HAL
open science

Activité de jugement des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et développement de l'activité professionnelle en entretien d'inspection dans le système éducatif français : règles, jeux de langage, et conflits d'une activité dialogique pluri-adressée

Bernadette Voisin-Girard

To cite this version:

Bernadette Voisin-Girard. Activité de jugement des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et développement de l'activité professionnelle en entretien d'inspection dans le système éducatif français : règles, jeux de langage, et conflits d'une activité dialogique pluri-adressée. Education. Université de la Réunion, 2020. Français. NNT : 2020LARE0025 . tel-03123618v2

HAL Id: tel-03123618

https://theses.hal.science/tel-03123618v2

Submitted on 28 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

Présentée et soutenue par :

Bernadette VOISIN-GIRARD

Le vendredi 27 novembre 2020

Titre :

Activité de jugement des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et développement de l'activité professionnelle en entretien d'inspection dans le système éducatif français : règles, jeux de langage, et conflits d'une activité dialogique pluri-adressée

École doctorale et spécialité :
ED Sciences Humaines et Sociales (SHS) : Sciences de l'éducation et de la formation

Unité de recherche :
Ingénierie de la Santé, du Sport et de l'Environnement (IRISSE EA 4075)

Jury

Mr Stefano BERTONE, Professeur, Université de La Réunion. *Directeur de thèse*
Mr Sébastien CHALIÈS, Professeur, Université de Toulouse II. *Président du jury*
Mr Luc RIA, Professeur, Institut Français de l'Éducation Lyon. *Rapporteur*
Mme Carole SÈVE, Professeur, Inspectrice générale Ministère de l'Éducation, du Sport et de la Recherche. *Rapporteur*
Mme Jacqueline BERGERON, MCF, Consultante internationale gouvernance des systèmes de l'enseignement supérieur et de la recherche

À mes parents,

REMERCIEMENTS

À ceux sans qui ce travail n'aurait pas pu aboutir.

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de thèse Stefano Bertone pour m'avoir accompagné tout au long de ce voyage intellectuel qui fut d'une richesse inattendue. Je le remercie pour sa patience, sa confiance, son exigence et son ouverture.

J'adresse également mes remerciements à Luc Ria, Carole Sève, Jacqueline Bergeron et Sébastien Chaliès, qui me font l'honneur d'être membres de mon jury de thèse.

Je remercie Messieurs les Recteurs Thierry Terret et Vêlayoudom Marimoutou pour m'avoir accordé les temps de pause nécessaires à la finalisation de ma recherche. J'ai une attention particulière pour les membres de l'inspection générale de ma discipline qui portent toujours un regard bienveillant sur les inspecteurs qu'ils accompagnent.

Persuadée plus encore aujourd'hui, que notre capacité anthropologique à la solidarité est le bien le plus précieux de notre condition humaine… je remercie les membres des collectifs au sein desquels j'ai pu grandir intellectuellement. Je pense aux membres du laboratoire IRISSE, avec une attention particulière pour Vanessa et Stéphane, mes compagnons de route du quotidien à qui je dois beaucoup, aux formateurs du GARFT avec une mention spéciale à Thierry pour les échanges fructueux autour des textes des auteurs du Cercle de Bakhtine, et ceux avec qui j'ai partagé du bonheur professionnel qui invitent à faire toujours mieux.

L'aboutissement de cette recherche n'est finalement que la suite d'énoncés antérieurs.

À ce titre, je salue les travaux de thèse de J.Amathieu, L.Dastugue, G.Escalié, C.Gaudin, L. Michel, S. Talérien, F. Baux qui ont tracé la route de cet axe original de recherche initié par S. Bertone et S. Chaliès, et m'ont guidé tout au long de cette réflexion.

Je tiens à remercier chaleureusement les collègues inspecteurs et les enseignants des académies de la Réunion et de Bordeaux qui ont pris de leur précieux temps pour constituer le matériau nécessaire à ce travail, et m'ont accordé leur confiance pour se dévoiler dans un moment professionnel si particulier.

Enfin, je souhaite témoigner une infinie reconnaissance aux membres de ma famille qui m'ont voué un soutien affectif et effectif inconditionnel, notamment à Benoît, qui a supporté ces années d'indisponibilité, à mon fils, Marvin et ma sœur Jeanne, qui m'ont apporté un soutien indéfectible, ainsi qu'à mes amis toujours présents dans ces moments importants.

« Le plaisir n'est pas différent de la difficulté. Ce sont les deux côtés d'une même pièce. »

Shunryu SUZUKI, *Esprit zen, esprit neuf*

RÉSUMÉ

L'activité de jugement des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et développement de l'activité professionnelle en entretien d'inspection dans le système éducatif français : règles, jeux de langage, et conflits d'une activité dialogique pluri-adressée

La littérature scientifique internationale montre la réalité d'une recherche active pour répondre aux préoccupations des gouvernements d'améliorer la qualité de l'enseignement. Elle met en évidence une recherche basée quasi exclusivement sur le paradigme processus-produit, qui oriente la logique d'évaluation au profit de la rentabilité des pratiques enseignantes, malgré des effets négatifs constatés. La présente recherche a précisément pour objet d'avoir accès aux jeux de langage qui régissent l'activité de jugement des inspecteurs en entretien d'inspection avec des enseignants expérimentés, et de poser les conditions du développement de cette activité afin d'éclairer la zone d'ombre que constitue la recherche à cet endroit.

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche anthropoculturel (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012) dont les présupposés théoriques sont empruntés à la philosophie du langage ordinaire (Wittgenstein, 2004) et à la théorie de l'énoncé (Bakhtine, 1984). Elle a été menée dans le cadre de deux dispositifs. Le premier à visée épistémique, permet l'accès à la complexité de l'activité de jugement des inspecteurs déployée au sein de l'entretien d'inspection. Il est fondé sur le recueil de verbatims issus d'entretiens d'auto-confrontation qui révèlent les jeux de langage d'une activité dialogique pluri-adressée pour conduire l'entretien d'inspection dans une dimension formative. Le second dispositif, mené avec un collectif d'inspecteurs allo-confronté à une activité de pairs, est conçu à partir des résultats du premier dispositif. À la suite de controverses fécondes, il a permis de mettre au jour des alternatives intéressantes pour régler les conflits dialogiques de l'activité de jugement en inspection.

Les principaux résultats de la recherche montrent la modélisation de l'activité de jugement des inspecteurs contribuant ainsi à documenter la recherche internationale et nationale sur l'activité des évaluateurs des enseignants, peu connue à ce jour. Ils témoignent d'une hétérogénéité des pratiques des évaluateurs sur la capacité à mener des entretiens formatifs avec les enseignants expérimentés. Les résultats montrent en effet l'intérêt de rendre intelligibles les règles qui régissent leur activité pour mettre au jour les conflits qu'elles contiennent. C'est une condition majeure du développement de l'activité professionnelle des inspecteurs et de la constitution d'une communauté de pratique auto-régulée.

Mots-clés : inspection individuelle ; activité de jugement ; activité dialogique ; conflits dialogiques ; développement professionnel des inspecteurs ; règles ; jeux de langage ; développement professionnel des enseignants en inspection.

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

Judgment activity of academy inspectors - regional pedagogical inspectors (IA-IPR) and development of the professional activity in inspection interviews in the French educational system: rules, language games, and conflicts of a multi-addressed dialogic activity

The international scientific literature shows the reality of active research to address the concerns of governments to improve the quality of education. It highlights research based almost exclusively on the process-product paradigm, which directs the logic of evaluation towards the profitability of teaching practices, despite the negative effects observed. The present research aims precisely to gain access to the language games that govern the judging activity of inspectors in inspection interviews with experienced teachers, and to set the conditions for the development of this activity in order to shed light on the grey area that research in this area constitutes.

This study is part of an anthropocultural research program (Bertone, 2011; Chaliès, 2012) whose theoretical presuppositions are borrowed from ordinary language philosophy (Wittgenstein, 2004) and statement theory (Bakhtine, 1984). It has been carried out within the framework of two devices. The first, with an epistemic aim, allows access to the complexity of the inspectors' judgement activity deployed within the inspection interview. It is based on the collection of verbatims from self-confrontation interviews which reveal the language games of a multi-addressed dialogical activity to conduct the inspection interview in a formative dimension. The second system, conducted with a group of inspectors who are not confronted with a peer activity, is designed on the basis of the results of the first system. Following fruitful controversies, it has brought to light interesting alternatives to settle the dialogical conflicts of the activity of judgement in inspection.

The main results of the research show the modeling of the inspectors' judging activity, thus contributing to document international and national research on the activity of teacher assessors, little known to date. They show a heterogeneity in the practices of assessors on the ability to conduct formative interviews with experienced teachers. Indeed, the results show the value of making the rules governing their activity intelligible in order to uncover the conflicts they contain. This is a major condition for the development of inspectors' professional activity and the constitution of a self-regulated community of practice.

Keywords: individual inspection; judgmental activity; dialogical activity; dialogical conflicts; professional development of inspectors; rules; language games; professional development of teachers in inspection.

Table des matières

THÈSE 1
REMERCIEMENTS 3
RÉSUMÉ 5
RÉSUMÉ EN ANGLAIS 7
LISTE DES TABLEAUX 13
LISTE DES FIGURES 13
PARTIE 1 L'INTRODUCTION 14
Chapitre 1 L'ancrage institutionnel des missions d'inspection des enseignants du second degré dans le système français 15
1. L'héritage culturel d'une fonction d'inspection fondée sur une logique de contrôle et de pouvoir arbitraire dans un état fortement centralisé 16
1.1. L'inspection individuelle : une prescription implicite au profit d'un jugement arbitraire 16
1.2. Construction de la légitimité professionnelle et continuité des pratiques 19
2. Réforme des politiques éducatives dans le contexte international et conséquences sur l'évolution des pratiques des inspecteurs territoriaux 21
2.1. Un système éducatif qui doit prouver son efficacité à l'échelle internationale 22
2.2. Conséquences des réformes de l'évaluation sur les pratiques des inspecteurs : entre innovation et conservatisme 26
3. L'inspection individuelle ou la question des pratiques professionnelle 31
3.1. Les pratiques d'inspection individuelle vue par le prisme des pratiques d'enseignement 31
3.2. Professionnalisation des inspecteurs 35
Chapitre 2 Une étude exploratoire sur la visite d'inspection 39
1. Protocole d'entretiens a-théorique 39
2. Objectifs et enjeux assignes aux visites d'inspection 42
2.1. Une inspection à visée formative 42
2.2. Une inspection à visée évaluative pour piloter la discipline 45
3. Préparation de la campagne et des visites d'inspection : rituels et modalités d'organisation 50
3.1. Organiser la campagne d'inspection 50
3.2. Préparer et annoncer la visite d'inspection 52
3.3. Construire la relation avec le CE 55
4. Déroulé de la visite d'inspection : observation de la leçon et conduite de l'entretien 57
4.1. Observer la leçon 57
4.2. Conduire l'entretien 63
5. Éléments complémentaires 69
5.1. Enjeux de l'évaluation : Rôle de la prescription – place de la note et du rapport d'inspection 69
5.2. Les difficultés rencontrées par les inspecteurs 72
6. Évaluer les enseignants : quel apprentissage pour juger ? 73
7. Conclusion 78
Chapitre 3 Revue de littérature scientifique sur l'évaluation des enseignants et le rapport qu'elle entretient avec le développement professionnel 85
1. Méthode utilisée pour la réalisation de cette revue de littérature scientifique 86
1.1. Critères d'inclusion / exclusion pour la sélection des publications 86
1.2. Recherche et sélection des publications 87
1.3. Catégorisation et analyse des données 88
2. Ce que dit la recherche sur la fiabilité des systèmes d'évaluations standardisées pour rendre compte de l'efficacité des enseignants et améliorer leur enseignement 90
2.1. Les recherches sur l'évaluation des enseignants basée sur les résultats des élèves aux tests standardisés ou modèle d'évaluation par la valeur ajoutée (added-value) 92
2.2. Les évaluations des enseignants par observation de classe à l'aide de référentiels standardisés 96
2.3. Effets des évaluations par observation en classe et limites 100

2.4. Ce que l'on peut conclure des recherches menées sur l'évaluation des enseignants par des pratiques d'évaluation standardisées 103
3. Ce que dit la recherche sur l'évaluation des enseignants à visée formative 105
3.1. La pratique de supervision des enseignants novices 106
3.2. L'auto-évaluation et la collaboration comme source de développement professionnel dans un contexte d'évaluation des enseignants 111
3.3. Recherches relatives à la pratique d'évaluation des enseignants expérimentés dans sa dimension formative 113
Chapitre 4 La délimitation de l'objet d'étude 118

PARTIE 2 LE CADRE THÉORIQUE 120
Chapitre 1 Les postulats théoriques constitutifs du noyau dur du programme de recherche 122
1. L'immanence du sujet aux et par les expériences de langage 122
1.1. Un sujet dépsychologisé construit dans le rapport à autrui : un « je » linguistique 122
1.2. Subjectivité du sujet : Capacités anthropologiques et capacités normatives au cœur des actions gouvernées par les règles 123
1.3. Subjectivité du sujet : Suivi d'actions réglées et accès à la signification de l'expérience 126
1.4. Subjectivité du sujet : intelligibilité et conscience pré-réflexive 127
1.5. Règles, raisonnements pratiques et jeux de langage : intelligibilité de l'action 129
2. Bakhtine en complément d'une lecture wittgensteinienne du cadre : Une intersubjectivité expérientielle compatible avec l'anthropologie culturaliste 132
2.1. Intersubjectivité expérientielle du langage comme construction du sujet professionnel 133
2.2. Intersubjectivité expérientielle et activité adressée 137
3. Activité de jugement dans la construction des règles de métier 142
3.1. L'activité de jugement comme étape du processus de construction des règles du métier d'enseignant 142
3.2. Suivi de règles et développement professionnel dans une communauté de pratique : actions collectives et développement professionnel 144
Chapitre 2 L'activité de jugement des inspecteurs à la lumière du cadre théorique : 147
1. Construction de l'activité de jugement des inspecteurs : accès à une connaissance ordinaire . 147
2. Activité de jugement au service du développement de l'activité professionnelle des enseignants 149
3. Activité de jugement des inspecteurs : une activité principalement gouvernée par des règles 152
4. L'activité de jugement au service du développement de l'activité professionnelle des inspecteurs : entre activité dialogique adressée et règles 156
Chapitre 3 Questions des recherche et hypothèses auxiliaires 159
1. Questions de recherches 159
2. Les hypothèses auxiliaires 161
2.1. Hypothèse auxiliaire 1 161
2.2. Hypothèse auxiliaire 2 161
2.3. Hypothèse auxiliaire 3 162

PARTIE 3 LA MÉTHODE 163
Chapitre 1 Les conditions scientifiques de l'étude 164
1. Justification du dispositif au sein du programme de recherche technologique. 165
2. Construction du Dispositif 1 168
2.1. Contractualisation avec les acteurs 168
2.2. Participants et contexte de recueil de données 170
2.3. Description du Dispositif 1 de recherche- formation 170
3. Description du Dispositif 2 172
3.1. Contractualisation avec les acteurs 172
3.2. Participants et contexte de recueil de données 173
3.3. Description du Dispositif 2 de recherche- formation 173
Chapitre 2 Recueil des données 179
1. Modalités de recueil des données du Dispositif 1 180
1.1. Les données d'enregistrement de l'entretien d'inspection 180
1.2. Recueil des dialogues des EAC des inspecteurs, et des enseignants confrontés à l'entretien d'inspection 181

1. Modalités de recueil des données du dispositif 2 183
1.1. Animation de la Phase 1 : Utilisation des données du Dispositif 1 183
1.2. L'animation de la Phase 2 184
Chapitre 3 Cadre de l'analyse des données 186
1 Procédure de traitement des données des entretiens d'inspection et entretien d'auto-confrontation Du dispositif 1 (D1) 187
1.1 L'enquête grammaticale des verbatims à un niveau micro 187
1.2 Construction de la vision synoptique de l'activité de jugement à partir des EAC 192
1.3. Reconstruction des raisonnements pratiques à partir des chaînes de raisons d'agir 196
1.4 Le traitement des données à un niveau macro 203
1.5 Mésinterprétations entre jeux de langage des inspecteurs et jeux de langage des enseignants 207
1.6 La validité des données 207
2. Procédure de traitement et d'analyse des données du Dispositif 2 d'allo-confrontation 207

PARTIE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 209
Chapitre 1 Appréhension des jeux de langage et des conflits dialogiques au sein de l'activité de jugement des inspecteurs 211
1. Accès à la vision synoptique de l'activité de jugement dans un contexte d'énonciation singulier et identification des conflits par l'analyse grammaticale des dialogues 212
1.1. Construction de la vision synoptique de l'Inspecteur 2 en contexte d'énonciation et reconstitution des raisonnements pratiques 212
1.2. Reconstitution des raisonnements pratiques pour accéder aux actions intentionnelles accomplies et aux conflits dialogiques de l'inspecteur 2 240
1.3. Accès aux JDL et construction de la vision synoptique de l'Inspectrice 1 en contexte d'énonciation et reconstitution des raisonnements pratiques 261
1.4. Illustration de raisonnements pratiques pour accéder aux actions intentionnelles accomplies et aux conflits dialogiques de l'inspectrice 1 281
1.5. Accès aux quatre JDL et construction de la vision synoptique de l'Inspecteur 3 en contexte d'énonciation et reconstitution des raisonnements pratiques 289
1.6. Illustration de raisonnements pratiques pour accéder aux actions intentionnelles accomplies et aux conflits dialogiques de l'inspecteur 304
1.7. Appréhension de l'activité de jugement des inspecteurs : points de convergence 311
Chapitre 2 Analyse des interactions entre les différents JDL et nature des conflits dialogiques 315
1. Interaction des JDL en mesure de créer une compréhension mutuelle avec l'enseignant(e) 317
1.1. S'accorder sur les finalités et le cadre de l'entretien d'inspection 317
1.2. Créer les conditions d'une compréhension mutuelle par la reconnaissance de l'enseignant(e) dans sa dimension professionnelle 321
1.3. Faire des liens de signification entre concepts et pratique pour apprendre à signifier des règles dans un *rapport dialogique d'accord* 348
2 Analyse des conflits dialogiques de l'activité de jugement comme activité pluri-adressée : du compromis acceptable aux dilemmes de métier 367
2.1 Conflit dialogique de l'activité de jugement pluri-adressée : créer la proximité relationnelle professionnelle dans un contexte de statut dissymétrique 368
Chapitre 3 Les résultats à l'issue de la mise en place du Dispositif 2 397
1. Présentation des résultats de la première journée d'animation : créer les conditions d'un accord mutuel 398
1.2 Présentation du dispositif de recherche 398
1.3 Recueil des préoccupations des inspecteurs 400
1.4 Des lignes de force aux règles : se reconnaître dans les pratiques des inspecteurs 402
2. Présentation des résultats de la seconde journée : des controverses aux alternatives en mesure de proposer des solutions acceptables aux dilemmes de métier 412
2.1. Résultats de l'allo-confrontation aux extraits vidéo des règles retenus 412

PARTIE 5 LA DISCUSSION 426
1. Contribution de l'étude à l'accès aux connaissances de l'activité de jugement (AJ) et ses conséquences pour une vision renouvelée des enjeux de l'entretien d'inspection, et des occasions d'accompagnement des enseignants 428

1.2. Réalité d'une communauté de pratique : quelles règles partagées par les inspecteurs ? 438
2. Contribution de l'étude dans sa dimension technologique 449
2.1. Contribution au domaine scientifique des principes de développement de l'activité des professionnels expérimentés suscitées par le Dispositif 1 449
2.2. Mise en perspective de la visée formative du Dispositif 2 : la controverse comme instrument de développement de l'activité professionnelle des inspecteurs en formation initiale et continue ... 460

PARTIE 6 LA CONCLUSION..... 471

BIBLIOGRAPHIE 473

ANNEXES..... 495

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : SYNOPSIS DU DISPOSITIF DE RECHERCHE 178
TABLEAU 2 : ILLUSTRATION DU TABLEAU DE DONNEES PAR LA METHODE D'ANALYSE DES DIALOGUES (BERTONE & CHALIES, 2015) 191
TABLEAU 3 : ILLUSTRATION DE LA CONSTRUCTION DE LA SIGNIFICATION ATTRIBUEE PAR L'ACTEUR 192
TABLEAU 4 : ILLUSTRATION DE FORMALISATION DES MAILLONS INTERMEDIAIRES EN LIEN AVEC LES JDL 193
TABLEAU 5 : REGROUPEMENT DES REGLES D'UN MEME JDL AU SEIN DES MAILLONS INTERMEDIAIRES 194
TABLEAU 6 : REGROUPEMENT DES REGLES ISSUES DE DIFFERENTS JDL AU SEIN DES MAILLONS INTERMEDIAIRES 195
TABLEAU 7 : REGROUPEMENT DES REGLES ISSUES DE DIFFERENTS JDL AU SEIN DES MAILLONS INTERMEDIAIRES 195
TABLEAU 8 : ILLUSTRATION DE LA STRUCTURE D'UN JEU DE LANGAGE 196
TABLEAU 9 : CHAINE DE RAISONS D'AGIR COMPLEMENTAIRES AU SEIN DE LA MEME UNITE D'INTERACTION 198
TABLEAU 10 : CHAINE DE RAISONS D'AGIR COMPLEMENTAIRES AU SEIN DE PLUSIEURS UNITES D'INTERACTION 199
TABLEAU 11 : CHAINE DE RAISONS D'AGIR DIVERGENTES AU SEIN DE D'UNE MEME UNITE D'INTERACTION 201
TABLEAU 12 : CHAINE DE RAISONS D'AGIR COMPLEMENTAIRES AU SEIN DE PLUSIEURS UNITES D'INTERACTION 202
TABLEAU 13 : VERBATIMS DE L'EXTRAIT VIDEO EAC DE L'ENSEIGNANTE 3 418

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : VISION SYNOPTIQUE INSPECTEUR 2 238
FIGURE 2 : DYNAMIQUE DE L'ACTIVITE DE JUGEMENT INSPECTEUR 2 259
FIGURE 3 : VISION SYNOPTIQUE INSPECTEUR 1 279
FIGURE 4 : DYNAMIQUE DE L'ACTIVITE DE JUGEMENT INSPECTEUR 1 287
FIGURE 5 : VISION SYNOPTIQUE INSPECTEUR 3 302
FIGURE 6 : DYNAMIQUE DE L'ACTIVITE DE JUGEMENT INSPECTEUR 3 309

PARTIE 1
L'INTRODUCTION

Cette partie d'introduction s'articulera autour de quatre chapitres. Sa finalité est de préciser l'objet d'étude de notre travail après une revue de littérature institutionnelle et professionnelle, puis scientifique du domaine.

Le Chapitre 1 propose un retour sur le contexte historique dans lequel se fonde la fonction d'inspection et dresse un état des lieux sur le contexte institutionnel et professionnel de l'évaluation individuelle des enseignants dans le contexte international, puis plus particulièrement de l'inspection individuelle en France.

Le Chapitre 2 propose une étude exploratoire pour illustrer en contexte des éléments de connaissance de la pratique des inspecteurs.

Le Chapitre 3 constitue la revue de littérature scientifique. Après avoir expliqué les modalités de réalisation de cette revue de littérature, nous présenterons une lecture des travaux relatifs aux pratiques d'évaluation des enseignants et le rapport qu'elles entretiennent avec le développement professionnel.

Le Chapitre 4 propose la délimitation de l'objet d'étude.

Chapitre 1
L'ancrage institutionnel des missions d'inspection des enseignants du second degré dans le système français

L'origine de ce travail de recherche naît de questionnements professionnels qui font suite à des échanges partagés avec des collègues inspecteurs, au sujet des préoccupations de nos pratiques du quotidien. Le choix de passer le concours pour devenir inspecteur est souvent un cheminement qui répond à un souhait de s'engagement différemment au profit des élèves (Albanel, 2009), et qui réinterroge en permanence la pratique d'enseignement, cette nouvelle fonction s'inscrivant en continuité de la précédente. Embrasser cette fonction, c'est se jeter à l'eau pour découvrir un métier mal connu, réduit souvent à l'image d'un personnage en fond de classe qui impressionne l'enseignant et parfois aussi les élèves. En dehors de ce cliché simpliste, même les professionnels de l'enseignement et de l'éducation n'ont qu'une vague idée de ce que font les inspecteurs de leur journée qui, si elle semble très remplie, laisse dubitatif sur la somme des tâches qui leur incombent, et le peu de visibilité qu'elles donnent à voir.

L'inspection territoriale est une fonction récente à l'échelle de l'École de la IIIème république, puisqu'elle n'est officiellement créée qu'en 1964 pour mener les visites d'inspection en lycée que les inspecteurs généraux n'ont plus le temps de remplir dans un contexte de démocratisation de l'École et d'explosion des effectifs. C'est donc une nouvelle fonction pour laquelle les meilleurs enseignants agrégés sont sollicités, et qui s'inscrit en continuité de celle, prestigieuse, d'inspecteur général, héritant et s'emparant des caractéristiques de ce groupe professionnel initial créé presque deux siècles plus tôt.

Pour éclairer cette recherche s'intéressant à l'activité des inspecteurs en entretien d'inspection, il nous a paru indispensable d'effectuer un retour sur le contexte historique qui éclaire la dynamique de construction singulière des pratiques professionnelles des cadres du secondaire. Rapporté à notre cadre théorique, ce détour historique peut se lire comme des énoncés antérieurs qui nous permettent de mieux saisir les enjeux et les jeux de langage qui les animent aujourd'hui.

1. L'héritage culturel d'une fonction d'inspection fondée sur une logique de contrôle et de pouvoir arbitraire dans un état fortement centralisé

En France, la création du corps des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) au sein de l'éducation nationale est récente à l'échelle de l'histoire de la fonction d'inspection qui prend naissance au début du XIXème siècle. Il n'est pourtant pas inutile de retracer succinctement le contexte politique et social dans lequel la fonction d'inspecteur a pris corps, pour comprendre la manière dont elle a construit son identité institutionnelle et professionnelle. Il s'agit de pénétrer la culture singulière de ce groupe professionnel qui a imprégné les pratiques de la visite d'inspection individuelle observée jusqu'à ce jour.

Cette culture trouve son essence dans le corps des inspecteurs généraux qui garderont la mission d'inspection individuelle des enseignants du lycée jusqu'au recrutement informel des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR) en 1960. Leur statut sera arrêté quatre années plus tard[1].

1.1. L'inspection individuelle : une prescription implicite au profit d'un jugement arbitraire

L'Inspection Générale de l'Instruction Publique est créée statutairement sous Napoléon 1er en 1802 au sein d'un État fortement centralisé, avant de connaitre au cours du XIXème siècle une déconcentration puis une décentralisation progressive au XXème siècle qui imposera d'autres contraintes. Dans un contexte post-révolutionnaire porté par les idées de Condorcet en faveur de l'instruction pour tous (Caplat, 1978), l'Inspection Générale de l'Instruction Publique (IGIP) fonde sa raison d'être sur la mission d'inspection inscrite dans une logique de contrôle, afin de garantir un enseignement de qualité, identique partout en France (Attali, 1995). Il s'agit de reprendre la main sur l'administration de l'École en lui donnant une place spécifique et privilégiée au sein de l'administration publique, dans l'esprit d'une corporation publique : « *créer un corps dont l'esprit serait au service de l'État en place* » (Verneuil, 2016 a). La fonction d'inspecteur représente alors l'interface idéale pour mettre en œuvre ce projet de société de grande ampleur et prend naissance dans une logique de contrôle, de surveillance et de rendu-compte, en vue de garantir la qualité et l'unicité de l'enseignement, tout en véhiculant les valeurs républicaines sur le territoire français. Pour ce faire, l'État doit être en mesure

[1] Installation du statut des IPR par Circulaire du 5 novembre 1964

d'accorder une confiance totale dans le corps des inspecteurs à qui il délègue un pouvoir quasi sans limite (Attali, 1995).

Les missions des inspecteurs généraux des études, désignés dans un contexte de séparation des ordres d'enseignement - primaire et secondaire - relativement étanche, rappelle l'époque des *missi dominici.* Répondant aux textes de loi relatifs à leur mission, ils parcourent solitairement le territoire, pour effectuer les visites d'inspection des lycées, peu nombreux jusqu'au milieu du XXème siècle : *« Revêtus de la force et de la dignité si nécessaire à leur importante mission, (ils) ... parcourront les lycées, les visiteront avec beaucoup de soin et éclaireront le gouvernement dont ils seront en quelque sorte l'œil ouvert sur les écoles, sur leur état, sur leurs succès ou leurs défauts »*[2]. Dans l'enseignement secondaire, les inspecteurs généraux constituent un petit effectif d'élus, issus du cercle de proximité du ministre (Caplat, 1985) et choisis parmi des personnalités de notoriété publique au parcours universitaire prestigieux (Gerbod, 1966), attachés aux valeurs morales, et garants du projet politique pour leur fidélité envers l'État : *« L'inspecteur est avant tout le contrôleur d'une pensée »* (Albanel, 2009, p.6). Ce sont des personnes de confiance dont l'engagement politique est avéré.

La prescription est assez générale pour laisser la place à l'interprétation. Les instructions ministérielles affirment en 1823 qu'ils doivent veiller à « *l'observation des statuts et règlements* » tout en s'assurant « *que les maîtres ne professent que de bonnes doctrines et qu'ils ne donnent que de bons exemples*. ». Ils remplissent une fonction qui contrôle la conformité par la mesure de l'écart à la norme (des programmes et des organisations), et « *se transforme aussi en un contrôle de moralité qui veille à mesurer à la fois les connaissances et les pratiques religieuses des maîtres et des élèves – lorsqu'elles étaient obligatoires – tout en scrutant la vie personnelle de l'enseignant dans un travail de police des mœurs évident. »* (Condette, 2017, p.19). Garantie par le partage des valeurs et des conceptions de l'École incarnées par la personnalité des inspecteurs recrutés, la prescription concerne d'abord le rôle moral, religieux et politique des inspecteurs (Gerbod, 1966), et rappelle la finalité de la visite d'inspection comme objet de contrôle des programmes, laissant une liberté de pilotage du volet pédagogique et des moyens pour y parvenir: « *Jusqu'au milieu des années 1960, les inspecteurs généraux de l'instruction publique ont en effet un quasi-monopole en matière de pédagogie, depuis l'élaboration des programmes (...) en passant par la gestion des carrières des enseignants.* » (Pons, 2015, p. 649).

[2] Rapport au Tribunat sur le projet de loi du 11 Floréal an X.

Au milieu du XXème siècle, les mouvements de démocratisation vers l'école unique entamés par le plan Langevin-Wallon en 1947, suivis par les réformes Berthouin (1959) puis Faure (1969), et enfin Haby (1975), favoriseront une évolution d'une mission d'inspection en faveur d'un contrôle des modes d'enseignement, et d'un rôle d'accompagnateur des enseignants du secondaire, en difficulté face à l'arrivée des publics hétérogènes.

Cependant, le législateur, représenté par l'inspection générale, ne verra pas l'utilité de d'une prescription plus explicite qui restera à l'appréciation des inspecteurs, même après la création du statut d'IPR[3] en 1964. Ceux-ci prendront leurs fonctions en continuité d'une pratique qu'ils ont remplies par alignement formel (Rogoff, Matusov & White 1996), sur le style de celle de leurs prédécesseurs. Il faudra attendre la circulaire de 1983 pour avoir les premiers textes relatifs à la mission d'inspection, qui ne donneront que peu de précisions supplémentaires. Seules les trois phases à respecter sont stipulées : l'observation de la leçon, la tenue d'un entretien et la rédaction d'un rapport

L'inspecteur contrôle, mais gère également les carrières des enseignants à sa guise. L'influence qu'il a sur leur déroulement dans un contexte où les critères sont implicites, construit l'image du personnage ambivalent, nécessaire et redouté (Gillig-Amoros, 1986) qui se propagera au fil de l'histoire.

L'action syndicale du début du XXème siècle sera décisive pour rendre l'intéressé destinataire d'un rapport d'inspection « rapidement » après la visite d'inspection afin que soit mis fin à l'arbitraire de la gestion des carrières et « *au fonctionnement « bonapartiste » de l'administration* » issu du modèle Jacobin (Verneuil, 2016 a, p. 3).

Enfin, il prodigue quelques conseils : un juge qui sur un ton un rien paternaliste, « *aime à accorder des satisfécit et à prodiguer conseils, mises en garde et plus encore encouragements. »* (Dulot, 2008, p. 41). La mission de conseil, présente dès le début, ne prend une dimension pédagogique qu'au milieu du XXème siècle. L'entretien deviendra alors le moment essentiel de la visite d'inspection et interrogera la nature des pratiques d'enseignement plus que celles des inspecteurs.

[3] Inspecteur Pédagogie Régional

Les IA-IPR, héritent ainsi d'une fonction de corps d'État conçue au sein d'une organisation centralisée, hiérarchique et pyramidale, dont les missions sont principalement dédiées au contrôle, et accomplies par le biais de la visite d'inspection individuelle, au cœur de la fonction. L'inspection, incarnée à l'origine par une personnalité prestigieuse, capable de faire le lien entre terrain local et logiques d'État (Condette, 2017), qui œuvre en solitaire, pose un jugement arbitraire et inspire la crainte, a stigmatisé un personnage « *quasi-totémique* » (Dulot, 2008). Conjugué à des rapports restés longtemps confidentiels, le mythe est d'autant plus vivace que les instructions pour conduire les inspections sont absentes des textes officiels laissant la place à l'interprétation des conduites à tenir et des attentes perçues par les enseignants : « *il y a une part individuelle très forte dans l'inspection telle qu'elle est pratiquée* » (Bressoux, 2008, p. 7).

Même si les inspecteurs aspirent aujourd'hui à une qualité relationnelle avec les enseignants, nous pouvons penser que cet ancrage de l'inspection prend part au mythe encore présent dans le corps enseignant qui participe à l'ériger au rang de croyance. Tout y a contribué : l'interprétation de la prescription qui aboutit à des pratiques disparates et peu lisibles pour les enseignants, la part importante de la personnalité de l'inspecteur, le résultat d'un jugement fondé sur l'instinct et l'intuition (Dulot, 2008) pour gérer les carrières, la distance relationnelle et géographique (les inspecteurs généraux sont basés à Paris), et le prestige des personnages.

En témoigne le rapport de l'inspection générale de 2016 lorsqu'il évoque le souhait des enseignants de sortir d'une vision de « *l'inspection couperet* », infantilisante, arbitraire et peu efficace pour améliorer l'enseignement. Propos qui font suite à ceux des différents rapports de l'inspection générale et du HCEE relatifs à l'évaluation des enseignants depuis 1999 (IGEN, 1999a ; 1999b ; IGEN-IGAENR, 2000, HCEE, 2002, IGEN, 2013 ; IGEN-IGAENR 2016).

1.2. Construction de la légitimité professionnelle et continuité des pratiques

La légitimité à inspecter est fondée sur l'engagement politique et moral de l'inspecteur, son expérience de l'enseignement et un haut niveau de savoirs disciplinaires. L'institution recrute ses inspecteurs dans le corps d'élite des agrégés. Alors que les enseignants et les inspecteurs du primaire supérieur disposent d'un organisme de formation dès 1880[4], aussi bien

[4] L'École Normale Supérieure est créée en 1880 pour les filles et 1882 pour les garçons

pour préparer l'entrée dans le métier d'enseignant que celui d'inspecteur[5], l'ancienneté dans l'enseignement et l'expertise disciplinaire sont les deux piliers qui garantissent la prédisposition à remplir la fonction d'inspecteur du secondaire. L'institution confère ainsi une conception des savoirs professionnels fondée sur l'expertise des savoirs disciplinaires « *vue comme un signe de compétence professionnelle* » (Verneuil, 2009, p. 43) pour enseigner comme pour inspecter. Cette situation témoigne d'une vision d'un enseignement secondaire considéré comme supérieur parce qu'issu de savoirs spécialisés acquis à l'Université (Verneuil, 2016 b).

Cette distinction de reconnaissance et de traitement, au sens propre comme au sens figuré, est en partie responsable des tensions corporatistes toujours présentes, et d'un conservatisme souvent évoqué pour comprendre la difficulté à réformer le système éducatif (Pons, 2015).

Il est aussi représentatif de l'élitisme français qui fonde la culture de l'esprit contre celle du corps à laquelle les pratiques en général, et les pratiques professionnelles en particulier, appartiennent.

Nous en voyons les traces par la considération que porte le législateur à la formation professionnelle dans le secondaire. Celle des enseignants est peu développée jusqu'au milieu du XXème siècle, quand celle des inspecteurs est inexistante. Il faudra attendre 1999 pour voir s'ouvrir la première école des cadres 9 ans après la mise en place du concours d'IA-IPR.

Bien que les concours aient pris le relai des désignations fondées sur la reconnaissance de l'expertise d'enseignants agrégés, il reste une forme de cooptation fonctionnelle : *« En réalité, la candidature est la conséquence des sollicitations de son propre inspecteur »* (Albanel, 2009, p. 18). Celle-ci assure une continuité des expertises, la garantie de l'esprit de corps et la loyauté : des valeurs morales, dégagées du politique et du religieux, remplacées aujourd'hui par la neutralité et l'obligation de réserve. Ces valeurs actualisées, sont éprouvées par les missions confiées aux futurs inspecteurs et prises en compte jusqu'à ce jour dans les concours de recrutement des enseignants pour valider l'aptitude à la fonction : « *L'exercice de cette autorité suppose bien entendu une loyauté sans faille à l'égard de l'institution que l'on sert et une pleine conscience des exigences du service public.* » (Rapport de jury du concours d'IA-IPR 2011), « *le jury attend du candidat une loyauté institutionnelle* » (Rapport de jury du concours d'IA-IPR 2019).

[5] Le diplôme d'inspecteur du primaire est sanctionné par un examen qui lui donne accès au Certificat d'Aptitude à l'Inspecteur Primaire (Jamet, 1984)

Le mode de recrutement des inspecteurs généraux devenus territoriaux par filiation, provenant du corps de l'élite produit par le système scolaire, est à même d'avoir favorisé la continuité de pratiques hétérogènes et individualistes. Il a conforté l'idée des savoirs professionnels de l'inspecteur confondus et assimilés à un haut niveau de savoir disciplinaire. Sa légitimité construite sur ces présupposés, affirme une culture de l'inspection fortement centrée sur l'objet d'enseignement qui fait autorité, et sur sa culture disciplinaire. Ces différents constats contribuent à comprendre les difficultés rencontrées pour appréhender les questions relatives aux pratiques professionnelles et à la formation au sein des collèges d'inspecteurs, dont la cohésion est plus facilement fondée sur l'esprit corporatiste autour des actes forts de la corporation tels que l'organisation des examens, la participation aux CAPA[6], la régulation des ressources. Ils représentent des lieux d'expression de l'expertise disciplinaire peu sujette à discussion.

2. Réforme des politiques éducatives dans le contexte international et conséquences sur l'évolution des pratiques des inspecteurs territoriaux

La fonction d'inspecteur territorial a subi plusieurs moments d'évolution, marqués par des changements de statuts significatifs d'une évolution de leur champ d'action. Sollicité dès 1960 pour soulager l'agenda des inspecteurs généraux[7] (IG) l'inspecteur pédagogique régional (IPR) est chargé de conduire des visites d'inspection qui représentent l'essentiel de sa mission. C'est à la fois un effet de la décentralisation et de la démocratisation de l'enseignement qui augmentent les effectifs en lycée, et mettent les enseignants du secondaire en grande difficulté pour gérer l'hétérogénéité des publics scolaires. Ils prennent le statut d'IPR-IA[8] en 1990, puis en 1999 le sigle s'inverse. Ils deviennent IA-IPR, et ce mouvement n'est pas anodin. La notion d'inspecteur d'académie (IA) marque la dimension politique et stratégique de la fonction, qui est alors confortée au détriment du temps consacré par les inspecteurs pour mener les visites d'inspection. Cependant, cet acte d'évaluation, avec en son centre l'entretien comme partie

[6] Commission Administrative Paritaire Académique
[7] L'IGIP (Inspection générale de l'instruction publique), devient inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) le 2 janvier 1980 pour garantir les disciplines d'enseignement et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR)
[8] Note de service du 4 juillet 1990, relative aux missions des IPR-IA.

essentielle, reste au cœur de la fonction. Ces éléments de contexte posés, les sections de ce chapitre vont nous permettre d'appréhender l'évolution de l'évaluation des enseignants en France dans un paysage de réforme des systèmes éducatifs au niveau international.

2.1. Un système éducatif qui doit prouver son efficacité à l'échelle internationale

2.1.1. Une vision internationale de l'éducation comme moyen du développement économique des pays qui impulse des pratiques d'évaluation des systèmes éducatifs et des enseignants

La création de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE)[9] en 1961, ayant succédé à l'OECE, montre la volonté des pays dits « développés » sur le plan économique de s'organiser autour de valeurs communes pour renseigner les gouvernements sur l'efficacité de leurs politiques, dans une logique d'économie de marché. La régulation des politiques de la fonction publique fera l'objet de débats dans tous les pays d'Europe, et en France, le fort attachement au service public y apportera des réponses singulières.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les évaluations internationales ont incité les gouvernements à compléter leur vision de l'efficacité de leurs politiques éducatives par le biais d'inspections ou d'évaluations d'établissements : 23 pays sur 30 évaluent le système par le biais de l'évaluation des EPLE (Eurydice, 2004)[10] . Ils évitent de poser un jugement sur les pratiques individuelles d'enseignement : ils rendent compte de l'efficacité des pratiques d'enseignement, à partir d'observation de groupes d'enseignants pour un rapport global sur les pratiques.

Au plan international, différents organismes d'État ou indépendants, se chargeront de la conception des outils d'évaluations : il s'agit d'enquêtes d'évaluations

9 L'OCDE comporte aujourd'hui 37 membres après la récente entrée de la Colombie dans l'organisation en avril 2020.
10 Rapport « L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe » Bruxelles, Eurydice, 2004.

internationales proposées par l'OCDE (PISA[11], TALIS[12]), ou l'IEA[13] (PIRLS[14], TIMMSS[15], CIVED, ICILS, SITES,) ou nationales conçues en France par la DEPP[16] et le conseil scientifique de l'éducation nationale (CEDRE[17]). Ces évaluations, en ce qu'elles corrèlent les résultats des élèves à la qualité de l'enseignement, révèlent la manière dont les pratiques enseignantes sont considérées comme une valeur marchande : il s'agit, notamment dans les pays de l'OCDE, de prendre en compte l'efficacité pédagogique des enseignants comme une valeur ajoutée au système. Les évaluations des enseignants font l'objet d'inspections complémentaires pour envisager le système d'évaluation dans une dimension de contrôle, de gestion des personnels et d'accompagnement (observation en classe, interviews, documents ou projets relatifs à l'engagement).

Les établissements utilisent des visites d'inspection ou de supervision internes ou externes, individuelles ou collectives. Puis ils voient l'arrivée de l'auto-évaluation, en complément des autres modalités d'évaluation qui se réalisent de plus en plus à partir de combinaisons mixtes avec un croisement de plusieurs types de données (Mons, 2008 ; Bressoux, 2008). Elles ont pour finalité de contrôler les marges d'autonomie grandissantes dans un système de gestion des politiques décentralisé (Mons, 2008 ; Maulini, 2010 ; Maulini & Gather-Thurler 2014), et de rendre compte de l'efficacité des enseignements des établissements et des politiques éducatives dans une logique de performance, pour un métier d'enseignant qui évolue dans tous les pays vers de nouvelles missions (travail d'équipe, engagement dans l'établissement et dans la formation auprès de ses pairs).

Dans ce panorama d'évaluations multiples et variées qui souvent se superposent, les évaluations individuelles ont été maintenues dans certains pays, dont la France, pour des raisons historiques. Les données liées à l'évaluation individuelle deviennent les points d'appui de la gestion des ressources humaines pour les décisions de promotions et de licenciements (Mons, 2008) ou tout simplement de gestions des carrières comme en France. Elles participent aussi à

[11] Program for international student assessment. C'est un programme international pour le suivi des acquis des élèves qui fait l'objet d'une évaluation internationale des élèves en français (pour la France), mathématiques et sciences auprès des élèves de 15 ans. Elle est menée par l'OCDE et se déroule tous les 3 ans pour aboutir à un « classement PISA » des pays membres de l'OCDE.

[12] Teaching and Learning International Survey, dont la focale se situe sur l'environnement et les conditions de travail des enseignants dans les écoles.

[13] International Association for the Evaluation of Educational Achievement est une association d'instituts de recherche créée en 1958 aux USA pour mesurer les résultats des élèves d'environ 60 pays dans des domaines variés mathématiques, sciences, éducation civique et informatique,(PIRLS, TIMMSS, ICCS, CIVED, ICILS, SITES) mais aussi de la formation des enseignants (TEDS-M). Il s'agit de comprendre les politiques et les pratiques qui favorisent l'amélioration des systèmes éducatifs. L'association travaille en collaboration de recherche avec l'OCDE.

[14] Progress in international reading literacy study :

[15] Trend in international mathématics ans Science study

[16] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

[17] CEDRE : Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (Cedre), engagé depuis 2003, permet de mesurer les compétences des élèves en fin d'école et en fin de collège

la formulation des besoins de formation et visent ainsi des objectifs d'évolution des pratiques enseignantes.

2.1.2. Introduction des principes d'évaluation dans les politiques publiques en France

Le débat de fond vécu lors de la conférence nationale sur l'évaluation des acquis des élèves en 2014[18] montre l'intérêt que porte l'institution française non seulement à promouvoir la culture de l'évaluation auprès des professionnels, mais également à inscrire cette démarche dans le débat public.

Même si l'éducation sort d'une logique proprement économique, le pilotage des politiques publiques en général, est en proie à de profondes mutations sociales dès les années 1980.

Cette influence aura deux conséquences sur le service public français, et sur le système éducatif en particulier : être en mesure de prouver la performance de ses administrations et répondre à la demande de ses usagers. L'héritage d'un État fortement centralisé a façonné le service public comme « pilier du pacte national » (Rapport Silicani, 2008)[19], modèle qu'il faut alors inscrire dans les principes d'une économie mondiale pour rester compétitive. La réforme de la fonction publique aboutissant aux statuts de 1983[20] s'inspire du modèle de management issu du milieu de l'entreprise, le « New public management[21] » (Chapoz et Pupion, 2012), pour réformer la politique de l'État, dont celle de l'éducation nationale. Il s'agit de transposer les modèles de management du secteur privé dans le secteur public, et passer ainsi d'une institution bureaucratique pilotant par les moyens, à une politique valorisant le pilotage par les résultats et la performance. « *L'évaluation sera partout la règle et les moyens seront répartis en fonction des résultats* » (Sarkozy, 2007)[22].

18 La Conférence nationale sur l'évaluation des élèves a réuni un jury composé d'acteurs et d'usagers du système éducatif (enseignants, chefs d'établissements, parents, étudiants, lycéens).
19 Issu du Livre blanc sur l'avenir de la fonction publique.
20 Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983
21 Forme de management du secteur privé, né dans les années 1970 au Royaume-Uni et fondé sur des principes des sciences économiques et la culture du résultat. L'idée principale est de transposer les modes de management du secteur privé dans le secteur public fondé sur les 3 E : « Économie, Efficacité, Efficience »
22 Déclaration de M. Nicolas Sarkozy, président de la république, sur sa vision de l'éducation et ses priorités en matière d'enseignement, à Blois le 4 septembre 2007

Ce nouveau paradigme inspire la majorité des pays d'Europe, et incite à proposer et utiliser des instruments de comparaison de l'efficacité des stratégies dans les différents pays de l'OCDE.

En France, la LOLF[23], suivie par la RGPP[24] en 2007, et par la MAP[25] en 2011 participent à moderniser l'administration en mettant en place une gestion par la performance, dont les critères restent assez éloignés des réalités du terrain. L'organisation de l'administration centrale intègre l'évaluation du système éducatif en créant la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) en 2003[26] qui évolue en 2006 en direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) [27]. Les ministères sont outillés d'instruments d'évaluation, ou utilisent des enquêtes internationales pour être en mesure de prouver l'efficience des politiques - performance combinée à une réduction des coûts - par des résultats objectifs et comparables entre les pays (Ogien, 2013)[28].

A l'éducation nationale, la LOLF a été vivement critiquée pour la façon de gérer le volet « performance » sans tenir compte du facteur humain, se réduisant à une batterie d'indicateurs - trop nombreux et pas toujours pertinents - qui n'ont pas induit d'évolutions de pratique (Merlin, 2008). L'IG regrette par ailleurs de ne pas avoir été consultée pour la mise en œuvre de ces réformes majeures, ce qui peut en expliquer le peu d'effet sur le terrain : « *On doit enfin regretter, compte-tenu de sa connaissance du terrain, le choix d'une faible association de l'inspection générale à l'élaboration des indicateurs de performance.* » (Merlin, 2008). Les cadres intermédiaires, les inspecteurs territoriaux, chargés de rendre les politiques

[23] Loi organique relative aux lois de finance, promulguée en 2001 conforte la politique de rendement en introduisant une démarche de performance pour améliorer les politiques publiques et en responsabilisant les gestionnaires

[24] Révision Générale des politiques publiques est destinée à moderniser l'administration en réduisant les dépenses

[25] Modernisation de l'action publique, 2012 a mis l'accent sur l'évaluation des politiques publiques pour poursuivre la modernisation de la fonction publique, tout en prenant mieux en considération la demande des usagers

[26] Par Décret n° 2003-317 du 7 avril 2003, l'organisation de l'administration centrale intègre une direction de l'évaluation et de la prospective chargée de mettre en œuvre un dispositif d'évaluation du système éducatif afin de contribuer à l'évaluation des politiques conduites par le ministère. Chargée de la conception et de la gestion du système d'information statistique du ministère, elle rend compte de l'état du système de formation, élabore des prévisions et scénarios d'évolution du système éducatif, conçoit et met à disposition des utilisateurs des outils d'aides à l'évaluation, au pilotage et à la décision, conçoit et gère un système de bases de données et de publication assurant la diffusion de l'ensemble de ses travaux.

[27] Par Décret n°2006-572 du 17 mai 2006, sous la direction du secrétariat général du ministère, elle intègre la notion de performance : assure la cohérence de la mesure de la performance aux niveaux national et territorial et calcule les indicateurs de performance des directions et services déconcentrés. Par ailleurs, elle participe aux projets européens et internationaux destinés à comparer les performances et fonctionnements des systèmes éducatifs et de recherche. Elle sera modifiée en 2014 afin d'y intégrer l'évaluation et l'orientation des organismes de recherche en matière d'éducation et de formation, suite à la création des ESPE.

[28] Dans cet ouvrage, Ogien attire l'attention sur l'utilisation abusive des instruments d'évaluation chiffrés fondés à faire preuve d'objectivité.

opérationnelles, auront d'autant plus de difficulté à s'en saisir pour trouver de la cohérence à l'ensemble.

2.2. Conséquences des réformes de l'évaluation sur les pratiques des inspecteurs : entre innovation et conservatisme

2.2.1. Les conséquences des politiques de performance du système éducatif sur les missions pédagogiques des IA-IPR

Nous constatons deux conséquences majeures à cette évolution sociale et institutionnelle : une restructuration de la fonction publique basée sur une logique gestionnaire de rentabilité et de reddition de compte, et un mode de régulation des politiques scolaires fondé sur les résultats des élèves aux évaluations nationales et internationales dans la majorité des pays de l'OCDE. En France, les cadres supérieurs et les instituts de recherche de l'éducation ont du mal à s'en saisir. En effet, la tradition jacobine limite les effets de ce type de pilotage (Thibert, 2011) qui peine à s'installer, observant un découplage entre environnement institutionnel et pratiques de classe (Pons & Maroy, 2016 ; Pons & Buisson-Fenet, 2019).

Les missions des IPR devenus IPR-IA en 1990, puis IA-IPR en 1999, intègrent néanmoins une dimension plus politique et stratégique de la fonction, par un élargissement de ses missions de contrôle à celle d'évaluation, et renforcent de ce fait les liens avec l'inspection générale pour contribuer à l'évaluation du système. Les IA-IPR deviennent des conseillers du recteur et à ce titre, sont chargés de contrôler la mise en place des réformes et des fonctionnements pédagogiques au sein des établissements en général, dans une logique de reddition de compte.

Dans le même temps, la visite d'inspection individuelle reste l'instrument essentiel d'accès à la connaissance de la réalité du terrain, indispensable et revendiquée pour donner du sens aux missions de l'inspection.

La note de service de 1990[29] est écrite dans le contexte de gouvernance du système éducatif de la loi d'orientation de 1989, profondément pédagogique, qui met l'élève au centre du système éducatif et entérine un changement fondamental de la conception de l'apprentissage des élèves et des pratiques pédagogiques. Elle renforce par la même occasion la compétence pédagogique des corps d'inspection en mettant l'accent sur trois points : sa mission d'impulsion

[29] Note de service N° 90-143 du 4 juillet 1990

des pratiques enseignantes, l'approche globale de sa mission d'évaluation des politiques et des organismes, et ajoute une mission d'animation et de formation. Ces nouvelles missions côtoient les missions d'inspection maintenues dans leur forme originale selon le principe de sa double évaluation : administrative par le chef d'établissement, et pédagogique par l'inspecteur. Cependant, si la forme d'inspection répond au souhait des inspecteurs et des enseignants, la procédure d'avancement des carrières[30] qui en découle est fortement décriée par les syndicats. Ils dénoncent les effets du système de notation[31] jugé inefficace pour valoriser les parcours des enseignants « *c'est le système qui est visé par ces critiques* » (IGEN, 1999b, p.5).

Par ailleurs, les rapports de l'inspection générale (IGEN, 1999 ; HCEE, 2002), pointent la nécessité d'un pilotage pédagogique qui vise l'accompagnement des enseignants, par des moments d'animation pédagogique jugés insuffisants : « *L'absence d'animation ou de pilotage pédagogique académique est dénoncé depuis trop longtemps pour que l'on s'étonne aujourd'hui de cette carence* » (IGEN, 1999b, p.5). A la demande du HCEE[32], Bressoux & Attali (2002) ont été sollicités pour réaliser un état des lieux sur les pratiques des enseignants, constatant qu'elles sont mal connues des enseignants comme des cadres qui les pilotent. Pour rédiger ce rapport, ils recensent les travaux de recherche sur l'analyse des pratiques éducatives d'évaluation, et mènent une enquête de terrain complète afin de partager la connaissance relative aux pratiques enseignantes et aux effets des pratiques des inspecteurs sur les pratiques enseignantes. Ce rapport constituera un point de référence partagé dans le milieu de l'enseignement. Les connaissances répertoriées sont issues des travaux existants et relèvent en majorité des recherches quantitatives issues du paradigme processus-produit, menées pour construire des instruments de référence fiables (HCEE, 2003). Elles ont été largement encouragées par le déploiement des évaluations internationales impulsées par l'OCDE, et prises très au sérieux par les pays anglophones, sensibles à la culture du chiffre.

Les effets de ces évolutions contextuelles et politiques, conjuguées aux réformes du système éducatif interrogent les pratiques des enseignants et une nouvelle professionnalité des inspecteurs.

[30] Note de service no 91-033 du 13 février 1991 Modification du statut des professeurs certifiés et principe de déconcentration des procédures de notation et d'avancement d'échelon des personnels.
[31] Note de service no 96-024 du 9 janvier 1996 : notation pédagogique des professeurs certifiés
[32] Haut conseil de l'évaluation pour l'école

2.2.2. La problématique pédagogique face à la logique administrative et politique des réformes

Dans le même mouvement que celui des changements au plan international, le système éducatif français connaît de profondes mutations sociales qui l'affectent. Cependant, il se réforme lentement sans se départir complétement de son histoire (Rossano, 1991). C'est ce qui peut expliquer un certain nombre de contradictions encore présentes aujourd'hui dans les logiques corporatistes entre le primaire et le secondaire, et les difficultés à assumer les problématiques pédagogiques de l'école unique comme tentative de réunir « l'école de l'élite » et « l'école du peuple ».

Les enseignants font face à des problématiques d'échec scolaire liées aux publics hétérogènes qu'ils accueillent (IGEN 1999b) [33] au sein de l'évolution d'un système de gouvernance où « *La recherche de l'efficacité et de l'efficience se conjugue avec la contribution de l'école à l'égalité.* » (Merlin, 2008, p.6). Les transformations structurelles majeures du système éducatif issues de la décentralisation et de la déconcentration, questionnent en effet la capacité de l'État à contrôler sa politique dans une logique différente de celle d'un État centralisé où la politique éducative s'applique sur tout le territoire de manière identique et verticale.

Dans le même temps, une autonomie plus grande des établissements et des enseignements met les acteurs de terrain face à plus de responsabilités et obligent, de ce fait, à un système de contrôle renforcé (Merlin, 2008). La délégation de pouvoir confronte les cadres supérieurs de l'éducation à une obligation de reddition de compte où les données liées à l'inspection individuelle sont des points d'appui pour la gestion des ressources (Mons, 2008).

Les inspecteurs en contact direct avec le terrain ont à charge à la fois de rendre compte de la qualité de l'enseignement à l'État, et de mettre tout en œuvre pour accompagner les enseignants. La dimension formative de l'inspection prend alors une place prépondérante dans leurs missions (IGEN-IGAENR, 2000 ; IGEN, 2011 ; HCEE, 2003). Dans le même temps, les évaluations internationales produisent des résultats et confortent leur intérêt auprès du législateur dans le paysage de l'évaluation (HCEE, 2005), incitant leur prise en considération dans le pilotage pédagogique dédié aux inspecteurs. Les missions des inspecteurs circonscrivent ces préconisations dans des espaces différenciés – la prise en compte des évaluations

33 Rapport Dasté, 1999 sur les missions et les statuts des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale

internationales au sein du pilotage pédagogique académique, les évaluations individuelles des enseignants lors des visites d'inspection, et les missions d'accompagnement et de formation dans des temps pédagogiques dédiés. Cependant, les frontières ne sont pas étanches, et ces différentes dimensions sont en interaction, notamment le contrôle des pratiques enseignantes pénètre la dimension d'accompagnement au sein de l'acte d'inspection.

Contrôler et impulser sont pour beaucoup des missions jugées peu compatibles par la forme d'injonction paradoxale qu'elles contiennent. Cette incompatibilité limite le sens de cette rencontre entre professionnels (Rocquet, 2005 ; Paquay, 2010 ; Panazol, 2016), questionne la cohérence du système (Mons, 2008) et l'efficacité des pratiques que ces missions engendrent (Paquay, 2010, Frackowiak, 2011). Les pratiques d'inspection sont jugées de faible rapport coût-efficacité (IGEN, 1999b), infantilisantes et faiblement productives sur l'évolution des pratiques enseignantes (IGEN, 1999a ; HCEE, 2002), particulièrement ceux en difficulté (IGEN, 2013).

Les conclusions des différents rapports mettent en évidence l'intérêt de faire évoluer les pratiques d'inspection, tout en maintenant le cadre de l'évaluation individuelle.

Pour s'inscrire dans une dimension pédagogique propice à l'évolution des pratiques enseignantes, la pratique d'inspection est questionnée sur la nature et la forme de l'entretien, lieu privilégié de la dimension pédagogique, humaine et intellectuelle de la visite d'inspection (Sénore, 2000, Rocquet, 2005 et Albanel, 2009, IGEN, 2011 ; IGEN-IGAENR, 2016). Les auteurs remarquent qu'il est important de favoriser une réflexion des enseignants pour les guider et les conseiller (IGEN, 2013). La question de l'engagement et de l'explicitation des procédures d'évaluation est rappelée en s'inspirant des recommandations de l'ODCE.

Ainsi, les derniers rapports des inspections générales relatifs aux missions des inspecteurs territoriaux (IGEN 2011 ; 2013, IGEN-IGAENR, 2016) confortent l'intérêt de maintenir l'inspection individuelle en insistant sur l'importance de l'entretien au cœur de la dimension d'accompagnement et de valorisation du travail des enseignants. Ils préconisent une distinction des différents moments de carrière pour que cette inspection soit féconde (IGEN 2011, IGEN-IGAENR, 2016). Ces recommandations ont été suivies des textes de la réforme du PPCR mise en œuvre à la rentrée 2017 : les trois formes d'intervention proposent de dissocier les rendez-vous de carrière et l'accompagnement individuel et collectif. Cependant, les difficultés liées à la double injonction du contrôle et de l'accompagnement sont résolues par un privilège accordé aux rendez-vous de carrière obligatoires, au détriment des visites d'accompagnement. Ce compromis répond à une fonction signalée en perpétuelle crise de temps depuis l'accumulation

sans fin des nouvelles missions qui répondent à l'évolution du système. Les questions d'accompagnement individuel et collectif se heurtent à des problèmes temporels récurrents dans l'organisation du métier des IA-IPR (IGEN, 1999a ; IGEN-IGAENR ; 2000 ; HCEE, 2002 ; IGEN, 2013)

Tout en identifiant les vertus que pourraient revêtir l'entretien d'inspection pour accomplir sa fonction d'accompagnement, le rapport de l'IG (2013), comme les écrits issus des revues de l'inspection générale, soulèvent la question de la professionnalisation des inspecteurs. Cette préoccupation répond, par ailleurs, aux recommandations de l'OCDE. Les effets constatés de la double-visée de l'inspection individuelle interrogent autant les pratiques des enseignants que celles des inspecteurs.

La dernière circulaire relative aux missions des inspecteurs[34] rappellent encore aujourd'hui la finalité de contrôle et l'importance de l'accompagnement des personnels à travers son caractère diagnostique ou formatif, même si certains n'y voient aucune vertu formative (Hadji, 2012). Depuis la création du statut d'IPR, la prescription reste implicite et floue, sujette à interprétation (Joublot-Ferré, 2016). Les inspecteurs se sont inspirés des textes tels que les missions des professeurs (circulaire de 1997)[35] puis le référentiel de compétence des enseignants novices de 2010[36], qui sera modifié en 2013[37] pour interpréter les attentes de l'institution en mesure de réguler leurs pratiques. Si le travail d'inspection est ainsi une activité structurée à partir de l'interprétation des textes, il reste peu formalisé (Albanel, 2016) et donne lieu à des pratiques disparates.

Ainsi nous constatons que malgré les évolutions des modes d'évaluation au niveau du pilotage du système, la modalité d'inspection individuelle singulière persiste pour évaluer les enseignants dans une forme qui n'a guère évoluée dans le système français. Nous observons une résistance silencieuse des acteurs de terrain pour intégrer des innovations liées à la prise en compte des évaluations internationales et nationales, ou des résultats de la recherche. En parallèle, nous observons le maintien des formes traditionnelles de la visite d'inspection auxquelles ils sont attachés (IGEN-IGAENR, 2016 et circulaire des missions d'inspection de 2015). Les raisons du maintien d'une procédure que certains qualifient « d'archaïque »

[34] Circulaire n° 2015-207 du 11.12.2015 relative aux Missions des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale
35 Circulaire no 97-123 du 23 mai 1997
[36] Arrêté du 10 mai 2010 : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation
[37] Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

(Panazol, 2016) au sein d'un système en pleine innovation des pratiques de pilotage de l'administration, sont justifiées par l'attachement à la dimension humaine de la relation pédagogique entre inspecteurs et enseignants, et par les intérêts corporatistes respectifs qu'ils défendent. Les inspecteurs doivent faire un compromis entre concilier une évaluation des politiques éducatives par les résultats des élèves et des équipes éducatives d'établissement selon une logique de performance, et conduire des inspections individuelles sur un modèle qui a peu évolué depuis la création du corps des IPR.

La question de la professionnalisation de ces acteurs est posée de façon récurrente.

3. L'inspection individuelle ou la question des pratiques professionnelle

3.1. Les pratiques d'inspection individuelle vue par le prisme des pratiques d'enseignement

Comme nous l'avons vu dans le rappel historique, la culture de l'école de l'élite part d'un postulat qui porte une confusion majeure sur la manière de considérer les pratiques professionnelles de l'enseignement dans le secondaire. En lycée, jusqu'à la démocratisation de l'enseignement, le public scolaire est sélectionné parmi l'élite, et seuls les meilleurs élèves parviennent à ce niveau d'enseignement. Les pratiques d'enseignement sont largement inspirées de celle de l'université. Le cours magistral est le modèle de base, et la qualité de l'enseignement se mesure au niveau de maîtrise de l'objet du savoir disciplinaire transmis par l'enseignant. La pédagogie dépréciée par le secondaire, est laissée aux enseignants du primaire et du primaire supérieur (Verneuil, 2009). Les enseignants du secondaire sont d'ailleurs inspectés par des fonctionnaires de l'université (Verneuil, 2016 a)

Les professionnels ne rencontrent que peu d'obstacles en mesure de remettre en cause leurs pratiques. Ainsi, enseignants comme inspecteurs s'intéressent surtout aux savoirs disciplinaires. Quelques expérimentations voient cependant le jour au sein d'établissements privés et publics portant les idées de l'instruction pour tous, chères à Condorcet[38]. Ce dernier

[38] Dès 1792, Condorcet voyait la puissance de l'État et la puissance publique par l'élévation du niveau d'instruction et porte un projet de réforme de l'instruction publique devant l'assemblée nationale (Bibliothèque de l'assemblée nationale). Ce projet visant l'instruction comme un moyen de socialisation en véhiculant les valeurs républicaines

visait à permettre aux enfants du peuple d'accéder à l'enseignement secondaire par le biais de l'enseignement supérieur primaire. Nous trouvons trace d'expérimentations et de réflexions pédagogiques à la marge de la pensée majoritaire, notamment dans le cadre de l'association du GFEN[39], où des enseignants et inspecteurs s'interrogent sur les modalités d'apprentissage, et la capacité à proposer un enseignement plus attractif et efficace. Cette association créée en 1929 fait partie d'une ligue internationale particulièrement développée en Belgique et en Suisse. Les membres de cette association rejettent les méthodes traditionnelles de « *remplissage* » et promeuvent « *les valeurs d'une éducation originale* » (Leroux- Yahiel, 1985) qui s'appuient sur des pratiques collaboratives. Ces pionniers de l'innovation pédagogique seront à l'initiative du plan Langevin-Wallon (1947)[40], Wallon ayant présidé le GFEN de 1946 à 1962, dont les grandes lignes attendront la réforme Haby en 1975 pour être réactualisées et mises en œuvre au sein du collège unique. Le manque de préparation pédagogique des enseignants du secondaire sera à l'origine des difficultés qu'ils rencontreront.

La réflexion sur les pratiques d'inspection renvoie à celle des pratiques d'enseignement et de leur évaluation : l'IGEN[41] s'intéresse de près aux pratiques d'enseignement depuis les effets de la démocratisation de l'enseignement couplée à la déconcentration et la décentralisation (IGEN, 1999 ; HCEE 2002 ; IGEN, 2011 ; 2013, IGEN-IGAENR, 2016).

Ces différents rapports fondent leur réflexion et leurs propositions en s'appuyant principalement sur les effets des pratiques d'inspection sur les pratiques des enseignants : : « *En quoi et à quelles conditions l'évaluation des enseignants peut-elle mieux participer au développement professionnel des enseignants, à l'amélioration de leurs pratiques, à leur formation continue, au déroulement de leur carrière et à leur promotion professionnelle ?* » (IGEN, 2013, p. 8). Pour l'institution, le problème à résoudre réside d'abord et avant tout dans la capacité à faire de l'acte d'inspection un moyen pour développer les pratiques des enseignants. Pour cela, elle s'attache à comprendre les leviers d'amélioration de l'enseignement en pointant les caractéristiques des pratiques recevables afin de proposer des grilles d'évaluation en mesure d'identifier les « bonnes pratiques ».

---

fondamentales par des enseignements de bases (Albanel, 2009) n'aboutira pas dans l'immédiat, la guerre contre la Hongrie étant déclenchée pendant la lecture du projet. L'idée fera cependant son chemin.

39 Groupe français d'éducation nouvelle.

40 Le Plan Langevin-Wallon propose une réforme de l'enseignement notamment en bousculant les deux ordres pour aller vers une école pour tous, avec dans le 1er degré un accès aux études gratuites pour tous jusqu'à 18 ans, et un second degré dans la poursuite d'étude.

41 Inspection Générale de l'Éducation Nationale

Outre les principales évaluations internationales auxquelles la France participe depuis 30 ans (HCEE, 2005), les responsables du système éducatif français n'ont pas montré immédiatement un engouement pour ces pratiques d'évaluation, restant à la marge d'une participation active d'experts, et se privant d'une exploitation de ces pratiques au profit d'une stratégie nationale jusqu'au début des années 2000.

Ce constat corrobore les propos signalés dans différents rapports ou articles de l'IG (Merlin, 2008 ; Gauthier, 2008 ; HCEE, 2002 ; 2003), qui relèvent le peu d'intérêt que portent les décisionnaires du système éducatif français à la recherche sur les pratiques d'enseignement ou d'encadrement, notamment « *dans les approches quantitatives de l'évaluation pédagogique et psychologique ainsi que dans les domaines pyschométriques et édumétriques* » (Bressoux, 2003). Comme le précise l'auteur de ce rapport réalisé au profit de HCEE en 2003, les résultats de ces évaluations ne sont pas connus par la profession enseignante, et pendant longtemps ont été peu utilisés par les cadres (inspecteurs comme chefs d'établissement).

Les critiques fusent dans le monde de l'éducation, contre une politique d'évaluation avec obligation de résultats, jugée incompatible avec la complexité et l'incertitude du travail humain qui ne peut se résoudre à une logique computationnelle (Perrenoud, 1996) ou à des réponses réductrices d'évaluation à partir d'indicateurs simples pour évaluer des pratiques complexes (Frackowiak, 2011). Ce type d'évaluation par la performance devient vecteur d'incompréhension pour les enseignants qui se sentent peu reconnus (Maulini, 2010).

L'évaluation des personnels est forcément une science inexacte, par ailleurs peu adaptée à la logique française de l'honneur observée dans les entreprises, mais qui s'applique à la façon singulière de concevoir le travail dans la tradition nationale (D'Iribarne, 1989).

Enfin, de nombreux écrits mettent en avant les risques psycho-sociaux auxquels sont exposés les agents soumis à cette logique de compétitivité, notamment dans la fonction publique d'État (Durat & Brunet, 2014 ; Dejours, 2003).

Du côté des enseignants, ils perçoivent l'évaluation qu'ils subissent comme infantilisante, inéquitable et inefficace (SGEN-CFDT, 2016 ; Albanel, 2009 ; Sénore, 2000 ; IGEN-IGAENR, 2000 ; HCEE, 2002). Cette visite générant du stress, parce que redoutée compte tenu du caractère exceptionnel de la rencontre, génère la crainte du jugement qui en fait un acte infantilisant (Sénore, 2005, IGEN, 1999a) modifiant le rapport d'autorité dans la classe (Albanel, 2009). La légitimité accordée aux inspecteurs pour porter la reconnaissance, les conseils, rend compte des enjeux parfois paradoxaux qu'elle contient : le contrôle de

l'enseignement, d'accompagnement pédagogique des enseignants et la gestion des carrières où la rémunération des enseignants dépendent de l'appréciation de l'inspecteur (Albanel, 2009, 2012). Ainsi, l'évaluation se lit comme un concept saturé de malentendu et de confusion (Rocquet 2005) et devient source de tensions. Le mélange des genres implique la défiance des enseignants « *qui ne jouent pas le jeu* » (Albanel, 2012, p. 119). Les auteurs rapportent des leçons sur-préparées : *« l'inspection individuelle, relève trop souvent d'un exercice de style détaché des pratiques réelles*. » (Panazol, 2016, p. 131). L'évaluation individuelle, si elle est nécessaire au fonctionnement du système pour sa dimension de contrôle, se montre de faible valeur pédagogique au profit d'un développement professionnel des enseignants

Nous ne pouvons conclure ce chapitre sans évoquer la place de la formation dans le parcours des enseignants du second degré. Conformément au peu d'intérêt porté par l'institution aux pratiques professionnelles dans le secondaire jusqu'à la fin du XXème siècle, la formation initiale et continue peine à se mettre en place pour deux raisons majeures : les faibles moyens qui lui sont dédiés et le manque d'expertise des formateurs pour la mettre en place. Ainsi, elle se résume à une reproduction des pratiques de classe pour mettre à jour les savoirs disciplinaires portés aux programmes d'enseignement, jusqu'à l'intégration des recommandations de la commission européenne sur la formation des enseignants. Ces préconisations sont rapportées par le Haut Conseil de l'Évaluation et de l'École dans les propositions du rapport de 2003. Il s'agit d'introduire des dimensions de la recherche dans la formation initiale et continue, et d'envisager des statuts de formateurs pour accompagner les enseignants expérimentés. Nous voyons ici les prémisses des textes institutionnels sur le statut des formateurs du second degré qui seront effectifs 12 ans plus tard lors de la création du CAFFA[42].

Ces pratiques de formation sont confortées par les attentes des concours de recrutement validant la maîtrise de savoirs disciplinaires de haut niveau comme capacité à enseigner. Certaines disciplines comme l'EPS[43], dont l'histoire a permis la construction d'une culture différente de la formation et des savoirs professionnels exigés aux concours de recrutement, contrastent avec la vision des acteurs des disciplines fondamentales.

La création des ESPE, et la parution des référentiels de compétences de 2010 portant une préconisation en faveur de la formation tout au long de la vie, puis la mise en place des formations de formateurs et des certifications d'aptitude à la fonction de formateurs (CAFFA) mis en œuvre en 2015, vont participer à envisager différemment les pratiques professionnelles.

[42] Certificat d'aptitude à la fonction d'animateur
[43] Éducation Physique et Sportive

Cependant le bilan sur la formation des enseignants expérimentés reste insatisfaisant, montrant une politique de formation dans l'incapacité de répondre aux besoins de enseignants, « *conçue davantage comme un vecteur de mise en œuvre des réformes* » (Talérien, 2018, p. 27)

3.2.Professionnalisation des inspecteurs

3.2.1. Une culture de la fonction d'inspection qui se tient à l'écart des savoirs sur l'École et sur les pratiques des cadres : un constat qui révèle les difficultés à questionner la pratique d'inspection

Du côté des inspecteurs, le questionnement sur les pratiques professionnelles nécessaires pour inspecter ou évaluer qui renvoient au cœur du métier d'inspecteur, se fait tardivement, après le constat d'échec des pratiques enseignantes. L'institut de formation des personnels de l'encadrement ne verra d'ailleurs le jour qu'en 1990[44]

Cependant, pour les mêmes raisons que celles évoquées précédemment, les inspecteurs, issus du corps des enseignants agrégés, sont peu mobilisés à remettre en cause leurs pratiques professionnelles. Le faire pourrait être confondu avec l'idée de remettre en cause sa crédibilité et son autorité dans une organisation fondée sur des rapports hiérarchiques. Pourtant les écrits se sont multipliés dans les vingt dernières années pour attirer l'attention du législateur sur la nécessité de former les inspecteurs aux pratiques d'évaluation. Le rapport (IGEN, 2013) évoque clairement cette exigence en suivant les préconisations du rapport de l'OCDE « *la mise en œuvre d'une véritable formation à l'évaluation et à la construction de bilans professionnels en faveur de tous les acteurs concernés* » (2013, p. 77)[45].

---

[44] L'ESPEMEN (école supérieure des personnels d'encadrement du MEN forme les inspecteurs et les CASU) créé à Paris en 1990 s'installe à Poitiers en 1997 pour tous les personnels d'encadrement et ATOSS. 2003 devient l'ESEN rattaché à la direction de l'encadrement du MEN puis ESEN ESR en 2010. En 2018 IHEEF (Institut des hautes études de l'éducation et de la formation) chargé de la formation des personnels d'encadrement relevant des ministères chargés de l'éducation de l'enseignement supérieur et de la recherche, rattaché au directeur général des ressources humaines. Une nouveauté : session nationale d'auditeurs issus de différents secteurs d'activité pour diffusion de connaissances approfondies de ces questions.
44 Groupe français d'éducation nouvelle.

[45] Le rapport de l'OCDE Teachers for the 21st Century, précise dans ses préconisations (p. 77) : « *Developing an effective framework for evaluation and accountability involves considerable investment in competencies and skills for evaluation at all levels, including providing support for school agents to understand evaluation procedures, training evaluators so that they can to undertake their responsibilities effectively, and preparing school agents to use the results of evaluation. Evaluation is most effective for improving education practices when it engages the skills and commitment of practitioners* ».

Nous pouvons identifier 3 éléments qui nous permettent de comprendre la situation d'impasse dans laquelle la professionnalisation des inspecteurs se trouvent : a) une culture de la fonction d'inspection qui se tient à l'écart des savoirs sur l'école et de la réflexion sur les pratiques des personnels d'encadrement (Gauthier, 2008 ; Bablet, 2016), confortée par b) une centration sur l'objet disciplinaire qui limite la réflexion au sein des collectifs pour confronter les pratiques, c) la dimension temporelle qui impose une hiérarchisation des tâches où la formation se retrouve en fin de liste pour des raisons de pressions politiques.

Les traces de la réflexion sur la pratique des inspecteurs sont inexistantes dans les textes institutionnels jusqu'à la parution de rapport de l'OCDE déjà cité, et de l'IGEN qui s'en est emparée. Cependant, des inspecteurs du premier degré et/ou chercheurs, ont commencé à alerter sur les obstacles rencontrés par les inspecteurs en questionnant la nature de leurs pratiques (Senore, 2000, Rocquet, 2005, Albanel, 2009). Les pratiques d'inspection sont plus l'affaire de l'IG qu'elles ne font l'objet de la recherche, des médias spécialisés ou des textes institutionnels. Toujours associé à la notion de contrôle, de vérification et d'évaluation, elles restent un acte traditionnellement ancré dans la culture de la fonction liée au contrôle qui fait fi des savoirs sur l'École. A ce sujet, Gauthier (2008) , dans la revue de l'inspection générale, remet en cause la pertinence des analyses et des propositions de l'inspection générale dans une tradition qui fait fi des connaissances scientifiques en ce qui concerne les savoirs sur l'école pour préserver une fonction qui a fondé son activité et son pouvoir sur : «*cette ambiguïté entre d'une part, la parfaite maîtrise, tenue pour acquise, de savoirs banals, en tous cas partagés avec les corporations qu'elle contrôlait, guidait, conseillait, formait ou recrutait et, d'autre part, une habileté rusée à la médiation entre pouvoir politique et acteurs de terrain* ». (Gauthier, 2008, p. 27 et 28).

L'évolution du métier n'a pas provoqué la réflexion escomptée sur les enjeux de la pratique d'inspection. À l'instar de la Belgique, les inspecteurs se perçoivent d'abord comme des spécialistes d'une discipline déterminée. « *Un état d'esprit ne va pas sans porter préjudice à la mise en œuvre des approches pluridisciplinaires dont nul ne songerait plus aujourd'hui à contester l'absolue nécessité.* » (Ravez 1995).

Bablet (2016) dans un article professionnel, rend compte de l'étymologie du mot « in-specter » à travers les corpus des textes de la littérature institutionnelle et professionnelle. Il met en exergue l'acte d'inspecter comme un objet et un sujet mal défini. Les études qui rendent compte des manières de faire sont peu présentes dans la littérature scientifique, institutionnelle

et professionnelle, excepté l'ouvrage d'Albanel (2009) sur le travail d'inspection. L'inspection est présentée comme « *un impensé du système* » (Bablet, 2016, p. 148).

3.2.2. Une formation initiale et continue des cadres à l'évaluation tournée vers des pratiques de pilotage au changement plus que vers la réflexion sur les pratiques

En nous penchant sur la formation des inspecteurs, nous constatons que la recherche et l'institution se sont emparées de la problématique de formation des cadres comme un moyen de répondre aux obstacles de la pratique des inspecteurs par des propositions ne remettant pas en cause les pratiques d'inspection. Les solutions proposées consistent soit en réponse administrative par les évolutions des procédures relatives à la gestion des carrières, dont la réforme des modalités d'avancement, soit en proposition d'outils d'évaluation - les grilles standardisées - résultats des recherches fondées sur le paradigme processus-produit validées par l'idée d'un pilotage du changement par la performance (Panazol, 2016). Dans le cadre de l'inspection individuelle dédiée au contrôle en conformité d'une norme peu précise, on envisage une inspection évaluante (Dulot, 2008) pour laquelle il faudrait se doter de cadres d'évaluation formalisés (Dizambourg, 2008). C'est dans cette logique que les référentiels d'évaluation des enseignants font l'objet des outils d'évaluation de la réforme du PPCR en 2017.

Ce format plébiscité par l'ESEN-ESR devenu IHEEF, le nouvel institut de formation des cadres[46], présente le double avantage d'une solution de prêt-à-penser peu coûteuse par l'utilisation d'instruments permettant d'identifier les « bonnes pratiques » à appliquer.

Une formation des cadres qui s'obstine à ignorer la question des pratiques d'inspection pour n'envisager la formation qu'à travers des techniques de management ou de pilotage dotées d'outils qui, s'ils sont indispensables pour parfaire une intelligibilité du système, sont inappropriées pour envisager le travail humain (Sénore, 2000 ; Albanel 2009, 2012). La formation est perçue par les inspecteurs novices comme le lieu des malentendus et des insatisfactions (Rocquet, 2005) où la liaison entre les problématiques de métier et les apports de la recherche n'est pas suffisamment abordée, à l'instar de celles de la formation des

[46] Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation chargé de la formation des personnels d'encadrement relevant des ministères chargés de l'éducation de l'enseignement supérieur et de la recherche, rattaché à la direction générale des ressources humaines (DGRH).

enseignants novice en IUFM, malgré l'évolution de la formation vers l'alternance des ESPE, devenue INSPE, largement critiquée à cet égard.

Par ailleurs, l'intérêt du travail collaboratif au sein des collectifs d'inspecteurs et en inter-catégorialité avec les cadres de différents statuts fait l'objet d'injonctions stériles qui restent de l'ordre des recommandations génériques et généreuses sans effet sur les pratiques.

Si la collaboration est partout reconnue comme un déterminant du développement des professionnels, décrétée par injonction, elle peut produire des effets contraires et renforcer l'individualisme et la compétitivité (Marcos, Machado & Abelha, 2015).

L'institution fait face à une difficulté persistante devant l'inefficacité de la préconisation des pratiques collaboratives qui engageraient une vision plus transversale de la fonction s'opposant à la culture disciplinaire forte dans le secondaire. Des problèmes identiques sont constatés dans d'autres pays (Ravez, 1995). Le cadre proposé par le rapport de l'IGEN (2013) invite à une inspection plus formative, la mise en place d'un cadre relationnel entre pairs et des propositions de co-élaboration d'objectifs par « l*a mise en œuvre d'une formation à l'évaluation et à la construction de bilans professionnels* » (IGEN, 2013, p. 57) qui ne peuvent se passer d'une réflexion approfondie sur l'activité des professionnels de l'évaluation.

Les pratiques de compagnonnage pour la formation des inspecteurs novices représentent des thèmes à exploiter et à consolider qu'Albanel, (2009) a commencé à éclairer. Il traite la structuration de l'activité d'évaluation ou le travail de l'inspecteur dans les phases d'observation et d'entretien comme des constructions complexes, la première par une création du jugement, la seconde comme une co-construction avec la notion d'accord entre les acteurs qui ouvre des pistes intéressantes.

Dans le cadre de la formation des inspecteurs, les formats conférence ou les formations destinées à transmettre les indications pour la mise en œuvre des réformes ne peuvent suffire au développement de l'activité des cadres.

Cette revue de littérature institutionnelle et professionnelle nous conforte dans l'idée d'une zone d'ombre persistante relative à la connaissance de l'activité d'évaluation des inspecteurs en entretien d'inspection qui mérite et justifie un travail de recherche à cet endroit.

Chapitre 2
Une étude exploratoire sur la visite d'inspection

1. Protocole d'entretiens a-théorique

Des entretiens exploratoires ont été réalisés du 26 mai au 3 juin 2015 avec 4 inspecteurs en fonction depuis 5 à 9 ans, tous en poste dans l'académie de la Réunion, âgés de 39 à 45 ans, issus des disciplines mathématiques, lettres, SVT et allemand. Les entretiens ont été menés à partir d'un guide d'entretien (en annexe 1.0) et ont été enregistrés. Ils ont fait l'objet d'une retranscription des verbatims (en annexe 1.1 à 1.4)

Cette phase inscrite dans une visée épistémique cherche dans un premier temps à accéder à ce que les inspecteurs disent de leurs pratiques de visite d'inspection pour les rendre intelligibles. Ces entretiens portent sur des propos déclaratifs qui évoquent les usages à partir de concepts ordinaires (ou indigènes) des professionnels. Ce premier temps a-théorique nous semble précieux et indispensable compte-tenu du peu de travaux ayant été menés sur cet objet d'étude.

Les réponses obtenues ne sont pas représentatives du corps des inspecteurs en France (ou à la Réunion), mais visent à dégager les lignes de force relatives à l'activité d'inspection et les principaux dilemmes de métier qu'ils perçoivent à propos de leur travail ordinaire, mettant en avant le principe selon lequel il est question de porter attention « au collectif des agents » tel que le défendrait Dubar et Tripier (1998) pour une « sociologie des professions » : c'est sur le terrain et non dans les hautes sphères de décision que les choses se jouent. Ces entretiens ne sont pas menés selon un guide d'entretien ancré dans un cadre théorique, mais s'appuient sur un échange professionnel mené par une chercheuse, issue du même corps de métier. Statut qui, pour Garfinkel (1967), fait partie des conditions essentielles pour l'étude d'un groupe qui use d'une méthode de l'entretien ethno-méthodologique dans le cadre de travaux empiriques : faire partie de ses membres. Ceci pour en acquérir l'usage du langage courant et saisir les « allants de soi » des pratiques ordinaires de la communauté professionnelle.

Les entretiens de 1 à 2 heures sont menés à partir d'un guide semi-directif. Ils visent à repérer des lignes de force du métier d'inspecteur (incontournables, dilemmes, difficultés) dans son activité d'évaluation individuelle lors de la visite d'inspection. Il s'agit d'un travail préparatoire susceptible d'orienter les recueils de données utiles à notre recherche et de s'inscrire par la suite dans un programme de recherche mis en suspend dans cette première phase.

Ces entretiens participent ici d'un travail préalable à toute ancrage théorique, tel que mis en avant dans les recherches issues de la grounded theory (Strauss et Corbin, 1994), en utilisant une méthode qui passe par la suspension temporaire de toute référence à un cadre théorique pré-établi afin de garder une vision large, libre et non orientée sur l'objet d'étude. L'idée est de mettre entre parenthèse ses savoirs sur l'objet d'étude, et de se « *débarrasser le plus possible des biais qui empêchent la découverte de ce qui émerge du vécu social* » (Glaser,1978) en restant dans une forme fondamentalement compréhensive.

Pendant le temps de cet entretien, la chercheuse issue de la communauté de pratique tente d'accéder à la compréhension de « ce que l'autre dit de ce qu'il fait » en utilisant les concepts ordinaires qui lui appartiennent, et vise à se familiariser aux pratiques de ses « confrères » par une forme de questionnement similaire à ce que Bertone (2011) nomme « l'étayage à l'envers » dans le cadre des entretiens d'auto-confrontation, notamment lorsqu'il s'agit des parties relatives à l'observation en classe et la conduite d'entretien. On accède à ce premier niveau de compréhension par cette activité où l'acteur instruit la chercheuse à propos de la signification de l'action. Il lui enseigne ostensiblement à signifier son expérience comme lui, à partir de l'outil d'instruction au sosie utilisé ici de manière non protocolaire, que nous nommerons plutôt un « jeu de sosie ». Il est introduit pendant l'entretien[47] pour accéder à la description de l'activité des inspecteurs qui peine parfois à se dire.

Il est à noter que la description de l'activité des inspecteurs se fait en dehors de l'activité réelle.

C'est un des raisons pour lesquelles les inspecteurs interviewés sont parfois en difficulté lorsqu'ils doivent s'exprimer sur la manière de mener un entretien d'inspection : « cela dépend », de la connaissance de l'académie, du contexte de l'établissement, du type de classe support de l'observation, du moment dans la semaine, de l'expérience de l'enseignant (si c'est

[47] La chercheuse utilise le concept de jeu de sosie quand il passe, pendant l'entretien à un questionnement du type « si je devais te remplacer demain pour une visite d'inspection, dis-moi tout ce que je devrais faire et dire pour être sûre de faire comme toi ».

un novice ou un enseignant expérimenté) et de son expertise (si c'est un formateur ou si c'est un enseignant en difficulté). La façon de conduire les visites d'inspection dépendent des circonstances et contexte. Certains évoquent même le niveau de forme du moment.

Les concepts utilisés n'ont pas non plus de résonance théorique, mais sont le reflet d'un usage courant dans le langage professionnel. Les données sont recueillies à partir d'un échantillon théorique c'est-à-dire un échantillonnage de situations (lieux, personnes, contexte) qui se distingue de l'échantillonnage statistique (critère de représentativité des sujets).

Il est question d'entendre ce que les inspecteurs déclarent faire lorsqu'ils inspectent en y décelant les objectifs visés, les stratégies, les raisons et les préoccupations qui les poussent à agir ainsi. Il s'agit aussi de repérer au sein de leurs protocoles, rituels, façons de faire, des moments clés qui pourront être sujet à évocation, discussion, controverse au cours d'entretiens d'auto-confrontation plus contrôlés théoriquement et méthodologiquement.

Ainsi, pour cibler ces lignes de force, deux modes d'échanges ont été privilégiés : des questions ouvertes sur les objectifs et les enjeux déclarés, et un jeu de sosie permettant de replonger les inspecteurs dans le « faire » afin qu'ils puissent décrire ce qu'ils font et comment ils le font, déclarer ce qu'ils pensent faire et dans quel but ils le font lorsqu'ils organisent et mènent une visite d'inspection. L'objectif étant ici d'identifier plus aisément leur activité et leurs raisons d'agir, leurs préoccupations, les dilemmes et les difficultés qu'ils perçoivent au sein de cette activité professionnelle singulière qu'est l'inspection individuelle.

Quatre temps principaux ont été abordés lors de ces entretiens :

Les objectifs et les enjeux assignés aux visites d'inspection.

Les modalités de préparation de la campagne et des visites d'inspection (documents demandés avant la visite, relation avec le CE[48])

Le déroulé de la visite d'inspection (description des rituels, modalités de l'organisation et du déroulement des visites d'inspection, de l'observation, des entretiens).

L'apprentissage à juger pour évaluer les enseignants.

[48] CE : Chef d'établissement

Des éléments complémentaires ont été abordés pour avoir une connaissance plus fine de ce que déclarent faire les inspecteurs lors de leur activité d'inspection dans le contexte globale de la visite d'inspection :

Les enjeux de l'évaluation : Le rôle de la prescription – la place de la note et du rapport d'inspection.

Les difficultés perçues par les inspecteurs pour conduire l'évaluation (notamment l'entretien).

Une attention particulière portera sur la manière dont les inspecteurs envisagent et organisent l'entretien d'inspection qui tient une place privilégiée dans la finalité de l'activité d'inspection individuelle.

2. Objectifs et enjeux assignes aux visites d'inspection

2.1.Une inspection à visée formative

Même si la visite d'inspection est clairement énoncée par les inspecteurs à visée formative dans une dimension individuelle et collective, ils sont unanimes pour penser que ce moment est trop bref et rare dans une carrière de l'enseignant pour prétendre à « former les enseignants » dans le sens de transformer les pratiques *stricto senso,* ne disposant ni du temps pendant la visite, ni de la certitude de la portée de leur action après la visite : *« c'est faire une inspection-formation (...) sur une heure d'entretien c'est vraiment short pour faire bouger les choses… » (I1).*

La réalité de l'évolution des pratiques ne peut se jouer selon eux qu'après l'inspection, à moyen terme, car « *réaliste et porteur d'effets* » (I4) mais se déclenche par la réflexion conduite pendant l'entretien d'inspection. « *(...) parce que l'entretien c'est un temps de formation essentiel* » (I4)

En revanche, ils déclarent viser ce qu'ils nomment « *l'accompagnement des enseignants* », notamment par cette capacité à les mettre en réflexion sur leurs pratiques pour les faire progresser. La visite d'inspection vise aussi bien l'accompagnement individuel que collectif. Pour y parvenir, il leur faut entrer dans la démarche des enseignants pour percevoir les leviers possibles à la réflexion, apporter des réponses et spéculer leur engagement pour

envisager des progrès. C'est par conséquent amener l'enseignant à changer l'idée qu'il se fait d'une visite d'inspection : déconstruire une vision de contrôle en conformité, pour construire une posture de praticien réflexif. « *un de mes objectifs professionnels, dans ces inspections individuelles, (...) c'est d'amener l'enseignant à concevoir l'inspection comme je souhaiterais qu'il la conçoive, (...) l'amener à bouger sur l'idée qu'il se fait du sens profond d'une inspection*. » (I2)

Il est aussi question pour l'inspecteur de construire une démarche de pilotage académique plus globale, dont l'accompagnement fait partie. L'évaluation en conformité - le constat, la mesure à l'écart entre ce qui se fait et les attentes de l'institution- ne suffit pas, l'inspection doit apporter une plus-value qui s'exprime par la notion d'accompagnement et d'aide. *« Pour moi, ce n'est pas uniquement : je fais un constat, est-ce que c'est conforme est-ce que c'est pas conforme, pour moi sinon, ça n'a pas de plus-value une séance d'inspection.* » (I1).

La mise en œuvre de cet objectif prioritaire et les raisons d'agir s'énoncent de la façon suivante :

Prendre appui sur l'observation des pratiques des enseignants pour comprendre les démarches et les accompagner vers une évolution des pratiques afin que les élèves apprennent, et répondre implicitement à la demande institutionnelle : « *accompagner les professeurs pour faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. (...) Il faut que ça se passe mieux une fois que je suis venue par rapport à mon entrée* » (I1). « *Faire en sorte qu'à moyenne échéance, le fonctionnaire, l'enseignant que j'ai vu, rende un service de meilleure qualité à l'institution »* (I2). *« ...essayer de, ... d'amener à un palier un peu plus loin, ce qui reste encore dans sa zone proximale, n'est-ce pas, qu'il puisse atteindre cette chose-là* » (I3). «*... c'est la question de l'accompagnement, c'est la question qui se pose à l'inspecteur* » (I4).

Comprendre les modes de fonctionnements et les conceptions (en sous-couche), *« avoir une vision qualitative de l'enseignement, du fonctionnement de la discipline en général* » (I4) afin de construire une démarche, une pensée pour piloter. «*... construire une réflexion pour piloter la discipline, l'affiner, après ce premier feed-back.* » (I4).

Mettre en place des stratégies qui amènent l'enseignant à s'impliquer dans son développement professionnel par la réflexion sur sa pratique. « *Je suis sur le développement professionnel mais pas au sens où je travaillerais la réalité de ce développement, ça y'a que lui (l'enseignant) qui peut le faire* » (I2).

Donner des pistes, apporter des réponses, conseiller, étayer la réflexion de l'enseignant par des lectures ou l'incitation à un travail collectif.

Impulser la réflexion collective par l'inspection individuelle : les réunions d'équipes post-inspections sont importantes pour déchiffrer des modes de pensées. « *Le séminaire d'équipe, ça me permet de comprendre hors la classe des modes de pensée et des modes de fonctionnement et ensuite de penser l'accompagnement*. » (I4)

Spéculer le développement professionnel au-delà de l'inspection : faire réfléchir l'enseignant et lui donner des pistes pour qu'il poursuive la réflexion seul ou en équipe à la suite de l'inspection : « *Définir les orientations de sa réflexion professionnelle pour les 3 ou 4 années à venir* » (I4), « *j'espère déclencher des questions, des questionnements chez le professeur, apporter certaines réponses et qui vont faire en sorte que lui va continuer par la suite à avoir cette préoccupation ou ces préoccupations-là quand il va préparer ses séances pour ses élèves* »(I1), « *je joue moins sur la réalité d'une évolution, parce que là il y a conflit entre des temporalités, entre une temporalité brève, ponctuelle, celle de l'entretien tous les 5 ans, et une temporalité longue et continue, celle de l'évolution d'une pratique professionnelle (...).* » (I2).

Identifier les besoins des enseignants pour trouver les pistes prioritaires du plan d'action de formation en lien avec les priorités nationales et académiques : « ça me donne des pistes pour concevoir mon PAF[49] (…) j'essaie du coup de voir des choses qui sont plus prioritaires» (I1), « *Retirer des informations sur… sur… des informations qualitatives sur l'enseignement en général : une démarche d'accumulation d'informations qualitatives, pour ensuite me construire une pensée qui va permettre de piloter la discipline, (...) de voir quel type d'accompagnement il faudrait construire pour le plan de formation.* » (I4)

Cette dimension formative prescrite récemment dans les missions des inspecteurs[50] est déjà évoquée ici comme une réelle préoccupation qui conditionne, nous le verrons plus loin, l'organisation et la façon de conduire les visites d'inspection.

[49] PAF : Plan d'Action de Formation

[50] En 1983, les missions d'inspection font clairement état d'un volet de contrôle des activités pédagogiques, puis sont couplées aux missions de pilotage pédagogique à partir des textes de 2009, quand en 2015 il devient question d'une évaluation ayant pour objectif principal la formation et l'accompagnement des enseignants.

2.2.Une inspection à visée évaluative pour piloter la discipline

L'autre objectif prioritaire énoncé concerne la gestion des ressources au service du pilotage de la discipline, en réponse à la demande institutionnelle. La gestion des ressources est directement en lien avec la dimension formative de la visite d'inspection, soit par la capacité à repérer ou développer des ressources au bénéfice de la formation dans la discipline ou a contrario, pour identifier les personnels en difficulté et définir des stratégies pour les accompagner. Dans le même temps, il s'agit de répondre à la prescription institutionnelle stricto senso à travers les actions de promotions des enseignants (changements d'échelons, passages à la hors classe, ou aux listes d'aptitude, détachements, titularisations de stagiaires).

Il est ainsi question d'obtenir des informations qui permettent à la fois de piloter les compétences dans la discipline et de classer les enseignants pour envisager les promotions à l'échelle de l'académie (certifiés) ou nationale (agrégés) en réponse à la prescription qui reste une contrainte implicite et incontournable en arrière-plan.

Dans le cadre de l'accompagnement des personnels en difficulté, nous voyons que la visite d'inspection est un moment privilégié qui permet de repérer les besoins de formation individuels ou collectifs. Le classement par le seul constat de la conformité aux attentes institutionnelles n'est pas, selon les inspecteurs, un objectif suffisant de la visite d'inspection : ils adjoignent au constat une plus-value indispensable au sens de l'activité d'inspection : le développement professionnel.

Si cette phase d'évaluation liée au classement des personnels et à la distribution des promotions ne s'exerce qu'en fin d'année, lorsque tous les enseignants ont été vus, des tendances pour classer et repérer la valeur des enseignants se dégagent dès la fin de l'entretien. Le classement final ne se fera qu'a posteriori, mais des traces sont posées à la suite de chaque entretien, notamment au sein du rapport d'inspection.

La question de la gestion des ressources au service du pilotage s'exprime ainsi :

Accumuler une quantité importante d'informations qualitatives pour construire une démarche, une pensée, afin de piloter la discipline, l'académie : identifier les besoins de formation, connaître les personnels, détecter les ressources dans le but d'aider au pilotage académique (disciplinaire et transversale), vérifier les connaissances didactiques pour s'assurer de la capacité de transmission aux élèves, mesurer l'écart à la norme.

A l'échelle de l'établissement et à moyen terme, optimiser le fonctionnement de l'équipe disciplinaire au sein de l'EPLE[51] en vue d'un pilotage concerté de l'EPLE avec le CE et d'autres inspecteurs[52].

Gérer les carrières des personnels en réponse à la demande institutionnelle : noter, classer, promouvoir les enseignants selon les règles prédéfinies au niveau national pour motiver l'engagement, reconnaître leurs compétences et leur investissement « *la GRH demandée par l'institution mais qui est aussi nécessaire pour motiver des personnes… oui… pour éviter que les choses ne se fassent qu'à l'ancienneté mais qu'elles se fassent aussi au regard des efforts et des compétences qu'ont les gens*. »[53] (I4).

Dans une moindre mesure, se donner les moyens de mesurer des progrès à l'échelle individuelle et collective, et de constater à moyen terme les évolutions dues au pilotage de la discipline.

Lors de cette première partie consacrée à identifier les objectifs prioritaires attribués à cette visite d'inspection, les inspecteurs font également état des préoccupations et des dilemmes qui les habitent.

La préoccupation d'une dimension formative individuelle et collective à destination des enseignants est très présente en fil rouge des activités de l'inspecteur, tout en y associant des préoccupations d'évaluation liées à la prescription, de pilotage de la discipline et de gestion des ressources humaines qui prévalent.

La question du temps (durée de l'inspection et fréquence des visites) est systématiquement évoquée comme limite d'une réalité de développement professionnel dans l'immédiateté de la visite d'inspection. Néanmoins la visite d'inspection est, selon eux, un acte privilégié et indispensable pour enclencher la réflexion par l'analyse des démarches d'enseignement parce qu'elle est réalisée par un expert et un ex-pair dont l'autorité est reconnue par la fonction occupée[54], mais aussi par le corps d'origine des inspecteurs : « *Ça permet à*

---

[51]EPLE : Établissement public local d'enseignement

[52] Il est fait référence ici aux missions d'inspecteurs d'académie, en charge de l'accompagnement des établissements dans des fonctions de référent d'établissement.

[53] La réforme du PPCR met à mal cette possibilité de valorisation les enseignants engagés par la faible marge qu'il reste aux inspecteurs.

[54] Albanel (2009) convoque Trepos (1996) pour attribuer cette notion d'expertise comme ce qui caractérise l'activité d'évaluation des inspecteurs des personnels ou de situations, et insiste sur la légitimité qui leur est accordée sur la question : *« On peut noter que cette activité est reconnue, acceptée comme légitime et que les résultats auxquels parviennent les inspecteurs font autorité »* p. 26.

l'enseignant d'avoir un retour qu'il n'a jamais (...) d'un ancien professeur, ancien formateur généralement, quelqu'un qui s'interroge de par le cœur du métier d'inspecteur sur l'amélioration de la didactique et de la pédagogie, et qui s'intéresse à ce que font les élèves, à leurs progrès, aux manières que peut avoir le professeur à générer ces progrès ou à les accompagner, et là, le professeur, il a un retour d'une teneur à laquelle il n'a jamais accès, car il n'est jamais observé professionnellement, (...) le conseil d'un expert, retour et conseil » (I4). Les inspecteurs utilisent d'ailleurs parfois la dénomination de « collègues » pendant l'entretien. C'est une façon d'engager la proximité qui pourrait viser l'adhésion des enseignants et la poursuite de leur questionnement au-delà du temps d'inspection, soit par une demande de formation, soit dans une démarche d'auto-formation.

L'analyse menée pendant l'entretien d'inspection à partir de l'observation de la leçon doit permettre à l'enseignant de comprendre son action et les effets qu'elle produit sur les élèves, mais également de voir sa conformité avec les attentes de l'institution au-delà de celles des inspecteurs qui n'en sont que les relais (sortir des lubies des inspecteurs imaginées par les enseignants)[55] : « *c'est l'adhésion par l'argument d'autorité qui est de dire : vous voyez, non seulement c'est important pour les élèves et on est d'accord là-dessus, on en a discuté, mais vous voyez que par ailleurs, c'est une attente de l'institution. Parfois les professeurs découvrent que c'est une attente de l'institution, et souvent ils pensent que c'est une lubie de tel ou tel inspecteur. Je ramène toujours à la fin… je finis par les attentes de l'institution (...) avec le BO des compétences du professeur*[56] *maintenant on a tout ce qu'il faut* » (I4), « *(...) qu'il y a un référentiel, qu'il (l'enseignant) doit le connaître, que c'est le cadre de la réflexion professionnelle, (...) je n'évalue pas l'action des enseignants sur la base de lubies personnelles* » (I2). L'entretien permet aussi à l'inspecteur d'identifier les besoins de formation des enseignants.

C'est à ce double titre que les inspecteurs déclarent que l'objectif de l'inspection contient une dimension formative au service du pilotage de la discipline (en tant qu'IPR) ou des établissements (en tant qu'IA).

La question du temps couplée à la fréquence des visites et à la complexité de l'activité professionnelle dans sa dimension humaine est aussi perçue comme un dilemme de la gestion d'une fonction de pilotage. Si elle ne peut se construire, selon les inspecteurs, qu'à partir

[55] Ce qu'Albanel évoque dans le chapitre IV p. 128 : « *Répondre aux ''dadas'' de l'inspecteur* ».
[56] Fait référence ici à l'arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

d'observations de pratiques de terrain, celles-ci nécessitent un temps long pour observer une évolution de pratiques et rien n'assure la part des évolutions directement liée aux visites d'inspection...

Pour favoriser la réflexion, il est question de « *modifier l'idée que les enseignants se font de l'inspection* » : « *j'ai bien compris tout l'écart qu'il y avait entre l'idée qu'il se faisait du sens de ma présence, et l'idée que moi je me fais du sens de ma présence.* » (I2). Mais dans le même temps, ils ont conscience d'accepter un jeu de rôle, d'accepter la visite d'inspection comme un moment où l'on joue un rôle en contexte ordinaire dans une situation extra-ordinaire, tout en souhaitant contourner ce jeu de rôle pour rechercher l'objectivité et l'authenticité à tout prix. Ceci afin d'avoir accès aux pratiques ordinaires des enseignants et réfléchir avec eux sur leur efficacité ou la nécessité de les faire évoluer.

« Quelle conception on renvoie à l'enseignant de l'idée que moi je me fais de l'inspection ? Or lui renvoyer cette vision-là c'est un enjeu en soi… (…) parce que lui il peut considérer que l'inspection c'est de mettre une note et de passer à l'échelon 8, … là je suis sur une partie un peu de jeu au sens de jeu rhétorique, au sens où, un de mes objectifs professionnels de l'inspection individuelle, c'est d'amener l'enseignant à concevoir l'inspection comme je souhaiterais qu'il la conçoive. (…) Un jeu dans toute sa polysémie, au sens d'un truc qui a des règles où il y a une stratégie derrière, … un peu comme une partie de poker, et alors au sens où j'en tire un plaisir professionnel, je viens aussi là dans cette stratégie que je vais concevoir, satisfaire d'autres dimensions importantes de ce que je suis, dans cette partie ludique de l'entretien d'inspection. Je vais m'amuser : je peux faire le naïf, je peux faire l'idiot, je peux faire le benêt, le distant, l'hyper-proche, du moment que le choix de tel ou tel costume, … à moi de choisir le bon costume pour l'adapter à l'interlocuteur en face de moi pour l'amener à bouger sur l'idée qu'il se fait d'une séquence d'inspection…(…) C'est un choix tactique dans le cadre de ce jeu qui est le mien. Parce que l'un des objectifs prioritaires, c'est de l'amener à bouger sur l'idée qu'il se fait de l'inspection, si je le fais bouger sur sa conception de l'inspection, je contribue à construire sa posture de praticien réflexif. » (I2)

À ce propos, les inspecteurs évoquent l'importance de faire prendre conscience, susciter la réflexion, l'interrogation, voire le mystère, afin d'impulser chez l'enseignant une démarche réflexive sur sa pratique, prémisses d'une visée formative. Une des stratégies est de surprendre, pour sortir des rôles statutaires et des paraîtres pour atteindre la réflexion.

Il faut créer l'adhésion des enseignants, en les rassurant sur ce qu'ils font de bien, en les valorisant, voire même par un jeu de séduction pour envisager une écoute nécessaire à accepter une évolution.

Pour ce faire, ils évoquent des conduites d'entretien qui s'inscrivent dans la bienveillance, l'écoute et sont plutôt réalisées sous forme interrogative plutôt que prescriptive ou injonctive. Les inspecteurs souhaitent que les enseignants se questionnent et formulent des réponses. Ils sont soucieux de donner des pistes aux enseignants pour que ceux-ci poursuivent et étayent leur réflexion. Réflexion qu'ils suscitent souvent en amont de la visite, lors de la préparation de l'inspection, par les documents qu'ils demandent.

Nous repérons l'utilisation des postulats du « praticien réflexif » (Schön, 1983), de la résolution de problème pour une pédagogique du sens (Charlier, 1998), et de l'auto-analyse des pratiques par le praticien (Bouvier & Obin, 1998 ; Altet, 2014) qui prévalent largement dans le cadre de la formation initiale et continue en sciences de l'éducation depuis de nombreuses années. Si la réflexivité montre ses limites dans le cadre de la formation initiale où les novices n'ont pas encore la capacité à s'appuyer sur un apprentissage construit des règles de métier pour le réfléchir (Bertone, 2011 ; Chaliès, 2012 ; Gelin, Rayou & Ria 2007), nous reviendrons sur ce point plus loin pour examiner les conditions potentielles d'une réflexion féconde avec des enseignants expérimentés.

A la suite de cette première phase relative aux objectifs assignés à la visite d'inspection, nous pouvons dire que selon les inspecteurs, l'activité d'évaluation est très fortement couplée à celle d'accompagnement et de gestion des ressources au profit d'un pilotage de la discipline et de l'académie. Elle se déroule principalement pendant la phase d'entretien qui est au cœur de la mise en œuvre des objectifs poursuivis, les observations préalables en constituent le support, et le rapport d'inspection la trace écrite qui permettra au final la promotion et le classement des personnels. La collaboration avec le chef d'établissement sert de levier d'ajustement pour affiner l'évaluation, et de partenariat en faveur des perspectives de formation ou d'accompagnement des individus et des collectifs.

Selon les inspecteurs interviewés, les objectifs orientent la nature et la forme de l'observation et de l'entretien, il se couplent à la notion d'échelle - individuelle ou collective -,

et de temps - à court terme ou moyen terme -, le long terme étant peu envisagé faute de stabilité des équipes, des directions, des orientations, qui évoluent au gré des réformes, des pilotages.

Cependant, des divergences apparaissent quant à la manière d'envisager la mise en œuvre de ces objectifs et leurs finalités. Quand certains sont persuadés que le fait d'écouter et de convaincre sera décisif et suffisant pour envisager un engagement dans le développement professionnel, tous sont intimement convaincus que l'engagement vers une évolution passe par la capacité d'impliquer l'enseignant dans la réflexion lors de l'entretien pour qu'il prenne conscience et se mette en perspective avec l'inspecteur. Nous retrouverons ces préoccupations au cœur des stratégies d'entretien pour viser cette activité réflexive.

Enfin, nous pouvons noter que l'évocation des objectifs fait émerger la considération que l'inspecteur porte aux enseignants par le rapport qu'il établit avec eux (il parle alors des enseignants comme leur collègue), la manière dont il pense être considéré par les enseignants en tant qu'inspecteur et les enjeux de la visite d'inspection pour les enseignants selon eux.

-

-

3. Préparation de la campagne et des visites d'inspection : rituels et modalités d'organisation

3.1. Organiser la campagne d'inspection

Plusieurs critères prévalent à l'élaboration de la campagne d'inspection qui s'élabore, en général, en début d'année.[57]

Le délai entre 2 visites d'inspection (5 à 6 ans) est le critère prioritaire retenu par les inspecteurs, selon les disciplines, il s'agit principalement de la résorption des retards d'inspection en référence au délai entre 2 visites.

Cependant, il se combine à d'autres éléments remarquables comme des promotions spécifiques liées à des règles institutionnelles (passage à la hors classe, liste d'aptitude, changement d'échelon), des enseignants en difficultés signalés, et en moindre mesure, d'autres

[57] La réforme du PPCR a modifié l'organisation de la campagne : annoncée en fin d'année précédente par le ministère, elle cible les enseignants éligibles à une promotion via une inspection nommée *« rendez-vous de carrière »*.

critères peuvent entrer en jeu comme un projet disciplinaire remarquable porté par un enseignant. Néanmoins, le délai entre 2 visites reste le critère incontournable.

L'optimisation du temps des inspecteurs conduit à organiser l'agenda des visites en fonction de l'emploi de temps des enseignants : « *je me fais mon petit montage de façon à ce que je puisse voir au moins trois personnes sur le même secteur dans une journée*. » (I3).

Le souci d'impulser des dynamiques collectives participe aussi à l'optimisation du planning des inspecteurs par des stratégies de regroupement de plusieurs visites d'enseignants plus ou moins proches du délai d'inspection (à un an du délai) au sein d'un même établissement. C'est l'occasion de coordonner des réunions pédagogiques disciplinaires qui peuvent alors s'appuyer sur l'observation de pratiques de différents enseignants et les entretiens menés à la suite et permettre une réflexion collective sur des problématiques identifiées lors des visites individuelles. La visite d'inspection individuelle devient un véritable outil stratégique de l'accompagnement collectif.

Cette logique peut également conduire l'inspecteur à conjuguer la visite d'enseignants d'établissements de collège et lycée géographiquement proches pour envisager des réflexions dans une cohérence disciplinaire.

La dynamique de l'accompagnement des collectifs est un levier déclaré essentiel par les inspecteurs pour faire évoluer les pratiques. Nous voyons cependant que depuis la réforme du PPCR, la campagne d'inspection définie institutionnellement ne permet plus la souplesse de regroupement des visites. Par ailleurs, ayant augmenté le nombre d'enseignants à inspecter dans sa globalité, cette formule ne permet plus aux inspecteurs de coupler aussi facilement les rendez-vous de carrière avec les réunions d'équipe.

L'accompagnement collectif est devenu le parent pauvre de la réflexion de la corporation par manque de temps face aux urgences du temps politique.

Le souci de ne pas mettre les enseignants en difficulté par une organisation qui ne déstabilise pas le fonctionnement habituel (préserver l'organisation de l'emploi de temps).

L'organisation de la campagne d'inspection est révélatrice de la stratégie globale de pilotage de l'inspecteur.

3.2. Préparer et annoncer la visite d'inspection

La visite d'inspection se prépare en collaboration avec le CE. Celui-ci est sollicité pour participer à l'organisation de la visite. Il est souvent invité à participer à l'observation de la leçon à ce moment-là, ou lors de l'arrivée de l'inspecteur dans l'établissement. Les inspecteurs évoquent les étapes de cette préparation ainsi :

Programmer la visite dans l'établissement : la visite d'inspection et, s'il y a lieu, la réunion de l'équipe disciplinaire.

Solliciter le CE pour qu'il participe à l'organisation de la visite d'inspection (valide les emplois de temps) avant l'annonce de la visite aux enseignants.

Envoyer l'annonce de la visite d'inspection par un mail adressé à l'enseignant sous couvert du chef d'établissement. Elle peut se faire nominativement ou collectivement afin de susciter la réflexion de l'ensemble de l'équipe disciplinaire, mais passe toujours par la voie hiérarchique. Elle précise l'horaire de l'observation en classe, la classe, l'horaire de l'entretien.

Préserver des conditions authentiques pour accéder à l'enseignement ordinaire en prévoyant une observation en classe qui correspond au temps habituel de la leçon (1h ou 1h30) conformément à l'emploi de temps des élèves.

Sauvegarder l'objectivité du regard de l'inspecteur avant l'observation, ne pas prendre connaissance du rapport d'inspection précédent, ne pas prendre des informations auprès du CE sur l'enseignant, excepté s'il y a un problème signalé.

Demander la transmission de documents pédagogiques (conception de l'enseignement de la classe observée sur l'année, des autres classes, de la séquence, des difficultés rencontrées) et/ou administratifs (parcours de l'enseignant) envoyés en amont ou présentés le jour de la visite pour rentrer dans la logique conceptuelle de l'enseignant et commencer à le mettre en réflexion : « *Se préparer à l'inspection (...) c'est surtout pour moi pour qu'il porte un regard sur ses pratiques, voilà donc, déjà qu'il y ait une prise de conscience de ce qu'il fait, et éventuellement des difficultés qu'il a.*» (I1) et pour certains inspecteurs, impulser la réflexion de l'équipe : « *Dans le courrier il y a des trucs qui concernent les profs inspectés mais pas seulement, il y a aussi des choses qui ne concernent pas que les profs inspectés,(...) l'annonce de la réunion d'équipe, c'est pas seulement informer qu'une réunion va se tenir, c'est aussi dire à ceux que je ne vais pas inspecter qu'il y a une dimension de réflexion collégiale dans une inspection individuelle (...)* » (I2*).*

C'est aussi donner l'occasion aux enseignants de signaler des difficultés rencontrées. Ce qui est vécu comme un témoignage de la confiance et une perception de l'inspection comme une aide à l'exercice du métier : « *Pour moi c'est un signe de …, enfin je le prends de manière très positive quand ils mettent sur le papier qu'ils peuvent avoir des difficultés ou des doutes, parce que ça veut dire pour moi que la relation de confiance elle est là. (…) Parce que c'est pas simple de pouvoir dire ''ben écoutez là je… j'arrive pas bien à faire ça, enfin j'ai besoin d'aide sur telle… telle chose'', et franchement là (…) qu'ils osent en parler, pour moi c'est un signe de confiance, et là pour moi j'ai atteint un de mes buts qui est une relation de confiance avec l'inspecteur pour pouvoir échanger sur des objets d'enseignement, d'apprentissage pour les faire progresser »* (I1*).*

Rappeler le cadre règlementaire d'exercice : l'inspecteur peut préciser la finalité de l'inspection, ses attentes, les documents relatifs aux orientations académiques, la lettre de rentrée, le référentiel de compétences du métier des enseignants... « *et je parle du référentiel métier où notamment je dis que l'entretien gagnera à être préparé... que l'enseignant gagnera à préparer l'entretien par une lecture attentive du référentiel, donc par là je dis aussi à l'enseignant qui n'est pas inspecté qu'il y a un référentiel, qu'il doit le connaître, que c'est le cadre de la réflexion professionnelle qui est la mienne et que j'avance à découvert, (…) je n'évalue pas l'action des enseignants sur la base (…) de lubies personnelles.(…). C'est les lunettes qui seront les miennes, et il m'importe que vous sachiez quelles sont mes lunettes* » (I2).

Lors de la préparation de la campagne et de la visite d'inspection, nous pouvons lire la volonté des inspecteurs de communiquer aux enseignants (celui inspecté et ceux de l'équipe pédagogique) et aux CE les enjeux et la vision d'une visite d'inspection qu'ils sous-entendent par les modalités de l'annonce de l'inspection : « *donc je suis bien aussi là-dedans : quelle idée ils se font de ce qu'est une inspection… une inspection, c'est pas seulement l'inspecteur qui rencontre Mme Y ou M. X ! C'est l'inspecteur qui va dans un établissement, qui va voir une équipe, qui va se réunir avec une équipe, donc pour moi c'est tout ça aussi que je construis (…)* » (I2). Le délai entre l'annonce et la visite est là encore témoin des enjeux que les inspecteurs perçoivent et de la façon dont ils veulent que les enseignants considèrent la finalité de la visite d'inspection : un temps long qui permettrait de préparer et de réfléchir à ses pratiques, ou un délai au plus court qui conforterait les enseignants dans une vision de contrôle

(la note de service de 1983 précisant les modalités d'inspection en vigueur jusqu'à la réforme de 2017 ne fait pas état du délai entre annonce et visite).

Cette vision d'un délai d'annonce favorable à une réflexion sur ses pratiques semble avoir pris le pas sur la crainte d'être confronté à *« une leçon sur-préparée* » évoquée par Albanel (2009, p. 39) ou à la volonté de contrôler en surprenant l'enseignant (dans le sens de le prendre sur le fait). La réforme des rendez-vous de carrière 2017 est d'ailleurs orientée dans ce sens. Elle permet aujourd'hui aux enseignants élus d'être avertis de la campagne d'inspection l'année précédente, et de la visite, un mois avant la venue de l'inspecteur.

Des dilemmes de métier, et des préoccupations émergent lors de l'évocation de l'objectif de cette préparation :

Changer la vision que l'enseignant porte sur une visite d'inspection pour qu'elle devienne pour l'enseignant « *une prise de recul sur son métier, sa pratique à un moment donné de son parcours qui l'aide à se projeter (..)* » (14), un moment de réflexion professionnelle avec un expert : « *pour moi j'ai atteint un de mes buts qui est une relation de confiance avec l'inspecteur pour pouvoir échanger sur des objets d'enseignement d'apprentissage pour les faire progresser*. » (I1), tout en rappelant la règle du jeu au sein d'un cadre institutionnel : « *Toute la tragédie de notre métier elle est là, le dilemme du métier il est là, c'est que l'enseignant lui il est là en face de toi et il te dit - ce qui est le cadet de votre souci, ben moi c'est ma priorité absolue, c'est quoi ma note, c'est quoi mon positionnement, est-ce que je vais passer à la hors classe ? (...), et pour ça, - je me mets du point de vue de l'enseignant, je caricature – je suis à peu près prêt à tout. Une fois que je suis sûr qu'il va me mettre au grand choix, - et là il va évaluer ma pratique individuelle – peut-être que je peux réfléchir à l'efficacité de mon travail au sein de l'équipe* » (I2).

Rester longtemps dans l'établissement pour voir comment l'établissement et les enseignants fonctionnent et construire une vision globale de l'équipe dans l'établissement. « *Là, ton travail a du sens* » (I2).

Mettre l'enseignant dans un confort émotionnel par une annonce de l'inspection 2 à 5 jours permettant de s'y préparer sans générer un stress trop important.

L'organisation de la visite d'inspection est révélatrice de préoccupations centrées sur l'accompagnement, voire le développement professionnel de l'individu et des collectifs, à court et à moyen terme. Elle participe pleinement à la préparation de l'entretien d'inspection et de la réunion pédagogique. Son organisation révèle les enjeux sous-jacents tels que : envoyer un signal aux enseignants sur ce qu'ils peuvent attendre d'une visite d'inspection, par exemple sur le découplage systématique entre observation de la leçon et entretien « *... pour que l'enseignant conçoivent l'inspection comme un (...) temps de réflexion, (...) donc ça suppose d'abord que je lui renvoie le signal que l'entretien n'est pas la répétition à chaud, immédiate (...) ou la correction de la leçon* » (I2).

Sa finalité réside dans une compréhension préalable de la conceptualisation de l'enseignement, et des fonctionnements de la discipline dans l'établissement. L'organisation de la visite contribue à montrer l'intérêt que porte l'inspecteur à la réflexion des enseignants (individus et collectif) au-delà du seul moment de la leçon qui sera observée : « *Préparer l'inspection c'est montrer l'intérêt que l'inspecteur porte à ce que l'enseignant fait et ce qu'il est* » (I2). Et c'est dans ce sens inviter l'enseignant à amorcer la prise de conscience d'une réflexion pédagogique sur ses pratiques d'enseignement en général.

Dans le même temps, elle a pour objet de rappeler le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit cette activité d'évaluation et les attentes des inspecteurs dans le cadre des missions des enseignants.

La vision de l'enseignant de ce qu'est la visite d'inspection, et les enjeux qu'elle contient sont révélés par les formes d'organisation de la campagne d'inspection, de l'annonce et de la visite d'inspection comme indices de ce que l'on attend d'eux, et de ce qui peut s'y jouer.

3.3.Construire la relation avec le CE [58]

Les inspecteurs proposent au CE de les accompagner sur le terrain pour observer l'enseignant pendant la leçon et évoquent l'intérêt de ce moment d'observation commune des pratiques de terrain pour aiguiser le regard du CE à partir de ce qu'il se passe au sein de ce lieu sanctuarisé de la classe auquel il n'a pas accès au quotidien, et alimenter les échanges post-

[58] Toujours dans le cadre de la réforme du PPCR les visites des rendez-vous de carrière sont programmées un mois à l'avance conjointement par l'inspecteur et le CE par le biais d'une application qui avertit directement les enseignants.

inspection. Moment d'échanges où ils pourront recueillir des informations qui complètent aussi le regard de l'inspecteur sur l'engagement de l'enseignant au sein de l'établissement. Certains évoquent cette collaboration comme une capacité à pallier le manque de formation commune des cadres autour des pratiques des enseignants : « *Je propose toujours au CE de m'accompagner. (...) L'intérêt c'est que le CE puisse voir le professeur en action, observe les pratiques, (...) ça enrichit la culture commune entre inspecteur et CE, (...) il y a certains CE qui sont à l'aise sur des points pédagogiques, d'autres qui sont en difficulté, c'est un moyen de faire passer des messages. On n'a pas forcément de formation commune pour échanger, donc on trouve un biais,(...) celui-là c'est un moyen soft d'échanger autour de pratiques* » (I1*).*

Les inspecteurs déclarent avoir la volonté de construire une relation professionnelle et partager une culture de cadre avec le CE. Tout en lui conférant sa place de pilote de l'EPLE dans son rôle éducatif et pédagogique au sens transversal (bienveillance, gestion de classe, l'évaluation, la gestion de l'hétérogénéité, le socle…), ils positionnent clairement le rôle de l'inspecteur comme pilote académique, expert pédagogique et didactique au sein de la classe : l'instruire sur les liens entre l'observation et les effets des pratiques des enseignants lors de l'entretien post-leçon avec le CE : « *une fois qu'il a abordé ce qu'il voulait me dire, je prends note, (...) lui montrer que, c'est ça aussi l'enjeu pour moi, lui montrer que je ne prends pas pour parole d'évangile ce qu'il me dit , mais qu'il y a 2 temps, il y a le temps, je le laisse libre de me dire ce qu'il veut me dire, et qu'il y en a un deuxième où c'est moi qui collecte d'autres informations* » (I2*).*

Ils veillent ainsi à éviter le mélange des genres, voire la manipulation : « *Parce que… il est arrivé par le passé que… tu sais, tu montes ta journée d'inspection et puis ensuite tu te rends compte que le CE il s'est entendu avec le prof pour que tu ailles l'inspecter avec la 6ème européenne et pas avec la 4ème plouc, et comme toi dans ton montage, t'as pas prévu de le voir avec la 6ème européenne, il va t'appeler ensuite pour te dire… ah il ne serait pas possible de… il y a une phase préliminaire où je laisse la liberté au CE de me dire tout ce qu'il veut ,(...) ça paraît rien ces trucs-là, mais il se joue des choses mine de rien du point de vue du positionnement de l'inspecteur vis-à-vis du CE il se joue beaucoup…, il se joue beaucoup de choses là, au-delà de la seule prise d'information, en fait, au-delà de la seule prise d'informations, il se joue beaucoup, beaucoup de choses du côté du positionnement professionnel de l'inspecteur vis à vis du CE. Il s'agit de lui dire à la fois, nous travaillons ensemble, mais il s'agit aussi de lui dire, - je ne suis pas à ta… je ne suis pas un instrument de*

ton pouvoir - , il s'agit aussi de lui dire – MOI j'ai des enjeux d'inspecteurs qui ne sont pas les tiens, et tu dois le savoir, peut-être que tu dois pas savoir quels sont mes enjeux mais tu dois savoir que j'en ai et tu dois savoir que de toutes façons, c'est moi qui suis libre d'organiser mon travail, (...) donc ce moment-là c'est une prise d'information mais aussi quelque chose qui construit une relation professionnelle avec le CE. (...) Sur d'autres moments ça peut être très constructif au contraire : qu'est-ce que vous, Mme la Principale ou M. le Principal pouvez attendre d'un déplacement comme le mien ? (...) Quelles sont vos attentes ? Là c'est un moment important pour moi d'accueillir ce qu'il va me dire » (I2*).*

Si pour des questions de temps, mais également de sauvegarde d'un regard objectif sur la leçon, les inspecteurs ne s'entretiennent pas avec le CE avant la visite d'inspection, ils prennent cependant un temps avec lui après l'inspection, dans la mesure du possible, pour donner des pistes de réflexion pédagogique au CE et recueillir des informations qui complèteront ou pourront compenser son évaluation, notamment en fonction de la posture de l'enseignant, son investissement au sein de l'établissement, son engagement dans des projets disciplinaires ou transversaux, sa participation aux conseils de classe, qui révèlent la perception qu'il a des élèves, ou son implication dans les instances.

C'est le moment également où l'inspecteur peut signaler des enseignants en difficulté ou des ressources mobilisables au profit de l'établissement.

Il s'avère que les inspecteurs font face à un dilemme toujours plus grand lié à la charge montante de leurs missions qui laisse moins de temps aux visites d'inspection et à leur présence sur le terrain au cœur de la classe.

4. Déroulé de la visite d'inspection : observation de la leçon et conduite de l'entretien

4.1.Observer la leçon

La phase d'observation de la leçon est cruciale pour préparer l'entretien dans le cadre de la visite d'inspection individuelle mais participe également au retour avec le CE et à la préparation de la réunion pédagogique s'il y a lieu. Pendant l'observation, les inspecteurs

cherchent à avoir accès au profil professionnel de l'enseignant « *savoir à qui j'ai affaire* » (I2) tant sur la maîtrise didactique que pédagogique, « *Quand la réflexion didactique n'est pas bonne, la mise en œuvre ne peut que coincer par la suite*. » (I3) et notamment par le mode relationnel que l'enseignant a construit avec ses élèves, la logique d'apprentissage et le sens des savoirs dans lesquels il engage les élèves. Les étapes de cette phase sont énoncées ainsi par les inspecteurs :

Laisser présenter l'inspecteur aux élèves par le CE, ou par l'enseignant ce qui permet à l'inspecteur de déceler la vision qu'a l'enseignant de la visite d'inspection : « *C'est soit, Monsieur l'inspecteur vient m'inspecter, soit Monsieur l'inspecteur vient observer la façon dont nous travaillons ou la façon dont vous travaillez. C'est-à-dire, les élèves. Et déjà ça révèle une vision. Mais c'est plus souvent… Monsieur l'inspecteur vient m'inspecter, (…) ça peut être révélateur d'une vision d'inspection (…) : je suis, je vais être observé pour être critiqué, corrigé, que sais-je. Voilà. Ceux qui ont la vision, il vient nous voir travailler, c'est déjà une vision plus constructive. Le professeur attend quelque chose de l'inspecteur… Attend quelque chose de ce temps de deux heures… Un plus. Pas qu'un bilan… euh… d'une heure, attend de pouvoir parler, présenter des choses, poser des questions, parler du passé, parce l'inspecteur qui passe tous les cinq ans, parfois on voudrait dire qu'on a fait des choses par le passé et on voudrait évoquer.* » (I4) ou se présenter pour se positionner comme celui qui mène le jeu.

Se placer dans la classe pour avoir une vue sur l'ensemble des acteurs sans bouger (élèves et enseignant), souvent au fond de la classe, tout en limitant l'effet de sa présence sur l'état émotionnel et l'activité des acteurs (se faire oublier, ne pas perturber) pour pouvoir porter un regard objectif sur le déroulé de la leçon : « *le souci c'est que les choses se déroulent le plus possible de façon proche de l'habitude pour pouvoir porter un regard objectif sur le travail quotidien de l'enseignant (…)* » (I4).

Observer la qualité de l'activité des élèves comme révélateur des méthodes pédagogiques usuelles de l'enseignant, sans perturber le déroulement de la leçon : être attentif à ce qu'ils disent, ce qu'ils font, leur investissement.

Se déplacer dans l'espace de la classe lors des moments de réflexion ou de production pendant lesquels les élèves sont déjà engagés soit seuls, soit en groupe, pour minimiser l'effet de la présence de l'inspecteur sur les actions des élèves. Vérifier les traces écrites, savoir ce que les élèves ont compris, quel sens ils attribuent à l'activité qu'ils mènent.

Intervenir auprès des élèves pour savoir ce qu'ils ont compris de l'activité demandée, comment ils l'engagent, « *tu regardes si les consignes ont été comprises, tu poses des questions aux élèves* » (I3) mais aussi pour obtenir des informations sur l'authenticité du déroulement de la leçon ou à la marge pour intervenir dans le cadre de la gestion de classe. Ce sont des éléments sur lesquels l'inspecteur reviendra lors de l'entretien, notamment sur l'intérêt que porte l'enseignant à ce que font les élèves et comment il analyse leur activité.

Observer les gestes professionnels des enseignants en minimisant l'effet de sa présence (temps de parole de l'enseignant, clarté des consignes, gestion de l'espace) : « *tu essayes de tout faire pour qu'il oublie ta présence de façon à ce qu'il retrouve un peu ses réflexes comme s'il y avait personne* » (I3).

Gérer l'interaction avec l'enseignant pendant la leçon : Ne pas interférer avec l'enseignant pour ne pas perturber le déroulement de la démarche : « *intervenir au bout d'un quart d'heure parce que je ne comprends pas la logique ce serait tout casser… je suis pas là pour ça* » (I4) ou au contraire communiquer avec lui de manière imperceptible pour les élèves, dans le but de le rassurer quand c'est positif et qu'il montre de l'inquiétude.

Croiser les sources d'observations pour affiner la qualité de l'évaluation de l'action de l'enseignant dans sa globalité. Cela participe à limiter l'effet « inspection » : les conceptions, les cahiers des élèves, le cahier de texte, les propositions de situations, la conduite de la leçon, les mises en activité des élèves, les participations, les modes relationnels avec les élèves… afin de revenir sur les points essentiels pendant l'entretien : « *on voyait bien que ce n'était pas comme ça d'habitude, (…) on voyait bien qu'il n'était pas dans son état normal ! (…) c'est un bon professeur ça se voyait ! malgré tout, ça se voyait ! Que c'était un bon (…) parce qu'il y avait des choses intéressantes dans les cahiers, parce que les élèves posaient des questions pertinentes, parce que… parce que leur façon de se mettre au travail, on voit que ça avait été induit par l'enseignant, parce que le sujet qu'il proposait ce jour-là était vraiment intéressant ! et on voyait un enseignant… (…) mais en fait son cerveau ne fonctionnait plus. Il était trop impressionné, voilà.* » (I4).

Noter des repères qui permettent de préparer le rapport et l'entretien à partir d'une matrice qui s'ancre sur le référentiel de compétences des enseignants.

Décrire le déroulement de la leçon de manière factuelle et globale.

Prendre des notes sur des moments remarquables de l'activité des élèves (enthousiasme, engagement, passivité, changement d'activité, …) de l'enseignant (écoute, bienveillance,

changement de situation, mise en activité, moment perturbé, questions des élèves, retour, …) et sur les supports observés (cahiers, productions en classe, …). Les moments remarquables doivent permettre à l'enseignant de se remémorer un moment précis de la leçon pour l'évoquer à l'entretien.

Utiliser des signes distinctifs dans la prise de notes (couleurs, séparation de chapitres, …) pour organiser la conduite de l'entretien. Soit pour conforter des actions propices à l'apprentissage, soit pour mettre en exergue des pratiques inefficaces pour l'apprentissage, soit pour mieux comprendre les raisons d'agir de l'enseignant (attentes), soit pour pointer les effets des pratiques enseignantes sur l'activité des élèves, et revenir sur les choix de l'enseignant.

À la marge, lire le rapport d'inspection précédent à la fin de l'observation comme élément supplémentaire à croiser avec les observations de classe.

Au cours de cette partie d'entretien, nous soulignons les préoccupations des inspecteurs.

La manière dont l'enseignant présente l'inspecteur est selon lui révélateur de la relation pédagogique à la classe (conception de l'apprentissage comme une construction synergique entre l'enseignant, les élèves et le savoir, ou comme une relation de pouvoir - savoir sur l'élève -) et d'une stratégie de gestion de classe par l'intimidation pour obtenir un climat facilitant : « *M. X est venu voir comment vous travaillez* », « *M. X est venu m'inspecter* », « *M. X est venu voir comme nous travaillons* » (I4). Mais elle est aussi perçue par l'inspecteur comme un indicateur de la vision que l'enseignant a de son métier et comme indicateur de la vision que l'enseignant a de la visite d'inspection (évaluation sanction /évaluation conseil) : « *je vais être observé pour être critiqué, noté, corrigé…* » (I4). Elle révèle la relation à l'inspecteur (celui qui détient le pouvoir/ celui qui accompagne).

L'inspecteur tient à ce que l'enseignant puisse conduire sa leçon dans les conditions au plus proche des conditions réelles et habituelles. Il veut ainsi avoir accès à l'intégralité de la démarche de l'enseignant, de sa logique, savoir ce qu'il vise, ce qu'il souhaite atteindre, les apprentissages qu'il a prévus d'initier, pour pouvoir réfléchir à la cohérence et à la pertinence de la démarche en entretien, et l'accompagner si besoin : ne pas « *dénaturer ce qu'il fait* » afin de pouvoir l'analyser pendant l'entretien, et accompagner l'enseignant : « *la volonté de laisser*

se dérouler le cours du début jusqu'à sa fin (...) pour les voir tous les problèmes. Parce qu'il y a aussi parfois quand il y a des problèmes de gestion de classe il y a des problèmes qui n'arrivent qu'à la fin de l'heure (...) les problèmes de fin d'heure : quand on a fait que donner des bonnes réponses, à la fin d'heure il y a tout un tas de doigts levés, qui se lèvent en disant ''mais on a rien compris, est-ce que vous pouvez ré-expliquer ?'' sauf qu'il ne reste que 5 minutes. (...) S'il y a une gestion de classe qui est mal menée, en fin d'heure ça explose. Et ça on a besoin de le voir (...) il faut que ça puisse constituer un point de départ pour une prise de conscience, une réaction de l'enseignant, éventuellement un accompagnement de l'institution… (...) s'il doit toucher le fond pendant l'heure il touche le fond. Ça prouve qu'à chaque heure il doit toucher le fond » (I4*).*

Le sens que les élèves attribuent à leur activité, à leurs apprentissages et les questions qu'ils posent sont relevés comme témoin des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de l'enseignant, du rôle qu'il pense avoir à jouer et de sa maîtrise des savoirs didactiques : « *les élèves répondaient faux (...) et l'enseignant n'en a rien fait (...) parce qu'il pensait que le travail était fait (...) que son boulot s'était arrêté avant ! (...) que son rôle d'enseignant n'est pas d'agir là-dessus (...) il a expliqué, il a fait faire, il veut bien corriger, (...) et là s'arrête son rôle d'enseignant, de donner la bonne réponse, et non pas d'agir sur les,… sur les mauvaise réponses. En mathématique c'est très fort ça. Ce qui compte c'est de donner les bonnes réponses au final, et les élèves n'auront qu'à travailler chez eux sur les bonnes réponses* » (I4*).*

L'inspecteur a conscience que le moment d'inspection produit de l'effet sur l'enseignant (peur de ne pas réussir, peur de se tromper, jouer sa promotion). Selon lui, cet effet est d'autant plus important qu'il existe des antécédents de mauvaises expériences d'inspections partagées entre enseignants : « *les collègues en parlaient aussi donc je savais qui, à qui il faisait peur entre guillemets ou pas* » (I3) ou que l'enseignant n'a pas l'habitude de se questionner sur ce qu'il fait, qu'il n'est pas sûr de lui, : « *ça reflète beaucoup la confiance en eux, euh ça dépend de l'âge aussi. J'ai des collègues qui ont une certaine ancienneté, que je connais depuis 10-15 ans, qui sont pétrifiés quand je vais les voir* » (I3), qu'il accorde de l'importance à montrer ce qu'il fait bien : « *j'ai carrément envie de te montrer ce que je sais faire que tu sois fière de moi. (...)* » (I3). L'effet tend à disparaitre quand la classe est dynamique et que des routines sont enclenchées. « *Mais l'effet peut être nul. Généralement il est nul quand les choses sont bien*

rodées avec la classe, quand le professeur a l'habitude de faire participer tout le monde, quand c'est bien rodé. D'ailleurs c'est dans ces cas-là que le professeur il… ne tient pas du tout compte de la présence de l'inspecteur. Ni les élèves. On fait comme si… comme d'habitude » (I4).

L'inspecteur a aussi conscience que sa présence produit de l'effet sur le comportement des élèves, notamment sur leur participation (plus ou moins active) : « *avant de participer certains me regardent* » (I4). L'effet est limité quand l'activité des élèves et le dynamisme de la classe sont bien rodés, quand il y a une bonne qualité d'enseignement. « *La présence a un effet, perturbateur... c'est pas le mot, mais ça a un effet, ça agit sur des groupes de personnes, mais il peut être nul, généralement il est nul quand il y a beaucoup d'activité dans la classe et qu'il y a du dynamisme, quand c'est bien rôdé, (...) et là l'inspecteur a disparu au bout de 5 minutes* » (I4).

Lors de cette phase d'observation, l'inspecteur tente par divers moyens d'identifier l'ordinaire dans un moment extraordinaire : « *faire tomber le simulacre, (...) voir sans être vu, sans perturber, (...) déjouer les mises en scènes* » (I2), « *y'a beaucoup de théâtre, beaucoup de mise en scène derrière* » (I3) et de créer les conditions qui permettent de porter un regard objectif sur la leçon. Chercher à percevoir les habitudes de travail du professeur : *« c'est pour ça que je fais tout pour que (...) le prof m'oublie, je fais tout pour que ça ressemble à une situation de classe normale, je me fais toute petite, c'est pour ça que je le regarde pas et je bouge seulement quand les élèves sont en action, que lui aussi il ne me voit quasiment pas, enfin tu vois, il faut qu'il ait l'impression d'une heure comme une autre.* » (I3).

Comme dans la phase de préparation de la campagne d'inspection, l'observation attentive de tous les indices donnant prétexte à comprendre la démarche de l'enseignant est témoin de l'importance que l'inspecteur accorde au travail ordinaire de l'enseignant comme préalable à un échange constructif. Il a le souci d'être juste et objectif, en limitant les effets de sa présence sur le contexte (élèves et enseignant) dont il a conscience et en relevant des éléments saillants qui questionnent l'inspecteur en ce qu'elles peuvent inférer les conceptions du métier de l'enseignant, ses conceptions de l'apprentissage des élèves et dévoiler les connaissances sur lesquelles il s'appuie au travers de la conduite de la leçon.

4.2.Conduire l'entretien

L'entretien se déroule dans un huis clos entre l'enseignant et l'inspecteur à la suite de l'observation en classe, et à partir des traces d'activités (documents divers) et de la prise de notes des inspecteurs. Il a une durée d'environ une heure.

Le CE n'est jamais présent pendant cette phase de la visite d'inspection : « *Évidemment à aucun moment ils (les CE) m'ont proposé ''pour l'entretien je peux rester ? '', ça ils savent très bien que l'entretien c'est quelque chose de très personnel avec l'enseignant* » (I3).

Il est conçu par les inspecteurs comme un moment privilégié et essentiel de la visite d'inspection en cela qu'il finalise la capacité à évaluer l'enseignant et enclenche la réflexion dans une visée de développement professionnel. C'est dans cette double visée que l'entretien est conçu.

Pendant l'entretien, il s'agit d'affiner la connaissance de l'enseignant et la compréhension de sa démarche et statuer l'évaluation de sa valeur professionnelle par la capacité de conforter ou infirmer les hypothèses que l'inspecteur avait émises lors de l'observation préalable. Elle s'appuie sur la valeur de la conception d'enseignement, du niveau de connaissance didactique de l'enseignant et de sa posture, confortées par les raisons d'agir et les choix justifiés en entretien.

Dans le même temps, l'inspecteur poursuit l'objectif de mettre l'enseignant en réflexion, en lui faisant prendre conscience de ce qu'il a observé sur son activité, en pointant les effets de ses pratiques sur l'activité des élèves et en guidant la construction de pistes pour progresser. Parce que l'entretien est pour l'inspecteur un temps de mise en réflexion essentiel pour la formation de l'enseignant : « *il y a ce temps qui est formatif, (...) c'est pas de la formation, mais qui est formatif... (...) c'est le début de ce qui pourra devenir de la formation, que ce soit auto-formation (...) ... oui ça impulse, oui en ce sens que c'est un point de départ avec un contexte et un diagnostic. Un diagnostic que j'essaie de faire partager le plus possible par l'enseignant, voilà, en essayant de l'éclairer au regard de ce qui a été vu pendant l'heure (...)* » (I4). La nature de la réflexion de l'enseignant face aux alternatives possibles entre également en compte dans l'évaluation.

La nature de l'entretien sera fonction de la manière dont l'enseignant perçoit le rôle de l'inspecteur et la vision qu'il a d'une visite d'inspection. A ce titre, une différence est perçue

entre les novices qui s'inscrivent plus souvent dans une relation maître-élève, de correction de leçon, « *ils attendent la distribution de bons points* » (I4), acceptent plus difficilement la réflexion vécue comme critique et vivent la leçon d'inspection comme la leçon du concours alors que les anciens attendent une discussion, des conseils.

Nous pouvons identifier les objectifs clés qui guident la stratégie de la phase d'entretien comme suit :

Comprendre les choix et la démarche de l'enseignant à partir du support de la leçon en les mettant à l'épreuve de la justification et du jugement. Voir comment il analyse son enseignement.

Identifier avec l'enseignant les pratiques ayant des effets positifs pour les valoriser ou les approfondir, et celles peu efficaces pour en comprendre les raisons, et trouver des alternatives pour les faire évoluer.

Guider la réflexion des enseignants selon les éléments remarquables prélevés lors de l'observation de la leçon ou des documents supports : l'inviter à se poser des questions qui lui permettront de chercher à s'améliorer par différentes stratégies.

Mettre l'enseignant en confiance : valoriser les pratiques positives.

Obtenir son accord, son engagement, en s'assurant que l'enseignant a compris le sens de l'analyse et les perspectives, et qu'il les partage : « *je pars du postulat qu'il faut que tu dises les choses mais il faut que tu les dises de façon à ce que l'autre puisse les entendre, veuille bien les entendre et les accepte. S'il ne les accepte pas, s'il ne les fait pas siens tu peux faire ce que tu veux de toutes les façons…* » (I3).

Recueillir des besoins de formation en ciblant les difficultés que l'inspecteur repère ou qui sont évoqués par l'enseignant et identifier les ressources à des fins de pilotage de la discipline et d'accompagnement des enseignants.

S'assurer qu'il a retenu des points essentiels qui pourraient garantir son engagement : « globalement je leur demande à la fin, « *Euh, si vous aviez à retenir des choses de précises de cet entretien, qu'est-ce que vous pourriez me citer ?* » (I1).

Le projeter dans un avenir proche en fixant avec lui des objectifs à court terme et à moyen terme (dans le temps qui sépare 2 visites d'inspection).

Ces lignes de force se traduisent par un déroulé de l'entretien d'inspection qui suit les étapes suivantes :

Choisir le moment et le lieu d'entretien pour se donner du temps et les moyens de réfléchir à partir des traces d'activité préalablement recueillies :

Se distancier du moment de la leçon pour avoir le temps de préparer la stratégie de l'entretien et permettre à l'enseignant et à l'inspecteur de sortir de l'état émotionnel de la leçon afin de préserver l'écoute et la disponibilité de l'enseignant pendant le temps de l'entretien. Ce peut être dans la même journée ou le lendemain. Quand certains inspecteurs pensent que positionner l'entretien le lendemain permet aux enseignants d'être plus détendus, d'autres évoquent au contraire la volonté de ne pas le laisser dans un état émotionnel de stress trop longtemps.

Rester dans la classe pour bénéficier des traces au tableau sur lesquelles l'inspecteur pourra revenir, être dans l'ambiance de la classe, ou au contraire choisir un lieu neutre favorisant un échange professionnel en sortant de la relation enseignant/élèves, et permettant la distanciation avec la leçon.

Prendre des informations sur l'état émotionnel de l'enseignant à la suite de la leçon pour savoir comment débuter l'entretien avec bienveillance, notamment quand la leçon ne s'est pas bien déroulée.

Utiliser le début de l'entretien comme sas de décompression. Il permet à l'inspecteur de positionner les règles du jeu, d'aborder le parcours professionnel pour apaiser, rassurer l'enseignant en évoquant des actions qui le valorisent, afin qu'il soit disposé à réfléchir sereinement et entendre les conseils prodigués. L'amorce de l'entretien diffère aussi en fonction de l'état psychologique de l'inspecteur, de l'ancienneté de l'enseignant, de la qualité de la leçon…

Aborder des éléments incontournables sur lesquels l'inspecteur souhaite orienter la réflexion des enseignants.

Effectuer un retour sur la leçon comme support de la réflexion didactique et pédagogique et s'en extraire pour aborder les démarches d'enseignement de façon plus générale. Cette partie représente 50 à 75 % du temps de l'entretien.

Aborder la dimension collective de la réflexion et des actions engagées : le travail en équipe, les projets disciplinaires particuliers qui donnent du sens à l'apprentissage des élèves et au développement de l'enseignant ou du collectif, l'investissement des enseignants dans l'établissement ou dans le réseau d'établissement de proximité (participation aux instances, aux projets transversaux ou éducatifs) pour lier la réflexion individuelle et la dynamique du collectif.

Étayer la réflexion de l'enseignant : Donner des pistes, donner des conseils, proposer des outils pour répondre aux problèmes évoqués.

S'appuyer sur les modalités de formation : S'informer des formations suivies et des effets qu'elles ont eu sur les pratiques enseignantes, et donner des informations sur les dispositifs de formation et d'auto-formation (stratégie de formation académique, lectures, site disciplinaire ou pédagogique, connaissance de projets dans d'autres établissements).

Mettre l'enseignant en perspective d'évolution ou de projet de formation : fixer avec l'enseignant des objectifs à court et à moyen terme afin de lui permettre de poursuivre la réflexion au-delà du moment d'inspection.

Positionner l'enseignant de manière globale dans la grille d'évaluation nationale « Laforêt »[59].

Si les contraintes ne laissent pas toujours le choix d'une organisation dans son intégralité, le temps qui sépare le moment d'observation de la leçon et l'entretien, et le lieu où se déroulera l'entretien, participent à signifier les enjeux de cette étape : une discussion sur la leçon (voire une correction de la leçon), l'enseignant (et l'inspecteur) ne disposant pas de la distance émotionnelle et temporelle pour préparer l'entretien ou un entretien professionnel qui questionne le métier dans différentes dimensions : « *Pour beaucoup d'enseignants, l'entretien d'inspection n'est pas un entretien professionnel, l'entretien d'inspection c'est… la discussion qui suit la séance, (…) organiser ça de cette manière-là, c'est pouvoir leur dire en sortant de leur séance ''comment vous allez préparer l'entretien de tout à l'heure ?'' (…) j'ai conscience du caractère problématique du seul énoncé de la question. (…) Ça parait rien quand on se dit*

[59] Grille de notation pédagogique des certifiés et des agrégés, issue de l'académie de Strasbourg qui servira de référence nationale aux inspecteurs pour évaluer les enseignants dans le dispositif de notation avant la réforme du PPCR.

ça, mais peut-être que si l'enseignant à un moment il se pose cette question, peut-être que j'ai fait mon travail d'inspecteur. » (I2)

Nous relevons que la chronologie des prises de notes ne respecte pas la chronologie de la conduite d'entretien : celle-ci s'ajuste en fonction de différents facteurs (la manière dont s'est déroulée la leçon, l'état émotionnel de l'enseignant, …). D'où la nécessité d'utiliser des signes distinctifs qui permettent aux inspecteurs d'ajuster la conduite d'entretien au contexte sans risquer d'oublier des points incontournables.

Comme pour la phase d'observation, durant l'interview avec les inspecteurs, nous décelons des préoccupations qui accompagnent ces façons de faire. Même si nous avons pu relever un certain nombre d'invariants qui corroborent les objectifs dédiés à cette étape, le déroulé de l'entretien est mené par l'inspecteur dans une logique qui dépendra de multiples circonstances.

Pour que cet entretien puisse contribuer aux objectifs dans la dimension formative escomptée, l'inspecteur déclare avoir le souci et la nécessité d'être bienveillant à l'égard des enseignants pour sauvegarder leur motivation en créant une relation de confiance. Il tente de créer des conditions d'écoute comme préalable indispensable à la capacité de réflexion et limiter l'impact émotionnel : « *parce que j'ai vite compris aussi quel était l'impact pour la personne en face, c'est à dire très anxiogène comme situation* » (I3).

La marge de progression est négociée, prenant en compte un écart optimal entre les attentes de l'inspecteur et les pratiques observées : « *c'est une négociation et je sais qu'il y a des choses… s'il retient… allez 30% et s'il met en œuvre 25% de ce que je lui dis, vraiment, c'est génial »* (I3).

Comme dans les phases précédentes, l'inspecteur souhaite ainsi faire évoluer la vision de ce à quoi peut être utile une visite d'inspection, au-delà de l'évaluation-promotion, en se distanciant de la prescription « en surplomb » pour aborder un accompagnement « à côté » de l'enseignant. C'est tout l'enjeu de la visée formative que nous avons évoqué lors du traitement de la première question relative aux objectifs assignés à l'inspection.

Là encore, nous pouvons relever que cet accompagnement à l'évolution des pratiques est pensé comme une capacité des inspecteurs à mettre les enseignants en réflexion sur leurs pratiques et à donner des conseils, des pistes, et parfois des solutions.

Pour faire réfléchir les enseignants à l'efficacité de leurs pratiques, plusieurs stratégies sont utilisées :

La conviction : « *ce qui m'intéresse c'est les acquis auprès des élèves. C'est de faire en sorte que les enseignants puissent avoir des guidages suffisamment précis pour comprendre ce qu'ils peuvent mieux faire. Mais il faut qu'ils comprennent, je peux raconter ce que je veux, mais s'ils ne le comprennent pas ça ne sert à rien ! Donc il faut vraiment qu'ils perçoivent ce que je veux leur dire...* » (I3).

La prise de conscience et le questionnement : « *lui faire prendre conscience, (...) faire en sorte que ce soit lui le plus fréquemment qui se questionne et qui amène à formuler des réponses* » (I1).

La mise en évidence des pratiques efficaces ou inefficaces soit pour les faire évoluer en aidant les enseignants à identifier leurs propres besoins « *partager le diagnostic* » (I4), soit pour conforter les démarches efficaces et les approfondir : « *valoriser les collègues, les rassurer… sur ce qu'ils font de bien (...) et donc stabiliser ce sur quoi ils peuvent s'interroger* » (I1). « *C'est formatif de rassurer* » (I4).

La surprise : « *C'est le pari que je fais, après coup, qu'il puisse se dire : c'est bizarre l'entretien s'est pas passé comme d'habitude. Où il voulait m'emmener ? On est enfermé dans des costumes, vestimentaires, dans une histoire de l'institution, dans des rôles … surprendre ça participe un peu de cette ambition de sortir de ces jeux de rôles, pour faire réfléchir, parce que le jeu de rôle est contraire à cet objectif de faire réfléchir l'enseignant sur son travail et sur l'efficacité de son travail. J'ai compris toute l'étendue du malentendu quand j'étais enseignant.* » (I2).

Cependant, dans le même temps, le rappel des attentes de l'institution est toujours présent pour guider les retours promulgués en inspection et positionner l'enseignant dans une grille d'évaluation.

5. Éléments complémentaires

5.1. Enjeux de l'évaluation : Rôle de la prescription – place de la note et du rapport d'inspection

Au-delà des thèmes abordés pendant l'entretien sur la manière dont les inspecteurs organisent et conduisent les visites d'inspections, nous les avons questionnés sur la façon dont ils prennent en compte la prescription, quels enjeux ils perçoivent de part et d'autre (inspecteur et enseignant) liés à l'évaluation, comment ils arrêtent la note et quel rôle ils attribuent au rapport d'inspection.

La prescription fonde le métier des inspecteurs puisqu'ils représentent l'institution. « *De toute façon, le fait qu'il y ait une visite d'une heure, un entretien d'une heure, un rapport écrit et une note, et que ça c'est tous les cinq ou six ans, ça c'est le cadre. Le cadre auquel personne ne peut se soustraire.* »(I4).

Depuis la parution du référentiel de compétence des professeurs, elle organise de manière indirecte la manière d'observer et de mener l'entretien : « *(...) avec le BO des compétences du professeur maintenant on a tout ce qu'il faut* » (I4). Elle permet de recentrer les enseignants sur le cadre attendu du métier et de mettre de la distance avec la personnalité ou les « lubies » des inspecteurs perçues par les enseignants.

Cependant, les inspecteurs conçoivent qu'il y a peu d'éléments au sein de la prescription pour leur dire comment mener les inspections. On peut penser que c'est une des raisons qui justifient qu'ils s'en remettent aux pratiques du collectif des expérimentés en continuité de ce qui se fait déjà.

Parce que la prescription liée à l'évaluation des personnels englobe aussi celles des missions plus globales de l'inspecteur, l'inspection n'est qu'un moyen parmi d'autres pour s'assurer de la qualité de l'enseignement afin de piloter la discipline et gérer les ressources, c'est-à-dire noter et classer les enseignants dans le but des promotions telles qu'elles sont prévues dans le cadre institutionnel.

La délicatesse de cette phase d'évaluation réside dans la capacité des inspecteurs à évaluer pour noter l'efficacité de l'enseignement d'un professeur dans sa globalité au cours d'un moment court et rare (la leçon et l'entretien tous les 5 ou 6 ans) à l'échelle d'un pan de carrière. Il leur est important de « *savoir à qui j'ai à faire comme profil d'enseignant* » (I2). Ils ont besoin d'accéder au profil de l'enseignant, c'est-à-dire à la manière de concevoir son métier, éclairée par sa démarche d'enseignement à partir d'une pratique réelle : la leçon observée, qui n'est finalement qu'un prétexte. Raison pour laquelle ils ont besoin d'authenticité et de croiser des éléments pour avoir une vision juste de la valeur professionnelle de l'enseignant dans sa globalité. « *Parce que l'on ne peut pas tout voir en une heure d'inspection. Enfin je veux dire, c'est Top Chrono ! (...) Voilà ça permet d'avoir une vue plus globale de l'action du professeur et non pas être sur : « ponctuellement une heure de cours »* » (I1). C'est tout l'enjeu de ce moment pour l'inspecteur.

La note est arrêtée en fin d'année, même si le curseur est posé dans une fourchette après l'inspection. La prescription encadre les marges de manœuvre : les quotas sont définis par échelon et ne permettent pas une grande latitude. Les inspecteurs sont conscients et affirment à quel point ils n'ont pas une grande marge de manœuvre sur la notation et le déroulement de la carrière d'un enseignant.

La dimension formative largement abordée précédemment représente un enjeu essentiel de la visite d'inspection et s'inscrit dans la prescription sous le concept d'accompagnement des enseignants depuis 2015. Cet enjeu est particulièrement réaffirmé depuis la réforme du PPCR en 2017.

Incluse dans cette dimension formative, il s'agit de montrer l'intérêt que les inspecteurs accordent au travail des enseignants et aux sujets eux-mêmes pour leur donner un retour sur leur travail, les valoriser, leur transmettre une forme de reconnaissance : « *il y a le fait aussi de valider certaines pratiques, de rassurer… c'est formatif de rassurer. Les anciens attendent ça, moins que les jeunes qui eux attendent la note. C'est la note qui va les rassurer* » (I4). Cette reconnaissance passe par la note mais également par la nature des échanges pendant l'entretien et dans le rapport, ou les responsabilités qu'ils proposeront à l'enseignant. « *C'est un moment très narcissique pour l'enseignant quelque part* » (I3).

Pour l'enseignant, gérer la charge émotionnelle lors de la visite d'inspection dans ce contexte devient l'enjeu principal, la faible fréquence des inspections agissant comme facteur de stress où l'enseignant ne se donne pas le droit à l'erreur.

Selon les expériences rapportées par les inspecteurs, la réussite de la leçon a une importance fondamentale pour l'enseignant. Elle renvoie au désir de reconnaissance évoqué par les inspecteurs où l'enseignant veut montrer ce qu'il sait faire (voire tout ce qu'il sait faire) : « *(…) tu veux concentrer, en fait c'est ça tu concentres au maximum de tes capacités, tout ce que tu sais faire tu les concentres, tu densifies tout ça en une seule fois, pour montrer un peu l'étendue de tout ce que tu peux faire, personne n'est dupe dans le jeu, tu sais que, toi l'inspecteur tu sais que le prof ne fait pas tout le temps toute cette mise en scène, le prof sait aussi que l'inspecteur sait mais c'est de bonne guerre…* » (I3). C'est cette réussite à tout prix qui génère le stress chez l'enseignant. Parce qu'il a besoin d'être conforté dans ce qu'il fait et dans ce qu'il est comme « *type d'enseignant* » par celui qui a la légitimité pour juger et qui le voit si peu souvent.

Ils souhaitent aussi répondre aux attentes « *supposées* » de l'inspecteur : « *on entend par exemple des phrases, ils veulent coller à nos attentes. Comme si on avait des « dadas* » » (I1).

Cet enjeu invite les enseignants à sur-préparer la leçon, jeu dont ni les enseignants, ni les inspecteurs ne sont dupes. L'inspecteur aura à cœur de tout faire pour « *déjouer les mises en scène* » (I2), même s'il s'adonne volontiers à jouer lui aussi, mais pour permettre à l'enseignant de mieux en sortir pour réfléchir sur le métier.

Certains enseignants attendent une correction de la leçon en se plaçant dans une position d'élève face à l'inspecteur. Elle traduit selon eux l'importance que l'enseignant accorde à l'évaluation–notation qu'ils extrapolent à la manière dont l'enseignant envisage son rôle d'évaluateur et sa conception de l'évaluation dans l'apprentissage des élèves : celui qui sait et détient le savoir. Soit une vision transmissive traditionnelle de l'apprentissage.

Enfin, et toujours selon les inspecteurs, une partie des enseignants y voient les enjeux de leur développement professionnel : un moment privilégié pour un échange professionnel, pour lequel les inspecteurs font le parallèle avec une vision de l'enseignement comme un accompagnement plus qu'un enseignement en surplomb. Il s'agirait plutôt des enseignants expérimentés ayant déjà été inspectés et ayant eu plutôt des inspections favorables : « *c'est ce qu'attendent les enseignants anciens. Les plus âgés. Par le questionnement. Parfois ils disent,*

dans d'autres classes je fais ça… Est-ce que c'est bien ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Je m'interroge. Ou, je n'arrive pas à… Ils attendent effectivement un conseil »(I4).

Le rapport d'inspection sera peu évoqué dans cette étude, ayant fait l'objet de nombreux articles et travaux par ailleurs. Les inspecteurs interviewés l'évoquent comme une trace nécessaire pour permettre à l'enseignant de garder des repères comme fil conducteur sur les mises en perspective évoquées pendant l'entretien en les référant aux attentes de l'institution « *pour cadrer les analyses* » (I4).

5.2.Les difficultés rencontrées par les inspecteurs

Les difficultés rencontrées par les inspecteurs Les inspecteurs s'accordent à dire qu'ils éprouvent des difficultés lors d'une visite d'inspection dans les situations suivantes :

Quand l'enseignant fait preuve d'une quantité de travail sur l'année, et d'un investissement important alors que les propositions de la leçon sont peu efficaces voire très mauvaises : la difficulté se situe dans la capacité à démarrer puis conduire l'entretien pour envisager des progrès tout en préservant l'estime de soi de l'enseignant. La difficulté est encore plus grande quand l'enseignant est perçu comme fragile.

Quand l'inspecteur n'a pas une vision claire de la pratique professionnelle de l'enseignant (pratique atypique) et ne sait pas quelle stratégie mettre en place pour aborder l'entretien.

Quand la marge de progression est immense, que les sujets à aborder sont très nombreux et que l'inspecteur a des difficultés à cibler l'essentiel et faire des choix. Dans le même temps, quand il ne parvient pas à voir comment sauvegarder la motivation en ayant de nombreux points négatifs à soulever.

Quand l'inspecteur perçoit que l'enseignant est fermé à toute discussion.

Quand les documents sont trop nombreux pour être traités pendant l'inspection.

Quand l'inspecteur constate un écart entre l'idée qu'il se faisait des démarches pédagogiques (à partir des documents reçus) et ce qu'il voit lors des mises en œuvre pendant la leçon.

Le cas plus rare où l'inspecteur se heurte à un enseignant qui ne montre aucune volonté de se remettre en cause ou de vouloir progresser, qu'il se sent impuissant à faire évoluer la réflexion notamment sur les valeurs déontologiques du métier.

Pour expliciter la note.

L'inspecteur se trouve en difficulté au moment de l'entretien puisque c'est lui qui a la main et qui est en mesure de mettre en œuvre une stratégie.

Le plus grand dilemme réside dans la capacité à identifier avec l'enseignant des carences professionnelles pour faire évoluer la pratique d'enseignement sans pour autant détériorer l'estime de soi de l'individu et impacter l'engagement qu'il peut avoir par ailleurs. « *Mais après c'est aussi un séisme pour l'enseignant, parce que parfois c'est dire ce que je fais pendant, …. depuis 15 ans ça ne marche pas* » (I4).

6. Évaluer les enseignants : quel apprentissage pour juger ?

Les inspecteurs tout statut sont, dans leur grande majorité, recrutés dans le corps d'origine des enseignants. Les IA-IPR en charge de la gestion des personnels enseignants recrutés par concours ou par détachement dans le corps des professeurs (agrégés du secondaire, ou à la marge, des professeurs d'université ou personnels de direction) doivent avoir effectué 5 ans d'exercice dans leur corps d'origine pour accéder au concours. Ce qui signifie, comme nous l'avons vu dans le chapitre dédié à la revue de littérature institutionnelle, qu'il est nécessaire pour l'institution qu'ils aient bénéficié d'une formation initiale et acquis une expérience à l'enseignement. Leur capacité à juger un enseignement se construit d'abord et avant tout à partir de leur expérience d'enseignant puis du parcours qui s'en est suivi. Souvent identifié par les inspecteurs pour remplir des fonctions auprès de l'inspection pédagogique et participer à des groupes de travail académiques, ils ont dû mener une réflexion sur les savoirs disciplinaires, leur propre pratique d'enseignement et les principes à mettre en œuvre pour enseigner.

Par ailleurs, le mode de recrutement est questionné par certains, ayant pendant longtemps privilégié des enseignants en fin de carrière, favorisant une vision peu novatrice de l'inspection, et une logique de continuité : « *voilà… à quel âge on passe le concours, quelles sont nos… les attentes d'un bon nombre de collègues quand ils passent le concours, c'est plus*

le moment où l'on va donner la pleine mesure de son intelligence, c'est plutôt derrière soi, donc on va plutôt rechercher le confort, rentrer dans les pantoufles du prédécesseur » I2. C'est un facteur qui a tendance à évoluer puisque le corps des inspecteurs recrutés aujourd'hui rajeunit.

Voici comment les inspecteurs disent avoir construit leur capacité à évaluer les enseignants :

- La capacité à juger la qualité de l'enseignement se forge sur la durée. Elle est liée à la richesse des fonctions occupées durant son parcours : enseignant, formateur, jury de concours, conseiller pédagogique, visite conseil, missions d'inspection, observation d'inspection en début de carrière ou après pour certains (co-inspection), puis se conforte et s'affine au fil des inspections réalisées chaque année. « *Recruter des inspecteurs de qualité, (…) des gens qui eux-mêmes ont eu une pratique enseignante de qualité et diversifiée, des enseignants qui eux-mêmes ont été moteurs dans leurs équipes disciplinaires, des enseignants qui ont eux-mêmes été formateurs auprès de leurs collègues de disciplines, (…) parce que c'est dans ces cadres-là notamment le travail avec les collègues que l'on se rend compte des stratégies d'évitement, d'incompréhension de refus etc… (…)* » (I4).

- Des compétences d'analyse didactique et pédagogique en tant qu'enseignant ou formateur indispensables pour devenir un « inspecteur de qualité ».

La capacité à évaluer se construit à partir de l'expertise de l'inspecteur en tant qu'« ex-pair » qui a permis de construire des repères sur les pratiques attendues pour faire réussir les élèves et une expertise relative aux savoirs disciplinaires : « *ceux des enseignants qui ont été capables de voir et d'analyser rapidement à chaud dans leur classe au quotidien les difficultés des élèves pour y apporter des réponses rapides sont ceux qui, en tant qu'inspecteurs, pourront analyser rapidement au travers de quelques gestes professionnels, enfin quelques flashs de gestes professionnels, pouvoir construire un type d'enseignant auquel ils ont à faire pour pouvoir l'évaluer donc le noter (…)* » (I4).

C'est la réflexion sur sa pratique et la confrontation à d'autres pratiques enseignantes qui permettent aux inspecteurs d'avoir construit des modèles de pratiques efficaces ou attendues

par l'institution et auxquelles se référer. Cela peut se réaliser dans le cadre de missions de formateurs ou dans d'autres cadres.

- Sa propre expérience d'enseignant inspecté où les échanges avec les autres enseignants ayant vécu une expérience d'inspection ont permis aux enseignants de relever des éléments signifiants de la pratique des inspecteurs en activité.

Ces repères issus de la pratique enseignante ne doivent cependant pas être les seuls référentiels de pratiques pour juger l'enseignement d'autrui. Les inspecteurs ont conscience qu'ils doivent s'ouvrir à d'autres alternatives de pratiques recevables (ne pas se référer à sa pratique comme modèle unique et incontournable). Ils constatent d'ailleurs que plus ils deviennent expérimentés, plus ils s'éloignent d'un modèle personnel qui semble rassurant en début de carrière mais ne prend pas suffisamment selon eux en compte la personnalité, le parcours des enseignants et le contexte dans lequel ils travaillent.

Des temps de formation statutaire qui se réalisent à partir de deux types de formats : soit des temps de compagnonnage en académie par des temps d'observation d'inspecteur expert ou d'accompagnement en co-inspection ou de prise en charge de parties d'inspection accompagnées (rapport ou entretien) d'inspections croisées pluri-catégorielles, pluridisciplinaires, soit de réflexion en formation à l'ESEN sur la préparation et les principes pour conduire une visite d'inspection : la manière d'observer, de conduire un entretien, de rédiger un rapport.

Les inspecteurs mettent en avant la richesse des inspections croisées, en formation statutaire ou après dans le cadre de réflexions du collectif sur l'inspection et le pilotage académique. La co-inspection ou inspection croisée (DNL[60] ou pluri-disciplinaire) est le mode d'échange le plus intéressant pour construire son jugement. Elle permet d'observer les postures des collègues et de prendre conscience des effets des pratiques. Elle se réalise de manière informelle et reste une pratique peu fréquente par manque de temps. Ce n'est pas non plus dans les habitudes professionnelles.

[60] Discipline non linguistique

- De la pratique d'inspecteur au fil des années qui s'affine.

Pour certains d'entre eux, ils ont complété leur formation par des lectures personnelles sur la formation et l'inspection, des ouvrages professionnels sur la didactique, les compétences attendues des enseignants via la prescription sur l'évolution du métier. Le référentiel de compétences proposé pour les enseignants novices en 2010 puis valable pour tout enseignant en exercice est un repère fort des attentes institutionnelles sur les missions des enseignants et les principes qu'ils doivent mettre en œuvre dans leur métier.

- **Le collectif professionnel, qu'il soit d'enseignants ou d'inspecteurs**, a joué un rôle pour construire son jugement lors d'expérience d'analyse de pratique professionnelle soit en qualité de co-observateur, de professeur formateur ou de conseiller pédagogique puis de co-inspecteur. Les inspecteurs mettent en exergue les pratiques collectives comme levier pour partager et faire évoluer le regard sur ce que l'on observe, la manière de mener l'entretien, l'approche vis-à-vis de l'équipe pédagogique et du CE.

C'est un levier fort selon eux pour construire une culture commune intelligible pour les CE et les enseignants.

Le collège des inspecteurs n'est pas le lieu où l'activité d'évaluation des enseignants est un sujet de réflexion : « *un inspecteur ça sait inspecter* » (réflexion d'un inspecteur en collège). Même si certains évoquent un partage de document pour préparer ou finaliser (rapport) l'inspection, les inspecteurs font état de peu d'échanges sur le travail réel de l'inspection (observation / entretien). « *Ce n'est pas la priorité, on ne parle pas du cœur du métier, c'est le rôle de la formation initiale »* (I4).

La question collégiale de l'évaluation se résume souvent à l'harmonisation des notes en fin d'année. La question du temps est souvent évoquée pour justifier l'impossibilité de mener des actions collectives sur le sujet.

« *... pas spécialement dans le travail collectif du collège non, d'ailleurs j'en n'ai pas un souvenir très précis de ce qu'on a pu faire là-dessus, je sais l'harmonisation des notes pose tous les ans la problématique* » (I3).

Ainsi, les capacités des inspecteurs à juger l'activité des enseignants s'est construite au fil du temps et des expériences qui fondent une connaissance solide des savoirs disciplinaires et de la prescription, et des repères pris sur sa propre pratique ou celle des autres enseignants pour fixer des attentes sur les savoirs, les pratiques, le positionnement ou la posture.

Une forte valence de la formation in situ qui se déroule par un compagnonnage induit une forme de modélisation de ce qui se fait dans le métier, ce qui est recevable par le collectif des inspecteurs mais qui ne passe pas forcément par un apprentissage spécifique, une réflexion et une mise en discussion des pratiques. Ce que l'un d'entre eux dénonce comme un « impensé » confortant la continuité des pratiques d'inspection : « *c'est pas tellement la question finalement du contrôle là, mais plus généralement la question de l'impensé qui me, qui me dérangerait et donc qui constituerait la vision du métier telle qu'elle serait pratiquée par beaucoup, c'est à dire où il y a beaucoup d'impensé, (…) on est reçu à un concours et on doit endosser le costume, et le costume c'est : je me déplace dans les établissements, je décroche mon tel pour convenir du moment, je m'entretiens l'heure d'après avec… toute cette vision là d'un… dans le fond c'est ça qui me travaille, c'est pas tellement la question du contrôle en conformité, c'est l'idée que le métier ne serait pas à construire, c'est ça qui me dérange* » (I2).

Il est important pour les inspecteurs qu'il y ait une réflexion sur la manière d'identifier les compétences nécessaires à développer auprès des inspecteurs novices, notamment des capacités d'analyse qui éviteront un discours institutionnel magistral : « *Pour la formation initiale des inspecteurs, une fois qu'ils sont recrutés, il faut se poser la question de quelle compétence chez cet inspecteur recruté veut-on s'assurer le développement et donc une compétence d'analyse, d'analyse didactique et pédagogique* » (I4).

Ils mettent tous en avant l'intérêt du regard du collectif sur la pratique - la co-inspection ou l'inspection croisée disciplinaire ou pluridisciplinaire - qui amène à participer à des observations et échanger à partir d'éléments vus et vécus ensemble. Cependant, ils signalent leur rareté, ne faisant pas partie des habitudes professionnelles et d'une réflexion prioritaire du métier qui reste en France un métier solitaire (Albanel, 2019, Sénore, 2000), à l'instar de celui d'enseignant. Par ailleurs, la surcharge de travail dans cette fonction d'inspection est régulièrement évoquée pour arguer d'un manque de temps en faveur du développement professionnel des inspecteurs au sein du collectif. La formation des inspecteurs se limitant aux actions du PNF, les actions au PAF des cadres sont peu suivies par les inspecteurs.

Nous pouvons en conclure que la formation des inspecteurs à fonder leur jugement se construit surtout en dehors de l'activité réelle des inspecteurs par des réflexions sur l'inspection et un partage de repères relatifs à la prescription (documents des inspecteurs pour préparer et rédiger le rapport), en dehors de l'action, notamment dans la phase de l'entretien. Quand elle se réalise sur le terrain, la formation se déroule dans une modalité « traditionnelle » de tutorat selon le modèle du geste efficace à mettre en exergue, en y ajoutant parfois un échange à l'instar de la formation des tuteurs d'enseignants novices qu'évoque Chaliès (2012, p. 20).

7. Conclusion

La visite d'inspection appartient au grand chapitre du pilotage de la discipline et de la gestion des ressources dans les textes et au travers des discours recueillis au cours de ces entretiens. C'est une mission essentielle de l'inspecteur qui lui permet d'observer des traces d'activités révélatrices des conceptions des enseignants et des fonctionnements des disciplines. L'inspection individuelle représente le matériau support de l'élaboration des stratégies de pilotage, dont la formation fait partie.

La visite d'inspection est un acte institutionnel, cadré et obligatoire[61]. Elle entre dans la logique de reddition de compte à l'institution au profit de la gestion des ressources et ne se discute pas dans sa forme. En effet, le sens de l'acte d'inspection semble faire partie des allant-de-soi qui ne réfléchissent plus tant ils font partie de la tradition, alors que les missions évoluent, et le contexte d'enseignement également. Nous sommes légitimes à nous questionner sur un acte au cœur du métier construite sur une prescription des plus flous (Joublot-Ferré, 2016), qui ne fait pas l'objet de réflexion au sein du collectif des inspecteurs : « *l'an dernier j'ai discuté avec un collègue IA-IPR qui me disait n'avoir jamais réfléchi… en ces termes hein !... n'avoir jamais réfléchi à la façon dont il pouvait rédiger son rapport d'inspection. Je veux dire par là qu'il avait été... il avait construit une vision du rapport d'inspection du temps où il devait être chargé de mission peut-être ou faisant fonction, j'en sais rien, et pas un seul instant il lui avait traversé l'esprit l'idée selon laquelle on pouvait interroger la manière …* » (I2).

[61] Le cadre est beaucoup plus précis depuis la réforme du PPCR de 2017, notamment sur les thèmes à aborder pendant l'entretien et la manière d'inviter les enseignants à le préparer à travers le document institutionnel : guide de rendez-vous de carrière paru en septembre 2017.

Les modalités d'organisation de la campagne et des visites d'inspection et la nature du déroulement de ces visites dont la forme des entretiens, révèlent les enjeux que l'inspecteur a identifié comme fondamentaux. Évaluer la qualité de l'enseignement afin de répondre à la prescription institutionnelle relative à la gestion des ressources, tout comme mettre en réflexion les enseignants comme préambule à une dimension formative de la visite d'inspection semblent converger dans le discours des quatre inspecteurs interviewés. Mettre au cœur des préoccupations la dimension interactive de l'entretien pour en faire un échange en est son corollaire, les stratégies utilisées se révélant parfois divergentes au point d'être opposées, justifiées par des raisons d'agir relevant de visions assez différentes des enjeux du métier.

Pour parvenir à faire changer la vision de l'utilité d'une inspection, la construction d'une relation de confiance dans un temps record pour faire adhérer, provoquer l'écoute, participer à la construction de solutions partagées et reconnues représentent les prémisses d'une spéculation d'évolution professionnelle dont l'inspecteur ne pourra que rarement vérifier la réalité effective.

La part émotionnelle de ce moment extraordinaire parce que rare, et aux enjeux de promotion joue un rôle important dans la manière de jouer la leçon d'inspection pour l'enseignant. Organiser la visite, recueillir des indices révélateurs de l'activité enseignante et aborder le professeur lors de l'entretien pour qu'il accepte d'appréhender le jugement de l'ex-pair / expert comme un moyen de questionner sa pratique et de progresser joue un rôle dans la façon de jouer la visite pour l'inspecteur. Sa légitimité auprès de la communauté de pratique des enseignants est fondée sur la qualité des retours et du lien qu'il instaure même s'il bénéficie de la reconnaissance statutaire de l'institution. Si l'inspecteur fera tout pour limiter son impact sur l'authenticité de la pratique observée en veillant à instaurer la confiance, la visite d'inspection selon les inspecteurs, garde pour l'enseignant un statut particulier et reste anxiogène. La présence de l'inspecteur produisant de l'effet sur le comportement de élèves et de l'enseignant.

Nous pouvons également relever que la façon d'organiser ou de penser les différentes phases de la visite d'inspection, et les enjeux qui sont inhérents ne sont pas toujours réfléchis comme tels parce que répondent à une façon de faire qui n'est pas souvent questionnée par le collectif.

Il semble que le compagnonnage, partie de formation à la construction du jugement la plus reconnue et plébiscitée par les inspecteurs, mais également la plus rare, puisse tenir lieu aussi bien de modèle à suivre qui dispense les inspecteurs d'une mise en débat des pratiques du collectif que d'un levier précieux pour le développement professionnel.

A quelles conditions peut-on garantir des mises en débat qui impulsent le développement professionnel ?

Pour conclure cette analyse des entretiens exploratoires, nous pouvons mettre en avant des lignes de force qui se recoupent au sein des différents discours, des éléments contradictoires ou divergents entre les objectifs annoncés et les actions décrites pour les réaliser, et des dilemmes du métier d'inspecteur qui se dégagent de la visite d'inspection.

Les lignes de force visent toujours le pilotage de la discipline et peuvent se décliner comme suit :

Faire changer la vision de la visite d'inspection chez l'enseignant ou le CE dans le but d'accompagner la réflexion des enseignants, des équipes et des établissements.

Réfléchir à l'organisation de la campagne d'inspection

Faire préparer la visite de l'inspecteur aux enseignants

Construire une relation professionnelle de cadre avec le CE

Construire une relation professionnelle de confiance d'ex-pair avec les enseignants

Identifier et comprendre les démarches et les conceptions d'enseignement à partir de traces du travail ordinaire (d'enseignant ou d'élèves) dans le but d'évaluer l'efficacité des pratiques, d'accompagner les enseignants et de les former.

Avoir accès aux pratiques ordinaires

Croiser les traces d'actions / les données

Être à l'écoute des stratégies d'enseignement

Se positionner comme expert et ex-pair de la discipline

Accorder de l'intérêt au travail de l'enseignant

Impulser le développement professionnel des enseignants dans le but d'accompagner les enseignants et les établissements et d'améliorer la réussite des élèves.

Impliquer l'enseignant dans l'analyse de sa pratique

Valoriser les enseignants, les rassurer

Donner un avis d'expert

Faire adhérer, convaincre

Négocier les voies de progression, spéculer l'engagement de l'enseignant

Proposer des alternatives, donner des pistes, donner des réponses

Identifier les besoins de formation

Vérifier la qualité et les compétences professionnelles des enseignants pour évaluer, classer et noter les enseignants, et les accompagner.

Vérifier les capacités de réflexion, de discernement et d'ouverture de l'enseignant

Vérifier le niveau de maîtrise des savoirs disciplinaires

Vérifier les connaissances et le savoir-faire pédagogiques

Prendre en considération l'intérêt que l'enseignant porte aux élèves

Garantir le respect du cadre institutionnel dans le but de gérer les ressources.

Prendre en compte les contraintes de la prescription

Vérifier le respect des programmes d'enseignement

Classer les enseignants

S'appuyer sur le référentiel de compétences des professeurs

Mesurer l'écart aux attentes institutionnelles

Promouvoir les enseignants méritants

Inviter les enseignants à se former

Les 3 premières lignes de force seraient plus en lien avec la dimension formative quand les 2 dernières se réfèrent à la dimension de contrôle.

Même si les éléments recueillis ne sont que des discours sur les actions, il est intéressant de voir des contradictions entre les objectifs annoncés et la description des activités, et regarder de plus près la façon dont les inspecteurs agissent pour faire évoluer le contenu de la visite d'inspection.

Ces différentes façons d'agir révèlent des effets qui parfois sont en contradictions avec les objectifs visés (ex : vouloir faire de l'entretien un temps de réflexion et ne pas donner le temps de préparer l'entretien à la suite de la leçon).

Enfin, au cours des différents entretiens, les tensions repérées dans cette phase du métier rejoignent notamment la nature des dilemmes des tuteurs évoqués par Chaliès, Cartaut Escalié & Durand (2009). D'autres dilemmes ou pluri-lemmes plus spécifiques au métier d'inspecteur émergent des entretiens et peuvent être énoncés ainsi :

Aider les enseignants (notamment à s'évaluer) *VS* les évaluer.

Construire une proximité pour avoir accès à l'authenticité de la démarche de l'enseignant et impliquer l'enseignant dans son auto-évaluation *VS* mesurer l'écart à la qualité de l'enseignement attendue pour noter, classer.

Transmettre le métier *VS* faire réfléchir sur le métier.

Prendre le temps d'écouter l'enseignant *VS* prendre la main pour conduire l'entretien dans un temps contraint (faire autorité).

Faire autorité *VS* aider les enseignants à progresser.

Rassurer, être bienveillant, en partant de ce que l'enseignant fait *VS* rappeler et faire respecter les attentes institutionnelles.

Être reconnu comme ex-pair pour faire autorité *VS* s'appuyer sur la prescription pour faire autorité.

Identifier les carences professionnelles *VS* préserver l'estime de soi de l'enseignant.

Mettre l'enseignant dans un confort émotionnel (pour qu'il accepte de faire bouger les lignes) *VS* le surprendre, le bousculer (le mettre dans l'inconfort) pour lui permettre de remettre en question ses certitudes.

Qui pourrait se traduire par des tensions génériques rédigées sous la forme : Évaluer une activité complexe *VS* mettre en réflexion professionnelle *VS* gérer le temps contraint de l'inspection.

Si les étapes de préparation des visites d'inspection ne sont aujourd'hui plus un mystère pour personne, ce qui se passe dans le huis clos de l'entretien entre l'inspecteur et l'enseignant reste une phase inexplorée où toutes les interprétations sont possibles. C'est pendant cette phase que l'inspecteur dit pouvoir négocier, faire réfléchir, impulser les évolutions de pratiques professionnelles, croiser les éléments suffisants pour qu'il évalue, donc note et classe les enseignants, et au final pilote la discipline.

L'intérêt porté à ces aspects formels est corroboré par la nature des travaux ou des rapports institutionnels sur la question, réalisés jusqu'à présent. Ils se sont particulièrement attachés à mettre en avant les discours des inspecteurs sur l'inspection, et ont étudié les documents utilisés pour mener leur activité d'inspection (étude des rapports d'inspection, des documents de préparations, des travaux collégiaux autour des documents prescriptifs du collectif : lettre de rentrée, documents académiques…) plus que l'activité elle-même.

Or, si nous avons une idée de la façon dont la visite d'inspection se déroule par ce qu'en disent les inspecteurs ici et dans d'autres lieux, ou par ce qu'en rapportent les enseignants, nous avons à gagner à comprendre ce qui se joue dans le réel de l'activité qui se déploie par le dialogue.

Il nous semble donc judicieux et justifié d'aborder cette recherche par une « *entrée activité* » (Barbier et Durand, 2003).

Suite à cette étude exploratoire, nous pouvons légitimement nous questionner sur l'efficacité du format à partir duquel la vision formative de l'entretien d'inspection est envisagée et comment celui des inspecteurs pourrait se dessiner en s'intéressant à ce qui se joue dans les échanges entre les acteurs pendant l'entretien d'inspection.

Quelles règles les inspecteurs suivent-ils pour que la nature des entretiens qu'ils conduisent soient conformes aux attentes de l'institution ?

Dans quelle mesure peuvent-ils s'assurer que les entretiens d'inspection permettent une réflexion partagée, et que les explications ou conseils soient intelligibles pour l'enseignant ?

Ont-ils les moyens de spéculer de manière plus ou moins fiable l'engagement des enseignants vers une évolution des pratiques ?

Les inspecteurs font apparaître des dilemmes de métier qui les questionnent. Comment réussissent-ils à s'en affranchir et à trouver des « *compromis opératoires* » (Hubault, 1996) acceptables pour parvenir aux objectifs qu'ils se donnent ?

Ce sont les questions auxquelles nous allons tenter de trouver des réponses dans le cadre de ce travail.

Chapitre 3
Revue de littérature scientifique sur l'évaluation des enseignants et le rapport qu'elle entretient avec le développement professionnel

Ce chapitre permet de mieux situer notre objet d'étude dans le contexte global de l'évaluation des enseignants et présente une revue de littérature scientifique en trois parties.

La première partie présente la méthode utilisée pour réaliser cette revue de littérature.

Dans une seconde section nous présenterons l'intérêt et les limites des recherches sur les pratiques d'évaluation des enseignants par des mesures quantitatives et standardisées, et leur rapport à l'amélioration des pratiques

La troisième partie fera un état des lieux de la littérature ayant porté sur des pratiques d'évaluation des enseignants utilisant des outils qualitatifs, et leurs effets sur l'apprentissage ou le développement professionnel

1. Méthode utilisée pour la réalisation de cette revue de littérature scientifique

Pour réaliser cette revue de littérature scientifique nous avons procédé en 3 étapes :

- Une première étape de recherche des publications à partir de mots-clés de base qui ont permis de préciser la définition de critères d'inclusion et d'exclusion

- La seconde étape nous a permis d'effectuer des recherches et de sélectionner des publications à partir de moteurs de recherche spécifiques complétée par une recherche dite « boule de neige » où il a été question de sélectionner des articles issus de la bibliographie d'articles-clés.

- La troisième étape a consisté à catégoriser les publications sélectionnées et analyser les données.

1.1.Critères d'inclusion / exclusion pour la sélection des publications

La revue de littérature s'intéresse aux pratiques des inspecteurs employées pour évaluer les enseignants, et leur rapport avec l'amélioration des pratiques des enseignants, menées à partir de différentes procédures d'évaluation issues des politiques des différents systèmes éducatifs.

Les premières recherches ont porté sur la pratique d'inspection et plus précisément la pratique d'entretien en inspection. Compte tenu de la carence des travaux relatifs à cet objet précis sur les différentes bases de recherche, nous avons été amenés à prospecter à partir d'un thème plus large et des mots-clés suivants : « évaluation des enseignants », « teachers evaluation » qui a abouti à un résultat pléthorique de 149 450 entrées uniquement par le biais du moteur de recherche Elsevier SciencesDirect. Nous avons donc restreint le domaine de recherche aux sciences de l'éducation, identifié des critères d'inclusion et d'exclusion dans 5 moteurs principaux : Elsevier SciencesDirect, Cairn, OpenEdition, ERIC Google Scholar) à partir des mots clés suivants : « Évaluation des enseignants » « Teachers' evaluation », « Pratique d'inspection ou de supervision » et « inspection or supervision practice », « développement professionnel », « jugement » « inspection », « supervision », « enseignants du secondaire ».

Nous avons proposé les critères d'inclusion et d'exclusion suivantes :

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
Publications qui portent sur les pratiques d'évaluation, de supervision et d'inspection des enseignants expérimentés et novices dans les systèmes scolaires.	Publications portant uniquement sur l'évaluation au sens large : dans d'autres espaces professionnels, des systèmes éducatifs, des établissements scolaires, de l'enseignement supérieur ou des élèves.
Publications qui portent sur les effets des pratiques d'évaluation sur les enseignants	Publications portant exclusivement sur les effets des pratiques d'évaluation des enseignants sur les élèves ou la régulation du système
Publications portant sur le lien entre évaluation et développement professionnel	Publications portant exclusivement sur le développement professionnel des enseignants
Publications relatives à la construction ou la formation aux pratiques d'inspection ou de supervision dans le système éducatif	
Publications à l'inspection individuelle des enseignants et le lien avec l'accompagnement des enseignants dans la littérature francophone	Publications portant exclusivement sur les problématiques d'inspections individuelles spécifiques aux enseignants du premier degré
Publications d'articles de recherche, d'ouvrages, issues de communications lors de colloques scientifiques et de thèses	Publications professionnelles non soumis à un comité de lecture scientifique

1.2.Recherche et sélection des publications

Une activité de recherche florissante sur l'évaluation des systèmes éducatifs en général et l'évaluation des enseignants en particulier a fait l'objet de publications suite à l'évolution des politiques éducatives des pays de l'OCDE et notamment de la loi « *No Child Left Behind* » promulguée en 2002 aux États-Unis. Puis le mouvement s'est accéléré, conforté par les recommandations de l'OCDE parues en 2005 et 2013, et la mise en place d'évaluations

internationales et nationales standardisées. C'est la raison pour laquelle nous avons retenu principalement les publications des articles à partir des années 2000 pour les articles de recherche de la littérature des pays anglophones et 2005 pour les articles issus de la littérature des pays francophone.

Parmi les quatre premiers critères d'inclusion « *pratiques d'évaluation, de supervision et d'inspection des enseignants* », « *effets des pratiques d'évaluation* », « *lien entre évaluation et développement professionnel* » et « *formation aux pratiques d'inspection ou de supervision* » 269 publications ont été retenues.

Parmi le dernier critère d'inclusion « *inspections individuelles des enseignants et le lien avec l'accompagnement des enseignants dans la littérature francophone* », 133 publications ont été retenues.

1.3. Catégorisation et analyse des données

Les méthodes utilisées pour examiner l'efficacité des enseignants recherchent des liens de causalité entre leurs pratiques et des résultats sur l'apprentissage des élèves et sont conduites dans le cadre du paradigme « processus-produit » quand les méthodes de recherche utilisées pour examiner les pratiques des acteurs utilisent des démarches compréhensives par des enquêtes qualitatives dans une dimension holistique de la pratique. Nous réalisons cette revue de littérature en associant les pratiques de évaluateurs destinées à évaluer les enseignants aux enjeux des politiques éducatives auxquelles elles sont intimement liées.

Trois types d'évaluation constituent les principales sources pour orienter les recherches sur l'évaluation des enseignants et le rapport direct ou indirect avec l'amélioration des pratiques d'enseignement :

- Des recherches relatives aux évaluations standardisées externes ou internes. Elles s'appuient sur les modes d'évaluation des enseignants basés sur les évaluations des élèves. L'efficacité des enseignants est mesurée par l'indice de valeur ajoutée. L'autre système d'évaluation étudié concerne les évaluations par observation de la pratique en classe à partir de grilles prédéfinies, en général complétée par des documents et des entretiens. Il est organisé et conduit par des « inspectorats » ou des directeurs d'école. Ce type d'évaluations représente actuellement la modalité la plus utilisée au niveau international pour évaluer les enseignants.

- Des travaux concernant les systèmes d'évaluation des enseignants qui privilégient une finalité d'apprentissage ou de développement professionnel. Il s'agit des évaluations des enseignants novices dans le cadre de leur année probatoire, et des systèmes d'auto-évaluation et de co-évaluation.
- Les études relatives aux systèmes d'évaluation individuelle réalisées par des évaluateurs externes, à partir d'observation en classe et d'entretiens individuels à double visée de contrôle et d'accompagnement aux évolutions de pratiques.

Nous avons sélectionné les travaux de ces différentes formes d'évaluation, identifié les résultats de recherche relatifs à leur fiabilité et la manière dont ils rendent compte de l'amélioration des pratiques des enseignants. Nous avons retenu les études menées sur le développement professionnel des inspecteurs dans ce paysage.

Les publications retenues pour notre étude répondent aux critères d'inclusion définis dans la partie précédente. Dans la littérature scientifique, nous observons un nombre important de publications sur l'évaluation des enseignants depuis les années 2000. Elles font écho à la volonté politique affirmée des pays de l'OCDE de répondre à une connaissance de l'efficacité des systèmes éducatifs pour les améliorer. De ce fait, de nombreux travaux ont été réalisés pour étudier la fiabilité et l'objectivité des systèmes d'évaluation des enseignants et le lien étroit qu'ils entretiennent avec l'amélioration des pratiques et la réussite des élèves. Ces formes d'évaluation soulèvent la question des savoirs professionnels nécessaires pour que les enseignants soient efficaces, et de ceux mobilisés par les évaluateurs pour observer et juger la pratique des enseignants, afin de distinguer équitablement les bons enseignants des mauvais, et les accompagner à s'améliorer. En d'autres termes, nous nous donnons comme objectifs d'investiguer les recherches ayant permis d'étudier la fiabilité des outils utilisés pour évaluer la qualité de la pratique des enseignants et les effets sur le développement professionnel qu'ils engendrent chez les enseignants, tout en parcourant les leviers de développement professionnel chez les évaluateurs.

Cette revue de littérature scientifique fera apparaître des zones d'ombre, notamment sur la faible présence de recherches portant sur la nature des savoirs professionnels des évaluateurs en jeu, particulièrement lors des évaluations des enseignants expérimentés, et le développement des savoirs professionnels des évaluateurs.

2. Ce que dit la recherche sur la fiabilité des systèmes d'évaluations standardisées pour rendre compte de l'efficacité des enseignants et améliorer leur enseignement

L'engouement des 36 pays membres de l'ODCE[62] pour participer à des évaluations internationales destinées à comparer l'efficacité des systèmes éducatifs, montre l'importance que les gouvernements accordent à la qualité de l'École comme vecteur du niveau de développement économique potentiel d'un pays. L'évaluation de l'efficacité des politiques éducatives passe par l'évaluation de l'efficacité des enseignants, facteur jugé déterminant pour la réussite des élèves (Hofer, Holzberger, & Reiss, 2020 ; OCDE, 2005 ; 2013 ; Paquay, Wouters & Van Nieuwenhoven, 2010 ; Stronge, 2006 ; Suchaut, 2012 ; Wind, Jones, Bergin, & Jensen, 2019 ; Yoo, 2019). Ces préoccupations recoupent celles des études mesurant l'effet enseignant ou « effet-maître » observé à partir des résultats des élèves (Braun, 2005), que nous retrouvons dans la littérature francophone au sein des débats sur l'évaluation des enseignants en France (Bressoux, 2007 ; Pons & Buisson-Fenet, 2017).

L'observation en classe était le principal mode d'évaluation des enseignants, avant que les responsables politiques n'éprouvent le besoin d'objectiver plus précisément l'efficacité des systèmes éducatifs, afin d'avoir un meilleur contrôle sur les politiques éducatives et la gestion des personnels. Certains pays ont mandaté des établissements de recherche indépendants pour réaliser des instruments d'évaluation. Ce fut le cas de IEA[63] puis d'ETS[64] avant que l'OCDE prenne le relais pour commanditer et coordonner les systèmes d'évaluation dans les pays qui sont affiliés. Proposés aux inspectorats ou auprès d'agences indépendantes des gouvernements, les instruments d'évaluation sont utilisés en les adaptant aux contextes culturels afin de conduire des inspections scolaires (ou inspection des écoles). C'est le cas de l'agence OFSTED[65] responsable de l'inspection des écoles en Angleterre dont les publications et les méthodes sont utilisées dans d'autres pays de culture anglo-saxonne. L'observation des

62 L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques comporte aujourd'hui 37 membres après la récente entrée de la Colombie dans l'organisation en avril 2020

63 International Association for the Evaluation of Educational Achievement créée en 1961

64 Education Testing Service est l'une des plus importantes organisations à but non lucratif privée de mesure et d'évaluation éducative au monde qui développe différents tests standardisés principalement utilisés aux États-Unis, ainsi que des tests internationaux

65 Office for Standards in Education, Children's Services and Skills est un département non ministériel du gouvernement britannique, responsable de l'inspection d'une série d'établissements d'enseignement, y compris les écoles publiques et certaines écoles indépendantes.

enseignants en classe telle qu'elle était réalisée selon un mode traditionnel, a été remise en cause par les rapports de l'OCDE (2013) étant jugée trop subjective (Stronge, 2006). De nombreux districts utilisaient en effet des modalités d'évaluation qui n'ont pas fait l'objet d'étayage par des preuves empiriques, et ne sont pas validés par la recherche (Donaldson & Papaye, 2014). Ils ont montré des résultats variables en fonction des évaluateurs, dont ils ont déduit une incapacité à différencier de manière systématique un enseignant très bon, d'un juste bon ou d'un mauvais.

La mise en place d'une politique d'évaluation déterminante aux États-Unis en faveur de l'égalité des chances pour que tous les élèves puissent accéder à un haut niveau d'enseignement, mettant l'accent sur la responsabilité des acteurs, est confortée en 2015 sous le gouvernement Obama par la loi « Every Student, Succeeds Act » (ESSA). Elle a justifié la sollicitation des universités pour concevoir et valider de nouveaux systèmes d'évaluation. Les chercheurs ont eu pour mission de garantir des outils fiables pour mesurer l'efficacité des nouvelles orientations politiques, l'efficacité des écoles et des enseignants. Les États-Unis vecteurs des politiques du « New Public Management » dans les pays anglo-saxons, ont été les premiers à produire de nombreuses études sur la fiabilité et les effets des systèmes d'évaluation des politiques éducatives menés notamment par des économistes. D'autres pays se sont inspirés de ces travaux pour innover de nouvelles modalités d'évaluation formelles des écoles et des enseignants. Ces résultats ont été destinés à contrôler la conformité des enseignements, renseigner les ministères, et classer les enseignants pour gérer les ressources (Silva, Giovannini, & Rosa, 2017).

Le défi posé pour la recherche est d'une part de valider la fiabilité des mesures pour évaluer l'efficacité des enseignants sur la base des résultats des élèves aux évaluations standards, par la notion de la valeur ajoutée, et d'autre part de valider la fiabilité d'outils d'évaluation basés sur l'observation des pratiques enseignantes à partir de critères fiables, afin de gérer les ressources et d'améliorer les pratiques des personnels (Firestone, 2014).

Ces deux premières formes d'évaluations sont complémentaires et se rejoignent par la présomption d'une corrélation forte entre résultats d'élèves et pratiques d'enseignement et s'inscrit dans une logique processus-produit quantifiable.

Au-delà de la fiabilité des mesures, les travaux de recherche se sont attachés à identifier les limites et les effets de ces systèmes sur l'amélioration des pratiques.

2.1. Les recherches sur l'évaluation des enseignants basée sur les résultats des élèves aux tests standardisés ou modèle d'évaluation par la valeur ajoutée (added-value)

2.1.1. Valeurs prédictives de l'efficacité des enseignants

Dans de nombreux états, les politiques éducatives ont largement encouragé l'utilisation des données sur les résultats des élèves aux évaluations internationales pour juger de l'efficacité de l'école, et l'un de ses paramètres déterminants, l'efficacité des enseignants, dans un but de contrôle et d'amélioration des performances du système. Ce mode d'évaluation des enseignants (ou des établissements) est appelé *indice de valeur ajoutée*. Il établit un lien direct entre les *inputs* pédagogiques et les *ouputs* en termes de maîtrise et de compétences des élèves. Les modes d'évaluation des enseignants ou des organisations basés sur les résultats des élèves restent assez hétérogènes en différents points : la nature des contenus, les modalités de mises en œuvre, les modes de correction des évaluateurs, la fréquence, les enjeux pour les élèves et les finalités qu'elles poursuivent (diagnostique, sommative ou informative), même si elles partagent une même matrice (Rosenwajn & Dumay, 2014).

Dans le cadre des politiques éducatives, l'évaluation poursuit quasi systématiquement un double objectif : d'une part de contrôle et de reddition de compte de l'efficacité du système, puis à l'intérieur, une logique administrative de « classement » des enseignants pour la gestion des carrières, et d'autre part de recommandation pour l'amélioration des organisations par un retour (in)formatif sur la performance des élèves.

Ces résultats ont la particularité d'être menées dans l'ensemble des pays de l'OCDE, et de pouvoir ainsi être comparés pour apprécier l'efficacité des politiques éducatives. Elles répondent aux différentes stratégies politiques que nous avons évoquées lors de la revue de littérature institutionnelle. Ces évaluations, internationales ou nationales se déroulent dans certaines disciplines – en général les mathématiques et la langue première - à certains moments de la scolarité où tous les élèves d'une tranche d'âge sont évalués. Nous citerons les évaluations internationales PISA, TIMMS et PIRLS qui sont les plus utilisées dans le cadre de l'évaluation des enseignants basée sur l'indice de valeur ajoutée. Dans ce mode d'évaluation des enseignants, il s'agit concrètement de mesurer la différence entre les résultats des élèves aux évaluations standardisées à deux moments de la scolarité pour en déduire les progrès (output) comme indicateur de la qualité de l'enseignement dispensé (input). Les responsables de l'institution s'appuient en partie sur ces résultats des élèves pour classer les enseignants dans

une logique de gestion des carrières (Kéradec, 2016). En fonction des pays, des états et des politiques de gestion, ces résultats servent soit à promouvoir, ou licencier des enseignants, soit à attribuer plus ou moins de moyens aux écoles (Vosters, Guarino, & Wooldridge, 2018).

Ces évaluations peuvent pointer des défaillances de la qualité de l'enseignement ou des fonctionnements des établissements permettant d'envisager des formations aux acteurs ou des accompagnements spécifiques et mettent en évidence des enjeux politiques et de gestion de l'évaluation des enseignants qui s'opposent à la capacité de développement professionnel (Kéradec, 2016 ; Robinson & Campbell, 2010).

Ainsi, les nombreuses recherches menées pour valider le mérite des techniques d'évaluation quantitatives aux États-Unis (Bacher-Hicks, Chin, Kane, & Staiger, 2019 ; Paufler & Slaut, 2019 ; Yoo, 2019,) et dans d'autres pays, dont, par exemple, le Chili, la Chine, la Corée, l'Afrique du Sud, l'Espagne, et le Royaume-Uni (Hopkins, 2016) ont engagé une réflexion sur les évaluations par les résultats des élèves aux évaluations internationales ou nationales, en convoquant la notion de valeur ajoutée comme mesure prédictive de l'efficacité de l'enseignement et des enseignants.

La revue de littérature corrobore ce type de mesure comme le plus fiable pour évaluer l'efficacité des enseignants par les systèmes d'évaluation de la valeur ajoutée à partir de résultats aux tests standardisés des élèves, en utilisant l'affectation aléatoire, (Bacher-Hicks, et al., 2019 ; Paufler & Sloat, 2019). Il est considéré par ces auteurs comme le système d'évaluation qui porte les meilleures preuves de validité prédictive de la performance non-biaisée des enseignants.

Les travaux de Silva et al. (2017) montrent une fiabilité plus forte de l'évaluation de la qualité des enseignants et des écoles, basée sur l'indice de valeur ajoutée que ceux obtenus par « score bruts », et d'autant plus intéressante pour la prise en compte dans les pratiques enseignantes qu'elle est fondée sur les résultats des élèves d'une classe plutôt que d'une école.

Enfin, Vosters et al. (2018) ont étudié l'intérêt des modèles de réponses multivariées utilisés dans le cadre des évaluations EVAAS[66] aux États-Unis, comparés aux modèles de

[66] Educational Value-Added Assessment System : SAS EVAAS for K-12 s'appuie sur la méthodologie du Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) développée par le Dr William L. Sanders et ses collègues de l'Université du Tennessee à Knoxville. L'évaluation à valeur ajoutée élimine la possibilité d'une vision déformée de l'efficacité de la scolarité en suivant les progrès de chaque élève.

réponses univariées plus largement utilisés. Ils ont montré que les systèmes sont fiables sans distinction remarquable, pour déterminer la qualité des enseignants.

Pour cette étude, nous pouvons dire que, le mode d'évaluation des enseignants par l'indice de valeur ajoutée ne fait pas intervenir les interactions entre l'évaluateur et l'évalué puisqu'il résulte du seul rapport de causalité déduit entre résultats des élèves et qualité de l'enseignant. Cependant, il semble intéressant de se pencher sur les études ayant porté sur les effets de ce système d'évaluation indirect des enseignants sur le développement professionnel, et les limites de ce système.

En effet, si les travaux de recherche peuvent valider la fiabilité des résultats, le système d'évaluation de l'efficacité des enseignants par indice de la valeur ajoutée reste controversé par la profession pour ne pas être en mesure de rendre compte de la complexité de l'activité d'enseignement.

2.1.2. Effets et limites des évaluations des enseignants par indice de valeur ajoutée

Malgré quelques résultats de recherche montrant un effet positif sur l'amélioration des pratiques des enseignants par les évaluations basées sur l'indice de valeur ajoutée, ce système d'évaluation est controversé à différents titres :

La critique la plus radicale remet en cause le fondement même des évaluations basées sur l'indice de valeur ajoutée. Elle réside dans l'incapacité à prendre en considération une assimilation simpliste entre des résultats issus d'une logique processus-produit et la complexité de la pratique enseignante (Cochran-Smith, M. 2003).

De plus, elle s'appuie principalement sur deux matières entrant dans le cadre des connaissances et compétences de base - les mathématiques et la langue première - qui limitent la portée de ces évaluations dans le cadre d'une politique d'évaluation de l'ensemble des enseignants (Papay, 2012).

Des travaux montrent que de nombreux facteurs indépendants de la qualité de l'enseignement influencent les résultats des élèves et interrogent la capacité à rendre compte de l'activité des professionnels par ce biais. Au-delà du fait que les enseignants évoquent un système d'évaluation injuste pour statuer de l'évolution des carrières, les réussites des élèves sont dépendantes d'autres facteurs que la qualité de l'enseignant (Paufler & Sloat, 2019).

L'étude longitudinale de Silva et al. (2017) montre que, outre le fait qu'il est important de tenir compte du poids exercé par les variables liées aux origines sociales qui sont des prédicateurs de réussite scolaire, il existe des fluctuations importantes des données sur un temps long (trois ans). Le moment de l'évaluation et la fréquence auxquelles sont effectuées ces évaluations impactent les résultats des élèves, les études sur un temps long ayant montré que l'apprentissage et le développement sont discontinus (Vosters, et al., 2018). De plus, les auteurs rapportent que les résultats de ces modes d'évaluations basés sur les performances des élèves sont fiables sur une dimension classe, alors qu'elles le sont beaucoup moins à l'échelle de l'école.

Les évaluations des enseignants par indice de la valeur ajoutée sont perçues négativement par les enseignants. Elles ont des incidences plutôt négatives sur la motivation des enseignants à court et même à long terme (Paufler, 2018). Les chercheurs attirent l'attention sur la démotivation profonde que peuvent ressentir les enseignants face au déni de la complexité de leur métier, et vont jusqu'à évoquer le désespoir et la mise en péril de l'identité enseignante par de nouveaux systèmes d'évaluation qui valident une performance superficielle (Bradford & Braaten, 2018). Celle-ci prescrit les attentes du travail dans une logique de conformité, et se situe en discordance profonde avec la professionnalité des enseignants dans toute sa dimension (Bradford & Braaten, 2018).

Les effets de ces modes d'évaluation sur les pratiques des enseignants ont d'autant plus d'impact que les enjeux sont élevés (Bradford & Braaten, 2018 ; Firestone, 2014 ; Paufler, 2018 ; Rosenwajn &Dumay, 2014).

En fonction des régimes politiques, certains pays ou états ont en effet couplé les résultats des évaluations standards utilisés pour évaluer les enseignants à un système de récompense dans le cadre de la gestion des personnels (Yoo, 2019). Les études montrent que l'utilisation d'incitations par la rémunération ou la promotion, et à l'inverse, la sanction, agissent de manière contradictoire sur la motivation des enseignants en réduisant la confiance des enseignants efficaces (Firestone, 2014).

Le CEP[67] atteste dans le rapport de Bouttemont (2010) que les évaluations des enseignants et des écoles fondées sur les résultats des élèves aux tests standardisés couplées à

67 Center on education policy : centre de recherche indépendant ayant travaillé sur les effets des évaluations standardisés.

l'obligation d'une amélioration d'une année sur l'autre, induisent des effets secondaires qui impactent négativement les pratiques des acteurs de l'enseignement.

De nombreuses études ont été réalisées pour montrer les pratiques « non pédagogiques » utilisées pour modifier artificiellement les résultats aux tests standardisés (voir la revue de littérature de Rosenwajn & Dumay, de 2014 à ce propos). Des problèmes de coût et de temps passé à les réaliser et les exploiter rendent l'utilisation de ces tests aléatoires, et des fraudes ont été constatées, pour rehausser le niveau de réponses des élèves ou baisser le niveau de test, afin de garder des avantages financiers pour faire fonctionner les écoles. Des pratiques des équipes pédagogiques ont été observées telles que l'usage du redoublement, la gestion de l'hétérogénéité des classes, ou l'orientation abusive des élèves dans des structures spécialisées pour les sortir du système classique soumis aux tests.

De plus, il a été observé un entraînement intensif dans les disciplines évaluées pour que les élèves soient en réussite au détriment de l'enseignement du programme d'autres disciplines (Yoo, 2019).

Par ailleurs, les auteurs signalent que l'évaluation des enseignants par les résultats des élèves aux tests standardisés est la moins utilisée des modes d'évaluation des enseignants puisqu'elle ne concerne que certaines matières d'enseignement (en général mathématiques et langue première). Deux tiers des élèves ne sont pas testés (Papay, 2012).

2.2. Les évaluations des enseignants par observation de classe à l'aide de référentiels standardisés

Nous rendons compte dans cette partie, des recherches réalisées dans le cadre des évaluations externes réalisées par des « inspecteurs » issus d'une instance administrative communément appelée inspection scolaire ou internes réalisées par des directeurs d'école ou des enseignants ayant un statut particulier désignées par le terme d'évaluation interne standardisée (Eurydice, 2015).

2.2.1. Évaluations externes des enseignants, intérêt et limites

Outre les évaluations par la mesure de la valeur ajoutée, des recherches se sont tournées vers l'identification de critères qui permettent de quantifier objectivement les comportements des enseignants dans plusieurs domaines dans une logique de contrôle et de soutien des écoles et de leurs acteurs (Grauwe, 2007). L'inspection scolaire représente actuellement le mode d'évaluation le plus utilisé pour évaluer la performance des enseignants et celle des écoles aux Etats-Unis (Vosters et al., 2018) et dans d'autres pays qui utilisent ces procédures (Corée du Sud, 26 pays d'Europe, ainsi que la plupart des pays des anciennes colonies anglaises).

L'inspection scolaire s'appuie sur le principe d'observation en classe pour recueillir des informations, vérifier la conformité et communiquer un rapport qui peut comporter des recommandations dans une finalité essentiellement de contrôle et de soutien des écoles et des acteurs. Ces évaluations sont souvent couplées à d'autres systèmes d'évaluation : aux évaluations basées sur les résultats des élèves aux évaluations standards, dont elles se distinguent par le retour qualitatif qu'elles renvoient aux écoles (Penninckx et Vanhoof, 2015).

La corrélation entre les performances des enseignants sur les grilles d'observation et les mesures de la valeur ajoutée basées sur les tests élèves (Yoo, 2019) montre une fiabilité acceptable de l'observation en classes pour mesurer l'efficacité des enseignants (Bacher-Hicks et al., 2019).

Dans le cadre des évaluations externes, les enseignants peuvent faire l'objet d'évaluation individuelle ou de pratiques d'enseignement des équipes de manière plus globale. Basées sur l'observation en classe, ces évaluations ont fait l'objet d'études menées dans le cadre d'évaluations formelles qui s'appuient sur des rubriques prédéfinies au niveau de l'organisation centrale et identique à l'ensemble des états (Goldring, Taie, Rizzo, & Riddles, 2017 ; Grissom, Loeb, & Master, 2013). Elles visent le contrôle de l'application des politiques éducatives nationales par une mesure de l'écart à la norme dans différents secteurs de l'activité scolaire dont la qualité de l'enseignement (Goldring et al., 2017, Eurydice, 2015).

Les rubriques retenues pour évaluer les enseignants dans le cadre des observations en classe ont fait l'objet d'un travail important en amont en s'attaquant à un défi majeur : identifier les critères capables de valider un « bon enseignant » ou un « enseignant efficace » pour constituer une référence partagée par les acteurs (enseignants et administrateurs en charge de l'évaluation). Des organismes d'état ou des agences ou des indépendants ont lancés des

programmes de recherches pour construire des outils d'évaluation permettant d'objectiver les observations de classe de manière systématique pour dans une logique de contrôle et de reddition de compte. Les recherches montrent que pour être efficace dans ce registre, les observations en classe doivent faire l'objet d'une préparation par les évaluateurs de manière à prendre en compte le contexte, et les critères observables doivent être issus des différents domaines de l'enseignement (rendement des élèves, documents professionnels de préparations de leçon, observation de l'acte pédagogique d'enseignement).

L'avantage de cette évaluation est de pouvoir apprécier des pratiques réelles en classe et d'effectuer un feed-back avec les enseignants en mesure de cibler les points faibles de l'enseignement afin qu'ils s'améliorent. Les études montrent en effet qu'il est plus utile de fournir des retours d'informations aux enseignants pour améliorer leur efficacité que de coupler les évaluations à des mesures incitatives peu efficaces quel que soit le mode d'évaluation quantitative (Firestone, 2014 ; Rodl, Cruz, & Knollman, 2020)

Paufler & Sloat (2019) se sont récemment intéressées à comprendre la perception qu'ont les praticiens - administrateurs et enseignants - face à l'utilisation des normes pour évaluer la politique éducative à partir d'un nouveau mode d'évaluation des enseignants d'un district à partir de 5 grands items à partir du cadre de Cuban (1998). Les enseignants sont évalués à partir d'un score de la FFT pour 2/3 de la note et selon la mesure par indice de valeur ajoutée pour le 1/3 restant. Les résultats montrent que les enseignants ont une perception mitigée sur l'intérêt de ces mesures pour les évaluer et qu'ils ne sont pas convaincus de leur capacité à faire évoluer leur pratique. Le défaut d'alignement entre les attentes des politiques telles qu'elles sont traduites par les objets des évaluations normées, et la réalité de la pratique professionnelle, participe au peu d'effet sur l'amélioration des enseignants par ces pratiques d'évaluation.

En revanche, les études montrent un impact sur les effets perçus par les évaluateurs en renforçant leur confiance en eux en tant qu'évaluateurs, en créant le dialogue avec les enseignants, et un intérêt pour les enseignants qui ont clarifié les attentes de l'institution et les ont amenés à s'approprier les processus et les résultats des évaluations nationales (Paufler, King & Zhu, 2020). Ces mêmes auteurs évoquent l'amalgame perçu entre les finalités de soutien des enseignants et de contrôle, et la complexité du modèle comme des freins au développement des pratiques par la méfiance à l'égard des motivations des décideurs.

Si elles augmentent le stress, pour la moitié elles incitent cependant à la réflexion sur les pratiques.

2.2.2. Évaluations internes réalisées par les directeurs d'école dans une finalité de contrôle et de soutien professionnel

Dans le cadre des évaluations réalisées à l'interne par les directeurs d'école, deux types d'évaluation sont couramment utilisées et font office de référence pour les évaluations par observation de classes aux Etats-Unis, puis d'autres formats ont proposé des évaluations adaptées aux différents contextes dans lesquels elles sont utilisées à partir de ces modalités de référence ou à partir de modalités proches qui respectent des principes similaires. Nous nous basons sur deux types d'évaluation largement utilisés aux États-Unis pour comprendre les études qui s'y réfèrent.

Fondées depuis quelques années sur les travaux de Danielson (2013), les évaluations par observation en classe proposent une grille d'évaluation - le Framework for Teaching (FFT) – qui découpe la pratique de l'enseignant en quatre grands domaines et 22 composantes de 5 à 6 éléments chacune[68] utilisées par les superviseurs ou inspecteurs pour évaluer les enseignants. C'est une façon de quantifier la pratique des enseignants. Deux des quatre domaines sont observés en classe, l'environnement de la classe et les consignes, les autres éléments d'évaluations sont jugés sur des documents présentés (planification) et s'appuient sur des moments d'échanges avec l'évaluateur (responsabilité professionnelle). Les observations s'appuient sur une auto-évaluation diagnostique réalisée en amont par les enseignants. Les enseignants sont régulièrement visités : au moins cinq visites courtes en classe, plus une évaluation formelle lors d'une visite de 45 minutes en observation de classe pour les expérimentés, deux visites pour les jeunes enseignants ayant moins de quatre ans d'ancienneté.

Ces observations et documents font l'objet d'une évaluation chiffrée (une note de 0 à 3 est attribuée à chacun des items). Cette observation de classe est souvent croisée avec les résultats des évaluations des élèves aux tests nationaux pour donner lieu à une note finale qui servira de base à la gestion des promotions ou des licenciements.

[68] « Les quatre domaines comprennent : 1) Planification et préparation (six éléments), 2) Environnement de la classe (cinq éléments), 3) Instruction (cinq éléments) et 4) Responsabilités professionnelles (six éléments) » (Danielson, 2013). Les évaluations des enseignants dans les domaines 2 et 3 sont basées en grande partie sur des observations de l'enseignement en classe et dans les domaines 1 et 4 sur des analyses d'artefacts/documents soumis par l'enseignant à son évaluateur dans le cadre du processus d'évaluation d'une année. » In Paufler & Sloat, (2020).

Pour les réaliser, les administrateurs (chefs d'établissement) sont formés à l'utilisation de la grille de Danielson (2013), et repassent une certification chaque année. Les évaluateurs sont eux-aussi évalués selon une grille de notation et un protocole en mesure de garantir la fiabilité des chiffres. Ces évaluations ont été imposées dans certains états ou districts aux Etats-Unis (Paufler & Sloat, 2019)

L'autre évaluation, est le Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta, Paro, & Hamre, 2008), moins utilisée, est basée sur des données psychométriques pour apprécier les interactions entre les enseignants et les élèves. C'est un outil d'évaluation de l'environnement émotionnel et pédagogique qui apprécie trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien pédagogique des enseignants auprès des élèves. L'évaluation s'effectuent lors de temps fréquents d'observation qui permettent en 30 minutes d'observer et de noter les enseignants. Le but est de cibler les domaines d'amélioration possible des comportements des enseignants.

Elle alimente la réflexion sur la formation initiale, notamment sur les modalités d'évaluation pour le recrutement des enseignants novices, et sur les modalités d'évaluation des enseignants titulaires dans une logique d'amélioration du système, à la fois par la gestion des ressources et le développement des enseignants.

2.3. Effets des évaluations par observation en classe et limites

Dans le cadre de l'analyse des inspections scolaires, l'évaluation des enseignants n'est qu'une donnée du processus au sein d'un système complexe. Les quelques études qualitatives menées sur l'efficacité des inspections scolaires suggèrent qu'elle dépend d'interactions complexes entre le contexte et les caractéristiques des inspections (Hofer et al., 2020).

De manière globale, les études relatives à l'efficacité des inspections scolaires et les effets sur les pratiques aboutissent à des résultats variables et mitigés qui ne peuvent pas valider d'effets positifs sur les processus scolaires au-delà d'un alignement sur les normes de performance (Hofer et al., 2020).

Par ailleurs, Penninckx & Vanhoof (2015) dans leurs travaux de revue de littérature sur les effets des retours d'informations suite à une inspection scolaire, montrent qu'il existe un faible impact des retours sur la compréhension qu'ont les écoles de leur propre fonctionnement

qui pourrait être en mesure d'accompagner des évolutions de pratiques. Ces résultats sont confirmés par les travaux de Delvaux, Vanhoof, Tuytens, Vekeman & Van Petegem (2013) qui montrent que les retours d'information axés sur une communication explicite et utile avec les enseignants pourraient être en mesure de favoriser le développement professionnel (Stronge, 2006). Ils ajoutent qu'ils ont un impact émotionnel fortement négatif.

Le regard extérieur à la classe, à dominante administrative, que ce soit par des évaluations internes ou externes, est perçu comme une expérience stressante (Collins, 2004 ; Albanel 2009 ; Moradi, Sepehrifar, & Parhizkar, 2014 ; Wagner, 2020) chargée d'anxiété qui développent des formes de résistances individuelles aux changements préconisés par des inspecteurs qui ne sont pas toujours perçus comme légitimes, et peuvent provoquer une « *déprofessionnalisation des enseignants placés dans une position d'exécutants devant se soumettre à un regard normatif élaboré à l'extérieur* » (V. Zanten, 2001, p.129).

Les résultats d'études menées sur l'utilité perçue par les enseignants suite à une évaluation externe montrent un très faible effet sur le développement des pratiques de classe (Wagner, 2020), les enseignants la percevant comme plus sommative que formative (Klieger, 2016) et ne perçoivent pas le retour d'information comme efficace pour aider à l'amélioration de l'enseignement (Liu, Visone, Boeke Mongillo, & Lisi, 2019).

Selon Donaldson et Papay (2014) les observations en classe réalisées en interne par les directeurs ne permettent pas toujours de différencier les qualités des enseignants en général surévalués, ni de fournir un retour d'informations orienté vers l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants (Tang & Chow, 2007). Ce constat a conduit à proposer de nouveaux modèles d'évaluation plus justes, couplés au déroulement des carrières des enseignants. En effet, certains superviseurs sur-évaluent volontairement les enseignants, pour éviter l'impact des sanctions sur les carrières des enseignants, et pensent l'évaluation des enseignants inefficace pour améliorer leurs pratiques telle qu'elle est menée (Shaked, 2018).

Par ailleurs, des études ont montré que plusieurs facteurs influencent les résultats des évaluations par observation en classe : les caractéristiques de genre des évaluateurs, l'ancienneté des enseignants, le niveau de l'école mais également les caractéristiques communes aux évaluateurs et aux évalués, notamment les similarités démographiques (Schraeder & Simpson, 2006 ; Wind, Jones, Bergin, & Jensen, 2019), l'outil d'évaluation, la formation des évaluateurs, la nature, le mode et la durée des évaluations (Wind et al., 2019).

De plus, les évaluations réalisées par les directeurs d'école montrent une précision des résultats en général, mais une diversité dans la capacité à évaluer certains domaines. Les résultats de leurs évaluations sont plus corrélées sur l'item de « la promotion de la pensée critique » que sur celui de « l'utilisation de l'évaluation formative » (Bergin, Wind, Grajeda & Tsai, 2017). Ces résultats, obtenus par l'utilisation de l'outil MFR[69], ont mis en évidence les domaines sur lesquels il était nécessaire de former les évaluateurs. Des formations ont été mises en place pour leur apprendre à utiliser les grilles d'évaluation afin d'augmenter la fiabilité de leurs observations. Les évaluateurs ont été évalués à la fin des formations qui montrent des indices de satisfaction (Bergin et al., 2017).

Paufler, N. A. (2018) met en évidence l'insatisfaction des directeurs qui conduisent les évaluations. Ils disent manquer d'autonomie pour évaluer et prendre les décisions, ce qui se traduit pour les directeurs d'école par un défaut de reconnaissance comme professionnel compétent.

Néanmoins, plusieurs déterminants ont été constatés en faveur d'un impact positif de l'observation des enseignants en classe sur l'efficacité des enseignants et des écoles : l'implication des enseignants dans le système d'évaluation et l'action collective de la communauté scolaire (Bradford & Braaten, 2018 ; Marcos et al., 2015 ; Wagner, 2020 ; Yoo, 2019), l'accompagnement des enseignants par les évaluateurs à exploiter les retours d'informations par des rapports fréquents et spécifiques fondés sur la preuve pour favoriser l'appropriation dans le travail (Delvaux et al., 2013 ; Liu et al., 2019), le délai de transmission du rapport rapidement après l'inspection (Wagner, 2020), et de manière individualisée après observation en classe, enfin le délai accordé aux équipes pour que le changement se mette en place après l'inspection scolaire. Les recherches de Tyagi (2010) plaident de ce fait pour une supervision interne qui implique le chef d'établissement dans des actions de soutien au développement professionnel des enseignants jugée plus efficace par les enseignants que celles des autorités académiques dont ils n'ont pas toujours de retours tangibles, explicites et exploitables.

Dans ce cadre, si le rapport d'une évaluation globale limite le stress, il réduit dans le même temps l'impact des retours.

[69] Many Facet Rash est un outil qui estime les modèles de précision des individus à travers les épisodes et les pratiques d'enseignement. Il est utilisé pour identifier les domaines dans lesquels les directeurs d'école individuelement ou en groupe, peuvent avoir besoin d'une formation supplémentaire

En revanche, certaines études montrent la nécessité de mieux préparer les évaluateurs aux retours d'information et à l'accompagnement des enseignants pour tenter d'autres pratiques (Liu et al., 2019).

Nous constatons des limites des pratiques d'inspections scolaires par observation en classe assez proches de celles des évaluations par indices de valeur ajoutée quant aux effets sur les enseignants. Elles peuvent favoriser les pratiques « non pédagogiques » lorsque les enjeux de carrière sont forts. Ainsi, il a été montré que les directeurs d'école qui évaluent les enseignants sont plus indulgents quand les conséquences sont importantes sur le déroulement de la carrière des enseignants ou si l'accompagnement de l'état dépend de l'efficacité de l'enseignement (Grissom & Loeb, 2017 ; Shaked, 2018). La diffusion au grand public, les fermetures d'établissement ou les licenciements dues à des résultats d'établissement insuffisants ont mis en évidence un phénomène de stress face aux inspections scolaires qui favorise les comportements de « tricherie ». Ceux-ci peuvent être réduits par un faible enjeu des résultats des évaluations internes (Ehren & Visscher, 2006).

2.4. Ce que l'on peut conclure des recherches menées sur l'évaluation des enseignants par des pratiques d'évaluation standardisées

En conclusion des études relatives à l'évaluation des enseignants par des mesures quantitatives de la performance basées sur la valeur ajoutée ou sur des grilles normées réalisées dans le cadre d'une évaluation externe ou interne par observation de classe, nous pouvons affirmer que les pays utilisent ces différents outils de manière adaptée au contexte culturel et combinent différentes modalités qui invitent à la prudence sur des généralisations. Cependant nous pouvons dire que :

- Les pratiques d'évaluations standardisées sont surtout à même de valider la performance des enseignants dans une logique de contrôle de la conformité des pratiques et de reddition de compte au profit de la gestion des ressources, objectif premier de ces modalités.
- Ces systèmes d'évaluation de la performance des enseignants ont évolué pour proposer des critères plus ajustés aux « bonnes pratiques pédagogiques » et des modes de

passation plus fiables des évaluations des élèves en multipliant les sources de données (Stronge, 2006).

- L'objectif d'amélioration des pratiques enseignantes n'est que secondaire, et se limite à la capacité des enseignants à se saisir du retour d'informations mesurant leurs pratiques à l'écart à la norme. Au mieux, les modalités d'évaluation soutiennent les pratiques conformes, au pire, elles engendrent des pratiques « non pédagogiques » qui vont à l'encontre du développement professionnel, voire qui participent à « déprofessionnaliser » les enseignants experts.
- L'association à des enjeux politiques de performances et de gestion de carrière aux systèmes d'évaluation des enseignants impacte négativement le sentiment de compétence et la reconnaissance de la professionnalité des enseignants dans sa dimension complexe. Les effets sont d'autant importants que les enjeux sur les carrières sont forts.
- De manière plus précise les évaluations externes par indice de valeur-ajoutée montrent des effets négatifs plus important. Cependant, ils sont compensés par la moins grande utilisation de cette pratique, souvent combinée à d'autres.
- L'utilisation d'outils normés renforce la confiance en eux des évaluateurs et la qualité relationnelle avec les enseignants quand elle permet aux évaluateurs de clarifier les attentes de l'institution.
- Les modes d'évaluation à l'interne semblent plus propices pour impacter positivement les pratiques des enseignants par l'engagement dans un travail collectif à long terme, soutenu par la fréquence des visites et de l'accompagnement (Stronge, 2006). Cependant, ces pratiques présentent des limites liées aux facteurs dépendant de la personnalité, de l'expertise pédagogique et du pouvoir d'innovation du directeur, et peuvent *a contrario* devenir des freins à l'engagement des enseignants.
- Quant à la formation ou la préparation des évaluateurs à évaluer, les recherches témoignent d'une carence dans ce domaine (Liu et al., 2019). Les expérimentations sont réalisées pour apprendre aux évaluateurs à utiliser les outils d'observation en identifiant les pratiques conformes. Elles renforcent ainsi la diffusion des « bonnes pratiques d'enseignement ».

En d'autres termes, les modes d'évaluation standardisés sont efficaces pour poser un constat sur le niveau d'enseignement des enseignants, mais ne les engagent qu'aux seules pratiques conformes que les évaluateurs (inspecteurs ou superviseurs internes) sont en mesure de valider. L'amélioration des pratiques enseignantes est envisagée par la capacité des enseignants à se saisir des résultats pour progresser en se conformant à des pratiques normalisées, et non comme un processus de développement des pratiques

De fait, si les recherches concluent à la fiabilité du rapport de causalité entre le processus d'évaluation et le produit de ces évaluations, celles-ci ne permettent pas de prendre en compte la complexité de l'acte d'enseigner, ni celle de l'acte de juger en mesure de favoriser le développement des acteurs.

3. Ce que dit la recherche sur l'évaluation des enseignants à visée formative

Nous nous attacherons dans ce chapitre à mettre en évidence les résultats de recherche concernant des modalités d'évaluation qualitatives ayant pour objectif d'impulser le développement professionnel des enseignants. Ces travaux s'appuient sur la remise en question de l'hypothèse selon laquelle la production de critères et de normes institutionnalisées augmenterait la responsabilité des acteurs et leur permettrait de clarifier la signification nécessaire à l'agir (Wyatt-Smith & Klenowski, 2013).

Les recherches fondées sur des démarches d'évaluation qualitatives qui prennent en compte la complexité de l'activité d'enseignement contrainte par les déterminants multifactoriels de la réussite des élèves, et du contexte politique et académique dans lequel l'expertise des enseignants est attendue (Cochran-Smith, 2003), se rejoignent sur la manière de penser l'évaluation dans une visée formative. La complexité de la pratique d'évaluation qui en découle ne peut se limiter à une évaluation réductrice qui s'appuie sur des critères simplificateurs en mesure de différencier le bon enseignant du mauvais par l'établissement d'un lien direct entre les résultats des élèves et la qualité d'enseignement (Biesta, 2009 ; Cochran-Smith, 2003 ; Darling-Hammond & Snyder, 2000, Schutz & Moss, 2001 ; Wyatt & Klenowski, 2013). Or face à l'évolution sociétale, la demande institutionnelle et celle des usagers n'ont cessé de croître pour exiger une meilleure qualité de l'enseignement facilement lisible et

objectivable. L'ambition d'un enseignement de qualité a conduit les gouvernements à mettre en place les modalités d'évaluation standards que nous avons examinées plus haut. La pression sociale et politique porte également sur une exigence de la qualité de la formation des enseignants dédiée aux États qui ont mobilisé les universités à cet égard (Cochran-Smith, 2003).

Pour aborder la compréhension des pratiques des évaluateurs des enseignants expérimentés, nous débutons cette présentation par les travaux de recherche relatifs à l'évaluation des enseignants novices. Portés par une dynamique de recherche féconde, nous avons estimé qu'ils pouvaient nous apporter des éléments déterminants sur les pratiques des évaluateurs en général, et sur celles de l'inspection individuelle en particulier.

3.1. La pratique de supervision des enseignants novices

3.1.1. Formes de pratique de supervision et effets sur le développement professionnel

Face au constat de la carence des travaux de recherche relatifs aux pratiques des inspecteurs dans la littérature internationale, nous proposons de recenser les résultats d'études relatives aux pratiques des superviseurs dans le cadre du mentorat des enseignants novices, et leurs effets sur le développement professionnel des enseignants. Ils permettent d'aborder la manière dont les enseignants expérimentés conçoivent la structuration du métier.

Dans le cadre de la formation initiale, la tâche des expérimentés chargés de l'accompagnement des novices s'est complexifiée face à une hétérogénéité des profils d'étudiants. Cette diversité nécessite une expertise plus fine des tuteurs pour évaluer les situations d'enseignement et l'élaboration de réponses plus complexes (Darling – Hammond & Snyder, 2000). Les évaluations permettant de valider l'entrée des novices dans la communauté professionnelle des enseignants deviennent de plus en plus délicates, notamment s'il existe de forts enjeux de carrière (Haigh & Ell, 2014).

Les pratiques de supervision dans le cadre de l'accompagnement des enseignants novices au cours de leur année de formation sont communément identifiées selon trois formes de mentorat visant chacune des finalités différentes : une pratique de mentorat pour accompagner l'enseignant novice vers l'obtention de son année probatoire désignée comme pratique de validation, l'accompagnement traditionnel comme soutien de l'enseignant et l'accompagnement par des pairs (Kemmis, Heinkkinen, Fransson, Aspfors, & Edwards-Groves,

2014). Les auteurs montrent que ces trois formes de pratique se chevauchent, en créant parfois des conflits chez le tuteur expérimenté entre la forme traditionnelle de soutien plus ancienne utilisé jusque-là, la pratique de validation qui pousse à la conformité, et l'accompagnement par des pairs, expérimenté plus récemment, qui montre une voie prometteuse pour améliorer l'efficacité des enseignants novices (Kemmis et al., 2014).

Dans le cadre de l'étude des interactions entre superviseurs et enseignants novices, ces trois types de pratiques résonnent avec les différents cadres conversationnels identifiés respectivement comme cadre évaluatif, de soutien ou éducatif (Long, Van Es, & Black, 2013). Ces formats se trouvent alors en concurrence, et il est nécessaire d'envisager de former les tuteurs pour changer les architectures de pratiques qui les soutiennent. Long et al. (2013) évoquent le glissement de cadres conversationnels. Les auteurs mettent en évidence qu'il est possible de négocier un alignement des cadres pour envisager une expérience éducative, similaire à l'idée de changement d'architecture proposé par Kemmis et al., (2014). Cet alignement pour glisser sur le format éducatif n'est possible qu'à la condition de créer un inconfort du type « conflit cognitif » (Long, et al., 2013).

Les recherches à ce sujet promeuvent la forme de tutorat d'accompagnement par les pairs ou éducatif, qui incite à l'auto-développement collaboratif et développe un enseignement ambitieux (Long et al., 2013). En effet, elles montrent que ce format facilite un accompagnement réflexif par interactions entre novices et expérimentés (Bertone Chaliès, 2015) qui contribue à favoriser la reconnaissance des enseignants novices comme professionnels autonomes en mesure de se développer dans leur environnement professionnel quotidien avec leurs pairs (Long et al., 2013). Ainsi, ils peuvent être intégrés comme membres de la communauté professionnelle avec lesquelles ils se comprennent et sur lesquels ils peuvent s'appuyer (Kemmis, et al., 2014) par une signification partagée de l'activité d'enseignement. Enfin, le format éducatif est positif pour la collaboration entre novice et superviseur (Long et al., 2013, Chaliès & Bertone, 2015). Il permet à l'enseignant de faire des liens de significations entre les temps de formation traditionnels et la situation de classe dans les circonstances où la collaboration ne se limite pas à la co-préparation mais intègre également la co-intervention (Chaliès, Bertone, Flavier, Durand, 2008 ; Michel & Bertone 2017). Ces formes de co-intervention sont favorables à l'apprentissage des novices à la condition que les expérimentés sortent d'une logique de transmission du métier (Chaliès & Bertone, 2015).

Le format de soutien propose un cadre affectif confortable qui a tendance à atténuer la focalisation sur les questions et l'importance des commentaires du superviseur (Long, et al., 2013). Or il est prouvé que les tensions professionnelles au sein de l'activité d'enseignement sont propices à l'apprentissage des novices (Haigh & Ell, 2014 ; Long et al., 2013 ; Ria, Saury, Dève & Durand, 2001 ; Chaliès & Bertone, 2015).

Enfin, Lamment (2020) associe les deux régimes d'intervention dans la construction de l'identité enseignante par le biais d'un mentorat qui favorise un soutien réflexif face aux critiques évaluatives.

En revanche, le format évaluatif a pour but et comme effet de former des enseignants qui répondent à une conformité des pratiques attendues par l'institution, où la transmission d'une activité normée est privilégiée. Les superviseurs n'y parviennent pas toujours car ce format limite les échanges avec les novices. En effet, il néglige le lien entre pratique des enseignants et apprentissage des élèves ou les étayages qui justifient l'évaluation, ne permettant pas à l'enseignant d'identifier les points d'appui pour s'améliorer (Long et al., 2013). La critique négative du mentor sans étayage peut aussi provoquer des réactions pour « sauver la face », contre-productives et inefficaces pour travailler les difficultés rencontrées (Bjorndal, 2020).

Les auteurs intéressés par la formation des enseignants mettent en évidence la carence de littérature scientifique et professionnelle sur la formation des superviseurs, alors que des dysfonctionnements sont repérés, notamment un manque d'efficacité sur le volet pédagogique (Bouchamma, 2012). Désignés sur ces fonctions sans expertise disciplinaire, certains superviseurs prennent des positions d'autorité (Moradi et al., 2014).

Cependant, des expérimentations positives d'auto-formation collaboratives ont été réalisées pour répondre aux tensions liées à l'utilisation d'évaluations sommatives dans un cadre formatif (Ciuffelli-Parker & Volante, 2009). Des stratégies collaboratives en dehors des moments d'observation ont été développées avec les novices par le biais d'outils de discussions formelles qui favorisent l'auto-formation des novices.

3.1.2. La prise de décision pour juger : dilemmes, consensus et dissensus

Décider si un enseignant est prêt pour enseigner relève d'un jugement qui « *n'est pas simple, technique ou instrumental* » (Biesta, 2009, p.186). C'est un acte complexe, hautement politique et profondément subjectif, faisant intervenir des valeurs sociales pour lequel les recherches tendent à comprendre les processus sous-jacents permettant de gagner en objectivité

sans masquer la diversité (Moss & Schutz, 2001). Les résultats des études montrent qu'il existe des points de cohérence ancrés sur des accords, et des dissensus entre les superviseurs (Haigh & Ell, 2014 ; Moss & Schutz, 2001 ; Sheridan & Tindall, 2018 ; Wyatt-Smith & Klenowski, 2013).

Des études fondées sur les postulats de la théorie du jugement social, ont porté sur les caractéristiques privilégiées par les enseignants expérimentés et notamment par les superviseurs pour juger un acte d'enseignement avec des élèves ou avec des enseignants novices (Allal, 2013 ; Allal & Lafortune, 2008 ; Haigh & Ell 2014 ; Sheridan & Tindall, 2018). Elles confortent l'idée que le jugement dans l'enseignement est élaboré sur une part personnelle d'intuition qui fait appel aux valeurs, à l'histoire des enseignants, aux croyances et s'appuie sur les normes de la communauté de pratique concernée. Ce qui conduit à Allal (2013, p. 31) à affirmer que « *le jugement professionnel est à la fois un acte cognitif individuel et une pratique socialement située* ».

Dans le cadre de la supervision des novices, Sheridan & Tindall (2018) ont mené une étude pour comprendre comment se fabrique le jugement des superviseurs sur les capacités des novices à se présenter en début de stage de l'année probatoire. Elle montre ainsi que les superviseurs des novices s'accordent pour donner plus d'importance à certaines qualités personnelles qu'aux qualités professionnelles. L'empathie, la passion pour l'enseignement témoin d'engagement, les qualités interrelationnelles exprimées par les capacités de collaboration avec les pairs, représentent les qualités que les superviseurs privilégient. Cependant ils les mettent également en lien avec les capacités professionnelles liées à la relation pédagogique, le désir d'apprendre et de se développer à l'aide des pairs. Les auteures relèvent les conséquences sur les programmes de formation initiale des enseignants. Elles préconisent qu'il faut poursuivre la recherche pour mieux comprendre l'impact de l'interprétation de la norme.

Les travaux de recherches sur les pratiques des superviseurs, pour accompagner les enseignants tout en les jugeant, mettent en évidence une activité confrontée à des tensions entre plusieurs régimes d'intervention que nous avons évoqués dans la section précédente. Ils sont à l'origine des dilemmes récurrents auxquels font face les superviseurs des enseignants. Ils ont été identifiés par les études relatives aux interactions entre superviseurs et novices (Becue, 2015 ; Chaliès, 2004 ; Chaliès, & Durand, 2000). Ils renvoient aux différentes formes de mentorat utilisés par les superviseurs face auxquels ils doivent faire un compromis entre transmettre ou faire réfléchir, évaluer ou aider, aider à enseigner ou aider à apprendre à

enseigner (Chaliès, & Durand, 2000), évaluer ou donner conseil, tenir conseil ou prescrire Becue (2015), augmenter le nombre de données du portfolio pour assurer la fiabilité de jugement, ou transformer le récit de ces documents pour les rendre accessibles à l'évaluation (Schutz & Moss, 2004). Ces dilemmes se manifestent au sein d'un espace de coopération entre tuteur et novices où les processus en cours sont interrogés par les positions asymétriques des acteurs liées aux enjeux de l'évaluation sommative en fin de stage (Becue, 2015) et ceux de l'objectivité réclamée par l'institution (Kemmis et al., 2014).

L'accord ou le désaccord entre les superviseurs pour poser leur jugement sur la pratique des novices est étudié à partir de la théorie du jugement social (Haigh & Ell, 2014 ; Sheridan & Tindall, 2018). Ils ont pointé une cohérence dans les jugements posés, mais également des points de dissensus qu'ils associent à des processus conscients et inconscients témoins d'une activité complexe. Dans le cadre de l'herméneutique et de l'éthique du discours, Moss & Schutz (2001), étudient la nature du consensus dans le processus d'évaluation face à l'élaboration des normes généralisées. Ils adoptent une approche pluraliste pour respecter la complexité du phénomène, et mettent en évidence la nécessité de confronter les normes potentiellement conflictuelles et source de dissensus pour développer une évaluation critique des pratiques et améliorer la capacité de jugement des superviseurs. Il s'agit d'accepter de prendre en compte la dissension comme un désaccord productif (Haigh & Ell, 2014 ; Moss & Schutz, 2001), dans le processus d'évaluation plutôt que de vouloir un consensus à tout prix masquant la différence. La confrontation des solutions acceptables au sein des collectifs de superviseurs est en capacité de provoquer une réélaboration collective des significations (Chaliès, Escalié, & Bertone 2012 ; Escalié, 2012 ; Escalié & Chaliès, 2011).

Pour s'attaquer aux dissensus qui interrogent la subjectivité du jugement, les résultats de ces recherches s'accordent sur deux points essentiels : le fossé entre les personnes qui s'efforcent de se comprendre est productif, et à ce titre le conflit est une nécessaire source de développement de l'objectivité des jugements qui accepte la diversité et la complexité (Haigh & Ell, 2014 ; Long et al. 2013 ; Moss & Schutz ; 2001 ; Schutz & Moss, 2004).

Nous pouvons résumer les apports de ce différentes recherches qualitatives dans le domaine de la formation des enseignants novices par ces éléments clés :

- Les processus d'évaluation des superviseurs sont des phénomènes complexes qui nécessitent de construire des expertises d'évaluation en formation

- Trois formes de mentorat sont présentes dans les modalités d'accompagnement des superviseurs soutien, validation ou développement collaboratif parfois en concurrence entre régime traditionnel et novateur, créant des conflits chez les superviseurs.
- Les trois formes de mentorat intègrent la double injonction d'évaluer et d'accompagner les novices. Les formes privilégiant la construction du métier en collaboration avec les expérimentés par une interaction tuteur – novices, sont les plus efficaces pour former des praticiens autonomes quand ils permettent la signification des actions efficaces et leur étayage. Ils participent ainsi à intégrer la communauté de pratique.
- Pour que les pratiques d'évaluation basées sur le développement collaboratif soient fécondes, il est nécessaire de créer de l'inconfort ou du conflits cognitif chez les novices et de les accompagner pour tenter de nouvelles solutions satisfaisantes.
- Des glissements d'un régime moins efficace à l'autre, ou des combinaisons entre les différentes formes de mentorat peuvent permettre le développement par changement de régime.
- L'accompagnement des novices confronte les superviseurs à des dilemmes qui portent la double injonction d'évaluer et d'accompagner. Les appréhender dans les collectifs d'évaluateurs permet de créer des temps de mise en accord sur les significations et interprétations des normes et des valeurs qui motivent le jugement et de celles qui construisent l'accompagnement, tout en préservant la diversité des pratiques. Ainsi il est possible de comprendre les dissensus au sein de l'activité des superviseurs comme productifs de développement.

3.2. L'auto-évaluation et la collaboration comme source de développement professionnel dans un contexte d'évaluation des enseignants

Des études ont montré que l'auto-évaluation peut devenir un puissant vecteur de développement professionnel des pratiques enseignantes par sa capacité à mobiliser la réflexion des praticiens à partir de leur expérience professionnelle. Elle est souvent utilisée en complément des pratiques d'évaluation standardisées qui répondent plus spécifiquement à des

finalités de contrôle issue d'une politique liée à la performance du système éducatif (Ross & Bruce (2007).

Les travaux mettent en évidence une condition essentielle pour que les évaluations soient favorables au développement des pratiques des enseignants : il est nécessaire que la réflexion des professionnels soit accompagnée (Stronge, 2006). En effet, l'accumulation d'expériences ne suffit pas à développer les pratiques, et le principe d'auto-évaluation non plus. Ross & Bruce (2007) montrent qu'il faut du soutien et de l'accompagnement pour que les enseignants acceptent de changer leurs pratiques. Les auteurs ont développé une théorie du changement qui lie l'auto-évaluation au développement professionnel. C'est par la capacité à définir la notion d'excellence avec ses pairs afin qu'elle devienne un instrument normatif de sa pratique partagée avec la communauté, que l'auto-évaluation peut devenir un puissant levier du développement professionnel. Dans ces conditions, elle favorise la capacité à reconnaître les expériences de maîtrise puis permet aux enseignants de sélectionner des objectifs de progression. L'enseignant peut en effet reconnaître et conceptualiser les dissonances entre sa pratique et une alternative valorisée qu'il pourra s'approprier. Sans ces liens de significations avec la pratique recevable aux yeux de la communauté, les enseignants ont tendance à se surévaluer ou au contraire, peuvent être démotivés si l'auto-évaluation est négative.

Par ailleurs, l'auto-évaluation, la co-observation, ou la co-analyse doivent être associées à des stratégies d'accompagnement, soit de type coaching entre pairs, ou encore de participation à l'élaboration de stratégies d'enseignement (Chaliès, Cartaud, Escalié & Durand, 2009 ; Michel & Bertone 2017 ; Ross & Bruce, 2007). Sans cet accompagnement, les effets d'une auto-évaluation négative peuvent produire les mêmes effets que les évaluations standardisées qui posent un constat sans donner les moyens d'y faire face (Ross & Bruce, 2007).

Par ailleurs, les études relatives à l'auto-efficacité des enseignants et leur lien avec l'engagement et la satisfaction professionnelle montrent que le sentiment d'auto-efficacité est lié de manière réciproque avec l'engagement et permet d'entretenir la motivation des enseignants sur un temps long (Granziera & Perera, 2019).

L'intérêt de l'auto-évaluation réside dans la mobilisation du collectif qu'elle peut susciter. Pour ces différentes raisons, dans de nombreux pays, des expériences d'auto-évaluation se sont mises en place pour compléter les évaluations standardisées et pallier leurs effets, notamment sur le climat lié au caractère de rentabilité.

A ce titre, les travaux relatifs aux effets de l'évaluation sur les pratiques collaboratives montrent que l'évaluation est propice à inciter des collaborations favorables au développement professionnel si elles sont décidées au sein du collectif, et qu'elles ne répondent pas uniquement à une injonction institutionnelle. Si tel est le cas, les effets sont au contraire inhibiteurs (Marcos et al., 2015)

3.3. Recherches relatives à la pratique d'évaluation des enseignants expérimentés dans sa dimension formative

Si comme nous l'avons constaté, la littérature scientifique est particulièrement abondante sur les études relatives à l'évaluation des enseignants basée sur des procédures standardisées, force est de constater que peu de recherches se sont focalisées sur la compréhension de l'activité des évaluateurs. Nous présenterons ici les résultats de travaux de recherche menées sur les pratiques d'inspection dans leur dimension formative. Ces recherches se sont développées plus particulièrement dans la littérature francophone : au Canada, dans plusieurs pays d'Europe, notamment la Belgique, la Suisse, la France, ainsi que dans les anciennes colonies françaises qui ont hérité de ces pratiques d'évaluation.

3.3.1. Une vue générale sur les recherches relatives à la pratique d'évaluation dans le cadre de l'inspection individuelle traditionnelle

L'inspection individuelle est un modèle d'évaluation externe des enseignants qui n'existe que dans des pays francophones à haute tradition d'une politique centralisée qui s'accompagne de reddition de compte et de logiques corporatistes (Pons & Buisson-Fenet, 2019). Pour ces raisons, elle a résisté en France aux politiques *d'accountability* et de performance, portées par le « new public management » où l'école est pensée comme un « système de production » (Maroy & Voisin, 2013). Il existe en effet un découplage entre environnement institutionnel et pratiques de classe qui limite les effets d'une politique qui s'appuie sur le New public management et le principe *d'accountability*. Cela s'explique par l'histoire de la construction d'un « État enseignant » (Pons & Buisson-Fenet, 2019) que nous avons développé dans le premier chapitre de cette partie. Ainsi, l'inspection des enseignants telle qu'elle est conduite par les inspecteurs, autant souhaitée que contestée par les acteurs du système, reste l'outil

principal et unique pour évaluer les enseignants. La transformation du sens du contrôle dans un contexte d'autonomie grandissante (Maulini, 2010 ; Mons, 2008) impacte la manière de concevoir les finalités de l'inspection individuelle : il s'agit aujourd'hui plus d'accompagnement à une pratique réfléchie, dont l'entretien est souvent mené selon le principe du praticien réflexif, très présent dans les formations des enseignants (Schön, 1983).

Si les pratiques d'enseignement dépassent le seul espace classe auxquels les inspecteurs se réfèrent (Albanel, 2016) depuis la parution des missions des enseignants en 1997, puis des premiers référentiels métier des enseignants en 2010 modifiés en 2013, l'observation en classe reste l'outil de base de l'inspection individuelle. Elle permettra d'alimenter les thèmes abordés en entretien. Le cœur de métier de l'enseignement reste jusqu'à ce jour la pratique en classe et la prescription est basée sur le respect des trois phases : l'observation de la leçon, l'entretien et la rédaction d'un rapport.

Les pratiques de l'inspection individuelle ont fait l'objet d'études basées en grande majorité sur les traces indirectes de la pratique. Les études basées sur l'examen des rapports d'inspections ont été destinées à appréhender la connaissance de la pratique enseignante à travers ce qu'en écrivent les inspecteurs plus que la pratique d'inspecteur (Marcel & Veyrac, 2012 ; Poggi, & Wallian, & Musard, 2006). Le jugement inspectoral est examiné dans sa dimension sociale et institutionnelle pour définir une modalisation des pratiques d'enseignement dans différents contextes. Elles montrent cependant que les inspecteurs s'intéressent surtout à la pratique des enseignants lorsqu'ils les évaluent, et peu à la pratique des élèves et à leurs apprentissages (Marcel & Veyrac, 2012 ; Poggi & al., 2006). Suchaut (2012) propose un travail qui s'attache à rendre compte également des effets de la pratique d'inspection sur les enseignants. Ses résultats proposent de mieux faire intégrer la dimension formative, notamment la dimension du conseil en inspection et du lien avec la formation académique, de dissocier l'évaluation de la gestion administrative des carrière enseignants afin de prendre en compte la motivation des enseignants et d'expérimenter des modes d'évaluation collective.

Vial (2013) appréhende le concept d'évaluation dans ses multiples dimensions au sein de l'école, et dans sa version paradigmatique. Il questionne l'auteur de l'évaluation et l'intérêt de l'évaluation des inspecteurs sur la construction de l'identité des enseignants.

3.3.2. Les travaux de recherche relatifs à l'activité des évaluateurs - inspecteurs

Certains auteurs se sont intéressés de façon plus précise à l'activité des inspecteurs dans le premier ou le second degré (Albanel, 2009 ; 2012 ; 2016 ; Crocé-Spinelli, 2013 ; Le Guern & Themines 2013 ; Starck, 2010).

Des travaux ont utilisé des recueils de données en s'appuyant sur des traces d'activité (entretiens, rapports d'inspection) pour appréhender de manière indirecte la pratique des inspecteurs (Albanel, 2009 ; Sénore, 2000). Ils ont fourni les bases d'un travail inexistant sur la connaissance des pratiques d'inspection dans l'espace professionnel. Senore (2000), propose un travail de recherche sur l'éthique des inspecteurs dans le premier degré et montre l'intérêt de repenser la fonction en redéfinissant les valeurs qu'elle porte.

Les travaux d'Albanel (2009 ; 2012 ; 2016) s'inscrivent au carrefour des champs de la sociologie du travail, et des organisations de l'action publique. Il fait un état des lieux complet des actions menées par les inspecteurs français du secondaire dans les différentes phases de la visite d'inspection, qui leur permet de mettre en place des processus d'accompagnement. Il s'intéresse notamment au travail d'observation, d'entretien et d'écriture du rapport. L'auteur s'appuie sur des études de rapports d'inspection, des entretiens avec les différents acteurs (inspecteurs et enseignants) pour avoir une vue d'ensemble des actions menées par l'inspecteur, de leur finalité et de leurs effets sur les enseignants. Il s'intéresse au travail des inspecteurs, et notamment à la connaissance des moyens utilisés par les inspecteurs pour mener cette activité qu'il appréhende comme une pratique sociale dans sa dimension cognitive et normative distribuée entre les différents acteurs. Son travail initial met en exergue la focalisation des inspecteurs sur l'aspect pédagogique de classe lors du retour en entretien d'inspection. Celui-ci constitue une partie documentée qui permet d'aborder la manière dont les inspecteurs construisent leur jugement.

En s'intéressant autant aux pratiques des inspecteurs qu'à la perception des enseignants, son travail recense la nature des pratiques d'inspecteurs en lien avec les pratiques d'enseignants, et leurs interactions lors de la visite d'inspection. Cette étude fondamentale dans le secteur de la connaissance des pratiques d'évaluation des enseignants met en évidence la complexité de l'exercice dans le contexte institutionnel qui impose cette double injonction du contrôle et de l'accompagnement. Enfin, il déduit de son étude la mise en exergue des liens tissés entre les inspecteurs comme groupe professionnel construit autour de : a) l'engagement dans la fonction, b) leurs compétences disciplinaires, c) leur participation au contrôle des enseignants, tout en

s'appuyant sur cette dimension de contrôle pour en faire une ressource au profit du développement.

Deux recherches ont pénétré le lieu confidentiel de l'entretien d'inspection pour identifier les formes d'engagement à travers les interactions entre inspecteur et inspecté dans le premier degré (Crocé Spinelli, 2013 ; Le Guern,& Themines, 2013). Traiter l'engagement des inspecteurs dans le moment d'inspection conduit à questionner la reconnaissance des enseignants dans leurs dimensions émotionnelle et professionnelle, notamment en convoquant le concept du pouvoir d'agir. Nous remarquons que si les recueils de données sont réalisés sur le travail réel directement, les méthodes d'analyse font l'objet d'interprétation par l'utilisation d'outils des chercheurs.

Enfin, nous prenons en compte le travail de Starck (2010). Il propose une étude qui mobilise le cadre des théories de l'activité sur l'évaluation des enseignants en inspection individuelle qu'il examine par le biais d'entretien et de questionnaire à distance. Il réalise une analyse de discours pour aboutir à des résultats qui mettent en évidence quatre régimes d'activité pour évaluer les enseignants à partir de la nature des interactions qu'il observe : l'inspection-sanction, l'inspection de conformité, l'inspection du mérite professionnel, la suspension du jugement, ce dernier régime étant perçu comme déstabilisant par les enseignants, mettant en place un échange professionnel authentique inhabituel dans un cadre hiérarchique. S'il est plus chronophage pour l'inspecteur, néanmoins, il semble être le régime le plus à même de provoquer du plaisir et du développement professionnel. Chacun de ces régimes est relié au profil de l'inspecteur, mais également au contexte de la situation influencé par l'observation de la leçon et d'autres éléments de connaissances. Il met en avant la diversité des pratiques d'inspection que le cadre institutionnel permet, et rejoint Albanel (2009) quant aux difficultés de communication entre l'inspecteur et l'enseignant qui adopte souvent une posture passive. Néanmoins, ses résultats montrent que l'activité des inspecteurs peut changer de régime, permettant ainsi d'envisager des passages d'un mode d'entretien à un autre, et notamment, à apprendre des formes d'évaluation dans une dimension formative.

En guise de conclusion de ce chapitre, nous pouvons dire que malgré le peu de recherche sur les pratiques des inspecteurs dans le cadre de l'inspection individuelle traditionnelle, nous observons des similitudes entre les caractéristiques des pratiques des superviseurs d'enseignants novices et celles des inspecteurs, et des permanences.

- Dans notre cadre institutionnel, la pratique d'évaluation des enseignants est une activité qui se déroule au sein d'interactions complexes situées et référencées à des normes qui guident la pratique. Elle se confronte à la double injonction du contrôle et de l'accompagnement qui la façonne autour de dilemmes de métier en assurant sa vitalité.
- La pratique d'évaluation des enseignants se réalise selon plusieurs régimes fongibles inscrits dans l'interaction entre les évaluateurs et les évalués pour juger et accompagner les enseignants.
- Porter un jugement est un acte complexe, subjectif, individuel, socialement situé et normé dont l'objectivité s'éprouve par la confrontation constructive à la diversité des points de vue des professionnels.
- Le collectif peut devenir un vecteur de développement des pratiques d'enseignement et d'évaluation sous conditions qu'il existe la reconnaissance de conflits, moteurs de la réflexivité, que celle-ci permette la construction de signification partagée des pratiques entre les membres des collectifs, et que les professionnels soient accompagnés pour stabiliser de nouvelles pratiques.
- Les inspecteurs forment un groupe professionnel lié par la définition de la fonction plus que par le partage des pratiques. Celles-ci répondent à différents régimes d'activité similaires à ceux des superviseurs. Les normes auxquelles ils se réfèrent sont élaborées par interprétation des textes et continuité de pratiques singulières. Ce constat interroge la réalité d'une communauté de pratique d'inspecteurs et les capacités de développement de l'activité professionnelle des inspecteurs en inspection.

Chapitre 4
La délimitation de l'objet d'étude

A l'issue de cette revue de littérature et des résultats obtenus à la suite des entretiens exploratoires, nous avons pu remarquer que les pratiques d''inspection font l'objet de consensus implicites entre les membres du groupe professionnel. L'histoire sur laquelle se fonde l'inspection est encore présente dans la considération que l'institution porte au contenu de la formation des inspecteurs, et la façon dont les membres de ce groupe professionnel conduisent leurs missions d'inspection

Un point essentiel fait l'objet d'un accord entre les professionnels et avec l'institution : la visite d'inspection est, et reste, le cœur du métier avec en son centre l'entretien d'inspection. Il est le fruit de l'observation de la leçon et des traces d'activité d'élèves et d'enseignants, et cristallise les termes du rapport d'inspection. C'est à partir de l'entretien et de l'interaction entre les interlocuteurs que s'exerce cette pratique complexe d'évaluation qui conduit à poser un jugement en référence aux normes de la communauté des enseignants, aux valeurs et aux attentes de l'institution, dans un contexte singulier.

Pour identifier les attentes de l'institution en termes de pratiques pédagogiques l'inspecteur s'appuient principalement sur l'interprétation des textes adressés aux enseignants et sur les rapports de l'inspection générale, mais également sur la connaissance du métier d'enseignant et son expérience de formateur, ou de tuteur qui orientent sa pratique d'évaluation.

L'inspecteur s'inspire à la marge des pratiques d'inspecteurs qu'il aura accompagné lors de sa formation initiale ou à de rares moments de co-inspection dans l'exercice de ses fonctions, ce qui contribue à l'image des pratiques disparates perçues par les auteurs de la revue de littérature institutionnelle. Cependant, les entretiens exploratoires confirment les constats de la revue de littérature scientifique qui mettent en évidence que les inspecteurs ont construit des organisations proches conformes à la prescription relative aux missions d'inspection, et fondées sur des accords implicites entre les membres du collectif, notamment sur le temps consacré à l'entretien ou les différents points abordés en entretien (Albanel, 2009). Ce qui laisse penser que les pratiques sont au moins en partie cohérentes et convergentes.

Si la double injonction de contrôle et d'accompagnement est souvent évoquée comme source des principales difficultés ou conflits rencontrés par les inspecteurs et les enseignants,

tant au sein de la revue de littérature professionnelle, institutionnelle que scientifique, le modèle de l'inspection individuelle a été défendue pour être maintenu jusqu'à ce jour. Au-delà des combats corporatistes et de la culture de l'élite qui expliquent le déni des savoirs professionnels à ce haut niveau de responsabilité, il témoigne aussi d'une résistance passive face à l'arrivée des pratiques standardisées qui dérogent aux valeurs de la culture française du travail dans un sens large. L'hypothèse de cette résistance se lit par le peu d'intérêt porté à la recherche fortement engagée sur l'évaluation quantitative, particulièrement critiquée en France.

La carence des travaux de recherches qualitatives sur les pratiques d'inspection nous a conduit à parcourir la littérature scientifique sur les pratiques des superviseurs assez proches de celles de l'inspection, notamment dans la dimension évaluative puisqu'elle porte aussi la double visée du contrôle et de l'accompagnement. A l'issue de ce chapitre, nous avons pu mettre en évidence qu'il était souhaitable d'appréhender une connaissance de l'activité réelle des inspecteurs telle qu'elle se déploie dans le cadre institutionnel du système français, afin de percevoir la complexité des interactions entre évaluateur et évalué. Ce préalable posé, nous pourrons envisager les leviers du développement professionnel des acteurs : des enseignants par une évaluation à visée formative, et des inspecteurs.

Ainsi, et compte tenu des forces et faiblesses des conclusions des chapitres précédents, il nous semble pertinent de poser comme objet d'étude de cette thèse la pratique d'évaluation des inspecteurs en entretien d'inspection dans sa dimension formative. Nous proposons d'explorer cet objet d'étude à travers un dispositif de recherche d'abord axé sur une visée épistémique, puis dans une dimension formative.

PARTIE 2
LE CADRE THÉORIQUE

Ce travail de thèse s'inscrit initialement dans un programme de recherche technologique selon une épistémologie lakatossiène en anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015). Référé principalement aux théories de l'action collective de Wittgenstein, ce programme a alimenté la recherche dans le cadre de travaux s'intéressant à la formation initiale des enseignants. L'étude proposée ici a pour ambition de s'appuyer sur les postulats de ce même programme de recherche afin d'éclairer l'intelligibilité des pratiques d'entretien des inspecteurs menées avec des enseignants expérimentés lors de la visite d'inspection et de viser leurs transformations. La phase d'entretien est reconnue par l'institution comme un geste professionnel essentiel de cette procédure d'évaluation. Essentiellement déployés dans le dialogue, les fondements théoriques convoqués sont issus de la philosophie du langage ordinaire empruntée à Wittgenstein (2004) et de la linguistique pragmatique des auteurs du cercle de Bakhtine (1971, 1977, 1981, 1984).

Nous convoquerons les présupposés de la clinique de l'activité adossée à une conception vygotskienne du développement pour aborder la dimension transformative au sein des collectifs.

Si les travaux de recherche de ce programme ont porté principalement sur la formation initiale, des voies s'ouvrent vers un intérêt au profit de la formation des enseignants expérimentés (Bertone, Chaliès, Durand, Escalié, 2009) et notamment la transmission de pratiques entre pairs (Talérien, 2018). Nous considérons ainsi que la communauté de pratique des enseignants est la communauté par laquelle le métier d'inspecteur se construit mobilisant des situations ayant des « *airs de famille* » au sens où Wittgenstein (2004) l'entend[70]. Ces ressemblances, dans le cours d'action, sont étudiées à partir du concept de typicalité (Theureau

[70] La notion d'air de famille est entendue par Wittgenstein comme la capacité anthropologique à identifier *« un réseau compliqué de ressemblances qui se chevauchent et s'entrecroisent »* et permet de signifier des traits communs avec des situations déjà rencontrées (Chaliès, 2012).

2004 ; Veyrunes et Yvon, 2014)[71] ou de familles d'actions typicalisées[72] (Durand 2008) vécues dans des pratiques professionnelles proches.

La mission d'inspection des enseignants, reconnue et légitimée par l'institution au sein d'une fonction statutaire, peut être considérée en continuité des expériences d'évaluation des enseignants expérimentés de leurs propres pratiques, ou des pratiques de leurs pairs, notamment ceux désignés comme tuteurs (ou conseillers pédagogiques) lors de l'accompagnement des novices.

Il nous semble fécond de nous adosser à ce programme de recherche technologique pour deux raisons majeures :

Se référer à la philosophie du langage ordinaire selon Wittgenstein nous permet d'avancer des hypothèses de travail qui s'intéressent à rendre intelligible l'activité ordinaire des inspecteurs en entretien d'évaluation comme objet d'étude. Le cadre théorique convoqué est en mesure de rendre compte de la syntaxe grammaticale de l'activité de jugement, jusqu'ici inexplorée dans ces termes. En cela, il doit nous permettre de produire de la connaissance sur cette activité et comporte ainsi des enjeux épistémiques.

L'activité qu'il est question d'étudier se déroule au cours d'un dialogue dont la nature revêt des enjeux transformatifs. Dès lors, nous pouvons penser que le recours à la théorie du dialogue de Bakhtine devrait nous être utile pour compléter cette lecture grammaticale.

C'est en ce sens que le cadre retenu pour ce programme de recherche nous semble répondre à une logique de compréhension du dialogue dans toute son épaisseur au profit du développement professionnel des inspecteurs, et de façon plus spéculative, des enseignants. L'enjeu sera ainsi de proposer des outils pour a) rendre intelligible l'activité de jugement conduite par les inspecteurs lors des entretiens d'inspection b) appréhender les tensions professionnelles auxquelles ils font face dans cette phase de l'évaluation c) envisager le développement professionnel des acteurs, et plus particulièrement des inspecteurs, au sein des collectifs de travail[73].

[71] Les concepts de « générique » ou « typique » sont utilisés en analyse du travail pour tenter d'articuler les dimensions individuelles et collectives du métier. (Veyrunes et Yvon, 2014)
[72] Les familles d'action sont identifiées selon Durand (2008) par la répétition (occurrence) d'actions ayant des traits de ressemblances permettant de les généraliser par typicalité.
[73] Par collectif de travail, nous entendons les groupes professionnels remplissant des missions d'inspecteurs

Chapitre 1
Les postulats théoriques constitutifs du noyau dur du programme de recherche

1. L'immanence du sujet aux et par les expériences de langage

1.1. Un sujet dépsychologisé construit dans le rapport à autrui : un « je » linguistique

Le premier postulat de ce programme de recherche conçoit l'immanence du sujet aux et par les expériences de langage, c'est-à-dire la construction d'un sujet qui s'élabore « aux prises avec le langage » (Laugier, 2010), et par conséquent dans un rapport à autrui.

Pour Chaliès (2012), cette vision anthropologique du sujet nous amène à considérer « *le caractère indissociable du dedans et du dehors comme un axiome majeur* » Cometti (2004, p. 103) par la présence d'un « je » non psychologique. Elle réfute dans le même temps le privilège d'une vision totalement externaliste, ou au contraire mentaliste. Wittgenstein traduit ce postulat par un renoncement à la pensée intellectualiste qui conçoit l'agent comme un lieu de représentation, pour le considérer comme « *un être engagé dans des pratiques qui agit dans et sur le monde* » (Hopkins, 1992), le langage étant une pratique privilégiée parmi d'autres.

Il s'agit de sortir de la conscience monologique pour penser l'agir comme lieu premier de l'intelligence de l'agent au travers des actes dialogiques témoins d'une compréhension du moi véhiculé dans des pratiques (Taylor, 1995).

C'est par les expériences de langage dans une communauté - les communautés professionnelles y comprises - que le sujet est intelligible pour un autrui issu de la même communauté et en retour pour lui-même. Postulat que Pouivet (1997, p.47) traduit ainsi : « *Ce n'est pas parce que chacun d'entre nous a une vie intérieure que nous avons pu apprendre à parler, mais parce que nous avons appris à parler que nous avons une vie intérieure* ».

Chaliès (2012, p. 34) met en avant le rôle du langage comme « *véritable outil intellectuel de la subjectivité* » dans la construction de la pensée qui lui est consubstantiel, ne pouvant se manifester sans le langage. L'individu construit sa pensée consubstantiellement au langage et

se construit ainsi comme sujet « *pour autrui, à travers autrui et à l'aide d'autrui* » (Bulter, 2007, p. 148).

Suivant la position de Wittgenstein, nous retenons ainsi deux idées majeures et interdépendantes pour ce travail : l'impossible existence d'un langage privé qui conduit à l'idée de consubstantialité de la pensée et du langage, et l'accès à l'intelligibilité des pratiques par la participation à la vie d'une communauté. Chauviré (2009, p. 9) montre à ce sujet la place spécifique que Wittgenstein accorde à la subjectivité du langage dans la construction du sujet, notamment à la capacité du langage de refléter ce qui ne peut se dire. Mais il renonce à l'idée qu'il existerait une activité mentale à l'origine d'une signification privée ou un caractère privé du langage, accessible à nul autre qu'à soi-même faisant état d'un « je » psychologique en dehors de l'autre. Ce qui ne nous impose pas de nier l'existence de sentiments ou d'émotions qui peuvent produire de l'effet sur soi ou sur autrui, et participer ainsi à l'intelligibilité du dialogue. Les phénomènes de l'esprit, dont celui de la sensation *« n'est pas un quelque chose, mais elle n'est pas non plus un rien* » (Wittgenstein, 2004, § 304)

L'égo, que Wittgenstein différencie du « *je* » et conçoit comme le centre institué « *d'un système de repérage* » (Chauviré, 2009, p. 117), est ici pleinement linguistique.

Dans le dialogue auquel participe un inspecteur, tenu pour expert et ex-pair de la communauté des enseignants, nous considérons le langage dans toute sa dimension (verbale, non verbale, et para-verbale) et prenons appui sur l'usage de ce langage comme une activité dialogique constitutive d'un sujet dépsychologisé. Par activité dialogique, nous entendrons l'activité réelle de l'échange verbal (Bakhtine, 1970 ; 1977 ; 1984), appelée aussi fruit de l'interaction verbale (Kebrart-Orecchioni, 1990). Nous reviendrons nécessairement plus loin sur l'intérêt des travaux de Bakthine, et notamment ceux liés au principe dialogique de la théorie de l'énoncé.

1.2. Subjectivité du sujet : Capacités anthropologiques et capacités normatives au cœur des actions gouvernées par les règles

La subjectivité du sujet interroge la place des capacités anthropologiques et des capacités normatives du sujet dans les modes d'expression langagiers des individus.

Elle est ancrée dans la nature anthropologique de chaque individu (Chauviré 2003 ; 2009) et s'inscrit dans une dimension avant tout naturelle ou arbitraire, qui lui permet de dialoguer à partir des standards linguistiques universels de la communauté humaine. C'est ce que signifie l'aphorisme employé par Wittgenstein, selon lequel nous ne pourrions comprendre un lion, même s'il apprenait à parler.

Dans un dialogue professionnel, les capacités anthropologiques ne peuvent s'envisager en dehors des capacités normatives qui prennent sens dans le contexte conventionnel, et ici institutionnel au sein duquel se déroule l'entretien. C'est en reconnaissant aux agents de la communauté une capacité normative à identifier des expériences conformes et emblématiques de l'activité professionnelle, et à leur donner du sens (Descombes, 1996) qu'il est possible de comprendre la subjectivité du sujet professionnel.

Le genre de discours de Bakhtine que nous évoquerons plus loin, renvoie à la dimension institutionnelle. Le langage contient la communauté dans sa dimension historico-culturelle et sociale qui définit l'agir langagier en commun pour donner un sens directement accessible, partagé par les interlocuteurs et contenu dans le concept de connaissance ordinaire.

Nous convoquons le concept de *directéité* (Ogien 2007) comme mobilisant les capacités anthropologiques et normatives du langage au sein d'un dialogue pour accéder à la connaissance ordinaire qui s'envisage selon des connexions logiques, par une sorte d'inférence pratique (Von Wrigth, 1991). C'est par directéité, évoquée dans la notion d'immédiateté chez Merleau Ponty, que les sujets d'une même communauté s'accordent sur le sens commun d'un langage ordinaire compris de tous, sans qu'il n'y ait la nécessité de justifier d'une explication.

Nous devons lire la directéité comme un « *arrière-plan informulé* » (Taylor, 1995) qui incorpore la compréhension de facto par la participation à l'agir conforme aux usages de la communauté, c'est-à-dire par l'exercice d'une capacité normative s'appuyant sur des règles qui gouvernent l'action. Ce que Wittgenstein exprime ainsi : « *Quand je suis la règle, je ne choisis pas. Je suis la règle aveuglément* ». (2004, § 219)

Selon Wittgenstein et Ogien, la normativité sociale est exprimée dans l'usage, y compris celui du dialogue. Le langage est toujours « *une façon de se mettre en rapport avec une quelconque norme sociale* » (Bakhtine (Volochinov), 1927, p. 128). Toute la part verbale de

l'homme appartient à son groupe social et le lieu de l'intelligence, au sens de compréhension, de l'individu se situe d'abord dans la pratique, dans l'usage de règles profondément sociales.

Il s'agit par conséquent de comprendre la normativité comme une régularité dans l'usage (Chauviré & Ogien, 2002 ; De Lara, 2005) de règles sociales nommées aussi coutumes par Wittgenstein. Nous rejoignons Laugier (2009, p.19) pour affirmer que « *le langage est naturel et conventionnel à la fois* ».

Cet ancrage nous permet d'appréhender les concepts de signification, de compréhension, de savoir, de jugement et d'attente comme des capacités normatives, non pas pour expliquer les règles qui gouvernent l'action et pouvoir les mobiliser à bon escient, mais plutôt pour les repérer, établir une grammaire de l'expérience afin de saisir la façon dont elles sont à l'œuvre au sein de l'activité humaine

Selon Wittgenstein, les règles constituent la grammaire de l'expérience qui *« sert de véritables mètre-étalon pour pouvoir reconnaître et / ou juger de la conformité des actions entreprises* » (Berducci 2004). Dans un environnement professionnel, c'est l'enseignement ostensif des règles qui permet au sujet d'exercer « *des jugements de similitude normative* » (Williams, 2002, p. 225). Cet enseignement se lit chez Wittgenstein (1992 §15, p.23) lorsqu'il affirme « *si je n'avais pas appris la règle je ne serais pas en mesure de porter un jugement* ».

Si les novices apprennent la règle pour être en mesure de la jouer correctement (c'est-à-dire conformément aux critères de correction communément admis), les expérimentés suivent les règles qui font autorité dans la communauté pour être reconnus comme pairs dans le métier institué : « *Suivre une règle, transmettre une information, donner un ordre, faire une partie d'échecs, sont des coutumes (des usages, des institutions)* » (Wittgenstein, 2004, §199). Jouer la règle correctement mobilise ainsi les capacités normatives en permettant aux sujets expérimentés de repérer les similitudes ou *« airs de famille* » entre des situations proches, et de proposer des actions jugées conformes par ses pairs.

1.3. Subjectivité du sujet : Suivi d'actions réglées et accès à la signification de l'expérience

Nous nous inspirons des travaux d'auteurs dont les fondements s'inscrivent dans la continuité de la seconde philosophie de Wittgenstein (Von Wright, Ogien, Taylor, Ricoeur, Anscombe) pour appréhender le concept de règle dans ses liens avec la signification de l'expérience.

Le rejet de l'existence d'un être psychologique en mesure de produire un langage privé conduit Wittgenstein à le justifier par un argument fondamental : le rôle de la règle qui sous-tend toute pratique et son corollaire, l'attribution d'un critère de correction par autrui tel que nous l'avons vu précédemment.

Si comme l'affirme Wittgenstein, agir selon les règles ou « obéir à une règle » est une pratique dont la compréhension est incorporée en moi comme un agent individuel, mais aussi comme le co-agent d'actions collectives (Hopkins, 1992) agir en conformité avec une règle est « *affaire de justification »* (Ogien, 2007, p. 33).

La règle suivie est potentiellement accessible comme syntaxe d'une grammaire de l'expérience qu'il est possible de décrire et de justifier, c'est-à-dire de comprendre par analogie à une expérience vécue : « *Nos considérations sont donc grammaticales. Et elles élucident notre problème en écartant des mécompréhensions relatives à l'usage des mots et provoquées notamment par certaines analogies entre les formes d'expression qui ont cours dans différents domaines de notre langage* » (Wittgenstein, 2004, § 90). On y répond en tentant d'élucider ce que Von Wright nomme « *l'explication par compréhension* ». Prenant en considération le concept de compréhension, à l'instar de Wittgenstein, comme une explication en profondeur permettant l'interprétation.

L'explication par compréhension joue un rôle qui lie intimement l'évaluation du résultat à l'action : *« pour évaluer une action, il faut d'abord la comprendre* » (Von Wright, 1991, p.102), c'est-à-dire la décrire et justifier les raisons qui ont conduit à l'action accomplie pour juger la pertinence de son résultat, à savoir si elle est correcte ou non.

Pour Wittgenstein, repris par Anscombe (1957) et Von Wright (1971), la signification des actions est le résultat de l'explication qui dévoile à l'observateur extérieur la compréhension des actions d'un individu. Et dans cette conception, c'est l'auteur des actions accomplies qui

détient le privilège, sans en avoir l'autorité suprême dit Von Wright, d'apporter la justification de ses actions. C'est pourquoi, si l'on suit Ogien (2007), appréhender l'action du point de vue de l'acteur pour la comprendre s'oppose à une logique explicative qui s'inscrit dans la lecture et l'interprétation extérieure de comportements au filtre de grilles pré-établies. Personne d'autres que l'auteur des actions ne peut, en effet mieux que lui, justifier les raisons de ses actions et les rendre intelligibles.

Seules les raisons d'agir justifiées par leurs auteurs montrent « *comment (les hommes) pensent et comment ils vivent* » (Wittgenstein, RP, §325). L'explication s'inscrit dans une dimension personnelle, interrelationnelle et sociale, exprimée dans le cadre professionnel par une dimension institutionnelle.

Lorsque l'inspecteur justifie l'intérêt de faire des liens de signification entre concept et pratique pour impulser le développement de l'activité professionnelle des enseignants en entretien, il coexiste une raison d'agir issue des critères d'acceptabilité de la communauté de pratique, mais également de l'institution qui prescrit l'accompagnement des enseignants dans les misions des inspecteurs et des motifs personnels liés à son expérience et ses valeurs. Dans certaines circonstances, cela pourrait avoir comme objectif de montrer sa supériorité hiérarchique ou de régler des comptes. Il n'y a en réalité pas de privilège à la catégorie des motifs d'agir : le champ des raisons d'agir « *s'étend aussi loin que celui de la motivation* » Ricoeur (1986, p. 265). Les raisons d'agir peuvent être aussi bien émotionnelles que rationnelles.

1.4. Subjectivité du sujet : intelligibilité et conscience pré-réflexive

Comprendre le suivi d'une règle, c'est ainsi avoir accès aux raisons d'agir, c'est à dire être en mesure de donner une signification de l'usage de la règle dans des circonstances données. Action et raison d'agir se présentent comme un tout indissociable pour comprendre l'action. Si l'on admet que les raisons sont facilement accessibles quand elles sont conscientes, parfois l'auteur suit la règle « aveuglément » (Wittgenstein, 2004) sans en avoir conscience.

En d'autres termes, on peut apprendre à se conformer à une règle qui fait autorité dans la communauté de pratique sans en avoir appris l'énoncé et sans être capable de dire ce que l'on fait, ni pourquoi (Bertone & Chaliès, 2008).

L'activité des inspecteurs en entretien d'évaluation fait partie des activités gouvernées par des règles parfois explicites mais le plus souvent implicites, qu'il s'agit d'observer pour en comprendre le sens à travers leurs usages – « *comprendre les règles d'usage des mots nous libère de leur fascination pour leur signification cachée* » (Chauviré & Sackur, 2015, p. 31).

L'auteur peut avoir accès à la signification de l'action soit de manière immédiate, en mobilisant le régime d'inhérence, où l'intention est comprise dans l'action, soit dans un temps postérieur, par appréhension de l'inhérence où l'intention se dévoile ex post-actu (Ogien 2007), notamment par une capacité à expliquer les raisons qui l'ont amenée à agir ainsi.

Ce présupposé théorique est crucial dans notre étude. Il s'applique à la communauté de pratique des enseignants expérimentés, et par extrapolation à la communauté des inspecteurs, qui majoritairement, ont intégré les règles de leurs pratiques respectives non pas par un enseignement ostensif, conscient et explicite, mais par apprentissage ostensible mobilisant l'expérience (par tâtonnement, par alignement ou mimétisme avec la pratique d'autrui) et par rapatriement de situations ayant des airs de famille. C'est à partir de ces apprentissages informels (Talérien, 2018) qu'ils sont en mesure d'exercer leur jugement en conformité des pratiques référées aux critères de correction communément admis. Si l'on part du principe que l'agent sait mieux que quiconque ce qu'il fait, et les raisons qui l'ont conduit à agir, Von Wright (1991, p. 108) affirme que « *la méthode la plus simple consiste à l'interroger* ». C'est ce qui constituera l'un des principes fondamentaux de la mobilisation de la conscience pré-réfléxive (Theureau, 2010).

Cependant, dans certains cas, le dialogue peut aussi être le lieu d'incompréhensions, de malentendus, lorsque les règles n'ont pas été explicitement intériorisées pour être suivies et qu'elles s'inscrivent dans un paysage d'expériences qui n'est pas partagé. Il s'agira alors de donner des explications ostensives, au sens d'un étayage, qui sert à « *écarter ou à prévenir un malentendu* » et qui puisse « *lever tous les doutes* » dont on peut douter (Wittgenstein, 2004, §8). Les mésinterprétations peuvent être levées à condition que cet étayage s'appuie sur des pré-requis qui permettent de faire le lien avec l'apprentissage déterminé. « *L'une des sources principales de nos incompréhensions est que nous n'avons pas une vue synoptique de l'emploi de nos mots* » (*Ibid*, §122)

Par ailleurs, si la concomitance de plusieurs raisons d'agir nous permet d'avoir une vue synoptique de la façon dont les hommes pensent et vivent en ce qu'elles constituent l'arrière-plan motivationnel (Von Wright, 1991) des actions des hommes, il est essentiel d'avoir accès aux différentes raisons d'agir au sein d'une même action pour en comprendre la signification profonde et les tensions qu'elles peuvent susciter.

Nous nous attacherons aussi à comprendre les raisons multiples et complexes d'agir dont celles qui conduisent à omettre d'agir : « *Lorsqu'il y a plusieurs raisons pour et plusieurs raisons contre une action, l'agent doit « peser » la « somme » des raisons et la « somme » des raisons contraires et essayer de former « la résultante de l'action* » » (Von Wright, p. 105).

1.5. Règles, raisonnements pratiques et jeux de langage : intelligibilité de l'action

Replacées dans le contexte professionnel, ces contradictions peuvent traduire des tensions qui feront l'objet d'une action intentionnelle que l'inspecteur jugera plus ou moins satisfaisante (par exemple : comment agir pour à la fois répondre aux questions de l'enseignant ou aborder les points prévus par l'inspecteur).

Il est fondamental de prendre en compte la complexité des actions observées dans l'activité d'évaluation des inspecteurs qui se déploie exclusivement dans le dialogue. Elle se distingue d'actions simples pour lesquelles les explications peuvent être plus faciles d'accès. Si les auteurs s'accordent à considérer que l'explication est fondée sur la description et la justification données par l'acteur, qui conduit à l'intention « d'emblée publique » - dans une communauté de locuteurs ou « life community » (Von Wright, 1971) - la raison ultime d'agir est celle qui permet d'accéder à l'intention terminale ayant épuisé la série des « pourquoi ». « La chaine des raisons a un terme » (Wittgenstein, 2004). On peut illustrer la raison ultime d'agir par cet enchainement de raisons : lui poser la question, la faire parler sur la façon dont elle sollicite les élèves / pour / prélever des informations /pour/ préparer des entrées intéressantes pour conduire l'entretien / ce qui obtient comme résultat / donner du sens et de la cohérence à sa pratique.

Anscombe (1957, p. 94) évoque en ce sens la notion « d'intention accomplie » qui avale toutes les intentions précédentes, et qui traduit le chemin parcouru pour que l'acteur parvienne

à ses fins. Cette intention accomplie est liée au caractère de désirabilité en jeu dans l'obtention du résultat. C'est la manière dont l'acteur appréciera la satisfaction du résultat qui nous permettra d'engager une réflexion sur des alternatives possibles.

On peut voir ici la structure téléologique qui permet à Ricoeur (1986) de passer des raisons d'agir au concept de raisonnement pratique, en accord avec la pensée de Wittgenstein proposée dans les Recherches Philosophiques, lorsqu'il introduit la notion de « chaîne de raisons » d'agir. Elle se traduit par une syntaxe du genre « *faire ceci … pour obtenir cela…* » ou bien « *faire ceci … de sorte que cela…* » ou bien encore « *pour obtenir ceci… faire cela…* » qui donne accès à l'intention que nous pourrions associer chez Bakhtine (1984) au concept de *dessein discursif*.

Acceptés dans une vision aristotélicienne selon une logique de la praxis, les raisonnements pratiques sont définis comme les entités syntaxiques qui s'enchainent, et ce faisant, rendent compte de l'ordre des raisons d'agir qui donnent accès à la signification, et donc à l'intention finale de l'acteur. Il s'agit par conséquent d'ordonner la chaine des moyens dans une stratégie : « L'idée d'un ordre des raisons d'agir est la clé du raisonnement pratique ».

Ces raisonnements pratiques, s'ils permettent de comprendre l'action intentionnelle terminale, doivent également prendre en considération les circonstances (qui répondent au « comment ») dans lesquelles la justification est recevable ou efficiente. Dans l'exemple précédent nous rajouterions : dans les circonstances où / c'est en écho avec ce dont on a parlé avant.

Il s'agira de prendre en considération les circonstances de l'explication des raisons d'agir, mais également de manière plus globale ce qui fait le côté inédit et inhabituel d'une situation la nature du lien hiérarchique entre les acteurs observés, mais également le statut du chercheur, membre ou non de la communauté des acteurs qu'il observe. Dans le cadre d'un PRT[74], une attention particulière doit être portée par le chercheur pour garantir la rigueur des données recueillies et se départir d'interprétations potentielles liées à la connaissance du métier et des acteurs dans d'autres lieux, en s'astreignant à rester au plus près des propos de l'acteur. Même si la question de la vérité des raisons d'agir donne le privilège des propos de l'acteur, dans le cas de dissensus, il peut être intéressant de rapporter le caractère intentionnel du comportement à une histoire de l'agent pour prendre en compte une vision plus large. Nous retenons les notions

[74] Programme de Recherche Technologique

de cohérence et de concordances pour ne pas tomber dans une vision du sujet psychologique et accepter que « *derrière le voile, il n'y avait rien à voir. L'objet de sa connaissance était créé au moment même où le voile se déchirait*. » (Von Wright, 1991, p.116)

Ainsi, dans un entretien professionnel, l'activité de jugement, comme l'activité dialogique, obéit à des règles dont l'usage régulier doit en permettre la (re)connaissance.

Cette réflexion s'applique à l'action humaine en général et se lit à partir de jeux de langage gouvernés par des règles. Ces jeux de langage, considérés comme des systèmes complets de communication humaine (Wittgenstein, 1996) prennent sens dans l'expression linguistique comme dans toutes formes de vie construites par l'expérience qui s'y réfère, et s'expriment sous forme de propositions.

Ainsi il définit les jeux de langage comme « *l'ensemble formé par le langage et les activités avec lesquelles il est entrelacé* » (Wittgenstein 2004, §7), les deux niveaux de règles (de l'activité linguistique ou d'autres types d'activités) n'étant pas toujours séparables.

Ces deux niveaux de règles nous permettent d'aborder la question des liens de signification des règles suivies dans les jeux de langage entre le « *vouloir dire* », la signification de la règle ou *Meinen* et le « *comment on le dit* », pour comprendre comment procèdent les règles au sein de l'activité humaine.

La compréhension de ces jeux de langage se réalise par la capacité à identifier le corps de signification qui « *se dissout (...) dans les règles grammaticales qui en sont dérivées* » (Chauviré & Sackur, 2015, p.51) et qui en garantissent l'usage correct. C'est ainsi que la *vue synoptiqu*e (Wittgenstein, 2004) des jeux de langage doit nous conduire à identifier des formes de vie à travers des formes de langues. Dans le cadre professionnel, nous les interprétons à l'instar de Chauviré et Sackur (2015, p. 30) comme les accords qui émergent de la vie professionnelle au sein des pratiques ordinaires nous apportant une base pour la constance et la régularité de nos faits et gestes. Nous pouvons ainsi identifier les jeux de langage à partir d'un système de règles inscrites au sein d'une syntaxe qui construit la grammaire de l'expérience.

2. Bakhtine en complément d'une lecture wittgensteinienne du cadre : Une intersubjectivité expérientielle compatible avec l'anthropologie culturaliste

Convoquer la théorie de l'énoncé de Bakhtine dans l'étude de l'activité professionnelle des inspecteurs, c'est se pencher sur les fondements et le sens du dialogue dans une dimension réelle de l'échange verbal. Celle-ci comprend l'aspect normatif des genres de discours, la compréhension active du dialogue par les interlocuteurs dans le flux de l'expérience dialogique, et l'expressivité des locuteurs contenus dans un contexte d'énonciation singulier, l'entretien d'inspection, où prennent part des facteurs sociaux et émotionnels qui assujettissent la parole des interlocuteurs (rapport Chassard & Jeanbrau 2002).

Il nous paraît de ce fait incontournable de convoquer les travaux des auteurs du cercle de Bakhtine afin de rendre compte et de comprendre l'activité des inspecteurs dans l'épaisseur du dialogue. Pour cela, nous devons considérer la part holistique de l'expérience de langage comme une expérience dialogique dans sa dimension expressive, considérant la proposition à l'intérieur de l'énonciation (Bakthine, 1977). La prise en compte de cette dimension questionne la visée épistémique du programme de recherche.

Si les postulats de la philosophie du langage de Wittgenstein inscrivent l'intelligibilité de l'activité de jugement des inspecteurs dans une dimension grammaticale de l'expérience fondée sur la nature des propositions et la détermination des jeux de langage auxquelles elles renvoient, la théorie de l'énoncé nous permet de compléter ce regard par la prise en considération des ressorts de l'activité dialogique dans sa dimension sémantique et expressive. Il s'agit de rendre compte du rôle des destinataires et de ce qu'ils engagent dans la compréhension et la vitalité d'une activité adressée.

Nous allons ainsi saisir dans quelle mesure les postulats des travaux des auteurs du cercle de Bakhtine sont au moins partiellement compatibles avec la vision globale de la philosophie du langage de Wittgenstein tout en apportant des éléments d'analyse complémentaires et cohérents avec notre cadre.

Il s'agira de montrer comment le statut de la « proposition » sur lequel s'appuie Wittgenstein est complété par celui de « l'énoncé » que porte la théorie de Bakhtine, permettant

d'identifier la nature de l'hybridation du cadre, référé de ce fait à des concepts opératoires dans le cadre de notre travail.

Par énoncé, nous considérons l'unité réelle d'échange verbal comme un tout expressif, adressé dans un contexte énonciatif engageant une attitude responsive active des interlocuteurs qui poursuivent un but (dessein) ou une intention, contenu dans un genre discursif. Cette conception vivante de l'énoncé s'oppose à la définition qu'en donnait Saussure (1985) dans le cadre de la linguistique classique, mal armée pour aborder le langage dans un tout vivant et singulier (Bakthine, 1977, p. 156). Concevoir la pratique en termes de jeux de langage.

2.1. Intersubjectivité expérientielle du langage comme construction du sujet professionnel

2.1.1. *Compréhension responsive active* et expressivité au fondement de la construction d'un sujet immanent au langage

Si Bakhtine n'évoque pas le concept d'immanence, il situe l'idée d'une dimension expérientielle du langage comme constitutive de l'Être : « *Être, c'est communiquer dialogiquement. Quand le dialogue s'arrête tout s'arrête* » (Bakhtine, 1970, p. 343-344). Ses travaux relatifs à la théorie de l'énoncé, s'inscrivent dans les courants de la pragmatique linguistique et d'une herméneutique anthropologique, en concevant l'énoncé non pas comme un seul substrat linguistique qu'il serait question de décoder à l'aide d'un référentiel, mais inséré dans la dimension vivante du dialogue réel[75] comme raison d'être.

Dans le cadre d'une étude ayant pour ambition de donner de l'intelligibilité à l'activité dialogique des inspecteurs, nous envisageons l'intérêt théorique de la vision de Bakhtine par une approche qui dépsychologise le sujet en le rendant immanent au langage[76]. D'une façon plus externaliste que Wittgenstein, pour Bakhtine « *c'est l'expression qui organise l'activité mentale* » (Bakhtine 1977), réfutant lui aussi les théories mentalistes et tout mythe de l'intériorité (1976).

[75] Dialogue réel qu'il différencie du dialogue réalisé

[76] « *La conscience de soi est toujours verbale* » Voloshinov, V.N. (1927, p. 128). « Le freudisme ». Moscou-Leningrad

L'activité dialogique est une activité complexe qui se déploie selon un principe d'exotopie défini ainsi : chaque individu construit la perception et la conscience de soi par le regard d'autrui dans une dynamique évènementielle enrichie par la co-présence des locuteurs (Todorov, 1981 p. 45).

Ainsi, dans l'activité dialogique, nous entendons la subjectivité du sujet par le langage comme une intersubjectivité créée par le dialogue dans un espace social et culturel où *« L'intersubjectivité humaine se réalise à travers chaque énoncé particulier* » (Todorov, 1981, p. 56) selon un principe d'exotopie qui convoque nécessairement la question de l'altérité. Assumant une position presque externaliste, l'intersubjectivité se pose chez Bakhtine comme « *logiquement antérieure à la subjectivité* » (Todorov, 1981, p. 45).

Faisant référence au cadre de la théorie de l'énoncé (Bakhtine 1984) cette intersubjectivité expérientielle se traduit d'abord par l'attitude responsive active, effet que l'énoncé provoque sur l'autre - à l'instar du concept d'*actes de langage performatifs* que propose Austin, (1970) - et par le besoin d'expressivité qu'elle contient : « u*n énoncé absolument neutre est impossible* » (Bakhtine, 1984, p. 291).

La *compréhension responsive active* introduit une dimension émotive indissociable de celle valorielle du dialogue : les interlocuteurs évaluent dans le flux du dialogue l'effet que produit leur énoncé sur l'autre, l'effet que l'énoncé de l'autre produit sur lui, trahit par la dimension expressive, notamment l'intonation. Cette évaluation permanente joue un rôle fondamental dans la compréhension mutuelle et permet de réajuster le contenu du dialogue comme son expressivité durant le flux expérientiel. Les indices d'expressivité (les intonations, mais aussi les silences, les rires, les phatèmes, les attitudes, les mimiques) participent ainsi de ce que Bakthine (1984, p. 292) nomme le « *rapport émotif-valoriel* » à l'objet du discours, tout comme le statut et l'itinéraire des interlocuteurs, témoignent de la réalité vivante de l'échange verbal qui impactent le genre et le style de l'échange. La part émotionnelle qui s'exprime au sein de l'activité dialogique nous donne accès à la complexité de l'interaction verbale, d'autant plus que la nature de la situation d'évaluation professionnelle comporte des enjeux non négligeables de part et d'autre.[77]

[77] *« Dans les domaines de la vie courante ou de la vie officielle, l'échange verbal est marqué par la situation sociale, le rang, et le poids du destinataire qui se répercute sur l'énoncé d'une façon toute particulière »* (Bakhtine, 1984 p. 304)

Le dialogue, pendant lequel la présence à soi accompagne le flux de l'activité dialogique, se lit alors comme une expérience holistique (Durand, 2008) contenant la dimension expressive et émotionnelle de chacun des interlocuteurs considérés comme « témoin et juge » (Tordorov, 1981) qui donnent sens au dialogue.

Par la prise en compte d'une démarche de recherche qui met l'activité dialogique au cœur de la dimension compréhensive de l'activité de jugement, prend en compte la signification donnée par l'acteur, l'historicité et l'inter-subjectivité comme co-producteurs de sens, nous situons cette approche dans une « entrée activité » au sens que donnent Barbier et Durand (2003).

2.1.2. Construction du sujet dans le combat dialogique, à la frontière entre l'extérieur et l'intérieur : réel du dialogue et dialogue réalisé

L'apport des auteurs du cercle de Bakhtine nous intéresse particulièrement dans cette étude en ce qu'il introduit une intersubjectivité liée au statut pluridimensionnel du mot qui donne le volume au réel du dialogue. Ils s'attaquent ainsi au problème fondamental de la sémantique par la question du mot et de la pluralité de ses significations en contexte, que Bakhtine (1977) introduit dans une dimension sociale et située, qui prend en compte le caractère dynamique, singulier et inédit de son histoire.

Nous reprenons le postulat de Bakhtine pour qui le mot personnel porte une signification pour les membres de la communauté, comme un mot d'abord et avant tout contenu dans le mot d'autrui, rapatrié du mot antérieur au moment où il est prononcé. Ce que Bakthine (1984, p. 370) traduit par « un mot plus grand que soi » en traitant la question rhétorique du roman. Il s'agit là d'une mise en exergue du « *caractère inachevable du dialogue polyphonique »* mené par *« des individualités et non des sujets psychologiques* » (Bakhtine, 1984, p. 372) que nous considérons le mot porteur d'une mémoire au sein de la communauté et référé aux représentants de la norme, de l'institution, dans le cadre du dialogue.

Dans le microdialogue, se joue alors une partie réglée avec soi comme autrui, entre soi et la communauté de pratique, entre soi et la prescription institutionnelle. Une partie engagée dans l'activité dialogique avec l'interlocuteur immédiat et un autrui de référence.

Pour Bakhtine (1970), le nœud de l'approche dialogique est donc constitué par les relations polyphoniques entre le dialogue intérieur et extérieur, où sa voix pénètre le dialogue intérieur de l'autre : « *dans le dialogue, les répliques de l'un empiètent sur les répliques du dialogue intérieur de l'autre* » (Bakhtine 1970 a, p. 347). Ce que Wittgenstein évoque dans le rapport indissociable entre l'intérieur et l'extérieur pour aborder les questions philosophiques de la psychologie sans en référer à une vision introspective mentaliste, mais plutôt à un statut de l'introspection du dedans vers le dehors.

Pour les auteurs du cercle de Bakhtine, mettre la polyphonie au cœur des préoccupations n'est pas un moyen d'accéder à la connaissance d'un soi intérieur. Elle est constitutive de notre expérience du langage comme une expérience de la signification à travers le dialogisme des énoncés dont tout homme a déjà fait l'usage, et accède ainsi à la compréhension « *il n'existe plus, depuis Adam, d'objets innomés, ni de mots qui n'auraient déjà servi. (...) La voix individuelle ne peut se faire entendre qu'en s'intégrant au chœur complexe des autres voix déjà présentes »* (Todorov, 1981, p.8). La réflexion sur le roman dans sa dimension intertextuelle permet à Bakhtine d'aborder la polyphonie dans une dimension anthropologique qui présente l'être humain comme un être « irréductiblement hétérogène qui n'existe qu'en dialogue » inachevé à travers « *le conflit perpétuel, et infiniment changeant, d'une tendance à l'unité et d'une autre tendance, qui maintient la diversité* » (*Ibid*.). Ce que Bakhtine reprend dans la question de l'unité et du pluriel où est contenu le soi avec lequel il dialogue comme autrui et avec autrui, dans « *la compréhension du tout de l'énoncé (...) toujours dialogique* » (Bakhtine, 1984, p. 335).

Pour Wittgenstein comme pour Bakhtine, il n'y a de sens que par les usages communs du langage dont chacun traduit les fondements dans une dimension grammaticale.

Se référer à une grammaire contenue dans des propositions pour déterminer une signification c'est interpréter l'ensemble des règles qui gouvernent un jeu de langage dans des formes de vie (Pastorini, 2011). D'une façon proche, pour Bakthine, le dialogue constitutif de notre expérience de langage nous permet d'accéder à la compréhension par interprétation des énoncés comme unité réelle d'échange verbale dans la dimension du tout de l'énoncé, polyphonique et expressif.

C'est à l'intérieur des différentes formes de dialogue que nous pouvons repérer l'intersubjectivité qui construit le sujet dans le flux expérientiel au sein du « combat dialogique » aux frontières entre le dialogue intérieur, ou microdialogue, et le dialogue extérieur dans une interférence consonante ou dissonante. Là où l'usage du mot personnel dans le mot d'autrui, du mot plus grand que soi, se déploie dans un plurivocalisme - le grand dialogue - témoin de la profondeur du réel du dialogue par lequel le dialogue réalisé est trahi (Clot, 2005). Là où se dévoilent les *vouloir-dire* parfois indicibles, qui finalement s'échouent dans des hésitations, des rires déplacés, des phrases interrompues.

C'est en ces mêmes lieux que nous pouvons repérer les « nœuds dialogiques » qui font écho à des tensions professionnelles, au même titre que les enchevêtrements de règles, où s'immiscent des empêchements d'agir ou des actions non réalisées repérées au sein des propositions de l'analyse grammaticale wittgensteinienne.

Comprendre ce qui se joue dans l'activité dialogique selon Bakhtine, c'est en conséquence avoir accès aux significations au-delà de ce qui est dit, en considérant les 2 niveaux de production langagière de l'énoncé : une partie verbalement réalisée ou actualisée dans le dialogue réalisé ou dialogue apparent, et une partie sous-entendue le réel du dialogue, où se définissent les questions de volume et de surface du dialogue. « *Le dialogue possède un volume que sa surface ne saurait envelopper tout entier. C'est d'ailleurs ce qui donne une histoire possible au dialogue qui est toujours plein de possibilités non réalisées* » Clot (2008, p. 67).

2.2. Intersubjectivité expérientielle et activité adressée

2.2.1. L'activité dialogique comme activité pluri-adressée

L'activité dialogique est caractérisée par deux éléments majeurs qui fondent l'expérience intersubjective qu'elle contient : elle produit de l'effet sur autrui en provoquant une attitude responsive active et (ou parce que) elle est fondamentalement adressée : « *En fait, tout mot comporte deux faces. Il est déterminé tout autant par le fait qu'il procède de quelqu'un, que par le fait qu'il est dirigé vers quelqu'un* » (Bakhtine, 1984, p. 123).

Si Bakhtine en fait un élément essentiel du principe dialogique, Chauviré poursuivant les travaux de Wittgenstein, relève également la dimension du collectif et la place de l'interlocuteur

en ce qu'il oriente l'acte de langage qui « *vaut pour la communauté de parole et tout d'abord à l'adresse de l'interlocuteur* ». (Chauviré, 2009, p.127)

Ce qui distingue l'activité dialogique selon la théorie de Bakhtine de l'analyse grammaticale de Wittgenstein, réside dans le pluri-adressage du dialogue qui fait écho au polyphonisme évoqué plus haut. Un adressage au locuteur premier ou subdestinataire participant au microdialogue en ce qu'il résonne avec l'expérience du sujet membre de sa communauté, à l'interlocuteur immédiat comme destinataire second auquel le dialogue est directement destiné portant l'impossible rejet de l'altérité, et enfin au sur-destinataire ou « destinataire de secours », un destinataire convoqué dans une dimension idéologique et participant à la compréhension du dialogue en profondeur que Bakhtine désigne par « *le grand dialogue* ». L'activité dialogique est ainsi une activité témoin de la relation à tous les participants du dialogue. L'adressage du dialogue s'exprime par l'emploi d'une grammaire et d'une syntaxe verbale repérable qui trahissent le(s) destinataire(s) à qui l'énoncé s'adresse (l'emploi des pronoms personnels, les modalisateurs logiques : verbes semi-auxiliaires tels que « devoir », « pouvoir », « falloir », « vouloir», les adverbes, adjectifs…), et d'indices non verbaux ou para-verbaux (intonations, silences, phatèmes, hésitations…) témoins de l'intention discursive, d'actions non réalisées, d'actions empêchées ou contrariées.

Comme toute activité humaine largement partagée, l'activité dialogique est composée d'un ensemble d'actions réglées et mobilise la conscience préréflexive en envisageant l'expérience comme une présence à soi constitutive de l'activité et fondamentale pour accéder à l'intelligibilité des pratiques. La conscience pré-réflexive qui accompagne le flux de l'activité dialogique sans écarter *le rapport émotif-valoriel*, fonde la valeur de l'expressivité du dialogue. Or cette dimension expressive de l'activité dialogique construite par l'usage d'expériences aux différentes composantes (motrice, émotionnelle et sensorielle) n'est pas toujours accessible par l'analyse grammaticale wittgensteinienne. Elle nous semble ici intimement liée à la présence active des destinataires. Il est possible d'en constater la trace lors de la confrontation à l'expérience vécue, moment où nous sommes en mesure d'accéder aux mécanismes intimes de l'action par la reconstruction symbolique de l'expérience. C'est de cette dimension symbolique qu'il s'agit de voir les traces émergeant de la présence des différents destinataires du dialogue.

Ainsi, nous pensons que les destinataires jouent un rôle majeur en ce qu'ils participent et rendent compte d'une part de la construction de la subjectivité du sujet liée à l'intersubjectivité des locuteurs.

L'activité dialogique est une activité adressée qui se construit par une évaluation constante des énoncés immédiats ou à venir conduisant à un réajustement perpétuel entre les interlocuteurs dans le flux expérientiel du dialogue. Ce réajustement peut se lire comme une dynamique du couplage structurel issu du postulat de l'énaction (Maturana et Varela, 1994). Du point de vue de Bakhtine, elle désigne la part active de la compréhension responsive du dialogue réalisé : « *Celui à qui je réponds se trouve être aussi mon destinataire dont, à mon tour, j'attends une réponse (ou, du moins, une compréhension responsive active).*» (Bakhtine 1984, p. 303). L'énoncé est ainsi délimité par l'alternance des prises de parole entre deux interlocuteurs dont le rôle de chacun est actif pour qu'une auto-régulation s'opère afin de maintenir le lien de la compréhension mutuelle. La notion de « *compréhension responsive » active* du locuteur renvoie à l'idée de l'accord dans la coordination et au concept de *directéité* d'Ogien (2007) ou d'une appréhension par « *connexions de sens* » en vue de la compréhension commune immédiate d'une pratique constituée d'actes dialogiques dont l'intention est d'emblée publique (Anscombes, 1957).

Par cette hybridation, nous considérons ces actes dialogiques comme un type d'actions dont les suivis de règles n'ont pas fait l'objet d'apprentissages explicites, mais qui prédominent dans la construction du sujet professionnel selon (Taylor, 1995). Il s'agit d'actions gouvernées par des règles non conscientes et non dites, mais potentiellement conscientisables et dicibles car apprises par participation à des pratiques intelligibles (Chaliès, 2012, p. 188). Des règles auxquelles les professionnels obéissent aveuglement (Wittgenstein, 2004) – dans le sens où obéir à une règle est une pratique - et qui constituent l'arrière-fond, ou arrière-plan des pratiques intelligibles dans une communauté linguistique, en donnant un accès à la compréhension du monde « *dans l'océan de l'appréhension pratique et informulée du monde* » (Taylor, 1995, p. 560).

2.2.2. La chercheuse comme destinataires multiples du dialogue

L'activité dialogique à laquelle participent les acteurs d'un entretien professionnel contient ainsi les traces de l'intelligibilité des sujets par le biais d'une activité pluri-adressée.

A ce titre, nous ne pouvons faire l'économie de questionner le rôle de la chercheuse qui, par sa seule présence et son statut, devient un destinataire actif lorsqu'elle observe le déroulement d'un entretien, ou qu'elle conduit des entretiens auprès des acteurs, pour certains ses collègues. En se présentant sous trois fonctions symboliques : celle de chercheuse, d'inspectrice et de responsable de formation au sein de l'académie, elle les incarne parfois de manière distincte, parfois entremêlées, et donne prétexte à symboliser des sur-destinataires multiples au cours de cette étude. De plus, en ayant participé à des travaux et des réflexions avec les inspecteurs qu'elle interroge, elle incarne aussi parfois un destinataire comme pair professionnel dans un itinéraire historique commun. Les énoncés antérieurs inachevés peuvent alors se poursuivre au cours des échanges nécessaires à cette étude.

Sans revenir en détail sur les postulats théoriques niant la dimension intersubjective du sujet dans le cadre de l'observation d'un phénomène humain[78], nous éclairons la réhabilitation du point de vue des acteurs et de celui de l'observateur par un détour épistémologique, afin de penser les méthodes d'observation en sciences humaines, et plus spécifiquement en sciences de l'intervention. La question de l'observation est posée selon deux fonctions : recueillir des données et participer au dialogue comme destinataire potentiel. La question de l'intersubjectivité, comme processus nécessaire à l'objectivité d'une véritable « *activité d'observation* » (Bonnemain, Perrot & Kostulski, 2015) invite à prendre en considération la présence de la chercheuse comme acteur de l'activité dialogique.

Pour prendre en considération le nécessaire besoin de rigueur scientifique, deux postulats pourraient être retenus. Soit la chercheuse tente de sauvegarder l'authenticité de la situation observée par des moyens qui tendent à gommer l'intersubjectivité entre observateur et sujets observés, ce qui est extrêmement compliqué. Soit, et c'est le pari que nous prenons ici, elle assume son rôle et place de chercheuse comme partie intégrante de l'observation et du dispositif méthodologique qui témoignent de la rigueur scientifique de la recherche.

Dans le cadre d'une étude qui intègre une chercheuse issue de la communauté de pratique des agents qu'elle observe, nous pensons sa présence comme un artefact qui produit de l'effet sur l'adressage de l'activité dialogique et la transforme. Nous reprenons ainsi l'idée de Vygotski (1978) pour envisager de transformer délibérément l'activité afin de « comprendre les lois du développement de l'expérience » (Clot & Yvon, 2004). Ainsi, sans vouloir réintégrer une dimension psychologique du sujet qui n'a pas lieu d'être dans ce cadre, il nous semble

[78] En référence aux perspectives positivistes de Darwin à la fin du 19ème siècle

néanmoins indispensable de prendre en compte cette singularité comme partie intégrante d'une *recherche -intervention* qui s'inscrit dans le paradigme du *transformer pour comprendre* et développer l'activité des acteurs.

Aux différents moments de l'étude, la chercheuse sera a) un destinataire immédiat malgré elle, lorsque sa présence à l'entretien d'inspection induira des suite d'énoncés antérieurs ou des sollicitations indirectes ou directes, verbales ou non verbales, sans participation active de sa part, b) un sur-destinataire au titre de représentant de la communauté des inspecteurs ou de celle des personnels de l'enseignement, ou encore de sa fonction de responsable de formation c) un destinataire « pair » qui s'inscrit dans la suite d'énoncés antérieurs, d) un destinataire volontaire et actif lorsqu'elle prendra le rôle d'un pair en utilisant la controverse pour relancer l'inspecteur en entretien d'auto-confrontation ou en allo-confrontation.

Reconnaitre ces différents rôles, c'est accepter une situation parce qu'elle la transforme, considérant la présence de la chercheuse comme un artefact permettant d'amplifier l'adressage aux destinataires dans l'analyse de l'activité dialogique pour mieux les repérer. Le dernier rôle joué par la chercheuse est circonscrit par la méthode de l'entretien d'autoconfrontation croisée qui ne sera pas utilisée *stricto senso* dans cette recherche, mais qui sera abordée à travers les entretiens d'auto-confrontation simples. Ce glissement méthodologique nous permet d'accéder à une interprétation approfondie des propos des acteurs sous-tendue par une dimension transformative qui s'appuie sur la notion de conflictualité individuelle et collective, comme moteur du processus de développement professionnel (Vygotski, 1985).

En conclusion, nous pouvons penser que l'apport de la théorie de l'énoncé complète l'intelligibilité de l'activité de jugement perçue dans la dimension grammaticale de l'expérience a) en prenant en considération la dimension expressive du dialogue qui se déploie pour mener une activité de jugement, b) en identifiant les actions gouvernées par les règles de l'activité dialogique adressée aux trois destinataires potentiels - le subdestinataire dans le microdialogue, le destinataire immédiat ou destinataire second et les sur-destinataires (représentant de l'institution et de la communauté des professionnels de l'enseignement) – c) en identifiant les conflits dialogiques issus du plurivocalisme contenu dans le réel du dialogue en complément des contradictions perçues dans l'enchevêtrement des règles de l'analyse grammaticale.

3. Activité de jugement dans la construction des règles de métier

3.1. L'activité de jugement comme étape du processus de construction des règles du métier d'enseignant

À l'instar de Taylor (1997, p. 50-51) nous réfutons une vision intellectualiste des comportements sociaux qui place l'individu comme un sujet construit en dehors d'autrui, socialement indépendant et autonome dans son jugement qui s'opposerait à la vision de l'individu « *incorporé dans le social* ». La règle se construit chez les individus d'une même communauté par des capacités anthropologiques et normatives qui leur permettent d'agir conformément à ce qu'ils voient et vivent. Juger de la conformité des règles implique qu'il existe un collectif de « *suiveurs de règles* » (Gustaffson, 2004) et que les règles identifiées fassent autorité comme standard de correction ou « *mètre-étalon individuel permettant de décrire et de juger son expérience* » (Bertone 2011).

A cette étape, nous inscrivons théoriquement l'activité des inspecteurs destinée à évaluer les enseignants au cours d'un entretien d'inspection dans une activité « de jugement » dont la force des règles (Bertone 2011) est constitutive.

Si dans le cas de la formation des nouveaux entrants dans la communauté, ces règles, qui leur sont étrangères, doivent se construire par un enseignement ostensif afin que l'apprenant puisse voir que la règle est en train de jouer (Wittgenstein 1992), il en va selon nous autrement des professionnels expérimentés.

Pour ces derniers, et à partir des travaux de Talérien et Bertone (2018) sur les apprentissages explicites des enseignants expérimentés, nous retenons le postulat que par l'expérience et par le suivi de formation réflexives ayant permis un apprentissage conscient, ces enseignants ont construit des règles dont ils ont parfois conscience, mais pas toujours. Les différents auteurs ayant publié des travaux sur l'activité des tuteurs (Durand, Flavier & Ria, 2002 ; Moussay, Etienne & Méard, 2009 ; Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009 ; Chaliès & Escalié 2011 ; Chaliès, Escalié & Bertone 2012 ; Michel & Bertone, 2017) s'accordent aussi à penser que les expérimentés souffrent de ne pas toujours savoir identifier les règles de métier qu'ils suivent, c'est-à-dire de ne pas avoir eu l'occasion d'établir des liens de signification entre la règle qu'ils suivent et l'action réalisée. Ils ne seraient pas immédiatement en mesure de passer

de la pré-conscience des actions réalisées à la conscience de ces actions par explicitation pour être en mesure de les utiliser ultérieurement.

Nous nous inspirons des travaux d'Ogien (2007), pour comprendre l'accès aux jeux de langage en tant que système de règles de sa communauté de pratique répondant à un double régime de réflexivité : un régime de réflexivité de l'ordre de l'inhérence où le lien entre intention et action est direct, et un régime de l'ordre de l'appréhension de l'inhérence pour lequel l'intention justifie l'action ex post actu et permet ainsi l'accès à la signification de la règle.

- La réflexivité de l'ordre de l'inhérence renvoie à une action gouvernée par des règles soit de manière implicite et non consciente - car construites par interactions non-verbales dans la communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991), (dans le même ordre d'idée et dans des champs théoriques proches, Rogoff, Matusov et White (1996) évoque le concept « d'alignements informels » avec la pratique des autres membres, et Clot (2008) « l'apprentissage incorporé »)-, soit pré-conscientes et potentiellement dicibles parce qu'apprises dans un contexte où les règles ont été antérieurement formalisées à partir des modèles de formations « réflexives ».

- Une réflexivité de l'ordre de l'appréhension de l'inhérence par l'explication téléologique *ex post actu* de l'intention. Le professionnel ne pouvant y avoir accès que s'il a été sollicité pour énoncer la règle qu'il suit et proposer de partager les raisons d'agir qu'il explicite et auxquelles il peut donner du sens.

Prendre en compte ces deux régimes de réflexivité au sein du processus de l'activité de jugement représente pour nous des pistes de développement professionnel des enseignants expérimentés par le développement du lien entre concept et jugement de son expérience.

Il nous apparaît important à cette étape de nous questionner sur la capacité des inspecteurs à mobiliser des apprentissages construits aux trois niveaux de leur intervention dans le cadre d'une activité de jugement : en tant qu'enseignant expert de la discipline (ayant obtenu le concours de l'agrégation) conférant une expertise à un enseignement jugé efficace, en tant que tuteurs ou/et formateurs dont la pratique s'inspire largement des postulats du praticien réflexif, enfin en tant qu'inspecteur, formé à la pratique d'inspection fondée essentiellement sur le compagnonnage où la pratique se règle par mimétisme ou alignement.

Nous postulons que par ce parcours, les inspecteurs ont mené régulièrement une activité de jugement qui s'exerce majoritairement de manière pré-consciente, mais qu'il est possible d'accéder aux règles non conscientes qu'ils suivent en sollicitant la capacité à les verbaliser par appréhension de l'inhérence. Ainsi, les enseignants comme les inspecteurs sont en mesure de porter des jugements sur leur propre activité et sur celle des autres, en s'appuyant sur des critères de conformité issus de la communauté des enseignants. Ils pourraient ainsi mener une activité de jugement dont les règles identifiées et verbalisées deviendraient intelligibles.

3.2.Suivi de règles et développement professionnel dans une communauté de pratique : actions collectives et développement professionnel

La construction du sujet professionnel répond à l'exercice d'une capacité normative à identifier des règles (s'érigeant en systèmes de règles, ou jeux de langage), suivies par la communauté de pratique, et de les formuler. En suivant Bertone (2011) nous affirmons que l'émergence de l'identité sociale du sujet et la conscience de soi se réalisent en développant des capacités d'expression de la règle et de jugement de sa propre expérience au sein de sa communauté. Il s'agit de considérer l'identité professionnelle comme un processus biographique et interactionnel « nécessaire aux acteurs pour s'accomplir ».

Dans le cadre de la formation des novices, c'est par apprentissage ostensif de la règle, puis dans la multiplication des exemples pour fonder « l'exemple exemplaire » que cet échantillon de la règle trouve son ancrage et permet au novice de s'assujettir à une règle. Du point de vue de la philosophie analytique sur laquelle nous prenons appui, c'est en développant la capacité à identifier des situations ayant des airs de famille que l'activité de jugement peut alors jouer sa partition par le truchement de sa propre expérience vécue (Bertone 2011, Chaliès 2012). Pour des experts, il s'agira de développer la signification des usages en établissant un lien entre la règle suivie et un échantillon du réel. Ainsi, expliquer la signification de la règle suivies dans des circonstances données, et juger de son adéquation avec les attentes (issues de la communauté ou de la prescription) devient une occasion de développer la signification de l'expérience pour soi et pour autrui.

Identifier la règle suivie dans des circonstances déterminées, l'interpréter - c'est-à-dire remplacer l'expression d'une règle par une autre - juger de sa conformité en exprimant une raison d'agir, c'est penser la mise en mot comme une activité d'explication ostensive qui permet à l'inspecteur jouant le rôle de formateur, « *de sortir le formé de ''ses erreurs ''* » (Chaliès,

2012). Celle-ci nécessite de « *puiser dans sa propre expérience des exemples précis illustrant les règles faisant l'objet de mésinterprétation* » (Talerien, 2018) qui permettent de justifier le suivi correct ou non de la règle. La mise en mot, consubstantielle à la pensée et aux jeux de langage (Vygotski, 1985), devient alors une condition pour aider les sujets à signifier l'expérience dans un contexte particulier : « *penser c'est parler dans des circonstances déterminées* » (Le Du, 2004, p.68). Mais c'est aussi rendre dicible une expérience non encore pensée dans d'autres circonstances et à travers d'autres conceptualisations qui suscite la construction de nouvelles règles : « *l'indicible, de quelques manières qu'on le comprenne, est une donnée de l'expérience du langage* » (De Lara, 2005).

Partager la substitution d'expression de la règle par une activité dialogique au sein d'un jeu de langage, c'est développer la signification des concepts et la capacité à juger son expérience, voire à la développer. C'est en ce sens que nous pensons que l'inspecteur peut spéculer le développement dialogique des enseignants.

C'est finalement ainsi que Wittgenstein conçoit la notion de « jeu de langage » comme un « espace de signification » au sein duquel les acteurs exercent une capacité à faire des liens de signification entre des règles exprimées par des actions plus ou moins analogues, qui permettent à la communauté de pratique de les interpréter, de les comprendre, d'en juger la conformité, de se les approprier pour les jouer autrement. D'où l'importance soulignée par Wittgenstein de trouver et « *inventer des maillons intermédiaires » pour élaborer « une représentation synoptique que nous procure la compréhension qui consiste à « voir les connexion »* ». (2004, §122)

Cette vue synoptique des jeux de langage en présence donne une lecture ordonnée de l'enchevêtrement des règles et peut devenir un outil propice pour comprendre les jeux de langage sans rester indéfiniment empêtrés dans nos règles (Wittgenstein, 2004), raison de nos incompréhensions. Cometti (2004) propose de se représenter les interactions complexes de ces systèmes de règle, en prenant en compte deux dimensions de la règle : une dimension horizontale, qui rend compte de son application au sein des jeux de langage, et une dimension verticale, qui s'attache à montrer les relations entre les jeux de langage, constituant les formes de vie.

Avoir accès aux jeux de langage de sa propre communauté de pratique ne relève pas de l'évidence mais d'une identification consciente qui participe au développement de l'activité dialogique des acteurs.

L'activité de jugement n'a pas fait l'objet de travaux particuliers à destination de la formation des inspecteurs. Les modalités de mise en œuvre de cette activité ne sont que très ponctuellement abordées lors de la formation des inspecteurs. Elles relèvent d'échanges de pratique dans le cadre du compagnonnage, et sont issues d'une transmission de pratique traditionnelle telle que le décrivent Paris et Gespass (2001) au sujet des entretiens de conseil pédagogique.

Étudier l'activité de jugement nous invite ici à éclairer un pan essentiel de l'activité de l'inspecteur dans ses missions d'évaluateur.

L'enjeu de ce cadre théorique est de proposer des outils conceptuels permettant (a) de penser la construction du sujet inspecteur en tant qu'expert et ex-pair de la communauté professionnelle enseignante de référence (b) de penser l'activité de jugement comme la capacité à établir des liens de signification au sein d'un système de règles apprises par la participation à une même forme de vie (c) de voir dans quelle mesure le système langagier utilisé pendant les entretiens d'inspection peut contribuer au partage d'une grammaire de l'expérience vécue participant ainsi au développement de l'activité dialogique des enseignants d) d'envisager que l'accès au dialogue de l'entretien d'inspection comme activité pluri-adressée fasse émerger des tensions professionnelles permettant un développement au sein du collectif.

Chapitre 2
L'activité de jugement des inspecteurs à la lumière du cadre théorique :

Dans le cadre de l'entretien d'inspection, nous prendrons en compte 2 niveaux d'intelligibilité de l'activité de jugement :

Un premier niveau où il est question de comprendre comment les inspecteurs, considérés comme experts de la communauté de pratique des enseignants, sont légitimes pour juger la pratique de leurs ex-pairs. Nous verrons alors comment cette activité participe au développement de l'activité professionnelle des inspecteurs par une mise au jour de l'intelligibilité de leurs actions et dans quelle mesure aider les enseignants expérimentés à développer une activité de jugement de leur propre activité peut spéculer qu'ils développent une activité professionnelle.

Un second niveau où il s'agira de rendre intelligibles les règles suivies par les inspecteurs et d'identifier les tensions professionnelles auxquelles ils sont confrontés pour conduire leurs entretiens d'inspection. Il sera question de comprendre en quoi l'activité dialogique déployée peut devenir un levier du développement professionnel des inspecteurs pour conduire les entretiens.

1. Construction de l'activité de jugement des inspecteurs : accès à une connaissance ordinaire

L'un des postulats sur lequel nous adossons notre recherche considère le jugement dans le sens que Wittgenstein lui donne : une capacité à établir des liens de signification, par l'interprétation d'une expérience vécue à partir de critères sociaux de normalité (Bertone 2011, p.22) – Ogien (2007) évoque les critères d'acceptabilité contenus dans les modalités d'usage - Ce lien de signification nous sert d'instrument d'attente comme mesure/étalon à l'aide de laquelle les membres de la communauté de pratique sont en capacité de mesurer l'événement qui survient c'est-à-dire de juger la conformité de l'événement au regard de cette attente.

L'attente est donc en relation directe avec les expériences passées qui ont permis à la communauté de s'accorder sur des usages corrects.

Au sein du dialogue, le concept de jugement est introduit par Bakhtine comme moyen de vérifier la justesse de la compréhension et s'accorde avec l'idée de Wittgenstein sur la place de l'expérience vécue et de la communauté pour être en mesure de se mettre au « *diapason lexical* » dans le but d'une compréhension mutuelle. C'est admettre que l'objet du discours n'est pas nouveau et qu'il fait écho aux jugements ayant déjà été prononcés dans d'autres lieux pour être ajustés à la situation.

Cependant, prendre en considération la construction de la connaissance ordinaire ne doit pas minorer l'importance de « faire un pas de côté » conceptuel pour répondre aux enjeux épistémiques et transformatifs d'un PRT (Schwartz, 1997). L'objet d'étude que nous avons choisi d'examiner, l'activité des inspecteurs en entretien d'inspection, pour se situer à l'interface entre les préoccupations indigènes des inspecteurs et celles conceptuelles des exigences de la recherche, nécessite un engagement collaboratif pour que la signification des pratiques soit féconde et que les dispositifs soient opératoires. L'utilisation du concept « d'activité de jugement », fondé sur des présupposés théoriques forts du PRT, nécessite une explication pour le départir de son sens commun. Il requière également une négociation auprès de la communauté de pratique des inspecteurs pour proposer des dispositifs qui engagent les acteurs à dévoiler des pratiques confidentielles afin de lier deux modalités de compréhension de l'activité ordinaire (Bertone, 2011).

Dans cette recherche, l'appartenance de la chercheuse à la communauté de pratique étudiée rend possible la participation à la forme de vie des inspecteurs. Appartenir à la communauté de pratique étudiée peut lui conférer un avantage sur l'intelligibilité des pratiques et du sens que peuvent y attribuer les acteurs, avec cependant des limites : se risquer à des interprétations anticipées qui pourraient tronquer la capacité à se faire instruire, c'est-à-dire « *atteindre la même manière de voir* » (Ogien, 2007, p. 132), pour accéder à la signification des acteurs par appréhension de l'inhérence. La plus grande vigilance sera de mise pour conserver une position d'extériorité tout en préservant cet avantage au profit d'une meilleure compréhension. C'est ainsi, en procédant « *sur le fil du rasoir* » (Bertone, 2011, p.97) que nous pouvons résoudre dans ce contexte d'étude, le problème épistémologique qui nous est posé.

Nous nous référons aux trois postulats de la connaissance ordinaire suivants pour affirmer que les inspecteurs rapatrient la connaissance ordinaire qu'ils ont construite par *directéité*, et qui leur permet de mener une activité de jugement fructueuse en entretien d'inspection.

« *les individus ont une vision suffisamment pertinente du monde dans lequel ils vivent et des univers d'action dans lesquels ils ont l'habitude de s'engager ;*

ils évaluent correctement la forme et le déroulement que devraient avoir les types d'activité collective auxquels il leur arrive régulièrement de participer ;

et ils sont capables d'ajuster leurs conduites aux circonstances et de donner une description correcte des raisons pour lesquelles ils l'ont fait » Ogien (2007, p. 100)

L'activité de jugement des inspecteurs en inspection pourra alors être étudiée en accédant aux règles qui la gouvernent par appréhension de l'inhérence lors des entretiens d'auto confrontation (EAC) simples.

Partant du principe que les inspecteurs en tant qu'enseignants expérimentés ont appris la règle à suivre pour enseigner selon les critères d'acceptabilité de la communauté de pratique, ils sont selon nous en mesure de mobiliser une capacité apprise à signifier leur propre expérience, construite par apprentissage sous étayage et contrôle social, (Bertone, 2011). Ils ont ainsi accès à la connaissance ordinaire par *directéité* (Ogien, 2007).

La construction de l'activité de jugement des inspecteurs se réalise par le suivi de règles singulières qui sont à l'œuvre dans un autre contexte et à un autre dessein (d'évaluation instituée). Le cadre institutionnel dans lequel les règles s'expriment, et les finalités qui lui sont conférées, justifient qu'il soit nécessaire de les identifier et de les rendre intelligibles pour qu'elles deviennent prétexte à un développement potentiel des inspecteurs par appréhension de l'inhérence (Ogien 2007).

2. Activité de jugement au service du développement de l'activité professionnelle des enseignants

Si les travaux concernant la formation des enseignants novices adoptent un point de vue davantage contemplatif pour faire de ces EAC une mise en récit de premier niveau (Bertone,

2011) liée à la présence d'un double régime de réflexivité, les participants à notre recherche sont tous des expérimentés (enseignants expérimentés, ex-pairs et expert de l'enseignement et de l'inspection pour les inspecteurs). Ainsi, il sera question d'accéder aux règles qui gouvernent l'activité de jugement au sein de l'activité dialogique des inspecteurs pour développer leur propre pratique en entretien d'inspection. C'est une activité au carré qu'il est question de mettre au jour en mobilisant a) le régime de réflexivité de l'appréhension de l'inhérence au profit de l'identification des règles suivies par les inspecteurs et du développement de l'activité dialogique des acteurs, et b) le régime de l'inhérence par l'usage du langage appris mobilisés par les acteurs pour verbaliser leurs pratiques.

Pendant l'entretien, l'inspecteur s'appuie sur des observations préalables afin de comprendre les intentions de l'enseignant au travers des actions qu'il a observées lors de la séquence en classe (intervention de l'enseignant ou activités des élèves) ou de l'étude des traces comme la planification de l'enseignement ou de l'activité des élèves. Par l'expérience développée en amont de sa fonction d'inspecteur, cette compréhension s'acquiert par *directéité*.

Pendant l'entretien, il questionne l'enseignant, tente d'avoir accès à l'intentionnalité de sa démarche (l'intelligence de sa démarche), en lui faisant expliquer ses raisons d'agir, tout en rappelant la norme. Cette pratique visant la signification des expériences peut devenir de l'activité dialogique de l'inspecteur et potentiellement de l'enseignant, à condition qu'il y ait possibilité pour l'inspecteur de saisir les liens de signification qui permettent à son action de devenir intelligible pour lui-même et pour autrui. Signifier l'expérience que l'inspecteur juge satisfaisante ou discutable au regard du résultat attendu, nécessite d'effectuer une mise en mot (Vygotski, 1985), d'énoncer l'action gouvernée par la règle suivie de manière pré-consciente et potentiellement dicible : le langage est ainsi considéré comme support de l'activité de développement dialogique de l'enseignant par appréhension de l'inhérence par l'émergence du lien entre intention et action « *parce que liée à des règles sociales qui lui donnent à la fois une signification et une syntaxe, l'expérience n'est identifiable, descriptible et évaluable par le sujet, que par l'usage de ces règles comme instruments d'interprétation et de jugement*. » (Bertone, 2011, p. 33).

Pendant l'entretien, l'inspecteur vise l'implication des enseignants dans l'analyse de leur propre pratique. Pour ce faire, il suscite la verbalisation des règles implicites, ou formalise lui-même explicitement les règles suivies ou la norme à suivre. Il donne ainsi accès à la compréhension d'actions gouvernées par des règles acceptables et jugées efficaces pour lui au regard de la prescription, mais aussi pour l'enseignant face aux objectifs qu'il visait. Il pourra

alors valoriser le suivi correct de la règle et l'atteinte des résultats attendus par l'enseignant par une reconnaissance de l'efficacité voire de l'efficience des résultats. Dans le cas où le suivi de la règle est incorrect (c'est-à-dire ne permet pas de répondre aux objectifs visés par l'enseignant), il devra se livrer à une explication ostensive visant à donner des exemples pour illustrer la règle faisant l'objet de malentendus permettant à l'enseignant par association d'air de famille, de substituer de nouvelles expressions de règles jugées plus efficaces au regard de l'intention visée.

C'est seulement à partir de cette explication ostensive liant intention à action, qu'il sera possible de dresser des liens de signification et spéculer d'un développement dialogique de l'enseignant.

Cependant, l'étiquetage de la règle ne suffit pas à la compréhension introduite par l'usage ou l'emploi nous dit Wittgenstein (2004). Il est nécessaire que la définition fasse écho à un apprentissage préalable qui autorise le lien de signification. Nous pouvons alors nous interroger sur la possibilité d'être toujours en mesure de faire des liens signifiants propices à la compréhension mutuelle entre les acteurs, c'est-à-dire intelligibles pour que les « *hommes s'accordent* » (*Ibid*. § 241). Condition incontournable pour que les inspecteurs puissent envisager une compréhension mutuelle qui « *consiste à voir les connexions* » (*Ibid*. § 122) et puisse mettre à plat les mésinterprétations tenues dans les « vouloir-dire ».

Il s'agit ainsi de faire le lien entre l'emploi des concepts qui ont besoin d'une explication ostensive pour éviter les malentendus d'un apprentissage déterminé et l'activité de l'enseignant, voire le jeu de langage de l'enseignant dans cet espace dialogique. L'explication ostensive, nous dit Wittgenstein, n'est en capacité de créer du développement que si le sujet est en mesure de poser des questions sur la dénomination : « *La définition ostensive explique l'emploi – la signification – d'un mot si le rôle que ce mot doit généralement jouer dans le langage est déjà clair*. » (*Ibid*. §30). Nous relevons l'intérêt ici de nous appuyer sur les apprentissages préalables d'un enseignant expérimenté disposant des prérequis nécessaires à ce que l'explication ostensive soit potentiellement intelligible. C'est à ce titre que nous pouvons émettre l'hypothèse, non vérifiée dans cette étude, qu'une explication ostensive des inspecteurs est en mesure de produire du développement chez les enseignants expérimentés de façon distinct des novices. Développement que nous qualifierons ici de dialogique, prenant en considération l'hypothèse d'inconsistance entre conscience réflexive et pré-réflexive (Bertone, 2011), et n'étant pas en capacité de suivre le devenir de la règle dans la pratique de l'enseignant.

Cependant, nous pouvons nous interroger sur la possibilité pour certains enseignants expérimentés d'exercer une capacité apprise à signifier ce qu'ils ont appris à faire sans qu'il y ait eu étayage et contrôle social (Bertone, 2011), en d'autres termes, si l'instruction et l'apprentissage n'ont pas mobilisé cette capacité, point central de la directéité selon Ogien (2007).

Nous pouvons dépasser les travaux relatifs aux communautés de pratique (Lave et Wenger, 1991) comme lieu du développement professionnel pour penser que ces temps d'entretien d'inspection peuvent représenter un moment privilégié pour identifier, de manière explicite, les malentendus qui peuvent devenir objet de formation, et les modalités possibles du développement professionnel des acteurs (inspecteurs et enseignants) à condition que les entretiens d'inspection tiennent lieu d'espace d'intelligibilité des pratiques respectives.

3. Activité de jugement des inspecteurs : une activité principalement gouvernée par des règles

Dans cette étude, il s'agit d'identifier les règles suivies par les inspecteurs pour mener l'entretien d'inspection, et qui apparaissent avec une régularité (Chauviré & Ogien, 2002) suffisante pour dire qu'elles sont à l'œuvre dans l'usage que les agents en font.

Les entretiens exploratoires, en partie réalisés selon la méthode de l'instruction au sosie, nous ont montré que les inspecteurs, sans avoir forcément construit une pratique d'inspection par apprentissage explicite au sein du collectif, conduisent leurs entretiens d'inspection de manière assez proche, notamment sur les incontournables qui la constituent. Si jusqu'à la réforme du PPCR[79] en 2017, les modalités d'entretien n'étaient pas explicitement prescrites, les précisions contenues au sein du guide d'entretien du PPCR font écho en grande partie aux thèmes abordés par les inspecteurs. La dimension du métier hors des pratiques de classe n'était pas toujours abordée. Nous avons pu repérer des lignes de force qui ont construit les formes d'entretien d'inspection, comme de la connaissance ordinaire partagée par les inspecteurs participant aux mêmes formes de vie.

[79] Parcours Professionnel Carrières et Rémunérations

Cette étude doit nous permettre d'affiner cette connaissance pratique par une analyse à un niveau micro. Suivant Wittgenstein, la construction du sujet professionnel inspecteur se réalise par la capacité à appréhender sa propre expérience à partir de la reconnaissance des règles suivies pour lesquelles le dialogue est signifiant.

Si les inspecteurs s'accordent par alignement avec ceux qu'ils ont observé en formation initiale, à partir des visites d'inspection qu'ils ont eux-même subi, ou en rapatriant une expérience d'évaluateur en tant que praticien, formateur ou tuteur, la chercheuse issue du groupe professionnel des inspecteurs aide à la formalisation de l'énoncé des règles professionnelles. C'est ainsi qu'elle participe à rendre cette expérience intelligible dans le cadre de notre programme technologique de recherche lors d'entretien d'auto-confrontation (EAC) selon la méthode conçue par Bertone et Chaliès (2015). En cherchant à se faire instruire par l'inspecteur ou l'enseignant qu'elle confronte à son activité, elle permet de signifier l'activité de jugement par appréhension de l'inhérence, et de reformuler une expérience qui devient dicible. L'analyse de l'activité dialogique étant enchevêtrée dans la transformation qu'elle génère : « *Il serait fallacieux de séparer radicalement l'analyse de l'activité d'un acteur de sa transformation liée à la procédure de recherche* » (Durand, 2008, p. 7).

Ainsi les inspecteurs peuvent développer leur activité en formulant ce qu'ils se voient faire et les raisons pour lesquelles ils l'ont fait. Accédant à l'intention « *d'emblée publique* » par la mise au jour des chaînes de raisons d'agir, en se tenant à la description de l'agent de ce qu'il fait et pourquoi il le fait, dans un ordre intentionnel (Anscombe, 1957), nous pouvons appréhender la connaissance pratique de cette phase du métier par le biais des raisonnements pratiques utilisés par les inspecteurs. *« La syntaxe du raisonnement pratique (...) prend appui précisément sur la notion de raison d'agir au sens d'intention dans laquelle on fait quelque chose »* Ricoeur (1986, p. 269). Dans cette logique, les raisonnements pratiques sont considérés comme des stratégies visant la raison ultime d'agir en épuisant la série des « pourquoi » Ricoeur (1986).

Ce point théorique nous paraît essentiel dans ce travail. Il pose la question de l'explication téléologique que nous retenons comme un lien consubstantiel entre action et résultats (Von Wright,1991), auquel on ne peut accéder qu'à partir d'une démarche scientifique qui donne une place privilégiée aux propos de l'acteur dans une conception rétrospective de l'intention (Taylor, 1995). Les raisons d'agir étant immanentes au sujet social et à l'action qui les incarne au sein des jeux de langage.

Nous pourrons alors interroger les raisons d'agir des actions gouvernées par les règles suivies par les inspecteurs pour juger, et comprendre les intentions perceptibles au cours de l'activité dialogique lors de la confrontation des acteurs aux entretiens d'inspection. C'est-à-dire comprendre les jeux de langage comme liens de signification entre action et intention au sein de l'activité dialogique que nous observons. Il s'agira de formaliser les règles constitutives composées d'une valence normative selon la syntaxe « faire ceci… » vaut pour « faire cela … » « dans les circonstances … », comme règles qui rendent compte de faits institués dans un espace social (Searle, 1998), en suivant l'explication téléologique des actions par connexion logique - et non causal – (Von Wright, 1991) entre action et résultat. Nous désignons ainsi par règles téléologiques identifiées les règles perçues selon la syntaxe «*faire ceci…* » « *de sorte que cela…* » ou « *pour obtenir cela…* » ou « *ce qui permet cela…* » ou encore « *parce que cela…* ». Il s'agit là de juger de l'efficacité des règles suivies au regard de la satisfaction des résultats attendus par les inspecteurs pour mener leur activité de jugement.

C'est à partir de cette reconstitution des raisonnements pratiques selon cette syntaxe de règles que nous pourrons les interpréter en restant au plus près des propos de l'acteur. C'est aussi par les raisonnements pratiques qu'il sera possible d'identifier ce que nous appellerons des conflits observés au sein des raisons d'agir pour une même action intentionnelle.

Signifier l'expérience par l'interprétation des règles doit nous conduire à construire une vue synoptique du jeu linguistique (ou jeu de langage selon Wittgenstein) des inspecteurs qui renvoie à un système de règles signifiant (Pastorini, 2011). C'est ainsi, par modélisation à partir d'un fait singulier (Vygotski, 1985) que nous pouvons envisager de comprendre les jeux de langage dans une forme de vie, et que cette compréhension peut tenir lieu de levier de développement de l'activité professionnelle.

Quant à la position singulière de la chercheuse, elle permettra lors de la confrontation aux entretiens d'inspection, d'osciller adroitement entre la capacité à se faire instruire et le besoin à certains moments de mener la controverse entre pairs, au même titre qu'il se réalise dans un entretien d'auto-confrontation croisée pour envisager une compréhension approfondie dans une phase à visée formative.

Pour compléter la compréhension des jeux de langage des inspecteurs et des difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans l'exercice de leur mission, il nous semble intéressant de repérer des éléments de la réalité de l'activité des inspecteurs face à celle de l'enseignant. En nous appuyant sur des moments d'EAC des enseignants témoins d'incompréhensions (de mésinterprétations) entre les acteurs, nous pouvons constater les raisons de l'échec à atteindre l'objectif visé (le résultat attendu). En d'autres termes, mettre au jour le diapason lexical entre les interlocuteurs (Bakthine, 1970), qui s'exprime par la *compréhension responsive active* et que l'on retrouve avec Ogien (2007) sous la dénomination d'accord nécessaire à la coordination dans l'action inopérant dans le cas où les jeux de langage diffèrent. Cette confrontation des jeux de langage des inspecteurs face à ceux des enseignants est sujette à réflexion dans une dimension formative des acteurs.

Nous considérons ainsi le concept de jugement ancré théoriquement dans la philosophie du langage de Wittgenstein, comme un concept doublement significatif dans notre recherche. Dans une première acception, le jugement comme moyen d'interpréter une expérience vécue par la reconnaissance d'actions gouvernées par les règles. Dans une seconde acception, le jugement est constitutif de l'activité des inspecteurs qu'ils exercent au sein d'une activité dialogique pour commenter les gestes accomplis ou à accomplir (Theureau, 2010). Les inspecteurs peuvent ainsi accéder à la compréhension profonde des règles qui gouverne l'activité de jugement dans une visée formative, au-delà de l'appréhension de la connaissance ordinaire des règles de métier, car « *comprendre un langage, c'est maîtriser une technique* » (Wittgenstein, 2004, § 199).

Cette approche analytique permet l'accès aux jeux de langage et l'élaboration d'une vision synoptique de l'activité de jugement nécessaire à une figuration des formes de vie de la communauté des inspecteurs, notamment à la représentation qu'ils peuvent se faire de la manière dont ils doivent conduire l'entretien pour - comme ils l'annoncent dans les entretiens exploratoires - impulser du développement auprès des enseignants. « Le concept de représentation synoptique a pour nous une signification fondamentale. Il désigne notre forme de représentation, la façon dont nous voyons les choses. » (Wittgenstein, 2004, § 122).

4. L'activité de jugement au service du développement de l'activité professionnelle des inspecteurs : entre activité dialogique adressée et règles

L'activité de jugement ancrée sur des propositions grammaticales de règles nous permet d'accéder à une vision synoptique des jeux de langage. Ce prisme d'analyse met aussi en exergue la visée formative incluse au sein même du dispositif de recherche-formation par l'appréhension des règles suivies et l'accès à des « *conflits de raisons d'agir* » contenus et lisibles au sein de la structure téléologique des règles.

Cependant, nous prétendons que la structure du cadre anthropoculturel est nécessaire mais insuffisante dans les circonstances de l'étude qui se déroule en tout point dans le dialogue. La théorie du dialogue prend en compte la notion d'adressage de l'énoncé comme un élément complémentaire fécond en ce sens où a) le contexte hypertrophie la question du sur-destinataire incarné par la chercheuse à la fois représentante de l'institution et de la communauté des acteurs qu'elle étudie, b) l'adressage au destinataire second conduit à l'impossibilité de se fermer à l'altérité dialogique en prenant la parole de l'autre pour mener à bien l'entretien selon les desseins discursifs ajustés de part et d'autre, c) il existe une dimension émotionnelle repérée par l'expressivité de l'énoncé. Nous pouvons dire que l'activité de jugement circonscrite dans l'activité dialogique réside d'une manière singulière dans l'énoncé que le statut de la proposition ne peut prendre en compte dans son intégralité.

L'activité dialogique rend compte d'une intelligibilité par son caractère expressif dépendant des destinataires auxquels le dialogue s'adresse (Bakhtine, 1984). Au cours de l'entretien, le genre de discours est repérable, il contient le dessein discursif ou « vouloir-dire » et donne accès au sens commun partagé par les interlocuteurs. Spécifié par le style, caractéristique du genre, indissolublement et organiquement lié à des formes typiques d'énoncés (Bakhtine, 1984, p. 269), ce niveau d'interprétation nécessite d'identifier les destinataires dans la « quête de compréhension responsive » au sein du grand dialogue. Il sera intéressant de mettre en exergue les mésinterprétations possibles constatées au sein des jeux de langages des enseignants qui diffèrent de ceux des inspecteurs.

Dans un second temps prendre en considération le plurivocalisme de l'activité dialogique qui rend compte du conflit dialogique, renvoie les inspecteurs aux différentes tensions

contenues dans leur activité. Nous pouvons ici parler de dilemmes[80] repéré au sein des desseins discursifs qui oscillent selon deux types d'actions intentionnelles fondamentales. Enfin, impulser le développement de l'activité dialogique des enseignants et/ou répondre au contenu de la prescription dans des contraintes de temps. Ces deux actions intentionnelles quand elles s'avèrent contradictoires, renvoient aux conflits dialogiques provoqués par l'adressage aux différents destinataires : entre soi et la voix de la communauté dans le microdialogue , soi et le destinataire second (à qui le dialogue de l'expert est adressé), soi et le sur-destinataire ou encore appelé « *destinataire de secours* » par Bakhtine (1984) au sein du grand dialogue. Dans cette recherche, le statut professionnel de la chercheuse issue de la fonction d'inspectrice exacerbe l'effet du sur-destinataire en tant que représentante de l'institution autant que par son état de membre de la communauté des inspecteurs investie dans la formation des personnels, et devient un artefact révélateur.

En présence de la chercheuse, le programme de recherche suscite le développement de l'activité professionnelle des inspecteurs par la transformation de la situation d'entretien. La chercheuse est tenue comme artefact symbolique qui, lors de la mise en mot de l'expérience, en saisit la signification et donne accès à sa compréhension. Il s'inscrit de ce fait dans le paradigme du « transformer pour comprendre » (Bertone, 2011).

La notion de dilemme renvoie au concept de conflit intra-psychique au cœur de l'action humaine (Ria, Sève, Saury, Theureau & Durand, 2003), concept développé par Vygotski dans le cadre de l'apprentissage. Nous rapatrions cette notion de conflit comme moteur du processus au profit du développement professionnel et du pouvoir d'agir au sens où Clot et Duboscq (2010) l'entendent, c'est-à-dire comme un « *état de conflictualité sociale qui aménage le niveau de conflictualité interne à l'individu* ». Cette ré-appropriation vise à prendre en compte la dimension inter-psychique des dilemmes de métier, en trouvant des alternatives acceptables, notamment à partir de la confrontation des inspecteurs à ces dilemmes. Nous nous appuyons sur les travaux de recherche en clinique de l'activité d'Yvon et Clot (2004) en utilisant les sous-bassements du développement vygotskien concernant le rôle moteur du conflit intra-psychique, rapatrié au sein du conflit inter-psychique (Clot et Yvon, 2004).

[80] Nous retiendrons comme définition du dilemme le sens donné par les rhéteurs hellénistiques du IIème siècle, et repris par les auteurs de travaux issus des théories sémiologique du cours d'expérience pour l'inscrire dans la dimension subjective du travail humain : « *un dilemme est l'expression d'une situation tragique et inéluctable au sein de laquelle deux orientations possibles de l'action s'opposent : l'une et l'autre se justifient individuellement mais se révèlent incompatibles mutuellemen*t. » (Ria, Saury, Sève, Durand, 2001)

Dans cette logique du comprendre pour transformer, issue de la tradition de l'intervention ergonomique (Daniellou, 1996), alimenter les négociations lors de controverse des acteurs doit permettre de changer le rapport au travail d'inspection.

Ainsi, nous pouvons penser que le dispositif de la recherche est fécond pour permettre l'évolution des pratiques de l'entretien d'inspection par : a) la capacité à rendre intelligible l'activité de jugement des inspecteurs dans un contexte transformé où la présence du chercheur issu de la communauté de pratique intervient comme artefact facilitateur ; b) la confrontation du collectif des inspecteurs aux conflits dialogiques rencontrés dans le mouvement d'une activité de jugement à double visée (de développement et du contrôle en conformité), c) la recherche d'alternatives acceptables par les inspecteurs au sein du collectif.

Chapitre 3
Questions des recherche et hypothèses auxiliaires

1. Questions de recherches

La revue de littérature et le cadre théorique nous amènent à penser que :

- Les apprentissages des inspecteurs à juger les pratiques des enseignants sont construits de manière implicite par participation à des pratiques d'enseignement ou par des règles apprises explicitement formalisées, notamment lors de l'apprentissage du métier d'enseignant, de suivi de formation, puis de missions de formation ou de tutorat qui leur ont été confiées.

- Les travaux actuels largement focalisés sur les pratiques d'enseignement mettent à la disposition de la communauté enseignante des connaissances formalisées sur les règles suivies par les enseignants. Ils mettent en exergue les difficultés inhérentes à des missions de supervision et d'accompagnement dans le cadre du tutorat des enseignants stagiaires. Soumises aux deux régimes de réflexivité (Ogien, 2007), l'activité de jugement des enseignants expérimentés au cours de ces différentes expériences, se jouent par inhérence – c'est-à-dire gouvernés par des règles, préconscientes et potentiellement dicibles ou par appréhension de l'inhérence, c'est-à-dire par signification de ces expériences et formalisation des règles suivies.

- Les règles suivies par les inspecteurs pour mener leur activité de jugement lors des entretiens d'inspection sont fondées sur une capacité à juger leur propre pratique d'enseignement, ou celles des autres, et rapatriées par directéité dans le cadre de la pratique d'inspection. Si les règles suivies par les enseignants sont intelligibles et font partie de la connaissance actuelle du métier d'enseignant, les règles, suivies par les inspecteurs pour mener l'activité de jugement constitutive de la pratique d'inspection, sont d'une autre nature. Elles répondent à des finalités différentes de celles des enseignants : de développement professionnel des enseignants et de contrôle (englobant la gestion des ressources humaines et la qualité de l'enseignement) et n'ont pas fait l'objet de travaux de recherche, ni d'un travail de formalisation au sein des groupes professionnels qui les emploient. Ces règles restent majoritairement implicites et transmises par compagnonnage (mimétisme) en formation initiale, ou par

alignement formel lors de rares occasions de travail conjoint entre inspecteurs. Ainsi, apprises par participation aux pratiques du groupe professionnel d'inspecteurs, elles construisent le sujet par la réalisation d'actions préconscientes et potentiellement dicibles ou non conscientes, potentiellement conscientisables et dicibles, accessibles par appréhension de l'inhérence (Chaliès, 2012).

L'activité de jugement des inspecteurs contient deux objectifs en tension qui créent des conflits qu'il s'agit de dépasser : l'amélioration des pratiques d'enseignement, fondamentalement intégrées par les inspecteurs, et prescrite par l'institution, et une finalité de contrôle au profit du pilotage des ressources humaines et des enseignements.

Nous pouvons alors penser que l'accès à l'intelligibilité des règles suivies par les inspecteurs, pour conduire leur activité de jugement durant l'entretien d'inspection est en mesure de participer à la visée épistémique de notre programme de recherche, et dans le même temps, de contribuer à une visée transformative par la formalisation des systèmes de règles et des conflits émergeant de leur pratique. Dans un second temps, nous pouvons spéculer qu'une visée transformative se conforterait par la confrontation des inspecteurs à ces systèmes de règles afin de les rendre plus performants, en s'accordant sur les règles partagées et en trouvant des alternatives acceptables pour gérer les conflits inhérents à la double visée de cette activité.

Nous tenterons de répondre à ces questions de recherche par la formalisation d'hypothèses auxiliaires adossées à notre cadre théorique :

- Dans quelles conditions et pour quelles raisons les inspecteurs mobilisent -il des règles tantôt d'accompagnement tantôt de contrôle en menant un même entretien d'inspection pour remplir leurs missions ?

- Comment peut-on formaliser l'activité de jugement des inspecteurs pour qu'elle devienne intelligible aux acteurs de la profession et constitue le fondement d'une connaissance épistémique ?

- L'intelligibilité de l'activité de jugement et des conflits qui la traversent peuvent-il permettre d'affiner la connaissance des systèmes de règles en jeu et participer au développement de l'activité professionnelle des inspecteurs ?

- Quel rôle joue la présence de la chercheuse comme représentant de l'institution et membre de la communauté professionnelle pour étudier une activité de jugement au sein de l'activité dialogique de l'entretien d'inspection habituellement conduit en huis-clos ?

- Comment permettre aux inspecteurs de développer leur activité en dépassant les conflits inhibiteurs, et quelle place prend le collectif dans ce développement ?

2. Les hypothèses auxiliaires

Au regard des postulats théoriques sur lesquels nous nous appuyons nous formulons trois hypothèses auxiliaires.

2.1.Hypothèse auxiliaire 1

L'activité de jugement des inspecteurs est accessible par un dialogue qui vise la re-signification de l'expérience des inspecteurs et des enseignants en les confrontant à leur entretien d'inspection. Cette confrontation est en mesure de faire émerger le système de règles suivies par les inspecteurs en accédant à leur conscience préréflexive par la mobilisation du régime d'appréhension de l'inhérence. Lors de l'entretien d'inspection, la mobilisation du régime d'appréhension de l'inhérence des enseignants pour qu'ils signifient leurs expériences vécues et justifient la téléologie de leurs actions, engendre un développement de l'activité dialogique par l'identification des règles qu'ils suivent.

La première partie de cette hypothèse à visée épistémique suppose donc qu'elle en porte deux sous-jacentes : le développement de l'activité dialogique des inspecteurs et les conditions de celui des enseignants lors des entretiens d'inspection.

2.2.Hypothèse auxiliaire 2

Le déploiement de différents jeux de langage de l'activité de jugement, génère des conflits entre la téléologie des règles suivies pour valider à la fois une conformité institutionnelle et une évolution des pratiques enseignantes. Les conflits dialogiques se repèrent au sein des règles enchâssées et de l'activité pluri-adressée, notamment au sur-destinataire.

2.3.Hypothèse auxiliaire 3

L'activité de jugement réalisée au sein d'une activité dialogique pluri-adressée contient les conflits intra-psychiques (Vygotski, 1985) qui, soumis au collectif comme conflits inter-psychiques (Clot, 1999), sont en mesure d'être source de développement professionnel par l'introduction de controverses fécondes entre experts disposant d'un langage commun et de règles de métier intériorisées.

PARTIE 3
LA MÉTHODE

Cette partie est présenté en trois chapitres.

Le Chapitre 1 précise les conditions scientifiques de l'étude en lien avec le cadre théorique.

Le Chapitre 2 présente les modalités de recueil de données

Le Chapitre 3 décrit le cadre d'analyse des données

Chapitre 1
Les conditions scientifiques de l'étude

Ce chapitre rappelle d'abord l'inscription épistémologique de cette étude au sein du Programme de Recherche Technologique sur l'activité de jugement des inspecteurs.

Puis il présente les deux dispositifs de recherche qui ont contribué à la production des résultats, permettant des avancées épistémique et technologiques.

1. Justification du dispositif au sein du programme de recherche technologique.

Ce chapitre a pour objectif de montrer la pertinence du dispositif de recherche réalisé, inscrit dans un programme technologique de recherche (PRT), et porté par le cadre théorique de l'anthropologie culturaliste, hybridé avec la théorie de l'énoncé. Il est question ici de justifier en quoi ce PRT répond aux questions de recherche et permet d'éprouver les trois hypothèses auxiliaires proposées.

Inscrit dans le champ disciplinaire des sciences de l'éducation et de la formation, cette étude s'appuie sur des postulats théoriques relativement nouveaux à l'échelle de la recherche sur le développement de l'activité professionnelle dans l'enseignement. Elle se situe en filiation de travaux qui ont montré leur intérêt dans le cas de la formation des novices (Durand, 2008, Durand, Ria et Veyrunes, 2010, Bertone, 2011, Chaliès, 2012 Chaliès, et Bertone, 2015 ; 2017, Gaudin, 2014, Dastugues, 2017, Amathieu, 2015, Michel & Bertone, 2017, Escalié, 2012, Cadière, 2019), notamment des conditions d'efficacité de l'apprentissage des règles de métier. Une piste s'est ouverte récemment pour explorer ce cadre théorique dans le contexte de la formation des enseignants expérimentés (Talérien, 2018).

En utilisant un PRT, nous nous appuyons sur les deux propriétés principales qui orientent l'épistémologie lakatossienne : disposer d'un noyau dur théorique protégé de toute réfutation par une ceinture d'hypothèses auxiliaires, et susciter un travail de recherche visant à compléter le noyau par de nouvelles hypothèses explicatives ou prédictives. Le PRT entretient ainsi un lien organique et consubstantiel entre les hypothèses théoriques et les techniques de formation, comme capacités pratiques pour y répondre, les conditions de la compréhension et de la transformation de l'activité étant co-déterminées dans le cadre d'une ingénierie de contexte (Bertone & Chaliès 2015). Il s'agit d'une étude qui se veut utile pour la recherche dans sa visée épistémique, comme pour les professionnels dans sa finalité transformative.

La particularité du contexte dialogique dans lequel se déploie l'activité de jugement étudiée nous a conduit à hybrider le cadre théorique en intégrant les présupposés de la théorie de l'énoncé, afin de gagner en profondeur d'analyse, sans modifier fondamentalement la nature du cadre initial de l'anthropologie culturaliste, mais en le complétant.

Nous adoptons ainsi une « entrée activité » (Barbier et Durand, 2003), pour valider le dispositif de recherche d'un PRT.

A l'instar des travaux relatifs à la formation des novices, les présupposés théoriques posent la question du rapport entre connaissances ordinaires et savoirs scientifiques. Nous nous inspirons des réflexions de Bertone (2001) et Chaliès et Bertone, (2003) pour repenser la relation entre description et signification préréflexive dans le cadre du développement de l'activité des acteurs de l'enseignement et de l'inspection. Nous nous appuyons de façon originale sur les apprentissages du métier réalisés en amont, et tenus pour acquis par des professionnels expérimentés, voire experts. Il s'agit ici de mobiliser la question du rapport entre connaissance ordinaire et savoirs scientifiques dans le cadre du développement de l'activité de ces professionnels, plus que de l'apprentissage. Plus précisément, nous envisageons de mettre au jour le lien fondamental entre l'activité de jugement, et les questions de développement de l'activité, sans négliger les contours des apprentissages antérieurs favorisant la capacité de développement.

Il s'agit enfin de se situer à l'interface entre les préoccupations indigènes des inspecteurs et celles conceptuelles nécessaires à la validité scientifique de la recherche, par un engagement authentique, et par la collaboration des acteurs. La relation de confiance entre chercheurs et communautés étudiées (celle des inspecteurs, indissociable de celle des enseignants) est un préalable qui, dans cette étude, n'est pas un allant de soi. Les enjeux liés à l'évaluation des personnels, la diffiuclté d'entrer dans l'intimité de pratiques habituellement confidentielles où la chercheuse est de surcroit un pair, et la pression temporelle constante des métiers de cadres, constituaient autant de frein pour l'engagement des acteurs dans un travail de vidéo-formation. C'est aussi ce qui permet de mieux comprendre la carence des travaux sur ce sujet.

La dimension épistémique du dispositif est circonscrite dans le travail d'investigation destiné à identifier les jeux de langage des inspecteurs lors d'entretiens d'auto-confrontation simple. Ceux-ci sont menés pour comprendre les règles suivies par les inspecteurs lorsqu'ils déploient leur activité de jugement en entretien d'inspection.

La dimension développementale du dispositif se situe à deux niveaux et intéresse les différents acteurs :

Dans un premier temps qui correspond au dispositif 1, en accédant à la conscience pré-réflexive (Legrand, 2007) et en mobilisant la conscience réflexive pour re-signifier l'expérience

des acteurs lors des EAC, nous pouvons aborder la question du développement de l'activité dialogique des enseignants en entretien d'inspection et des inspecteurs en EAC. Lors de cette phase, nous identifierons également les tensions et conflits dialogiques mis en exergue par les inspecteurs avec lesquels nous mènerons des moments de controverses similaires aux entretiens d'auto-confrontation croisés (EACC) entre pairs (chercheuse avec un statut d'inspectrice). Nous repérerons ensuite des objets de réflexion à l'origine de malentendus remarquables entre les jeux de langage des inspecteurs et ceux des enseignants qui peuvent questionner les inspecteurs. Ces différents résultats prépareront le dispositif 2.

Dans un second temps l'identification des conflits intra-psychiques (Vygotski, 1985) perçus au sein de tensions professionnelles, faisant écho aux conflits dialogiques repérés lors de la conduite des EAC, nous ont engagé à solliciter un collectif d'inspecteurs pour trouver des alternatives au sein de controverses professionnelles fécondes (Clot, 2008), conçues à partir d'un temps d'allo-confrontation. Ce temps correspond au dispositif 2 et mobilise la troisième hypothèse.

La particularité du contexte dialogique dans lequel se déploie l'activité de jugement des inspecteurs au centre de nos préoccupations, l'appartenance de la chercheuse à la communauté de pratique étudiée, et le rapport hiérarchique dans un moment d'évaluation entre des acteurs liés cependant par une expérience commune d'ex-pair, sont des raisons qui confèrent une coloration spécifique à l'élaboration de ce travail de recherche respectueux des présupposés des cadres convoqués, mais nécessitant un réajustement des dispositifs et des traitements des données.

Ainsi, le dispositif de recherche présenté se compose de deux dispositifs distincts mais interdépendants : les résultats du premier dispositif sont utilisés pour concevoir le second dispositif. Il vise à répondre aux trois hypothèses auxiliaires pour a) élaborer une connaissance épistémique d'une phase de l'activité méconnue des inspecteurs en intégrant la présence de la chercheuse au dispositif comme artefact facilitateur, b) intégrer une dimension transformative par une activité développementale des enseignants au sein du premier dispositif, et des inspecteurs au cours des deux dispositifs, à des niveaux différents.

2. Construction du Dispositif 1

2.1. Contractualisation avec les acteurs

La contractualisation a d'abord été établie avec 3 des 4 inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) ayant participé à la première phase d'entretiens exploratoires. L'inspecteur de mathématiques ayant participé à l'entretien exploratoire a obtenu une mutation dans une autre académie au moment de la mise en place de ce dispositif. Nous le retrouverons dans le second dispositif.

La contractualisation a été réalisée lors d'une réunion qui s'est tenue en aout 2016 avec la chercheuse et les trois inspecteurs sollicités. Les disciplines représentées sont les lettres, l'allemand et les sciences et vie de la terre (SVT).

Nous avons évoqué le mode de déroulement du dispositif avec les inspecteurs : l'observation de la visite d'inspection avec un enseignant volontaire, suivie dans les 48h d'un entretien d'autoconfrontation simple, que nous abrégerons par l'acronyme EAC, avec chacun des acteurs, et l'objectif de la recherche. Nous avons précisé la visée épistémique et formative par l'accès aux règles suivies par les inspecteurs en entretien d'inspection.

Lors de cette réunion, nous avons abordé les modalités éthiques et organisationnelles de la conduite de l'EAC des inspecteurs. La chercheuse a effectué un bref rappel des difficultés identifiées par les inspecteurs lors des entretiens exploratoires auxquelles le dispositif tentera de répondre.

Il est convenu que les enseignants seront sollicités officiellement par un courriel (cf. en annexe 2.1) que leur transmettra l'inspecteur ayant identifié des personnels supposés accepter le protocole : la présence d'une tierce personne pendant une leçon d'inspection, l'enregistrement de l'entretien d'inspection sous format vidéo nécessitant la présence de la chercheuse et d'une caméra, puis la réalisation d'un entretien d'auto-confrontation dans les 48h suivant la visite d'inspection.

Le courriel prend soin de stipuler le cadre déontologique dans lequel s'inscrit ce travail : confidentialité des données et possibilité d'effacer les données en fin de séance si le sujet le souhaite. Ces mêmes conditions sont appliquées pour les inspecteurs à qui elles sont transmises.

Il est décidé que dès qu'un enseignant accepte le protocole, l'inspecteur en informe la chercheuse afin qu'elle puisse s'organiser pour venir recueillir les données (cf. courriers et guide des EAC en annexe 2.1)

2.2.Participants et contexte de recueil de données

Les trois IA-IPR de lettres, allemand et SVT - deux femmes et un homme - sont en fonction depuis plus de 5 ans et moins de 10 ans, et dans l'académie depuis au moins 2 ans. Deux d'entre eux ont exercé dans d'autres académies précédemment, l'une a réalisé sa carrière d'enseignante et d'inspectrice dans la même académie.

Quatre enseignants (trois femmes et un homme) répondent positivement et acceptent de participer à la visite d'inspection en réalisant intégralement le protocole du dispositif 1 : 2 en allemand, un en SVT, et une en lettres. Ils ont tous une expérience de l'enseignement depuis plus de 4 ans. L'enseignante d'allemand est PLP[81] et les deux autres enseignants sont agrégés.

Ce premier dispositif a été mis en place au cours de l'année 2016.

Les visites suivies des EAC des deux acteurs (enseignant puis inspecteur) se sont déroulés en allemand du 12 au 20 février 2016 pour le premier, puis le second du 25 au 26 février 2016, en SVT l'ensemble des recueils ont été réalisés le 2 mars 2016, et en lettres du 18 septembre au 20 septembre pour la visite d'inspection et l'EAC de l'enseignante, du 20 septembre au 5 octobre 2016 pour l'EAC de l'inspecteur. Pour des questions d'indisponibilité professionnelle, nous n'avons pas pu terminer le premier EAC de l'inspecteur d'allemand et celui de l'inspecteur de lettres dans les 48h comme convenu. Nous avons dû ajouter une dernière séquence de 30 minutes en allemand le 20 février et des 30 dernières minutes avec l'inspecteur de lettres le 5 octobre 2016. Nous n'avons pas pu éviter ces ajustements dans le contexte de contraintes temporelles des inspecteurs.

Les entretiens d'inspection comme ceux des EAC se déroulent au calme, dans une salle différente de la salle de classe observée.

2.3.Description du Dispositif 1 de recherche- formation

Ce dispositif s'attache à s'inscrire dans une « *entrée activité* » (Barbier & Durand 2003) qui se donne pour objectif d'analyser le travail réel des inspecteurs dans une phase essentielle du métier : l'entretien d'inspection. Conformément aux deux premières hypothèses du PRT (Bertone & Chaliès 2015), nous avons conçu ce dispositif dans une visée à la fois épistémique pour comprendre l'activité de jugement qui se joue au sein de l'activité dialogique, et

[81] Professeure de lycée professionnel titulaire d'un CAPLP

transformative, par la présence de la chercheuse qui modifie la situation. En effet, lors de la visite d'inspection, la chercheuse est présente pendant l'entretien, munie d'une caméra pour l'enregistrement vidéo des données de l'entretien, puis des EAC. La caméra, comme la chercheuse en tant que représentant tour à tour de l'institution par son double-statut (inspecteur et responsable académique de la formation), membre de la communauté des inspecteurs, ou ex-pair (pour l'enseignant), constitue un artefact cognitif susceptible de transformer l'activité. La vidéo peut rendre compte des interactions qui se déroulent sous l'œil de la caméra (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2013).

Ce dispositif répond a priori, à une logique de recherches empiriques fondées sur le paradigme du « *comprendre pour transformer* » (Saury, 2008), mais la transformation due à la nature du dispositif l'inscrit *de facto* dans le paradigme du *« transformer pour comprendre* » (Clot 2005) l'activité de jugement au sein du dialogue lors de l'EAC. Si la compréhension, au sens de capacité à signifier et interpréter l'activité de jugement des inspecteurs, est un préalable dans le cadre d'une étude qui vise la transformation au profit du développement de l'activité des professionnels ayant déjà construit les règles de métier, la transformation reste malgré tout inhérente à la compréhension. En suivant Clot (2008b), pour qui il faut susciter le développement pour saisir la signification de l'expérience humaine, nous faisons nôtre l'un des enjeux de la réflexivité qui nous intéresse dans le cadre d'une recherche-intervention : organiser le développement de l'expérience par la réélaboration du travail en auto-confrontation (Bertone, 2011). Celle-ci dévoile la signification de l'activité à laquelle le professionnel est confronté, par la re-signification de l'expérience au sein des EAC. Cette position est d'autant plus tenable que nous avons à faire à des professionnels expérimentés en mesure de mener une description et une réflexion sur une activité dont les règles sont intégrées. Nous pouvons donc affirmer que nous inscrivons ce PRT dans le paradigme du *transformer pour comprendre*.

Pour éprouver les hypothèses selon ces présupposés théoriques, le dispositif 1 est construit autour des 5 moments :

L'observation de chaque visite d'inspection qui a permis de relever des moments utiles pour être en mesure de comprendre les moments auxquels l'enseignant ou l'inspecteur pourrait faire référence en EAC. Elle servira également à relancer l'inspecteur et parfois même à controverser avec lui, dans une forme d'entretien qui se rapproche de celle de l'auto-confrontation croisée (ACC).

L'enregistrement intégral de l'entretien d'inspection en présence de la chercheuse.

L'enregistrement de l'EAC de chacun des participants à l'entretien d'inspection si possible dans les 48h dans un lieu propice à l'enregistrement sans nuisance sonore.

La retranscription des verbatims de l'entretien d'inspection, de l'EAC de l'inspecteur et de l'enseignant au plus près des propos des acteurs.

Le traitement des données permettant de proposer une vision synoptique de l'activité de jugement et mettant en avant les conflits contenus dans l'activité exprimés dans le dialogue.

3. Description du Dispositif 2

3.1.Contractualisation avec les acteurs

Trois IA-IPR d'une académie différente de celle ayant fait l'objet des EAC, et issus de disciplines distinctes (mathématiques, éducation physique et sportive, histoire-géographie) ont été sollicités. L'un d'entre eux avait participé à l'entretien exploratoire avant de muter dans cette nouvelle académie et a fait le lien auprès des collègues qu'il savait intéressés pour réfléchir à l'activité des inspecteurs en inspection. Les échanges se sont réalisés par courriels afin de présenter les résultats partiels du dispositif 1 et les objectifs du dispositif 2 (cf. en annexe 4.1).

A la suite de ce premier contact et du retour positif de trois inspecteurs, deux temps de rencontres seront prévus et feront l'objet d'un accord entre les participants et la chercheuse afin de prendre en compte les besoins de chacune des parties. Un premier temps de rencontre de 3h a donc été proposé avec les inspecteurs avec lesquels a été négociée une partie des contenus et des modalités.

Suite à ce premier temps, nous avons décidé ensemble de poursuivre par un second temps, dont les contenus ont aussi été réfléchis ensemble pour répondre à la fois aux besoins de la recherche et aux préoccupations des inspecteurs. C'est en ce sens que le dispositif répond de manière satisfaisante à un PRT qui s'appuie sur une collaboration étroite entre chercheurs et participants, pour produire de la connaissance scientifique tout en permettant de résoudre des problèmes de terrain.

Les inspecteurs participants acceptent que l'ensemble des échanges soient enregistrés.

3.2.Participants et contexte de recueil de données

Les trois inspecteurs ayant répondu positivement à la sollicitation sont deux hommes inspecteurs depuis 9 ans et une femme inspectrice depuis 3 ans après avoir été chargée de mission d'inspection dans les années précédentes. Ils sont tous en fonction dans l'académie depuis au moins 3 ans.

La première réunion s'est tenue le 18 octobre 2019 de 9h à 12h30 dans une salle équipée en matériel de projection vidéo dans les locaux de l'académie de Bordeaux, et a fait l'objet d'un enregistrement audio. A la fin de cette première séquence de travail, les participants voient l'intérêt de poursuivre la réflexion sur un second temps, à partir des bases sur lesquels le collectif s'est positionné suite aux débats sur les lignes de force issues des entretiens exploratoires et les règles proposées à la suite du Dispositif 1.

La seconde séquence s'est déroulée le 4 novembre 2019 toute la journée (9h-12h puis 14h- 17h) dans les mêmes lieux. L'un des inspecteurs nous rejoint par visio-conférence. Les deux autres inspecteurs sont en présentiel. Les recueils de données font l'objet d'enregistrements audio et de comptes rendus qui seront transmis à l'ensemble des participants.

Une expérimentation sera engagée suite à ce dispositif dont nous rendrons compte dans cette section.

3.3.Description du Dispositif 2 de recherche- formation

Pour répondre à la troisième hypothèse, ce second dispositif se veut transformatif sollicitant les présupposés de la clinique de l'activité adaptés ici à un outil méthodologique de vidéo formation dit « *d'allo-confrontation* » (Mollo & Falzon, 2004). Il vise à faire analyser une activité réelle *in situ*, en s'attaquant aux contradictions ou imprévus qui créent les tensions du métier (Durand, 1996), à partir d'actions ayant des airs de famille avec les actions habituellement menées dans cette situation (Leblanc, 2009, Flandin et Ria, 2014). Suivant ces différents auteurs, la démarche de ce dispositif de recherche- formation visera à la fois à gagner en généralisation par le repérage de similitudes et de différences entre son activité et celle d'autres inspecteurs de sa communauté de pratique, et à développer son activité par la

controverse provoquée lors de l'allo-confrontation à des extraits d'activité correspondant aux préoccupations des inspecteurs du collectif mobilisé.

L'ACC entre les acteurs ayant participé aux EAC représente l'outil utilisé dans la méthode proposée en clinique de l'activité pour résoudre des dilemmes de métier par la conduite de controverses, en mobilisant les présupposés théoriques du développement du pouvoir d'agir (Clot, 1999 ; 2008). Cependant, l'engagement contractualisé avec les participants entre enseignants et inspecteurs du Dispositif 1, n'a pas pu être mené à terme et ne nous a pas permis de conduire ces ACC pour des raisons techniques. En effet, deux des trois inspecteurs ont changé d'académie. Nous avons décidé de réajuster le dispositif 2.

Conscients du fait que solliciter un collectif différent des participants des EAC nous éloigne des conditions requises pour mettre en œuvre la méthode d'ACC selon les principes de la clinique de l'activité, nous avons choisi d'utiliser l'allo-confrontation – c'est-à-dire confronter les inspecteurs à une activité qui n'est pas la leur - comme outil de co-analyse du travail qui mobilise une activité réflexive définie comme une « *activité par laquelle les sujets (ou un groupe de sujets) prennent le travail lui-même comme objet de réflexion* » (Falzon, 1997). Cet outil qui tient volontairement les participants à distance de leur propre activité, présente l'intérêt de faire prendre conscience de leur activité en rapport à celle des autres, de comparer leur efficacité, et d'aborder et de construire ainsi de nouvelles formes de connaissances (Mollo & Falzon, 2004).

En l'occurrence, dans le cadre de notre étude, il s'agira de mobiliser la capacité à se reconnaître, dans la projection de séquences de travail réel in situ contenant des préoccupations professionnelles partagées. Cet outil qui a fait ses preuves dans le cadre de la formation des enseignants novices, permet de mobiliser la conscience pré-réflexive des professionnels en faisant décrire et commenter les actions significatives pour eux, ce qui leur donne accès à la compréhension de leur propre activité (Leblanc, 2009). Nous pensons que les effets de cet outil sont exploitables dans le cadre de la formation des inspecteurs en tant que personnels expérimentés pour lesquels il ne s'agit pas, comme les novices, de les préparer par anticipation à l'exercice du métier en les confrontant à des situations professionnelles non encore vécues (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand 2008). Il est question par le biais de ces vidéos tierces, de les impliquer activement pour leur donner la possibilité de construire de nouvelles connaissances à partir de situations ayant un air de famille avec celles auxquelles ils sont confrontés au quotidien. Dans un second temps, ces situations d'allo-confrontation dans lesquelles ils se reconnaissent, jouant le rôle de miroir sur leur propre activité (Leblanc, 2011)

sont en mesure de créer des espaces d'instruction des problèmes de métier selon les présupposés de l'analyse de l'activité (Clot et Yvon, 2004 ; Clot & Duboscq 2010). Nous utiliserons un couplage de ces cadres méthodologiques -méthode d'allo-confrontation et méthode d'EAC - afin de créer la controverse professionnelle pour répondre aux tensions ou difficultés rencontrées par les inspecteurs lorsqu'ils mènent leurs entretiens d'inspection. Cette confrontation est destinée à développer le pouvoir d'agir de professionnels expérimentés - c'est-à-dire des professionnels ayant intégré les règles de métier, et utilisant le langage de la communauté de pratique - (Clot et Duboscq, 2010) en s'appuyant sur les présupposés théoriques de la fonction psychique dynamique du conflit intra-psychique (Vygotski, 1985) réaménagée au sein de la conflictualité externe du sujet. Le contexte de réforme de l'évaluation qui a succédé aux EAC mais qui est au cœur des préoccupations des inspecteurs sollicités pour le second dispositif, présente un intérêt particulier dans le cadre du réaménagement des conflictualités externes inhérentes au prescrit.

Trois temps construisent ce dispositif, a) un temps d'appréhension des résultats de la recherche et de reconnaissance des règles et des tensions du métier b) un temps d'allo-confrontation à l'activité de ses pairs et aux tensions du métier, c) un temps de construction de nouvelles connaissances par les controverses engagées pour développer le pouvoir d'agir.

3.3.1. Déroulement de la Phase 1

Cette première phase est menée par la chercheuse qui porte à l'approbation le déroulé de la matinée. Elle se veut volontairement ouverte pour accueillir les demandes des participants et s'assurer de la validité des recueils de données de l'allo-confrontation comme réponse à une préoccupation professionnelle, répondant ainsi à l'une des conditions de validité de la méthode (Flandin & Ria, 2014). La mise en place récente de la réforme de l'évaluation des enseignants est un sujet que les inspecteurs souhaitent aborder afin de situer ce travail de recherche au regard de ce nouveau prescrit, et notamment autour de la rédaction du rapport. Nous décidons ensemble d'y accorder un moment d'échange afin d'évoquer les incidences potentielles sur l'activité dialogique de l'entretien.

Puis la chercheuse présente les résultats intermédiaires du travail d'identification des règles et des tensions de métier formulées de manière signifiante pour les professionnels. Elle illustre la forme de traitement des données recueillies par quelques extraits de vidéo dont les voix sont modifiées et les visages floutés pour garder l'anonymat des personnes.

La présentation fait l'objet de précisions sur des éléments de contexte qui permettent de comprendre l'action selon le principe *d'enaction* (Varela, 1989) qui veut que le monde de l'action émerge de façon indissociable de l'engagement de l'acteur dans l'environnement. C'est l'occasion de mettre à plat les malentendus potentiels issus de la formulation des règles, des raisonnements pratiques et des tensions désignées par dilemmes ou plurilemmes de métier.

Les extraits vidéos par la capacité à rendre compte du caractère dynamique de l'action en contexte et à permettre le repère de traits de degré de familiarité (Leblanc et al., 2013) font réagir les participants et montrent l'intérêt de la vidéo au profit d'un travail en train de se faire et au sujet d'actions dans lesquelles le collectif se reconnait.

En fin de ce premier temps, les inspecteurs conviennent de revenir sur un second temps afin a) de préciser des concepts clés de la recherche, b) d'être allo-confrontés aux extraits vidéos des EAC des inspecteurs sur des moments d'activité qui ont fait débat ou font échos à leurs préoccupations actuelles, c) de partager des solutions déjà expérimentées ou d'en chercher ensemble de nouvelles.

Nous convenons que la chercheuse transmette aux inspecteurs un regroupement des règles classées par catégories, et le compte-rendu de la première séquence de travail. Elle prépare les extraits vidéos d'EAC d'inspecteurs, et prévoit trois extraits de vidéos d'EAC d'enseignants remarquables pour les malentendus qu'ils mettent en exergue entre enseignant et inspecteurs. Elle communique les documents et les précisions sur la commande attendue pour le second temps.

3.3.2. Déroulement de la Phase 2

La phase 2 débute par les éclairages demandés par les inspecteurs sur l'ancrage théorique du concept de l'activité de jugement.

Puis nous proposons de confronter les participants à des documents où ont été répertoriés les règles et les tensions regroupées sous des catégories plus générales par airs de famille qui sont mises en débat. Cette phase a pour but de provoquer des analyses, des échanges et des débats de premier niveau qui permettent un réajustement de certaines formulations par similitudes sémantiques des actions auxquelles elles se réfèrent.

Enfin, la chercheuse propose une allo-confrontation à partir d'une projection des extraits de vidéo illustrant des règles et des tensions de métier qui les préoccupent et dans lesquels ils peuvent se reconnaître pour « *voir l'autre comme soi-même* » (Leblanc, 2009). Ces vidéos permettent ainsi d'observer puis d'analyser des expériences faites par procuration afin qu'elles puissent devenir des « espaces d'investigation du métier » (Flandin et Ria, 2014) en mesure d'instruire les problèmes de métier (Clot, 1999).

L'allo-confrontation est réalisée à partir d'extraits vidéo des EAC d'inspecteurs illustrant les règles qui ont fait débat et les tensions désignées par dilemmes correspondant aux contradictions des raisons d'agir ou/et aux conflits dialogiques identifiés dans le traitement des données.

Suivant les travaux de Leblanc (2009, 2011), Flandin et Ria (2014) Mollo et Falzon (2004), Clot et Dubosq (2015) l'observation d'un tiers dans le cadre d'un dispositif d'allo-confrontation permettra : a) de gagner en généralisation des actions types des inspecteurs en entretien d'auto-confrontation, b) de révéler des aspects des pratiques du collectif des inspecteurs en contribuant à repérer des aspects contradictoires ou problématiques, c) de construire de nouvelles interprétations, d) de s'interroger sur le développement professionnel, notamment en menant des controverses sur les tensions repérées afin d'y trouver des alternatives.

Au-delà de ces extraits choisis par les participants, trois extraits de vidéo d'EAC d'enseignants face aux vidéos des EAC d'inspecteurs sur des moments synchrones sont proposés pour déclencher la controverse sur les malentendus qu'ils dévoilent.

3.3.3. Synopsis du dispositif de recherche

SYNOPSIS DU DISPOSITIF DE RECHERCHE

Étude exploratoire : Approche a-théorique
Approche développementale pour un accès à la connaissance ordinaire : *Grounded theory* (Strauss et Corbin,1994)

Cadre théorique
Objet de recherche : **l'activité de jugement** (AJ) au sein d'une activité dialogique (instrument de l'AJ)
Épistémologie : PRT en anthropologie culturaliste. Présupposés théoriques de la philosophie du langage (Wittgenstein, 2004) et de la théorie de l'énoncé de Bakhtine (1984)

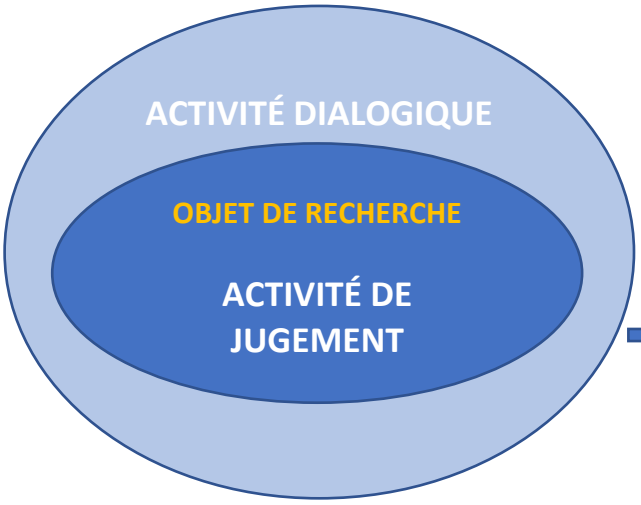
Revue littérature - Revue scientifique – Entretiens exploratoires -

Pb de terrain
Évaluer / former
Crise de temps
Statut ex-pair / expert
…

Objet d'étude
Former et évaluer lors d'un Entretien d'inspection

Tensions perçues
- apprendre aux enseignants à se situer / évaluer les enseignants
- …

Re-signifier l'activité dans le cadre théorique



HA

HA1 : Accès aux systèmes de règles (jeux de langage) de l'activité de jugement (AJ) par confrontation aux entretiens d'inspection : accès à la conscience préréflexive par mobilisation du régime d'appréhension de l'inhérence. Développement de l'activité dialogique des enseignants et des inspecteurs par identification des règles qu'ils suivent.

HA2 : Présence de *tensions* au sein de l'AJ par enchâssement des règles visant le développement et la conformité institutionnelle, et de *conflits dialogiques* via une activité pluri- adressée (destinataire second, subdestinataire et sur-destinataires)

HA3 : AJ révélatrice des *conflits intra-psychiques* qui soumis au collectif comme *conflits inter-psychiques* deviennent source de développement professionnelle par l'introduction de controverses fécondes.

ENTRETIEN D'INSPECTION : Dialogue

Dispositif 1

EAC inspecteur
EAC Enseignant
Dialogue sur le dialogue

Dispositif 2

ALLOCONFRONTATION /entretien inspection - EAC insp. – EAC enseignant
Controverses

HA 1

Émergence des jeux de langage de l'AJ

CONCEPTS
- Règles – jeux de langage (Wittgenstein, 2004)
- Directéité – inhérence – Appréhension de l'inhérence - conscience réflexive - explication ostensive (Ogien, 2007)
- Compréhension responsive active (Bakhtine, 1977 ; 1984)

➔ Développement dialogique des enseignants et des inspecteurs par établissement de liens de signification avec les actions témoins du suivi conforme des règles, et par explication ostensive quand le suivi n'est pas conforme (critères de jugement). Mobilisation de la conscience réflexive.

EAC fait émerger les raisonnements pratiques et les règles suivies (re-signification de l'expérience vécue et démarche téléologique)
➔ Développement de la signification et de l'activité des acteurs(Wittgenstein, 1992 ; 2004 ; Ogien 2007)

Pb de terrain auquel le dispositif répond :
- Appréhender les règles de l'AJ.
- Assurer le développement de l'activité dialogique des enseignants et des inspecteurs en entretien d'inspection.

HA 2

Présence de *tensions* au sein de l'AJ **à visée de contrôle (conformité) Vs de développement,** et les conflits dialogiques par le pluri-adressage de l'**activité,** en présence du chercheur qui sert d'artefact facilitateur, représentant le sur-destinataire.

CONCEPTS
- Activité adressée – destinataire second / sur-destinataire / subdestinataire (Bakhtine 1984)
- Appréhension de l'inhérence

➔ Expression de la conscience préréflexive par mobilisation de la conscience réflexive
Développement dialogique des acteurs.

L'analyse des EAC inspecteurs fait émerger les conflits au sein des règles de l'AJ à visée de conformité institutionnelle enchâssées avec les règles de l'AJ à visée de développement, complété par une analyse via le pluri-adressage de l'activité dialogique.
EAC enseignant : Avoir accès aux jeux de langage dissonant avec ceux des inspecteurs

Pb de terrain auxquels le dispositif répond :
- Accéder aux conflits dialogiques rencontrés par les inspecteurs
- Identifier les dilemmes de métier des inspecteurs

HA 3

AJ révélatrice **des conflits intra-psychiques qui** deviennent **source de développement professionnel** comme conflits inter-psychiques pris en charge par le collectif pour trouver des alternatives.

CONCEPTS
- Conflits intra-psychiques – conflits inter-psychiques (Vygotski 1924 ; 2003)
- Allo-confrontation (Legrand, 2007)
- Co-analyse du travail (Leblanc, 2009)

➔ Construction de nouveaux systèmes de règles et développement du pouvoir d'agir (Clot, 1999) par la dynamique de la fonction psychique motrice du conflit (Clot 2015)

Allo-confrontation au profit de la généralisation et construction de nouvelles connaissances via la pratique d'autrui en écho à sa pratique professionnelle.
➔ Introduction des controverses fécondes entre experts ayant un langage commun et des règles de métier intériorisées : soumettre les conflits au collectif au profit du pouvoir d'agir

Pb de terrain auquel le dispositif répond :
- Trouver des alternatives aux dilemmes de métier en prenant en compte les différentes dimensions de l'AJ.

Chapitre 2
Recueil des données

Ce chapitre est organisé en deux sections :

La première section vise à décrire les modalités de recueil des données d'enregistrement des entretiens d'inspection, et des entretiens d'auto-confrontation (EAC) du Dispositif 1.

La seconde section décrit les modalités d'animation et de recueil de données des deux phases du dispositif 2.

1. Modalités de recueil des données du Dispositif 1

1.1. Les données d'enregistrement de l'entretien d'inspection

Le recueil des données d'un entretien d'inspection par enregistrement audio et vidéo est une pratique rare comme en témoigne les travaux sur le sujet trouvés dans la littérature scientifique ou professionnelle. Le moment de cet échange se déroule habituellement dans un huis-clos confidentiel qui laisse le champ libre aux interprétations de chacune des parties qui les restitue. Ainsi, le rapport de l'IGEN (2013) et les publications professionnelles soulèvent régulièrement le malaise qu'il génère. C'est ce que nous voulons éviter en faisant le choix d'un dispositif qui s'appuie sur l'analyse du travail réel des inspecteurs du moment d'entretien d'inspection.

Pour en rendre compte, le recueil est réalisé par un enregistrement audio-vidéo à l'aide d'une petite caméra Gopro placée sur la table devant les deux interlocuteurs afin de capter les visages et ainsi le langage verbal et non verbal. La chercheuse se situe en retrait mais à proximité de la caméra afin de vérifier le bon déroulement technique de l'enregistrement. Elle prend des notes de type ethnographique pour se donner des repères sur la conduite des EAC (changement d'objet, événements particuliers), et relancer l'inspecteur selon le format d'une ACC (interrogation professionnelle sur le mode de conduite à un moment t, interrogation sur la finalité d'une phase de questionnement…).

Nous percevons que les participants oublient rapidement la caméra et la présence de la chercheuse durant l'entretien d'inspection, lorsqu'ils sont pris dans la dynamique de l'échange. Mais nous remarquons aussi qu'ils peuvent adresser un regard à la chercheuse, chercher une demande d'approbation ou, formuler clairement en direction de la caméra ou de la chercheuse. ? Ces constats laissent penser que ces présences ont des conséquences sur la manière dont les interlocuteurs interagissent dans le dialogue.

La durée de l'entretien d'inspection est d'environ une heure.

1.2. Recueil des dialogues des EAC des inspecteurs, et des enseignants confrontés à l'entretien d'inspection

1.2.1. Les modalités de recueil des données

Les recueils ont été réalisés dans les mêmes conditions matérielles : une salle à l'écart des nuisances sonores des établissements dans lesquels elles se déroulaient, ou dans un lieu neutre notamment pour les inspecteurs (bureau de l'inspecteur, ou domicile personnel). La caméra, une Gopro, est placée là aussi de manière à capter le visage de l'interlocuteur afin de recueillir aussi des indices du langage non verbal. Les réactions systématiques de surprise, d'amusement, ou de critique sur soi en début d'EAC montrent que les inspecteurs comme les enseignants n'ont pas l'habitude de se voir dans des situations de travail et que la vidéo-formation est encore une pratique peu utilisée qui provoque des émotions. Ces réactions sont assez brèves et chacun entre assez rapidement dans l'analyse réflexive de sa propre pratique. L'empathie de la chercheuse afin de ne pas conforter ces réactions de jugement est essentielle pour basculer rapidement dans le travail d'analyse.

Les recueils de données des EAC portent sur l'intégralité de l'entretien d'inspection et ont une durée entre 1h50 et 2h20 pour les EAC des enseignants, et entre 2h20 et 2h30 pour les EAC des inspecteurs

1.2.2. La méthode des EAC : guide d'entretien utilisé

Chacun des EAC est conduite par le chercheur selon un protocole qui utilise un étayage à l'envers pour que le chercheur se fasse instruire par le professionnel donnant le privilège à la parole de l'acteur (Bertone 2011). Il s'agit de pouvoir utiliser les données recueillies pour identifier les règles suivies par les participants au sein des verbatims. Chaque EAC débute par un rappel du déroulé (visionnage de l'intégralité de l'entretien d'inspection au cours duquel le sujet peut intervenir à n'importe quel moment pour donner des précisions, évoquer un élément qui lui semble nécessaire pour la compréhension de ses actions ou de ses émotions en arrêtant le déroulement de la vidéo) et des précautions éthiques préalables (le chercheur ne vient pas pour juger l'activité mais pour la comprendre, l'enseignant ou l'inspecteur a la possibilité d'effacer la vidéo en fin d'EAC). L'EAC de l'enseignant puis de l'inspecteur (l'ordre répondant à des questions purement pratiques) est menée selon un guide d'entretien semi-structuré (en annexe 2.1) conçu pour favoriser le questionnement de type « *étayage à l'envers* » et donner accès au sens que l'acteur attribue à l'action qu'il mène, et l'appréciation qu'il porte sur la qualité des résultats qu'il obtient, ou qu'il attend. Il s'agit de documenter les différentes

composantes de l'activité de jugement par un recueil qui permet de décrire les actions visionnées pour les étiqueter, les étayer, préciser les circonstances dans lesquelles elles sont réalisées, et évaluer leur efficacité au regard de l'objectif visé par l'acteur. Cela se traduit par un questionnement du type : « *et là qu'est-ce que tu fais* ? » pour étiqueter la règle, « *des conseils sur … ?* » « *Qu'est-ce que tu cherches à savoir ?* » pour étayer, « *Est-ce que sa réponse te satisfait ?* » « *Est-ce que ton questionnement te permet d'obtenir ce que tu souhaitais ?* » pour apprécier les résultats (voir annexe 2.1).

Notre objet de recherche s'intéressant à l'étude de l'activité de jugement des inspecteurs, à certains moments opportuns de difficultés perçues, la chercheuse reprend la casquette de membre de la communauté des inspecteurs et bascule sur une forme d'ACC, ce qui lui permet de relancer ou amener la controverse avec l'inspecteur interviewé. Cela amène des interventions du chercheur du type « *ce questionnement il est important pour qu'elle comprenne. Mais si tu lui avais donné la réponse …?* », *« pourquoi selon toi elle ne le dit pas ? » « là tu la provoques un peu …? »*

Les données recueillies ainsi seront complétées par le repérage de la dynamique de l'activité dialogique dans un contexte d'énonciation qui marque le genre de discours, et repérée à travers les modalisateurs témoins de l'expressivité et de l'adressage de l'énoncé. Nous situons dans ce registre les indices verbaux, non-verbaux ou paraverbaux qui nous permettent d'accéder à l'historicité des énoncés, dans lesquels se produisent le genre et le dessein discursif.

Les silences, phatèmes, hésitations ou phrases non achevées, les rires… l'utilisation des pronoms personnels « *on* », « *ils* » ou « *je* » « *nous* », ainsi que les formules « *il faudrait* », « *il faut* », « *j'aurai pu* », « *j'aurai du* » « *je voudrais* » traduisant la place du prescrit ou de la communauté de pratique - ce que l'inspecteur doit faire - et celle des convictions, ce qui l'engage personnellement - ce que l'inspecteur veut faire, sont autant d'indices qui nous conduisent à la présence des destinataires de l'énoncé « qui s'adresse à qui ? » et à l'interférence des voix.

Pour avoir accès à ces différents recueils, le chercheur prend soin de préserver une attitude empathique en cohérence avec les précautions énoncées en amont.

1. Modalités de recueil des données du dispositif 2

1.1. Animation de la Phase 1 : Utilisation des données du Dispositif 1

Cette première séquence d'animation réalisée avec le support d'un diaporama et d'un document répertoriant les règles et raisonnements pratiques (en annexe 4.2) se déroule en 4 temps :

a) La présentation du dispositif global de la recherche

b) La présentation des résultats intermédiaires et des documents supports sur lesquels les participants seront sollicités

c) La présentation des extraits vidéos pour illustrer les résultats.

d) Choix des activités pour la séquence 2

Les notions de règles et de raisonnements pratiques issus des EAC des inspecteurs sont expliquées et illustrées par un extrait vidéo afin que les inspecteurs puissent se reconnaître dans des actions typiques de leur propre expérience. Le visionnage de la vidéo illustrative est choisi par le chercheur sur le thème : « construire une relation professionnelle de qualité ». C'est un thème qui revient souvent dans la revue de littérature professionnelle comme un élément important pour que l'enseignant puisse se livrer et que l'inspecteur puisse venir en aide à l'enseignant (IGEN, 1999a ; 2013 ; IGEN-IGAENR, 2016 ; Consultation nationale du SNUIPP FSU, 2016 ; Albanel, 2009). Elle déclenche un vif intérêt et provoque des débats sur les manières de faire de chacun.

L'ensemble des règles est intégré dans un document classé selon cinq rubriques, appelées lignes de force. Certaines rubriques sont discutées et font émerger des controverses sur les façons de faire ou des questions de valeurs (équité des entretiens d'inspection qui se conduisent différemment en fonction des interactions avec l'enseignant, utilisation du guide d'entretien du PPCR).

La présentation de la notion de tension ou dilemmes (voire plurilemmes) est illustrée par un extrait vidéo sur un « *plurilemme* » souvent évoqué par les inspecteurs et en mesure de « *provoquer* » l'analyse : « *Être pris par le temps en fin d'entretien pour poser la place de la discipline dans le dernier 1/4 d'heure VS dire ce que l'inspecteur a à dire VS s'assurer que*

*l'enseignante partage et comprend cette analyse »***.** Là encore, il s'agit de déclencher un débat sur des alternatives possibles en fonction du contexte, et des accords entre les inspecteurs sur des règles à suivre. La chercheuse cherche à créer le débat entre eux afin qu'ils évoquent des pratiques déjà expérimentées, ou viables et les résultats constatés ou escomptés.

A cette occasion contextualiserons les extraits de vidéos sur lesquels nous avons prévu de travailler.

Plusieurs dilemmes ou plurilemmes du document présenté sont choisis pour la représentativité observée dans la pratique quotidienne. Ils sont l'occasion de renvoyer aux préoccupations de terrain. Ils sont présentés sous cette forme « Accepter de lâcher *VS* faire bouger les lignes », « Percevoir des éléments contestables de la séance *VS* Ne pas dévaloriser l'enseignantes *VS* Rester ouvert pour accueillir des éléments de réponses ».

Nous recueillerons les préoccupations des inspecteurs à partir des sujets ayant fait débats. Cette première phase est un préalable afin d'identifier les extraits vidéo de la seconde séquence de travail.

Les données audio sont enregistrées et retranscrites pour en extraire les grandes lignes qui font écho aux préoccupations des inspecteurs. Elles sont soumises par la suite au collectif et font l'objet d'un compte rendu envoyé au collectif pour qu'il valide la fidélité des propos, et que les participants comme le chercheur préparent la seconde phase.

1.2.L'animation de la Phase 2

La seconde phase s'appuie sur les éléments négociés entre la chercheuse et les participants.

La demande de précision sur le concept d'activité de jugement a permis de le sortir d'une compréhension de sens commun pour l'introduire dans le cadre de l'apprentissage et du développement comme instrument d'attente utile pour apprécier la conformité d'une pratique. Quelques éléments théoriques ont été brièvement apportés.

La chercheuse laisse se dérouler les débats, retenant l'idée de Bender (1998, p. 193) selon laquelle *« Ce que nous partageons n'est pas aussi intéressant que ce que nous ne partageons pas* » et relance la controverse suivant les modalités d'une ACC. Il s'agit de faire décrire et commenter ce que les participants voient faire. La chercheuse oriente ou précise les conditions circonstancielles du déroulement des actions visionnées, et accompagne l'exploration des

conflits et des dissonances de l'activité observée. Les inspecteurs décrivent et commentent ce qu'ils voient de la situation, évoquent ce qu'ils font ou ce qu'ils aimeraient faire dans la même situation, les difficultés qui résident ou au contraire les alternatives opérationnelles qu'ils ont trouvées. Lors de cette phase d'allo-confrontation, le dialogue réel dévoile les inquiétudes et les ressources au sein du collectif permettant de sceller une forme d'entraide instituée par le partage de cette expérience. Nous envisagerons des perspectives d'expérimentation à la suite de ces deux temps de réflexion.

L'observation de la pratique d'un tiers dans le cadre du dispositif 2 viser à : a) gagner en généralisation des actions types des inspecteurs en entretien d'inspection, b) révéler des aspects des pratiques du collectif des inspecteurs en permettant de repérer des aspects contradictoires ou problématiques, c) construire de nouvelles interprétations (connaissances), d) construire des pistes de réponses, témoin du développement professionnel au profit du pouvoir d'agir.

Chapitre 3
Cadre de l'analyse des données

La méthodologie que nous utiliserons se réfère au cadre théorique sur lequel nous nous appuyons. Il est ancré sur les présupposés de la philosophie du langage et s'articulent avec les concepts bakhtiniens de la théorie de l'énoncé explicité en amont, pour s'inscrire dans un programme de recherche technologique. Nous proposerons deux temps d'analyse : une analyse multiniveau afin de rendre compte de l'épaisseur de la compréhension de l'activité de jugement déployée au sein d'une activité dialogique adressée à travers les recueils de données des EAC des inspecteurs du premier dispositif (D1), et une analyse des recueils de données issues de l'outil d'allo-confrontation et de la controverse, menés dans le dispositif 2 (D2).

Pour l'ensemble des recueils de données, notre cadre d'analyse nous invite à porter une attention déterminante aux propos de l'acteur. Ceux-ci sont décisifs pour attribuer une signification et comprendre le sens de la pratique des inspecteurs, au-delà de l'interprétation que le chercheur pourrait faire à partir de ses connaissances, de sa propre expérience ou de ses croyances, notamment quand le chercheur est issu de la communauté de pratique qu'il étudie.

Cette rigueur de traitement, comme précaution scientifique inhérente au cadre théorique convoqué, doit garantir une forme de fidélité à la signification des pratiques, c'est à dire à l'interprétation (Ogien, 2007) des données issues de la subjectivité du sujet.

Pour le D1, ce chapitre présente la procédure de traitement des données pour une analyse micro des propositions grammaticales de l'expérience, référencées à la philosophie analytique du langage de Wittgenstein, aboutissant à une vision synoptique des jeux de langage et de tensions de l'activité de jugement. Elle est complétée par une analyse macro réalisée en prenant en considération les postulats de la théorie de l'énoncé de Bakhtine, c'est-à-dire en mettant en exergue le rôle des destinataires en présence dans la compréhension du dialogue et des conflits dialogiques.

Cette compréhension se fait dans une dimension synchronique par le traitement des verbatims de l'ensemble des inspecteurs, et la compréhension de l'activité de jugement dans le fil du dialogue de chacun des acteurs.

Considérer l'activité dialogique dans sa dimension expressive et sémantique, en complément de l'analyse grammaticale, nous permet d'assurer un traitement élargi et une analyse originale pour aboutir à une interprétation de l'activité de jugement fidèle à l'épaisseur de l'activité dialogique comme activité adressée, instrument de l'activité de jugement.

A la suite de cette première analyse, ce chapitre présente le traitement et l'analyse des recueils de données du D2 recueillis à partir du protocole d'allo-confrontation des acteurs à des vidéos de pairs utilisées et selon les principes méthodologiques des recherches en formation issues des théories de l'action située (Leblanc, et al., 2013 ; Flandin & Ria, 2014). L'analyse de ce dispositif s'inspire enfin des protocoles utilisés dans le cadre de traitement des ACC quand il s'agira de traiter les données issues des controverses menées avec le chercheur (Clot, 2010). Nous nous appuierons sur les présupposés vygotskiens de la dynamique conflictuelle de la fonction motrice psychique interne et externe (Clot, 2015).

1 Procédure de traitement des données des entretiens d'inspection et entretien d'auto-confrontation Du dispositif 1 (D1)

Pour répondre aux deux premières hypothèses, nous mènerons a) une enquête grammaticale en trois étapes pour identifier les règles suivies et les objets de signification attribués par les trois inspecteurs individuellement, pour retracer l'historicité des règles suivies par chacun des inspecteurs, puis dans leur globalité b) une mise en évidence des conflits intra-psychiques par reconstitution des raisonnements pratiques et identification des raisons d'agir, c) un complément de l'enquête grammaticale par une analyse des énoncés significatifs de la dynamique de l'échange verbal contenu dans l'adressage du dialogue en entretien d'inspection, et en entretien d'auto-confrontation, d) le repérage des dissonances du dialogue apparent qui rendent compte des conflits dialogiques du dialogue réel, e) le test de la validité des résultats par une analyse réalisée de façon séparée par deux chercheurs. Les éléments ayant fait l'objet de désaccord ont été rejetés.

1.1 L'enquête grammaticale des verbatims à un niveau micro

L'un des entretiens d'inspection et les deux EAC (celui de l'inspecteur et de l'enseignant) correspondant ne seront pas conservés suite à un enregistrement difficilement audible et dont l'exploitation manquerait de fiabilité.

Les données recueillies des trois autres entretiens d'inspection et de trois entretiens d'auto-confrontation des inspecteurs ont été retranscrites, traitées puis analysées dans un premier temps au niveau micro selon les différentes étapes de la procédure modélisée par Chaliès et Bertone (2015) réajustée au contexte de cette étude : a) la retranscription des données d'entretien d'inspection et des entretiens d'autoconfrontation (EAC) découpées en unités d'interaction, b) l'identification des éléments d'étayage accompagnés des circonstances dans lesquelles se déroule l'action, c) la formalisation de la règle suivie par l'acteur sous forme de raisonnement pratique. Ces différentes étapes doivent nous permettre d'accéder à une vue synoptique des règles suivies au sein des différents jeux de langage et l'identification d'un niveau de conflictualité au sein des règles suivies par les inspecteurs.

Les données des 3 EAC des enseignants ne seront pas retranscrites intégralement mais serviront de supports pour engager la controverse avec le collectif d'inspecteurs sollicité dans D2.

Nous retiendrons les différences d'interprétation manifestes d'une même situation au cours de l'entretien d'inspection.

1.1.1 Retranscription des données et découpage des unités d'interaction

Les données des entretiens d'inspection ont été compilées sur le même document que celles de l'auto-confrontation des inspecteurs dans un tableau à deux colonnes de manière synchrone, permettant de suivre chronologiquement le déroulement de l'entretien d'inspection, et de chacune des EAC qui s'y rattache. Celles-ci sont découpées en unités d'interaction, délimitées par l'arrêt du visionnage de l'entretien d'inspection pour une intervention de l'inspecteur ou de la chercheuse, afin préciser un éclairage sur la description, préciser les informations circonstancielles dans lesquelles se déroule l'action, ou étayer la description justifiant ses raisons d'agir. Les éléments d'étayage identifiés sont apportés dans les circonstances évoquées par l'acteur, pour expliquer à la chercheuse la façon de signifier les événements dans chacune des unités d'interaction.

Nous avons changé d'unité d'interaction lorsque le déroulement du visionnage reprenait. Chacune des unités d'interaction fait état d'un ou de plusieurs objets de signification attribués par l'acteur. Compte tenu de la complexité de l'activité dialogique, un même objet de signification peut être repris au sein de plusieurs unités d'interaction, qui montrent son importance par sa récurrence dans le fil de la conduite d'entretien. Enfin, la règle est formalisée

dans un raisonnement pratique qui comprend l'étiquetage en préservant le vocabulaire au plus près des propos de l'acteur.

Le tableau 2 montre un exemple de découpage d'une unité d'interaction.

1.1.2 Identification des objets de signification

Pour la présentation des données, chacune des interactions est découpée et rapportée à l'extrait de l'entretien d'inspection qui l'illustre. Face aux verbatims de l'EAC, la règle est formalisée à partir de l'objet de signification attribuée par l'acteur, les éléments constitutifs de la règle ou étayage dans les circonstances où se déroule l'action, la visée téléologique de la règle par les résultats attendus ou/et constatés.

Accordant un privilège aux propos de l'acteur, nous portons une attention particulière à étiqueter les règles et les circonstances dans lesquelles elles prennent sens en reprenant leurs propos en italique et entre guillemets au sein du traitement, propos que l'on identifie en gras dans le texte de l'EAC.

1.1.3 Formalisation de la règle et des objets de signification attribués par l'acteur

L'ensemble des règles formalisées pour chacun des inspecteurs a été reportée dans un tableau. Pour chacun des inspecteurs, les tableaux des formalisations des règles rapportées au contexte des entretiens d'inspection et mis en regard des EAC sont portés à la connaissance du lecteur en annexe 3.1, 3.5, et 3.9 correspondant respectivement aux Inspecteurs 1, 2 et 3.

La syntaxe de la règle est formalisée ainsi : « Faire ceci (*objet de signification*) » vaut pour « faire cela (*étayage de la règle*) » [dans les circonstances où « *toutes les circonstances dans lesquelles la formalisation de la règle est valable* »] ce qui obtient comme résultat, ce qui permet, de sorte que, parce que « (*résultat attendu ou/ et constaté*) ».

Pour exemple : *Prendre « beaucoup de précautions » vaut pour* en surajouter *« du côté des précautions »* [dans les circonstances où *« c'est difficile de dire à quelqu'un » « c'est tout le problème de comment on…pffff » « si ça vient pas d'elle, … ça sert à quoi que je lui dise ? ça sert à rien »]* ce qui obtient comme résultat *« énoncer (…) quelques propositions »* « *proposer autre chose* » parce que *« si je sors de l'entretien sans lui avoir rien proposé, j'ai l'impression de ne pas avoir fait pleinement mon boulot d'inspecteur »*

Le tableau ci-après montre une illustration du traitement des données.

Extrait de l'entretien d'inspection

4'34

I2 : ça vous semble pertinent ou pas,

Là c'est juste par malice une peu, et par presque esprit de contradiction

E2 : c'est bien, ça me plaît… toujours

I2 : c'est vrai ?! bon alors je vous le soumets comme ça, je vous le soumets comme ça : comment est-ce qu'on peut essayer de « disciplinariser » les horaires d'accompagnement personnalisé. Je vous dis ça par esprit de contradiction parce je peux vous, je peux faire la liste qui serait très longue des établissements dans lesquels les heures d'AP ne sont rien d'autres que des heures de français, de maths ou de géographie, donc je dis ça avec esprit de provocation. Mais si je vais au-delà de la provocation pour aller cette fois-ci de manière un peu plus sérieuse, comment ...enfin… vous avez … j'ai … on a évoqué, on a évoqué …ce qui fait aussi votre compétence disciplinaire d'enseignante de lettres

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 62)	FORMALISATION DES RÈGLES
5'20 I2 : Ce que ça m'inspire mais c'est **beaucoup**, **que de précautions que de précautions** !!! là hein … c'est .. **c'est difficile de dire à quelqu'un** …. Enfin **c'est tout le problème de comment on** ….. pfffff ….je veux lui proposer autre chose, bon mais si ça vient pas d'elle, **si ça vient pas d'elle, … ça sert à quoi que je lui dise ? ça sert à rien** ! mais en même temps … c'est mon dilemme à moi ! … en même temps **si je sors de l'entretien sans lui avoir rien proposé, j'ai l'impression de ne pas avoir fait pleinement mon boulot d'inspecteur**, donc … faut bien que je lui dise, mais en même temps je sais qu'en lui disant, comme ça à brûle pour point, c'est inutile, c'est donc sans doute pour ça que **j'en surajoute du côté des précautions**, **pour lui dire** que je ne suis pas en train de lui donner des conseils, parce que je veux pas lui donner l'impression de lui donner des conseils parce que je pense que ça sert à rien, mais en même temps, en même temps, je veux bien en **énoncer quelques-uns… enfin mais pas des conseils, des propositions !** C'est ce qui donne un peu le.. ce que je perçois là comme quelque chose d'un peu ….. ultra précautionneux, oui oui oui, même un peu ridiculement, je sais pas si ça se dit mais… excessivement …	**<u>Objet de signification</u>** ***« beaucoup (…) de précautions »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *«j'en surajoute du côté des précautions »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« énoncer quelques (...) propositions ! » « proposer autre chose »* *« si je sors de l'entretien sans lui avoir rien proposé, j'ai l'impression de ne pas avoir fait pleinement mon boulot d'inspecteur »* **<u>Formalisation de la règle n°102a</u>** *Prendre « beaucoup (...) de précautions »* vaut pour en surajouter *« du côté des précautions »* [dans les circonstances où *« c'est difficile de dire à quelqu'un » « c'est tout le problème de comment on…pfffff » « si ça vient pas d'elle, … ça sert à quoi que je lui dise ? ça sert à quoi que je lui dise ? ça sert à rien »*] ce qui obtient comme résultat « énoncer (…) *quelques propositions »* « *proposer autre chose* » parce que *« si je sors de l'entretien sans lui avoir rien proposé, j'ai l'impression de ne pas avoir fait pleinement mon boulot d'inspecteur »*

Tableau 2 : Illustration du tableau de données par la méthode d'analyse des dialogues (Bertone & Chaliès, 2015)

Puis nous avons rédigé la signification attribuée par l'acteur en restant près des propos de l'acteur.

Exemple du début de la construction :

UI	**N° de Règle**	**Formalisation des règles**	**Signification attribuée par l'acteur**
62	102a	*Prendre « beaucoup de précautions »* vaut pour en surajouter *« du côté des précautions »* [*dans* les circonstances où *« c'est difficile de dire à quelqu'un » « c'est tout le problème de comment on…pffff » « si ça vient pas d'elle, … Ça sert à quoi que je lui dise ? ça sert à rien »*] ce qui obtient comme résultat *«* énoncer (…) *quelques propositions »* « *proposer autre chose* » parce que *« si je sors de l'entretien sans lui avoir rien proposé, j'ai l'impression de ne pas avoir fait pleinement mon boulot d'inspecteur »*	Préparer avec précaution l'annonce de quelques propositions pour être entendues

Tableau 3 : Illustration de la construction de la signification attribuée par l'acteur

1.1.4 Mésinterprétations entre jeux de langage des inspecteurs et des enseignants

Nous placerons en regard des verbatims d'EAC des inspecteurs, ceux des enseignants, lorsqu'ils sont utiles pour mettre en exergue des mésinterprétations repérées entre les jeux de langage des inspecteurs, et ceux des enseignants.

Ils seront signifiés sur le même modèle que le traitement des EAC des inspecteurs et feront l'objet d'une analyse dans la partie résultat.

1.2 Construction de la vision synoptique de l'activité de jugement à partir des EAC

Les quatre étapes décrites ci-après ont permis de construire une vision synoptique de l'activité de jugement de chacun des inspecteurs. Les tableaux complets sont portés en annexe. Seuls sont présentés les résultats complets du premier inspecteur. En revanche, nous présentons ici les JDL et la vision synoptique de chacun des inspecteurs.

1.2.1. Élaboration d'une méthode pour accéder aux maillons intermédiaires

Dans ce second temps, il s'est agi pour nous de regrouper les règles par similitudes sémantiques ou airs de famille, c'est-à-dire « *voir ce qui est commun* »[82], pour dégager des maillons intermédiaires, comme éléments de connexion entre les règles, permettant de voir

[82] Wittgenstein, L. (2004) §72

émerger les JDL. Nous avons utilisé les résultats des entretiens exploratoires qui ont orienté notre traitement pour réaliser cette étape intermédiaire où la signification attribuée par l'acteur faisait écho à des raisons d'agir de natures différentes (Von Wright, 1991) : soit internes - liées au désir et aux convictions que chaque inspecteur porte pour accompagner les enseignants, que nous avons noté en violet, et aux conditions relationnelles pour y parvenir, noté en vert - soit des raisons d'agir externes - liées au statut institutionnel : en bleu, répondant à la prescription, ou en noir faisant état des moyens pour conduire l'entretien. En d'autres termes, nous pouvons dire que les raisons d'agir internes seraient liées au « *vouloir faire* » quand les raisons externes seraient de l'ordre du « *devoir faire* ».

UI	**N° de Règle**	**Formalisation des règles**	**Signification attribuée par l'acteur**	**Vers les maillons intermédiaires**
62	102a	*Prendre « beaucoup de précautions »* vaut pour en surajouter *« du côté des précautions »* [dans les circonstances où *« c'est difficile de dire à quelqu'un » « c'est tout le problème de comment on…pffff » « si ça vient pas d'elle, … ça sert à quoi que je lui dise ? ça sert à rien »*] ce qui obtient comme résultat « énoncer (…) *quelques propositions » « proposer autre chose »* parce que *« si je sors de l'entretien sans lui avoir rien proposé, j'ai l'impression de ne pas avoir fait pleinement mon boulot d'inspecteur »*	Préparer avec précaution l'annonce de quelques propositions pour faire son boulot d'inspecteur	Préparer l'accueil des propositions de l'inspecteur / Prendre des précautions / Faire son boulot d'inspecteur

Tableau 4 : Illustration de formalisation des maillons intermédiaires en lien avec les JDL

1.2.2. Regroupement des règles par similitude sémantique au sein de maillons intermédiaires.

Nous avons réparti les règles selon les raisons d'agir identifiées au sein des raisonnements pratiques évoquées plus haut. A l'intérieur, nous avons regroupé des propositions qui peuvent rendre compte d'une somme de raisons d'agir de natures différentes. Nous les avons fait apparaitre par des codes couleurs afin de pouvoir revenir sur les intentions accomplies, notamment lorsque les raisons d'agir sont contradictoires.

Nous avons utilisé deux types de tableaux récapitulant les maillons intermédiaires pour chacun des quatre regroupements : le premier tableau montrant les règles regroupées par

similitude sémantique, qui permettent de justifier la formalisation des maillons intermédiaires, et de faire émerger un JDL.

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
2a	Insister sur les préventions de prise de recul pour ne pas rester sur un modèle d'inspection focalisé sur la séance	Prendre du recul sur la séance	**Prendre du recul sur la séance**	MI 1
3a	Prendre du recul sur la séance pour porter un regard plus loin que sur une heure de cours	Prendre du recul sur la séance		
88a	Me décoller des éléments micro-observables pour leur donner un sens plus général	Me décoller de la séance		
117a	Ne pas rester visser sur la séance pour inviter à continuer de réfléchir de manière plus générale	Inviter à réfléchir de manière plus générale		
122a	Inviter l'enseignante à prendre en compte le contexte global pour accéder à une prise de recul	Inviter à prendre du recul		

Tableau 5 : Regroupement des règles d'un même JDL au sein des maillons intermédiaires

Le second tableau organise une lecture des différents jeux de langage auxquels appartiennent les règles suivies, afin de pouvoir établir des liens entre les règles relevant d'une même raison d'agir enchâssées selon plusieurs types de justifications : c'est le cas des maillons intermédiaires des règles 2a, 3a, 88a, 122a par exemple.

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
2a	Insister sur les préventions de prise de recul pour ne pas rester sur un modèle d'inspection focalisé sur la séance	Prendre du recul sur la séance / Signifier le modèle d'inspection attendu	**Prendre du recul sur la séance**	MI 1
3a	Renvoyer l'idée d'une vision globale sur quoi doit porter un entretien d'inspection	Prendre du recul sur la séance / Signifier le regard global attendu		
88a	Me décoller des éléments micro-observables pour leur donner un sens plus général	Me décoller de la séance / Donner un sens global à l'analyse de terrain		
117a	Ne pas rester visser sur la séance pour inviter à continuer à réfléchir de manière plus générale	Inviter à réfléchir de manière plus générale		
122a	Inviter l'enseignante à prendre en compte le contexte global pour accéder à une prise de recul	Partager des éléments de contexte / Inviter à prendre du recul		

Tableau 6 : Regroupement des règles issues de différents JDL au sein des maillons intermédiaires

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
2a	Insister sur les préventions de prise de recul pour ne pas rester sur un modèle d'inspection focalisé sur la séance	Prendre du recul sur la séance Signifier le modèle d'inspection attendu	**Signifier le cadre attendu pour l'entretien**	MI 1
3a	Prendre du recul sur la séance pour porter un regard plus loin que sur une heure de cours	Prendre du recul sur la séance Signifier le regard global attendu		
6a	Prendre beaucoup de notes pour montrer l'intérêt portée à poser un cadre d'échanges authentiques	Être attentif à la parole de l'enseignante Poser un cadre d'échanges authentiques		
10a	Marquer la distinction des genres	Marquer la distinction des genres		
32a	Expliciter les raisons de la demande des documents avant l'inspection pour conforter le cadre déontologique de la relation	Expliciter les raisons de ses demandes Conforter un cadre déontologique d'échanges		
32a bis	Ne pas laisser penser que l'inspecteur vient contrôler	Éviter les malentendus sur la finalité de l'inspection		

Tableau 7 : Regroupement des règles issues de différents JDL au sein des maillons intermédiaires

1.2.3 Formalisation des jeux de langage

A la suite de la construction des quatre tableaux élaborés en regroupant les règles ayant des airs de famille, nous avons vu émerger quatre jeux de langage, qui reflètent la signification des règles suivies par chacun des inspecteurs lorsqu'ils mènent une activité de jugement dans le cadre d'un entretien d'inspection. Nous avons relevé le nombre de règles pour chacun des maillons intermédiaires. Il nous renseigne sur l'importance ou la représentativité qu'elles recouvrent. Ils nous donneront alors des indices sur la manière dont l'inspecteur conçoit le développement professionnel au sein d'une activité de jugement.

N° de MI	Maillons intermédiaires (nombre de règles)	Jeu de langage
MI 1	**Prendre du recul sur la séance (5)**	**L'EX-PAIR ACCOMPAGNATEUR**
MI 2	**Solliciter une pensée réfléchie (3)**	
MI 3	**Expliciter ses choix (4)**	
MI 4	**Accéder à la démarche de l'enseignante (8)**	
MI 5	**S'accorder avec l'enseignante (2)**	
MI 6	**Signifier la valeur des propositions (6)**	

MI 7	**Aborder des évolutions professionnelles possibles (7)**	**DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**
MI 8	**Accueillir les propositions de l'enseignante (2)**	
MI 9	**Développer la compétence à lire et analyser sa pratique (4)**	
MI 10	**Faire des liens de significations entre concepts et pratique (5)**	
MI 11	**Orienter la réflexion de l'enseignante (6)**	
MI 12	**Faciliter l'accueil des propositions de l'inspecteur (5)**	
MI 13	**Livrer la réponse (4)**	

Tableau 8 : Illustration de la structure d'un jeu de langage

1.2.4 Élaboration de la vision synoptique de l'activité de jugement

Nous proposons une vision synoptique schématisée de l'activité de jugement qui nous permet de figurer les interactions au sein des différents JDL, et entre les règles pour comprendre la vision générale de la façon dont chaque inspecteur conduit son activité lors des entretiens d'inspection. Nous gardons en tête que les JDL, comme les maillons intermédiaires, sont des concepts aux contours flous et vivants et qu'à ce titre, la circonscription de leurs délimitations ne peut pas être stricte. Ceci, afin de ne pas perdre la profondeur de la compréhension dans l'attribution du sens donné par les acteurs.

1.3. Reconstruction des raisonnements pratiques à partir des chaînes de raisons d'agir

Nous avons repéré des chaînes de raisons d'agir dans le discours des inspecteurs, soit au sein d'une unité d'interaction, soit au sein de plusieurs unités d'interaction. Elles peuvent faire écho à des raisons d'agir co-existantes comme compléments d'explications autour d'une même intention terminale. Nous considérons le raisonnement pratique dans sa structure téléologique tel que Ricoeur (1986) le conçoit : comme une entité syntaxique qui s'enchaîne - chaîne de raisons d'agir – dans un ordre qui donne accès à la signification dans sa dimension téléologique.

L'EAC nous permet d'avoir accès à la manière dont l'inspecteur juge la qualité de l'action intentionnelle accomplie. Le résultat est plus ou moins satisfaisant et montre la manière dont il agit pour régler les difficultés ou tensions vécues lors de l'entretien.

1.3.1 Chaînes de raisons d'agir complémentaires pour une même action intentionnelle

Afin d'avoir accès à cette interprétation, nous reconstituons des raisonnements pratiques formalisés de façon plus ramassée, représentant les chaînes de raisons d'agir qui permettent d'accéder à l'intention accomplie. Les chaînes de raisons d'agir peuvent être distinctes mais complémentaires. Elles aboutissent à une action intentionnelle, et sont regroupées dans un même raisonnement pratique notées +.

Exemple d'une chaîne de raisons d'agir complémentaires, visant une même intention terminale au sein d'une même unité d'interaction :

UI	**N° de Règle**	**Vers les maillons intermédiaires**	**Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir**	**Intentions terminales**	**N°de RP**
28	41a	Inviter l'enseignante à s'appuyer sur sa préparation à l'entretien	*Écrire pour leur demander de préparer la chose* / vaut pour / *vouloir un temps de mise au clair par un entretien réfléchi*/ pour / *recueillir une pensée construite* / qui vaut pour / *Inviter l'enseignante à s'appuyer sur sa préparation à l'entretien* / pour / *sortir de l'entretien grand oral, prestation, performance rhétorique et le voir comme un signe de l'exigence qui a été la sienne d'un authentique travail préparatoire* / ce qui obtient comme résultat / ***conforter l'importance d'un entretien préparé*** / pour /***déconstruire une vision complètement figée et limité de l'exercice***	Action intentionnelle Solliciter une pensée réfléchie Moyens d'agir Valoriser un entretien d'inspection témoin d'une réflexion professionnelle contre la vision d'un modèle d'inspection limité	RP14
	42a	Conforter l'importance d'un entretien préparé			

Tableau 9 : chaîne de raisons d'agir complémentaires au sein de la même unité d'interaction

Exemple de chaînes de raisons d'agir liées les unes aux autres pour des actions intentionnelles différentes mais complémentaires au sein de plusieurs unités d'interaction traitant du même objet :

UI	**N° de Règle**	**Vers les maillons intermédiaires**	**Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir**	**Intentions terminales**	**N°de RP**
21	33a	Essayer d'aborder un deuxième moment	*Essayer de s'en sortir* / dans les circonstances où / *la cheville* (est) *un peu maladroite* / pour / *devoir aborder un deuxième moment* / obtient comme résultat de / *resserrer sur le travail de l'année* / qui vaut pour / *dire une liste d'éléments intéressants* / pour / *attester du travail de préparation de l'inspecteur* /ce qui obtient pour résultat / ***tenir la conduite de l'entretien*** + *Reprendre la conduite de l'entretien* / vaut pour / *tenir la conduite de l'entretien* / ce qui permet de / *faire une* (deuxième pause de) *synthèse* / pour / *dire que ce sur nous faisons a aussi du sens pour l'enseignante* / ce qui obtient comme résultat / ***faire des liens de signification***	<u>Action intentionnelle</u> Tenir la conduite de l'entretien en faisant des liens de signification <u>Moyens d'agir</u> Tenir la conduite de l'entretien en donner du crédit aux liens de signification que fait l'inspecteur	<u>RP10</u>
	34a	Resserrer sur le travail de l'année			
22	35a	Dire les éléments intéressants du travail de l'enseignant Attester du travail de préparation de l'inspecteur			
23	36a	Tenir la conduite de l'entretien Faire une synthèse			
	36a bis	Reprendre la conduite de l'entretien Faire des liens de signification			

Tableau 10 : chaîne de raisons d'agir complémentaires au sein de plusieurs unités d'interaction

1.3.2 Chaînes de raisons d'agir contradictoires et conflit dialogique perçu

Quand les chaînes de raisons d'agir sont contradictoires, c'est-à-dire qu'elles génèrent un conflit dialogique, elles sont notées *VS* pour *versus*. La formalisation des règles montre qu'au sein d'une ou de plusieurs unités d'interaction, l'inspecteur suit parfois deux règles antinomiques pour un même objet et vise des résultats divergents ou contradictoires. Ces raisonnements pratiques ramassés signifient la manière dont l'acteur a agi pour résoudre la contradiction et l'action intentionnelle qui en résulte. Les EAC nous permettent de mesurer le degré de satisfaction de l'inspecteur face à l'action accomplie. Quand il manifeste une forte insatisfaction, nous en déduisons qu'elle représente un conflit dialogique que l'on peut traduire par la notion dilemme, voire plurilemme, au sens où plusieurs orientations sont justifiables mais se révèlent incompatibles dans une même action. Le choix d'une action satisfaisante parait alors impossible.

Comme pour la formalisation des règles, le degré de satisfaction de l'action accomplie pour régler un conflit est là-aussi jugée, non pas par une interprétation extérieure au regard d'une norme quelconque, mais signifiée par les propos de l'acteur.

Les différents types de raisonnements pratiques sont illustrés ci-après.

Exemple de chaînes de raisons d'agir contenues au sein d'une même unités d'interaction, qui aboutissent à une actions intentionnelle accomplie dont le conflit est résolu

UI	N° de Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
6	8a	Créer de la complicité professionnelle Partager des choses	*Se reconnaître dans le parcours de l'enseignante* / vaut pour /*faire savoir qu'on connaît les endroits par où ils sont passés*/ pour / *Créer de la proximité professionnelle* / vaut pour / *inviter à mettre en confiance mon interlocuteur*/ dans les circonstances où / *on va passer une heure ensemble* / ce qui obtient comme résultat / *Créer une relation de confiance mutuelle* / pour / ***continuer à parler ensemble*** / parce que / ***on partage des choses*** VS *Venir avec une cravate et un costume* / pour / ***Marquer la distinction des genres***	Action intentionnelle : Engager une proximité malgré des statuts professionnels marqués Raisons d'agir Créer une proximité de pairs VS Marquer la distinction des statuts	RP3
	9a	Créer une relation de confiance mutuelle			
	10a	Marquer la distinction des genres			

Tableau 11 : chaîne de raisons d'agir divergentes au sein de d'une même unité d'interaction

Dans cet exemple, il semble fondamental à l'inspecteur de créer un climat relationnel de confiance avec l'enseignant pour conduire l'entretien d'inspection de manière constructive. Cependant, il ne souhaite pas que la proximité soit confondue avec un mélange des genres professionnels. Marquer extérieurement le statut de chacun des acteurs (par le port du costume) est un moyen qui lui permet de créer la complicité professionnelle nécessaire sans ambiguïté.

Exemple de chaînes de raison d'agir contenues au sein de plusieurs unités d'interaction, qui aboutissent à une actions intentionnelle accomplie dont le conflit est résolu de manière insatisfaisante pour l'inspectrice. C'est ce qu'elle évoque dans l'EAC lorsqu'elle dit :

> «I1 : là je suis pas claire, là… je cherche les mots. En fait, oui, en fait je voulais pas donner l'impression que… d'être trop rigide…(…) voilà, voilà, euh… donc c'est … je voulais pas induire chez lui une vision comme quoi … (elle frappe le poing sur la table) c'est moi qui suis le maître donc maintenant on raccourcit etc.. voilà... donc euh… là j'ai pas été forcément très très claire »

UI	N° de Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
4	17c	Prendre des notes Revenir sur des choses importantes	*Prendre des notes* / pour / *revenir sur des choses importantes* / ce qui permet de / *intervenir* / dans les circonstances où / *il disait que c'était un quart d'heure puis 10 minutes, ça faisait 25 minutes* / pour / *faire diminuer le temps du rituel* / ce qui obtient comme résultat / ***faire poser un cadre de mise au travail*** / *VS* *Chercher ses mots* / vaut pour / *Ne pas se montrer trop rigide* / dans les circonstances où / *Est-ce que c'était le professeur ou le groupe d'élèves* (qui gère la classe) ? / pour / ***ne pas induire une vision du professeur autoritaire***	Action intentionnelle : Ne pas vouloir induire une vision autoritaire de l'enseignement (au risque de ne pas faire évoluer le cadre de mise au travail) Moyens d'agir Intervenir pour faire poser un cadre *VS* Ne pas vouloir se montrer trop rigide	RP 3
	18c	Intervenir Faire diminuer le temps du rituel			
	19c	Intervenir Faire poser un cadre de mise au travail			
5	20c	Ne pas se montrer rigide			
	20c bis	Ne pas se montrer trop rigide Ne pas induire une vision de professeur autoritaire			

Tableau 12 : chaîne de raisons d'agir complémentaires au sein de plusieurs unités d'interaction

Les raisons d'agir conflictuelles permettent aussi de voir l'interaction entre les différents jeux de langage : celui au profit du développement de l'activité des enseignants contre celui du prescrit.

1.4 Le traitement des données à un niveau macro

Les verbatims de l'entretien d'inspection et des EAC, et leur découpage réalisé pour l'analyse grammaticale, constituent la base des énoncés utilisés pour l'analyse à un niveau macro. Celle-ci vise à compléter l'intelligibilité des interactions dialogiques.

Nous nous appuyons sur les postulats de notre cadre hybridé pour penser l'activité de jugement comme une activité dialogique constituée d'une grammaire de l'action, et d'une dimension expressive de l'interaction conditionnée par le pluri-adressage des énoncés.

Pour envisager une approche méthodique du traitement de nos données nous considérons le dialogue comme une activité vivante dont les énoncés se construisent dans une continuité historico-culturelle individuelle et collective de l'activité dialogique adressée. C'est ce que nous désignons par le flux dialogique, à l'instar de Bakhtine (1984), où se réalisent les expériences des locuteurs par une présence à soi accompagnant le flux de l'activité (Durand, 2008).

Pour répondre aux hypothèses auxiliaires, nous utilisons l'analyse macro pour identifier le rôle du pluri-adressage de l'activité dialogique dans l'activité de jugement.

Nous partons des règles suivies par les inspecteurs, et identifiées par l'analyse micro, pour compléter l'intelligibilité des actions décrites par les acteurs, notamment celles qui font l'objet de de raisons d'agir contradictoires donnant lieu à des conflits.

Lors de ce traitement de données, nous retenons les constituants suivants de l'énoncé : l'expressivité et la *compréhension responsive active* qui révèlent *l'horizon lexical* des interlocuteurs, et les enjeux du pluri-adressage du dialogue aux trois destinataires (destinataire second, sur-destinataire ou destinataire de secours, subdestinataire).

Nous prendrons appui sur la syntaxe grammaticale, dont les modalisateurs donnent accès aux procédés linguistiques, pour traiter et interpréter les verbatims.

1.4.1 Dialogue réalisé et dialogue réel

Considérant le cadre de la théorie de l'énoncé (Bakhtine, 1984), nous identifions deux niveaux d'accès à la compréhension de l'activité de jugement comme une activité dialogique des inspecteurs : l'activité dialogique au sein des entretiens d'inspection constitué par le dialogue réalisé, et l'activité dialogique des EAC où émergent l'épaisseur et la vitalité du

dialogue réel, lorsque l'inspecteur (ou l'enseignant) est confronté à son activité d'entretien. C'est donc à partir du dialogue réel grâce auquel nous accédons au rôle du pluri-adressage contenus dans les énoncés.

Cette analyse se donne comme objet de repérer les modalisateurs logiques que nous définissons comme des indices de jugement et d'expressivité, contenus dans les énoncés. Ils rendent compte des destinataires à qui le dialogue s'adresse. On les repère à partir d'indices verbaux (usages d'auxiliaires ou semi-auxiliaires verbaux, de temps auquel ils sont conjugués, des pronoms personnels, des adverbes, et adjectifs, des contradictions sémantiques) et d'indices non verbaux (des silences, l'expression de phatèmes, de rires déplacés, d'hésitations, de postures, …), qui témoignent de la présence de plusieurs destinataires œuvrant dans un combat dialogique entre le dialogue intérieur et extérieur. C'est alors une activité dialogique contrariée, parfois embourbée ou empêchée dirait Clot (1999), qui apparaît lors du visionnage de l'entretien d'inspection par l'inspecteur au cours des EAC.

1.4.2 La place du destinataire second pour une analyse de l'activité dialogique adressée

Dans la mesure où l'analyse grammaticale a fait l'objet d'un premier traitement nous permettant d'accéder aux JDL des inspecteurs, nous nous donnons comme priorité d'analyser dans un premier temps l'activité dialogique adressée au destinataire second lors des entretiens d'inspection. Fondée sur le principe d'altérité, elle s'exprime par la *compréhension responsive active* et la forme d'expressivité (agacement, surprise, malaise, jubilation…) des énoncés. Lors du visionnage de l'entretien d'inspection, l'EAC révèle le dialogue réel où émergent les signes d'une activité dialogique pluri-adressée consonante ou dissonante avec le dialogue réalisé.

Ces deux niveaux nous donnent accès à l'épaisseur du dialogue au sein de l'activité adressée au destinataire second. Ils nous permettent d'accéder à la part de sous-entendus de l'énoncé « *qui n'est rien d'autre que cet horizon commun aux locuteurs, composé d'éléments spatio-temporels, sémantiques et évaluatifs (axiologiques)* » (Todorov, 1981, p. 59)

Nous considérons le contexte d'énonciation et le genre discursif choisi par l'inspecteur. Ils contiennent le mode relationnel engagé entre les locuteurs, et le « *rapport émotif-valoriel* » (Batkhine, 1984, p. 292) avec l'objet du discours qui rend compte de l'expressivité de l'énoncé.

L'adressage du dialogue au destinataire second témoigne de l'altérité contenue dans le dialogue : l'autre, comme entité fondamentale du dialogue réalisé, exprimé par l'utilisation de

pronoms personnels à la 1ère personne. L'altérité fait le lit de «*la compréhension responsive active* » dans le sens où le locuteur cherche à produire de l'effet sur l'interlocuteur, et reste en attente d'une compréhension-action de l'autre afin de se mettre au *diapason lexical* dans un *rapport dialogique d'accord* (Bakthine, 1970). Ce dernier étant dans la même disposition pour être acteur du dialogue. Le questionnement-réponse demeurant la forme la plus simple de cette intersubjectivité expérientielle.

Pour cette analyse macro, nous prenons donc en considération :

L'expressivité de l'inspecteur qui mobilise les indices émotionnels (intonation, langage para-verbal, mimiques, rire, silence…) et de jugement (adverbes, adjectifs, semi-auxilaires)

Le genre et le dessein discursifs, dans lequel se dévoile l'intention discursive et le résultat obtenu, que nous couplons à la visée téléologique des raisonnements pratiques.

L'adressage de l'énoncé au destinataire immédiat du dialogue et l'effet qu'il produit sur lui qui révèle la nature de l'horizon commun.

Nous complétons ainsi l'intelligibilité de certaines règles inscrites dans les différents JDL identifiés au sein de l'analyse grammaticale. Nous sommes attentifs aux règles du JDL qui conditionnent la qualité relationnelle instaurée.

1.4.3 Conflits dialogiques et activité pluri-adressée

Dans un second temps, nous nous sommes intéressés plus précisément aux conflits dialogiques repérés au cours de l'analyse micro, afin de comprendre le rôle des différents destinataires à qui s'adresse le dialogue.

Les énoncés peuvent être adressés aux sur-destinataires (institution lorsqu'il s'agit du prescrit, communauté de pratique, ou la chercheuse représentant soit l'institution, le groupe professionnel des inspecteurs, ou le représentant de la formation des enseignants), au subdestinataire au sein du microdialogque, ou au destinataire second.

Les énoncés adressés au sur-destinataire se repèrent par la présence de modalisations logiques (adverbes, adjectifs, verbes modaux et notamment semi-auxiliaires) le marqueur de la

première ou de la 3ème personne impersonnelle (on), et la présence des auxiliaires de modalité : pouvoir, falloir, devoir.

Les variations discursives marquées par les pronoms impersonnels « *on* », « *il* », « *c'est* » employés en écho avec les pronoms personnel « *je* » ou « *nous* » lorsqu'ils les représente. « *On vous l'a écrit. Je vous le rappelle* »

Le traitement des verbatims des EAC renvoient aux énoncés des entretiens d'inspection, et aux objets sémantiques de l'entretien d'inspection. Pendant les EAC, les énoncés les englobent puisqu'ils s'inscrivent sur ces mêmes objets.

Les énoncés exprimés aux sur-destinataires sont repérés par l'usage de la 3ème personne, et par le temps des verbes employés au conditionnel futur ou passé (je devrais, j'aurais pu, il faudrait), ou au passé (avant je faisais…) témoignant d'une activité potentielle et non réalisée, ou d'une activité expérimentée et modifiée. Ces expressions évoquent des motifs externes en rapport au devoir ou à la norme à respecter – « *si je ne fais pas ça, je ne remplis pas ma fonction* » - ou internes exprimés par le vouloir-dire – « j*e ne voulais pas donner l'impression d'être trop rigide »* - qui alimentent la nature du conflit dialogique par les contradictions des motifs d'agir – *« donc euh… là j'ai pas été forcément très très clair, mais bon … c'est l'idée (elle rit) ».*

Les énoncés témoins d'un conflit entre les trois destinataires en présence sont ceux adressés à soi-même dans le micro-dialogue, au destinataire immédiat ou destinataire second, et aux différents sur-destinataires, destinataires symboliques représentant soit l'institution, soit les communautés de pratique des enseignants en tant qu'ex-pair, ou des inspecteurs en tant que représentants de la corporation.

Il s'agit de façon générique de repérer des conflits entre ce qui est dit dans le dialogue réalisé et ce qui voudrait être dit de différent dans le réel du dialogue, le « *vouloir-dire* », ou ce qui est omis - ce que l'inspecteur voudrait faire ou dire «*j'aurais voulu …*»« *il faudrait…, il faut …*» mais qu'il ne peut pas faire - , ce que l'inspecteur devrait faire « *si je ne fais pas ça…* » « *je dois… je devrais…».* Ces indices identifiés dans le dialogue réel construisent ainsi la perception et la conscience de soi par le principe d'exotopie au travers du regard d'autrui, et dans une dynamique événementielle liée à la co-présence des acteurs. Ces énoncés peuvent être le signe d'une activité mettant en conflit le dialogue adressé à soi-même, au destinataire et/ou celui adressé au sur-destinataire (l'institution, la communauté des inspecteurs, la communauté des enseignants, la communauté des enseignants experts…).

Dans les EAC, il s'agit donc de repérer la liaison grammaticale par l'usages des connecteurs logiques entre les destinataires convoqués (exemple : *« donc, il faut »*).

Nous présenterons les résultats de l'analyse macro articulée avec celle de l'analyse micro lorsqu'elle apporte des éléments complémentaires d'intelligibilité en ciblant des moments particulièrement représentatifs.

1.5 Mésinterprétations entre jeux de langage des inspecteurs et jeux de langage des enseignants

Nous mettrons en regard des verbatims d'EAC des inspecteurs ceux des enseignants, lorsqu'ils sont utiles pour mettre en exergue des mésinterprétations repérées entre les jeux de langage des inspecteurs et ceux des enseignants. Ils permettent de mettre en évidence les effets sur l'interlocuteurs, et alimentent la compréhension de l'activité de jugement et des conflits dialogiques retenus dans une dimension relationnelle. Ils serviront de supports pour mener le dispositif 2.

1.6 La validité des données

Les traitements des données ont été présentés et discutés lors de séminaire de recherche. Elles ont été en partie analysées de façon distincte par deux chercheurs. Les formalisations de règles ne faisant pas l'objet d'un accord ont été retravaillées ou écartées jusqu'à l'obtention d'un accord sur l'intégralité du texte. 95% des données ont pu être validées et préservées pour la production des résultats.

2. Procédure de traitement et d'analyse des données du Dispositif 2 d'allo-confrontation

Pour répondre à la troisième hypothèse, nous analyserons les résultats issus de l'allo-confrontation et des controverses conduites au sein du collectif ayant permis a) que les inspecteurs d'une autre académie se reconnaissent dans les règles et les tensions de métier, b)

qu'ils construisent de nouvelles interprétations, c) qu'ils proposent des alternatives à l'issue des controverses, témoins du développement de l'activité professionnelle et du pouvoir d'agir.

L'ensemble des échanges entre les participants à l'étude et la chercheuse ont fait l'objet d'une retranscription pour aboutir à sauvegarder une partie représentative des données à traiter.

Deux types de données sont retenues pour l'analyse :

Les propositions d'amendement des résultats intermédiaires relatifs aux règles et lignes de force soumis aux inspecteurs

Les réactions et les débats provoqués par l'outil d'allo-confrontation aux extraits vidéos illustrant des raisonnements pratiques et des tensions de métier choisis par les inspecteurs (la description et les commentaires)

Les alternatives proposées par le collectif pour dépasser les conflits non résolus ou dilemmes professionnels

PARTIE 4
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nous proposons la présentation des résultats de cette recherche en trois chapitres :

Le Chapitre 1 présente les résultats du Dispositif D1 au niveau micro dans leur dimension formelle et descriptive. Les résultats donnent accès à l'appréhension des jeux de langage (JDL) présents au sein de l'activité de jugement, et à l'enchâssement des règles suivies par les inspecteurs. Ils sont complétés par une mise en lumière de la nature des conflits dialogiques de l'activité adressée contenus dans les raisonnements pratiques.

Les résultats témoignent de la manière dont l'activité dialogique menée en EAC permet d'accéder à la dimension essentiellement épistémique de l'activité de jugement des inspecteurs justifiant l'intérêt du Dispositif 1.

Le Chapitre 2 permet d'aborder les résultats dans une dimension analytique. Il s'agit d'étudier de manière plus approfondie la manière dont l'activité de jugement des inspecteurs rend compte des interactions entre les règles de plusieurs JDL en contexte d'énonciation, et montre l'accès à l'épaisseur des dialogues par l'analyse d'une activité pluri-adressée. Ce chapitre nous permet d'appréhender la manière dont cette activité dialogique contribue au développement de l'activité professionnelle des inspecteurs et des enseignants par les enjeux des pratiques réflexives d'analyse suscités par les EAC.

Ces deux premiers chapitres se complètent pour mettre en lumière la manière dont les résultats contribuent à valider les deux premières hypothèses auxiliaires.

Le Chapitre 3 rend compte des résultats obtenus à la suite du Dispositif 2 dans le cadre du développement de l'activité professionnelle des inspecteurs. Ce dernier chapitre documente l'hypothèse selon laquelle l'allo-confrontation du collectif d'inspecteurs aux conflits dialogiques, mis en évidence dans le Dispositif 1, permet de trouver des alternatives

professionnelles acceptables. Ainsi, les résultats de ce second dispositif permettent d'éprouver notre troisième hypothèse auxiliaire.

Chapitre 1
Appréhension des jeux de langage et des conflits dialogiques au sein de l'activité de jugement des inspecteurs

---

Ce chapitre détaille les résultats obtenus à la suite de la mise en place du Dispositif 1. Ce dernier concerne les entretiens d'inspection et les EAC des trois inspecteurs de l'académie de la Réunion.

La première section de ce chapitre montre la modélisation des systèmes de règles gouvernant l'activité de jugement de chacun des inspecteurs sous la forme d'une vision synoptique dans sa dimension descriptive et épistémique.

La deuxième section rend compte de l'analyse des interactions entre les JDL par la reconstitution des raisonnements pratiques et donne accès aux conflits dialogiques qui peuvent s'y loger.

1. Accès à la vision synoptique de l'activité de jugement dans un contexte d'énonciation singulier et identification des conflits par l'analyse grammaticale des dialogues

Les résultats développés au sein de cette section montrent l'émergence de quatre jeux de langage, chez chacun des inspecteurs. Ils donnent lieu à la construction d'une vision synoptique (Wittgenstein, 2004) singulière pour chacun d'entre eux.

La reconstitution de raisonnements pratiques plus ramassés nous permet d'appréhender les actions intentionnelles accomplies et les conflits dialogiques au sein de l'activité de jugement par l'analyse grammaticale des dialogues.

Dans cette section, nous présentons les résultats de l'analyse détaillée de l'activité de jugement de l'Inspecteur 2. Nous avons suivi cette même procédure pour aboutir aux résultats des deux autres inspecteurs que nous présenterons à la suite de manière plus synthétique.

1.1. Construction de la vision synoptique de l'Inspecteur 2 en contexte d'énonciation et reconstitution des raisonnements pratiques

1.1.1. Émergence des quatre JDL de l'activité de jugement de l'Inspecteur 2

L'analyse grammaticale de l'activité de jugement de l'Inspecteur I2 a donné lieu à un traitement de données des EAC dont le tableau répertorie 136 règles présentées dans le tableau récapitulatif (en annexe 3.6). La numérotation des règles « bis » est le témoin de règles qui ont été modifiées après discussion pour répondre correctement au traitement des données dans notre cadre théorique.

A partir des objets de signification identifiés par l'inspecteur lors de l'EAC, nous avons formalisé les règles, puis la signification attribuée par l'acteur pour envisager une écriture transitoire des maillons intermédiaires. Ceux-ci traduisent une formalisation plus ramassée de la signification en différenciant ce qui constitue la règle de sa dimension téléologique quand il y a lieu.

Chacune des significations attribuées par l'acteur a d'abord fait l'objet d'une formulation générale préparatoire à la formalisation des maillons intermédiaires.

Dans ce document, nous avons rassemblé les maillons intermédiaires par airs de famille qui nous ont permis de formaliser quatre systèmes de règles que Wittgenstein (2004) désigne par JDL.

Une règle comportant des maillons intermédiaires issus de JDL différents est reportée dans chacun des JDL que nous présentons dans un tableau complet (en annexe 3.7)

1.1.2. JDL 1 de l'activité de jugement de l'Inspecteur 2

Nous présentons ci-dessous les règles issues exclusivement du JDL 1 de l'Inspecteur I2 qui nous permettent de montrer leur regroupement par similitudes sémantiques :

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
2a	Insister sur les préventions de prise de recul pour ne pas rester sur un modèle d'inspection focalisé sur la séance	Prendre du recul sur la séance	**Prendre du recul sur la séance**	MI 1
3a	Prendre du recul sur la séance pour porter un regard plus loin que sur une heure de cours	Prendre du recul sur la séance		
88a	Me décoller des éléments micro-observables pour leur donner un sens plus général	Me décoller de la séance		
117a	Ne pas rester visser sur la séance pour inviter à continuer de réfléchir de manière plus générale	Inviter à réfléchir de manière plus générale		
122a	Inviter l'enseignante à prendre en compte le contexte global pour accéder à une prise de recul	Inviter à prendre du recul		
41a	Inviter l'enseignante à utiliser ses notes préparatoires pour déconstruire une vision limitée de l'exercice	Inviter l'enseignante à s'appuyer sur sa préparation à l'entretien	**Solliciter une pensée réfléchie**	MI 2
49a	Demander à l'enseignante de prouver qu'elle réfléchit	Solliciter la preuve d'une réflexion		
42a	Demander aux enseignants de préparer l'entretien pour déconstruire une vision limitée de l'exercice	Conforter l'importance d'un entretien préparé		
32a	Expliciter les raisons de la demande des documents avant l'inspection pour conforter le cadre déontologique de la relation	Expliciter les raisons de ses demandes	**Expliciter ses choix**	MI 3
68a	Accorder de l'importance à expliciter ses choix dans un contexte de réflexion sur sa pratique d'inspecteur	Expliciter ses choix		
69a	Insister sur le fait d'expliciter ses choix comme souci	Expliciter ses choix		
93a	Assumer d'interroger l'enseignante dans un cadre explicite de travail réflexif	Expliciter le cadre de travail réflexif		
14a	Laisser libre la parole de l'enseignante pour avoir accès à la façon dont elle conçoit son métier	Avoir accès à la conception de l'enseignante	**Accéder à la démarche de l'enseignante**	MI 4
20a	Écouter, reformuler pour s'assurer d'avoir compris	S'assurer de comprendre l'enseignante		
31a	Demander des documents avant l'inspection pour entrer dans l'intelligence du travail des enseignants	Entrer dans le travail de l'enseignante		
63a	Prendre le temps de regarder les préparations de l'enseignante	Prendre le temps de regarder le travail de l'enseignante		
64a	Préparer des entrées intéressantes pour avoir accès aux choix pédagogiques de l'enseignante	Accéder aux choix pédagogiques de l'enseignante		
65a	Prévoir de faire parler l'enseignante sur ses choix pédagogiques pour connaître sa conception du métier	Accéder à la conception du métier		
76a	Faire l'effort d'entrer dans le travail proposé par l'enseignante	Entrer dans le travail de l'enseignant		

107a	Prendre le temps d'entrer dans l'intelligence du travail des enseignants pour que l'analyse de l'inspecteur soit prise au sérieux	Entrer dans l'intelligence du travail de l'enseignant		
8a	Se reconnaitre dans un parcours commun pour partager des choses	Partager des choses	**S'accorder avec l'enseignante**	MI 5
21a	S'entendre sur un objet commun pour récupérer la main sur la conduite de l'entretien	S'entendre sur des préoccupations communes		
74a	Reprendre des grandes étapes factuelles de la séance pour obtenir un accord	Solliciter un accord		
30a	Avoir préparé l'entretien pour énoncer les points intéressants	Énoncer les points intéressants du travail de l'enseignante	**Signifier la valeur des propositions**	MI 6
35a	Prendre le temps de dire les éléments intéressants listés	Dire les éléments intéressants du travail de l'enseignant		
62a	Lire les éléments positifs du travail de l'enseignante pour la préparer à la lecture du rapport	Lire les éléments positifs du travail de l'enseignante		
62a bis	Faire l'éloge du travail de l'enseignante pour conforter sa vision	Conforter la vision de l'enseignante		
80a	Orienter le mode de questionnement pour l'amener à voir les limites de ses propositions	Mettre au jour les limites des propositions		
81a	L'amener à voir les limites de ses propositions en intégrant sa réponse	Mettre au jour les limites de ses propositions		
22a	Poser des questions pour mettre au jour des évolutions professionnelles constructives	Mettre au jour des évolutions professionnelles	**Aborder des évolutions professionnelles possibles**	MI 7
24a	Rendre explicite des évolutions professionnelles pour que l'enseignante creuse l'analyse de sa pratique	Rendre explicites des évolutions professionnelles		
25a	Bien tenir mon affaire pour émettre des hypothèses d'évolutions acceptables par l'enseignante	Envisager des hypothèses d'évolution		
27a	Faire réfléchir l'enseignante pour trouver des voies acceptables	Trouver des voies acceptables d'évolution		
28a	Trouver des voies acceptables pour faire évoluer l'enseignante sans la dévaloriser	Trouver des voies acceptables d'évolution		
78a	Aborder les points à travailler en marchant sur des œufs	Aborder les points à travailler		
81a bis	Intégrer sa réponse pour parvenir à faire bouger les lignes de l'enseignante	Faire bouger les lignes de l'enseignante		
103a	Vivre un moment constructif de réflexion sur sa pratique professionnelle pour le moyen terme	Avoir une réflexion constructive pour le moyen terme		
79a	Rester ouvert pour accueillir des éléments de réponse dans un moment délicat	Rester ouvert aux propositions	**Accueillir les propositions de l'enseignante**	MI 8
98a	Accueillir les propositions de l'enseignante pour être dans une bonne intimité professionnelle	Accueillir les propositions de l'enseignante		

48a	Revenir sur l'analyse des gestes de métier pour resserrer sur les questions de pratiques pédagogiques	Analyser les gestes de métier	**Développer la compétence à lire et analyser sa pratique**	MI 9
89a	Partager une analyse avec l'enseignante pour l'entrainer dans une modalité de lecture de sa pratique	Apprendre à lire sa pratique		
91a	Prendre beaucoup de précautions oratoires pour faciliter l'appropriation de nouvelles clés de lecture par l'enseignante	Faciliter l'appropriation de clés de lecture		
94a	Assumer un cadre de questionnement déstabilisant en donnant des clés de lecture	Donner des clés de lecture		
94a bis	Conduire un entretien de type maïeutique pour développer la compétence à lire sa pratique	Développer la compétence à lire sa pratique		
36a bis	Reprendre la conduite de l'entretien pour dire qu'il a du sens	Faire des liens de signification	**Faire des liens de significations entre concepts et pratique**	MI 10
50a	Clarifier la question des compétences en EDEX pour l'amener dans sa séance	Faire des liens entre concept et pratique		
61a	Faire le lien avec ce dont on a parlé pour que le retour ne soit pas trop artificiel	Faire des liens de signification		
65a bis	Prévoir de faire parler l'enseignante sur ses choix pédagogiques pour donner du sens et de la cohérence à l'entretien	Donner du sens et de la cohérence		
97a	Faire travailler une notion à partir de ce qui a été observé pendant la leçon	Faire des liens entre pratique et concepts		
36a	Tenir la conduite de l'entretien en faisant une deuxième pause de synthèse	Faire une synthèse	**Guider la réflexion de l'enseignante**	MI 11
51a	Passer par un degré intermédiaire pour penser l'orientation en réfléchissant aux compétences plutôt qu'au métier	Guider les étapes de la réflexion		
55a	Serrer un peu sur la question globale des compétences pendant quelques minutes	Travailler la question des compétences		
86a	S'appuyer sur des observations en classe pour faire réfléchir l'enseignante sur des familles de gestes professionnels	Faire réfléchir		
96a	Aller au bout de mon micro-interrogatoire pour formuler des questions dans le rapport permettant à l'enseignant de continuer à réfléchir	Construire le prolongement de la réflexion		
112a	Résumer pour laisser une trace qui permette à l'enseignante de faire le tri entre l'essentiel et l'accessoire	Guider la réflexion de l'enseignante		
118a	Rassurer l'enseignante pour lui proposer de réfléchir dans d'autres directions	Proposer des pistes de réflexion		
77a	Prendre le temps d'entrer dans le travail proposé par l'enseignante pour être légitime à proposer autre chose	Proposer autre chose	**Faciliter l'accueil des propositions de l'inspecteur**	MI 12
85a	Accepter de lâcher pour proposer quelque chose d'autre de consistant	Proposer autre chose		
91a	Prendre beaucoup de précautions oratoires pour faciliter l'appropriation de nouvelles clés de lecture par l'enseignante	Faciliter l'appropriation de clés de lecture		
102a	Préparer avec précaution l'annonce de quelques propositions pour faire son boulot d'inspecteur	Préparer l'accueil des propositions de l'inspecteur		

106a	Prendre le temps de regarder le travail des enseignants pour qu'ils m'écoutent et défaire leurs objections	Faciliter l'écoute des propositions de l'inspecteur		
59a	Livrer la réponse pour ne pas la mettre dans l'inconfort trop longtemps	Livrer la réponse	**Livrer la réponse**	MI 13
109a	Livrer les cartouches quand l'enseignante ne percute pas rapidement	Livrer les cartouches		
110a	Tout livrer à l'enseignante	Livrer la réponse		
111a	Se presser à tout mener de bout en bout en fin d'entretien sans s'assurer que l'enseignante suive	Tout mener		

Présentation des règles et regroupement en maillons intermédiaires du JDL 1 « L'ex-pair accompagnateur du développement professionnel » Inspecteur 2

La signification des maillons intermédiaires fait émerger le JDL 1 de l'activité de jugement composé de 65 règles et 13 maillons intermédiaires rassemblés par la ressemblance qu'ils entretiennent. Ce JDL 1 est formalisé ainsi : « L'ex-pair, accompagnateur du développement professionnel ».

Ce JDL est au cœur d'une finalité de l'entretien d'inspection : accompagner les enseignants afin d'améliorer leur enseignement. Il illustre la manière dont l'enseignant envisage de répondre à la prescription et relève de ce que les inspecteurs évoquent dans les entretiens exploratoires comme leur mission première lors de la visite d'inspection.

Le JDL 1 de l'activité de jugement révèle une vision du développement professionnel valorisant la réflexion professionnelle de l'enseignante construite autour de règles énoncées ainsi :

Prendre du recul (MI 1 prendre du recul) pour passer de l'action singulière, nécessaire pour comprendre et repérer les objets opérants de la situation, en s'en détachant « *ne pas rester focalisée sur la séance* », « *ne pas verser dans ces défauts-là* ». Il est nécessaire selon l'inspecteur qu'elles fassent l'objet de réflexion illustrant une problématique plus générale, pour prendre de la hauteur et parvenir à la conceptualisation à partir d'un élément singulier : « *inviter à continuer de réfléchir de manière plus générale* ».

Solliciter une pensée réfléchie (MI 2) **en amont** par la présence des documents qui en témoignent, *« demander aux enseignants de préparer l'entretien »* et *« l'inviter à utiliser ses notes préparatoires »*, **pendant l'entretien** par les modes de questionnement qui pourront y accéder « *demander à l'enseignante de prouver qu'elle réfléchit* » et qui se poursuit **après l'entretien** *« construire le prolongement de la réflexion ».*

Comprendre la démarche de l'enseignante (MI 4) et ses raisons d'agir avec un mode de questionnement qui invite l'enseignante à justifier ses actions *« accéder aux choix pédagogiques* ». Ou bien à faire formuler ou reformuler lui-même des démarches pour s'assurer d'avoir compris : un dialogue qui implique l'accès à la conscience préréflexive des acteurs par une sollicitation de la mise en mot.

S'accorder avec l'enseignante (MI 5), c'est s'entendre au sens de se comprendre sur des préoccupations communes, ou solliciter un accord pour s'assurer que les échanges soient

compris correctement de part et d'autre. Elle représente un degré de compréhension qui mobilise la réflexion de l'enseignante et présente un intérêt pour re-signifier ou faire re-signifier l'expérience.

Le JDL 1 de l'inspecteur « *ex-pair accompagnateur du développement professionnel* » se lit par une incitation auprès de l'enseignante à prendre conscience de ses propres pratiques en suivant les règles suivantes :

Signifier la valeur des propositions de l'enseignante (MI 6) en décrivant ce qui est retenu comme pratiques intéressantes pour « *conforter sa vision* » ou au contraire pour dévoiler ce qui constitue les limites de ses propositions *« l'amener à voir les limites de ses propositions ».*

Développer la compétence de l'enseignante à lire et analyser sa pratique (MI 9) *« l'entrainer dans une modalité de lecture »* ou *« assumer un cadre déstabilisant en donnant des clés de lecture »*, pour donner des clés comme des instruments d'attente, pour que l'enseignante soir en mesure d'apprécier l'efficacité de sa pratique.

Faire des liens de significations entre concepts et pratique (MI 10) est un moyen pour rendre signifiantes des pratiques pour l'enseignante par la mobilisation du régime d'appréhension de l'inhérence, pour être en capacité de les apprécier. *« Le concept n'existe jamais qu'au sein de la structure générale du jugement en tant qu'il en est une partie inséparable »* (Vygotski, 1985, p. 276).

Soit en clarifiant un concept dans un registre pour y faire référence dans un autre registre par exemple ici, clarifier le concept de compétence pris dans un registre singulier de l'enseignement d'exploration pour l'expliquer dans le cadre du dispositif de l'accompagnement personnalisé par air de famille en mobilisant des *connexions logiques* (Von Wright, 1991). Nous voyons que l'inspecteur utilise une explication ostensive en mobilisant le statut de l'exemple d'actions pour éclairer le sens du concept par analogie.

Soit en faisant parler l'enseignante sur ses choix pédagogique pour y donner du sens et de la cohérence : *« demander à l'enseignante de me parler de la façon dont elle associe les élèves aux choix des textes qu'ils vont étudier en classe ».* Nous pouvons dire qu'ici, l'inspecteur demande à l'enseignante de l'instruire sous un format proche de celui des EAC. Cette modalité de dialogue donne à l'inspecteur l'accès à la signification des actions réalisées par l'enseignante, et la conduit à accéder à sa conscience préréflexive pour intégrer la

grammaire d'une expérience qui, ainsi formalisée devient conscientisable en mobilisant la conscience réflexive, pour être jouée dans un autre contexte.

Enfin, le JDL 1 de l'inspecteur révèle l'accompagnement du développement professionnel comme une incitation à envisager d'autres propositions plus efficaces, quand celles proposées sont jugées peu conformes ou peu efficaces. Pour ce faire, l'inspecteur s'attache à suivre les règles suivantes :

Accueillir les propositions de l'enseignante pour les intégrer à la réflexion, ce qui permet à l'inspecteur de partir de ce que l'enseignante fait déjà et d'effectuer une proposition proche, au-delà de celle qui est proposée, et accessible à l'enseignante.

Aborder des évolutions professionnelles possibles en les rendant explicites, en faisant émerger les limites des propositions de l'enseignante, et en les rendant acceptables et accessibles. Nous pouvons rapatrier ici le concept de *« zone prochaine de développement »* (Vygotski, 1985, p. 365) où il est question de passer d'un seuil inférieur à un seuil supérieur pour une évolution acceptable par l'enseignante sans que l'écart semble inaccessible.

Livrer la réponse en utilisant une explication ostensive, c'est-à-dire en donnant des exemples, en multipliant des termes analogues, pour faire en sorte que l'explication soit signifiante pour l'enseignante, pour *« mener de bout en bout un moment »* quand l'enseignante ne parvient pas à comprendre ce que l'inspecteur attend. C'est pourtant une phase qu'il situe dans un *« bon moment de réflexion »* jugée ainsi par la réaction positive de l'enseignante qui montre une forme d'accord dans une compréhension mutuelle.

Cette règle peut aussi faire partie du répertoire de l'inspecteur pour pallier le manque de temps, ou pour éviter de laisser l'enseignante dans l'inconfort trop longtemps dans un échange unilatéral.

Nous pouvons dire que ce JDL fait émerger des règles qui visent le développement de l'activité professionnelle de l'enseignante.

1.1.3. JDL 2 de l'activité de jugement de l'inspecteur 2

Nous présentons le JDL 2 sur le même modèle que le précédent dans le tableau ci-dessous.

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
2a	Insister sur les préventions de prise de recul pour ne pas rester sur un modèle d'inspection focalisé sur la séance	Signifier le modèle d'inspection attendu	**Signifier le cadre attendu pour l'entretien**	MI 1
3a	Prendre du recul sur la séance pour porter un regard plus loin que sur une heure de cours	Signifier le regard global attendu		
6a	Prendre beaucoup de notes pour montrer l'intérêt portée à poser un cadre d'échanges authentiques	Poser un cadre d'échanges authentiques		
10a	Marquer la distinction des genres	Marquer la distinction des genres		
29a	Prendre l'enseignante au sérieux pour conforter un cadre déontologique de la relation avec l'enseignante	Conforter un cadre déontologique		
32a	Expliciter les raisons de la demande des documents avant l'inspection pour conforter le cadre déontologique de la relation	Conforter un cadre déontologique relationnel		
32a bis	Ne pas laisser penser que l'inspecteur vient contrôler	Éviter les malentendus sur la finalité de l'inspection		
45a	Livrer le fond de sa pensée à l'enseignante pour régler des comptes avec l'institution	Régler des comptes avec l'institution	**Assumer son rôle institutionnel**	MI 2
46a	Replacer les responsabilités des enseignants face à celles de l'institution en valorisant leur travail	Assumer sa responsabilité institutionnelle		
47a	Suivre mon fil sur la phobie scolaire pour la replacer sur le terrain ordinaire des apprentissages	Replacer la réflexion sur le terrain de l'institution		
93a	Assumer d'interroger l'enseignante dans un cadre explicite de travail réflexif	Assumer le cadre de questionnement		
94a	Assumer un cadre de questionnement déstabilisant en donnant des clés de lecture	Assumer un questionnement déstabilisant		
102a	Préparer avec précaution l'annonce de quelques propositions pour faire son boulot d'inspecteur	Faire son boulot d'inspecteur		
115a	Prendre à son compte une part de responsabilité quand l'inspecteur dit un truc un peu raide	Prendre une part de responsabilité institutionnelle		
116a	Assumer une part de responsabilité institutionnelle quand l'inspecteur a bataillé un peu violemment avec l'enseignante	Assumer la responsabilité institutionnelle		
120 bis	Ne pas aller trop loin pour ne pas risquer de renvoyer des signes d'inquiétude injustifiées	Ne pas aller trop loin		
66a	Reconnaitre le travail de l'enseignante	Accorder une reconnaissance fondée		
71a	Reconnaître la qualité du travail de l'enseignant en lui proposant d'être tuteur	Reconnaître institutionnellement la qualité du travail de l'enseignante		

72a	Témoigner de la qualité du travail de l'enseignante qui fonde la confiance	Reconnaître la qualité du travail	**Asseoir une reconnaissance institutionnelle et authentique**	MI 3
73a	Proposer à l'enseignante d'être tutrice pour lui renvoyer un signe de confiance	Proposer des responsabilités à l'enseignante		
104a	Renvoyer de la considération pour le travail de l'enseignante	Considérer le travail des enseignants		
105a	Reconnaître le travail de l'enseignant pour poser des conditions de confiance	Reconnaître le travail de l'enseignante		
120a	Traiter la question des craintes de l'enseignante sur mes attentes pour ne pas lui laisser un sentiment de déception	Répondre aux craintes de l'enseignante sur mes attentes		
121a	Rassurer l'enseignante sur la considération authentique pour son travail	Considérer le travail de l'enseignante		
125a	Montrer l'authenticité de la reconnaissance de l'inspecteur en valorisant sa note pédagogique	Prouver une reconnaissance institutionnelle		
50a	Clarifier la question des compétences en EDEX pour l'amener dans sa séance	Clarifier des concepts professionnels	**Clarifier des concepts**	MI 4
51a	Passer par un degré intermédiaire pour penser l'orientation en réfléchissant aux compétences plutôt qu'au métier	Clarifier des concepts professionnels		
56a	Tirer au clair la question globale des compétences	Tirer au clair des concepts professionnels		
58a	Assumer un mode de questionnement autoritaire pour tirer les choses au clair	Tirer les choses au clair		
52a	Ne pas répondre pour attendre des précisions sur les compétences littéraires à construire	Solliciter des attendus	**Inciter des réponses**	MI 5
57a	La questionner pour essayer de l'amener là où je veux qu'elle aille	Diriger la réponse		
35a	Prendre le temps de dire les éléments intéressants listés	Attester du travail de préparation de l'inspecteur	**Justifier sa crédibilité d'expert**	MI 6
67a	Attacher de l'importance à faire savoir aux enseignants que l'inspecteur n'improvise pas son entretien	Faire connaître le travail de préparation de l'inspecteur		
68a	Accorder de l'importance à expliciter ses choix dans un contexte de réflexion sur sa pratique d'inspecteur	Réfléchir à sa pratique d'inspection		
69a	Insister sur le fait d'expliciter ses choix comme souci	Avoir le souci d'expliciter ses choix		
70a	Rassurer les enseignants dès le premier contact sur le travail réalisé par l'inspecteur à partir des documents transmis par l'enseignant	Attester du travail de préparation de l'inspecteur		
77a	Prendre le temps d'entrer dans le travail proposé par l'enseignante pour **être** légitime à proposer autre chose	Construire sa légitimité d'expert		
87a	Évoquer une situation observée en classe pour argumenter les raisons qui amènent l'inspecteur à rendre les armes	Justifier les raisons de ses choix		

106a	Prendre le temps de regarder le travail des enseignants pour qu'ils m'écoutent et défaire leurs objections	Construire sa légitimité		
107a	Prendre le temps d'entrer dans l'intelligence du travail des enseignants pour que l'analyse de l'inspecteur soit prise au sérieux	Proposer une analyse crédible		
108a	Avoir une vision précise du travail des enseignants	Prouver le fondement du regard de l'inspecteur		
123a	Montrer que l'inspecteur maîtrise le contexte d'enseignement pour construire sa légitimité	Construire sa légitimité par la maîtrise du contexte		
82a	Renoncer à ma première lecture pour accepter la réflexion dans laquelle est l'enseignante	Réviser sa première lecture	**Accepter de réviser ses choix**	MI 7
85a	Accepter de lâcher pour proposer quelque chose d'autre de consistant	Accepter de lâcher		
15a	Reprendre la main de façon peu habile pour entrer dans le vif du sujet	Entrer dans le vif du sujet	**Négocier des objets de réflexion**	MI 8
90a	Se débarrasser d'un point sans s'assurer du suivi de l'enseignante pour ménager du temps pour aborder un autre point	Faire des choix insatisfaisants		
92a	Négocier avec l'enseignante des pistes de réflexion identifiées préalablement	Négocier des pistes de réflexion		
54a	Être satisfait à l'évocation de capacités didactiques par l'enseignante	Valider les propos de l'enseignante	**Vérifier les propositions de l'enseignante**	MI 9
83a	Relancer l'enseignante sur une proposition douteuse	Vérifier la teneur des propositions		
84a	Formuler des questions pour valider la pertinence des réponses	Valider la pertinence des réponses		
88a	Me décoller des éléments micro-observables pour leur donner un sens plus général	Donner un sens global à l'analyse de terrain	**Partager son expertise**	MI 10
89a	Partager une analyse avec l'enseignante pour l'entrainer dans une modalité de lecture de sa pratique	Partager l'analyse		
122a	Inviter l'enseignante à prendre en compte le contexte global pour accéder à une prise de recul	Partager des éléments de contexte		
126a	Prendre le temps de reconnaître l'ingratitude du métier d'enseignant permet les remerciements qu'il formule	Inciter les remerciements de l'enseignante	**Modifier l'idée du rapport hiérarchique**	MI 11
127a	Se rendre accessible pour travailler l'idée que les enseignants se font du rapport hiérarchique	Travailler l'idée du rapport hiérarchique		
128a	Légitimer un jugement porté par l'enseignante sur la pratique d'inspection	Légitimer le jugement de l'enseignante		

Présentation des règles et regroupement en maillons intermédiaires du JDL 2 « L'inspecteur expert représentant de l'institution » Inspecteur 2

La signification des maillons intermédiaires fait émerger le JDL 2 de l'activité de jugement constitué de 56 règles et 11 maillons intermédiaires. Il est formalisé ainsi : « L'inspecteur expert, représentant de l'institution ».

Nous avons regroupé les règles au sein de ce même JDL parce qu'elles nécessitent un statut particulier, celui de l'inspecteur, reconnu comme expert représentant l'institution et légitimé par elle, pour qu'elles se jouent ainsi. Elles prennent une coloration particulière du simple fait qu'elles font référence à ce statut institutionnel. Le JDL 2 de l'inspecteur est une réponse au devoir et à la légitimité que l'institution lui confère, alors qu'il s'attache à construire sa crédibilité d'expert auprès de l'enseignante.

L'activité se déploie par des règles qui montrent l'interprétation personnelle du sens que l'inspecteur donne à sa fonction :

Signifier le cadre attendu pour l'entretien et ses finalités pour engager un échange professionnel qu'il souhaite serein et explicite. Il s'agit de ne pas d'être dans un type d'entretien-correction de leçon *« renvoyer l'idée que l'entretien d'inspection ça doit être autre chose qu'un regard porté sur une heure de cours »,* ou artificiel, mais de poser un cadre d'échange où la réflexion est préparée *« ne pas nourrir le malentendu selon lequel je serais là en contrôle, ce qu'ils font des programmes »* et se déroule par un échange authentique et constructif *« conforter un cadre déontologique de la relation ».*

Inciter des réponses par un mode de questionnement différent : *« c'est un peu un autre mode de questionnement. (...) le caractère peut-être un peu artificiel, ... peut-être un peu autoritaire (...) D'ailleurs c'est plus les mêmes questions, j'ai pas la même attitude, c'est presque ... allons-y ... c'est presque l'enseignant qui s'adresse à l'élève « là dites-moi » ».* Un mode de questionnement qui vise à emmener l'enseignante là où il veut qu'elle aille dans un cheminement professionnel que l'enseignante est invitée à s'approprier. Il s'agit cepndant d'une règle mineure dans le JDL 2 de l'inspecteur. *« finalement il n'y en a pas beaucoup des moments où pendant cet entretien-là, où je la questionne, ... »*

Asseoir une reconnaissance institutionnelle et authentique qui, d'où elle s'exprime, prend une valeur particulière. Parce qu'elle est authentique et qu'elle a fait l'objet d'un examen minutieux par un expert, *« j'ai pris le temps, je vous reconnais, je reconnais le travail »* elle donne une valeur institutionnelle.

Vérifier les propositions de l'enseignante en les renvoyant à une lecture institutionnelle

Assumer son statut c'est faire pleinement *« son boulot d'inspecteur »* en choisissant le mode de questionnement de l'entretien qui lui semble approprié *« j'assume d'être celui qui va vous interroger »,* ou en prenant une part de responsabilité en tant que représentant du système pour rétablir l'équilibre des responsabilités si besoin.

Inciter à modifier l'idée du rapport hiérarchique, dans un but de se distinguer d'une vision réductrice de l'inspection arbitraire

Réviser ou non ses choix, à la lumière des éléments qui lui sont apportés et qu'en tant qu'expert, il juge recevable.

Négocier les objets de réflexion qu'il souhaite aborder en priorité, dans un souci d'efficacité, c'est accorder de l'importance aux préoccupations de l'enseignante au sein de ses propres préoccupations des pistes de réflexion qu'il noté préalablement.

Ce JDL, révèle que l'inspecteur s'attache à démontrer son expertise pour être crédible à faire des propositions par le suivi de ces règles :

Justifier sa crédibilité d'expert, est une règle récurrente tout au long de l'EAC pour cet inspecteur attaché à faire savoir aux enseignants que ses retours sont fondés. Pour lui, la légitimité conférée par l'institution ne suffit pas à donner du crédit à son statut. Il explique ses choix, et prouve que ses retours sont ancrés sur la préparation de l'inspection *« comprenez que cette affaire là je l'ai pas improvisé »*.

Clarifier des concepts ou des pratiques, en qualité d'expert référent de l'enseignement et de la discipline.

Partager une expertise pour accompagner la réflexion et donner du sens à l'entretien. Cette règle peut se rapprocher d'une manière de faire des liens de signification sur des concepts identifiés comme essentiels pour l'inspecteur dans le contexte institutionnel, comme par exemple le concept de compétence, en tant que préoccupation de l'institution.

Nous pourrions dire que, si le jeu de langage « ex-pair accompagnateur » s'intéresse à comprendre les préoccupations de l'enseignante pour y répondre, celui de « l'expert représentant de l'institution » s'attache à prendre en considération les préoccupations de

l'institution en se les appropriant, et en les interprétant, pour qu'elles prennent un sens singulier auprès de l'enseignante.

1.1.4. JDL 3 de l'activité de jugement de l'Inspecteur 2

Nous présentons le JDL 3 dans le tableau ci-dessous :

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
4a	Rentrer dans l'entretien par l'évocation de la carrière de l'enseignante pour la mettre en valeur	Mettre en valeur l'enseignante	**Valoriser l'enseignante**	MI 1
5a	Laisser la main à l'enseignante sur l'évocation de son parcours pour la mettre en valeur	Mettre en valeur l'enseignante		
28a	Trouver des voies acceptables pour faire évoluer l'enseignante sans la dévaloriser	Ne pas dévaloriser l'enseignante		
46a	Replacer les responsabilités des enseignants face à celles de l'institution en valorisant leur travail	Valoriser le travail de l'enseignante		
62a bis	Faire l'éloge du travail de l'enseignante pour conforter sa vision	Mettre en avant le travail de l'enseignante		
124a	Conclure en évoquant la réussite de l'enseignante	Valoriser l'enseignante		
78a	Aborder les points à travailler en marchant sur des œufs	Marcher sur des œufs	**Prendre des précautions**	MI 2
91a	Prendre beaucoup de précautions oratoires pour faciliter l'appropriation de nouvelles clés de lecture par l'enseignante	Prendre des précautions		
102a	Préparer avec précaution l'annonce de quelques propositions pour faire son boulot d'inspecteur	Prendre des précautions		
101a	Piloter la réorientation de l'entretien avec beaucoup de précautions	Prendre des précautions		
18a	Renvoyer des signes de confiance en inspectant dans un contexte d'AP	Renvoyer des signes de confiance	**Renvoyer des signes de confiance**	MI 3
38a	Mettre l'enseignante en confiance pour aller vite	Mettre l'enseignante en confiance		
72a	Témoigner de la qualité du travail de l'enseignante qui fonde la confiance	Fonder la confiance		
73a	Proposer à l'enseignante d'être tutrice pour lui renvoyer un signe de confiance	Renvoyer des signes de confiance		
120 bis	Ne pas aller trop loin pour ne pas risquer de renvoyer des signes d'inquiétude injustifiées	Ne pas renvoyer de signes d'inquiétude		
6a	Prendre beaucoup de notes pour montrer l'intérêt portée à poser un cadre d'échanges authentiques	Être attentif à la parole de l'enseignante	**Créer des conditions d'écoute**	MI 4
14a	Laisser libre la parole de l'enseignante pour avoir accès à la façon dont elle conçoit son métier	Accueillir la parole de l'enseignante		
20a	Écouter, reformuler pour s'assurer d'avoir compris	Accueillir la parole de l'enseignante		
23a	Montrer l'écoute de l'inspecteur pour tirer le fil de l'entretien	Montrer l'écoute		
26a	Prouver que l'écoute est authentique	Prouver une écoute authentique		
43a	Assurer une continuité dans le propos en se renvoyant mutuellement des signes d'écoute pour tirer le fil de l'entretien dans la douceur	Se renvoyer des signes d'écoute		
79a	Rester ouvert pour accueillir des éléments de réponse dans un moment délicat	Accueillir la parole de l'enseignante		
81a	L'amener à voir les limites de ses propositions en intégrant sa réponse	Intégrer la réponse de l'enseignante		
81a bis	Intégrer sa réponse pour parvenir à faire bouger les lignes de l'enseignante	Intégrer la réponse de l'enseignante		
100a	Gérer les notes pendant l'entretien sans donner l'impression à l'enseignante que je ne l'écoute pas	Montrer de l'écoute		

126a	Prendre le temps de reconnaître l'ingratitude du métier d'enseignant pour permettre les remerciements qu'il formule	Reconnaître les difficultés du métier		
8a	Se reconnaître dans un parcours commun pour partager des choses	Créer de la complicité professionnelle	**Créer une proximité relationnelle professionnelle**	MI 5
9a	Créer de la proximité pour engager l'autre à accorder sa confiance	Créer une relation de confiance mutuelle		
17a	Insister sur le mode « confiance -complicité »	Conforter de la proximité professionnelle		
40a	Évoquer la connivence pour un intérêt commun	Créer de la proximité professionnelle		
45a	Livrer le fond de sa pensée à l'enseignante pour régler des comptes avec l'institution	Se livrer à l'enseignante		
98a	Accueillir les propositions de l'enseignante pour être dans une bonne intimité professionnelle	Créer de l'intimité professionnelle		
119a	Jouer avec l'enseignante	Faire preuve de proximité professionnelle		
127a	Se rendre accessible pour travailler l'idée que les enseignants se font du rapport hiérarchique	Créer de la proximité professionnelle		
44a	Arriver à se contenir face à une enseignante sérieuse qui verse trop dans une approche affective et compassionnelle	Se contenir face à une approche trop affective de l'enseignante	**Assurer des conditions de confort relationnel**	MI 6
59a	Livrer la réponse pour ne pas la mettre dans l'inconfort trop longtemps	Ne pas mettre l'enseignante longtemps dans l'inconfort		
60a	Doser, équilibre pour ne pas mettre l'enseignante dans l'inconfort trop longtemps	Ne pas mettre l'enseignante longtemps dans l'inconfort		
105a	Reconnaître le travail de l'enseignant pour poser des conditions de confiance	Poser des conditions de confiance et de bienveillance		
70a	Rassurer les enseignants dès le premier contact sur le travail réalisé par l'inspecteur à partir des documents transmis par l'enseignant	Rassurer les enseignants	**Rassurer les enseignants**	MI 7
113a	Noter des propositions évoquées en entretien pour le rapport d'inspection	Préparer une réception rassurante du rapport		
114a	Réassurer l'enseignante quand on l'a un peu « travaillé »	Réassurer l'enseignante		
117a	Rassurer l'enseignante pour lui proposer de réfléchir dans d'autres directions	Rassurer l'enseignante		
118a	Rassurer l'enseignante pour lui proposer de réfléchir dans d'autres directions	Rassurer l'enseignante		
120a	Traiter la question des craintes de l'enseignante sur mes attentes pour ne pas lui laisser un sentiment de déception	Rassurer l'enseignante		
120a bis	Ne pas aller trop loin pour ne pas risquer de renvoyer des signes d'inquiétude injustifiées	Ne pas renvoyer de signes d'inquiétude		
121a	Rassurer l'enseignante sur la considération authentique pour son travail	Rassurer les enseignants		
16a	Renvoyer des signes d'impatience en laissant penser que l'inspecteur n'a pas écouté	Renvoyer des signes de désintérêt	**Renvoyer des signes de désintérêt**	MI 8

Présentation des règles et regroupement en maillons intermédiaires du JDL 3 « Le garant de la qualité relationnelle » Inspecteur 2

La signification des maillons intermédiaires fait émerger le JDL 3 de l'activité de jugement composé de 47 règles et 8 maillons intermédiaires. Il est formalisé ainsi : « *Le garant de la qualité relationnelle* ».

Ce JDL est particulier en ce sens qu'il se déroule au service des autres jeux de langages. Il ne répond pas explicitement à un prescrit institutionnel mais révèle la forme relationnelle choisie par l'inspecteur dans une communauté de pratique où la littérature montre qu'il n'existe pas de consensus intergénérationnel. Il s'inscrit dans le volet émotionnel de l'activité de jugement. Il participe ici à la capacité à poser un climat relationnel de confiance en **assurant des conditions de confort relationnel** qui favorise la liberté et l'authenticité dans l'échange. Il s'agit de faire savoir à l'enseignante qu'il la prend en considération, que ce qu'elle fait et ce qu'elle est professionnellement est important en faisant « *l'éloge de son travail »* pour mettre en évidence sa valeur professionnelle, ou en *« lui laissant la main »* pour qu'elle puisse évoquer des éléments de son parcours ou de sa réflexion qui la valorise.

Tout au long de l'entretien et de manière régulière, il lui renvoie des indices pour la **rassurer**, et lui **renvoyer des signes de confiance**. Il lui **montre une écoute authentique** et s'installe dans un échange où il s'attache à **créer une proximité relationnelle** qui reste professionnelle, il « *insiste sur le mode confiance-complicité* » au sein d'un entretien où le ton est cordial.

Pour cet inspecteur, ce JDL regroupe des règles qui montrent comme l'inspecteur prépare des moments difficiles à dire en favorisant l'écoute de l'enseignante, en réassurant *« Réassurer l'enseignante quand on l'a un peu « travaillé » »,* quand l'inspecteur a joué la carte de la déstabilisation pour enclencher une réflexion. Il **prend des précautions** pour préparer des moments qu'il juge « *difficile à entendre* » voire « *violent* » qui pourrait remettre en cause l'enseignante par des propositions d'évolution de sa pratique. Il sait la manière dont la parole qu'il porte a le poids que l'institution lui confère et le prend en considération. Ce sont des précautions oratoires destinées à « *la ménager* ». Il s'agit de garantir une sérénité et une authenticité des échanges professionnels, au profit d'un accompagnement ou de partage de réflexions qui permettent les réajustements.

1.1.5. JDL 4 de l'activité de jugement de l'inspecteur 2

Nous présentons le JDL 4 dans le tableau ci-après :

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
30a	Avoir préparé l'entretien pour énoncer les points intéressants	Préparer la conduite de l'entretien	**Préparer la conduite de l'entretien**	MI 1
31a	Demander des documents avant l'inspection pour entrer dans l'intelligence du travail des enseignants	S'appuyer sur des préparations de l'enseignante		
64a	Préparer des entrées intéressantes pour avoir accès aux choix pédagogiques de l'enseignante	Préparer des entrées de questionnement		
65a	Prévoir de faire parler l'enseignante sur ses choix pédagogiques pour connaître sa conception du métier	Prévoir de faire parler l'enseignante		
65a bis	Prévoir de faire parler l'enseignante sur ses choix pédagogiques pour donner du sens et de la cohérence à l'entretien	Prévoir de faire parler l'enseignante		
1a	Dire l'horaire pour commencer symboliquement l'entretien	Commencer l'entretien	**Entrer dans l'entretien**	MI 2
4a	Rentrer dans l'entretien par l'évocation de la carrière de l'enseignante pour la mettre en valeur	Rentrer dans l'entretien		
5a	Laisser la main à l'enseignante sur l'évocation de son parcours pour la mettre en valeur	Laisser la main en début d'entretien	**Gérer les prises de parole**	MI 3
7a	Ne plus prendre de notes pour voir comment reprendre la barre	Reprendre la barre		
11a	Se demander comment récupérer la main sur l'entretien	Récupérer la main		
13a	Négocier entre laisser la main à l'enseignante et gérer le temps	Négocier la reprise en main		
14a	Laisser libre la parole de l'enseignante pour avoir accès à la façon dont elle conçoit son métier	Laisser la main à l'enseignante		
15a	Reprendre la main de façon peu habile pour entrer dans le vif du sujet	Reprendre la main		
21a	S'entendre sur un objet commun pour récupérer la main sur la conduite de l'entretien	Reprendre la main		
36a bis	Reprendre la conduite de l'entretien pour dire qu'il a du sens	Reprendre la conduite de l'entretien		
33a	Essayer de s'en sortir pour aborder un deuxième moment	Essayer d'aborder un deuxième moment	**Réorienter l'entretien**	MI 4
53a	Constater l'écoute de l'enseignante malgré un coup de barre un peu raide	Réorienter l'entretien		
80a	Orienter le mode de questionnement pour l'amener à voir les limites de ses propositions	Orienter le questionnement		
101a	Piloter la réorientation de l'entretien avec beaucoup de précautions	Réorienter l'entretien		
20a	Écouter, reformuler pour s'assurer d'avoir compris	Reformuler		
25a	Bien tenir mon affaire pour émettre des hypothèses d'évolutions acceptables par l'enseignante	Tenir la stratégie		
52a	Ne pas répondre pour attendre des précisions sur les compétences littéraires à construire	Ne pas répondre		

65a	Prévoir de faire parler l'enseignante sur ses choix pédagogiques pour connaître sa conception du métier	Prévoir de faire parler l'enseignante	**Mener/ guider la forme de l'échange**	MI 5
65a bis	Prévoir de faire parler l'enseignante sur ses choix pédagogiques pour donner du sens et de la cohérence à l'entretien	Prévoir de faire parler l'enseignante		
83a	Relancer l'enseignante sur une proposition douteuse	Relancer		
84a	Formuler des questions pour valider la pertinence des réponses	Formuler des questions		
94a bis	Conduire un entretien de type maïeutique pour développer la compétence à lire sa pratique	Conduire un questionnement maïeutique		
22a	Poser des questions pour mettre au jour des évolutions professionnelles constructives	Questionner		
57a	La questionner pour essayer de l'amener là où je veux qu'elle aille	Questionner avec autorité		
58a	Assumer un mode de questionnement autoritaire pour tirer les choses au clair	Questionner de façon autoritaire		
96a	Aller au bout de mon micro-interrogatoire pour formuler des questions dans le rapport permettant à l'enseignant de continuer à réfléchir	Mener un micro-interrogatoire		
86a	S'appuyer sur des observations en classe pour faire réfléchir l'enseignante sur des familles de gestes professionnels	S'appuyer sur les observations	**Prendre appui sur des observations**	MI 6
87a	Évoquer une situation observée en classe pour argumenter les raisons qui amènent l'inspecteur à rendre les armes	S'appuyer sur les observations		
92a	Négocier avec l'enseignante des pistes de réflexion identifiées préalablement	S'appuyer sur des notes		
97a	Faire travailler une notion à partir de ce qui a été observé pendant la leçon	S'appuyer sur les observations		
34a	Resserrer l'entretien sur le travail de l'année de l'enseignante	Resserrer sur le travail de l'année	**Resserrer sur l'objet de l'entretien**	MI 7
48a	Revenir sur l'analyse des gestes de métier pour resserrer sur les questions de pratiques pédagogiques	Resserrer l'entretien sur les pratiques		
55a	Serrer un peu sur la question globale des compétences pendant quelques minutes	Serrer sur les compétences		
56a	Tirer au clair la question globale des compétences	Serrer sur les compétences		
23a	Montrer l'écoute de l'inspecteur pour tirer le fil de l'entretien	Tirer le fil de l'entretien	**Tenir le fil conducteur de l'entretien**	MI 8
36a	Tenir la conduite de l'entretien en faisant une deuxième pause de synthèse	Tenir la conduite de l'entretien		
39a	Remettre du fil en revenant sur les expressions employées par l'enseignante	Remettre du fil		
43a	Assurer une continuité dans le propos en se renvoyant mutuellement des signes d'écoute pour tirer le fil de l'entretien dans la douceur	Tirer le fil d'un entretien facile		
47a	Suivre mon fil sur la phobie scolaire pour la replacer sur le terrain ordinaire des apprentissages	Suivre le fil de l'entretien		
61a	Faire le lien avec ce dont on a parlé pour que le retour ne soit pas trop artificiel	Assurer la cohérence de l'entretien		
74a	Reprendre des grandes étapes factuelles de la séance pour obtenir un accord	Reprendre les étapes de la séance		
112a bis	Garder le fil pour tenir le cadre de mon propos	Garder le fil de la conduite d'entretien		

12a	Raccourcir l'évocation du parcours aux 15 dernières années	Raccourcir la période évoquée	**Gérer le temps**	MI 9
19a	Resserrer sur le temps du parcours de l'enseignante compatible avec la durée de l'entretien	Resserrer sur la durée de l'entretien		
37a	Resserrer progressivement le parcours de l'enseignante à la période actuelle pour aller plus vite	Resserrer sur le temps		
60a	Doser, équilibre pour ne pas mettre l'enseignante dans l'inconfort trop longtemps	Équilibrer les temps d'interrogation		
75a	Mettre en mots les grandes étapes factuelles de la séance pour gagner du temps sur la rédaction du rapport	Gagner du temps sur la rédaction du rapport		
90a	Se débarrasser d'un point sans s'assurer du suivi de l'enseignante pour ménager du temps pour aborder un autre point	Aller vite		
111a	Se presser à tout mener de bout en bout en fin d'entretien sans s'assurer que l'enseignante suive	Presser la fin d'entretien		
62a	Lire des éléments positifs du travail de l'enseignante pour la préparer à la lecture du rapport	Préparer la lecture du rapport	**Préparer l'après-entretien**	MI 10
95a	Noter ce dont nous parlons pour préparer les conditions de rédaction du rapport	Préparer la rédaction du rapport		
99a	Gérer les notes sur mon ordinateur dans la perspective de la rédaction de l'entretien	Gérer les notes en vue du rapport		
100a	Gérer les notes pendant l'entretien sans donner l'impression à l'enseignante que je ne l'écoute pas	Gérer les notes pour le rapport		
113a	Noter des propositions évoquées en entretien pour le rapport d'inspection	Préparer une rédaction fidèle à l'entretien		
112a	Résumer pour laisser une trace qui permette à l'enseignante de faire le tri entre l'essentiel et l'accessoire	Résumer	**Conclure l'entretien**	MI 11
124a	Conclure en évoquant la réussite de l'enseignante	Conclure		

Présentation des règles et regroupement en maillons intermédiaires du JDL 3 « Le garant de la qualité relationnelle » Inspecteur 2

La signification des maillons intermédiaires fait émerger ce quatrième JDL de l'activité de jugement constitué de 61 règles et 11 maillons intermédiaires. Le JDL 4 est formalisé ainsi : *« L'inspecteur pilote de l'entretien »*.

Nous situons ce JDL en écho aux obligations institutionnelles de la procédure attendue pour conduire une visite d'inspection telle qu'elle est prescrite au moment des recueils de données[83].

Nous avons vu lors de la revue de littérature confortée par les entretiens exploratoires, que la prescription se limitait à l'obligation de réaliser un entretien après l'observation de la leçon, mais que le groupe professionnel des inspecteurs s'accorde de manière implicite, par interprétation des textes et par continuité de pratique, sur les modalités du déroulement de cet entretien (durée, incontournables, finalités). Si le JDL « *Le garant de la qualité relationnelle* » se met au service des deux premiers de manière originale en fonction de ce qui importe à l'inspecteur, « *L'inspecteur pilote de l'entretien* » introduit, mène et conclut ce temps. L'inspecteur cadre et oriente le déroulée de l'activité dialogique dans le temps dans lequel l'entretien est contraint : c'est lui qui a la main. Il **gère les prises de parole**, « *laisser la main, reprendre la main* », **mène l'échange**, **resserre sur les objets de réflexion**, oriente la réflexion : il s'agit de **tenir le fil conducteur de l'entretien** en se donnant le temps d'aborder les points essentiels qu'il a prévu *« sur mon ordinateur (...) dans la partie « retour sur la séance », j'ai trois pistes de réflexion, et elles font l'objet d'une négociation en fonction des réactions de mon interlocuteur »*. La gestion du temps est une préoccupation perpétuelle qui impacte la manière de conduire l'entretien *« j'essaie de nous resserrer sur un .. sur une durée ... une durée professionnelle sur laquelle réfléchir, (...) plus en rapport avec ce que je crois doit nous permettre de faire les 50' de l'entretien professionnel. »*

Nous voyons que certains maillons intermédiaires sont dépendants les uns des autres.

Gérer un temps de l'entretien qui se traduit essentiellement par les règles du maillon MI 9, mais impacte celles des maillons 3 et 7, relatifs au besoin de conduire la réflexion sur les objets jugés prioritaires par l'inspecteur.

---

[83] Note de service n° 83-512 du 13 décembre 1983 relative aux modalités de l'inspection des personnels enseignants et chapitre 1-1 de la circulaire n° 2015-207 du 11-12-2015 précisant les recommandations relatives à la mission d'inspection, d'évaluation et de formation des personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation dans les missions des inspecteurs. Nous ne ferons pas état de la réforme du PPCR qui précise les points à aborder dans le guide d'entretien, n'étant pas encore en vigueur au moment des recueils de données.

S'appuyer sur une observation préalable des déterminants de la leçon pour mener la réflexion sur des éléments argumentés par les pratiques de l'enseignantes, que l'on retrouve à travers les règles du maillon MI 6 et indirectement celles des maillons MI 4 et 7

Rédiger un rapport qui oriente directement les règles du maillon MI 10, et indirectement les maillons MI 6, 8 et 11 afin de maintenir une cohérence dans le déroulé de l'entretien.

L'ensemble des maillons traduit par le JDL 4 répond à la fois à la prescription et fait écho aux procédures partagées dans la communauté des inspecteurs, tel que nous l'avons vu lors des entretiens exploratoires : notamment la durée de plus ou moins une heure, démarrer par le parcours pour zoomer au fil de l'entretien sur la leçon afin de ne pas générer de stress dans une situation déjà anxiogène, aborder des thèmes incontournables, donner de la cohérence à l'ensemble.

Nous pouvons ainsi proposer une présentation littérale des 4 JDL que nous identifions en précisant le nombre de règles formalisées de façon plus ramassée au sein des maillons intermédiaires, donnant une indication sur la représentativité qu'elles ont dans le dialogue.

1.1.6. Les 4 JDL de l'activité de jugement de l'inspecteur 2

136 règles sont formalisées pour 229 répartitions de règles au sein des quatre JDL. Nous les récapitulons dans le tableau ci-dessous :

N° de MI	Maillons intermédiaires	Jeu de langage
MI 1	**Prendre du recul sur la séance 5**	**L'EX-PAIR ACCOMPAGNATEUR DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL** **65 règles**
MI 2	Solliciter une pensée réfléchie 3	
MI 3	Expliciter ses choix 4	
MI 4	**Accéder à la démarche de l'enseignante 8**	
MI 5	S'accorder avec l'enseignante 3	
MI 6	**Signifier la valeur des propositions 6**	
MI 7	**Aborder des évolutions professionnelles possibles 8**	
MI 8	Accueillir les propositions de l'enseignante 2	
MI 9	**Développer la compétence à lire et analyser sa pratique 5**	
MI 10	**Faire des liens de significations entre concepts et pratique 5**	
MI 11	**Guider la réflexion de l'enseignante 7**	

MI 12	Faciliter l'accueil des propositions de l'inspecteur 5	
MI 13	Livrer la réponse 4	

N° de MI	Maillons intermédiaires	Jeu de langage
MI 1	**Signifier le cadre attendu pour l'entretien 7**	**L'EXPERT REPRÉSENTANT DE L'INSTITUTION** **56 règles**
MI 2	**Assumer son rôle institutionnel 9**	
MI 3	**Asseoir une reconnaissance institutionnelle 9**	
MI 4	Clarifier des concepts 4	
MI 5	Inciter des réponses 2	
MI 6	**Justifier sa crédibilité d'expert 11**	
MI 7	Accepter de réviser ses choix 2	
MI 8	Négocier des objets de réflexion 3	
MI 9	Vérifier les propositions de l'enseignante 3	
MI 10	Partager son expertise 3	
MI 11	Modifier l'idée du rapport hiérarchique 3	

N° de MI	Maillons intermédiaires	Jeu de langage
MI 1	**Valoriser l'enseignante 6**	**LE GARANT DE LA QUALITÉ RELATIONNELLE** **47 règles**
MI 2	Prendre des précautions 4	
MI 3	Renvoyer des signes de confiance 5	
MI 4	**Créer des conditions d'écoute 11**	
MI 5	**Créer une proximité relationnelle professionnelle 8**	
MI 6	Assurer des conditions de confort relationnel 4	
MI 7	**Rassurer les enseignants 8**	
MI 8	Renvoyer des signes de désintérêt 1	

N° de MI	Maillons intermédiaires	Jeu de langage
MI 1	Préparer la conduite l'entretien 5	**L'INSPECTEUR PILOTE DE L'ENTRETIEN** **61 règles**
MI 2	Entrer dans l'entretien 2	
MI 3	**Gérer les prises de parole 8**	
MI 4	Réorienter l'entretien 4	
MI 5	**Mener/ guider la forme de l'échange 12**	
MI 6	Prendre appui sur des observations 4	
MI 7	Resserrer sur l'objet de l'entretien 4	
MI 8	**Tenir le fil conducteur de l'entretien 8**	
MI 9	**Gérer le temps 7**	
MI 10	Préparer l'après-entretien 5	
MI 11	Conclure l'entretien 2	

1.1.7. Un Contexte d'énonciation qui conditionne le déploiement des JDL

Le contexte d'énonciation permet d'accéder à des JDL de l'activité de jugement de l'inspecteur qui se déploient singulièrement au regard du contexte. C'est une étude de cas qui ne peut se départir du contexte d'énonciation dans lequel se dérouler l'entretien d'inspection.

Dans le cadre de cet entretien comme acte institutionnel, le genre de discours est normé par une forme stable de l'énoncé. Il implique le ton formel et solennel d'un genre de discours guidé par des intentions contenus dans la prescription. Cependant, le genre de discours, s'il est standardisé dans ce type de circonstance, reste plus ou moins souple et rend compte de la réalité d'un usage langagier et d'une expérience dans un espace social qui organisent le dialogue autant que les formes grammaticales employées. Il est le reflet de la sphère de l'activité humaine dans laquelle il se joue. Ici, le contexte de l'entretien d'inspection impacte le genre discursif par la nature des relations liée à la position statutaire des deux interlocuteurs. Le statut de l'enseignante, professeure agrégée au parcours prestigieux se rapproche du statut de l'inspecteur dont la fonction nécessite ce même niveau de concours et construit une forme de proximité entre les interlocuteurs.

Le genre discursif peut alors être choisi pour comprendre et signifier la distance entre soi et l'autre. S'il s'agit au contraire d'une reconnaissance de la valeur professionnelle de l'enseignant, et une reconnaissance de soi dans l'autre, la distance pourra être réduite, pour aller vers un genre plus familier. C'est ce que nous lisons au fil des énoncés de l'entretien d'inspection.

Des indices de la qualité de la réflexion de l'enseignante lus à travers les documents qui ont été fournis en amont de l'inspection, comme la conduite de la leçon que l'inspecteur a observée, conforte une proximité qui induit un ajustement du genre de discours moins distant, moins solennel. Nous verrons plus loin dans l'analyse que ce genre de discours contenant une proximité professionnelle va se confirmer par le partage d'un parcours de formation commun.

Enfin, la leçon se déroule avec une classe de première en lycée, sur un dispositif particulier, l'accompagnement personnalisé, qui n'est pas une leçon traditionnellement choisie dans la discipline d'enseignement. De plus, le lycée dans lequel se déroule la visite d'inspection, est un lycée pilote pour ce dispositif.

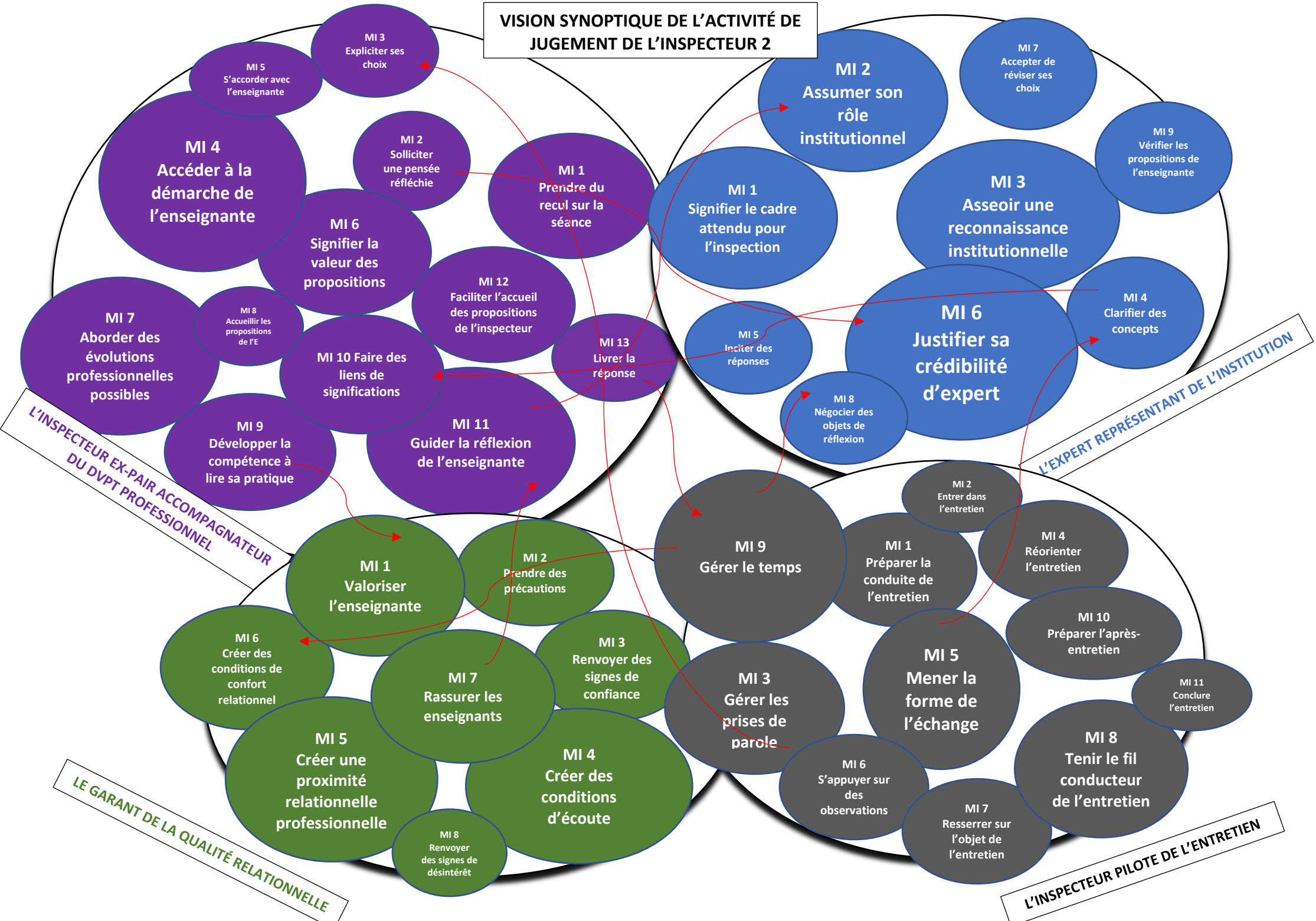
Ces éléments de parcours et de statut en amont de l'inspection conditionnent le genre de discours adopté dans le contexte d'énonciation singulier où l'activité de jugement se déploie.

1.1.8. Construction d'une vision synoptique de l'activité de jugement de l'Inspecteur 2

Nous avons représenté la complexité de l'activité de jugement selon une dimension interactionnelle des règles qui gouvernent la pratique de l'inspecteur, par une vision synoptique des JDL (Wittgenstein, 2004) figurée ci-dessous.

Figure 1 : Vision synoptique Inspecteur 2

VISION SYNOPTIQUE DE L'ACTIVITÉ DE JUGEMENT DE L'INSPECTEUR 2



Cette vision synoptique (Wittgenstein, 2004) permet d'accéder aux règles suivies par les inspecteurs, de manière consciente ou non, par une représentation simplifiée des connexions effectuées entre les différents JDL valables dans le contexte d'énonciation singulier. Ainsi, elle permet de représenter de manière accessible les différents systèmes de règles et leurs interactions pour signifier la façon dont l'inspecteur mène son activité, et répond à une visée épistémique de l'activité de l'inspecteur

Certains maillons intermédiaires sont particulièrement représentés dans chacun des JDL.

Ainsi, dans le JDL 1, nous pouvons voir que l'inspecteur 2 attache une importance à prendre du recul sur la séance, accéder à la démarche de l'enseignante pour guider sa réflexion, signifier la valeur des propositions de l'enseignante, développer la compétence à lire sa pratique et aborder des évolutions professionnelles possibles. Le JDL 2 met en exergue des actions qui visent à justifier sa crédibilité d'expert pour donner de la valeur à ses retours, asseoir une reconnaissance institutionnelle, assumer son rôle institutionnel et signifier le cadre attendu de la leçon pour que les finalités de l'entretien soient entendues. Le JDL3 témoigne de l'attention qu'il porte au cadre relationnel dans lequel se déroule l'entretien en donnant priorité à créer une proximité professionnelle, en créant des conditions d'écoute, en valorisant et en rassurant l'enseignante. Pour cela, le JDL 4 montre comment il conduit la forme de l'échange consensuel en tenant un fil conducteur au cours de l'entretien pour en assurer sa cohérence. Il gère ainsi le temps et les prises de paroles.

Nous nous attacherons plus loin à comprendre les interactions entre ces JDL, notamment par une focale sur les JDL 1 afin de saisir comment les inspecteurs s'y prennent pour viser le développement de l'activité professionnelle des enseignants.

1.2. Reconstitution des raisonnements pratiques pour accéder aux actions intentionnelles accomplies et aux conflits dialogiques de l'inspecteur 2

Pour approfondir la compréhension de l'activité étudiée, et notamment l'enchevêtrement des règles et des maillons intermédiaires au sein des JDL, nous avons reconstitué les raisonnements pratiques représentatifs de chaînes de raisons d'agir (Ricoeur, 1986). Ils permettent d'accéder à l'intention *terminale* ou *accomplie* (Anscombe, 1957). Certaines

chaînes de raisons d'agir conduisent à des actions intentionnelles multiples et complémentaires regroupées dans un même raisonnement pratique (+), aboutissant à une action intentionnelle prenant en compte l'ensemble des critères de désirabilité (Anscombe, 1957), quand d'autres révèlent des actions intentionnelles résultant de raisons d'agir contradictoires notées VS *(versus)*. Ces derniers raisonnements pratiques sont témoins de la manière dont l'acteur a résolu les conflits dialogique et l'EAC permet de faire émerger l'appréciation de l'inspecteur sur l'action réalisée. Les actions intentionnelles jugées non satisfaisantes par l'inspecteur sont identifiées pour être analysées de plus près à l'aide de l'analyse macro puis soumises au collectif et discutées dans le dispositif 2.

Nous avons reconstitué 42 raisonnements pratiques qui rendent compte du traitement des raisons d'agir dans le déroulé chronologique du dialogue (annexe 3.8). Elles nous ont permis d'identifier les actions intentionnelles présentes au sein de l'activité de jugement de l'inspecteur 2. Nous observons que 7 raisonnements pratiques sont identifiés comme chaînes de raisons d'agir complexes nécessitant de faire des choix plus ou moins satisfaisants (sur fond gris). Certains donnent lieu à des actions intentionnelles jugées non satisfaisantes par l'inspecteur et feront l'objet d'une analyse détaillée dans le chapitre suivant. Certaines seront le support des controverses menées lors du dispositif 2.

Nous présentons les raisonnements pratiques de l'activité de jugement de l'inspecteur par quelques exemples saillants.

1.2.1. Prendre du recul pour modifier la vision d'un modèle d'inspection

L'exemple ci-dessous montre l'importance que l'inspecteur accorde à la volonté de prise de recul pour construire une réflexion plus générale et modifier la vision d'un modèle d'inspection focalisé sur la leçon.

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
1	1a	Commencer l'entretien	*Dire l'horaire* / vaut pour / *Commencer symboliquement l'entretien* / vaut pour / *commencer autre chose que la conversation qu'on a eu jusqu'ici* / pour / *signifier le modèle d'inspection attendu* / ce qui vaut pour / *attendre un regard global* / ce qui obtient pour résultat / *insister le fait de prendre du recul su la séance* / ce qui vaut pour / *laisser parler sur la carrière, parler de ce qui n'a pas été seulement mis en œuvre pendant l'heure de cours* /ce qui obtient comme résultat final/ ***ne pas rester focalisé sur la séance*** / dans les circonstances où / *c'est un modèle d'inspection bien installé*	Action intentionnelle : Inscrire l'inspection dans une réflexion globale du métier Moyens d'agir Se démarquer d'un modèle d'inspection bien installé focalisé sur la séance	RP1
2	2a	Prendre du recul sur la séance Signifier le modèle d'inspection attendu			
	3a	Prendre du recul sur la séance Signifier le regard global attendu			

28	41a	Inviter l'enseignante à s'appuyer sur sa préparation à l'entretien	*Écrire pour leur demander de préparer la chose* / vaut pour / *vouloir un temps de mise au clair par un entretien réfléchi*/ pour / *recueillir une pensée construite* / qui vaut pour / *Inviter l'enseignante à s'appuyer sur sa préparation à l'entretien* / pour / *sortir de l'entretien grand oral, prestation, performance rhétorique et le voir comme un signe de l'exigence qui a été la sienne d'un authentique travail préparatoire* / ce qui obtient comme résultat / ***conforter l'importance d'un entretien préparé*** / pour /***déconstruire une vision complètement figée et limité de l'exercice***	Action intentionnelle : Solliciter une pensée réfléchie Moyens d'agir Valoriser un entretien d'inspection témoin d'une réflexion professionnelle contre la vision d'un modèle d'inspection limité	RP14
	42a	Conforter l'importance d'un entretien préparé			

74	121a	Rassurer les enseignants Considérer le travail de l'enseignante	*Considérer le travail de l'enseignante* / vaut pour / *dire je ne nous paie pas de mots* / pour / *dire je crois que votre travail est efficace* / pour / *rassurer les enseignants* / qui vaut pour /*Partager des éléments de contexte (avec l'enseignante)* / obtient comme résultat / *inviter (l'enseignante par porosité) à prendre du recul* + *Dire je ne nous paie pas de mots* / vaut pour /*dire : je connais le contexte des collèges* / obtient comme résultat / *construire sa légitimité par la maîtrise du contexte*	Action intentionnelle : Être légitime pour inviter l'enseignante à prendre du recul	RP41
75	122a	Partager des éléments de contexte Inviter à prendre du recul			
76	123a	Construire sa légitimité par la maîtrise du contexte			

1.2.2. Valoriser les propositions pertinentes de l'enseignante

L'exemple ci-après met en évidence l'attention que l'inspecteur porte à signifier la valeur des propositions afin de valoriser les propositions recevables et fondées de l'enseignante.

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
41	61a	Faire des liens de signification Assurer la cohérence de l'entretien	*Reprendre des notes* /vaut pour / *dire que j'ai pris du temps à regarder ses préparations* / dans les circonstances où / *ça me prend du temps cette affaire-là* / pour / *faire des liens avec ce dont on a parlé* / qui vaut pour / ***assurer la cohérence de l'entretien*** / ce qui permet de / *faire des liens de signification* / qui vaut pour / *lire les éléments positifs du travail de l'enseignante* / pour/ *que le retour ne soit pas trop artificiel* / ce qui permet de /***préparer à la lecture du rapport*** / ce qui obtient comme résultat / *mettre en avant le travail de l'enseignante* / qui vaut pour / *faire l'éloge de son travail* / pour / ***conforter la vision de l'enseignante*** / parce que / *il y a eu un moment de flottement*	<u>Action intentionnelle</u> : Signifier la valeur des propositions de l'enseignante en gardant le fil conducteur de l'entretien <u>Moyens d'agir</u> Conforter la vision de l'enseignante **tout en** assurant la cohérence de l'entretien	<u>RP20</u>
	62a	Lire les éléments positifs du travail de l'enseignante Préparer la lecture du rapport			
	62a bis	Mettre en avant le travail de l'enseignante Conforter la vision de l'enseignante			
	63a	Prendre le temps de regarder le travail de l'enseignante			

45	71a	Reconnaître institutionnellement la qualité du travail de l'enseignante	*Reconnaître la qualité du travail de l'enseignante* / ce qui permet de / *proposer à l'enseignante d'accompagner un stagiaire* /pour / fonder la confiance / ce qui obtient comme résultat / *proposer des responsabilités à l'enseignante* / pour / *renvoyer des signes de confiance* /ce qui vaut pour / *donner une mission qu'on ne confie pas à n'importe qui* / ce qui obtient comme résultat / ***Reconnaître institutionnellement la qualité du travail de l'enseignante***	<u>Action intentionnelle</u> : Accorder une reconnaissance institutionnelle au travail de l'enseignante <u>Moyens d'agir</u> Renvoyer des signes de confiance **tout en** reconnaissant la qualité du travail de l'enseignante	<u>RP24</u>
	72a	Fonder la confiance Reconnaître la qualité du travail			
	73a	Proposer des responsabilités à l'enseignante Renvoyer des signes de confiance			

1.2.3. Prendre des précautions pour proposer des évolutions professionnelles

L'exemple ci-dessous montre les précautions prises par l'inspecteur pour proposer des évolutions professionnelles afin de ménager l'enseignante et de garder un climat de confiance.

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
15	22a	Questionner Mettre au jour des évolutions professionnelles	*Poser les questions* / vaut pour / *demander quelques exemples que je reformule* / pour/ montrer que je l'ai écouté / ce qui obtient comme résultat / *de lui demander d'autres exemples* / pour / *tirer le fil de mon entretien* / parce que / *je suis sur les rails de l'idée que je me fais sur l'entretien* / ce qui permet de / *mettre au jour des évolutions professionnelles* / pour / *faire accoucher une parole* /qui vaut pour / *rendre explicite des évolutions de sa pratique* / pour / *que l'enseignante creuse le sillon dans une analyse de sa pratique* / qui vaut pour / *bien tenir mon affaire* / vaut pour / *dire je vous ai écouté et faire des hypothèses sur d'autres évolutions possibles* /ce qui obtient comme résultat / *aller là où je veux aller/* qui vaut pour / ***tenir la stratégie*** / pour /***envisager des hypothèses d'évolution acceptables par l'enseignante***	Action intentionnelle : Amener l'enseignante à accepter des possibilités d'évolution professionnelle Moyens d'agir Conduire une stratégie d'adhésion à des hypothèses d'évolution professionnelle de l'enseignante	RP7
16	23a	Montrer l'écoute Tirer le fil de l'entretien			
17	24a	Rendre explicite des évolutions professionnelles			
	25a	Tenir la stratégie Envisager des hypothèses d'évolution			
18	26a	Prouver une écoute authentique	*Prouver une écoute authentique* / pour / *faire bouger l'enseignante sur la façon dont elle conçoit les heures d'AP* / dans les circonstances où / *je me suis fait une idée d'une haute valeur professionnelle de l'enseignante mais je ne suis pas convaincu par sa mise en œuvre* / ce qui vaut pour / *articuler deux idées contraires : faire bouger l'enseignante sur sa conception des heures de l'AP et ne pas être en contradictions manifeste avec le renvoi d'un pratique de grande exigence*/ ce qui obtient comme résultat / *elle pourrait entendre une déception de ce que j'airai perçu* / dans les circonstances où / *je me suis fait une idée de la valeur professionnelle très haute de cette enseignante* / ce qui obtient comme résultat / ne pas dévaloriser l'enseignante / ce qui obtient comme résultat / **trouver des voies acceptables d'évolution**	Action intentionnelle : Trouver des voies acceptables d'évolution Moyens d'agir Faire évoluer l'enseignante VS Dévaloriser une enseignante de haute valeur professionnelle	RP8
19	27a	Trouver des voies acceptables d'évolution			
	28a	Trouver des voies acceptables d'évolution Ne pas dévaloriser l'enseignante			

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
55	91a	Prendre des précautions Faciliter l'appropriation de clés de lecture	*Prendre des précautions oratoires* / dans les circonstances où / *on est en confiance, avec toujours la contrainte de la durée* / ce qui obtient comme résultat / ***faciliter l'appropriation de clés de lecture*** *(de sa pratique au prix d'un effort)*	Action intentionnelle : Négocier des pistes de réflexion avec précautions	RP30
56	92a	S'appuyer sur des notes Négocier des pistes de réflexion	*S'appuyer sur ses notes* / vaut pour / *avoir noté des pistes de réflexion (cartouches)*/ ce qui obtient comme résultat / ***négocier des pistes de réflexion (en fonction des réactions de l'interlocuteur)***		

47	76a	Entrer dans le travail de l'enseignant	*Entrer dans le travail de l'enseignant* / vaut pour / *y passer un temps énorme* / vaut pour / *construire sa légitimité d'expert* / pour / *proposer autre chose* / vaut pour / *aborder le moment le plus délicat* / qui vaut pour / *marcher sur des œufs* / pour / ***aborder les points à travailler*** / dans les circonstances où / ce que j'ai perçu de sa séance c'était quand-même pas extraordinaire + *Aborder le moment le plus délicat* / vaut pour / *rester ouvert aux propositions* / dans les circonstances où / *c'est ce qui me met le plus en difficulté pour la valoriser* / ce qui obtient comme résultat / ***accueillir la parole de l'enseignante***	Action intentionnelle : Faciliter l'accueil délicat des propositions de l'inspecteur Moyens d'agir Construire sa légitimité à proposer autre chose **tout en** créant des conditions d'écoute	RP26
	77a	Construire sa légitimité d'expert Proposer autre chose			
48	78a	Marcher sur des œufs Aborder les points à travailler			
	79a	Rester ouvert aux propositions Accueillir la parole de l'enseignante			
49	80a	Orienter le questionnement Mettre au jour les limites des propositions	*Orienter le mode de questionnement* / pour / *mettre au jour les limites des propositions* / vaut pour / *l'amener à voir ce que je perçois des limites de la séance* / dans les circonstances où / *tout le travail préalable de mise en confiance devrait faciliter les mots difficiles à entendre* / ce qui obtient comme résultat / *intégrer sa réponse* / pour / ***faire bouger les lignes de l'enseignante***	Action intentionnelle : Convaincre l'enseignante de bouger ses lignes	RP27
50	81a	Mettre au jour les limites des propositions Intégrer sa réponse			
	81a bis	Intégrer sa réponse Faire bouger les lignes de l'enseignante			

1.2.4. Justifier sa crédibilité d'expert pour donner du poids à ses propositions

L'exemple ci-dessous met en exergue la manière dont l'inspecteur justifie sa crédibilité d'expert pour donner du poids à ses propositions en attestant du travail de préparation et en s'appuyant sur des explications ou des preuves pour justifier ses choix.

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
43	66a	Accorder une reconnaissance fondée	*Dire avoir travailler en amont* /vaut pour / accorder une reconnaissance fondée / ce qui obtient comme résultat / ***faire connaître le travail de préparation de l'inspecteur***	Action intentionnelle : Justifier sa crédibilité Moyens d'agir Accorder de l'importance à faire connaitre le travail de préparation de l'inspecteur	RP22
	67a	Faire connaître le travail de préparation de l'inspecteur			
44	68a	Expliciter ses choix Réfléchir à sa pratique d'inspection	Expliciter ses choix /vaut pour / *réfléchir beaucoup à sa pratique* /parce que / *c'est un souci réel d'expliciter ses choix* + *Avoir le souci d'expliciter ses choix* / vaut pour / *une façon d'établir le contact avec l'enseignante dès l'entrée en classe en le remerciant d'avoir adressé les documents en amont de l'inspection* / ce qui obtient comme résultat / ***attester du travail de préparation de l'inspecteur*** / pour / *rassurer les enseignants* / qui vaut pour / *leur dire que j'ai aussi préparé mon affaire /* dans les circonstances où / *je ne suis pas plongé dans les documents pendant la séance*	Action intentionnelle : Construire une crédibilité d'expert Moyens d'agir Accorder de l'importance à l'explicitation des choix pour soi et pour l'enseignant	RP23
	69a	Avoir le souci d'expliciter ses choix Expliciter ses choix			
	70a	Attester du travail de préparation de l'inspecteur Rassurer les enseignants			

51	82a	Réviser sa première lecture	*J'accepte la réflexion dans laquelle elle est* / vaut pour / réviser ma première lecture / dans les circonstances où / *il y a malgré tout quelque chose qu'elle arrive à mettre en avant* / ce qui obtient comme résultat / *la relancer* / vaut pour/ *formuler des questions* /ce qui obtient de / ***vérifier la teneur des propositions*** / dans les circonstances où / *la perception que j'ai de la qualité de sa réflexion et de son cheminement, m'amène à penser qu'elle est une interlocutrice crédible/* pour / ***valider la pertinence des réponses*** / parce que/ *elle apporte des réponses pour partie satisfaisante* + ***Accepter de lâcher*** /vaut pour / *négocier des éléments que j'ai en ressource* / dans les circonstances où / *elle m'a renvoyé quelque*	Action intentionnelle : Négocier des objets de réflexion professionnelle en justifiant sa crédibilité d'expert Moyens d'agir Réviser son appréciation pour revenir sur un point plus important	RP28
	83a	Relancer Vérifier la teneur des propositions			
	84a	Formuler des questions Valider la pertinence des réponses			
52	85a	Accepter de lâcher Proposer autre chose			
	86a	S'appuyer sur les observations Faire réfléchir			

53	87a	S'appuyer sur les observations Justifier les raisons de ses choix	*chose que je trouve fondé* / ce qui obtient comme résultat / *s'appuyer sur des observations* / ce qui permet de / *proposer autre chose* / parce que / *j'ai quelque chose d'un peu consistant* / pour / ***la faire réfléchir dans la perspective de la préparation de n'importe quelle séance d'AP*** + *S'appuyer sur les observations de la séance* / vaut pour / *dire que j'ai été attentif et que l'on partage des observations* / ce qui obtient comme résultat / ***justifier las raisons de ses choix (de rendre les armes)***	S'appuyer sur des observations pour justifier ses choix	

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
64	104a	Considérer le travail des enseignants	*Considérer le travail de l'enseignante* / vaut pour / *reconnaître le travail de l'enseignante* / ce qui permet de / *poser des conditions de confiance et de bienveillance* / et / *de construire sa légitimité* / parce que / *je parle pas de n'importe où, j'ai pris le temps de regarder*/ ce qui permet de / *faciliter l'écoute des propositions de l'inspecteur* / parce que / (*il est) entré dans l'intelligence du travail de l'enseignant* / pour / *prouver le fondement du regard de l'inspecteur* / ce qui obtient comme résultat de / ***proposer une analyse crédible***	Action intentionnelle : Justifier la crédibilité de son expertise	RP36
	105a	Reconnaître le travail de l'enseignante Poser des conditions de confiance et de bienveillance			
	106a	Construire sa légitimité Faciliter l'écoute des propositions de l'inspecteur			
	107a	Entrer dans l'intelligence du travail de l'enseignant Proposer une analyse crédible			
65	108a	Prouver le fondement du regard de l'inspecteur			

1.2.5. Conduire un entretien cohérent et consensuel

L'exemple ci-dessous montre la manière de conduire un entretien cohérent et consensuel qui vise l'accord de l'autre dans une forme de négociation.

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
7	11a	Récupérer la main	*Accueillir la parole de l'enseignante* / vaut pour / *laisser la main à l'enseignante pour s'installer* / pour / *laisser l'enseignante parler librement de sa carrière* / ce qui obtient comme résultat / *Je ne suis pas en train autant que ça de perdre mon temps*/ ce qui obtient comme résultat / ***avoir accès à la conception de l'enseignante*** / dans les circonstances où / *elle me dit beaucoup de choses sur sa conception du métier qui me conforte sur ce qu'elle est professionnellement* VS *Raccourcir la période du parcours qu'elle évoque*/ vaut pour / *essayer de reprendre un raccourci/* parce que / *ça ne peut pas me prendre une heure* / ce qui obtient comme résultat / *prendre deux ou trois minutes pour récupérer la main* / pour / *accélérer /* ce qui obtient comme résultat / **reprendre la main** / qui vaut pour / *donner un coup de barre* / *Effectuer une rupture assez raide /* ce qui obtient comme résultat /*lui laisser entendre que je ne l'ai pas écouté* / ce qui vaut pour / *renvoyer une forme d'impatience* /vaut pour / *Renvoyer des signes de désintérêt* / dans les circonstances où / ce n'est pas le cas / de sorte que / *En remettre une couche sur le mode confiance, complicité* / ce qui obtient comme résultat / *Conforter de la proximité professionnelle /* ce qui obtient comme résultat / *reprendre la main* / pour / **entrer dans le vif du sujet**	Action intentionnelle : Négocier de façon satisfaisante les objets de réflexion Moyens d'agir Donner la main à l'enseignante pour accéder à sa démarche VS Reprendre la main avec précaution dans une contrainte temporelle forte pour entrer dans le vif du sujet	RP4
	12a	Raccourcir la période évoquée			
8	13a	Négocier la reprise en main			
9	14a	Laisser la main à l'enseignante Avoir accès à la conception de l'enseignante Accueillir la parole de l'enseignante			
10	15a	Reprendre la main			
	16a	Renvoyer des signes de désintérêt			
11	17a	Conforter de la proximité professionnelle			

14	20a	Reformuler Accueillir la parole de l'enseignante S'assurer de comprendre l'enseignante	*Reformuler* / vaut pour / *dire « je vous ai écouté »* / pour / *accueillir la parole de l'enseignante* / pour / *s'assurer de comprendre l'enseignante* / ce qui obtient comme résultat / *s'entendre sur des préoccupations communes* et ***récupérer la main pour ma conduite d'entretien***	Action intentionnelle : Conduire l'entretien avec l'accord de l'autre Moyens d'agir Récupérer la main sur une entente mutuelle	RP6
	21a	S'entendre sur des préoccupations communes Reprendre la main			

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
21	33a	Essayer d'aborder un deuxième moment	*Essayer de s'en sortir* / dans les circonstances où / *la cheville* (est) *un peu maladroite* / pour / *devoir aborder un deuxième moment* / obtient comme résultat de / *resserrer sur le travail de l'année* / qui vaut pour / *dire une liste d'éléments intéressants* / pour / *attester du travail de préparation de l'inspecteur* /ce qui obtient pour résultat / ***tenir la conduite de l'entretien*** + *Reprendre la conduite de l'entretien* / vaut pour / *tenir la conduite de l'entretien* / ce qui permet de / *faire une* (deuxième pause de) *synthèse* / pour / *dire que ce sur nous faisons a aussi du sens pour l'enseignante* / ce qui obtient comme résultat / ***faire des liens de signification***	Action intentionnelle : Tenir la nature de l'entretien en faisant des liens de signification Moyens d'agir Tenir la conduite de l'entretien en donner du crédit aux liens de signification que fait l'inspecteur	RP10
	34a	Resserrer sur le travail de l'année			
22	35a	Dire les éléments intéressants du travail de l'enseignant Attester du travail de préparation de l'inspecteur			
23	36a	Tenir la conduite de l'entretien Faire une synthèse			
	36a bis	Reprendre la conduite de l'entretien Faire des liens de signification			

26	39a	Remettre du fil	*Remettre toujours du fil* / vaut pour/ *revenir sur l'expression employée par l'enseignante*	Action intentionnelle : Tenir le fil conducteur de l'entretien	RP12

29	43a	Tirer le fil de l'entretien Se renvoyer des signes d'écoute	*Se renvoyer des signes d'écoute mutuels* / ce qui obtient comme résultat / *une vraie continuité dans le propos*/ ce qui permet de / ***tirer le fil de l'entretien dans la douceur***	Action intentionnelle : Tenir sereinement le fil conducteur de l'entretien	RP15

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
41	61a	Faire des liens de signification Assurer la cohérence de l'entretien	*Reprendre des notes* /vaut pour / *dire que j'ai pris du temps à regarder ses préparations* / dans les circonstances où / *ça me prend du temps cette affaire-là* / pour / *faire des liens avec ce dont on a parlé* / qui vaut pour / ***assurer la cohérence de l'entretien*** / ce qui permet de / *faire des liens de signification* / qui vaut pour / *lire les éléments positifs du travail de l'enseignante* / pour/ *que le retour ne soit pas trop artificiel* / ce qui permet de /***préparer à la lecture du rapport*** / ce qui obtient comme résultat / *mettre en avant le travail de l'enseignante* / qui vaut pour / *faire l'éloge de son travail* / pour / ***conforter la vision de l'enseignante*** / parce que / *il y a eu un moment de flottement*	<u>Action intentionnelle</u> : Signifier la valeur des propositions de l'enseignante en gardant le fil conducteur de l'entretien <u>Moyens d'agir</u> Conforter la vision de l'enseignante **tout en** assurant la cohérence de l'entretien	<u>RP20</u>
	62a	Lire les éléments positifs du travail de l'enseignante Préparer la lecture du rapport			
	62a bis	Mettre en avant le travail de l'enseignante Conforter la vision de l'enseignante			
	63a	Prendre le temps de regarder le travail de l'enseignante			
42	64a	Préparer des entrées de questionnement Accéder aux choix pédagogiques de l'enseignante	*Préparer des entrées de questionnement* / vaut pour / *prévoir de faire parler l'enseignantes* / qui vaut pour / *lui demander la façon dont elle associe les élèves aux choix des textes qu'ils vont étudier en classe* / parce que / *c'est intéressant, je le vois jamais*/ ce qui permet de / *accéder aux choix pédagogiques de l'enseignante* / ce qui obtient comme résultat / ***accéder à la conception du métier de l'enseignante*** **/ et /** ***donner du sens et de la cohérence à l'entretien*** / dans les circonstances où / *c'est en écho avec ce dont on a parlé*	<u>Action intentionnelle</u> : Accéder à la démarche de l'enseignante **et** donner du sens à l'entretien	<u>RP21</u>
	65a	Prévoir de faire parler l'enseignante Accéder à la conception du métier			
	65a bis	Prévoir de faire parler l'enseignante Donner du sens et de la cohérence			

1.2.6. Gérer le temps

L'illustration ci-dessous montre la gestion du temps omniprésente dans le JDL 4 de « *l'inspecteur pilote de l'entretien* ». Cette gestion de temps contraint les règles des JDL 1 et 3 notamment. La gestion du temps va au-delà du moment de l'entretien : la conduite de l'entretien prépare la rédaction du rapport.

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
3	4a	Rentrer dans l'entretien Mettre en valeur l'enseignante	*Rentrer dans l'entretien en partant d'un peu plus large* / vaut pour/ *inviter l'enseignante à parler de sa carrière* / vaut pour / *laisser la main à l'enseignante* / ce qui obtient comme résultat / *Mettre en valeur l'enseignante*/ dans les circonstances où /*j'ai pas immédiatement des choses extrêmement positives suite à l'observation alors qu'elle m'a renvoyé des éléments qui montre une qualité de réflexion* + *Prendre beaucoup de notes* / vaut pour / *être attentif à la parole de l'enseignante* / vaut pour / *dire qu'on ne pas se payer de mot*/ ce qui obtient comme résultat / *poser un cadre d'échanges authentiques* / pour / *renvoyer une préoccupation authentique* VS *Ne plus prendre de notes* / pour / *Reprendre la barre* / dans les circonstances où /*il y a des contraintes de temps*	<u>Action intentionnelle</u> : Régler la tension entre créer une qualité d'échange et gérer le temps <u>Moyens d'agir</u> Prendre le temps de poser un cadre professionnel d'échanges authentiques et valorisants VS Garder le pilotage du temps	<u>RP2</u>
	5a	Laisser la main en début d'entretien Mettre en valeur l'enseignante			
4	6a	Prendre des notes Être attentif à la parole de l'enseignante Poser un cadre d'échanges authentiques			
5	7a	Reprendre la barre			

12	18a	Renvoyer des signes de confiance	*Être venu inspecter en AP*/ vaut pour / *renvoyer des signes de confiance saisis par l'enseignante* / parce que / *elle est contente que je sois venue en AP* / dans les circonstances où / *j'ai fait exprès de venir en AP* et *c'est le dispositif qui me sauve* / ce qui obtient comme résultat / *parler sur les six dernières années liées à la mise en œuvre de la réforme* / ce qui permet de/ *Resserrer sur le temps du parcours plus proche*/ pour / obtient comme résultat / ***resserrer sur la durée de l'entretien (permettre de faire les 50 minutes d'entretien professionnelle)***	<u>Action intentionnelle</u> : Gérer le temps dans un climat de confiance <u>Moyens d'agir</u> Renvoyer des signes de confiance tout en resserrant sur le sujet et sur le temps	<u>RP5</u>
13	19a	Resserrer sur la durée de l'entretien			
	21a	S'entendre sur des préoccupations communes Reprendre la main			

24	37a	Resserrer sur le temps	*Resserrer sur le temps* / vaut pour / *passer de 20 ans en arrière à la période actuelle* / dans les circonstances où / *sur 50 minutes, quelqu'un qui nous projette 20 ans en arrière c'est un problème* / ce qui permet de / *resserrer sur le temps* / ce qui vaut pour / *lui dire qu'on peut aller vite* / parce que / *je sais tout ce que vous faites de bien sur ce dossier-là* / ce qui obtient comme résultat / *mettre l'enseignante en confiance*	<u>Action intentionnelle</u> : Gérer adroitement le temps <u>Moyens d'agir</u> Mettre en confiance sur le dossier qu'elle maîtrise pour accélérer	<u>RP11</u>
25	38a	Mettre l'enseignante en confiance			

46	74a	Reprendre les étapes de la séance Solliciter un accord	*Reprendre les étapes de la séance* / vaut pour / *s'en tenir à des faits* / pour / *obtenir l'expression d'un accord* / qui vaut pour / ***solliciter un accord*** / pour / *tirer au clair (c'est-à-dire mettre en mot pour moi) les grandes étapes* / ce qui obtient comme résultat / ***gagner du temps sur la rédaction du rapport***	Action intentionnelle : Gérer le temps de l'inspecteur Moyens d'agir Gérer le temps de rédaction du rapport	RP25
	75a	Gagner du temps sur la rédaction du rapport			

54	88a	Me décoller de la séance Donner un sens global à l'analyse de terrain	Me décoller (des éléments micro-observables) de la séance / pour /*donner un sens global à l'analyse de terrain* / parce que / je partage une analyse avec l'enseignante / pour / *l'entrainer dans une modalité de lecture qui nous évite d'être myope et d'appliquer des recettes* / pour / ***lui apprendre à lire sa pratique*** VS ***Aller vite*** / vaut pour / *dire ce que j'ai à dire et en même temps ménager du temps pour poser la question de la discipline* / ce qui obtient comme résultat / ***faire des choix insatisfaisants*** /parce que / je me débarrasse du premier point sans m'assurer que l'enseignante suive / dans les circonstances où / *je suis pris par le temps et c'est sans doute pas efficace*	Action intentionnelle : Aller trop vite Moyens d'agir Lui apprendre à lire sa pratique VS Aller vite	RP29
	89a	Partager l'analyse Apprendre à lire sa pratique			
	90a	Faire des choix insatisfaisants Aller vite			

66	109a	Livrer les cartouches	*Dire les choses* / vaut pour / *livrer les cartouches* / vaut pour / *mener le moment de bout en bout* / vaut pour / *tout mener* / dans les circonstances où / *c'est la fin de l'entretien* / ce qui obtient comme résultat / ***presser la fin de l'entretien***	Action intentionnelle : Gérer le temps de fin d'entretien en livrant des solutions	RP37
67	110a	Livrer la réponse			
	111a	Tout mener Presser la fin d'entretien			

Compte tenu des résultats obtenus aux différentes étapes de l'analyse, nous avons représenté la dynamique de l'activité de jugement au sein des JDL comme espace de signification. Cette représentation dynamique montre la nature des interactions entre les jeux de langage et l'existence des raisons d'agir multiples, et parfois contradictoires, qui aboutissent à des actions intentionnelles jugées plus ou moins satisfaisantes par les inspecteurs.

L'analyse macro nous permet de compléter l'interprétation de ces résultats, notamment par l'analyse de conflits comme activité dialogique pluri-adressée.

Le second dispositif nous engagera plus loin à voir comment ces résultats peuvent contribuer au développement de l'activité dialogique des inspecteurs.

Figure 2 : Dynamique de l'activité de jugement Inspecteur 2

DYNAMIQUE DE L'ACTIVITÉ DE JUGEMENT AU SEIN DES JEUX DE LANGAGE COMME ESPACE DE SIGNIFICATION de l'inspecteur 2

LE GARANT DE LA QUALITÉ RELATIONNELLE

Valoriser l'enseignante (6)
Prendre des précautions (4)
Renvoyer des signes de confiance (5)
Créer des conditions d'écoute (11)
Créer une proximité relationnelle professionnelle (8)
Assurer des conditions de confort relationnel (4)
Rassurer les enseignants (8)

CONDITIONS DE L'ACTIVITÉ DIALOGIQUE

EX- PAIR ACCOMPAGNATEUR DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Prendre du recul sur la séance (5)
Solliciter une pensée réfléchie (3)
Expliciter ses choix (4)
Accéder à la démarche de l'enseignante (8)
S'accorder avec l'enseignante (3)
Signifier la valeur des propositions (6)
Aborder des évolutions professionnelles possibles (8)
Accueillir les propositions de l'enseignante (2)
Développer la compétence à lire et analyser sa pratique (5)
Faire des liens de significations entre concepts et pratique (5)
Guider la réflexion de l'enseignante (7)

ACTIVITÉ DE JUGEMENT

DES RAISONS D'AGIR MULTIPLES CONVERGENTES
Reprendre la main dans une contrainte temporelle forte tout en gardant la proximité professionnelle qui permet d'accéder à la conception de l'enseignante et d'entrer dans le vif du sujet

PARFOIS CONTRADICTOIRES

Créer une proximité de pairs
VS
Marquer la distinction des statuts
…

SATISFACTION DE L ACTION INTENTIONNELLE

L'INSPECTEUR PILOTE DE L'ENTRETIEN

Préparer la conduite l'entretien (5)
Entrer dans l'entretien (2)
Gérer les prises de parole (8)
Réorienter l'entretien (4)
Guider la forme de l'échange (12)
Prendre appui sur des observations (4)
Resserrer sur l'objet de l'entretien (4)
Tenir le fil conducteur de l'entretien (8)
Gérer le temps (7)
Préparer l'après-entretien (5)
Conclure l'entretien (2)

MOYENS POUR CONDUIRE L'ACTIVITÉ DIALOGIQUE

L'INSPECTEUR EXPERT REPRÉSENTANT DE L'INSTITUTION

Signifier le cadre attendu pour l'entretien (7)
Assumer son rôle institutionnel (9)
Asseoir une reconnaissance institutionnelle (9)
Clarifier des concepts (4)
Inciter des réponses (2)
Justifier sa crédibilité d'expert (11)
Accepter de réviser ses choix (2)
Négocier des objets de réflexion (3)
Vérifier les propositions de l'enseignante (3)
Partager son expertise (3)
Modifier l'idée du rapport hiérarchique (3)

1.3. Accès aux JDL et construction de la vision synoptique de l'Inspectrice 1 en contexte d'énonciation et reconstitution des raisonnements pratiques

1.3.1. Les quatre JDL de l'activité de jugement de l'Inspectrice 1

Nous avons usé du même procédé pour aboutir aux JDL qui émergent des EAC de l'inspectrice 1 dont la totalité des règles formalisées se trouve en annexe 3.2.

102 règles ont été formalisées et ont donné lieu à un regroupement autour de maillons intermédiaires qui nous ont conduit à les répartir au sein des quatre JDL. Ceux-ci sont représentés par la somme des maillons intermédiaires qui les constituent, chacun étant composé de la répartition des 182 règles regroupées par air de famille. Comme pour l'Inspecteur 2, certaines règles appartiennent à plusieurs JDL. Une règle comportant des maillons intermédiaires issus de JDL différents est reportée dans chacun des JDL que nous présentons dans un tableau complet (en annexe 3.3)

Nous nous limitons à présenter les résultats des quatre JDL révélés par l'analyse grammaticale des dialogues.

Le JDL 1 est présenté ainsi :

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
2c	S'intéresser à l'enseignant pour avoir une vision globale de son parcours	S'intéresser au parcours de l'enseignant	**S'intéresser à l'enseignant**	**MI 1**
3c	S'intéresser au parcours de l'enseignant pour qu'il explique sa motivation à revenir dans l'enseignement secondaire	S'intéresser au parcours de l'enseignant		
4c	Passer sur le parcours de l'enseignant pour le prendre dans sa globalité	Prendre l'enseignant dans sa globalité		
31c	Prendre plus de temps la première inspection pour connaître l'enseignant	Connaître l'enseignant		
6c	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour prendre du recul	Prendre du recul sur la séance		
12c	Faire parler l'enseignant pour voir comment ils analysent leur séance	Comprendre l'analyse de l'enseignant	**Comprendre la démarche de l'enseignant**	**MI 2**
13c	Voir comment ils analysent leur séance pour intervenir	Comprendre l'analyse de l'enseignant		
24c	Connaître la façon d'envisager l'apprentissage par la relation à l'élève	Accéder à la conception de l'apprentissage		
32c	Chercher à obtenir des informations sur les activités du coordonnateur pour savoir comment travaille l'équipe SVT	Comprendre un fonctionnement d'équipe		
54c	Voir les capacités d'analyse de pratique de l'enseignant par une question très ouverte	Appréhender les capacités de l'enseignant à analyser sa pratique		
10c	Faire le métier (d'inspecteur) pour aider les professeurs	Aider les professeurs	**Aider les enseignants à progresser**	**MI 3**
61c	Concevoir l'inspection comme un catalyseur de réflexion	Concevoir l'inspection comme catalyseur la réflexion		
78c	Aller au-delà d'un état des lieux pour apporter de l'aide à l'enseignant	Aider les enseignants		
79c	Faire un entretien formatif pour faire progresser l'enseignant	Faire un entretien formatif		
80c	Ne pas faire d'inspection-sanction pour aider l'enseignant à mieux enseigner	Aider les enseignants à progresser		
43c	Donner des repères à l'enseignant sur les modes de différenciation possible	Donner des repères pédagogiques	**Donner des repères**	**MI 4**
62c	Communiquer aux enseignants de toujours s'adresser aux élèves	Garder le repère de l'élève comme destinataire des propositions		
65c	Donner des conseils réinvestissables pour rassurer l'enseignant	Donner des conseils		
66c	Donner un cadre global pour que l'enseignant construise une leçon avec des garde-fous	Baliser la liberté pédagogique		
88c	Faire prendre conscience à l'enseignant des clés nécessaires pour s'auto-évaluer	Donner des clés d'auto-évaluation		
22c	Essayer de savoir si la pédagogie de projet est un moyen pour l'enseignant de gagner en cohérence avec les collègues	Mettre au jour l'intérêt collectif de la mise en projet	**Faire des liens de signification**	**MI 5**
23c	Essayer de savoir si l'enseignant comprend qu'un projet peut permettre de raccrocher les élèves aux apprentissages	Mettre au jour des enjeux pédagogiques		
52c	Construire des supports de formation pour mettre des images sur des mots	Construire des liens de signification		
56c	Aborder les choix de maternité pour réactiver des notions de conception et anti-conception	Faire des liens entre pratique et notions didactiques		
67c	Mettre le doigt sur l'utilisation des supports pour rendre explicite la pratique de l'enseignant	Rendre la pratique explicite		

68c	Poser la question sur l'utilisation des supports pour montrer la portée de la pratique	Montrer la portée de la pratique de l'enseignant		
74c bis	Resituer les grandes lignes du bilan d'une animation pédagogique vécue	Faire des liens de signification		
75c	Valoriser le sens de la pratique l'enseignant pour lui en faire prendre conscience	Faire l'enseignant prendre conscience de sa pratique		
76c	Mettre des mots sur la pratique de l'enseignant pour la conforter	Mettre des mots sur la pratique		
91c	Raisonner pour spéculer la prise de conscience de l'enseignant	Faire prendre conscience à l'enseignant		
58c	Formaliser des pistes possibles	Formaliser des pistes	**Inciter l'évolution des pratiques**	**MI 6**
77c	Mettre des mots sur la pratique de l'enseignant pour qu'il la transfère dans d'autres moments	Verbaliser des pratiques transférables		
91c bis	Raisonner en présageant qu'il travaille ce point	Inciter l'engagement de l'enseignant		
26c	Savoir comment l'enseignant conçoit sa mission pour conforter l'intérêt qu'il porte aux élèves dans leur globalité	Conforter l'intérêt que l'enseignant porte aux élèves	**Guider la réflexion de l'enseignant**	**MI 7**
64c	Chercher à rendre libre l'enseignant pour qu'il ne tombe pas dans la modélisation	Conforter la liberté pédagogique de l'enseignant		
82c	Catalyser la réflexion comme révélateur des talents cachés	Catalyser la réflexion		
69c	Poser la question sur l'utilisation des supports pour faire travailler l'enseignant sur un concept	Faire travailler sur un concept		
89c	Centrer ma question sur les critères et les codes pour la distinguer de la notation	Distinguer des concepts pédagogiques		
90c	Raisonner pour que l'enseignant donne des exemples qui prouvent qu'il a compris	Inviter l'enseignant à faire des liens		
17c	Prendre des notes pour revenir sur des choses importantes	Revenir sur des choses importantes	**Aborder succinctement des savoirs professionnels**	**MI 8**
27c	Prendre des notes sur le contexte pour revenir après sur la pédagogie différenciée avec l'enseignant	Revenir sur la pédagogie différenciée		
38c	Ne pas creuser davantage pour garder l'équilibre du temps d'entretien	Ne pas creuser cette thématique		
41c	Ne pas avoir le temps de répondre aux questions de fond sur la pédagogie différenciée	Ne pas approfondir le concept de pédagogie différenciée		
44c	Ne pas creuser suffisamment sur la pédagogie différenciée pour ne pas déstabiliser l'enseignant	Ne pas creuser un point pédagogique important		
45c	Ne pas creuser suffisamment un point par manque de temps	Ne pas approfondir un point pédagogique important		
46c	Décider de ne pas creuser pour ne pas fonder son argumentation sur du vent	Décider de ne pas creuser		
84c	Rassurer les enseignants pour aborder les points à travailler	Aborder les points à travailler	**Faciliter l'accueil des propositions de l'inspectrice**	**MI 9**

20c bis	Ne pas se montrer trop rigide pour ne pas induire une vision autoritaire chez l'enseignant	Ne pas induire une vision de professeur autoritaire	**Se montrer ouverte**	**MI 10**
70c	Rester ouverte aux propositions au risque de ne pas être claire sur les directives	Rester ouvert aux propositions de l'enseignant		
57c	Réagir sur le choix des supports pour l'inspection parce que l'inspectrice n'attend pas de séance type	Ne pas attendre de séance type		
59c	Ne pas venir en se référant à sa propre pratique d'enseignement pour accepter des propositions des enseignants	Rester ouvert aux propositions de l'enseignant		
60c	Se mettre en situation de découvrir pour voir si les propositions répondent aux objectifs	Se mettre en situation de découverte		
47c	Penser qu'il y a quelque chose à creuser au regard des modes de différenciation de l'enseignant	Identifier les notions pédagogiques à creuser	**Identifier des besoins de formation**	**MI 11**
48c	Avoir à creuser sans pouvoir y remédier immédiatement	Identifier des points à creuser		
49c	Construire le PAF pour différer les retours sur la pédagogie différenciée	Différer des retours		
50c	Construire le PAF en priorisant sur la différenciation	Prioriser des besoins de formation		
51c	Identifier des informations issues du terrain pour élaborer le PAF	Identifier des besoins de formation		
51c ter	Ne pas creuser une piste de réflexion potentielle	Identifier des pistes de réflexion		
73c	Identifier des manques dans la formation des enseignants pour les aborder systématiquement	Identifier des besoins de formation		

Présentation des règles et regroupement en maillons intermédiaires du JDL 1 « L'expert accompagnateur de la réflexion professionnelle » Inspectrice 1

Nous présentons le JDL 1 de manière plus synthétique ainsi :

N° de MI	Maillons intermédiaires	Jeu de langage
MI 1	S'intéresser à l'enseignant 5	**L'EX-PAIR ACCOMPAGNATEUR DE LA RÉFLEXION PROFESSIONNELLE** **59 règles**
MI 2	Comprendre la démarche de l'enseignant 5	
MI 3	Aider les enseignants à progresser 5	
MI 4	Donner des repères 5	
MI 5	**Faire des liens de signification 10**	
MI 6	Inciter l'évolution des pratiques 3	
MI 7	**Guider la réflexion de l'enseignant 6**	
MI 8	**Aborder succinctement des savoirs professionnels 7**	
MI 9	Faciliter l'accueil des propositions de l'inspectrice 1	
MI 10	Se montrer ouverte 5	
MI 11	**Identifier des besoins de formation 7**	

La signification des maillons intermédiaires fait émerger le JDL 1 de l'activité de jugement composé de 59 règles et 11 maillons intermédiaires qui montrent une diversité des règles suivies, et rassemblés par la ressemblance qu'ils entretiennent. Ce JDL 1 est formalisé ainsi : « *L'ex-pair, accompagnateur de la réflexion professionnelle* ».

Le volume de règles de ce jeu de langage est majoritaire : un peu plus de la moitié des règles suivies appartiennent à ce registre. Il révèle l'importance accordée à des actions de l'inspectrice pour aider l'enseignant à construire des repères pédagogiques. Ce jeu de langage révèle une inspectrice qui de manière majoritaire :

Fait des liens de signification en rendant la pratique explicite et en en montrant la portée.

Guide la réflexion et **incite une évolution des pratiques** en formalisant des pistes

Aborde succinctement des savoirs professionnels qui se lie avec les règles regroupées autour du MI **identifier des besoins de formation** pour remédier aux pratiques à approfondir dans un autre temps.

Les règles suivies montrent qu'elle :

S'intéresse à l'enseignant pour en **comprendre la démarche**, particulièrement dans le cas d'une première inspection, où cette première partie dit-elle est toujours hypertrophiée « *c'est toujours hypertrophié, par rapport à un autre entretien que je pourrais avoir lors d'une seconde inspection avec ce même professeur* »

Se montre ouverte aux propositions observées dans la leçon « *On peut avoir formalisé des pistes, voilà. Mais on est beaucoup plus souple et… pour, pour accepter certaines propositions* » ou discutées afin d'**aider l'enseignant à progresser.** Elle apprécie le côté authentique des choix qu'il a fait pour la leçon et tord le cou aux idées reçues sur les préparations d'une leçon d'inspection « *j'ai pas d'attente d'une… d'une séance type* ».

Donne des repères, pour des mises en œuvre pédagogique et des conseils dans la perspective que l'enseignant puisse les utiliser, et aborde succinctement un panel **de savoirs professionnels** afin que l'enseignant situe sa pratique d'enseignement dans ce contexte.

C'est un JDL qui montre l'attention que l'inspectrice porte à connaître l'enseignant pour partir de ce qu'il fait dans le contexte particulier, et l'accompagnement qu'elle peut mettre en œuvre dans ce cadre.

Le JDL 2 fait l'objet des règles suivantes :

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
3c	S'intéresser au parcours de l'enseignant pour qu'il explique sa motivation à revenir dans l'enseignement secondaire	Vérifier la motivation de l'enseignant	**Apprécier l'engagement de l'enseignant**	**MI 1**
16c	Préférer un professeur engagé malgré ses difficultés	Donner priorité à l'engagement de l'enseignant		
25c	Connaître le relationnel de l'enseignant pour savoir s'il peut gagner en cohérence collective	Vérifier si l'enseignant peut gagner en cohérence collective		
28c	Chercher à connaître sa place et les relations qu'il a dans l'établissement pour savoir s'il peut travailler en équipe	Vérifier le potentiel de travail collaboratif de l'enseignant		
72c	Voir ce que l'enseignant a retenu des animations pédagogiques pour qu'il l'utilise dans son enseignement	Vérifier l'utilisation des animations		
74c	Vérifier si l'enseignant a approfondi des apports de formation pour les restituer	Vérifier l'appropriation des apports de formation		
22c	Essayer de savoir si la pédagogie de projet est un moyen pour l'enseignant de gagner en cohérence avec les collègues	Vérifier la portée collective de la pédagogie de l'enseignant	**Vérifier la maîtrise des enjeux pédagogiques**	**MI 2**
23c	Essayer de savoir si l'enseignant comprend qu'un projet peut permettre de raccrocher les élèves aux apprentissages	Vérifier la compréhension des enjeux pédagogiques projet-apprentissage		
24c	Connaître la façon d'envisager l'apprentissage par la relation à l'élève	Vérifier la conception de l'apprentissage		
26c	Savoir comment l'enseignant conçoit sa mission pour conforter l'intérêt qu'il porte aux élèves dans leur globalité	Vérifier la conception de sa mission		
42c	Ne pas vérifier l'assise conceptuelle parce que l'enseignant donne des éléments	Valider l'assise conceptuelle de l'enseignant		
55c	Poser la question sur l'échographie pour vérifier la maîtrise ''de l'éducation à'' de l'enseignant	Vérifier la maîtrise des enjeux disciplinaires		
71c	Chercher à savoir où en est l'enseignant sur les théories de l'apprentissage	Vérifier les connaissances pédagogiques de l'enseignant		
81c	Mettre le doigt sur ce qu'est la notion de bienveillance pour l'enseignant	Vérifier les connaissances déontologiques de l'enseignant		
18c	Intervenir pour faire diminuer le temps du rituel	Faire diminuer le temps de rituel	**Prescrire le cadre de l'enseignement**	**MI 3**
19c	Intervenir pour faire poser un cadre de mise au travail	Faire poser un cadre de mise au travail		
39c	Poser une question trop fermée	Souffler la réponse à l'enseignant		
66c	Donner un cadre global pour que l'enseignant construise une leçon avec des garde-fous	Cadrer les propositions		
70c	Rester ouverte aux propositions au risque de ne pas être claire sur les directives	Prescrire implicitement		
93c	Dire à l'enseignant ce qu'il faut faire sur un thème abordé de manière pas assez claire	Dire ce qu'il faut faire		
94c	Donner des informations sur la réforme pour rassurer les enseignants	Donner des informations officielles		
57c	Réagir sur le choix des supports pour l'inspection parce que l'inspectrice n'attend pas de séance type	Réagir aux stratégies de l'enseignant	**Signifier le cadre attendu pour l'entretien**	**MI 4**
78c	Aller au-delà d'un état des lieux pour apporter de l'aide à l'enseignant	Aller au-delà d'un état des lieux		
80c	Ne pas faire d'inspection-sanction pour aider l'enseignant à mieux enseigner	Ne pas faire d'inspection-sanction		
10c	Faire le métier (d'inspecteur) pour aider les professeurs	Faire le métier		**MI 5**

46c	Ne pas creuser pour ne pas fonder son argumentation sur du vent	Fonder sa crédibilité	**Construire sa crédibilité d'inspecteur**	
21c	Ne pas creuser la question de la gestion de classe parce que l'inspecteur valide l'hypothèse que l'enseignant gère	Valider que l'enseignant gère sa classe	**Vérifier la gestion pédagogique de l'enseignant**	**MI 6**
36c	Chercher à savoir si l'enseignant connaît les élèves de sa classe	Vérifier que l'enseignant connaît ses élèves		
37c	Ne pas creuser davantage parce que l'enseignant connaît bien ses élèves	Valider que l'enseignant connait ses élèves		
40c	Essayer de savoir si l'enseignant différencie son enseignement pour que les élèves puissent atteindre les objectifs notionnels	Vérifier la différenciation de l'enseignement		
51c qua	Ne pas creuser un point parce qu'il a été abordé en animation pédagogique	Ne pas creuser un point déjà abordé en formation		
60c	Se mettre en situation de découvrir pour voir si les propositions répondent aux objectifs	Vérifier la pertinence des propositions de l'enseignant		
53c	Voir comment l'enseignant s'auto-évalue pour progresser	Vérifier les capacités de l'enseignant à progresser	**Vérifier la capacité de l'enseignant à questionner sa pratique**	**MI 7**
63c	Rassurer l'inspectrice en montrant que l'enseignant analyse sa séance pour ajuster ses propositions	Vérifier les compétences de l'enseignant à analyser sa pratique		
29c	Savoir que l'enseignant est moteur pour identifier une ressource potentielle	Identifier une ressource potentielle	**Gérer les ressources humaines**	**MI 8**
30c	Identifier l'enseignant comme une ressource académique à valoriser	Identifier une ressource		
32c	Chercher à obtenir des informations sur les activités du coordonnateur pour savoir comment travaille l'équipe SVT	Gérer les ressources humaines		
48c	Avoir à creuser sans pouvoir y remédier immédiatement	Différer les remédiations	**Construire le plan de formation**	**MI 9**
49c	Construire le PAF pour différer les retours sur la pédagogie différenciée	Construire le PAF		
50c	Construire le PAF en priorisant sur la différenciation	Construire le PAF		
51c	Identifier des informations issues du terrain pour élaborer le PAF	Élaborer le PAF		
73c	Identifier des manques dans la formation des enseignants pour les aborder systématiquement	Identifier des besoins de formation		
83c	Reconnaître l'engagement et la qualité de travail des enseignants pour les rassurer	Reconnaître la qualité de l'engagement de l'enseignant	**Institutionnaliser la reconnaissance**	**MI 10**
85c	Adresser un message fort de reconnaissance du travail des enseignants pour contrer les clichés	Adresser une reconnaissance institutionnelle		
86c	Institutionnaliser la reconnaissance du travail des enseignants pour gérer la dimension humaine	Institutionnaliser la reconnaissance		
87c	Institutionnaliser la reconnaissance du travail des enseignants pour donner le goût de continuer à progresser	Institutionnaliser la reconnaissance		

Présentation des règles et regroupement en maillons intermédiaires du JDL 2 « L'expert représentant d'une institution contrôle » Inspectrice 1

Nous présentons le JDL 2 de manière plus synthétique ainsi :

N° de MI	Maillons intermédiaires	Jeu de langage
MI 1	**Apprécier l'engagement de l'enseignant 6**	**L'EXPERT REPRÉSENTANT D'UNE INSTITUTION-CONTRÔLE** **46 règles**
MI 2	**Vérifier la maîtrise des enjeux pédagogiques 8**	
MI 3	**Prescrire le cadre de l'enseignement 7**	
MI 4	Signifier le cadre attendu pour l'entretien 3	
MI 5	Construire sa crédibilité d'inspecteur 2	
MI 6	**Vérifier la gestion pédagogique de l'enseignant 6**	
MI 7	Vérifier la capacité de l'enseignant à questionner sa pratique 2	
MI 8	Gérer les ressources humaines 3	
MI 9	**Construire le plan de formation 5**	
MI 10	Institutionnaliser la reconnaissance 4	

La signification des maillons intermédiaires fait émerger le JDL 2 de l'activité de jugement composé de 46 règles et 10 maillons intermédiaires rassemblés par la ressemblance qu'ils entretiennent.

Les règles correspondant au JDL 2 ont fait émerger sa formalisation comme *« l'expert représentant de l'institution- contrôle »*. Les 4 règles les mieux représentées témoignent du besoin de vérification et de préconisation extrêmement présent dans ce contexte. Elles sont regroupées par les enjeux inhérents au statut de l'inspectrice. Cependant, il est remarquable que, dans le cas de cette inspection, le statut de l'enseignant conditionne les règles qui s'y jouent. Ainsi, dans ce contexte particulier, nous constatons un jeu de langage qui se déploie majoritairement dans un suivi de règles pour **vérifier** dans le sens de contrôler la validité du choix d'un enseignant ayant rejoint l'enseignement secondaire après avoir partagé une partie de sa carrière dans l'enseignement supérieur. Le contexte de l'enseignant en réorientation professionnelle impacte le jeu de langage de l'inspectrice comme une experte reconnue par l'institution qui vérifie, apprécie, prescrit le cadre pour préciser la norme attendue dans le 2nd degré. Un expert représentant de l'institution qui contrôle avant d'introniser. Pour cela, elle vérifie les connaissances pédagogiques et la capacité de l'enseignant à s'interroger, apprécie l'engagement de l'enseignant auprès des élèves, mais aussi prescrit le cadre de l'enseignement et signifie celui de l'entretien pour énoncer la norme attendue par l'institution.

Ces vérifications lui permettent aussi d'identifier l'enseignant comme ressource répondant à une préoccupation du prescrit et de l'usage dans les missions d'animation et de formation qu'elle poursuit à travers la préparation du PAF.

Nous voyons le lien existant entre le fait d'identifier des besoins de formation du jeu de langage d'ex-pair, et à la fois d'institutionnaliser la formation par la construction du PAF au sein du jeu de langage d'expert représentant de l'institution.

Pour ces raisons, si le jeu de langage de « ***l'ex-pair accompagnateur de la réflexion professionnelle*** » vise surtout à connaître les démarches de l'enseignant et guider sa réflexion professionnelle celui de *« **l'expert représentant de l'institution-contrôle*** » prend une place cruciale pour contrôler sa capacité à devenir un bon enseignant, voire une ressource au service de l'institution.

Nous voyons que dans ce cadre, vérifier pour accompagner, vérifier pour valoriser ou vérifier pour classer sont fortement entremêlés.

Le JDL 3 est présenté ainsi :

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
1c	Ne pas commencer par la leçon pour éviter de cristalliser des angoisses	Ne pas cristalliser les angoisses	**Assurer des conditions de confort relationnel**	**MI 1**
5c	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour créer une situation plus sereine	Créer une situation sereine		
7c	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour apprendre à se connaître	Apprendre à se connaître		
9c	Ouvrir le zoom sur le professeur pour faciliter l'échange	Faciliter les échanges		
11c	Mettre un cadre propice aux échanges	Mettre un cadre propice aux échanges		
20c	Chercher ses mots pour ne pas donner l'impression d'être trop rigide	Ne pas se montrer rigide		
20c bis	Ne pas se montrer trop rigide pour ne pas induire une vision autoritaire chez l'enseignant	Ne pas se montrer trop rigide		
34c	Noter rapidement sans donner l'impression d'un interrogatoire de police	Ne pas donner l'impression d'un interrogatoire		
44c	Ne pas creuser suffisamment sur la pédagogie différenciée pour ne pas déstabiliser l'enseignant	Ne pas déstabiliser l'enseignant		
14c	Reformuler les propos de l'enseignant pour montrer l'écoute de l'inspecteur	Montrer l'écoute	**Montrer de l'intérêt pour l'enseignant**	**MI 2**
15c	Reformuler les propos de l'enseignant pour essayer de comprendre	Comprendre l'enseignant		
35c	Saisir des informations pour montrer que l'inspectrice s'intéresse à l'enseignant	Montrer de l'intérêt pour l'enseignant		
30c	Identifier l'enseignant comme une ressource académique à valoriser	Valoriser des ressources	**Mettre en valeur le travail de l'enseignant**	**MI 3**
75c	Valoriser le sens de la pratique l'enseignant pour lui en faire prendre conscience	Valoriser la pratique`		
76c	Mettre des mots sur la pratique de l'enseignant pour la valoriser	Valoriser la pratique		
82c	Catalyser la réflexion comme révélateur des talents cachés	Révéler le talent des enseignants		
86c	Institutionnaliser la reconnaissance du travail des enseignants pour gérer la dimension humaine	Gérer l'estime de soi des enseignants		
59c	Ne pas venir en se référant à sa propre pratique d'enseignement pour accepter d'autres propositions des enseignants	Rester ouvert aux propositions de l'enseignant	**Se montrer ouvert**	**MI 4**
70c	Rester ouverte aux propositions au risque de ne pas être claire sur les directives	Rester ouvert aux propositions de l'enseignant		
65c	Donner des conseils réinvestissables pour rassurer l'enseignant	Rassurer l'enseignant	**Rassurer**	**MI 5**
83c	Reconnaître l'engagement et la qualité de travail des enseignants pour les rassurer	Rassurer l'enseignant		
84c	Rassurer les enseignants pour aborder les points à travailler	Rassurer l'enseignant		
94c	Donner des informations sur la réforme pour rassurer les enseignants	Rassurer les enseignants		
87c	Institutionnaliser la reconnaissance du travail des enseignants pour donner le goût de continuer à progresser	Encourager les enseignants à progresser	**Encourager**	**MI 6**

Présentation des règles et regroupement en maillons intermédiaires du JDL 3 « Le garant de la qualité relationnelle » Inspectrice 1

Nous présentons le JDL 3 de manière plus synthétique ainsi :

N° de MI	Maillons intermédiaires	Jeu de langage
MI 1	**Assurer des conditions de confort relationnel 9**	**LE GARANT DE LA QUALITÉ RELATIONNELLE** **24 règles**
MI 2	Montrer de l'intérêt pour l'enseignant 3	
MI 3	**Mettre en valeur le travail de l'enseignant 5**	
MI 4	Se montrer ouverte 2	
MI 5	Rassurer l'enseignant 4	
MI 6	Encourager 1	

La signification des maillons intermédiaires fait émerger le JDL 3 de l'activité de jugement composé de 24 règles et 6 maillons intermédiaires rassemblés par la ressemblance qu'ils entretiennent. Ce JDL 1 est formalisé ainsi : « Le garant de la qualité relationnelle ».

Le jeu de langage de l'activité de jugement est conditionné par une activité dialogique où l'inspectrice se porte « *garant de la qualité relationnelle* » par la mise en place d'un **confort relationnel** et d'un climat de confiance qui permet de détendre le climat anxiogène de ce moment institutionnel afin qu'il puisse prendre du recul « *décontracter en fait et puis, euh… j'espère du coup, le professeur peut prendre un peu de recul.* »

L'inspectrice montre de l'intérêt à l'enseignant sur ce qu'il est en dehors de ce moment de visite d'inspection « *je m'intéresse avant tout au professeur, donc j'ai envie,… à la personne, j'ai envie d'avoir une vision un peu global de son parcours* » par l'attention qu'elle porte à son parcours et apprendre à se connaître « *on apprend à se connaître, à échanger avant de rentrer sur le vif du sujet*». Elle est attentive à la forme de l'échange ne *« pas donner l'impression que… d'être trop rigide* », se **montrer ouverte** aux propositions de l'enseignant, et ne pas le déstabiliser dans un contexte où il arrive « *je voulais pas non plus euh… trop le déstabiliser*».

C'est aussi un moment où il est important pour l'inspectrice de **mettre en valeur le travail de l'enseignant** et de le **rassurer** « *Reconnaître l'engagement et la qualité de travail des enseignants pour les rassurer »*, dans ce contexte d'énonciation singulier où l'enseignant est en demande de validation de ses choix. Il évoque à ce titre lors de son EAC : « *cette inspection c'est une validation de mon choix, qui si elle est positive, bah ça y est quoi, bah ça y est, j'ai la validation de mon chef, j'ai la validation de l'IPR, c'est bon quoi, j'y suis quoi !* ».

Le JDL 4 est formalisé comme suit :

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
1c	Ne pas commencer par la leçon pour éviter de cristalliser des angoisses	Ne pas commencer par la leçon	**Commencer l'entretien par le parcours de l'enseignant**	**MI 1**
5c	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour créer une situation plus sereine	Commencer l'entretien		
6c	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour prendre du recul	Commencer l'entretien		
7c	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour apprendre à se connaître	Commencer l'entretien		
8c	Revenir à commencer sans avoir la focale sur la séance	Commencer l'entretien		
9c	Ouvrir le zoom sur le professeur pour faciliter l'échange	Ouvrir le zoom sur le professeur		
14c	Reformuler les propos de l'enseignant pour montrer l'écoute de l'inspecteur	Reformuler les propos de l'enseignant	**Reformuler les propos de l'enseignant**	**MI 2**
15c	Reformuler les propos de l'enseignant pour essayer de comprendre	Reformuler les propos de l'enseignant		
13c	Voir comment ils analysent leur séance pour intervenir	Intervenir	**Décider d'intervenir**	**MI 3**
18c	Intervenir pour faire diminuer le temps du rituel	Intervenir		
19c	Intervenir pour faire poser un cadre de mise au travail	Intervenir		
21c	Ne pas creuser la question de la gestion de classe parce que l'inspecteur valide l'hypothèse que l'enseignant gère	Ne pas intervenir		
57c	Réagir sur le choix des supports didactiques pour l'inspection	Intervenir		
12c	Faire parler l'enseignant pour voir comment ils analysent leur séance	Faire parler les enseignants	**Conduire un questionnement informatif**	**MI 4**
26c	Savoir comment l'enseignant conçoit sa mission pour conforter l'intérêt qu'il porte aux élèves dans leur globalité	Essayer de savoir		
29c	Savoir que l'enseignant est moteur pour identifier une ressource potentielle	Obtenir des informations		
32c	Chercher à obtenir des informations sur les activités du coordonnateur pour savoir comment travaille l'équipe SVT	Chercher des informations		
54	Voir les capacités d'analyse de pratique de l'enseignant par une question très ouverte	Poser une question ouverte		
22c	Essayer de savoir si la pédagogie de projet est un moyen pour l'enseignant de gagner en cohérence avec les collègues	Essayer de savoir	**Conduire un questionnement vérificateur**	**MI 5**
23c	Essayer de savoir si l'enseignant comprend qu'un projet peut permettre de raccrocher les élèves aux apprentissages	Essayer de savoir		
24c	Connaître la façon d'envisager l'apprentissage par la relation à l'élève	Essayer de connaître		
25c	Connaître le relationnel de l'enseignant pour savoir s'il peut gagner en cohérence collective	Essayer de connaître le relationnel		
28c	Chercher à connaître sa place et les relations qu'il a dans l'établissement pour savoir s'il peut travailler en équipe	Chercher à savoir		
36c	Chercher à savoir si l'enseignant connaît les élèves de sa classe	Chercher à savoir		
40c	Essayer de savoir si l'enseignant différencie son enseignement pour que les élèves puissent atteindre les objectifs notionnels	Questionner		

41c	Ne pas avoir le temps de répondre aux questions de fond sur la pédagogie différenciée	Poser la question		
53c	Voir comment l'enseignant s'auto-évalue pour progresser	Essayer de savoir		
55c	Poser la question sur l'échographie pour vérifier la maîtrise ''de l'éducation à'' de l'enseignant	Questionner		
71c	Chercher à savoir où en est l'enseignant sur les théories de l'apprentissage	Chercher à savoir		
72c	Voir ce que l'enseignant a retenu des animations pédagogiques pour qu'il l'utilise dans son enseignement	Questionner		
74c	Vérifier si l'enseignant a approfondi des apports de formation pour les restituer	Questionner		
81c	Mettre le doigt sur ce qu'est la notion de bienveillance pour l'enseignant	Mettre le doigt sur une notion		
39c	Poser une question trop fermée qui souffle la réponse	Poser des questions fermées	**Orienter l'entretien**	**MI 6**
67c	Mettre le doigt sur l'utilisation des supports pour rendre explicite la pratique de l'enseignant	Mettre le doigt sur les supports utilisés		
68c	Poser la question sur l'utilisation des supports pour montrer la portée de la pratique	Questionner l'utilisation des supports		
69c	Poser la question sur l'utilisation des supports pour faire travailler l'enseignant sur un concept	Questionner l'utilisation des supports		
89c	Centrer ma question sur les critères et les codes pour la distinguer de la notation	Questionner les critères		
90c	Raisonner pour que l'enseignant donne des exemples qui prouvent qu'il a compris	Raisonner	**Raisonner avec l'enseignant**	**MI 7**
91c	Raisonner pour spéculer la prise de conscience de l'enseignant	Raisonner		
91c bis	Raisonner pour présager qu'il travaille ce point	Raisonner		
17c	Prendre des notes pour revenir sur des choses importantes	Prendre des notes	**Prendre des notes**	**MI 8**
27c	Prendre des notes sur le contexte pour revenir après sur la pédagogie différenciée avec l'enseignant	Prendre des notes sur le contexte		
33c	Noter pour ne pas oublier	Noter		
34c	Noter rapidement sans donner l'impression d'un interrogatoire de police	Noter rapidement		
35c	Saisir des informations pour montrer que l'inspectrice s'intéresse à l'enseignant	Saisir des informations		
95c	Prendre des notes comme pense-bête des observables	Utiliser des notes		
31c	Prendre plus de temps la première inspection pour connaître l'enseignant	Prendre du temps	**Gérer le temps de l'entretien**	**MI 9**
35c bis	Saisir des informations en étant attentive au temps consacré	Assurer la fluidité de l'entretien		
38c	Ne pas creuser davantage pour garder l'équilibre du temps d'entretien	Équilibrer le temps de l'entretien		
41c	Ne pas avoir le temps de répondre aux questions de fond sur la pédagogie différenciée	Ne pas avoir le temps de répondre		
45c	Ne pas creuser suffisamment par manque de temps	Manquer de temps		

51c bis	Ne pas poser la question pour respecter des contrainte de temps	Respecter des contraintes de temps		
92c	Centrer son attention sur l'heure pour ne pas déborder de l'horaire	Tenir le temps		

Présentation des règles et regroupement en maillons intermédiaires du JDL 4 « L'inspecteur pilote de l'entretien » Inspectrice 1

Nous présentons le JDL 4 de manière plus synthétique ainsi :

N° de MI	Maillons intermédiaires	Jeu de langage
MI 1	**Commencer l'entretien par le parcours de l'enseignant 6**	**L'INSPECTEUR PILOTE DE L'ENTRETIEN** **53 règles**
MI 2	Reformuler les propos de l'enseignant 2	
MI 3	Décider d'intervenir 5	
MI 4	Conduire un questionnement informatif 4	
MI 5	**Conduire un questionnement vérificateur 15**	
MI 6	Orienter l'entretien 5	
MI 7	Raisonner avec l'enseignant 3	
MI 8	Prendre des notes 6	
MI 9	**Gérer le temps de l'entretien 7**	

La signification des maillons intermédiaires fait émerger le JDL 4 de l'activité de jugement composé de 53 règles et 9 maillons intermédiaires rassemblés par la ressemblance qu'ils entretiennent. Les règles correspondant au JDL 4 ont fait émerger sa formalisation comme « *l'inspecteur pilote de l'entretien* ».

Ce JDL se déploie dans un entretien conduit en grande majorité par des questionnements de type plutôt fermé et inquisiteur, destinés à vérifier ou à obtenir des informations pour valider son engagement dans sa mission *« je voulais savoir comment il concevait sa, sa…sa mission d'enseignant »,* la qualité des démarches d'enseignement et la manière de réfléchir sur ses pratiques.

C'est questionner sa place dans l'établissement, et au sein des équipes « *savoir s'il n'est pas perdu dans l'établissement* » mais aussi orienter l'entretien en centrant sur des points qui lui semblent important à approfondir.

L'inspectrice accorde de l'importance à prendre des notes pour s'appuyer sur des observations afin d'illustrer ou d'argumenter ses retours et de devenir un référent crédible pour cet enseignant ayant besoin de repères.

Comme pour l'inspecteur 2, la pression **du temps** pour gérer l'entretien « *j'étais centrée sur l'heure* » est une préoccupation récurrente pour conduire son entretien dans la dimension qu'elle souhaite lui donner en trouvant le juste équilibre entre le temps consacré aux différents thèmes à aborder « *comme je voulais aborder d'autres thématiques étant donné que l'horaire d'un entretien c'est une heure… ».*

Ces JDL mettent en exergue la façon dont elle conduit l'entretien pour préserver ce qui relève pour elle de l'essentiel, et nous verrons plus loin que le déroulé de l'entretien d'inspection nécessite de négocier en permanence entre des contraintes liées aux règles des 4 JDL qui s'enchâssent pour donner la cohérence de l'activité : reconnaître le travail de l'enseignant, s'assurer que les recommandations institutionnelles sont respectées , gérer le temps, faire évoluer les pratiques, sans trop déstabiliser.

1.3.2. Un contexte d'énonciation qui conditionne le déploiement des JDL de l'Inspectrice 1

Cet entretien d'inspection, se déroule dans le cadre d'une première visite d'inspection pour l'enseignant qui n'est pas novice dans l'enseignement, mais qui vient d'intégrer l'enseignement secondaire après avoir enseigné à l'université pour la préparation de l'agrégation à l'école normale supérieure et à l'école de sage-femme. Il est agrégé, a obtenu son diplôme de sage-femme et continue d'exercer comme enseignant à l'école de sage-femme. Ce parcours lui confère un niveau de maîtrise disciplinaire que l'inspectrice reconnaît « *savoir où il en est de ses connaissances sur apprendre… c'est quoi, voilà. Parce que… il a un bagage scientifique indéniable* », et le choix d'une réorientation professionnelle interroge l'inspectrice. La leçon se déroule dans un collège de REP+[84]. L'inspectrice a besoin de savoir comment il prend en compte la spécificité des élèves de niveau collège, et notamment des élèves en difficulté scolaire, comment il construit sa professionnalité dans ce nouveau cadre.

De plus, c'est la première fois qu'elle rencontre l'enseignant dans ce cadre d'inspection. Cependant, elle l'a déjà croisé, dans un autre cadre et l'inspectrice émet une appréciation favorable sur les compétences de l'épouse de l'enseignant, professeure de SVT elle aussi.

Les documents reçus le jour de l'inspection ne permettent pas de construire une vision plus précise en amont de la conception de l'enseignement.

Le contexte d'énonciation est ainsi favorable à un genre de discours formel destiné à un cadre d'entretien d'inspection, mais assoupli par la connaissance de ces éléments de parcours et par l'observation d'une leçon qui laisse une impression positive à l'inspectrice.

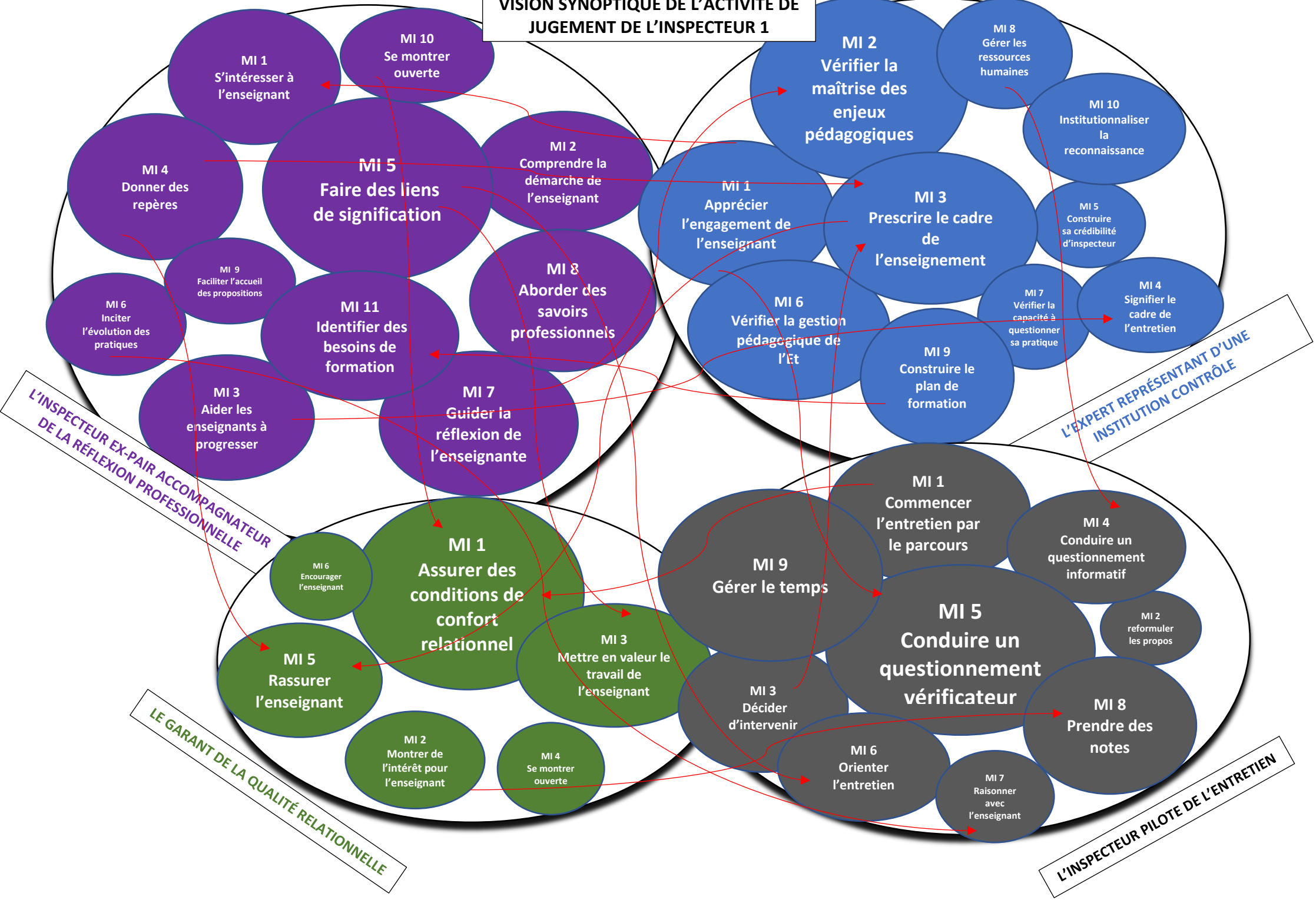
[84] Réseau d'éducation prioritaire

1.3.3. Construction d'une vision synoptique de l'activité de jugement de l'Inspectrice 1

Nous représentons l'activité de jugement dans sa dimension interactionnelle par la vision synoptique des règles qui gouvernent la pratique de l'inspectrice. Elle est figurée ci-dessous.

Figure 3 : Vision synoptique Inspecteur 1

VISION SYNOPTIQUE DE L'ACTIVITÉ DE JUGEMENT DE L'INSPECTEUR 1



La vision synoptique permet de lire comment l'inspectrice signifie les finalités de l'entretien d'inspection par des JDL dont les règles enchevêtrées sont valables dans le contexte d'énonciation que nous avons identifié plus haut.

Des maillons intermédiaires ressortent de façon majoritaire : faire des liens de signification, guider la réflexion de l'enseignant du JDL1, prescrire le cadre de l'enseignement, vérifier la maîtrise des enjeux pédagogiques et la gestion pédagogique en JDL 2. Le JDL 3 témoigne de la manière dont elle s'y prend : assurer des conditions de confort relationnel, mettre en valeur le travail de l'enseignant et le rassurer, en conduisant principalement un questionnement vérificateur ou informatif.

Nous verrons plus loin comment l'enchevêtrement des JDL permettent de mieux saisir comment l'inspectrice s'y prend pour engager le développement de l'activité dialogique de l'enseignant tout en assurant une mission de contrôle qui paraît prépondérante dans ce contexte.

1.4. Illustration de raisonnements pratiques pour accéder aux actions intentionnelles accomplies et aux conflits dialogiques de l'inspectrice 1

Nous avons reconstitué 29 raisonnements pratiques qui rendent compte du traitement des raisons d'agir dans la chronologie du dialogue (annexe 3.4). Elles nous ont permis d'identifier les actions intentionnelles au sein de l'activité de jugement de l'inspectrice 1. Nous observons que 8 raisonnements pratiques sont identifiés comme chaînes de raisons d'agir complexes nécessitant de faire des choix plus ou moins satisfaisants (sur fond gris). Certains donnent lieu à des actions intentionnelles jugées non satisfaisantes par l'inspectrice et feront l'objet d'une analyse détaillée.

Nous illustrons les raisonnements pratiques de l'activité de jugement de l'inspectrice par quelques exemples saillants.

1.4.1. Comprendre l'enseignant pour l'aider à se situer tout en vérifiant sa valeur professionnelle

L’exemple ci-dessous montre l’imbrication des raisonnements pratiques entre une volonté de comprendre l’enseignant pour partir ce qu’il est et de ce qu’il fait, afin de l’aider, tout en ayant le souci constant de vérifier pour valider les savoirs professionnels de l’enseignant et la qualité de son engagement : deux caractéristiques qui se révèlent décisives pour l’inspectrice.

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
4	**17c**	Prendre des notes Revenir sur des choses importantes	*Prendre des notes* / pour / *revenir sur des choses importantes* / ce qui permet de / *intervenir* / dans les circonstances où / *il disait que c'était un quart d'heure puis 10 minutes, ça faisait 25 minutes* / pour / *faire diminuer le temps du rituel* / ce qui obtient comme résultat / ***faire poser un cadre de mise au travail*** / VS *Chercher ses mots* / vaut pour / *Ne pas se montrer trop rigide* / dans les circonstances où / *Est-ce que c'était le professeur ou le groupe d'élèves* (qui gère la classe) ? / pour / ***ne pas induire une vision du professeur autoritaire***	<u>Action intentionnelle</u> : Intervenir de manière implicite <u>Moyens d'agir</u> Intervenir pour faire poser un cadre de mise au travail VS Ne pas induire une vision autoritaire chez l'enseignant	<u>RP 3</u>
	18c	Intervenir Faire diminuer le temps du rituel			
	19c	Intervenir Faire poser un cadre de mise au travail			
5	**20c**	Ne pas se montrer rigide			
	20c bis	Ne pas se montrer trop rigide Ne pas induire une vision de professeur autoritaire			

12	**36c**	Chercher à savoir Vérifier les connaissances de l'enseignant	*Chercher à savoir* /dans les circonstances où / *j'ai déjà constaté qu'il y avait des professeurs qui n'arrivaient pas à parler de leur classe* / pour / *vérifier que l'enseignant connaît ses élèves* /ce qui permet de / *Ne pas creuser cette thématique* / pour / *Équilibrer le temps de l'entretien* / ce qui obtient comme résultat/ ***valider les connaissances de l'enseignant***	<u>Action intentionnelle</u> : Valider que l'enseignant connaît bien ses élèves	<u>RP 11</u>
	37c	Valider les connaissances de l'enseignant			
	38c	Ne pas creuser cette thématique Équilibrer le temps de l'entretien			

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
20	**57c**	Réagir aux stratégies de l'enseignant Ne pas attendre de séance type	*Réagir aux stratégies de l'enseignant* / parce que / *l'inspectrice n'attend pas de séance type* / dans les circonstances où / *de plus avoir enseigné en tant que tel, préparé (…) des leçons à enseigner moi-même, (…) ça donne encore plus (…) de souplesse* / pour / *se mettre en situation de découverte /* ce qui permet de / ***formaliser des pistes possibles*** / et de / ***rester ouverte aux propositions de l'enseignant*** VS *Concevoir l'inspection comme catalyseur la réflexion* / vaut pour / *ne pas concevoir l'inspection comme un moment formel « pas de… de… formalisme »* / pour / *Garder le repère de l'élève comme destinataire des propositions* / ce qui permet de / *Vérifier la pertinence des propositions* / ce qui obtient comme résultat / ***Vérifier les compétences de l'enseignant à analyser sa pratique***	Action intentionnelle : Vérifier la pertinence de propositions authentiques Raisons d'agir Se montrer ouverte et formaliser des pistes possibles VS Vérifier la pertinence des propositions de l'enseignant	RP 18
	58c	Formaliser des pistes			
	59c	Rester ouvert aux propositions de l'enseignant			
	60c	Se mettre en situation de découverte Vérifier la pertinence des propositions			
21	**61c**	Concevoir l'inspection comme catalyseur la réflexion			
	62c	Garder le repère de l'élève comme destinataire des propositions			
	63c	Vérifier les compétences de l'enseignant à analyser sa pratique			

27	**81c**	Mettre le doigt sur une notion Vérifier les connaissances déontologiques de l'enseignant	*Mettre le doigt sur une notion* / ce qui permet de / *Vérifier les connaissances déontologiques de l'enseignant*	Action intentionnelle : Vérifier les connaissances déontologiques	RP 23

1.4.2. Faire prendre conscience à l'enseignant des effets de ses actions et lui donner des clés

Dans une situation de prise de fonction à un niveau d'enseignement que le professeur découvre, l'inspectrice est attachée à lui permettre de construire des repères pour enseigner efficacement. L'exemple des raisonnements pratiques montrent la façon dont elle souhaite lui faire prendre conscience des effets de ses actions, et lui donner des clés pour améliorer son enseignement en faisant des liens de signification entre concept et pratique.

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
26	**75c**	Valoriser la pratique Faire l'enseignant prendre conscience de sa pratique	*Valoriser la pratique* / pour / *Faire l'enseignant prendre conscience de sa pratique* / vaut pour / *Mettre des mots sur la pratique* / dans les circonstances où / il ne connaît pas forcément la…, la portée / ce qui permet de / *Verbaliser des pratiques transférables* / pour / *Aller au-delà d'un état des lieux* / dans les circonstances où / *je conçois mon rôle, (…) d'accompagnateur de professeurs* / de sorte d' / *aider les enseignants* / ce qui permet de / *faire un entretien formatif* /et / *Ne pas faire d'inspection-sanction* / ce qui obtient comme résultat / ***Aider les enseignants à progresser***	<u>Action intentionnelle</u> : Aider les enseignants à progresser par la verbalisation des pratiques transférables <u>Moyens d'agir</u> Faire l'enseignant prendre conscience de la portée de sa pratique Valoriser la pratique	<u>RP 22</u>
	76c	Mettre des mots sur la pratique Valoriser la pratique			
	77c	Verbaliser des pratiques transférables			
	78c	Aller au-delà d'un état des lieux Aider les enseignants			
	79c	Faire un entretien formatif			
	80c	Ne pas faire d'inspection-sanction Aider les enseignants à progresser			

29	**88c**	Donner des clés d'auto-évaluation	*Donner des clés d'auto-évaluation* / dans les circonstances où / *dans la réussite des élèves (…) apprendre à s'auto-évaluer c'est important* / vaut pour / *Questionner les critères* / et / *ne pas centrer ma question sur la notation* / pour / *Distinguer des concepts pédagogiques* / ce qui permet de / *Raisonner* / pour / *Inviter l'enseignant à faire des liens* / ce qui permet de / *Faire prendre conscience à l'enseignant* / dans les circonstances où / *il explicite pas suffisamment ce qu'il attendait des élèves* / ce qui obtient comme résultat / ***Inciter l'engagement de l'enseignant***	<u>Action intentionnelle</u> : Engager l'enseignant dans une utilisation efficace de l'auto-évaluation <u>Moyens d'agir</u> Donner des clés de lecture sur l'auto-évaluation Raisonner avec l'enseignant	<u>RP 25</u>
30	**89c**	Questionner les critères Distinguer des concepts pédagogiques			
31	**90c**	Raisonner Inviter l'enseignant à faire des liens			
	91c	Raisonner Faire prendre conscience à l'enseignant			
	91c bis	Raisonner Inciter l'engagement de l'enseignant			

Nous avons représenté la dynamique de l’activité de jugement au sein des JDL de l’inspectrice 1 ainsi :

Figure 4 : Dynamique de l'activité de jugement Inspecteur 1

DYNAMIQUE DE L'ACTIVITÉ DE JUGEMENT AU SEIN DES JEUX DE LANGAGE COMME ESPACE DE SIGNIFICATION de l'inspecteur 1

LE GARANT DE LA QUALITÉ RELATIONNELLE

Assurer des conditions de confort relationnel (9)
Mettre en valeur le travail de l'enseignant (5)
Rassurer l'enseignant (4)
Montrer de l'intérêt pour l'enseignant (3)
Se montrer ouvert (2)
Encourager (1)

CONDITIONS DE L'ACTIVITÉ DIALOGIQUE

ACTIVITÉ DE JUGEMENT

MOYENS POUR CONDUIRE L'ACTIVITÉ DIALOGIQUE

L'INSPECTEUR PILOTE DE L'ENTRETIEN

Conduire un questionnement vérificateur (15)
Commencer l'entretien par le parcours de l'enseignant (6)
Décider d'intervenir (5)
Orienter l'entretien (5)
Conduire un questionnement informatif (4)
Raisonner avec l'enseignant (3)
Reformuler les propos de l'enseignant (2)

EX- PAIR ACCOMPAGNATEUR DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Faire des liens de signification (10)
Aborder succinctement des savoirs professionnels (7)
Identifier des besoins de formation (7)
Guider la réflexion de l'enseignant (6)
S'intéresser à l'enseignant (5)
Comprendre la démarche de l'enseignant (5)
Aider les enseignants à progresser (5)
Donner des repères (5)
Se montrer ouverte (5)
Inciter l'évolution des pratiques (3)
Faciliter l'accueil des propositions de l'inspecteur (1)

DES RAISONS D'AGIR MULTIPLES
Poser des questions ouvertes pour appréhender les capacités de l'enseignant à l'analyse de pratique ce qui permet de vérifier ses capacités à progresser

PARFOIS CONTRADICTOIRES
Valider des connaissances en croisant des données
VS
Agir dans un temps contraint

L'INSPECTEUR EXPERT REPRÉSENTANT DE L'INSTITUTION

Vérifier la maîtrise des enjeux pédagogiques (8)
Prescrire le cadre de l'enseignement (7)
Apprécier l'engagement de l'enseignant (6)
Vérifier la gestion pédagogique de l'enseignant (6)
Construire le plan de formation (5)
Signifier le cadre attendu pour l'entretien (3)
Institutionnaliser la reconnaissance (4)
Construire sa crédibilité d'inspecteur (2)
Vérifier la capacité de l'enseignant à questionner sa pratique (2)
Gérer les ressources humaines (3)

SATISFACTION DE L'ACTION INTENTIONNELLE

1.5. Accès aux quatre JDL et construction de la vision synoptique de l'Inspecteur 3 en contexte d'énonciation et reconstitution des raisonnements pratiques

1.5.1. Les quatre JDL de l'activité de jugement de l'Inspecteur 3

Nous avons traité les verbatims par la méthode d'analyse des dialogues pour aboutir aux JDL qui émergent des EAC de l'inspectrice 3 dont la totalité des règles formalisées se trouve en annexe 3.6.

63 règles ont été formalisées lors du traitement des données de l'EAC et sont réparties au sein de 104 de règles révélant les quatre JDL présentés en suivant. Une règle comportant des maillons intermédiaires issus de JDL différents est reportée dans chacun des JDL que nous présentons dans un tableau complet (en annexe 3.11)

Nous nous limitons à présenter les résultats des quatre JDL révélés par l'analyse grammaticale des dialogues.

Le JDL1 est formalisé comme ci-dessous :

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
1b	Expliquer à l'enseignante les enjeux disciplinaires pour entendre sa stratégie	Comprendre la stratégie de l'enseignante	**Comprendre la stratégie de l'enseignante**	**MI 1**
9b	Questionner trop longtemps pour s'assurer que l'enseignante comprenne	Faire comprendre	**Faire comprendre**	**MI 2**
16b	Définir le concept « pragmalinguistique » en vain	Ne pas se faire comprendre		
17b	Poser la question sur le sens de la pratique pour accompagner la compréhension de l'enseignante	Faire comprendre		
19b	Ne pas réussir à faire comprendre à l'enseignante l'inefficacité de sa pratique	Ne pas se faire comprendre		
20b	Ne pas réussir à faire comprendre la différence entre ce que l'enseignante fait et ce que l'inspectrice attend	Échouer à faire comprendre ses attentes		
23b	Expliquer pour faire passer un message	Essayer de faire comprendre		
24b	Tout essayer pour lui faire comprendre	Essayer de faire comprendre		
25b	Passer du temps pour essayer de faire comprendre à l'enseignante	Essayer de faire comprendre		
13b	Ne pas réussir à faire accéder au concept pédagogique	Ne pas réussir à s'accorder		
29b	Ne pas réussir à faire accoucher l'enseignante	Faire comprendre avec difficulté		
31b	Poser des questions que l'enseignante ne comprend pas	Ne pas se faire comprendre		
33b	Faire suivre son idée pour essayer de faire comprendre	Essayer de faire comprendre		
41b	Rencontrer de la difficulté à faire comprendre pour changer les représentations	Essayer de faire comprendre		
46b	Faire dire les stratégies à l'enseignante pour qu'elle réutilise un principe avec les élèves	Faire comprendre un principe linguistique		
49b	S'appuyer sur l'observation en classe pour faire comprendre à l'enseignant la nécessité d'expliciter les stratégies aux élèves	Faire comprendre une stratégie pédagogique		
10b	Expliquer longtemps que l'enseignante doit faire différemment	Faire évoluer	**Faire évoluer la réflexion**	**MI 3**
14b	Ne pas savoir comment faire pour amener l'enseignante à atteindre un niveau plus complexe	Essayer d'amener la réflexion plus loin		
15b	Valoriser l'enseignant pour l'amener plus loin	Amener l'enseignante plus loin		
18b	Faire accoucher l'enseignante	Accompagner la réflexion		
28b	Caresser l'enseignante dans le sens du poil pour l'amener plus loin	Amener l'enseignante plus loin		
37b	Faire adhérer pour optimiser son enseignement	Faire progresser		
38b	Ne pas seulement juger pour aider l'enseignante à progresser	Aider l'enseignante à progresser		
39b	Dire ce qu'elle peut améliorer pour qu'elle essaie de faire autrement	Inciter l'enseignante à faire autrement		
40b	Reconnaître ce que les élèves ont fait mais vouloir aller plus loin	Inciter à aller plus loin		

42b	Faire comprendre pour la faire évoluer	Essayer de faire évoluer		
36b	Valoriser l'enseignante pour la faire adhérer	Faire adhérer	**Faire adhérer**	**MI 4**
61b	Valoriser l'enseignante pour lui faire entendre qu'elle a des marges de progression	Faire adhérer à une évolution		
60b	Mettre de mots sur les concepts pour que l'enseignante renote les stratégies	Faire des liens de signification entre concept et pratique	**Faire des liens de signification**	**MI 5**
57b	Traduire l'exemple de l'enseignante pour l'amener plus loin	Conceptualiser la pratique de l'enseignante		
57b bis	Retravailler les concepts de la démarche interactionnelle	Retravailler des concepts pédagogiques		
60b	Mettre de mots sur les concepts pour que l'enseignante renote les stratégies	S'accorder avec l'enseignante		
21b	Essayer de faire prendre conscience à l'enseignante de sa démarche	Faire prendre conscience de sa démarche à l'enseignante	**Faire analyser sa pratique**	**MI 6**
54b	Questionner l'enseignante pour analyser le principe pédagogique du bingo	Faire analyser une pratique		
55b	Faire analyser le principe d'attention des élèves	Faire analyser un principe pédagogique		
56b	Faire verbaliser le principe d'attention pour que l'enseignante suive et utilise l'idée de l'inspectrice	Faire verbaliser un principe pédagogique	**Faire verbaliser sa pratique**	**MI 7**
58b	Questionner sur ce que l'inspectrice a élaboré avec l'enseignante	Faire verbaliser l'élaboration des réponses		
59b	Fixer ce qui a été élaboré pour servir à l'engagement de l'enseignante	Fixer ce qui a été élaboré		

Présentation des règles et regroupement en maillons intermédiaires du JDL 1 « L'expert pilote du changement professionnel » Inspecteur 3

Nous présentons le JDL 1 de manière plus synthétique ainsi :

N° de MI	Maillons intermédiaires	Jeu de langage
MI 1	Comprendre la stratégie de l'enseignante 1	**L'EX-PAIR PILOTE DU CHANGEMENT PROFESSIONNEL** **38 règles**
MI 2	**Faire comprendre 15**	
MI 3	**Faire évoluer la réflexion 10**	
MI 4	Faire adhérer 2	
MI 5	**Faire des liens de significations 4**	
MI 6	Faire analyser sa pratique 3	
MI 7	Faire verbaliser sa pratique **3**	

La signification des maillons intermédiaires fait émerger le JDL 1 de l'activité de jugement composé de 38 règles et 7 maillons intermédiaires rassemblés par la ressemblance qu'ils entretiennent Les résultats montrent que ce JDL 1 révèle une volonté impérative de faire changer les pratiques de l'enseignante qui ne correspondent pas aux attentes de l'inspectrice. Nous avons formalisé le JDL ainsi : « *l'ex-pair pilote du changement professionnel*».

Ce JDL s'appuie prioritairement sur des règles qui visent à faire comprendre par tous moyens à sa disposition, le questionnement, l'illustration, l'explication, la définition de concept… « *J'essaie de l'y amener dans des exemples (...) J'essaie tout !* », pour faire évoluer les conceptions et les pratiques « *j'essaie de l'amener sur un niveau plus complexe* ». Ils représentent plus de la moitié des règles formalisées et sont liées au MI 4 faire adhérer. Ce JDL dans lequel elle persévère *« je ne lâche rien, et elle non plus* » ne lui permet cependant pas d'aboutir à ses fins « *j'ai du mal, (...) c'est laborieux (...) ça fait juste une demi-heure que j'essaie de lui faire comprendre (...) là on a ramé (...) elle n'y est pas du tout* ».

L'inspectrice aborde d'autres règles faire des liens de signification avec les concepts retravaillés afin de les illustrer par exemple de la démarche interactionnelle, faire analyser sa pratique pour que l'enseignante prenne conscience de sa démarche, et la faire verbaliser, une stratégie travaillée « *redis-moi ce qu'on a laborieusement élaboré* » ou un principe qui permette de mobiliser l'attention des élèves. Moins présentes, Ces règles sont suivies plutôt en fin d'entretien après avoir mis en œuvre des actions visant à faire comprendre par le questionnement.

Le JDL2 émerge à partir de la répartition des règles comme suit :

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
1b	Expliquer à l'enseignante les enjeux disciplinaires pour entendre sa stratégie	Expliquer la stratégie de pilotage de la discipline dans l'établissement	**Donner des informations**	**MI 1**
2b	Connaître le fonctionnement de la proviseure et l'avis de l'enseignante	S'informer sur la stratégie de pilotage de la discipline dans l'établissement	**Prendre des informations de pilotage académique**	**MI 2**
5b	Demander le fonctionnement du projet disciplinaire dans l'établissement pour comprendre le pilotage de l'établissement	Vérifier le pilotage de la discipline dans l'établissement		
6b	Comprendre le fonctionnement d'un projet académique au sein d'un établissement	Vérifier le pilotage de la discipline dans l'établissement		
7b	S'assurer que le lycée communique pour que plus d'élèves viennent dans l'établissement par choix	Vérifier le pilotage académique de la discipline		
50b	Comprendre les stratégies de l'équipe de direction pour piloter les heures disciplinaires	S'informer sur la stratégie de pilotage de la discipline dans l'établissement		
52b	Comprendre le fonctionnement du lycée pour avoir une vue d'ensemble du pilotage	S'informer pour piloter la discipline dans l'académie		
3b	Comprendre le niveau de la classe présentée pour poser les choses	Signifier le niveau disciplinaire	**Signifier le niveau disciplinaire**	**MI 3**
4b	S'intéresser au niveau linguistique réel des élèves	Juger le niveau disciplinaire		
12b	Mettre beaucoup de temps pour faire accepter et accéder l'enseignante à un concept pédagogique	Faire accéder à un concept pédagogique	**Faire accéder à des concepts**	**MI 4**
16b	Définir le concept « pragmalinguistique » en vain	Définir les concepts		
47b	Dire aux enseignants qu'ils évaluent finalement	Clarifier des concepts pédagogiques		
48b	Dire aux enseignants qu'ils confondent évaluation et notation	Clarifier des concepts pédagogiques		
19b	Ne pas réussir à faire comprendre à l'enseignante l'inefficacité de sa pratique	Signifier l'inefficacité de la pratique	**Signifier une pratique inefficace**	**MI 5**
53b	Faire comprendre que l'endroit didactique n'est pas bon	Signifier l'invalidité des réponses		
22b	Conforter la non-maîtrise des concepts disciplinaires par l'enseignante	Vérifier la maîtrise des concepts disciplinaires	**Vérifier les connaissances de l'enseignante**	**MI 6**
43b	Savoir si l'enseignante a réfléchit à la constitution des groupes	Vérifier la justification des choix pédagogiques		
51b	Questionner l'enseignante sur sa connaissance du système scolaire pour voir ce qu'elle a compris	Vérifier les connaissances de l'enseignante		
58b	Faire dire ce que l'inspectrice a élaboré avec l'enseignante	Vérifier l'adhésion de l'enseignante	**Vérifier l'adhésion**	**MI 7**
59b	Fixer ce qui a été élaboré pour servir à l'engagement de l'enseignante	Savoir que l'inspectrice a servi à l'engagement de l'enseignante		
27b	Reconnaître ce que l'enseignante fait pour la valoriser	Asseoir la reconnaissance institutionnelle	**Asseoir une reconnaissance institutionnelle**	**MI 8**
11b	Attendre en vain la bonne réponse	Attendre la bonne réponse		
30b	Faire dire un truc à l'autre	Faire dire		

33b	Faire suivre son idée pour essayer de faire comprendre	Faire suivre la logique de l'inspectrice	**Inciter des réponses attendues**	**MI 9**
41b	Rencontrer de la difficulté à faire comprendre pour changer les représentations	Faire changer les représentations		
32b	Faire dire ce que l'inspectrice attend	Inciter à répondre aux attentes de l'inspectrice		
44b	Ramer pour obtenir une proposition idéale	Attendre des propositions pédagogiques conformes		
45b	Attendre des propositions pédagogiques spécifiques	Attendre des propositions pédagogiques conformes		
46b	Faire dire les stratégies à l'enseignante pour qu'elle réutilise un principe avec les élèves	Faire dire des stratégies		
56b	Faire verbaliser le principe d'attention pour que l'enseignante suive et utilise l'idée de l'inspectrice	Faire suivre l'idée de l'inspectrice		
49b	S'appuyer sur l'observation des élèves en classe pour faire comprendre à l'enseignant la nécessité d'expliciter les stratégies aux élèves	S'appuyer sur des preuves	**S'appuyer sur des preuves**	**MI 10**
60b	Mettre de mots sur les concepts pour que l'enseignante renote les stratégies	Fixer les stratégies élaborées	**Fixer des stratégies d'enseignement**	**MI 11**
62b	Se détacher d'une confidence pour ne pas céder au chantage	Ne pas céder au chantage	**Assumer son statut**	**MI 12**

Présentation des règles et regroupement en maillons intermédiaires du JDL 3 « L'expert pilote de la discipline » Inspecteur 3

Nous présentons le JDL 2 de manière plus synthétique ainsi :

N° de MI	Maillons intermédiaires	Jeu de langage
MI 1	Donner des informations 1	**L'EXPERT PILOTE DE LA DISCIPLINE** **33 règles**
MI 2	**Prendre des informations de pilotage académique 6**	
MI 3	Signifier le niveau disciplinaire 2	
MI 4	**Faire accéder à des concepts 4**	
MI 5	Signifier une pratique inefficace 2	
MI 6	Vérifier les connaissances de l'enseignante 3	
MI 7	Vérifier l'adhésion 2	
MI 8	Asseoir une reconnaissance institutionnelle 1	
MI 9	**Inciter des réponses attendues 9**	
MI 10	S'appuyer sur des preuves 1	
MI 11	Fixer des stratégies d'enseignement 1	
MI 12	Assumer son statut 1	

La signification des maillons intermédiaires fait émerger le JDL 2 de l'activité de jugement composé de 47 règles et 10 maillons intermédiaires rassemblés par la ressemblance qu'ils entretiennent. Ce JDL, particulièrement ciblé sur les attentes de l'inspectrice est formalisé comme « *l'expert pilote de la discipline* ».

L'inspectrice s'appuie sur cette inspection pour prendre des informations qui lui permettront de piloter la discipline *« j'essaie de comprendre un petit peu les stratégies de l'équipe de direction* ». Les règles s'expriment par une incitation à faire énoncer les réponses qu'elle attend : inciter des réponses attendues dans le cadre des savoirs disciplinaires et des savoirs professionnels « *tu vas dire ce que j'attends de toi (…) Je veux qu'elle me suive sur mon idée* ». Il s'agit de faire dire la bonne réponse « *qu'elle me dise les élèves qui comprennent pas, les élèves qui ne réagissent pas, les élèves qui ne sont pas disciplinés* » ou la stratégie utilisée par l'enseignante « *ce que je veux c'est qu'elle me sorte les stratégies* ».

C'est aussi énoncer des concepts pour que l'enseignante se les approprie « *elle n'a pas compris du tout le concept ! Alors que je viens de lui définir »*

Enfin, elle signifie la valeur des propositions non conformes et vérifie les connaissances de l'enseignante dans le but de faire évoluer la pratique plus que de classer l'enseignante « *Est-ce qu'elle sait ce que c'est une intention de parole, pragmalinguistique (…) savoir ce que elle, elle perçoit du système scolaire, enfin du système dans lequel elle est (…) savoir si elle a réfléchi à la constitution des groupes* » pour lui faire prendre conscience du besoin de faire évoluer sa pratique.

Le JDL 3 est présenté ainsi :

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
8b	Reconnaître les qualités relationnelles de l'enseignante avec des élèves difficiles	Reconnaître les qualités de l'enseignante	**Valoriser l'enseignante**	**MI 1**
15b	Valoriser l'enseignant pour l'amener plus loin	Valoriser l'enseignante		
26b	Solliciter les réponses de l'enseignante pour la valoriser	Valoriser l'enseignante		
28b	Caresser l'enseignante dans le sens du poil pour l'amener plus loin	Flatter l'enseignante		
34b	Valoriser l'enseignante pour qu'elle écoute ce que j'ai à lui dire	Valoriser l'enseignante		
36b	Valoriser l'enseignante pour la faire adhérer	Valoriser l'enseignante		
61b	Valoriser l'enseignante pour lui faire entendre qu'elle a des marges de progression	Valoriser l'enseignante		
27b	Reconnaître ce que l'enseignante fait pour la valoriser	Mettre en valeur le travail de l'enseignante	**Valoriser le travail de l'enseignante**	**MI 2**
40b	Reconnaître ce que les élèves ont fait mais vouloir aller plus loin	Mettre en valeur le travail de l'enseignant		
14b	Encourager l'enseignante pour l'amener l'enseignante à atteindre un niveau plus complexe	Encourager l'enseignante	**Stimuler l'enseignante**	**MI3**
18b	Faire accoucher l'enseignante	Faire accoucher		
62b	Se détacher d'une confidence pour ne pas céder au chantage	Mettre des limites à l'empathie	**Se détacher**	**MI0**

Présentation des règles et regroupement en maillons intermédiaires du JDL 3 « L'expert valorisant » Inspecteur 3

Nous présentons le JDL 3 de manière plus synthétique ainsi :

N° de MI	Maillons intermédiaires	Jeu de langage
MI 1	**Valoriser l'enseignant 7**	**L'EXPERT VALORISANT** **12 règles**
MI 2	Valoriser le travail de l'enseignante 2	
MI 3	Stimuler l'enseignante 2	
MI 4	Se détacher 1	

La signification des maillons intermédiaires fait émerger le JDL 3 de l'activité de jugement composé de 12 règles et 4 maillons intermédiaires rassemblés par la ressemblance qu'ils entretiennent. Ce JDL 3 est formalisé ainsi : « *L'expert valorisant* ».

Nous notons que ce JDL est peu présent. Il est souvent couplé avec le JDL 1 qu'il appuie pour convaincre l'enseignante des besoins d'évolution. L'inspectrice valorise les qualités de l'enseignante : sa bienveillance, sa patience, plus que le travail de l'enseignante. Elle rappelle tout au long de l'EAC la difficulté qu'elle a à faire comprendre à l'enseignante ce qu'elle voudrait qu'elle fasse évoluer, évoque la fatigue, et l'agacement de ne pas y parvenir. Ce JDL reflète le volet émotionnel que le visionnage de l'entretien fait revivre dans toutes les dimensions de l'expérience.

Le JDL 4 est présenté ainsi :

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
2b	Connaître le fonctionnement de la proviseure et l'avis de l'enseignante	Situer la position de l'enseignante	**Situer le contexte**	**MI 1**
3b	Comprendre le niveau de la classe présentée pour poser les choses	Situer le contexte de classe		
5b	Demander le fonctionnement du projet disciplinaire dans l'établissement pour comprendre le pilotage de l'établissement	Situer le contexte établissement		
6b	Comprendre le fonctionnement d'un projet académique au sein d'un établissement	Situer le contexte établissement		
17b	Poser la question pour quoi faire pour accompagner la compréhension de l'enseignante	Questionner le sens de la pratique	**Questionner**	**MI 2**
31b	Poser des questions que l'enseignante ne comprend pas	Poser des questions fermées		
43b	Savoir si l'enseignante a réfléchit à la constitution des groupes	Questionner		
45b	Attendre des propositions pédagogiques spécifiques	Questionner		
51b	Questionner l'enseignante sur sa connaissance du système scolaire pour voir ce qu'elle a compris	Questionner		
53b	Questionner de manière superficielle pour faire comprendre que l'endroit didactique n'est pas bon	Questionner de manière superficielle		
54b	Questionner l'enseignante pour analyser le principe pédagogique du bingo	Questionner		
58b	Attendre que l'enseignante dise ce qu'elle a élaboré avec l'inspectrice	Questionner		
26b	Solliciter les réponses de l'enseignante pour la valoriser	Solliciter les réponses de l'enseignante		
9b	Questionner trop longtemps pour s'assurer que l'enseignante comprenne	Questionner longtemps	**Rester longtemps sur un concept**	**MI 3**
10b	Expliquer longtemps que l'enseignante doit faire différemment	Expliquer longtemps		
12b	Mettre beaucoup de temps pour faire accepter et accéder l'enseignante à un concept pédagogique	Mettre beaucoup de temps		
13b	Ne pas réussir à faire accéder au concept pédagogique	Mettre beaucoup de temps		
25b	Passer du temps pour essayer de faire comprendre à l'enseignante	Passer beaucoup de temps		

23b	Expliquer pour faire passer un message	Expliquer	**Faire adhérer**	**MI 4**
35b	Faire la technique d'entretien	Appliquer une technique d'adhésion		
37b	Faire adhérer pour optimiser son enseignement	Appliquer une technique d'adhésion		

Présentation des règles et regroupement en maillons intermédiaires du JDL 4 « L'inspecteur pilote de l'entretien » Inspecteur 3

Nous présentons le JDL 4 de manière plus synthétique ainsi :

N° de MI	Maillons intermédiaires	Jeu de langage
MI 1	**Situer le contexte 4**	**L'INSPECTEUR PILOTE DE L'ENTRETIEN** **21 règles**
MI 2	**Questionner 9**	
MI 3	**Rester longtemps sur un concept 5**	
MI 4	Faire adhérer 3	

Les différents JDL se déploient dans une dynamique de conviction, parfois à marche forcée « *Qu'elle me recrache ce qu'on a laborieusement élaboré pendant une heure* » pour engager l'enseignante à faire évoluer ses pratiques « *il faut aussi qu'elle entende que voilà…Il y a des marges de progressions* ».

1.5.2. Un contexte d'énonciation qui conditionne le déploiement des JDL de l'Inspecteur 3

L'entretien d'inspection se déroule dans un lycée professionnel (LP) avec une professeure de LP (PLP) dont le statut est perçu comme déprécié par la corporation des enseignants. L'inspectrice évoque son besoin de reconnaissance lors de l'EAC « *elle a besoin d'être valorisée (…) c'est qu'elle est PLP et entre les PLP et les PLC, tu as souvent cette, ce complexe d'infériorité. Elle se trouve sans doute moins bonne germaniste que l'agrégée du lycée général, euh…Et justement sachant tout cela, c'est vraiment de façon consciente que je l'ai mise animatrice ou hôtesse du mini-réseau parce qu'elle l'anime avec une collègue du lycée général. C'est important qu'elle soit valorisée.* ». L'inspection se déroule avec une classe dans un projet particulier d'enseignement de la langue qui conditionne le choix des élèves dans la série. Les élèves sont peu motivés et l'enseignante évoque de manière récurrente le fait que c'est une classe difficile et une langue difficile.

Enfin, la discipline n'est pas obligatoire. Le rôle de l'inspectrice est prépondérant pour mettre en place une stratégie académique qui permette de dynamiser la discipline. Cet élément conditionne le besoin de connaître les modes de pilotage au niveau de l'établissement et de la manière dont l'enseignante comprend les enjeux de sa discipline dans le système.

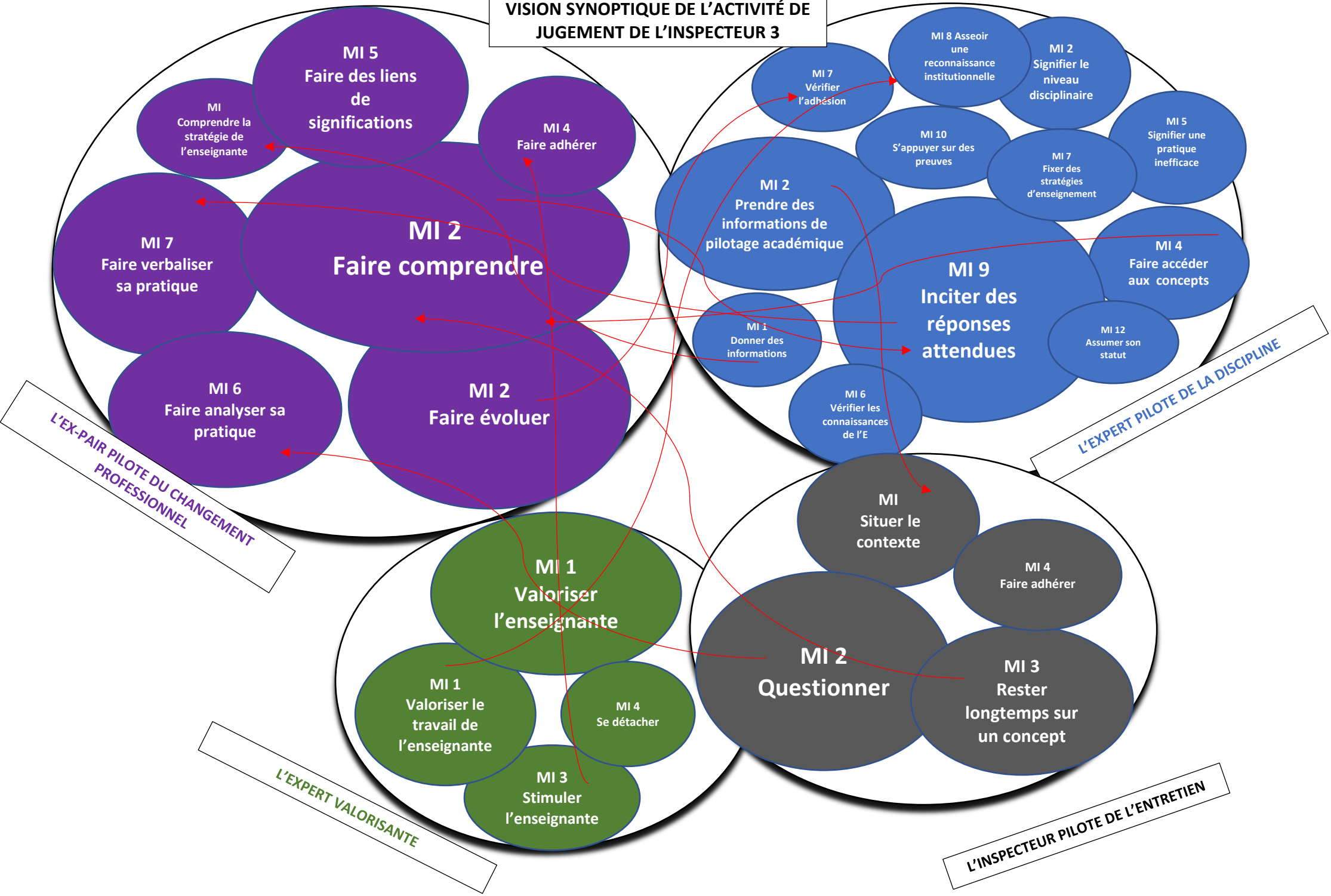
Ces éléments conditionnent le contexte d'énonciation dans lequel les JDL se déploient.

1.5.3. Construction d'une vision synoptique de l'activité de jugement de l'Inspecteur 3

Nous proposons une figuration de l'activité de jugement dans sa dimension interactionnelle par la vision synoptique des règles qui régissent la pratique de l'inspectrice. Elle est présentée ci-après.

Figure 5 : Vision synoptique Inspecteur 3

VISION SYNOPTIQUE DE L'ACTIVITÉ DE JUGEMENT DE L'INSPECTEUR 3



La vision synoptique des règles suivies permet de lire comment l'inspectrice signifie son activité par les JDL qui émergent dans le contexte d'énonciation que nous avons identifié plus haut.

Certains maillons intermédiaires ressortent de façon majoritaire : *faire comprendre que l'enseignante doit progresser, en expliquant, en questionnant*. C'est un maillon largement majoritaire du JDL 1. Il est intimement lié à la nécessité de faire évoluer la pratique de l'enseignante, et dans une moindre mesure, avec le maillon « *faire des liens de signification* ». « *Inciter des réponses attendues* », et prendre des informations pour « *piloter la discipline* », « *faire accéder à des concepts* » qui montrent le rapport à l'expertise et au prescrit dans le JDL2. Pour les mettre en œuvre, le questionnement témoigne du JDL privilégié pour conduire l'entretien. La valorisation de l'enseignante et de son travail représente les moyens qu'elle utilise au service du JDL 1 et 2.

1.6. Illustration de raisonnements pratiques pour accéder aux actions intentionnelles accomplies et aux conflits dialogiques de l'inspecteur

1.6.1. Faire comprendre pour faire évoluer les propositions de l'enseignante sans y parvenir

L'exemple de raisonnements pratiques ci-dessous illustre le lien établi par l'inspectrice entre faire comprendre et faire évoluer les propositions de l'enseignante : l'amener plus loin, et les difficultés qu'elle rencontre.

UI	N° de Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales
5	**8b**	Reconnaître les qualités de l'enseignante	*Reconnaître les qualités de l'enseignante* / vaut pour / *valoriser l'enseignante*/ dans les circonstances où / *les élèves sont un peu cabossés et c'est pas des cas faciles* / ce qui permet / *d'expliquer longtemps* / pour/ *s'assurer qu'elle comprenne tout ce que l'inspectrice souhaite lui dire* + *Questionner longtemps* / vaut pour / *être trop dans le questionnement* / pour/ *faire comprendre qu'elle doit faire différemment*/ ce qui obtient comme résultat / *elle avait du mal et c'était très laborieux* VS *Faire comprendre* / pour / ***la faire évoluer***	<u>Action intentionnelle</u> : Faire comprendre pour faire évoluer (sans y parvenir) <u>Moyens d'agir</u> Valoriser l'enseignante pour qu'elle comprenne qu'elle doit faire autrement VS Ne pas y parvenir
	9b	Questionner longtemps Faire comprendre		
	10b	Expliquer longtemps Faire évoluer		
6	**11b**	Attendre la bonne réponse	*Attendre la bonne réponse* / vaut pour / *attendre qu'elle dise que les élèves difficiles sont les élèves qui ne comprennent pas, les élèves qui ne réagissent pas, les élèves qui ne sont pas disciplinés* / vaut pour / *mettre beaucoup de temps* / pour / ***faire accéder à un concept pédagogique*** + *Encourager l'enseignante* / vaut pour / *bon allez maintenant on fait un petit effort*/ pour /*essayer d'amener la réflexion plus loin* VS *Mettre beaucoup de temps / vaut pour / j'ai mis vraiment (…) combien de temps / pour / faire accéder à un concept pédagogique* / ce qui obtient comme résultat /*elle n'a pas du tout compris le concept /* vaut pour / ***Ne pas réussir à s'accorder***	<u>Action intentionnelle</u> : Amener la réflexion de l'enseignante plus loin (sans y parvenir) <u>Moyens d'agir</u> Prendre beaucoup de temps pour faire accéder à un concept + Encourager l'enseignante pour aller plus loin VS Ne pas réussir à se comprendre
7	**12b**	Mettre beaucoup de temps Faire accéder à un concept pédagogique		
	13b	Mettre beaucoup de temps Ne pas réussir à s'accorder		
8	**14b**	Essayer d'amener la réflexion plus loin Encourager l'enseignante		

20	**40b**	Mettre en valeur le travail de l'enseignante Inciter à aller plus loin	*Ne pas lâcher l'affaire* / vaut pour / *reconnaître ce que les élèves ont fait mais vouloir aller plus loin* / ce qui permet de / *mettre en valeur le travail de l'enseignante* / pour /essayer de lui faire comprendre comment faire / pour / *l'inciter à aller plus loin* VS	<u>Action intentionnelle</u> : Faire évoluer les propositions de l'enseignante (en vain)
21	**41b**	Essayer de faire comprendre		

		Faire changer les représentations	*Tout essayer* / pour / *lui faire comprendre par A + B, avec des questions, en la mettant dans une situation concrète d'exemples* / pour/ *essayer de la faire évoluer* / ce qui obtient comme résultat / *c'est compliqué de faire changer les représentations* / qui vaut pour / *elle reste sur une approche grammaticalisante* / qui obtient comme résultats / *ne pas êtresûred'avoir réussi et ne pas avoir d'autres outils pour accéder à un changement de sa part*	<u>Moyens d'agir</u> Valoriser l'enseignante et lui faire comprendre comment faire pour faire autrement VS Ne pas réussir à impulser le changement
	42b	Essayer de faire évoluer		

1.6.2. Faire des liens de signification entre concepts et pratique

L'exemple des raisonnements pratiques ci-après montre un moyen pour permettre à l'enseignante d'accéder à l'appropriation de concepts pédagogiques.

UI	N° de Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales
30	**54b**	Questionner Faire analyser une pratique	*Questionner l'enseignante* / vaut pour / *savoir si elle sait* / pour / *faire analyse une pratique* / ce qui permet de / *faire analyser un principe pédagogique* /vaut pour / *faire entrevoir le système : j'ai besoin d'une info c'est là où j'écoute et où je suis attentive*/ ce qui permet de / *Faire suivre l'idée de l'inspectrice /* qui vaut pour / ***faire verbaliser un principe pédagogique***/ pour / ***qu'elle s'en serve après*** + *Traduire un exemple concret* / vaut pour / *conceptualiser la pratique de l'enseignante*/ ce qui permet de / *retravailler le concept de la démarche actionnelle* / dans les circonstances où / *l'enseignante les a rencontré à un moment donné dans sa formation initiale* / ce qui obtient comme résultat / ***retravailler des concepts pédagogiques***	<u>Action intentionnelle</u> : Faire l'enseignante s'approprier des concepts pédagogiques <u>Moyens d'agir</u> Faire analyser un concept pédagogique Faire verbaliser
	55b	Faire analyser un principe pédagogique		
	56b	Faire verbaliser un principe pédagogique Faire suivre l'idée de l'inspectrice		
31	**57b**	Conceptualiser la pratique de l'enseignante		
	57b bis	Retravailler des concepts pédagogiques		
32	**58b**	Questionner Faire verbaliser l'élaboration des réponses	*Questionner* / vaut pour / *attendre que l'enseignante dise ce qui a été élaboré avec l'inspectrice* / ce qui permet de / *faire verbaliser l'élaboration des réponse* / pour / *fixer ce qui a été élaborer* / vaut pour / *chercher à fixer dans sa tête* / et que / *l'enseignante y croit*/ ce qui obtient comme résultat / ***Savoir que l'inspectrice a servi à quelque chose*** + *Fixer des stratégies élaborées* / vaut pour / *mettre des mots très concrets sur les choses, redonner le concept et le refixer* / ce qui permet / *que l'enseignante renote la stratégie* / ce qui obtient comme résultat de/ ***faire des liens de signification entre concept et pratique***	<u>Action intentionnelle</u> : Faire s'approprier des liens de signification entre concept et pratique utiles à l'enseignante <u>Moyens d'agir</u> Faire verbaliser les réponses élaborées pour que l'enseignante puisse les réutiliser
	59b	Fixer ce qui a été élaboré Savoir que l'inspectrice a servi à l'engagement de l'enseignante		
33	**60b**	Fixer les stratégies élaborées Faire des liens de signification entre concept et pratique		

Nous avons représenté la dynamique de l’activité de jugement au sein des JDL de l’inspectrice 3 ainsi :

Figure 6 : Dynamique de l'activité de jugement Inspecteur 3

DYNAMIQUE DE L'ACTIVITÉ DE JUGEMENT AU SEIN DES JEUX DE LANGAGE COMME ESPACE DE SIGNIFICATION de l'inspecteur 3

L'EXPERT VALORISANTE

Valoriser l'enseignant (7)
Valoriser le travail de l'enseignante (2)
Stimuler l'enseignante (2)
Se détacher (1)

CONDITIONS DE L'ACTIVITÉ DIALOGIQUE

L'EX-PAIR PILOTE DU CHANGEMENT PROFESSIONNEL

Faire comprendre (15)
Faire évoluer la réflexion (10)
Faire des liens de significations (4)
Faire analyser sa pratique (3)
Faire verbaliser sa pratique (3)
Faire adhérer (2)
Comprendre la stratégie de l'enseignante (1)

ACTIVITÉ DE JUGEMENT

DES RAISONS D'AGIR MULTIPLES
Questionner pour faire analyser la pratique de l'enseignante ce qui permet de faire suivre l'idée de l'inspectrice pour que l'enseignante verbalise et s'approprie un concept pédagogique

PARFOIS CONTRADICTOIRES

Attendre la bonne réponse
VS
Ne pas réussir à s'accorder

SATISFACTION DE L ACTION INTENTIONNELLE

MOYENS POUR CONDUIRE L'ACTIVITÉ DIALOGIQUE

L'INSPECTEUR PILOTE DE L'ENTRETIEN

Questionner (9)
Situer le contexte (4)
Rester longtemps sur un concept (5)
Faire adhérer (3)

L'EXPERT PILOTE DE LA DISCIPLINE

Inciter des réponses attendues (9)
Prendre des informations de pilotage académique (6)
Faire accéder à des concepts (4)
Vérifier les connaissances de l'enseignante (3)
Signifier le niveau disciplinaire (2)
Signifier une pratique inefficace (2)
Vérifier l'adhésion (2)
Asseoir une reconnaissance institutionnelle (1)
S'appuyer sur des preuves (1)
Donner des informations (1)
Fixer des stratégies d'enseignement (1)
Assumer son statut (1)

1.7.Appréhension de l'activité de jugement des inspecteurs : points de convergence

L'activité de jugement telle qu'elle est menée est fondamentalement liée à des interactions qui se produisent dans un contexte spécifique lié à la singularité de l'enseignant, au parcours de l'inspecteur et au contexte singulier d'énonciation. C'est au sein de ces interactions que se construit l'objet étudié, l'activité de jugement, au sein d'un dialogue, comme une expérience normative située (Lähteenmäki, 2003) vivante et unique.

Le dispositif 1 ayant permis d'accéder à l'activité de jugement fait émerger chez les trois inspecteurs 4 JDL qui révèlent l'activité dialogique par des JDL ayant les mêmes objets : Le premier (JDL 1) révèle les actions en faveur de l'accompagnement de l'enseignant, le second (JDL2), la manière dont l'inspecteur interprète la manière dont il représente l'institution , le troisième (JDL 3), ce qu'il met en œuvre pour assurer le cadre relationnel de l'entretien, et le dernier (JDL 4), la façon dont il conduit l'entretien.

Nous avons vu à travers la présentation de la dynamique de l'activité de jugement comme espace de signification que nous positionnons les JDL 3 et 4 au service des JDL 1 et 2 qui eux contiennent les objets au cœur de l'activité de jugement.

Nous pouvons noter des convergences de règles partagées par les inspecteurs :

La première convergence concerne la manière dont les inspecteurs débutent l'entretien d'inspection : partir d'une vision plus globale pour ne pas entrer directement dans le retour sur la leçon. C'est un point souvent discuté entre inspecteurs « *ça on l'a beaucoup en partage quand j'en discute avec les collègues, je me rends compte qu'on est toujours sur la même question : est-ce qu'on part de ce qu'on a vu pour essayer d'élargir quand on y arrive, ou est-ce qu'on part d'un truc un peu plus large pour resserrer sur la séance* » (I2), et qui permet de mener le JDL 1 en valorisant l'enseignant(e), en créant un climat de confiance et en permettant à l'enseignant de prendre du recul. On le retrouve plus particulièrement dans les MI des inspecteurs 1 et 2 : *« S'intéresser à l'enseignant* » « *prendre du recul sur la séance* » couplés avec les MI du JDL 3 « *valoriser l'enseignant* » « *assurer des conditions de confort relationnel* » « *montrer de l'intérêt pour l'enseignant* » « *créer des conditions d'écoute* » « *créer une proximité relationnelle professionnelle* » et du JDL 4 qui précise la manière d'entrer dans l'entretien « *Situer le contexte* » « *Commencer l'entretien par le parcours de*

l'enseignant » « *Entrer dans l'entretien* ». Le JDL de l'inspecteur 3 est plutôt axé sur une prise d'information au profit du pilotage de la discipline et une appréhension de la stratégie de l'enseignante dans le lycée. Néanmoins, si le JDL 3 n'est pas représenté ici, l'inspectrice n'entre pas directement par le retour sur la leçon et passe par un détour sur le parcours rapide de l'enseignante *« I3 : Bon, alors, on va revenir un petit peu sur vous, sur la séance et tout ça. Euh… (elle plisse les yeux) humm, dites-moi ça fait combien de temps que vous êtes ici déjà ?* ».

C'est une manière symbolique d'entrer dans l'entretien d'inspection qui permet de donner le ton de l'échange.

Nous observons que cette entrée dans l'entretien est conditionnée par le contexte d'énonciation, dont la qualité de la leçon observée est un facteur déterminant pour la manière dont les JDL de l'inspecteur vont se déployer, notamment pour orienter le pilotage de l'entretien sur les points essentiels à aborder, la manière dont il va aborder le JDL1 et 2 pour envisager le compromis entre le contrôle et l'accompagnement. Nous y reviendrons lors de l'analyse proposée dans le chapitre suivant.

Le second point de convergence se trouve dans la manière dont les Inspecteurs 1 et 2 déploient des JDL pour accéder et comprendre les démarches d'enseignement de l'enseignant(e) comme préalable pour l'aider à progresser. Il se lit dans les MI du JDL 1 « *comprendre la démarche de l'enseignant* » « *accéder à la démarche de l'enseignante* » « *aider à progresser* » « *accompagner les évolutions professionnelle*s » « *accueillir les propositions de l'enseignant(e) »*. Là-encore, le JDL 3 est présent pour mettre l'enseignant(e) en confiance et l'inviter à se livrer de manière authentique.

Le troisième point de convergence se lit au sein des JDL des trois inspecteurs et se déploient dans les MI des JDL 1 : « *Faire des liens de signification* », « *Donner des repères* » « *Signifier la valeur des proposition* » « *Faire analyser sa pratique* » *« Faire verbaliser sa pratique* » « *Développer la compétence à lire et analyse sa pratique* ». Il se complète par certains MI du JDL 2 : « *Clarifier des concepts* », « *Faire accéder à des concepts* », « *Vérifier la maîtrise des enjeux pédagogiques* » « *Vérifier la pertinence des propositions* », « *Inciter des réponses* », qui témoignent du dialogue des inspecteurs en tant que référents d'une expertise qui leur est conférée par l'institution et par l'enseignant.

Ces trois premiers points de convergence relèvent de JDL d'un inspecteur ex-pair et expert qui questionnent l'ouverture au principe d'altérité pour créer des conditions de compréhension mutuelle. Ils mènent un entretien avec des enseignant(e)s expérimenté(e)s et pour deux d'entre eux, le fait d'être agrégés conforte le JDL de l'ex-pair.

Les inspecteurs assument leur rôle de représentant de l'institution comme un expert légitime et crédible, qui justifie ses retours, précise des concepts, et reconnaît le travail de l'enseignant(e). C'est le quatrième point de convergence qui s'inscrit particulièrement dans le JDL2. Il est en interaction avec le JDL 1 lorsqu'il permet d'accéder aux connaissances de l'enseignant(e), à son engagement ou à sa motivation ou qu'il valide une reconnaissance institutionnelle des pratiques de l'enseignant(e).

Un cinquième point de convergence, en lien avec le précédent puisqu'il s'affirme dans la manière de mettre en œuvre la prescription par un expert pilote de l'entretien dans le JDL 4, qui conduit l'échange en tenant une cohérence préparée en amont par les documents transmis, puis par l'observation de la leçon, et perçu dans le fil des énoncés. La conduite de l'entretien participe à orienter et mener l'échange pour amener l'enseignant(e) à adhérer à des évolutions de pratique. Il est ainsi en interaction avec les 3 autres JDL. Si le résultat visé est le même, les inspecteurs utilisent des modes d'intervention différents pour négocier les prises de parole, mener les formes de questionnement, intervenir et gérer le temps. Ils obtiennent également des résultats différents, dont certains qu'ils jugent peu satisfaisants, que nous examinerons dans le chapitre suivant.

En conclusion du Chapitre 1, nous pouvons affirmer que le principe d'élaboration du dispositif 1, rend compte de résultats qui ont permis d'élaborer une vision synoptique des JDL déployés au sein de l'activité de jugement des inspecteurs grâce à une méthode d'analyse grammaticale des dialogues (Bertone & Chaliès, 2015). Cette vision synoptique nous permet d'accéder à la compréhension d'une activité complexe constituée de plusieurs JDL en interaction, articulée dans plusieurs dimensions : a) l'alternance des rôles : d'ex-pair - rapatriant les règles de la communauté de pratique des enseignants lui permettant de porter un jugement sur une activité dont il a intégré les règles- et d'expert de l'enseignement, - par interprétation de la prescription, destiné à confondre la norme comme instrument d'attente, dont les règles

sont jouées de manière singulière- b) le rôle d'expert de l'inspection, par les règles suivies pour conduire un entretien cohérent, construit sur les traces d'activités observées en amont, et ajusté pendant l'entretien au regard du déploiement des dialogues c) la dimension relationnelle mise en œuvre pour mener des échanges professionnels destinée à la visée formative de l'entretien, d) la dimension conflictuelle de l'activité de jugement mise au jour au sein des interactions des JDL, permettant de rendre compte de la complexité de l'activité dialogique comme révélateur de l'intelligibilité de l'activité de jugement.

A ce titre, nous pouvons affirmer que le cadre théorique que nous avons mobilisé, s'est montré fécond pour accéder à une intelligibilité satisfaisante et structurée de l'activité de jugement des inspecteurs. Le Dispositif 1 participe ainsi à répondre à la première hypothèse auxiliaire, dans sa dimension épistémique.

Chapitre 2
Analyse des interactions entre les différents JDL et nature des conflits dialogiques

Nous avons vu précédemment que la reconstitution des raisonnements pratiques a donné lieu à l'émergence d'actions intentionnelles permettant de différencier : a) des chaînes de raisons d'agir complémentaires pour converger vers une action intentionnelle ultime ou terminale, b) des chaînes de raisons d'agir contradictoires ou divergentes qui mettent en tension des moyens d'agir pour aboutir à une action intentionnelle jugée plus ou moins satisfaisante par l'inspecteur. Il s'agit pour l'inspecteur d'effectuer des *compromis opératoires* dirait Hubault (1996) ou d'effectuer un choix jugé insatisfaisant face à un dilemme (ou plurilemme).

Nous proposons dans ce chapitre d'étudier les interactions entre les différents JDL de chacun des inspecteurs pour appréhender les enjeux d'une activité de jugement dans ses différentes dimensions. Nous convoquons les présupposés de la théorie de l'énoncé pour compléter l'analyse grammaticale par une intelligibilité contenue dans l'adressage de l'activité dialogique aux trois destinataires : le destinataire second, l'interlocuteur immédiat témoin du principe d'altérité, le sur-destinataire représenté ici par l'institution et les communautés de pratique des acteurs, dont la chercheuse portant un statut pluri-statutaire, le subdestinataire ou destinataire premier qui rapatrie l'histoire des expériences antérieures personnelles de chacun des acteurs au sein du microdialogue. Il s'agit d'analyser les énoncés sans les isoler du tout dans lequel ils sont prononcés, en les comprenant dans le fil du dialogue qui leur donne sens.

Nous observons comment les interlocuteurs du dialogue parviennent ou non à s'accorder au sein d'un horizon commun, en mesure de construire une *compréhension responsive active* (Bakhtine, 1984) propice à un dialogue constructif lors de l'entretien d'inspection.

Nous repérons la dynamique interactive des énoncés en EAC à travers les modalisateurs témoins de l'expressivité et de l'adressage de l'énoncé : les indices verbaux, non-verbaux ou paraverbaux, les silences, phatèmes, hésitations ou phrases non achevées, les rires… l'emploi des pronoms personnels « on », « ils », « je » « nous », ainsi que les verbes semi-auxiliaires et le temps auxquels ils sont conjugués.

Dans une première section, nous présentons les résultats de l'analyse des interactions entre les JDL adossés à un examen conduit à la lumière de la théorie de l'énoncé (Bakhtine, 1984) pour comprendre les enjeux de l'activité dialogique au profit d'un échange professionnel fécond.

Dans une seconde section, nous analysons les conflits dialogiques, révélateurs d'une activité pluri-adressée, qui amènent les inspecteurs soit à des actions caractérisées par des compromis qu'ils jugent plus ou moins satisfaisants, soit à des empêchements.

1. Interaction des JDL en mesure de créer une compréhension mutuelle avec l'enseignant(e)

Dans cette section, nous présentons une analyse des résultats obtenus par le Dispositif 1 qui mettent en exergue les interactions entre les JDL que nous éclairons par les postulats de la théorie de l'énoncé (Bakhtine, 1984). Nous nous appuyons sur les concepts contenus dans ce cadre théorique : a) la *compréhension responsive active* qui introduit le concept *d'horizon lexical commun* (ou *rapport dialogique d'accord)* rend compte de la manière dont les interlocuteurs se mettent au *diapason lexical* par le *rapport émotif-valoriel* qu'ils entretiennent avec l'objet du discours, b) la place du destinataire second, comme ouverture au principe d'altérité d'une activité dialogique adressée. Cette section présente ainsi le croisement des deux cadres d'analyse au profit d'une intelligibilité des interactions des JDL complétée par la dimension de l'activité dialogique adressée.

Créer les conditions d'une compréhension mutuelle est une préoccupation récurrente chez les inspecteurs, traduite dans le langage ordinaire par : se comprendre pour mener un échange professionnel fécond. La base de cette activité de jugement construite sur le dialogue, est une activité où l'intelligibilité est au service des finalités que chacun des interlocuteurs poursuit, ce que Bakhtine appelle le dessein discursif.

Dans le cadre de l'entretien, cette activité se traduit par des règles appartenant aux différents JDL, où le JDL 3 et le JDL4 se mettent au service du JDL 1 et JDL2 pour s'engager dans des actions intentionnelles visant des perspectives d'évolution de pratiques des enseignants. Il s'agira de voir de façon plus macro, comment les règles suivies au sein des JDL et la téléologie de leurs actions sont éclairées par la place accordée aux destinataires du dialogue, et notamment le destinataire second.

1.1.S'accorder sur les finalités et le cadre de l'entretien d'inspection

L'illustration suivante s'appuie sur les résultats des entretiens menés avec l'Inspecteur 2. Au début de l'entretien, le dialogue tel qu'il est engagé par l'Inspecteur 2, témoigne d'une forme de proximité qui l'invite à partager sa vision sur le rôle de l'inspection avec l'enseignante :

L'inspecteur engage un genre de discours qui rapidement évoque la confiance instaurée dans le contexte d'énonciation décrit précédemment. Il montre un a priori plutôt favorable suite à la lecture des documents de qualité que l'enseignante, agrégée, lui a transmis en amont, lui laissant présager qu'il a face à lui une interlocutrice crédible.

Nous illustrons le JDL mis en œuvre par cet extrait d'entretien d'inspection :

Extrait d'entretien d'inspection (UI 2)

I2 : Vous m'avez dit tout à l'heure que vous aviez eu le temps de le préparer un petit peu dans l'esprit du courrier qu'on vous a adressé
E2 : oui exactement, c'est ça.
I2 : s'il faut encore que je vous réexplique un peu l'esprit, il s'agit de faire en sorte que l'on se désancre de tous le… toutes les particularités de la séance à laquelle il faut aussi assister pour pouvoir réfléchir sur la pratique professionnelle des enseignants… pour aussi et davantage faire du temps d'entretien l'occasion d'une prise de recul.
E2 : oui oui, d'accord, c'est ça..
I2 : parce que si l'on n'est pas là-dedans, l'inspection …une fois…
E2 : oui parce que c'est une séance …
I2 : une fois tous les 6 ans…je suis moi-même assez sceptique… sur …dans certaines conditions, le sens qu'on peut lui donner… donc j'essaie, avec les moyens dont je dispose de lui en donner davantage.

Au cours de cet extrait, l'inspecteur sollicite l'enseignante pour partager une vision de ce que doit être l'entretien d'inspection et de ses finalités. L'inspecteur invite l'enseignante à répondre à ce partage par une forme de dialogue qui incite la *compréhension responsive active*. Il laisse traîner la fin de la phrase pour que l'enseignante la complète.

« I2 : parce que si l'on n'est pas là-dedans, l'inspection …une fois… »
E2 : oui parce que c'est une séance … »

Tout au long de l'échange, les réponses de l'enseignante manifestent son accord avec la vision de l'inspecteur :

E2 : oui exactement, c'est ça. (…) E2 : oui oui, d'accord, c'est ça... (…) E2 : oui parce que c'est une séance … ».

Nous avons ici une illustration concrète du concept de la *compréhension responsive active* que l'un invite l'autre à manifester par un dialogue, où sa voix pénètre le dialogue intérieur de l'autre : *« dans le dialogue, les répliques de l'un empiètent sur les répliques du dialogue intérieur de l'autre* » (Bakhtine, 1970a, p. 347).

Extrait de l'EAC UI 2:

I2 : c'est de mon rôle d'insister en amont sur le fait de lui dire : il faut prendre du recul, on vous l'a écrit, je vous le rappelle … bon, et au moment où je dis : je viens vous voir tous les 6 ans, ça sert à rien, je suis sceptique …
C : donc c'est une préoccupation forte ?
I2 : oui oui, donc c'est pour cela que je lui dis : je prends du recul. Je peux pas prendre le même recul selon que j'inspecte là, le 20 septembre ou bien en fin d'année, parce que là tout le recul sur le travail fait sur une année je ne l'ai pas. Donc du coup peut-être que j'accorde davantage de place parce que j'ai le temps, plus de temps dans l'entretien à une mise en perspective un peu de…de l'enseignant, de la carrière de l'enseignant.
Là où la prise de recul, en fin d'année, quand l'inspection vient en fin d'année, je peux plus facilement l'avoir à partir de l'examen des documents professionnels de l'enseignant sur une année. Mais dans les 2 cas, j'essaie de renvoyer le même signal, que ce soit en laissant parler sur votre carrière, parce ...où bien que ce soit en parlant de ce qui n'a pas seulement été perçu ou mis en œuvre pendant l'heure à laquelle j'ai assisté juste avant, dans les deux cas, ce que je vise c'est de renvoyer l'idée que l'entretien d'inspection ça doit être autre chose qu'un regard porté sur une heure de cours.

Pendant l'EAC, l'inspecteur rend compte de son activité à la chercheuse en suivant la règle 2a et 3 a :

Règle 2a : *[« Prendre du recul »* vaut pour *« laisser parler sur la (votre) carrière »* ou **«** *parler de ce qui n'a pas seulement été perçu ou mis en œuvre pendant l'heure à laquelle j'ai assisté juste avant »* ce qui obtient comme résultat **«** *dans les 2 cas » « renvoyer l'idée que l'entretien d'inspection ça doit être autre chose qu'un regard porté sur une heure de cours. »*

Règle 3 a : [*Prendre du recul* vaut pour *« laisser parler sur votre carrière »* ou **«** *parler de ce qui n'a pas seulement été perçu ou mis en œuvre pendant l'heure à laquelle j'ai assisté juste avant »* ce qui obtient comme résultat **«** *dans les 2 cas » « renvoyer l'idée que l'entretien d'inspection ça doit être autre chose qu'un regard porté sur une heure de cours. »*]

Nous voyons que la demande d'accord porte sur l'interaction des maillons intermédiaires (MI) du JDL1 : « *prendre du recul* » et du MI du JDL2 « *signifier le cadre attendu pour l'entretien* ».

C'est ce que nous pouvons lire à travers l'action intentionnelle du Raisonnement Pratique RP1 : « *Inscrire l'inspection dans une réflexion globale du métier* » qui mobilise les 3 JDL 1, 2 et 4, répondant à la fois au prescrit tel qu'il est interprété par l'inspecteur « *signifier le modèle d'inspection attendu* » dans un moment circonscrit « *commencer l'entretien* » solennellement, et mettre en place des conditions propices à l'accompagnement de la réflexion de l'enseignante « *prendre du recul* ».

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales

<table>
<tr><td>1</td><td>1a</td><td>Commencer l’entretien</td><td rowspan="3">Dire l’horaire / vaut pour / Commencer symboliquement l’entretien / vaut pour / commencer autre chose que la conversation qu’on a eu jusqu’ici / pour / signifier le modèle d’inspection attendu / ce qui vaut pour / attendre un regard global / ce qui obtient pour résultat / insister le fait de prendre du recul su la séance / ce qui vaut pour / laisser parler sur la carrière, parler de ce qui n’a pas été seulement mis en œuvre pendant l’heure de cours /ce qui obtient comme résultat final/ ne pas rester focalisé sur la séance / dans les circonstances où / c’est un modèle d’inspection bien installé</td><td rowspan="3"><u>Action intentionnelle</u> : Inscrire l’inspection dans une réflexion globale du métier

<u>Moyens d’agir</u>
Se démarquer d’un modèle d’inspection bien installé focalisé sur la séance</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2</td><td>2a</td><td>Prendre du recul sur la séance
Signifier le modèle d’inspection attendu</td></tr>
<tr><td>3a</td><td>Prendre du recul sur la séance
Signifier le regard global attendu</td></tr>
</table>

Sur un plan macro, nous pouvons évoquer ici le partage du *« dessein discursif »,* où il est question de rechercher un accord avec l’enseignante par *compréhension responsive active* dans l’adressage au destinataire second, pour poser des préventions de prise de recul vis à vis de la séance. C’est ce qui permet de poser un cadre de réflexion professionnelle du moment de l’entretien d’inspection avec lequel l’enseignante manifeste son accord.

L’inspecteur insiste sur sa préoccupation à engager l’accord de l’enseignante sur le cadre posé pour ce moment d’entretien, en précisant l’importance du contexte d’énonciation en regard du facteur spatio-temporel particulier d’une inspection conduite en début d’année : *« Je peux pas prendre le même recul selon que j’inspecte là, le 20 septembre ou bien en fin d’année, parce que là tout le recul sur le travail fait sur une année je ne l’ai pas. Donc du coup peut-être que j’accorde davantage de place parce que j’ai le temps, plus de temps dans l’entretien à une mise en perspective un peu de…de l’enseignant, de la carrière de l’enseignant. »*

L’EAC nous permet en effet d’accéder au contexte singulier d’une visite d’inspection qui se déroule en début d’année. Cela implique que l’inspecteur s’attache à prendre en considération le besoin de connaissance de l’autre, celle à qui il s’adresse (n’ayant pas assez de recul sur les éléments qui lui permettent d’apprécier le travail de l’enseignante sur une année scolaire). Cette partie d’EAC met en évidence le fait que la prise de recul implique de prendre d’autant plus en en compte l’interlocutrice dans sa globalité. Cela signifie qu’il faut prendre en compte ce qu’est l’enseignante, au-delà de la leçon, dans une dimension historique de son parcours et dans une dimension globale de son métier, *« que ce soit en laissant parler sur votre carrière, parce ...où bien que ce soit en parlant de ce qui n’a pas seulement été perçu ou mis en œuvre pendant l’heure à laquelle j’ai assisté juste avant »,* pour ne pas rester focalisé sur la séance :

Créer une compréhension mutuelle dans l'épaisseur du dialogue, c'est s'engager dans un *rapport dialogique d'accord* avec l'enseignante sur le prescrit issu du JLD 2 au profit d'un mode d'accompagnement. C'est adopter un JDL qui permette de prendre en compte l'enseignante dans son altérité par le principe *d'exotopie* : ce qui a construit sa professionnalité en l'invitant à parler de sa carrière, ce qu'elle est au-delà de ce qui a été mis en œuvre dans le moment de la leçon, tout en obtenant un accord sur les finalités de l'inspection. C'est la base sur laquelle l'inspecteur s'appuie pour mener une activité de jugement dont la forme est annoncée et proposée au partage, avec une interlocutrice prise en compte dans toute sa dimension professionnelle.

1.2. Créer les conditions d'une compréhension mutuelle par la reconnaissance de l'enseignant(e) dans sa dimension professionnelle

1.2.1. Fonder la compréhension mutuelle par le suivi de règles des JDL en interaction et l'ouverture au principe d'altérité

Dans l'extrait suivant qui se déroule en continuité de l'extrait précédent au sein du même entretien d'inspection, nous examinons les JDL employés par l'inspecteur 2 pour inviter l'enseignante à évoquer son parcours afin d'avoir accès à la construction de sa conception de l'enseignement.

Extrait de l'entretien d'inspection (UI 3) :

I2 : Euh…bon je vais peut-être commencer déjà par essayer de…, par vous proposer de retracer à grand trait votre parcours professionnel hein ?...vous êtes ici depuis en poste à V. depuis combien de temps …

L'inspecteur invite l'enseignante à évoquer son parcours par une question directe.

Extrait de l'EAC UI 3

I2 : Voilà, là j'ai pris la décision…je savais plus où j'en étais de mes, dans ma prépa… dans mon .. dans le déroulé préparatoire un petit peu de ce que je me construis de ce que va être l'entretien et donc en gros il y a le schéma… ça on l'a beaucoup en partage quand j'en discute avec les collègues, je me rends compte qu'on est toujours sur la même question : est-ce qu'on part de ce qu'on a vu pour essayer d'élargir quand on y arrive, ou est-ce qu'on part d'un truc un peu plus large pour resserrer sur la séance… euh… souvent je pars d'un peu plus large quand j'ai pas immédiatement des choses extrêmement positives ou quand je sais que vais être un peu court pour mettre en valeur l'enseignant, alors ce que j'ai vu avant ne peut me permettre de… de lui renvoyer une image extrêmement ébloui de ce à quoi j'ai pu assister, alors du coup c'est ce qui explique que je rentre plutôt par une invitation à me parler de sa carrière… sans d'ailleurs savoir ce qu'elle va me dire après…

L'inspecteur rend compte pendant l'EAC de son activité en suivant la règle 4a :

Règle 4a : [Prendre *« la décision »* de partir *« d'un peu plus large »* pour engager l'entretien vaut pour *« je rentre plutôt par une invitation à parler de sa carrière »* [dans les circonstances où *« j'ai pas immédiatement des choses extrêmement positives suite à l'observation »*] ce qui obtient comme résultat « *mettre en valeur l'enseignante »*]

Cette sollicitation auprès de l'enseignante pour qu'elle parle de son parcours porte deux finalités : avoir accès à la manière dont elle a construit sa professionnalité et mettre en valeur l'enseignante, à la suite d'une observation de leçon qui lui laisse un avis mitigé : *« je sais que vais être un peu court pour mettre en valeur l'enseignant ».* L'inspecteur justifie ainsi son choix de débuter l'entretien par une entrée plus large, - que l'enseignante évoque son parcours – plutôt que par le cœur de la leçon, afin de lui donner la possibilité de se mettre en valeur tout en accédant à des éléments de connaissance qui lui sont important pour mener son activité de jugement : « *ce que j'ai vu avant ne peut me permettre de… de lui renvoyer une image extrêmement ébloui de ce à quoi j'ai pu assister, alors du coup c'est ce qui explique que je rentre plutôt par une invitation à me parler de sa carrière ».* Il évoque la règle qu'il suit dans ce cas en indiquant la décision qu'il prend pour répondre à son souci de mettre en valeur l'enseignante en début d'entretien *« euh… souvent je pars d'un peu plus large quand j'ai pas immédiatement des choses extrêmement positives »*

L'EAC nous permet d'accéder aux raisons d'agir de l'inspecteur pour qui le MI du JL3 « *mettre en valeur l'enseignante* » conditionne le suivi du MI du JL1 « *rentrer dans l'entretien »* d'inspection.

L'analyse macro de l'extrait d'entretien d'inspection montre que l'inspecteur a choisi la forme interrogative plus qu'injonctive pour formuler sa demande d'accès au parcours de l'enseignante. Il s'adresse au destinataire second qui témoigne d'une forme d'ouverture à l'altérité. L'hésitation de début de phrase *« euh, bon…* » l'emploi des mots *« peut-être* » « *essayer de …* » « *vous proposer* » sont témoins des précautions prises par l'inspecteur pour que la question soit bien reçue comme une invitation à un échange où chacun a sa place, où l'inspecteur formule le choix qu'il laisse à l'enseignante de la manière dont elle souhaite entrer dans le dialogue. Le « *hein ?»* confirme cette demande d'approbation sur le choix qu'il propose comme une reconnaissance de la réalité de l'interlocutrice. C'est une belle illustration de la *compréhension responsive active* qui permet de mettre en place un *rapport dialogique d'accord*.

Dans cet extrait, l'inspecteur nous informe aussi d'une règle qu'il suit et qui n'apparaît pas dans l'analyse grammaticale : *«je savais plus où j'en étais de mes, dans ma prépa… dans mon … dans le déroulé préparatoire un petit peu de ce que je me construis de ce que va être l'entretien »* Le microdialogue avec le subdestinataire caractérisé par l'emploi de *« je »* et d'hésitations révèle la manière dont il a construit la préparation des énoncés futurs « *le déroulé préparatoire* » par les énoncés antérieurs « *de ce que je me construis de ce que va être l'entretien* », avec entre les 2 propositions l'expression « *un petit peu* » qui montre que rien n'est figé, et que tout peut s'ajuster en cours d'entretien. C'est une construction globale *« et donc en gros il y a un schéma ».* Cette analyse du microdialogue fait écho comme une action gouvernée par une règle qui n'a pas été formalisée par l'analyse micro, mais qui devient dicible dans le flux du dialogue sur un objet différent de celui principalement évoqué (*prendre la décision de laisser la main* pour valoriser l'enseignante) : *préparer les pistes de réflexion de l'entretien* qui appartient au JDL 4. Elle apparait en arrière-plan de l'objet principal du dialogue. Les résultats de l'analyse macro montrent qu'au-delà d'apporter un éclairage sur l'activité dialogique mise en œuvre pour favoriser une compréhension mutuelle, elle complète l'intelligibilité de l'activité de jugement par des règles révélées dans le microdialogue.

L'analyse macro nous permet aussi de compléter l'analyse grammaticale par une appréhension du plurivocalisme entre le subdestinataire et le sur-destinataire - la communauté de pratique - qui justifie sa pratique de débuter par le parcours de l'enseignante : *« ça on l'a beaucoup en partage quand j'en discute avec les collègues, je me rends compte qu'on est toujours sur la même question : est-ce qu'on part de ce qu'on a vu pour essayer d'élargir quand on y arrive, ou est-ce qu'on part d'un truc un peu plus large pour resserrer sur la séance… ».* Nous observons les variations discursives entre l'emploi du « *je* » et du « *on* » de la communauté des inspecteurs qui partage cette difficulté : savoir comment débuter la conduite d'entretien pour mettre en place un cadre relationnel de confiance et inviter à un échange professionnel constructif.

<u>*Suite de l'extrait de l'EAC (UI3)*</u>

C : est-ce que le fait d'avoir lu les documents et d'avoir malgré tout un avis positif de la conception et une perception un peu mitigée de la leçon fait que tu as d'autant plus envie de démarrer …

I2 : on s'est même fait cette réflexion en regardant la séance puisque nous étions tous les 2 là. Oui oui oui, c'est aussi parce que … qu'elle m'a envoyé les documents, sa programmation, les textes … enfin ça va très vite, on voit, je vois que j'ai affaire à quelqu'un d'intelligent, qui réfléchit, qui a des savoirs, qui est … qui sait ce que c'est qu'apprendre, donc je sais qu'en lui laissant la main à ce moment-là, elle aura des choses intéressantes à me dire. Mais quand je dis que je ne sais pas ce qu'elle va me dire, je ne sais pas encore que, en évoquant son parcours je vais lui permettre de me dire que c'est une ancienne élève de l'ENS, qu'elle a fait des choses, qu'elle a fait une prep

> ENA, bref, je ne sais pas encore à ce moment-là à quel point, la possibilité que je lui offre va atteindre pleinement son but puisqu'elle va …on peut être quelqu'un de très bien sans être normalienne… c'est pas le problème, mais ça va jouer d'autant plus son…son, son, rôle que son CV est fourni alors même que je l'ignorais.

L'inspecteur juge le résultat de son action très satisfaisant : il se traduit dans l'analyse grammaticale par la formalisation de la règle 5a :

[Laisser *« la main »* en début d'entretien vaut pour faire évoquer *«son parcours »* [dans les circonstances où *« elle m'a envoyé des documents, sa programmation, les textes …» « je vois que j'ai à faire à quelqu'un d'intelligent qui réfléchit, qui a des savoirs et qui sait ce que c'est qu'apprendre »*] *obtient comme résultat « mettre en valeur l'enseignante » « lui permettre » « d'évoquer « un CV fourni »*

Les résultats de l'analyse grammaticale montrent qu'au sein des MI, plusieurs JDL sont en interaction : le MI de JDL3 « mettre en valeur l'enseignante » et le MI de JDL4 « laisser la main en début d'entretien ».

L'analyse macro nous permet de compléter cette lecture. Dans cette partie d'EAC, la chercheuse entre dans une forme d'entretien qui s'approche de l'ACC en tant que professionnelle. Nous pouvons lire le pluri-adressage de l'activité dialogique de l'inspecteur qui s'adresse aussi à la chercheuse en tant que destinataire de secours dans son statut d'inspectrice : *« on s'est même fait cette réflexion en regardant la séance puisque nous étions tous les 2 là. (…) on voit, je vois. »*

Une fois encore, l'emploi du *« on »* représentant la communauté des inspecteurs, est conforté ici par le regard de la chercheuse, prise en tant que sur-destinataire : le *« on »* devient *« je »* dans un accord mutuel, repéré dans un énoncé antérieur pendant l'observation de la leçon.

L'adverbe de liaison *« donc »,* comme connecteur logique, introduit la conséquence : il sollicite l'enseignante pour qu'elle lui donne des mobiles qui confirmeront ou infirmeront sa lecture, tout en lui permettant de mieux saisir le destinataire second à qui il s'adresse : *« donc je sais qu'en lui laissant la main à ce moment-là, elle aura des choses intéressantes à me dire. ».*

L'inspecteur cherchait à valoriser l'enseignante, et va y parvenir encore mieux qu'il ne pensait, accédant ainsi à une proximité professionnelle qu'il n'avait pas anticipé : *« je ne sais pas encore à ce moment-là à quel point, la possibilité que je lui offre va atteindre pleinement son but »*

Extrait de l'entretien d'inspection (UI0)

E2 : depuis 15 ans à V., auparavant j'étais dans un collège de banlieue parisienne à Goussainville, dans le Val d'Oise, voilà, dans un collège un peu difficile, donc euh….
I2 : et vous aviez passé l'agrégation externe ?
E2 : voilà, j'ai passé l'agrégation externe, en fait j'ai un parcours un peu particulier parce qu'en fait, j'étais, j'intégrais l'école normale supérieure de Fontenay aux Roses à l'époque, qui était située à Fontenay aux roses à l'époque, et j'avais pas du tout dans l'idée de devenir enseignante. Qui était en fait finalement ce que je ne voulais surtout pas faire, ce que je voulais surtout éviter. Et alors je m'étais lancé dans un cursus différent, et je visais plutôt les métiers de la diplomatie, ou enfin le haut fonctionnariat.

Pendant l'évocation du parcours de l'enseignante, l'inspecteur la relance pour avoir des précisions.

Extrait de l'EAC UI0

I2 : Voilà bon, donc là j'essaie de lui renvoyer, sur la question de la machine est-ce qu'elle gêne ou pas… ce que je perçois à ce moment-là, … je prends beaucoup de notes même si dans le rapport je ne vais pas en garder grand-chose, mais c'est aussi une façon de lui dire que …on se paye pas de mots, que quand je lui … enfin c'est le signe que j'essaie de lui renvoyer en tout cas. Que quand je lui demande de me parler de … là par exemple son parcours, ou plus tard de ce qui lui tient à cœur, quelque chose comme ça, si je prends des notes je lui dis « je vous entends, j'accueille votre parole, elle a… elle a un intérêt », c'est aussi pour cela que je la regarde, et je lui renvoie des « oui je vous écoute, ou des… voilà », qu'on soit pas seulement .. bon là je… l'entretien c'est aussi souvent .. c'est essayer de se mettre à la place de l'autre, et je me dis il m'arrive de ..de .. il m'arrive d'être dans des situations où l'on me pose des questions et où en une seconde on a compris dans les yeux de l'autre qu'il n'en a absolument rien à faire de la réponse quoi ! c'est toute ces « bonjour comment … » j'en parlais hier … les fameux … la génération du « bonjour comment allez-vous ? » tu peux annoncer que tu as 3 cancers, l'autre il est déjà … il en a rien à faire !... euh…donc je voudrais pas que.. que poser un autre cadre d'échange professionnel puisse amener l'enseignant à penser que c'est formel, que c'est… que c'est… que ça renvoie pas à une préoccupation authentique de ma part. Donc j'essaie de lui renvoyer des signes là… donc je vous écoute, je prends des notes, je vous regarde, j'acquiesce, je relance, voilà.

L'inspecteur rend compte de son activité en suivant la règle 6a issue de l'analyse grammaticale qui montre la préoccupation authentique envers l'enseignante :

Règle 6a :[Prendre *« beaucoup de notes »* vaut pour *« dire que …on se paye pas de mots, » « je vous entends, j'accueille votre parole, elle a… elle a un intérêt » « je la regarde, et je lui renvoie des '' oui je vous écoute'', ou des… ''voilà'' » « je vous écoute, je prends des notes, je vous regarde, j'acquiesce, je relance »* ce qui obtient comme résultat *«poser un autre cadre d'échange professionnel » et « renvoyer un signe » d' « une préoccupation authentique de ma part »*]

Les règles mises en œuvre sont issues de l'interaction de 3 JDL : du MI de JDL4 « *prendre des notes* », du MI de JDL3 « *être attentif à la parole de l'enseignante* » et du MI

de JDL2 « *poser un cadre d'échanges authentique* ». Cette interaction participe à une partie de l'élaboration du raisonnement pratique RP2 qui aboutit à une partie de l'action intentionnelle « *Prendre le temps de poser un cadre professionnel d'échanges authentiques et valorisants* »

L'analyse macro complète cette lecture en mettant en avant le rôle du destinataire second à qui il s'adresse par des formes d'énoncés non verbales : « lui laisser la main » et « prendre beaucoup de notes » et les sur-destinataires à qui le message est adressé.

La prise de note, action non verbale, *« je prends beaucoup de notes même si dans le rapport je ne vais pas en garder grand-chose »* est prise comme un *vouloir dire* qu'il précise à la chercheuse : la prise de notes n'a pas d'autre utilité que de montrer son intérêt à son interlocutrice. C'est une façon de dire « *c'est aussi une façon de lui dire que » « enfin c'est le signe que j'essaie de lui renvoyer »*: ce qui se passe est authentique et l'on (je) ne se moque pas de vous : *« on se paye pas de mots* ».

L'emploi du pronom impersonnel *« on »* de « *on ne se paie pas de mots* » est témoin d'un pluri-adressage dialogique à l'ensemble des acteurs, dont la chercheuse et inspectrice, à qui son discours s'adresse. Nous l'interprétons ainsi : on est (je suis) authentique envers vous, et dans une *compréhension responsive active*, j'en attend de même pour les personnes présentes.

En tant que juge et témoin, le destinataire de secours est convoqué dans sa dimension téléologique pour participer à la compréhension du « *grand dialogue* » (Bakthine (1984). Il s'agit d'une compréhension en profondeur du dialogue polyphonique, où le sur-destinataire, comme le destinataire second fait partie du *rapport émotif-valoriel* qui fonde l'expressivité. Nous l'interprétons comme une invitation à entendre que l'intérêt de l'échange professionnel s'envisage pour l'inspecteur par l'authenticité de ce que l'on peut se dire. C'est la condition pour créer un dialogue fécond dans une compréhension mutuelle profonde, où l'on ne se paie pas de mots (qui ne vaudraient rien).

Le vouloir dire par la prise de note et la main laissée à l'enseignante dit aussi qu'il s'assure que la machine ne mette pas une barrière entre eux, que nous observons dans un microdialogue : « *donc là j'essaie de lui renvoyer, sur la question de la machine est-ce qu'elle gêne ou pas… ce que je perçois à ce moment-là* , … » parce qu'il veut se montrer prêt à accueillir ce qu'elle est : *« si je prends des notes je lui dis « je vous entends, j'accueille votre parole, elle a… elle a un intérêt ».* Il rend compte d'autres moyens dont il joue : des mots d'approbation, d'acquiescement, de regard, de relance : « *c'est aussi pour cela que je la*

regarde, et je lui renvoie des '' oui je vous écoute, ou des… voilà'' » « *j'acquiesce, je relance, voilà ».* Cette préoccupation renvoie au désir d'authenticité des dialogues contenue dans la reconnaissance de l'Autre, l'ouverture à l'altérité comme participant au dialogue, où chacun se construit dans le regard de l'Autre selon le phénomène d'exotopie (Todorov, 1981). C'est un rapport de cette nature que l'inspecteur souhaite installer entre les différents interlocuteurs.

Il justifie cet intérêt marqué par différentes formes d'expression pour se mettre en opposition à des écoutes artificielles qu'il ne voudrait pas renvoyer à l'enseignante. *« donc je voudrais pas que.. que poser un autre cadre d'échange professionnel puisse amener l'enseignant à penser que c'est formel ».*

L'inspecteur rend compte de la manière dont il souhaite se différencier de ces manières d'être dans une fausse écoute qu'il énonce ainsi : « *qu'on soit pas seulement ... bon là je… l'entretien c'est aussi souvent ... c'est essayer de se mettre à la place de l'autre* » *« il m'arrive d'être dans des situations où l'on me pose des questions et où en une seconde on a compris dans les yeux de l'autre qu'il n'en a absolument rien à faire de la réponse quoi ! c'est toutes ces « bonjour comment ... » j'en parlais hier ... les fameux ... la génération du « bonjour comment allez-vous ? » tu peux annoncer que tu as 3 cancers, l'autre il est déjà ... il en a rien à faire ! »*

Il se lit au sein du microdialogue que l'on décèle par l'expression « *je me dis* » et les phatèmes suivis de répétitions *«il m'arrive de…de… il m'arrive »*, qu'il partage avec la chercheuse ici considérée comme destinataire second, noté par l'utilisation de la seconde personne *« tu ».* Le plurivocalisme se lit dans le dialogue avec le sur-destinataire qui « *prend une identité idéologique »* (Bakthine, 1984, p. 337) référé aux valeurs qu'il porte en termes de considération pour les autres, marqué par le pronom impersonnel *« on »* et un sur-destinataire au contraire décrié « *la génération du ''bonjour comment allez-vous* ». Nous repérons les variations discursives entre l'emploi du *« on »* du *« tu »* et du *« je »* où les différents destinataires se mêlent au dialogue avec le destinataire immédiat qu'est la chercheuse. C'est à lui qu'il s'adresse tout en convoquant les destinataires de secours pour se faire comprendre dans le grand dialogue, où nous pourrions dire, à l'instar de Clot (2008), que c'est ici le métier qui parle. Le métier tel que l'inspecteur se l'est approprié, avec ses valeurs et l'interprétation qu'il fait de la prescription pour que son entretien donne lieu à un échange fructueux.

L'intérêt authentique porté à l'enseignante, à son parcours, en lui laissant la main, lui permet de créer une proximité professionnelle favorable à une *compréhension responsive active*. Ce passage illustre parfaitement la manière dont l'inspecteur s'attache à créer une compréhension mutuelle, par la qualité du cadre d'échange qu'il pose avec son interlocutrice, une compréhension mutuelle par la reconnaissance du parcours de l'enseignante que l'inspecteur lui accorde. Le genre discursif de ce moment formel s'est assoupli vers un genre de plus grande proximité.

Nous pensons que la chercheuse entre en dialogue à différents niveaux d'adressage avec l'inspecteur : comme destinataire second et par sa demande dans le cadre de cette étude. Elle favorise chez l'inspecteur le besoin chez l'inspecteur de préciser la téléologie de ses actions, et comme sur-destinataire du dialogue elle exacerbe le rôle de la communauté des professionnels qu'elle représente. L'activité de jugement menée par une activité dialogique complexe, construit la compréhension mutuelle où chacun appréhende la conscience de soi par le regard d'autrui, dans une dynamique événementielle enrichie par la co-présence des locuteurs (Todorov, 1981).

1.2.2. Construire un horizon lexical par la création d'une proximité relationnelle professionnelle où chacun se rend accessible à l'Autre

Nous observons dans la suite des énoncés le choix de l'Inspecteur I2 de lui « *laisser la main à l'enseignante* » pour construire une proximité relationnelle professionnelle :

La construction de cette proximité se poursuit en répondant complétement aux attentes de l'inspecteur au sein de l'entretien d'inspection suivant puis dans l'EAC de l'UI6.

Extrait de l'entretien d'inspection (UI 6)

E2 : j'ai fait la prep ENA, évidemment je l'ai pas ré-intégré parce que j'avais pas de… enfin j'étais…je partais de trop bas que ce soit en droit ou en économie, mais je voulais continuer, et j'ai fait mon année
I2 : je traine le même boulet, pour tout vous dire, j'ai … alors j'ai pas fait le saut de la prép ENA mais chaque fois que j'ai eu à y réfléchir, je sais…c'est ces handicaps-là, que vous évoquez : droit…économie
E2 : voilà exactement

Pendant ce moment d'entretien, l'inspecteur est à l'écoute et rebondis sur les propos de l'enseignante pour partager une expérience de formation similaire.

Extrait de l'EAC UI 6

Et donc quand elle me parlait de tout ça, en même temps je me disais .. que je me disais, on est un peu loin de mon entretien professionnel, en même temps, elle me…ça me renvoyait à mon.. à des éléments de mon propre parcours, je suis pas normalien, mais je suis passé par les Khâgnes parisiennes, donc des gens qui ont réussi comme elle, j'en ai côtoyé un paquet, donc là je joue un petit effet de.. c'est manifeste.. un petit effet un peu de, un peu de complicité. J'y ai repensé après, parce que je me suis dis mais… pourquoi je lui fais la confidence…bon j'avais pu penser à un moment donné préparer ce concours aussi : l'ENA , et je me suis dit mais pourquoi je suis allé comme ça sur le mode de la confidence … alors est-ce que c'est parce que j'en croise pas souvent des agrégés, des normaliens, et donc.. je sais pas eh…est-ce que je … … est-ce que c'était ma légitimité d'inspecteur qui était mise en cause et là je…je lui disais à ce moment-là on peut continuer à causer ensemble… ou est-ce que c'est parce que.. ou est-ce que plus simplement ça me rappelait de bon souvenirs et je voulais les partager avec elle…peut-être ?

L'inspecteur rend compte de son activité par le suivi de la Règle 8a :

Règle 8a :[*« jouer un effet de complicité »* vaut pour dire *« moi aussi »* et être passé par la même école et avoir côtoyé des gens qui ont réussi comme elle *« je suis passé par les Khâgnes parisiennes, donc des gens qui ont réussi comme elle, j'en ai côtoyé un paquet » , « faire savoir qu'on connaît les endroits par où ils sont passés »* ce qui obtient comme résultat me renvoyer à mon propre parcours *« ça me renvoyait à mon propre parcours » et* pouvoir *« continuer à causer ensemble » « on partage des choses »*]

La règle mise en œuvre est issue de l'interaction de 2 JDL : du MI de JDL 1 « partager des choses » et du MI de JDL3 « *créer de la complicité professionnelle* ». Cette interaction participe à une partie de l'élaboration de la signification attribuée par l'acteur : « *se reconnaître dans un parcours commun pour partager des choses* ». Le fait de partager des choses devient dans le discours de l'inspecteur une condition de « *continuer à causer ensemble* ». Sémantiquement, le partage est un objet de sens de la compréhension mutuelle utilisé plusieurs fois par l'inspecteur *« je voulais les partager avec elle » « on partage des choses »*.

Ce résultat montre que l'accord dans le dialogue, est un élément fondamental. Il s'établit par la création d'une proximité en tant qu'ex-pair, comme nous l'avons formalisé dans le JDL 1.

L'analyse macro complète ces résultats par les indices d'expressivité qui montrent que l'inspecteur se sent satisfait de découvrir cette partie du parcours de l'enseignante qui le renvoie à son propre parcours. Les deux interlocuteurs s'accordent par reconnaissance de soi dans l'autre, et l'on perçoit une proximité par le fait de se sentir compris par l'autre. Les hochements

de tête de l'inspecteur et son aveu de *« traîner les mêmes boulets »* s'accompagne d'un rapprochement et d'une mimique qui évoque la complicité.

Les indices d'expressivité sont révélés lors de l'EAC au moment où l'inspecteur montre les émotions et les interrogations que suscite le visionnage de cette partie où il se reconnaît dans le parcours de l'autre. S'engage alors un long monologue issu du microdialogue : « *Et donc quand elle me parlait de tout ça, en même temps je me disais ... que je me disais, on est un peu loin de mon entretien professionnel (...) je suis pas normalien, mais je suis passé par les Khâgnes parisiennes, donc des gens qui ont réussi comme elle, j'en ai côtoyé un paquet* ». Dans cette partie du dialogue, il s'adresse aussi à la chercheuse comme destinataire second à qui il confie des éléments de sa réflexion. Nous voyons bien dans ce moment la manière dont le visionnage permet à l'inspecteur d'accéder à sa conscience préréflexive, qui par le régime d'appréhension de l'inhérence, re-signifie son expérience en mobilisant la conscience réflexive. C'est dans cette formalisation que les différents destinataires jouent leur rôle. Ici, nous accédons à une partie de microdialogue de l'inspecteur où il reconnaît avoir voulu jouer un effet sur l'autre *« donc là je joue un petit effet de... c'est manifeste.. un petit effet un peu de, un peu de complicité. »* L'adverbe « *donc* » est un indice verbal qui induit la conséquence en faisant le lien entre le fait d'avoir côtoyé beaucoup d'enseignants comme elle et de pouvoir accorder plus que la proximité qu'il souhaitait créer : il justifie ici qu'il joue la « *complicité* » qu'il atténue néanmoins par les hésitations et l'emploi de mots minimisant l'effet « *un petit* » « *un peu* » répété.

Et il poursuit en se questionnant : *« J'y ai repensé après, parce que je me suis dis mais… pourquoi je lui fais la confidence…bon j'avais pu penser à un moment donné préparer ce concours aussi : l'ENA , et je me suis dit mais pourquoi je suis allé comme ça sur le mode de la confidence … alors est-ce que c'est parce que j'en croise pas souvent des agrégés, des normaliens, et donc… je sais pas eh…est-ce que je … … est-ce que c'était ma légitimité d'inspecteur qui était mise en cause et là je…je lui disais à ce moment-là on peut continuer à causer ensemble… ou est-ce que c'est parce que.. ou est-ce que plus simplement ça me rappelait de bon souvenirs et je voulais les partager avec elle…peut-être ? ».* L'emploi du mot « *confidence* » est plus fort que celui de complicité. Il le questionne *« pourquoi je suis allé comme ça sur le mode de la confidence* ». Dans ce microdialogue, nous percevons, qu'il est pris dans un conflit dialogique sur lequel nous reviendrons dans le chapitre dédié à l'analyse des conflits dialogiques.

Suite de l'EAC UI 6

C : est-ce que dans le cadre des entretiens habituellement ce sont des préoccupations à toi de pouvoir installer une forme de connivence ou de confidence qui permette la proximité ?
I2 : Confidence peut-être pas ! proximité oui au sens… confidence pas au sens où je toucherai à une forme d'intimité de la personne..
C : confidence professionnelle ?
I2 : oui …eh .. confiance, alors oui, confiance. Ca peut-être.. j'y vais très précautionneusement quand je vais sur les.. sur le terrain personnel. Mais, je sais pas à quoi je pense, par exemple, une jeune maman, ou un professeur qui évoque au début de l'entretien qu'il a pas bien dormi parce qu'il a un bébé qui vient de ... eh.. là j'ai pas l'impression de …d'être sur un terrain glissant si je .. si je m'associe à la fati.. si je …je sais pas comment dire.. si je compatis à la fatigue de l'enseignant, si j'évoque moi-même mes.. mes déboires de jeune père encore... bon c'est peut-être sur ces … dès lors que c'est assez, que c'est plutôt heureux, j'ai pas trop de scrupules à aller plus sur un terrain personnel. Et puis pour le reste, oui la confiance, ça peut-être faire savoir qu'on connait les endroits par où ils sont passés. « Vous êtes bretons, vous êtes passé par tel académie, j'y ai enseigné », voilà, je me dis que ça peut être deux trois, astuces… un peu astuces
C : quelle est ta préoccupation dans ce moment-là ?
I2 : Créer de la… une forme de proximité, oui oui oui. Inviter à … mettre en confiance mon interlocuteur qui ne me connaît pas hein, qui sait pas ..voilà.. Peut-être lui renvoyer aussi une autre image de moi … j'ai un parcours
C : plus humaine ?
I2 : oui… j'ai un parcours professionnel, j'ai une vie en dehors du métier… alors c'est pas ce dont on parle là, mais… mais… et j'ai rien fait pour d'ailleurs… parce que si je viens avec une cravate et un costume c'est aussi pour m'assurer qu'on ne va pas mélanger les genres…mais… oui, il ne peut pas y avoir… il ne peut pas y avoir d'entretien d'une heure à un moment donné si.. si… enfin c'est l'idée que je m'en fais en tout cas… si je ne m'ingénie pas à renvoyer des signes d'une confiance que j'invite l'autre à m'accorder. Voilà. Oui donc d'ailleurs peut-être que c'est ça quand je lui dis, quand je lui dis « Ah moi aussi, c'était le droit …qui m'interdit de réfléchir à ces orientations là …je veux lui dire bah oui, on peut continuer à discuter... on partage des choses… oui on partage des choses, c'est pas…

Dans cette fin d'extrait d'EAC, l'inspecteur évoque son activité par le suivi de la Règle 9a :

Règle 9a : *« créer (...) une forme de proximité »* vaut pour *« inviter à mettre en confiance mon interlocuteur qui ne me connaît pas»* [dans les circonstances où *« il ne peut pas y avoir d'entretien d'une heure (...) si je ne m'ingénie pas à renvoyer des signes d'une confiance »*] ce qui obtient comme résultat *« renvoyer des signes d'une confiance que j'invite l'autre à m'accorder » « renvoyer aussi une image de moi »* plus humaine et *« continuer à causer ensemble »* parce qu' *« on partage des choses »* professionnellement

La règle suivie est issue du JDL 3 qui montre l'importance que l'inspecteur accorde à *« création d'une relation de confiance mutuelle »* qui passe par l'accès à la connaissance de l'interlocutrice vue plus haut, mais aussi par la manière dont l'inspecteur donne accès à ce qu'il

est : c'est ainsi qu'il met en œuvre le *rapport dialogique d'accord* pour fonder un *horizon lexical commun*.

Nous lisons la création d'une proximité qui invite à un climat de confiance professionnelle mutuelle confortée encore par l'idée du partage *« Créer de la… une forme de proximité, oui oui oui. Inviter à … mettre en confiance mon interlocuteur qui ne me connaît pas hein »* « *renvoyer des signes d'une confiance que j'invite l'autre à m'accorder. » « se montrer plus humain* ».

Les résultats de l'analyse macro mettent en évidence le microdialogue dans lequel il poursuit la re-signification de son expérience. Il se questionne toujours en s'adressant au subdestinataire, et à la chercheuse comme destinataire immédiat pour partager ses interrogations, ou approuver les règles qu'il suit : l'interjection « *hein !* » par exemple, qui vise à renforcer la proposition qu'il énonce. Il fait des liens de conséquence par l'utilisation de l'adverbe « *donc* » entre « *renvoyer des signes d'une confiance que … à m'accorder »* et *« donc d'ailleurs peut-être que c'est ça quand je lui dis, quand je lui dis « Ah moi aussi, c'était le droit …qui m'interdit de réfléchir à ces orientations là …je veux lui dire bah oui, on peut continuer à discuter... on partage des choses… oui on partage des choses* ». L'interjection « *bah oui* » marque l'évidence de la justification.

Il évoque également tout ce qu'il accepte de dévoiler à l'interlocutrice : leur parcours commun, mais également une préoccupation justifiée dans une énonciation générale de règles qu'il suit. Cela se lit par la façon de commencer ses phrases par un infinitif de prescription rarement employé à l'oral *« créer de la … une forme de proximité* », « *inviter à mettre en confiance* », « *lui renvoyer une autre image de moi* » qui pourrait être remplacé par un semi-auxiliaire modalisateur « *falloir ou devoir* ». Ce genre de discours marque ici l'adressage au sur-destinataire idéal en faisant disparaître le sujet, celui qui représente la façon dont l'inspecteur devrait selon lui s'y prendre pour mener un entretien selon lui. Ce qu'il conforte par la phrase adressée au subdestinataire accompagnée des hésitations « *il ne peut pas y avoir d'entretien d'une heure à un moment donné si.. si… enfin c'est l'idée que je m'en fais en tout cas… si je ne m'ingénie* ».

Comme dans l'extrait précédent, l'analyse macro dévoile un dialogue au subdestinataire, au destinataire immédiat, et au sur-destinataire lorsqu'il se lance dans un réquisitoire pour se défendre de l'emploi du mot « *confidence* » qu'il a lui-même prononcé juste avant :

« *Confidence peut-être pas !* ». L'énoncé est adressé aux 3 destinataire, dont le sur-destinataire représenté par la chercheuse en tant que représentante de la communauté des inspecteurs, sollicitée en tant que destinataire immédiat

Il enchaîne par des énoncés à plusieurs voix repérables par les variations discursives *« je » « c'est » « on »* qui servent à donner des exemples à propos des situations qui lui permettent de créer de la proximité professionnelle en s'appuyant, dans certains cas, sur une proximité personnelle «*j'y vais très précautionneusement quand je vais sur les.. sur le terrain personnel* ». Les phatèmes et les phrases non terminées sont témoins du difficile à dire où des voix s'entrecroisent *« ... eh.. là j'ai pas l'impression de ...d'être sur un terrain glissant si je .. si je m'associe à la fati.. si je ...je sais pas comment dire.. si je compatis à la fatigue de l'enseignant, si j'évoque moi-même mes.. mes déboires de jeune père encore... bon c'est peut-être sur ces ... dès lors que c'est assez, que c'est plutôt heureux »*

L'inspecteur évoque alors des « astuces » qui lui permettent d'entrer dans une proximité avec l'enseignant sans trop s'engager sur le terrain personnel intime : « *oui la confiance, ça peut-être faire savoir qu'on connait les endroits par où ils sont passés. « Vous êtes bretons, vous êtes passé par tel académie, j'y ai enseigné », voilà, je me dis que ça peut être deux trois, astuces… un peu astuces ».*

L'inspecteur montre que cette question de la proximité pour créer un *horizon lexical commun* est réfléchi pendant cet EAC, et lui permet de faire émerger des actions gouvernées par des règles qu'il suit sans avoir eu l'occasion de les formaliser avant.

Dans l'extrait de l'entretien d'inspection de l'UI 9, l'enseignante continue à évoquer son parcours.

Extrait de l'entretien d'inspection (UI9)

> E2 : l'enseignement, mais du coup j'ai pas réussi à travailler non plus pour la prep ENA et après j'ai dû enseigner, alors c'était vraiment à contrecœur. Je suis allée au collège Montaigne à Goussainville, et là ça a été le choc. Au début, très difficile car j'avais des élèves assez remuants, je m'attendais pas du tout à ça, si je m'attendais au profil d'élèves, je ne savais pas ce que c'était qu'enseigner en banlieue, donc… ça été un choc un peu, ben… très difficile au départ et puis après finalement ça a été un défi. Je me suis dit mais mince, faut qu'ils m'écoutent ces élèves qui sautaient partout dans la classe.*(l'inspecteur a recommencé à prendre des notes).*

Il recommence à prendre des notes, signe qu'il renvoie pour indiquer à l'enseignante qu'il l'écoute.

Extrait de l'EAC UI 9

I2 : là ça m'intéresse bien parce que je suis en train de me dire…ben finalement je croyais que c'était du temps de perdu et en fait je suis peut-être en train de travailler sur plusieurs tableaux, à la fois elle est détendue et elle me parle un peu librement de sa carrière, en même temps elle me dit beaucoup de choses sur la façon dont elle conçoit son métier, c'est-à-dire elle me dit pas « je suis une ancienne élève de l'école normale supérieure, mettez-moi une bonne note, je suis quelqu'un de remarquable» elle me dit « au début je voulais pas faire ce métier… je ne .. me retrouver en REP ça a été super violent », et donc là ce faisant, elle me conforte dans la perception de ce qu'elle est professionnellement, que je crois déjà avoir perçu dans les documents que j'ai, c'est ce que disais tout à l'heure, quelqu'un de très très engagé, de très exigent dans sa réflexion, toujours prête à, elle le dit à la fin, toujours prête à se remettre en cause, et la démarche dans laquelle elle est… elle est comme moi là *(il pointe le doigt en faisant des va-et-vient sur l'écran en la montrant puis lui)* … m'invite à le penser, donc finalement c'est pas grave, je ne suis pas en train autant que ça de perdre mon temps.

L'inspecteur rend compte de la règle 14a qu'il suit formalisée ainsi :

[Laisser l'enseignante *« me parler (...) librement de sa carrière »* vaut pour « *travailler sur plusieurs tableaux »* [dans les circonstances où *« elle me dit beaucoup de choses sur la façon dont elle conçoit son métier » « elle me conforte dans la perception de ce qu'elle est professionnellement »*] ce qui obtient comme résultat *« « je ne suis pas en train autant que ça de perdre mon temps. »*]

La règle mise en œuvre est issue de l'interaction de 3 JDL : du MI de JDL1 « *avoir accès à la conception de l'enseignante* » intégré dans la formalisation ramassée du MI « *accéder à la démarche de l'enseignante* », du MI de JDL3 « *accueillir la parole de l'enseignante* » inscrit dans le MI plus générale « *créer des conditions d'écoute* » et du MI du JDL4 « *laisser la main à l'enseignante* » appartenant à la formalisation ramassée du MI *« gérer les prises de parole* ».

L'inspecteur est satisfait de lui avoir laisser la main pour qu'elle puisse évoquer librement son parcours ce qui lui permet d'accéder à la manière dont elle conçoit son enseignement dans une dimension plus professionnelle de l'enseignement et de « *travailler sur plusieurs tableaux »*. Le résultat le conforte dans son choix d'avoir pris un temps qui lui semblait un peu long, et lui donne raison, puisqu'il aboutit à ce qu'il visait depuis le début : le conforter dans la perception que ces documents lui ont laissée, que l'enseignante soit à l'aise pour « *parler librement* ».

Les résultats montrent qu'il a réussi à créer un climat de confiance mutuelle par la proximité et l'écoute qu'il lui accorde pour engager un entretien de bonne qualité.

L'analyse macro nous permet d'accéder à un complément d'information qui valide les résultats de l'analyse micro par le ton employé par l'enseignante comme indice d'expressivité de son discours très libre. Elle évoque son parcours comme un moment difficile, « *un choc* ».

Elle évoque les difficultés qu'elle a rencontré qui prouve l'authenticité de l'échange que l'inspecteur attendait et renvoie également des valeurs notamment d'engagement que l'inspecteur peut apprécier « *c'est-à-dire elle me dit pas ''je suis une ancienne élève de l'école normale supérieure, mettez-moi une bonne note, je suis quelqu'un de remarquable'' elle me dit ''au début je voulais pas faire ce métier… je ne .. me retrouver en REP ça a été super violent'', et donc là ce faisant, elle me conforte dans la perception de ce qu'elle est professionnellement, que je crois déjà avoir perçu dans les documents que j'ai, c'est ce que disais tout à l'heure, quelqu'un de très très engagé, de très exigent dans sa réflexion* ». L'adressage au destinataire second comme quelqu'un dont il se préoccupe authentiquement et avec qui il a créé une proximité professionnelle dans l'entretien d'inspection, se révèle par la manière dont il évoque les propos de l'enseignante à l'identique dans la formalisation du dialogue de l'EAC « *elle me dit* ».

Dans la suite des énoncés de l'entretien d'inspection, nous pouvons voir des rappels réguliers pour s'assurer de maintenir ce climat de proximité professionnelle en insistant sur l'importance du mode de « *confiance instauré* » pour favoriser un échange professionnel authentique :

Il s'illustre dans l'extrait de l'entretien d'inspection correspondant à l'UI 11 par les indices d'expressivité où les deux interlocuteurs s'amusent à reconnaître des éléments communs de leurs parcours respectifs.

Extrait d'inspection (UI 11)

E2 : alors moi à V. évidemment, j'ai apprécié le fait d'être en lycéen mais on n'a pas non plus ici un public ici…qui… il est beaucoup plus facile évidemment qu'un collège de banlieue, que celui d'un collège de banlieue, mais c'est un public hétérogène. Et j'ai enseigné à V. durant ces 15 ans dans toutes les séries et dans tous les niveaux, *(I2 acquiesce et prend des notes)* c'est-à-dire que j'ai fait jusqu'en BTS et j'ai eu pendant de nombreuses années, des élèves, à l'époque on les appelait les STG, donc pas les STMG…euh….
I2 : J'ai connu ça moi aussi !
E2 : *(rire de l'enseignante et de l'inspecteur)*

L'inspecteur rend alors compte de son activité lors de l'EAC par la formalisation de la règle 17a issue du JDL 3:

Règle 17 : « En remettre une couche sur le mode *« confiance, complicité »* obtient comme résultat se sentir *« fondé à lui dire que … j'ai le même âge »*

Créer une proximité professionnelle est pour l'inspecteur un enjeu d'importance, garant des conditions d'un échange de qualité, c'est-à-dire contenu dans un climat de confiance mutuelle et authentique par la qualité de l'écoute mutuelle qui a besoin d'être régulièrement réaffirmé. L'inspecteur en rend compte par les règles du JDL 3 particulièrement mobilisé à cet effet en lien avec le JDL 4 qui témoigne de la façon de mener l'entretien : « *laisser la main à l'enseignante* » et une règle qui émerge de l'analyse macro : « *se rendre accessible* » en donnant à voir un personnage plus humain grâce à deux ou trois astuces. Cette proximité permet de se sentir compris par l'autre et d'être dans un rapport horizontal en dissonance avec le statut hiérarchique de l'inspecteur.

C'est ainsi que Bakhtine envisage la *compréhension responsive active* pour mettre en place un *horizon lexical commun* en mesure de créer une compréhension mutuelle.

Dans le cas d'une inspection, il n'est pas fréquent que la proximité puisse s'incarner par un parcours aussi similaire. Dans ce contexte singulier, il favorise un entretien qui se déroule dans une ambiance cordiale entre expert et ex-pair, et les résultats montrent qu'après les 10 premières minutes d'entretien, les interlocuteurs ont construit un *rapport dialogique d'accord* qui leur a permis de se mettre au diapason lexical dans un *horizon lexical commun*. Il conditionnera la qualité de l'échange de l'intégralité de l'entretien.

1.2.3. Une interaction des JDL qui ne permet pas de se mettre au diapason lexical avec l'enseignante

Nous allons illustrer le cas de l'entretien d'inspection 3 au sein duquel l'inspectrice tente de se « *faire comprendre* » à l'enseignante sans y parvenir.

En rappel du contexte d'énonciation, il s'agit d'une inspectrice qui réalise un entretien d'inspection avec une enseignante PLP dans un lycée professionnel.

L'inspectrice débute l'entretien d'inspection par une prise d'informations sur l'organisation de la discipline dans l'établissement. Elle met en garde l'enseignante sur les risques de perdre des heures dans l'établissement si les élèves sont trop peu nombreux. Dans ce temps d'engagement de l'entretien, les résultats montrent que l'inspectrice suit des règles issues d'une interaction entre les MI du JDL1 « *comprendre la stratégie de l'enseignante* », du JDL2 « *donner des informations* » et du JDL4 « *situer le contexte* ». Le genre de discours engagé est plutôt formel, représentatif d'un moment institutionnalisé, mais abordé sur un ton manifestement détendu par l'inspectrice. Celle-ci prend la main pour se positionner en qualité

d'expert de la discipline afin de relayer des éléments prescriptifs de mise en garde sur les dangers encourus par l'organisation au sein de l'établissement. Ce moment lui permet d'entendre la stratégie de l'enseignante et de vérifier si celle-ci subit une organisation imposée par la cheffe d'établissement ou si elle est en accord. *« si elle est d'accord, c'est tant mieux, tant mieux, sinon on n'aura pas le même résultat. »* (Extrait de l'UI 1). L'inspectrice évoque ici l'importance de l'accord entre les professionnels comme conditions de l'engagement de l'enseignante.

Pour autant, l'inspectrice passe rapidement sur le parcours de l'enseignante en la questionnant sur le temps passé dans l'établissement *« I3 : Bon, alors, on va revenir un petit peu sur vous, sur la séance et tout ça. Euh… (elle plisse les yeux) humm, dites-moi ça fait combien de temps que vous êtes ici déjà ? »* (Extrait de UI2), et aborde en suivant le retour sur la leçon après s'être accordée sur le niveau de classe des élèves observés au cours de la leçon dont la signification attribuée par l'acteur a été formalisé ainsi : *« Comprendre le niveau de la classe présentée pour poser les choses».*

L'inspectrice débute l'entretien d'inspection par un JDL qui rend compte d'une prise d'information sur le contexte de l'établissement et de la capacité à situer l'enseignante dans ce contexte. Les résultats montrent un JDL de « *l'expert pilote de la discipline* » qui s'inscrit sur une préoccupation première de s'informer dans une forme d'échange unilatérale, qui laisse peu de place au destinataire second. Le JDL3 est d'ailleurs peu présent excepté pour reconnaître la qualité de bienveillance de l'enseignante (UI5).

Extrait de l'entretien d'inspection (UI5)

E : Bon après, c'est la langue qu'ils trouvent difficile.
I3 : On est d'accord. Donc c'est une espèce de mi…'fin à moitié volontaire, à moitié forcé la main, parce que c'est comme ça.
E : Mais…Bon…Ils ne sont pas réfractaires hein, ils acceptent…Bon ils disent souvent, madame, on fait de l'allemand à cause de vous ! Je dis non, il ne faut pas que ce soit à cause de moi, il y a un projet…Ils me disent, oui mais madame, on aime venir à votre cours, vous êtes gentille, bon…Après, je joue un peu là-dessus aussi (*elle sourit*), je suis désolée de dire ça devant la caméra mais bon…
I3 : Pourquoi vous êtes désolée ?
E : Non parce que je dis que les élèves ils acceptent de faire allemand parce que je suis là, je le dis franchement !

L'enseignante insiste sur l'appréciation positive que les élèves lui renvoient, en restant axée sur ses valeurs personnelles.

Extrait de l'EAC UI 5

I3 : Elle n'oublie pas la caméra hein ! Je ne sais pas si tu as remarqué, elle la regarde tout le temps.
C : Oui, au début, mais après ça va s'estomper…
I3 : Ah oui, mais au début…elle focalise là-dessus. Bah, elle-même elle vient de donner son principal atout qu'elle a. En tant qu'enseignante, c'est sa gentillesse et sa bienveillance. Elle est extrêmement bienveillante avec les gamins…qui sont un peu cabossés…c'est pas des cas faciles, et c'est pour ça qu'à la fin aussi j'étais vraiment dans l'empathie avec elle quand elle dit, je suis usée, je comprends…Qu'est-ce que tu veux que je dise ! Donc ça c'est important qu'elle le dise, que je l'entende et tout le …Comment dire…Toute mon idée finalement dans cette entretien, c'était de dire, ma fille, t'es vraiment super bienveillante, parce que ça ne se discute même pas, donc ça c'est vraiment très chouette, tu as réussi à instaurer un climat serein, tu pourrais gagner nettement plus en efficience si tu renversais un peu les choses comme je lui ai expliqué, elle a fini par comprendre…Mais j'ai trouvé ça très difficile, c'était très très laborieux. Et bon après, au niveau des concepts didactiques, elle a entendu, elle est dans la mouvance, mais euh…voilà l'idée c'était de dire qu'elle n'a pas des garçons super motivés par la langue, le projet éventuellement, bof quoi, et si elle s'y prenait différemment elle gagnerait vraiment pour elle et pour…Bon, c'était ça le message. Et qu'elle a déjà le cadre de bienveillance et de calme qui le permette. Grosso modo c'était ça. Et j'ai trouvé que j'avais mis beaucoup de temps à lui dire tout ça, parce que j'étais trop dans le questionnement, dans le …Parce que je voulais qu'elle comprenne ce que je dis et elle avait du mal.

Lors de cet extrait d'EAC, l'inspectrice rend compte des trois règles qu'elle suit et qui donnent lieu à la formalisation suivante :

Règle 8b : [Dire à l'enseignante qu'elle est vraiment bienveillante « *dire, ma fille, t'es vraiment super bienveillante* » vaut pour « *qu'elle a déjà le cadre de bienveillance et de calme qui le permette* » [dans les circonstances où « *les gamins…qui sont un peu cabossés…c'est pas des cas faciles* »] obtient comme résultat reconnaître que l'enseignante a réussi « *à instaurer un climat serein* »]

Règle 9b : [Trop questionner l'enseignante « *être trop dans le questionnement*» vaut pour prendre beaucoup de temps pour s'assurer que l'enseignante comprenne tout ce que l'inspectrice souhaite lui dire « *Je voulais qu'elle comprenne ce que je dis* » « *j'ai trouvé que j'avais mis beaucoup de temps à lui dire tout ça* » obtient comme résultats trouver l'entretien difficile et laborieux avec une enseignante qui a eu du mal à comprendre « *mais j'ai trouvé ça très difficile, c'était très très laborieux.* » « *elle avait du mal* » « *elle a fini par comprendre* »]

Règle 10b : [Dire « *tu pourrais gagner nettement plus en efficience* » vaut pour expliquer qu'elle doit renverser les choses et qu'elle doit s'y prendre différemment « *dire (…) si elle s'y prenait différemment* » « *si tu renversais un peu les choses* » obtient comme résultat « *c'était très très laborieux.* »]

Ces règles sont représentatives de la dynamique dans laquelle vont se dérouler les 25 minutes suivantes de l'entretien. La reconstitution du raisonnement pratique de cette UI témoigne de la préoccupation essentielle de l'inspectrice qui s'inscrit dans le JDL 1 : « *l'ex-pair pilote du changement* » et qui est formalisée par l'action intentionnelle : « *faire comprendre pour faire évoluer* » sans y parvenir.

3 JDL sont en interaction en ce début d'entretien pour mettre en œuvre cette action intentionnelle : les MI du JDL 1 « *faire comprendre* » « *faire évoluer* », le MI de JDL3 « *valoriser l'enseignante* » en reconnaissant ses qualités personnelles, et les moyens utilisés transcrits au sein des MI du JDL 4 : « *questionner longtemps* » et « *expliquer longtemps* ».

UI	**N° de Règle**	**Vers les maillons intermédiaires**	**Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir**	**Intentions terminales**
5	**8b**	Reconnaître les qualités de l'enseignante	*Reconnaître les qualités de l'enseignante* / vaut pour / *valoriser l'enseignante*/ dans les circonstances où / *les élèves sont un peu cabossés et c'est pas des cas faciles* / ce qui permet / *d'expliquer longtemps* / pour/ *s'assurer qu'elle comprenne tout ce que l'inspectrice souhaite lui dire* + *Questionner longtemps* / vaut pour / *être trop dans le questionnement* / pour/ *faire comprendre qu'elle doit faire différemment*/ ce qui obtient comme résultat / *elle avait du mal et c'était très laborieux* VS *Faire comprendre* / pour / ***la faire évoluer***	<u>Action intentionnelle</u> : Faire comprendre pour faire évoluer (sans y parvenir) <u>Moyens d'agir</u> Valoriser l'enseignante pour qu'elle comprenne qu'elle doit faire autrement VS Ne pas y parvenir
	9b	Questionner longtemps Faire comprendre		
	10b	Expliquer longtemps Faire évoluer		

Nous observons que ce raisonnement pratique aboutit à un conflit dialogique que nous examinerons plus loin. Il met en exergue un résultat dissonant entre les attentes de l'inspectrice et l'action intentionnelle réalisée « *ne pas y parvenir* ». Cependant, avec le recul sur l'entretien d'inspection permis par la mise en place du dispositif d'EAC, l'inspectrice accède à sa conscience préréflexive quasi isomorphe à celle mobilisée au moment de l'expérience vécue, lui permettant par appréhension de l'inhérence, d'évoquer les actions qu'elle mène, les raisons pour lesquels elle agit et juger le résultat de ses actions. Cela l'amène au constat qu'elle n'est pas parvenue à ses attentes et de porter un jugement sur l'efficacité de ses actions : « *j'ai trouvé que j'avais mis beaucoup de temps à lui dire tout ça, parce que j'étais trop dans le questionnement* ». Nous pouvons dire que le suivi des règles *« expliquer longtemps »* et

« *questionner longtemps* », ne sont pas efficaces selon l'inspectrice, pour « *faire comprendre* » afin de « *faire évoluer* » les propositions de l'enseignante.

Les résultats de l'analyse macro permettent de comprendre plus en profondeur les JDL qui se déploient par une lecture de l'activité adressée. Tout d'abord, nous constatons que la présence de la caméra produit un effet sur les interlocuteurs : lors de l'entretien d'inspection elle a un effet sur l'enseignante « *je suis désolée de dire ça devant la caméra mais bon…* » puis lors de l'EAC, l'inspectrice remarque en effet que l'enseignante est très attentive à la caméra : « *I3 : Elle n'oublie pas la caméra hein ! Je ne sais pas si tu as remarqué, elle la regarde tout le temps*. »

Cette remarque nous laisse penser que les propos de l'enseignante s'adressent à l'inspectrice comme destinataire immédiat, mais également à la chercheuse, représentée par la caméra en tant que sur-destinataire du dialogue, et à qui elle justifie aussi la téléologie de ses actions. Un sur-destinataire idéal de la communauté enseignante et de l'institution dans un contexte où la bienveillance et le climat scolaire sont devenus des préoccupations fortes. Nous pensons que ce sur-destinataire modifie, en les exacerbant, les propos relatifs aux qualités personnelles de l'enseignante, destinés à justifier ses propositions dans ce moment d'entretien.

Les propos de l'inspectrice en EAC montrent le JDL3 comme témoin d'une volonté de valoriser l'enseignante en remarquant ses qualités de patience et de bienveillance *« En tant qu'enseignante, c'est sa gentillesse et sa bienveillance. Elle est extrêmement bienveillante avec les gamins…qui sont un peu cabossés* ». Cet extrait témoigne d'une compréhension mutuelle traduite par une forme d'empathie de l'inspectrice face à une enseignante qui se sent usée par les conditions d'enseignement, avec des élèves qu'elles jugent toutes les deux difficiles. *«c'est pas des cas faciles et c'est pour ça qu'à la fin aussi j'étais vraiment dans l'empathie avec elle quand elle dit, ''je suis usée'', je comprends. Donc ça c'est important qu'elle le dise, que je l'entende et tout le …*»

La reconnaissance de la difficulté rencontrée par l'enseignante se joue dans une dimension de la valeur personnelle de l'enseignante, mais se trouve rapidement minimisée par le constat que c'est son seul atout « *Bah, elle-même elle vient de donner son principal atout qu'elle a* ». L'interjection « *bah* » se pose comme une évidence, et conforte une vision

dépréciée que l'inspectrice porte implicitement sur la valeur professionnelle de l'enseignante observée pendant la leçon « *En tant qu'enseignante, c'est sa gentillesse et sa bienveillance.* ».

Cette lecture est confortée par les énoncés de cet extrait d'EAC « *Toute mon idée finalement dans cet entretien, c'était de dire, ma fille, t'es vraiment super bienveillante, parce que ça ne se discute même pas, donc ça c'est vraiment très chouette, tu as réussi à instaurer un climat serein, tu pourrais gagner nettement plus en efficience* »

Dans ce premier temps, les résultats montrent que l'incompréhension mutuelle s'installe par un début d'entretien axé sur un échange dissymétrique ancré sur les préoccupations de pilotage disciplinaire de l'inspectrice plus que sur la (re)connaissance de l'enseignante et de sa démarche. La reconnaissance de la valeur de l'enseignante se limite à ses qualités personnelles. Le JDL 2 prioritaire ne permet pas d'ouvrir le dialogue à l'altérité et de créer la proximité nécessaire à une confiance réciproque et une compréhension mutuelle dans une dimension professionnelle.

La distance créée en début d'entretien, se poursuit par un échange dissymétrique et unilatéral centré sur la préoccupation de l'inspectrice à (se) faire comprendre par l'enseignante pour qu'elle progresse.

Les résultats de l'analyse de la suite des EAC montrent les JDL suivies par l'inspectrice pour se faire comprendre. Il interpelle la dimension conceptuelle de l'enseignement. Nous l'illustrons à partir de l'extrait d'entretien suivant, où l'inspectrice aborde la question de la motivation des élèves.

Extrait d'entretien d'inspection (UI 7)

E : Voilà.
I3 : En terminale, c'est le petit prince et le renard c'est ça ? (*avec un grand sourire et rires*)
E : (*elle ne sourit pas*) oui. Je pense que c'est important euh, quand on enseigne, il faut le dire (*elle regarde la caméra*) une langue qui est difficile, pour des élèves de cette section, il faut s'adapter à eux.
I3 : C'est clair.
E : Il faut les comprendre, il faut les accepter, comme ils sont.
I3 : Tout à fait.
E : Et bah, c'est ce que je fais…Bon on me dit, c'est parce que tu as de l'expérience. Non, ce n'est pas parce que j'ai de l'expérience. C'est parce que c'est mon caractère, c'est mon éducation qui est comme ça. On m'a appris, à accepter les autres. Dans leurs différences. Donc je leur explique tout ça, quand il y a une situation difficile, compliquée dans la classe, et ils comprennent très bien. Et souvent ils me disent, madame, si tous les profs étaient comme vous, on aurait mieux travaillé. Je dis oui, je suis d'accord avec ce que vous dites, mais moi je trouve que vous ne travaillez pas assez, surtout à la maison. Vous n'apprenez pas. Ils me disent, oui madame, mais on a d'autres choses à faire. Voilà. Mais je fais quand même ce que je peux, avec eux.

I3 : Tout à fait. Justement, vous …bon…On voit bien le conflit de ces élèves. On voit bien que ce n'est pas la langue, langue étrangère encore moins qui leur importe, donc du coup, ce souci de les faire travailler, vraiment. Qu'est ce qui pourrait faire qu'ils aient envie davantage, qu'ils aient peut-être davantage envie de faire, ou en classe, ou à la maison ou peu importe…
E : Alors, ce qu'on a mis en place dans l'établissement, c'est un labo langue, on a eu la formation, juste à côté de ma salle, il y a un labo langue, euh…

L'enseignante évoque des dispositifs mis en place pour favoriser la motivation des élèves.

Extrait d'EAC UI 7

I3 : Donc là elle est complètement à côté, évidemment, parce que ça je m'en fous. Donc c'est pour ça…J'ai mis vraiment, je ne sais pas combien de temps j'ai mis pour qu'elle accepte et qu'elle accède à ce que je voulais. C'est-à-dire à ma fameuse motivation de l'élève avec la mise en application de l'activité réelle…Non pas je te plaque des machins et voilà…
C : Non pas des choses qui sont extérieures à l'enseignant…
I3 : Voilà. Je trouvais ça très long le cheminement

Les résultats de l'EAC montrent que l'inspectrice attendait une réponse sur un registre pédagogique en classe, plus qu'un dispositif hors de la classe. Elle rend compte des règles qu'elle suit pour y parvenir.

Règle 12b : [Mettre beaucoup de temps *«J'ai mis vraiment, (…) combien de temps (…) »* pour faire accepter et accéder au concept de motivation de l'élève *« qu'elle accepte et qu'elle accède à ce que je voulais, c'est-à-dire ma fameuse motivation de l'élève avec la mise en application de l'activité réelle »*]

Règle 13b : [Mettre beaucoup de temps *« J'ai mis vraiment, (…) combien de temps (…) »* ce qui obtient comme résultat *« elle est complètement à côté » «j'ai trouvé très long le cheminement »*]

Ces règles inscrites dans l'interaction des JDL 1, 2 et 4, traduisent la préoccupation de l'inspectrice de faire comprendre le concept pédagogique de motivation. Elle prend beaucoup de temps mais n'y parvient pas.

3 JDL en interaction mettent en œuvre l'action intentionnelle : « *amener la réflexion de l'enseignante plus loin* » en jouant les règles des MI du JDL 1 « *faire évoluer la réflexion* » en tentant de s'accorder sans y parvenir, le MI de JDL2 *« faire accéder à un concept pédagogique* » et les moyens qu'elle utilise, transcrits au sein des MI du JDL 4 : « *Mettre beaucoup de temps* ».

L'analyse macro nous permet d'accéder à la manière dont elle rejette les propositions de l'enseignant : *« Donc là elle est complètement à côté, évidemment, parce que ça je m'en fous ».*

Le pronom démonstratif « *ça* » reprend le registre dans lequel la réponse de l'enseignante propose une solution à la question sur la motivation, et qui ne correspond pas aux attentes de l'inspectrice. Cette proposition n'est pas reconnue comme crédible pour être examinée avec l'inspectrice. Le rejet de la réponse pointe de manière ostensible, que ce que dit l'enseignante n'est pas digne d'intérêt. Le dialogue est adressé à un destinataire second occulté dans un échange dissymétrique. La réponse du destinataire second n'est pas prise en considération. Il n'y a pas de recherche de *compréhension responsive active* qui permette de créer un *horizon lexical commun*.

Un seul registre est accepté, celui qui correspond aux attentes de l'inspectrice *« ma fameuse motivation de l'élève avec la mise en application de l'activité réelle »*, celui où l'inspectrice pourrait se reconnaître dans l'Autre. Le pronom possessif « *ma* » suivi du mot « *fameuse* » est témoin d'une appropriation de l'interprétation d'un concept auquel l'inspectrice souhaite que l'enseignante accède. De ce fait, l'incompréhension est manifeste, et l'inspectrice confirme que c'est bien cette incompréhension « *donc, c'est pour ça* » qui est responsable de l'incapacité à amener l'enseignante plus loin : *« Donc c'est pour ça…J'ai mis vraiment, je ne sais pas combien de temps j'ai mis pour qu'elle accepte et qu'elle accède à ce que je voulais. »*

L'entretien d'inspection se poursuit par un questionnement direct sur le sens et l'objectif des propositions de l'enseignante.

Extrait de l'entretien d'inspection (UI 8)

E : Bah j'ai eu la formation, ça me plaît…
I3 : Ouf, donc ça va !
E : Je vais essayer…Et puis j'ai mes collègues d'anglais, je m'entends très bien avec mes collègues d'anglais et on a fait la formation ensemble.
I3 : Très bien. D'accord. Alors on revient un peu sur la motivation et on va revenir aussi un peu du coup sur votre cours. Alors, vous avez déjà travaillé sur Francfort, c'est ça ?
E : oui…Oui…on a fait…Là, c'était la sixième séance.
I3 : D'accord. Donc c'était…La première activité de compréhension de l'oral, c'était pour les remettre en situation ?
E : (*Elle la coupe*) Ré…Réinvestissement des acquis.
I3 : Réinvestir un petit peu les choses, d'accord. Euh…C'était quoi le sens ?
E : Alors, bah en fait, moi, j'ai pas écrit compréhension de l'oral hein, je ne pense pas. C'était juste pour les remettre dans le bain. De revoir tout ce qu'on a fait et pourquoi pas écouter un petit texte facile avec des mots qu'ils vont entendre : *« elle cite quelques mots en allemand »*. Pour remettre le…Pour faire le re-brassage des acquis.

I3 : Hum d'accord. L'objectif c'est quoi, pour vous ? (*Elle se recule au fond de sa chaise et prend de la distance*)
E : Euh…Bah redire tout ce qu'on a appris, tout ce qu'ils ont retenu sur Francfort.
I3 : D'accord. Ok. On va aller plus loin. L'objectif de cette phase…
E : Et surtout…
I3 : Qu'est-ce que vous voulez qu'ils retiennent ? Qu'est ce qui est important ? Quel est l'objectif derrière.

L'enseignante tente d'expliquer ce qu'elle fait, et l'inspectrice la questionne sur les raisons de ces actions, les motifs d'agir.

Extrait de l'EAC UI 8

C : Quand tu dis, on va aller plus loin, qu'est-ce que tu cherches, à dire, à faire, à ce moment-là ?
I3 : Bah je veux qu'elle comprenne qu'au niveau du concept, elle n'y est pas du tout, et que… elle me dit des banalités et que j'essaie de l'amener sur un niveau plus complexe, mais je ne sais pas comment faire. Donc j'essaie de lui annoncer la couleur en lui disant, « bon allez, maintenant, on fait un petit effort » ! (Rires) Mais euh…J'ai du mal.

Les résultats de l'EAC mettent en évidence le JDL de l'inspectrice suivi par la règle14b :

[Vouloir que l'enseignante comprenne *« qu'au niveau du concept, elle n'y est pas du tout »* vaut pour l'encourager à faire un petit effort « *j'essaie de lui annoncer la couleur en lui disant, ''bon allez, maintenant, on fait un petit effort'' »* ce qui obtient comme résultat ne pas savoir comment faire pour l'amener sur un niveau plus complexe *« j'essaie de l'amener sur un niveau plus complexe mais je ne sais pas comment faire » « j'ai du mal »*]

Cette règle est inscrite dans l'interaction des JDL 1 et 3 exprimés par les MI du JDL1 « *essayer d'amener la réflexion plus loin* » et du JDL3 « *encourager l'enseignante* ». Ils aboutissent à un constat d'échec que nous retrouvons dans l'action intentionnelle du raisonnement pratique qui englobe les UI 6, 7 et 8 formalisé ainsi sous forme de conflit dialogique :

UI	N° de Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales
6	**11b**	Attendre la bonne réponse	*Attendre la bonne réponse* / vaut pour / *attendre qu'elle dise que les élèves difficiles sont les élèves qui ne comprennent pas, les élèves qui ne réagissent pas, les élèves qui ne sont pas disciplinés* / vaut pour / *mettre beaucoup de temps* / pour / ***faire accéder à un concept pédagogique*** +	Action intentionnelle : Amener la réflexion de l'enseignante plus loin (sans y parvenir) Moyens d'agir
7	**12b**	Mettre beaucoup de temps Faire accéder à un concept pédagogique		
	13b	Mettre beaucoup de temps		

		Ne pas réussir à s'accorder	*Encourager l'enseignante* / vaut pour / *bon allez maintenant on fait un petit effort*/ pour /*essayer d'amener la réflexion plus loin* VS *Mettre beaucoup de temps / vaut pour / j'ai mis vraiment (...) combien de temps* / *pour* / *faire accéder à un concept pédagogique* / ce qui obtient comme résultat /*elle n'a pas du tout compris le concept* / vaut pour / Ne ***pas réussir à s'accorder***	Prendre beaucoup de temps pour faire accéder à un concept + Encourager l'enseignante pour aller plus loin VS Ne pas réussir à se comprendre
8	**14b**	Essayer d'amener la réflexion plus loin Encourager l'enseignante		

Les résultats montrent que l'inspectrice rencontre des difficultés à parvenir à ses fins : « *amener la réflexion de l'enseignante plus loin* ». Le questionnement est une règle suivie par l'inspectrice pour pointer de manière ostensible, l'inadéquation de la réponse : « *Bah je veux qu'elle comprenne qu'au niveau du concept, elle n'y est pas du tout* », pour l'amener à accepter de réviser ses propositions en accédant au « *fameux* » concept de motivation.

Le JDL relatif à la conduite d'entretien se joue par un questionnement de l'inspectrice qui vise à faire comprendre à l'enseignante qu'elle n'y est pas, plus qu'à accéder à ses raisons d'agir. Là-encore, l'échange reste unilatéralement axé sur les préoccupations de l'inspectrice : *faire comprendre à l'Autre* et non *comprendre l'Autre.*

Le JDL utilisé : *« encourager l'enseignante* » pour « *faire pour comprendre* » et « *l'amener plus loin* », suit des règles qui visent une stimulation justifiée par le prescrit inscrit dans le JDL2 dont nous pourrions dire qu'il fait appel à des raisons d'agir externes (Von Wright, 1991). C'est un JDL qui vise à convaincre l'enseignante de la suivre dans son raisonnement. L'emploi de l'expression « *bon allez, maintenant, on fait un petit effort !* » marque ce JDL, adressé au sur-destinataire, représenté par la prescription à faire évoluer les pratiques de l'enseignante, et renforcé par la présence de la chercheuse en tant que représentant de la communauté des inspecteurs.

Un peu plus loin lorsque l'inspectrice dit : «*Je suis obligée de l'accompagner. Il faut qu'elle accouche quand même du truc ! »* (UI 10), un jeu de langage similaire se déploie sous une forme particulière.

L'emploi du verbe « *accoucher* », est signifié comme un oxymore, une béquille dialogique à destination de la chercheuse représentant le sur-destinataire à qui le message est adressé, d'autant plus qu'il est accompagné d'une modalité injonctive qui inscrit l'énoncé à

l'inverse de sa dimension sémantique première : son emploi ici est éloignée du sens de la maïeutique. C'est ce que l'on désigne par ailleurs par le concept de « cliché ». La même remarque peut être faite pour le verbe « *accompagner* » accolée à une obligation « *je suis obligée* ».

L'emploi du concept de cliché, adossé à notre cadre théorique s'inscrit dans celui de JDL. Le cliché est, pour nous, considéré comme un JDL au statut particulier, qui fait accord sur son emploi dans la profession. Il est destiné à renvoyer le destinataire à une pratique valorisée par la communauté de pratique. La difficulté que nous soulignons ici relève de l'objet de signification des règles suivies dans ce JDL, et des modes opératoires qui justifient le suivi de règles. L'analyse macro documente le lien de dépendance existant entre le suivi de règles d'un JDL et l'effet produit par les destinataires de l'activité dialogique pluri-adressée. Nous constatons ainsi que le JDL peut faire l'objet d'un suivi de règles, dont les modes opératoires aboutissent à l'effet inverse de celui communément admis et recherché. En d'autres termes, le résultat de cette analyse questionne sur la façon dont les inspecteurs construisent ensemble la signification des règles qu'ils suivent, lorsqu'ils utilisent un JDL reconnu dans la communauté de pratique.

Par la suite, l'inspectrice constate que l'enseignante ne connaît pas ou ne manie pas certains concepts pédagogiques sur lesquels elle appuie son raisonnement : UI 9 « I3 : *On y est pas du tout, elle n'a pas compris du tout le concept ! Alors que je viens de lui définir hein !* » puis dans l'UI 12 « *Est-ce qu'elle sait ce que c'est une intention de parole, pragmalinguistique, donc je lui dis sous plusieurs formes, sous différentes formes, ça vient toujours pas, donc je me dis là ok, ça se sont des concepts qu'elle ne manie pas.* » avec toujours le même constat : « *ça vient toujours pas* ».

L'incompréhension mutuelle se manifeste par un horizon lexical qui laisse chacune des interlocutrices dans l'incapacité de s'accorder sur une signification partagée des concepts.

L'inspectrice garde l'idée d'amener l'enseignante un peu plus loin dans la réflexion en UI 18 : *« Je veux qu'elle me suive sur mon idée* » « *qu'elle comprenne où je veux l'amener* ».

Extrait de l'EAC UI 18

C : Alors là, elle te dit, « ça j'arrive pas trop à le faire… »Et toi tu lui dis « si… » Pourquoi tu lui dis ça à ce moment-là ?
I3 : ça veut dire, ''tu vas dire ce que j'attends de toi, parce que je vais t'amener plus loin ''. Parce que le fait de leur donner des images pour que ça stimule leur parole, ça elle sait faire. C'est juste

qu'il faut qu'elle comprenne où je veux l'amener. Bien sûr que je…Là pour le coup, je ne réponds pas à sa question. Si c'était une question je n'y réponds pas. Parce que ce n'est pas ma priorité à ce moment-là. Je veux qu'elle me suive sur mon idée.

L'inspecteur rend compte de la règle 33b qu'elle suit formalisée ainsi :

Règle 33b : [Ne pas répondre à la question de l'enseignante *« je ne réponds pas à sa question »* vaut pour vouloir que l'enseignante suive d'abord l'idée de l'inspectrice [dans les circonstances où *« ce n'est pas ma priorité à ce moment-là » « Je veux qu'elle me suive sur mon idée »*] ce qui obtient comme résultat que l'enseignante comprenne où l'inspectrice veut l'amener *« qu'elle comprenne où je veux l'amener » « je vais t'amener plus loin »*]

Dans cet extrait, les résultats montrent l'interaction des JDL 1 et 2 par les règles du MI du JDL 2 à « *inciter à répondre aux attentes de l'inspectrice* » couplées à celles du MI du JDL 1 « *essayer de faire comprendre* » afin que l'enseignante « dise » la réponse attendue. La reconstitution du raisonnement pratique aboutit à l'action intentionnelle formalisée ainsi : « *faire dire les réponses attendues* »

UI	**N° de Règle**	**Vers les maillons intermédiaires**	**Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir**	**Intentions terminales**
18	**32b**	Inciter à répondre aux attentes de l'inspectrice	*Inciter à répondre aux attentes de l'inspectrice* / vaut pour /*faire dire ce que l'inspectrice attend* / ce qui obtient de/ *ne pas répondre à la question de l'enseignante* / ce qui permet de / *faire suivre la logique de l'inspectrice* / pour / *essayer de faire comprendre où l'inspectrice veut l'amener*	Action intentionnelle : Faire dire les réponses attendues Moyens d'agir Ne pas répondre aux questions de l'enseignante Essayer de faire comprendre
	33b	Faire suivre la logique de l'inspectrice Essayer de faire comprendre		

Dans une lecture macro, nous voyons que l'inspectrice reste sur un JDL de conviction pour parvenir à « *faire comprendre* », qui s'exprime par la règle « *faire dire la réponse attendue* », sans que la demande de l'enseignante soient entendue. Ce passage illustre le processus qui empêche la *compréhension responsive active* où le destinataire second n'a pas sa place dans la dynamique dialogique. Le JDL employé ici consiste ici à suivre une règle : « *faire dire les réponses attendues* » vaut pour « *faire comprendre* » ce qui permet d'« *amener l'enseignante plus loin* » inopérant pour créer un espace de compréhension mutuelle propice à l'élaboration d'une réponse.

Les deux interlocutrices sont chacune dans des horizons lexicaux étrangers l'un à l'autre et étanches, qui ne permettent pas de construire ensemble des réponses. L'incompréhension mutuelle se situe ici dans plusieurs JDL interdépendants qui s'expriment par :

Un échange dissymétrique centré sur les préoccupations de l'inspectrice dans un JDL d'expert pilote de la discipline,

Une distance des horizons lexicaux créée par l'impossible ouverture à l'altérité,

Un JDL qui consiste à « faire dire » pour « faire comprendre » dans un contexte où les énoncés ne sont pas signifiants pour l'enseignante.

Ces JDL visant à « *faire comprendre* » par le suivi des règles « *définir les concepts* », « *faire dire la réponse attendue* », « *questionner pour faire sentir que l'enseignante n'y est pas » « expliquer longtemps » « questionner longtemps* » ne permettent pas d'obtenir le résultat attendu par l'inspectrice. Ils maintiennent les interlocutrices dans une distance dialogique exprimée par une incompréhension persistante, qui ne permet pas de créer un *horizon lexical commun* propice à une réflexion professionnelle féconde. C'est un JDL qui s'appuie sur l'injonction à comprendre, non pas dans le sens de s'accorder, mais de faire dire ce qu'il y a à faire, en prescrivant un « prêt à penser » qui enveloppe l'activité professionnelle (Clot, 2010).

A ce stade de l'EAC, les données ne permettent pas d'affirmer catégoriquement que la présence de la chercheuse comme sur-destinataire motive l'emploi de JDL comme lieux communs rhétoriques, qui font écho aux clichés. Cependant, la participation à la situation nous permet de poser cette hypothèse qui sera confortée plus loin. Il en est ainsi de l'usage d'expressions utilisées comme des allant-de-soi telles que « *faire accoucher* », « *se montrer bienveillant* », « *se montrer empathique* », « *faire comprendre* » « *ne pas se montrer rigide* », qui ont pour rôle de se défaire de pratiques d'inspecteurs renvoyant à une image autoritaire et injonctive. Elles signifient un désir de justification d'une pratique recevable, adressée au sur-destinataire incarné par la communauté des inspecteurs et la chercheuse.

1.3. Faire des liens de signification entre concepts et pratique pour apprendre à signifier des règles dans un *rapport dialogique d'accord*

Dans cette section, nous illustrons par deux exemples les règles suivies par l'Inspectrice 1 pour faire des liens de signification en mesure de signifier ou re-signifier l'expérience vécue par l'enseignant(e): l'un en formalisant la pratique de l'enseignant afin de faire prendre conscience des règles qu'il suit pour reconnaître la pertinence de ses propositions et les effets qu'elles produisent - il s'agit ainsi de conforter des pratiques signifiantes - et l'autre pour développer la compétence de l'enseignante à lire et analyser sa pratique afin de permettre à l'enseignante de s'auto-évaluer.

1.3.1. Formaliser la pratique de l'enseignant : apprendre à l'enseignant à signifier les règles qu'il suit

Nous nous appuyons sur l'entretien d'inspection et l'EAC de l'UI 26 pour évoquer les résultats de l'analyse grammaticale des JDL de l'Inspectrice 1.

Nous situons cette illustration dans un moment de l'entretien où l'inspectrice vient d'aborder un long moment de questionnement pour comprendre comment l'enseignant envisage l'apprentissage des élèves. L'enseignant utilise des situations concrètes ancrées dans une dimension réelle pour motiver les élèves à s'investir et leur faciliter la compréhension des concepts scientifiques. L'inspectrice accompagne la formalisation des actions de l'enseignant pour aborder les concepts adossés à ses pratiques

Extrait de l'entretien d'inspection (UI25)

I1 : alors sur le document, mais aussi sur le déroulé. Quels sont les éléments forts de votre séance qui … qui favorisent selon vous l'apprentissage de l'élève ?
E1 : déjà le .. enfin j'ai essayé de l'ancrer dans une dimension réelle, sur les dates : j'ai mis que la consultation était aujourd'hui, j'ai …(*il rit)* j'ai bien réfléchi aux dates ce qui faisait un début de grossesse juste avant les vacances, dates supposée du rapport sexuel, et puis, euh.. euh.. il fallait aussi que, que la date des dernières règles soit quelque chose dont la jeune fille aurait pu se souvenir effectivement, parce que … et donc je l'ai fait tomber un dimanche…pour que la jeune fille … voilà, je voulais que ce soit le plus possible ancré sur une situation réelle ; c'est-à-dire une date des dernières règles dont elle pouvait se souvenir, euh …une date de début de grossesse qui pourrait correspondre à la fin .. juste avant les vacances…enfin voilà donc y'avait ça…après l'ancrage sur le … je voulais aussi que…, voilà pas simplement dire euh… « il y a des risques de grossesse à la puberté », je voulais qu'ils le découvrent avant. Ça, c'est pour, pour ça que les documents : d'emblée le cliché d'échographie, et .. voilà qu'ils le découvrent avant et puis qu'on y vienne ensuite en fait …et puis ce euh…et puis ce lien entre règles et puis euh …et puis …début de grossesse… arrêt des règles et début de grossesse, ou arrêt des règles et signes de grossesse, je voulais vraiment qu'ils le découvrent, je voulais vraiment qu'ils disent « ah oui ! ». Et ça été plus… finalement démonstratif sur la classe d'avant, où vraiment… j'ai…j'ai vu que c'était une information qu'ils n'avaient pas. Là je sais pas s'ils l'avaient pas cette information, je sais pas si …en particulier les filles, je pense qu'il y en avait déjà, vu leur réaction, qui savaient

déjà qu'un retard de règle ça signifiait grossesse, mais sur la 4ème précédente, j'ai vu qu'il y avait des filles qui ne le savaient pas. Après j'ai dit … bon…oui c'est gagné sur …euh… voilà… Après sur le choix des documents, je fais ce que … je fais ce que j'aime, comme je l'ai dit tout à l'heure, je donne une petite connotation médicale à toutes mes activités, quand ça le permet
I1 : ça rentre dans la dimension réelle, …
E1 : ben voilà ! exactement !
I1 : oui, d'accord, ok, donc là, cet aspect réel, concret, … enfin ça joue euh…sur quels paramètres qui favorisent l'apprentissage
E1 : ça joue sur l'intérêt des élèves… et puis ça joue moi sur… je trouve…
I1 : donc la motivation ?
E1 : la motivation voilà, j'allais vous dire sur l'accroche entre guillemets des… des élèves un peu …euh… voilà ... qui … qui sont d'habitude pas très en classe dans les activités. Je trouve que … euh… ça m'est déjà arrivé sur des activités où euh… bon, il y a une population d'élèves on sent très bien qu'ils sont pas dedans, qu'ils arrivent pas à se mettre dedans… quand je pars de ce type de documents…je vais vous donner un autre exemple sur les 3ème, sur des élèves difficiles ou des élèves en difficulté… ça y est ça part quoi ! Ma plus belle réussite cette année, ça a été en 3ème quand on a fait l'observation des micro-organismes pathogènes…euh… avec les 3ème avec … qui pour certains sont difficilement gérables… je leur ai fait faire l'observation des protozoaires à l'intérieur des termites.
I1 : Oui
E1 : Donc j'ai anesthésié on va dire les termites, je leur ai fait disséquer l'abdomen,
I1 : oui
E1 : ils sont allés voir les protozoaires qui bougeaient dedans, et ben même les … même les plus en difficulté ont accroché sur cette activité. Et là j'ai pas eu besoin de mon rituel, j'ai pas eu besoin de mon rituel.
I1 : bon
E1 : Donc voilà et du coup, … et on a refait les bactério parce que je voulais les évaluer sur le microscope la séance d'après, c'était…. euh… donc euh… du coup euh…

Cet extrait d'entretien d'inspection montre que l'inspectrice sollicite l'enseignant pour qu'il décrive ce qu'il fait en ciblant « *des moments forts qui favorisent l'apprentissage des élèves* », puis elle lui demande de justifier ses choix en précisant « *les paramètres de l'apprentissage* » sur lesquels il joue.

Pendant que l'enseignant décrit son activité, l'inspectrice accompagne le déroulé des énoncés par des signes d'approbation verbaux ponctués de « *oui* » « *oui d'accord, ok* », « *bon* », ou d'indices d'expressivité non verbaux qui témoignent d'une mise en accord (hochement de tête, et sourire). Dans cet extrait, nous percevons la *compréhension responsive active* qui se déploie dans un *rapport dialogique d'accord* où les voix se répondent par des énoncés fluides qui s'enchaînent. Ils finissent mutuellement les phrases commencées par l'autre.

« E1 : ça joue sur l'intérêt des élèves… et puis ça joue moi sur… je trouve…
I1 : donc la motivation ?
E1 : la motivation voilà, j'allais vous dire sur l'accroche ».

Les interlocuteurs sont dans une interaction dialogique qui permet à l'inspectrice de re-signifier le sens des concepts pédagogiques en regard des énoncés de l'enseignant en faisant

des liens entre concept et pratique : ici « *la dimension réelle* » est illustrée en regard de « *la connotation médicale* » du choix de ses documents :

> « E1 : Après sur le choix des documents, je fais ce que … je fais ce que j'aime, comme je l'ai dit tout à l'heure, je donne une petite connotation médicale à toutes mes activités, quand ça le permet
> I1 : ça rentre dans la dimension réelle, … ».

L'enseignant, par isomorphisme, soumet lui aussi à l'approbation de l'inspectrice la manière dont il re-signifiie le concept de « motivation » qu'il évoque par les expressions suivantes « *l'accroche des élèves* » pour « *qu'ils se mettent dedans* ». Le jeu de *compréhension responsive active* avec le destinataire immédiat prend tout son sens dans cet énoncé.

L'inspectrice rend compte des règles qu'elle suit pour permettre à l'enseignant de signifier ses actions en fonction des concepts auxquels il se réfèrent et de faire des liens avec la formation qu'il a suivi.

Extrait de l'EAC UI 25

> *C : là tu as l'air satisfaite de la réponse qu'il te donne …*
> I1 : sur la motivation et l'aspect concret des choses euh… oui, enfin, c'est assez facile en fait pour nous de motiver, avec la ... motivation intrinsèque. Euh … ouais. En fait là, je voulais savoir euh…. euh… par rapport à l'animation qui avait eu lieu au mois d'octobre, s'il avait euh….travaillé un peu plus par rapport à un schéma bilan qu'on avait fait, et s'il avait à … s'il pouvait ….enfin restituer certains termes, certains concepts, etc. Voilà, c'était par… par rapport à ça… donc si ça avait cheminé
> *C : donc vérification de ce qui avait été abordé et de qui avait été fait en formation*
> I1 : voilà, voilà, …et donc sur… sur le papier, j'ai refait les grandes lignes de ce schéma-là pour resituer…

L'analyse grammaticale nous permet de formaliser les règles ainsi :

Règle 74c : [Savoir si l'enseignant s'appuie sur des apports de formation *« je voulais savoir (...) s'il avait travaillé un peu plus par rapport à un schéma bilan qu'on avait fait »* vaut pour Savoir *« s'il pouvait (...) restituer certains termes, certains concepts »* ce qui obtient comme résultat retracer les grandes lignes sur un papier *«sur le papier, j'ai refait les grandes lignes de ce schéma-là»*]

Règle 74 c bis : [Refaire «*les grandes lignes de ce schéma-là »* [dans les circonstances où *« à l'animation qui avait eu lieu au mois d'octobre (...)* (on avait fait) *un schéma bilan»*] ce qui obtient comme résultat *« resituer »*]

Les règles suivies par l'inspectrice sont issues de l'interaction des 3 JDL 1, 2 et 4 exprimées par le MI du JDL 1 «*faire des liens de signification* », le MI du JDL 2 « *vérifier l'appropriation des apports de formation* » et le MI du le JDL 4 « *questionner* » qui précise le mode de conduite d'entretien qu'elle utilise.

Dans le contexte singulier de cette inspection où le JDL 2 révèle la nécessité de contrôler la capacité de l'enseignant à intégrer un enseignement dans le secondaire, l'inspectrice vérifie qu'il est en mesure de « *restituer* » tout en proposant des repères pour donner la possibilité à l'enseignant de « *resituer* » son action en « *retraçant les grandes lignes du schéma bilan* ». Cet extrait illustre comment les JDL 1 et JDL 2 sont déployés de façon complémentaire.

L'inspectrice permet ainsi à l'enseignant de faire des liens de signification entre des conceptions pédagogiques sur la motivation, abordées en formation (notamment la motivation intrinsèque), et sa pratique. Ce qui permet de re-signifier la pratique de l'enseignant en l'adossant au concept de motivation.

L'entretien d'inspection se poursuit en sortant du domaine de l'acquisition des compétences, pour aborder les effets de la pratique de l'enseignant sur l'estime de soi chez les élèves :

Extrait de l'entretien d'inspection (UI 26)

I1 : alors c'est… c'est, c'est vraiment ciblé sur le .. le suivi de l'acquisition des compétences, mais là dans le cadre de ... de la classe, il y a plein de choses que vous faites et qui vont favoriser l'estime de soi chez les élèves.

Extrait de l'EAC UI 26

C : là on a quitté le registre de questionnement, tu as été beaucoup dans le questionnement pour voir où il se situait… et là tu l'amènes sur une prise de conscience. Qu'est-ce que tu souhaites faire là ? est-ce que vous avez conscience que … ?
I1 : Ben parce que … il, il… il l'avait pas dit, donc euh… c'était pour qu'il prenne conscience que c'était important, peut-être que pour lui c'est tellement implicite que … il le fait sans le savoir… et …donc c'est mon rôle de dire effectivement que ce qu'il fait c'est, c'est… c'est bien mais que, mais que ça a un sens, enfin… c'est, … c'est fondé. Voilà. On est pas dans, dans, …dans l'implicite. Alors oui, pour l'estime de soi effectivement, le fait qu'il passe… quand j'étais

à côté de lui, quand il était au sein de groupes, comment il questionnait les élèves euh…, l'image qu'il pouvait renvoyer d'eux, ….euh… ensuite le fait de, de… d'amener un élève au tableau, le faire participer etc… euh….je pense que euh… c'était pas …construit dans sa tête, il n'en avait pas conscience, c'était plus du registre, « je sais qu'il faut, je sais qu'il faut faire ça ». Enfin non, oui, je le fais, mais pour le justifier… pourquoi. Je pense que là, c'était important pour moi de mettre des mots sur des pratiques qu'il utilise et dont il ne connaît pas forcément la…, la portée.
C : et pour toi ça rentre dans la manière de faire des inspecteurs, de faire prendre conscience, poser des questions pour situer, même voire donner des conseils si c'est implicite, de faire émerger ce qui pourrait être inconscient…
I1 : oui
C : des choses importantes…
I1 : oui, parce que ça permet de transférer. Peut-être qu'il le fait juste parce qu'il a entendu « oui c'est bien de faire ça » enfin « c'est **bien** de faire ça » (elle montre les guillemets) donc il le fait euh…dans un cadre d'inspection. Et puis après, il pourrait très bien ne pas le faire, et pour moi, c'est … c'est justement, c'est pour dire « oui, oui, vous avez raison de faire ça, il faut continuer à le faire »
C : conforter ?
I1 : voilà, indépendamment que je sois là ou pas, enfin voilà, c'est pour euh… pour euh…
C : identifier et conforter : identifier pour conforter, ce qui pourrait être identifié
I1 : hm hm, oui.

Cette partie d'EAC permet d'accéder aux règles suivies par l'inspectrice. Elles sont formalisées ainsi :

Règles 75c : [Dire que ce que l'enseignant fait a du sens et que c'est fondé *« de dire effectivement que ce qu'il fait c'est bien, ça a un sens, (…) c'est fondé »* [dans les circonstances où *« peut-être que pour lui c'est tellement implicite qu'il le fait sans le savoir » et « il l'avait pas dit»*] obtient comme résultats que l'enseignant prenne conscience de sa pratique *« qu'il prenne conscience que c'était important »*]

Règle 76c : [*« Mettre des **mots** sur des pratiques qu'il utilise »* [dans les circonstances où *«* il ne connaît pas forcément la…, la portée »] ce qui obtient comme résultat *« dire « oui, oui, vous avez raison de faire ça » « c'est bien de faire ça » « (*valoriser*) une pratique indépendamment du fait que je sois là ou pas »*]

Règle 77c : [*« Mettre des **mots** sur des pratiques qu'il utilise » ce qui obtient comme résultat « ça permet de transférer » « il faut continuer à le faire »*]

Les résultats montrent que l'inspectrice suit des règles de plusieurs JDL pour aboutir à l'action intentionnelle : « *Aider les enseignants à progresser par la verbalisation de pratiques transférables* », formalisée au sein du raisonnement pratique RP 22. Les règle du MI du JDL 1 « *faire l'enseignant prendre conscience de sa pratique* », « *mettre des mots sur sa pratique* » « *verbaliser des pratiques transférables* » sont en interaction avec les règles du MI du JL3 « *valoriser la pratique de l'enseignant* ».

L'interaction des deux JDL permet à l'inspectrice de mettre des mots sur les actions de l'enseignant gouvernées par des règles implicites, en faisant des liens de signification entre concept et pratique. Elle lui permet ainsi de faire l'enseignant prendre conscience de son action, *« qu'il prenne conscience »,* d'en juger les effets « *il ne connait pas forcément la portée* », de l'encourager à l'utiliser en y associant un jugement de valeur « *il faut continuer à le faire* » *« c'était important »,* en croyant qu'il transfèrera cette pratique dans d'autres situations *« ça permet de transférer »*.

C'est parce que nous avons à faire à un enseignant expérimenté que nous pouvons postuler qu'il a intégré une règle que nous proposons de formaliser ainsi *« motiver les élèves en proposant des supports concrets* ». Cet apprentissage réalisé soit par alignement de la pratique, soit par apprentissage ostensif, nous conforte à penser qu'il la joue ici « *aveuglément* » (Wittgenstein, 2004) faisant écho aux propos de l'inspectrice : *« pour lui c'est tellement implicite que … il le fait sans le savoir…* ». D'où l'importance de re-signifier la règle pour qu'il en prenne conscience et qu'il puisse la jouer dans d'autres circonstances ayant des airs de famille.

En nous appuyant sur les postulats de notre cadre théorique, les résultats de l'analyse grammaticale montrent que le JDL utilisé par l'inspectrice mobilise la conscience réflexive de l'enseignant en lui permettant de re-signifier les règles qu'il suit par appréhension de l'inhérence, de porter un jugement sur ses actions et d'en mesurer les effets.

En comprenant le développement comme « *une activité individuelle de jugement, interprétation, examen d'hypothèses et dépassement de contradictions, rendue possible par les règles apprises* » (Bertone, 2011, p. 51), nous pouvons valider l'idée que l'inspectrice crée les conditions favorables pour développer l'activité dialogique de l'enseignant.

Lorsque l'inspectrice évoque ses raisons d'agir «*ça permet de transférer* », elle valide le principe de transfert que nous rapatrions dans notre cadre théorique comme une capacité à la

re-signifier l'expérience afin que l'enseignant puisse rejouer la règle dans un contexte ayant des airs de famille.

En ce qui concerne les résultats attendus notre cadre nous invite à les limiter au domaine de la spéculation probable mais incertaine, n'ayant pas la capacité de vérifier que la règle re-signifiée soit suivie ostensivement dans une situation proche.

Dans le même temps, le dispositif incitant l'inspectrice à décrire les règles qu'elle suit lorsqu'elle questionne l'enseignant pour l'amener à verbaliser sa pratique, l'explication des raisons pour lesquelles elle les suit (pour qu'il prenne conscience des effets de ses actions), et la signification des résultats attendus (transférer) est en mesure de développer l'activité dialogique de l'inspectrice de façon isomorphe au développement de l'activité de l'enseignant en entretien d'inspection.

Les résultats de l'analyse macro confortent l'accès à la conscience réflexive de l'inspectrice par le microdialogue signifiée par l'hésitation « *Ben parce que … il, il… il l'avait pas dit, donc euh…* » et l'emploi du mot « *peut-être* » dans l'énoncé *« peut-être que pour lui c'est tellement implicite que … il le fait sans le savoir… et …* ». L'adverbe « *donc* » en suivant, « *donc c'est mon rôle de dire effectivement que ce qu'il fait c'est, c'est… c'est bien mais que, mais que ça a un sens, enfin… c'est, … c'est fondé.* » montre qu'elle établit un rapport de conséquence entre le fait que l'enseignant n'ait peut-être pas conscience des actions efficaces qu'il mène, et son rôle en tant qu'inspectrice, de le conforter dans sa pratique. Le pronom personnel « *c'* » dans l'énoncé « *c'est fondé* » montre l'adressage au sur-destinataire de la communauté de pratique : « *ce qu'il fait* » est fondé.

Ainsi, l'inspectrice conforte la pratique de l'enseignant en reconnaissant institutionnellement sa valeur, et en signifiant le sens dans le cadre de l'apprentissage des élèves.

Le « *c'est* » renvoie à toutes les situations qu'elle énonce, justifiant que ce qu'il fait a du sens « *le fait qu'il passe… quand j'étais à côté de lui, quand il était au sein de groupes, comment il questionnait les élèves euh…, l'image qu'il pouvait renvoyer d'eux, ….euh… ensuite le fait de, de… d'amener un élève au tableau, le faire participer etc…* »

Dans cette énumération, c'est aussi à la chercheuse en tant que paire et destinataire second, qu'elle s'adresse pour justifier les arguments qu'elle avance. A ce titre, la présence de la chercheuse en tant que destinataire second et sur-destinataire représentant la communauté des inspecteurs, l'invite à étayer sa pratique et évoquer la téléologie de ses actions en mobilisant

la conscience réflexive par appréhension de l'inhérence. Elle développe ainsi le pouvoir d'analyse de sa pratique et conforte les conclusions précédentes tirées de l'analyse grammaticale.

L'énoncé suivant « *euh… je pense que euh… c'était pas …construit dans sa tête, il n'en avait pas conscience, c'était plus du registre, ''je sais qu'il faut, je sais qu'il faut faire ça''* » montre qu'elle poursuit sa réflexion tout haut, parce qu'adressé aux trois destinataires.

Le terme « *justifier* » montre bien que le JDL qu'elle emploie avec l'enseignant est destiné à lui permettre d'accéder à une pratique consciente et de lui demander de justifier la téléologie de ses actions : « *mais pour le justifier… pourquoi. Je pense que là, c'était important pour moi de mettre des mots sur des pratiques qu'il utilise et dont il ne connaît pas forcément la…, la portée.* ». Le résultat de cette analyse renforce l'intelligibilité des règles suivies par l'inspectrice qui consiste à « f*aire verbaliser pour faire prendre conscience* » mais aussi à « *justifier les pratiques en faisant des liens de signification* ». Pour cela elle reconnaît les pratiques conformes en mettant des mots sur les effets des actions engagées par l'enseignant de manière implicite.

<u>*Suite de l'extrait d'EAC 26*</u>

C : et là du coup du te mets dans quel rôle là, tu te sens dans quel rôle de l'inspection ?
I1 : Ah mais, euh…. euh… comme j'ai été formatrice, j'ai pas l'impression d'avoir changé…
C : donc là tu es dans un rôle de formateur ?
I1 : ah ouais mais je, je conçois le rôle de l'inspection … enfin, sincèrement, si c'est juste factuel, faire un état des lieux de ce qui se passe, ben … ça apporte pas d'aide au professeur. Alors, c'est pas en 1heure d'entretien qu'on peut former quelqu'un, mais comment, … comment au cours de cet entretien on peut le faire basculer dans… dans un entretien un peu plus formatif…enfin voilà, sachant que bon ben, une heure ça s'y prête pas forcément, on n'a peut-être pas les ressources ad-hoc à utiliser sous le coude, mais…. mais comme moi je conçois mon rôle, euh…en terme d'importance euh….de…..d'accompagnateur de professeurs… pour les faire progresser, donc pour moi ça paraît…
C : pour toi, c'est le rôle…ça rentre dans la conformité d'une pratique d'inspecteur
I1 : pour moi, oui, oui,
C : c'est comme ça que les inspecteurs font ?
I1 : euh… j'irai pas jusqu'à généraliser euh…, je sais qu'avant euh…, c'était pas forcément le cas…c'était une euh… c'était une pratique de conformité…enfin, est-ce que c'est conforme ou pas, mais euh…on cherche pas forcément à aider. C'était plutôt **« l'inspection sanction** ». Je suis pas là-dedans, parce que euh…globalement, il y a plus de personnes qui ont été détruites par le passage d'un inspecteur et qui n'ont pas été accompagnées, … et j'essaie de faire en sorte que quand je sois passée, ça se passe un peu mieux …après qu'avant. Voilà.

La suite de cet extrait d'EAC fait émerger les règles suivies par l'inspectrice que nous avons formalisées ainsi :

Règle 78c : [*« juste faire un état des lieux de ce qui se passe »* [dans les circonstances où *« c'est pas en 1heure d'entretien qu'on peut former quelqu'un »]* obtient comme résultats *« ça apporte pas d'aide au professeur »*]

Règle 79c : [Faire basculer l'enseignant dans un entretien plus formatif *«le faire basculer dans… dans un entretien un peu plus formatif »* [dans les circonstances où *« je conçois mon rôle, (…) d'accompagnateur de professeurs »*] obtient comme résultats faire progresser les enseignants *« les faire progresser »*]

Règle 80c : [Ne pas faire des inspections -sanctions *« l'inspection sanction (…) Je suis pas là-dedans »* vaut pour *« faire en sorte que quand je sois passée, ça se passe un peu mieux …après qu'avant »* [dans les circonstances où *«avant (…) c'était une pratique de conformité »*] obtient comme résultats *« Il y a plus de personnes qui ont été détruites par le passage d'un inspecteur et qui n'ont pas été accompagnée»*]

Les règles rendent compte du JDL déployé par l'inspectrice. Elles sont issues de l'interaction des JDL 1 et 2 : le MI du JDL1 « *faire un entretien formatif* », *« aider les enseignants* » et le MI du JLD 2 « *aller au-delà d'un état des lieux* » et « *ne pas faire d'inspection sanction* ». L'analyse des JDL complète la téléologie des actions de l'inspectrice évoquées dans la première partie de l'EAC par un effet de généralisation d'une action ultime et terminale, qui aboutit à une action accomplie qui avale les précédentes (Anscombe, 1957).

Nous les avons regroupées dans le raisonnement pratique (RP 21) qui conduit à l'action intentionnelle formalisée ainsi : « aider les enseignants à progresser par la verbalisation des pratiques transférables ».

UI	**N° de Règle**	**Vers les maillons intermédiaires**	**Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir**	**Intentions terminales**
26	**75c**	Valoriser la pratique Faire l'enseignant prendre conscience de sa pratique	*Valoriser la pratique* / pour / *Faire l'enseignant prendre conscience de sa pratique* / vaut pour / *Mettre des mots sur la pratique* / dans les circonstances où / il ne connaît pas forcément la…, la portée / ce qui permet de / *Verbaliser des pratiques transférables* / pour / *Aller au-delà d'un état des lieux* / dans les circonstances où / *je conçois mon rôle, (…) d'accompagnateur de professeurs* / de sorte d' / *aider les enseignants* / ce qui permet de / *faire un entretien formatif* /et /	<u>Action intentionnelle</u> : Aider les enseignants à progresser par la verbalisation des pratiques transférables <u>Moyens d'agir</u> Faire l'enseignant prendre
	76c	Mettre des mots sur la pratique Valoriser la pratique		
	77c	Verbaliser des pratiques transférables		
	78c	Aller au-delà d'un état des lieux Aider les enseignants		

	79c	Faire un entretien formatif	*Ne pas faire d'inspection-sanction* / ce qui obtient comme résultat / ***Aider les enseignants à progresser***	conscience de la portée de sa pratique Valoriser la pratique
	80c	Ne pas faire d'inspection-sanction Aider les enseignants à progresser		

Le raisonnement pratique reconstitué met en exergue l'ensemble des règles suivies par l'inspectrice et leurs interactions pour rendre compte des JDL déployés. Ceux-ci sont destinés à aider les enseignants à progresser, en passant par les différentes actions décrites et justifiées, articulées entre elles dans une cohérence qui aboutit à l'action intentionnelle ultime.

L'analyse macro nous permet de compléter l'intelligibilité de cette fin d'EAC.

La mobilisation de la conscience réflexive est perçue dans le microdialogue à travers de nombreuses hésitations et l'emploi du pronom personnel à la première personne *« je* » ou « *moi* » : « *Ah mais, euh…. euh… comme j'ai été formatrice, j'ai pas l'impression d'avoir changé…* » « *moi je conçois mon rôle, euh…* » « *pour moi ça paraît…* ». Il montre la façon dont elle conçoit son rôle d'aide auprès des enseignants pendant ce temps d'inspection.

Nous repérons aussi les alternances discursives entre le pronom personnel « *je* » « *moi* » et « *on* » : « *c'est pas en 1heure d'entretien qu'on peut former quelqu'un* » « *on n'a peut-être pas les ressources ad-hoc à utiliser sous le coude* » ou « *ça* » dans l'énoncé : « *ça apporte pas d'aide au professeur* »qui renvoie à la communauté de pratique à laquelle elle s'adresse en tant que sur-destinataire, doublée de la présence de la chercheuse. Dans ce passage, la chercheuse est triplement destinataire du dialogue : en tant que chercheuse et destinataire second, en tant qu'inspectrice renforçant le sur-destinataire représentant du groupe professionnel des inspecteurs, et en qualité de responsable de formation : « *Alors, c'est pas en 1heure d'entretien qu'on peut former quelqu'un, mais comment, … comment au cours de cet entretien on peut le faire basculer dans… dans un entretien un peu plus formatif…* ». Cet énoncé fait suite à des énoncés antérieurs prononcés dans d'autres cadres.

1.3.2. Re-signifier les règles des enseignants par explication ostensive

Dans l'exemple illustrant cette section, nous resituons le contexte.

L'inspectrice a abordé l'auto-évaluation des élèves avec l'enseignant dans la partie précédente. Celui-ci a mis en place un dispositif où les élèves doivent auto-évaluer le résultat de leur activité. L'inspectrice fait prendre conscience à l'enseignant que sans repère « *sans clé de lecture* », les élèves peuvent se positionner au hasard, et ne pas pouvoir utiliser l'auto-évaluation comme moyen d'apprentissage. Les résultats de l'analyse grammaticale montrent à ce moment-là qu'elle suit la règle 88c formalisée à partir de l'EAC de l'UI 29 : [Accentuer le regard et les conseils sur l'autoévaluation *« j'ai accentué le … le regard et les conseils »* vaut pour faire prendre conscience à l'enseignant *« qu'un élève peut se positionner au hasard s'il a pas de clé »* [dans les circonstances où **«** *dans la réussite des élèves (...) apprendre à s'autoévaluer c'est important»*] ce qui obtient comme résultat transmettre un message sur l'auto-évaluation au service des apprentissages *« message là-dessus, au service des apprentissages »*].

L'entretien d'inspection se poursuit ainsi :

Extrait de l'entretien d'inspection (UI30)

I1 : d'accord. Alors justement cette auto-évaluation, alors elle était présente dans le … voilà, alors imaginez donc, auto-évaluation : je n'ai pas réussi l'activité, j'ai moyennement réussi, j'ai bien réussi l'activité. Euh… j'ai un élève qui met « j'ai moyennement réussi », sur quelle base, sur quel fondement il juge … il se juge lui-même comme quoi il a moyennement réussi. Est-ce, est-ce que c'est de l'implicite ? est-ce que c'est construit ? est-ce que les critères sont réels, est-ce que c'est pas trop exigeant ? enfin comment… en fait là l'élève va réussir à se positionner sur cet aspect-là ?
E1 : alors la première fois qu'on a travaillé sur de l'auto-évaluation, je leur ai dit, pour simplifier, euh… « est-ce que j'ai bien réussi l'activité c'est : est-ce que j'ai bien compris, est-ce que je pense avoir trouvé ce que le professeur demandait ». Alors je suis d'accord c'est pas forcément, euh… compris et réussir c'est pas du tout la même chose.
I1 : hm hm
E1 : euh…ça c'était la première étape. Après je leur ai dit, euh… sur les devoirs hein, je leur ai dit c'est euh…« pensez à l'évaluation chiffrée aussi » c'est-à-dire que il y a l'aspect « est-ce que j'ai compris ? » et puis sur les devoirs où y'a des points, je leur ai dit pensez à l'évaluation chiffrée,

L'inspectrice met en exergue la difficulté que peut rencontrer l'élève pour fonder son jugement. Elle questionne l'enseignant sur les critères qu'il a transmis aux élèves pour qu'ils jugent leur réussite avec justesse. L'enseignant établit alors un lien entre « réussir une activité » et « l'évaluation chiffrée ».

Extrait de l'EAC UI 30

I1 : Alors là il y avait…il …il est parti sur… sur du chiffré ,mais à mettre en parallèle sur des critères, voilà. Donc euh… là … ça a dérapé un un petit peu, parce que ma question n'était pas centrée sur la notation.

C : pour toi la réponse n'est pas adaptée …
I1 : à ce stade là euh…oui !parce qu'il a dévié sur la notation. Et moi j'étais vraiment sur les critères, sur le code.

Les résultats de l'analyse grammaticale font émerger la règle 89c suivie par l'inspectrice :

Règle 89c : [Ne pas centrer ma question sur la notation *«ma question n'était pas centrée sur la notation »* vaut pour centrer ma question sur les critères, les codes *« j'étais vraiment sur les critères, sur le code»* ce qui obtient comme résultat *« il est parti (…) sur du chiffré » « ça a dérapé un petit peu »*]

Cette règle appartient à 2 JDL issus du MI du JDL 1 « *distinguer les concepts pédagogiques* » appartenant au MI plus ramassé « *guider la réflexion de l'enseignant* » en interaction avec le MI du JDL4 « *questionner les critères* » appartenant au MI formulé de manière globale *« orienter l'entretien* ».

La formalisation de cette règle révèle la mise à plat de deux concepts que l'enseignant semble confondre : évaluer pour noter et utiliser l'auto-évaluation au service de l'apprentissage. Par le suivie de cette règle, l'inspectrice pose ici les conditions d'une compréhension mutuelle des concepts afin d'en différencier les effets.

Sur le plan d'une analyse macro, il s'agit ici de mettre au jour une incompréhension avec le destinataire second, et s'assurer d'une *compréhension responsive active* favorable à un *rapport dialogique d'accord*, afin de poursuivre l'entretien sur un *horizon lexical commun*.

L'entretien se poursuit ainsi :

Extrait de l'entretien d'inspection (UI 31)

E1 : …euh…si vous estimez .. alors c'est par comparaison avec vos devoirs d'avant, c'est une euh… une espèce de comparaison, c'est-à-dire que … si vous estimez que votre devoir va plutôt récolter une bonne note, vous êtes sur le « bien réussi », mais alors c'est vrai que j'ai,… j'ai du mal avec ça, c'est-à-dire que … c'est pas évident l'auto-évaluation, savoir qu'est-ce qu'on va donner comme clé à un élève pour savoir s'il sait s'autoévaluer ?
I1 : alors déjà faut lui en, faut lui en donner … des critères d'évaluation, sur quoi va porter l'évaluation. Ici par exemple, comment vous alliez pouvoir apprécier la réussite ou non des élèves ? sur quels critères ? quels allaient être les critères d'évaluation ?
E1 : alors, sur les critères d'évaluation c'était euh…: avoir mis les légendes correctement, euh… alors y'a un … bon…j'ai pas trop insisté, mais j'ai vu aussi quelques règles sur les légendes, j'ai vu que certains les avaient respectées, donc euh… je leur ai fait remarquer, d'autres non. Euh… et là, avoir réussi l'activité, je leur dis aussi des fois, alors c'est peut-être ça que j'aurai dû vous dire, je leur dit aussi c'est : avoir trouvé qu'est-ce qui est important à dégager de ce qu'on fait

aujourd'hui, quel est l'objectif, pourquoi je vous ai fait faire ça ? là c'était voilà, euh…que l'arrêt des règles ou le retard des règles c'est un indicateur de grossesse,
I1 : et donc y'a la réponse attendue ?
E1 : voilà, et je leur ai dit, et je leur dis des fois, avoir réussi une activité, c'est que vous ayez l'impression d'avoir dégagé l'essentiel de cette activité. Mais, encore une fois, vous avez raison, c'est pas euh…pour l'élève qui peut complètement se tromper sur euh… voilà
I1 : voilà, on a des élèves qui ont des difficultés, qui pour progresser et bien ils ont besoin d'avoir des clés, des codes de la réussite.
E1 : oui
I1 : On a des élèves qui euh….sont en réussite et qui ont implicitement ces codes, parce que ben peut-être qu'ils sont dans un milieu qui fait que… implicitement y'a des codes
E1 : ouais bien sur
I1 : qui sont véhiculés euh… et l'important justement c'est de pouvoir rendre explicite ce qui est implicite, et ce qui peut même être implicite pour le, pour le professeur, et mettre des mots euh…sur ces … ces … critères d'évaluation, et puis plus précisément en relation avec l'activité proposée, les indicateurs de réussite, ça va permettre à l'élève de saisir les codes
E1 : ah oui d'accord
I1 : et de pouvoir après euh… transférer ces codes dans une situation euh…qui se rapproche
E1 : hmhm
I1 : en terme de compétences travaillées, et justement faire évoluer sa production, s'imprégner de sa production et la faire évoluer
E1 : je .. je crois que je vous ai compris, c'est euh…donc...il aurait été bien sur cette activité, de mettre comme pour le graphique, quels étaient les indicateurs de réussite, c'est-à-dire que ça figure sur l'activité, c'est ça ?
I1 : alors les indicateurs de réussite très précisément évidemment après vous les avez, mais pas d'entrée de jeu, parce que
E1 : oui
I1 : évidemment ça, ça va être biaisé,
E1 : oui
I1 : mais déjà les, les critères d'évaluation
E1 : ah oui d'accord
I1 : sur quoi vous allez…
E1 : les évaluer ouaiss
I1 : les évaluer, d'accord !? Sans utiliser forcément le terme « évaluation »
E1 : hm oui, oui,
I1 : voilà, d'accord, parce que pour certains, évaluation, ça fait… ça fait paniquer… sauf que avec vous, en termes de relation bienveillante avec les élèves, c'est clair que … ils sont plutôt en confiance, voilà… mais euh… rendre explicite l'implicite.
E1 : oui
I1 : et là du coup ils vont pouvoir se, se positionner mais avec un regard plus juste
E1 : oui bien sûr
I1 : que là, sinon globalement, je peux très bien avoir un élève euh…qui est très exigeant vis-à-vis de lui-même (il sourit et recherche un document qui justifie les propos) et qui va dire euh…qu'il a moyennement réussi et avoir un comportement systématiquement anxieux parce qu'il a un niveau d'exigence très très très poussé, très élevé, alors que globalement, vous, vous auriez mis qu'il a très bien réussi à l'activité.
E1 : typiquement, ben voilà, oui oui, exactement ce que vous me disiez, H qui est un très bon élève et qui ne sait pas s'autoévaluer… mais parce que je lui ai peut-être pas donné les clés en fait, voilà !

Dans cet extrait d'entretien d'inspection, l'enseignant avoue que c'est difficile de donner des repères aux élèves. L'inspectrice guide sa réflexion pour qu'il réussisse à mener une auto-évaluation propice aux apprentissages des élèves.

Extrait d'EAC UI 31

C : là, tu es satisfaite de la façon dont il réagit.
I1 : Alors euh… déjà critique, là je, je raisonne, mais pas sur du concret, enfin pas forcément sur du concret … il aurait fallu qu'à partir de sa, sa production je détaille davantage, euh….mais du coup, là il essaie de me prouver qu'il a compris ce que j'avais voulu dire, et il prend un élève justement qui est très bon et qui ne sait pas à s'autoévaluer, et du coup il comprend pourquoi il sait pas s'autoévaluer parce que …il explicite pas suffisamment ce qu'il attendait des élèves ce qui … voilà.
C : donc pour toi c'est satisfaisant. c'est ce que tu t'attendais à voir ?
I1 : euh…non, en fait il rebondit sur ce que je dis, parce que là j'ai l'impression qu'il y a une petite, petite lumière qui s'est allumée en disant « ah oui, ça me … ça me parle effectivement, je comprends ! ».
C : tu as été surprise par cette réaction ?
I1 : euh…tout le monde ne réagit pas au quart de tour, mais euh… peut-être qu'il a voulu m'envoyer un message euh… je vous ai entendu, je vous ai comprise et je vous en… euh…d'ailleurs, là c'est vrai maintenant je, je … je comprends, je comprends pourquoi.
C : je vois à quoi ça correspond.
I1 : voilà
C : et là ça te rassure, ça te satisfait de voir qu'il réagit comme ça ?
I1 : Oui, parce que ça veut dire qu'il en prend conscience, donc s'il en prend conscience, il …je peux … et qu'il est sérieux, dans le futur, ça laisse présager qu'il fasse davantage attention et qu'il travaille ce point-là. Maintenant sur comment ça va être fait je peux pas savoir, mais au moins qu'il … qu'il ait saisi le message et compris l'intérêt euh… oui.

Les résultats de l'analyse grammaticale font émerger plusieurs règles suivies par l'inspectrice :

Règle 90c : [*« je raisonne, mais pas forcément sur du concret »* [dans les circonstances où *« il aurait fallu qu'à partir de (...) sa production je détaille davantage »]* ce qui obtient comme résultat *« il essaie de me prouver qu'il a compris ce que j'avais voulu dire » « il prend un élève justement qui est très bon et qui ne sait pas s'autoévaluer, et du coup il comprend pourquoi il sait pas s'autoévaluer » « il rebondit sur ce que je dis*]

Règle 91c : [*« je raisonne »* [dans les circonstances où *«il explicite pas suffisamment ce qu'il attendait des élèves »*] ce qui obtient comme résultat *« il prend conscience »*]

Règle 91c bis : [*« je raisonne »* ce qui obtient comme résultat *« ça laisse présager qu'il fasse davantage attention et qu'il travaille ce point-là »* sans savoir comment ça va être fait *« comment ça va être fait je peux pas savoir »*]

Ces règles appartiennent à deux JDL en interaction JDL 1 et JDL 4. Le MI du JDL4 « *raisonner avec l'enseignant* » s'articulent avec les MI du JDL 1 issu du MI « *inviter l'enseignant à faire des liens* » formalisé de manière plus générale ainsi : « *guider la réflexion de l'enseignant* », et « *inciter l'engagement de l'enseignant* » contenu dans le MI formalisé de manière plus général ainsi : *« inciter l'évolution des pratiques* ». Cette interaction des JDL met en avant la manière dont l'inspectrice s'y prend pour guider la réflexion de l'enseignant et l'amener à une évolution de pratique.

A la lumière des propos tenus dans l'extrait de l'entretien d'inspection (UI 31) et des règles formalisées dans l'EAC de l'UI 31 (règles 90c, 91c, et 91c bis), nous pouvons reconstruire la manière dont s'expriment les différentes règles suivies par l'inspectrice énoncés de manière générale sous la formalisation « *raisonner avec l'enseignant*».

Le résultat obtenu dans la règle 91c : «*faire prendre conscience »* à l'enseignant qu'un élève peut se positionner au hasard s'il a pas de clé (en référence à la règle 88c), s'illustre au sein des propos de l'enseignant issu de l'extrait d'entretien d'inspection : *« c'est pas évident l'auto-évaluation, savoir qu'est-ce qu'on va donner comme clé à un élève pour savoir s'il sait s'auto-évaluer ?* ».

Cela permet à la suite que :

L'inspectrice énonce une prescription : donner des critères d'évaluation aux élèves *« faut lui en donner … des critères d'évaluation, sur quoi va porter l'évaluation ».*

Puis *« guide la réflexion de l'enseignant* » en le questionnant pour qu'il décrive ce qu'il fait : « *Ici par exemple, comment vous alliez pouvoir apprécier la réussite ou non des élèves ? sur quels critères ? quels allaient être les critères d'évaluation ?* ».

Enfin, sollicite l'enseignant pour qu'il constate les résultats obtenus et qu'il les mette en regard des résultats attendus : *« et donc y'a la réponse attendue ? ».*

L'enseignant dit s'être appuyé sur quelques règles données aux élèves pour légender les documents de façon « correcte ». Il constate que certains élèves ont réussi et d'autres non : *« j'ai vu que certains les avaient respectées, donc euh… je leur ai fait remarquer, d'autres non. ».*

Ce qui permet à l'inspectrice de rebondir sur ce constat pour signifier la difficulté de certains élèves à s'auto-évaluer, et de faire des liens entre la pratique de l'enseignant et les critères nécessaires pour mener une auto-évaluation propice aux apprentissages des élèves :

« voilà, on a des élèves qui ont des difficultés, qui pour progresser et bien ils ont besoin d'avoir des clés, des codes de la réussite ».

L'enseignant formalise les liens qu'il établit entre ce qu'il a fait et ce que l'enseignante vient d'évoquer : il prononce son accord avec l'inspectrice et re-signifie son expérience infructueuse : « *je leur dis des fois, avoir réussi une activité, c'est que vous ayez l'impression d'avoir dégagé l'essentiel de cette activité. Mais, encore une fois, vous avez raison, c'est pas euh…pour l'élève qui peut complètement se tromper sur euh… voilà »*

L'inspectrice étaye alors son propos par les raisons qui peuvent expliquer l'échec de certains élèves à réussir à s'auto-évaluer : *« On a des élèves qui euh….sont en réussite et qui ont implicitement ces codes, parce que ben peut-être qu'ils sont dans un milieu qui fait que… implicitement y'a des codes ».*

L'inspectrice propose des conseils ou préconisations et les argumentent : « *l'important justement c'est de pouvoir rendre explicite ce qui est implicite, et ce qui peut même être implicite pour le, pour le professeur, et mettre des mots euh…sur ces … ces … critères d'évaluation, et puis plus précisément en relation avec l'activité proposée, les indicateurs de réussite, ça va permettre à l'élève de saisir les codes* ».

Et elle poursuit dans le même registre : « *et de pouvoir après euh… transférer ces codes dans une situation euh…qui se rapproche (…) en termes de compétences travaillées, et justement faire évoluer sa production, s'imprégner de sa production et la faire évoluer* ».

Dans cette partie d'entretien, l'inspectrice fait des liens de signification avec les compétences travaillées avec les élèves.

Elle indique à l'enseignant comment faire de manière ostensive : « *alors les indicateurs de réussite très précisément évidemment après vous les avez, mais pas d'entrée de jeu* » « *Sans utiliser forcément le terme ''évaluation'' (…) rendre explicite l'implicite* ».

Enfin, elle lui rappelle les effets d'une auto-évaluation qui reste implicite en prenant un exemple : « *sinon globalement, je peux très bien avoir un élève euh…qui est très exigeant vis-à-vis de lui-même (il sourit et recherche un document) et qui va dire euh…qu'il a moyennement réussi et avoir un comportement systématiquement anxieux parce qu'il a un niveau d'exigence très très très poussé, très élevé, alors que globalement, vous, vous auriez mis qu'il a très bien réussi à l'activité.* »

L'enseignant avec un grand sourire brandit un document : *« typiquement, ben voilà, oui oui, exactement ce que vous me disiez, H qui est un très bon élève et qui ne sait pas s'autoévaluer... mais parce que je lui ai peut-être pas donné les clés en fait, voilà !* »

Cet énoncé renvoie au résultat du raisonnement de l'inspectrice obtenu dans la règle 90c *« il essaie de me prouver qu'il a compris ce que j'avais voulu dire » « il prend un élève justement qui est très bon et qui ne sait pas s'autoévaluer, et du coup il comprend pourquoi il sait pas s'autoévaluer » « il rebondit sur ce que je dis ».*

Ces différentes règles suivies par l'inspectrice, illustrées en détail dans le dialogue de l'entretien d'inspection pour rendre compte du MI « *raisonner avec l'enseignant* » sont intégrées dans la reconstitution du raisonnement pratique RP 25 comme suit :

UI	**N° de Règle**	**Vers les maillons intermédiaires**	**Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir**	**Intentions terminales**
29	**88c**	Donner des clés d'auto-évaluation	*Donner des clés d'auto-évaluation* / dans les circonstances où / *dans la réussite des élèves (...) apprendre à s'autoévaluer c'est important* / vaut pour / *Questionner les critères* / et / *ne pas centrer ma question sur la notation* / pour / *Distinguer des concepts pédagogiques* / ce qui permet de / *Raisonner* / pour / *Inviter l'enseignant à faire des liens* / ce qui permet de / *Faire prendre conscience à l'enseignant* / dans les circonstances où / *il explicite pas suffisamment ce qu'il attendait des élèves* / ce qui obtient comme résultat / ***Inciter l'engagement de l'enseignant***	Action intentionnelle : Engager l'enseignant dans une utilisation efficace de l'auto-évaluation Moyens d'agir Donner des clés de lecture sur l'auto-évaluation Raisonner avec l'enseignant
30	**89c**	Questionner les critères Distinguer des concepts pédagogiques		
31	**90c**	Raisonner Inviter l'enseignant à faire des liens		
	91c	Raisonner Faire prendre conscience à l'enseignant		
	91c bis	Raisonner Inciter l'engagement de l'enseignant		

Le raisonnement pratique reconstitué met en évidence les règles suivies par l'inspectrice, et leurs interactions, pour rendre compte de l'action intentionnelle accomplie : engager l'enseignant dans une pratique efficace de l'auto-évaluation des élèves en raisonnant avec l'enseignant. Elles se mettent en œuvre selon les étapes suivantes :

- Questionner l'enseignant afin qu'il décrive ce qu'il propose aux élèves pour qu'ils s'auto-évaluent,

- Demander à l'enseignant les raisons qui le conduisent à agir ainsi, et mettre à plat des confusions entre s'auto-évaluer pour envisager une évaluation chiffrée et s'auto-évaluer pour favoriser l'apprentissage des élèves,
- Lui faire constater les résultats obtenus : certains élèves n'y parviennent pas,
- Donner des explications ostensives en s'appuyant sur des exemples pour re-signifier les expériences, en faisant des liens entre concepts et pratiques : rendre explicite ce qui est implicite en mettant des mots sur les critères d'évaluation, en donnant des clés, des codes, prévoir des indicateurs de réussite, ne pas utiliser le terme « évaluation »,
- Annoncer les résultats attendus à court terme - permettre aux élèves de se positionner avec un regard plus juste -, et à moyen terme - travailler des compétences, c'est à dire transférer les codes dans une situation proche,
- Annoncer les résultats prévisibles si l'enseignant garde la même pratique : mettre en échec des élèves très exigeants qui s'auto-évaluent trop sévèrement.

Les résultats de l'EAC montrent que l'inspectrice porte un regard critique sur son action qui, selon elle, aurait pu être plus efficace en raisonnant sur des documents concrets : « *je raisonne, mais pas sur du concret, enfin pas forcément sur du concret ... il aurait fallu qu'à partir de sa, sa production je détaille davantage* ». L'emploi du pronom personnel à la première personne « *je* » témoigne du microdialogue où l'inspectrice mobilise le régime d'appréhension de l'inhérence pour signifier son expérience. Le semi-auxilaire verbal « *falloir* » employé au conditionnel passé « *il aurait fallu* », convoque un sur-destinataire, représenté par la communauté des inspecteurs, exacerbé par la présence de la chercheuse, envers qui l'inspectrice justifie ce qu'elle aurait dû faire dans l'idéal.

Cependant, elle est satisfaite du résultat obtenu, car l'enseignant lui montre qu'il a compris en prenant l'exemple d'un élève de bon niveau qui ne parvient pas à s'auto-évaluer correctement « *il comprend pourquoi il (l'élève) sait pas s'auto-évaluer parce que ...il (l'enseignant) explicite pas suffisamment ce qu'il attendait des élèves* ». En complétant cette analyse par une lecture macro, nous repérons de forts indices d'expressivité de satisfaction de part et d'autre pendant l'entretien d'inspection, et pendant l'EAC. Ils se manifestent par un enthousiasme partagé, signe d'une compréhension mutuelle entre destinataire immédiat « *j'ai l'impression qu'il y a une petite, petite lumière qui s'est allumée en disant '' ah oui, ça me ... ça me parle effectivement, je comprends ! ''* ».

La *compréhension responsive active* est manifeste dans cet extrait d'entretien d'inspection, avec un degré de *rapport dialogique d'accord* élevé, qui se lit par l'enchaînement des énoncés ponctués de marques d'approbation verbales « *oui* », « *oui bien sûr* » « *ah oui d'accord* » « *voilà* », de part et d'autre, tout au long du raisonnement de l'inspectrice.

Adossé à notre cadre théorique, ces résultats montrent que :

L'inspectrice, par les règles qu'elle suit en entretien d'inspection, en raisonnant avec l'enseignant, permettent à l'enseignant d'accéder à sa conscience préréflexive, et mobilise sa conscience réflexive pour re-signifier les règles qu'il doit suivre par explication ostensive. Les résultats probants obtenus confortent que le JDL déployés dans l'activité de jugement, et la capacité à créer les conditions d'une *compréhension responsive active*, sont en mesure de développer l'activité dialogique de l'enseignant.

Lors de l'EAC, l'inspectrice mobilise sa conscience réflexive par sollicitation du régime de l'appréhension de l'inhérence pour re-signifier son expérience déployée au sein des différents JDL de l'activité de jugement, dans un processus isomorphe à celui qu'elle mène avec l'enseignant. L'analyse des énoncés du microdialogue, et du dialogue adressé au sur-destinataire, témoigne d'une activité dialogique pluri-adressée féconde pour rendre intelligible cette expérience dans l'épaisseur du dialogue. A ce titre, l'accès aux JDL que l'inspectrice convoque, est en mesure de participer au développement dialogique de sa propre activité de jugement.

2 Analyse des conflits dialogiques de l'activité de jugement comme activité pluri-adressée : du compromis acceptable aux dilemmes de métier

Cette seconde section, nous permet de présenter les résultats de l'analyse grammaticale des conflits dialogiques, identifiés dans le chapitre 1. Nous nous appuyons sur la reconstitution des raisonnements pratiques plus ramassés pour mettre en évidence les actions intentionnelles ultimes (Anscombe, 1957) qui font apparaître des chaînes de raisons d'agir divergentes ou contradictoires. Nous convoquons les postulats de la théorie de l'énoncé pour compléter cette analyse. Nous illustrons les résultats de cette partie d'étude par quelques situations qui montrent qu'au-delà de l'interaction de JDL, la nature des conflits dialogiques de l'activité de jugement s'inscrit au cœur des énoncés d'une activité pluri-adressée.

Nous présentons, dans les différentes sous-parties qui vont suivre, cinq illustrations de résultats permettant de comprendre comment les inspecteurs font face à ces conflits dialogiques qu'ils jugent plus ou moins endossables.

2.1 Conflit dialogique de l'activité de jugement pluri-adressée : créer la proximité relationnelle professionnelle dans un contexte de statut dissymétrique

2.1.1 Conflit de loyauté au sein de la communauté professionnelle

L'illustration suivante s'appuie sur les résultats de l'EAC mené avec l'inspecteur 2. En rappel du contexte, nous avons vu dans le chapitre précédent que l'inspecteur a construit une *compréhension responsive active* avec l'enseignante en suivant la règle « créer une proximité relationnelle professionnelle ». Même si la leçon n'est pas convaincante, les documents reçus par l'inspecteur et le statut d'agrégé de l'enseignante, ont rapidement conduit l'inspecteur à assouplir le genre de discours solennel de circonstances.

Les résultats de l'EAC avec l'inspecteur, montrent qu'il s'interroge sur les raisons qui le conduisent à se livrer de manière inhabituelle avec l'enseignante.

Nous reprenons les raisonnements pratiques (RP 1, RP 3 et RP 13) contenant l'analyse des UI des EAC concernées (UI 2, UI 6 et UI 27) et présentons une analyse des énoncés témoins de ces moments de questionnement.

RP1				
UI	**N° de Règle**	**Vers les maillons intermédiaires**	**Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir**	**Intentions terminales**
UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales
1	1a	Commencer l'entretien	*Dire l'horaire* / vaut pour / *Commencer symboliquement l'entretien* / vaut pour / *commencer autre chose que la conversation qu'on a eu jusqu'ici* / pour / *signifier le modèle d'inspection attendu* / ce qui vaut	Action intentionnelle : Inscrire l'inspection dans une réflexion globale du métier
2	2a	Prendre du recul sur la séance Signifier le modèle d'inspection attendu		

	3a	Prendre du recul sur la séance Signifier le regard global attendu	pour / *attendre un regard global* / ce qui obtient pour résultat / *insister sur le fait de prendre du recul sur la séance* / ce qui vaut pour / *laisser parler sur la carrière, parler de ce qui n'a pas été seulement mis en œuvre pendant l'heure de cours* /ce qui obtient comme résultat final/ *ne pas rester focalisé sur la séance* / dans les circonstances où / *c'est un modèle d'inspection bien installé*	Moyens d'agir Se démarquer d'un modèle d'inspection bien installé focalisé sur la séance

Dans ce premier raisonnement pratique, nous constatons que l'analyse grammaticale ne nous permet pas d'accéder au conflit dialogique. Pourtant, les énoncés de l'UI 2 portent des indices révélateurs d'un microdialogue témoin d'un conflit dialogique qui nous ont conduit à mener une analyse des énoncés.

L'EAC se déroule dans un contexte d'énonciation entre la chercheuse et l'inspecteur qui partagent des dossiers communs dans le cadre professionnel. Ils partagent une vision assez proche du métier et de la façon de concevoir l'accompagnement des enseignants, notamment en formation et au sein des visites d'inspection. Le genre de discours est un genre familier entre pairs professionnels. Les interlocuteurs ont construit un *horizon lexical commun* qui permet de garantir une compréhension mutuelle de bonne qualité.

Lors de ce travail de recherche, la chercheuse est vigilante à faire formaliser des allant-de-soi qui pourraient affecter la qualité des recueils de données (Clot & Duboscq, 2010).

Par ailleurs, l'inspecteur s'est montré intéressé et enthousiaste à la sollicitation de l'inspectrice pour participer à cette étude. Plusieurs fois, il évoquera, au cours de l'entretien exploratoire et l'EAC, les effets positifs que cette participation a eu sur sa façon de réfléchir le métier : « *J'aimerais bien faire ton travail* » « *parce que depuis trois quatre jours, je suis davantage encore que le reste du temps en train de réfléchir aux choix qui ont été les miens et donc peut-être que j'explicite quelque chose qui fait partie de mes préoccupations immédiates* »

Au cours de l'UI 2 d'EAC , l'inspecteur relève les propos suivants qu'il tient en entretien d'inspection, suite à la proposition de s'accorder pour prendre du recul sur la leçon :

> « I2 : une fois tous les 6 ans…je suis moi-même assez sceptique… sur …dans certaines conditions, le sens qu'on peut lui donner… donc j'essaie, avec les moyens dont je dispose de lui en donner davantage. »

Extrait de l'UI 2 :

I2 : Alors là quand je lui dis que je suis sceptique, l'inspection … alors là, si sur le moment, je me demande si… c'est ce que je pense à ce moment-là, je me demande si euh…….. c'est assez rare que j'aille aussi loin dans la confidence vis-à-vis de l'enseignant sur euh…l'idée que je me fais de l'intérêt d'un entretien d'inspection, et donc là, au moment où je lui dis ça je me dis…est-ce que je ne suis pas trop …dans le cadre des échanges que je peux avoir avec B. ou les collègues inspecteurs, est-ce que je peux aller jusqu'à lui dire que... que je… en même temps j'ai conscience de plomber un modèle d'inspection bien installé où l'on va... au contraire on va rester sur la séance… donc euh.. c'est de mon rôle d'insister en amont sur le fait de lui dire : il faut prendre du recul, on vous l'a écrit, je vous le rappelle … bon, et au moment où je dis : je viens vous voir **tous les 6 ans**, ça sert à rien, je suis sceptique … je vais peut-être un tout petit peu loin dans la déconstruction et dans le dénigrement, voilà dans le dénigrement d'une pratique d'inspection contre laquelle je pose, je pose là l'ouverture de l'entretien des,… contre laquelle je pose des….préventions pour que nous nous prémunissions de verser dans ces défauts-là. (…)
Oui mais c'est bien ce que je crois d'être beaucoup, beaucoup d'entretien d'inspection, des trucs où l'on reste, on reste centré sur… sur une séance là, où l'on ne met pas le nez dans un… dans … dans ce qui donne à voir le travail de l'enseignant depuis le début de l'année, ce qui donne à voir le travail des élèves depuis le début de l'année… donc ça c'est des choses que j'ai pu percevoir en allant aussi inspecter avec d'autres, ou me déplacer avec d'autres.

Nous formalisons le dessein discursif de cet extrait ainsi : « Se questionner sur le genre de discours utilisé pour « plomber » un modèle d'entretien d'inspection ». Nous remarquons l'effet du visionnage vidéo de l'entretien qui permet d'accéder à la conscience préréflexive et de revivre l'expérience vécue de façon quasi-isomorphe à celle mobilisée pendant l'EAC « *c'est ce que **je** pense à ce moment-là* ».

Les résultats de l'analyse s'appuient sur des indices d'expressivité, l'emploi du pronom personnel à la première personne « *je* » qui montrent le pluri-adressage de l'activité et le mode interrogatif du dialogue « *est-ce que* » *« je me demande si* » .

*« là quand **je** lui dis que **je** suis sceptique, l'inspection … alors là, si sur le moment, je me demande si… c'est ce que je pense à ce moment-là, je me demande si euh…….. c'est assez rare que j'aille aussi loin dans la confidence vis-à-vis de l'enseignant sur euh… (…) est-ce que je peux aller jusqu'à lui dire que... que je… » « est-ce que je ne suis pas trop … ».*

Les phatèmes et les silences poursuivis par les phrases non terminées montrent bien l'embarras au sein du microdialogue que le visionnage suscite : *« je me demande si…*», « *l'enseignant sur euh…* ». « *est-ce que je peux lui dire que…que je ….* ». Tandis que le questionnement est témoin du microdialogue, l'inspecteur intègre la chercheuse à qui il s'adresse comme destinataire second, et comme sur-destinataire en tant que paire représentant la communauté des inspecteurs à qui il adresse une demande d'autorisation incarnée par le semi-auxiliaire modalisateur « *pouvoir* » et la forme interrogative « *est-ce que je peux ?* ».

Il l'interpelle indirectement dans un dialogue adressé à la fois au subdestinataire et au sur-destinataire - il prononce le prénom de la chercheuse pourtant présente- sur la question d'une

connivence établie avec l'enseignante, qui lui semble plutôt adaptée dans des échanges entre pairs : « *dans le cadre des échanges que je peux avoir avec C ou les collègues inspecteurs*. Il met en avant le côté exceptionnel de cette façon de s'adresser à une enseignante qui révèle à la fois son interrogation et joue comme moyen de le réhabiliter auprès du sur-destinataire : *« c'est assez rare que j'aille aussi loin dans la confidence vis-à-vis de l'enseignant sur euh… ».*

Le genre de discours qu'il a adopté avec l'enseignante engage une forme de proximité avec elle qui le questionne, puisqu'elle l'invite à se positionner contre la communauté des inspecteurs : déconstruire et dénigrer certaines pratiques d'inspecteurs *«(aller) un tout petit peu loin dans la déconstruction et dans le dénigrement d'une pratique d'inspection contre laquelle je pose, je pose là l'ouverture de l'entretien des,… contre laquelle je pose des….préventions» « plomber un modèle d'inspection bien installé »*. L'hésitation est révélatrice du *difficile à dire*, témoin du combat dialogique entre les destinataires du dialogue.

Ces énoncés questionnent la proximité qu'il pose au regard de son statut d'inspecteur et sont aussi témoins d'une proximité avec la chercheuse-inspectrice en ce qu'ils font suite à des énoncés antérieurs, partagés dans le cadre professionnel, et allant dans ce sens.

Nous avons ici une illustration caractéristique de la *compréhension responsive active* dans le flux des énoncés antérieurs (Bakhtine,1984, p. 275).

La chercheuse relance l'inspecteur sur le caractère singulier de sa démarche qui le distingue des inspecteurs de sa communauté professionnelle :

> « *C : c'est l'entretien d'inspection, la pratique d'inspection telle que tu la perçois dans sa majorité, dans sa conformité quand tu dis « je veux m'inscrire en faux vis-à-vis de ce type de pratique ? ». C'est une pratique qui pour toi représente la conformité de ce qui se passe et à laquelle tu dérogerais ?* »

Il poursuit le microdialogue à voix haute : *« oui, oui, je ne sais pas ce qui peut fonder la….la… l'adéquation de ma représentation à la réalité, mais oui c'est ce que j'ai en tête. Alors est-ce que c'est l'image que les enseignants nous en renvoient, est-ce que c'est le discours que les chefs d'établissement nous en renvoient, ce que j'en perçois dans les échanges avec les collègues » » « euh… ou est-ce que c'est… tout simplement »***.**

Exprimés à voix haute, les énoncés sont destinés à établir la *compréhension responsive active* avec son interlocutrice immédiate, investie du statut de représentante de la profession qu'il sollicite comme destinataire de secours, visible par l'emploi du « *nous* », pour accéder à une compréhension dans le grand dialogue.

« Je suis sceptique … je vais peut-être un tout petit peu loin » « Peut-être » « je me demande si » « est-ce que je peux » sont des modalisateurs de jugement qui renvoient à un degré d'incertitude témoin à la fois d'une quête d'approbation adressée au sur-destinataire-paire présent, au sur-destinataire-institution référé à une déontologie professionnelle à laquelle il est attaché, identifié par le verbe « *pouvoir* », et au destinataire du microdialogue.
Contenant le verbe « *pouvoir* » associé aux verbes « *croire* » et « *percevoir* », les modalisateurs marquent ainsi une incertitude quant à la distinction de sa pratique vis-à-vis de celle des autres inspecteurs « *c'est bien ce que* ***je crois*** *d'être beaucoup, beaucoup d'entretien d'inspection* **»** *« c'est des choses que j'ai pu* ***percevoir*** *en allant aussi inspecter avec d'autres, ou me déplacer avec d'autres.* **»**.
Le microdialogue se termine en évoquant clairement le combat dialogique dans lequel il est : *« ou est-ce que c'est… tout simplement mes propres démons contre lesquels* (il rit) *moi je me combats... je me bats… ».*
Le rire moqueur de l'inspecteur évoque le malaise d'affirmer des positions aussi tranchées face à la pratique d'inspection qu'il dénigre, et à la fois la dérision de soi-même. Il laisse entendre qu'il y aurait bien un combat dialogique, incarné par des démons. Le combat se livre entre un inspecteur assumant ouvertement des pratiques contraires à celle de la communauté des inspecteurs comme sur-destinataire et un inspecteur attaché au principe de loyauté dont le sur-destinataire est ici l'institution.

La pluralité des voix qui s'affrontent dans cet extrait sont témoins d'un conflit dialogique exprimé par un conflit de loyauté qui n'est pas résolu : loyauté envers l'institution, envers ses pairs inspecteurs, et envers ses propres convictions. Nous l'interprétons comme un plurilemme sans solution qui questionne le partage des savoirs professionnels au sein d'une communauté de pratique professionnelle : aligner sa pratique sur celle supposée de ses collègues, au risque d'être inefficace ou partager ouvertement une vision de l'inspection avec les enseignants propice à un échange constructif, au risque de dénigrer la pratique de ses collègues et faire fi du principe de loyauté institutionnelle.

2.1.2 Régler un conflit dialogique lié au statut

L'illustration ci-après se situe en suite de l'énoncé précédant et poursuit l'analyse du même objet discursif : la proximité relationnelle professionnelle. Les résultats de l'analyse grammaticale ont montré un conflit au sein des raisons d'agir contradictoire des différents JDL :

des moyens employés pour marquer la distance face à d'autres, pour créer la proximité. Le JD1 et JDL3 s'oppose au JDL 2 de l'inspecteur représentant de l'institution. Le conflit est formalisé ainsi :

« Créer une proximité de pairs *VS* Marquer la distinction des statuts »

RP3				
U I	**N° de Règle**	**Vers les maillons intermédiaires**	**Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir**	**Intentions terminales**
6	8a	Créer de la complicité professionnelle Partager des choses	*Se reconnaître dans le parcours de l'enseignante* / vaut pour /*faire savoir qu'on connaît les endroits par où ils sont passés*/ pour / *Créer de la proximité professionnelle* / vaut pour / *inviter à mettre en confiance mon interlocuteur*/ dans les circonstances où / *on va passer une heure ensemble* / ce qui obtient comme résultat / *Créer une relation de confiance mutuelle* / pour / ***continuer à parler ensemble*** / parce que / ***on partage des choses*** VS *Venir avec une cravate et un costume* / pour / ***Marquer la distinction des genres***	Action intentionnelle : Engager une proximité professionnelle à l'encontre des statuts Moyens d'agir Créer une proximité de pairs VS Marquer la distinction des statuts
	9a	Créer une relation de confiance mutuelle		
	10a	Marquer la distinction des genres		

Extrait de l'EAC 6

C : quelle est ta préoccupation dans ce moment-là ?
I2 : Créer de la… une forme de proximité, oui oui oui. Inviter à … mettre en confiance mon interlocuteur qui ne me connaît pas hein, qui sait pas ..voilà.. Peut-être lui renvoyer aussi une autre image de moi … j'ai un parcours
C : plus humaine ?
I2 : oui… j'ai un parcours professionnel, j'ai une vie en dehors du métier… alors c'est pas ce dont on parle là, mais… mais… et j'ai rien fait pour d'ailleurs… parce que si je viens avec une cravate et un costume c'est aussi pour m'assurer qu'on ne va pas mélanger les genres…mais… oui, il ne peut pas y avoir… il ne peut pas y avoir d'entretien d'une heure à un moment donné si.. si… enfin c'est l'idée que je m'en fais en tout cas… si je ne m'ingénie pas à renvoyer des signes d'une confiance que j'invite l'autre à m'accorder. Voilà. Oui donc d'ailleurs peut-être que c'est ça quand je lui dis, quand je lui dis « Ah moi aussi, c'était le droit …qui m'interdit de réfléchir à ces orientations là …je veux lui dire bah oui, on peut continuer à discuter... on partage des choses… oui on partage des choses, c'est pas…

L'analyse grammaticale du conflit dialogique montre que l'inspecteur a trouvé un compromis endossable qu'il énonce sans détour « *parce que si je viens avec une cravate et un costume c'est aussi pour m'assurer qu'on ne va pas mélanger les genres* ». C'est un compromis

qui respecte l'usage de la pratique de la communauté des inspecteurs : marquer son statut par la tenue vestimentaire. Cette pratique lui donne la liberté de se rendre accessible à ses interlocuteurs : *« mettre en confiance mon interlocuteur qui ne me connaît pas » « renvoyer aussi une autre image de moi » «j'ai un parcours professionnel, j'ai une vie en dehors du métier » «il ne peut pas y avoir d'entretien d'une heure à un moment donné si.. si… enfin c'est l'idée que je m'en fais en tout cas… si je ne m'ingénie pas à renvoyer des signes d'une confiance que j'invite l'autre à m'accorder »*. Elle se lit comme un indice d'expressivité d'un énoncé non verbal, qui se joue comme une action gouvernée par une règle implicite partagée dans la communauté des inspecteurs : *venir en costume et cravate*.

2.1.3 « Se reconnaître dans l'Autre » à la source d'un conflit dialogique

Les résultats de l'analyse macro sur la suite de l'extrait d'EAC mettent en évidence une préoccupation de l'inspecteur sur la question de la proximité renforcée par la similitude des parcours communs à laquelle il ne s'attendait pas. L'emploi du terme *« confidence »* prononcé dans l'UI 2 et rejeté dans l'extrait de cet EAC, illustre le conflit dialogique présent.

Extrait d'EAC UI 6

I2 : je me suis dis mais… pourquoi je lui fais la confidence je me suis dit mais pourquoi je suis allé comme ça sur le mode de la confidence
est-ce que c'était ma légitimité d'inspecteur qui était mise en cause et là je…je lui disais à ce moment-là on peut continuer à causer ensemble … ou est-ce que c'est parce que.. ou est-ce que plus simplement ça me rappelait de bon souvenirs et je voulais les partager avec elle
C : est-ce que dans le cadre des entretiens habituellement ce sont des préoccupations à toi de pouvoir installer une forme de connivence ou de confidence qui permette la proximité ?
I2 : Confidence peut-être pas ! proximité oui au sens… confidence pas au sens où je toucherai à une forme d'intimité de la personne..
C : confidence professionnelle ?
I2 : oui …eh .. confiance, alors oui, confiance. Ça peut-être… j'y vais très précautionneusement quand je vais sur les.. sur le terrain personnel

Par le même processus d'une activité dialogique tiraillée par l'adressage des énoncés aux différents destinataires, la proximité qu'évoque spontanément l'inspecteur par le terme de « *confidence* » le surprend et l'amène à revenir sur ses propos : « *Confidence peut-être pas !* ». Il convoque le sur-destinataire en conflit avec le microdialogue pour soumettre des hypothèses sur les raisons qui l'ont poussé à agir ainsi : *« j'y ai repensé après je me suis dis mais… pourquoi je lui fais la confidence (…) pourquoi je suis allé comme ça sur le mode de la confidence ».*
Le terme de confidence porte un caractère personnel qu'il ne peut pas assumer après-coup. Il ajuste son discours par l'emploi d'un terme plus adapté dans la compréhension du *grand dialogue* : *« oui …eh .. confiance, alors oui, confiance ».*

Ces énoncés se poursuivent dans le flux du dialogue de l'EAC de l'UI 27 au sein duquel le conflit dialogique est repéré par l'analyse macro du raisonnement pratique suivant :

RP 13				
UI	**N° de Règle**	**Vers les maillons intermédiaires**	**Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir**	**Intentions terminales**
27	40a	Créer de la proximité professionnelle	*Évoquer de la connivence* / vaut pour / *dire à l'enseignante que ce n'est peut-être pas un hasard si l'on s'est intéressés à la même élève* / ce qui obtient comme résultat /*lui dire se reconnaître « dans le modèle d'enseignant qu'elle incarne »* / *vaut pour* / ***Créer de la proximité professionnelle***	Action intentionnelle : Créer une proximité relationnelle professionnelle

L'analyse des énoncés renvoie aux conflits identifiés au sein des deux UI précédentes. Pendant l'entretien d'inspection, l'inspecteur souligne à l'enseignante qu'ils se sont préoccupés de la même élève en difficulté.

Extrait de l'UI 27

C : qu'est-ce que tu veux lui dire par là ?
I2 : hm hm non je..alors ce que cela m'inspire immédiatement, c'est … je reviens avec l'idée de la .. que j'évoquais tout à l'heure, de la…presque de la connivence là, et là je lui dis, vous vous êtes intéressée, … celle qui …elle elle me dit « celle qui m'intéresse le plus dans mon groupe c'est cette élève -là, et il se trouve que c'est celle avec laquelle vous avez le plus parlé » je lui dis « ben c'est peut-être pas un hasard », juste ce que je veux lui dire c'est ce que je lui dit, je lui dis … je ….je… j'ai peut-être été l'enseignant que …ouaiss… si c'est ça c'est terrible ce que je vais dire là, est-ce que je suis là pour … ce que je veux lui dire c'est que, c'est que … elle se… je me reconnais peut-être un peu dans l'ensei…dans le modèle d'enseignant qu'elle incarne … ouais, ouais, c'est extrêmement rare.

Le terme « *confidence* » a fait place à celui de « *connivence* », moins engageant sur le plan personnel, même s'il marque une proximité assez forte.

En visionnant cet extrait, l'inspecteur se surprend à prendre conscience qu'il se reconnaît dans le style de l'enseignante qu'il inspecte. La réflexivité sollicitée par l'EAC permet l'accès au microdialogue, où le subdestinataire est en conflit avec le sur-destinataire repéré de façon très nette dans les hésitations, les phatèmes, les répétitions de mots, les mots et les phrases non terminées, : *« juste ce que je veux lui dire c'est ce que je lui dis, je lui dis … je ….je… j'ai peut-être été l'enseignant que …ouais… si c'est ça c'est terrible ce que je vais dire là, est-ce que je suis là pour … ce que je veux lui dire c'est que, c'est que … elle se… je me reconnais peut-être*

un peu dans l'ensei…dans le modèle d'enseignant qu'elle incarne … ouais, ouais, c'est extrêmement rare. ». L'expression « *c'est terrible* » revêt selon nous le sens de « *terrible de se laisser surprendre par l'accès à la conscience de ce qu'il découvre : se reconnaître* ».
Là-encore, le côté exceptionnel est mis en avant dans une situation qu'il caractérise « *d'extrêmement rare* », interprété comme moyen de réhabiliter l'inspecteur auprès du sur-destinataire.

La proximité professionnelle créée par un JDL conscient visant à construire une compréhension mutuelle de qualité a donné l'occasion de formaliser la règle 40a. Elle contient un conflit au sein de l'activité pluri-adressée, qui questionne l'inspecteur sur la reconnaissance de soi dans la pratique de l'autre, en mesure de favoriser une forme de complicité qui touche la dimension personnelle. Ce conflit représente un dilemme de métier dans le sens où il est difficilement accessible. Il se joue dans les formes de vie constituées par un arrière-plan (Wittgenstein, 2004) à l'origine de toute expérience, que Von Wright (1991) désigne par *l'arrière-plan motivationnel* qui selon lui, justifient les raisons internes de nos actions. Il résonne avec le concept d'arrière-fond informulé qui selon Taylor (1995) sous-tendent les raisonnements pratiques.
Ce résultat nous interroge quant à l'impact de cette reconnaissance sur le résultat de l'activité de jugement dans le cadre d'un entretien d'inspection.

2.1.4 L'incompréhension mutuelle à l'origine d'un dilemme

Dans cette partie, nous reprenons les résultats de l'analyse des interactions présentée dans la section 1.2.3 de ce chapitre. Ils mettent en évidence des JDL de l'inspectrice 3 qui n'ont pas permis aux interlocutrices de se mettre au *diapason lexical* pour assurer une *compréhension responsive active* des dialogues. Nous croisons les résultats de l'analyse du conflit dialogique rencontré par l'inspectrice, avec les propos de l'enseignante en EAC afin d'en saisir les effets et d'améliorer son intelligibilité.

Pour rappel, le résultat de l'analyse des interactions des JDL et de l'analyse macro nous ont permis de montrer un résultat dissonant entre les attentes de l'inspectrice et l'action intentionnelle réalisée et jugée inefficace par l'inspectrice : ne pas parvenir à se faire comprendre par l'enseignante. Ce qui entrave le projet de l'inspectrice d'impulser des évolutions de pratique chez l'enseignante.

Le conflit dialogique est perceptible tout au long de la première partie d'entretien. Il est formalisé au sein des raisonnements pratiques dont les moyens d'agir retenus sont inopérants pour obtenir le résultat attendu à plusieurs reprises : Valoriser l'enseignante pour qu'elle comprenne qu'elle doit faire autrement *VS* Ne pas y parvenir à se faire comprendre, Prendre beaucoup de temps pour faire accéder à un concept et encourager l'enseignante pour aller plus loin *VS* Ne pas réussir à se comprendre, Persévérer à faire dire *VS* Ne pas se faire comprendre, Valoriser l'enseignante et lui faire comprendre comment faire pour faire autrement *VS* Ne pas réussir à impulser le changement.

L'une des hypothèses évoquées par l'inspectrice pour expliquer ses difficultés à « *faire dire* » est attribuée dans l'UI 17 à la nature des questions qu'elle juge « *pas claires* » ou « *fermées* » et l'autre, à la rigidité des schémas d'enseignement de l'enseignante, sans grande certitude : « *peut-être que je pose des questions pas claires pour elle, euh…fermées…je n'en sais rien…Ou alors c'est que vraiment sa créativité didactique est un peu figée, et qu'elle a un peu de mal à se projeter dans d'autres schémas. Voilà mes hypothèses…* ».

Nous présentons l'incompréhension mutuelle comme source d'un conflit dialogique que nous proposons d'illustrer ici. Il est formalisé dans le raisonnement pratique suivant : Faire comprendre à l'enseignante comment faire autrement *VS* Ne pas réussir à impulser le changement. Il contient le jugement de l'inspectrice sur le résultat obtenu qu'elle juge insatisfaisant.

UI	**N° de Règle**	**Vers les maillons intermédiaires**	**Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir**	**Intentions terminales**
20	40b	Mettre en valeur le travail de l'enseignante Inciter à aller plus loin	*Ne pas lâcher l'affaire* / vaut pour / *reconnaître ce que les élèves ont fait mais vouloir aller plus loin* / ce qui permet de / *mettre en valeur le travail de l'enseignante* / pour /essayer de lui faire comprendre comment faire / pour / *l'inciter à aller plus loin* VS *Tout essayer* / pour / *lui faire comprendre par A + B, avec des questions, en la mettant dans une situation concrète d'exemples* / pour/ *essayer de la faire évoluer* / ce qui obtient comme résultat / *c'est compliqué de faire changer les représentations* / qui vaut pour / *elle reste sur une approche grammaticalisante* / qui obtient comme résultats / *ne pas être sûre d'avoir réussi et ne pas avoir d'autres*	Action intentionnelle : Faire évoluer les propositions de l'enseignante (en vain) Moyens d'agir Faire comprendre à l'enseignante comment faire autrement VS Ne pas réussir à impulser le changement
21	41b	Essayer de faire comprendre Faire changer les représentations		
	42b	Essayer de faire évoluer		

			outils pour accéder à un changement de sa part	

Dans cette partie d'entretien, le conflit dialogique s'exprime par un dilemme, l'inspectrice jugeant les moyens mis en œuvre inefficace, et se trouvant démunie pour trouver des alternatives dans la situation.

Extrait de l'EAC UI 21

C : Et toi, tu interprètes ça comment ? Ce positionnement très rigide en fait par rapport à ce que tu lui dis…
I3 : Euh…Difficile de changer les représentations…Vraiment vraiment difficile de changer ses représentations…J'ai tout essayé, de lui faire comprendre, par A+B, avec des questions, en la mettant dans une situation concrète d'exemples…Donc, tu t'imagines, tu fais quoi ? ... Mais elle reste sur, … vraiment sur une approche grammaticalisante qui pour elle…C'est ça le vrai cours de langue…Et tout le reste c'est de l'habillage quoi. C'est compliqué.
C : Tu penses que tu as réussi là ?
I3 : Je ne suis pas sûre. Je suis pas sûre…Sur le coup…Mais c'est toujours la même chose…Quand ils te disent ah oui, d'accord, ok je vois, hum est ce que c'est pour me faire plaisir…Il y en a je vois c'est ok d'accord, tu t'es tellement masturbée intellectuellement, je vais dire oui…Ou alors c'est….Oui c'est bon, fous moi la paix parce que ça fait une demi-heure qu'on est dessus. Ou alors euh…Je pense dans pas beaucoup de cas finalement c'est une vraie compréhension, probablement…Après j'ai pas d'autres outils pour accéder à un changement de sa part…

Dans une dimension plus macro, le conflit dialogique s'exprime par un microdialogue repéré par les répétitions, des phatèmes et des phrases non terminées : « *Euh…Difficile de changer les représentations…Vraiment vraiment difficile de changer ses représentations… » « Je ne suis pas sûre. Je suis pas sûre…Sur le coup…Mais c'est toujours la même chose…* » et l'adressage de sa difficulté à la communauté des inspecteurs que la chercheuse représente, signifié par l'emploi du pronom personnel « *tu* » et la forme interrogative « *Donc, tu t'imagines, tu fais quoi ?* ». La forme impersonnelle employée « *vraiment, vraiment difficile de changer de représentation* » « *c'est* » englobe un sur-destinataire représenté par la communauté professionnelle des personnels d'enseignement, renforcée par la présence de la chercheuse en tant que responsable de formation : « *Je pense dans pas beaucoup de cas finalement c'est une vraie compréhension, probablement… ».* Elle clôture son propos par l'aveu d'échec *: « Après j'ai pas d'autres outils pour accéder à un changement de sa part… ».*

Nous nous sommes intéressés à croiser les propos de l'enseignante en EAC sur les extraits d'entretien d'inspection correspondants. Ils sont révélateurs de l'effet du JDL employé par l'inspectrice sur l'enseignante, dans ce contexte d'incompréhension installé.

Extraits de propos contenus dans l'EAC de l'Enseignante 3

E3 : Elle attendait pas ces réponses…
(…), mais euh…Après elle m'a donné la réponse, j'avais la réponse, mais je ne trouvais pas la réponse.
(…)
E3 : Je ne réponds toujours pas à sa question. Mais…Bon. On arrive à la fin, à répondre à la question. (…) je réfléchis trop longtemps alors que quand elle m'a donné la réponse bah…C'était une réponse évidente. Tant pis hein…
(…)
E : Je ne trouve toujours pas la réponse…(…) mais elle aurait pu aussi donner la réponse tout de suite, elle ne donne pas la réponse tout de suite…Je ne sais pas…
(…)
E3 : Je ne trouve toujours pas la réponse…
(…)
E3 : Là il y a encore une question pour arriver à la réponse.
(…)

L'enseignante perçoit son incapacité répétée à ne pas pouvoir répondre aux attentes de l'inspectrice quand elle répète « *je ne trouve toujours pas la réponse* ». Le JDL utilisé par l'inspectrice a pour effet de placer l'enseignante dans un JDL qui suit la règle : « *trouver la bonne réponse* ». N'y parvenant pas, ce JDL mené pendant une longue période de l'entretien lui renvoie un sentiment d'incompétence. La locution « *tant pis* » témoigne du dépit de l'enseignante et d'une confirmation d'échec.

Les résultats de l'analyse des extraits suivants montrent que l'enseignante est déstabilisée par un mode d'entretien inhabituel qui la questionne. Elle ne voit pas l'intérêt de passer par ce mode de questionnement.

Extraits de propos contenus dans l'EAC de l'Enseignante 3

E3 : Toutes ces questions-là, pour arriver au mot sens. Donner un sens.
(…)
C : Et pour vous c'est important que ça se passe comme ça un entretien d'inspection ?
E3 : Avec des questions ?
C : Oui.
E3 : Mmh…Elle peut tout de suite me dire, bon …Peut-être pas passer par les questions, mais me donner les réponses ?
C : Oui…Vous ne trouvez pas trop d'intérêt à avoir tout ce cheminement ?
E3 : mmh…Non. Elle aurait pu me donner la réponse tout de suite. Mais bon après, c'est pas grave ! Pourquoi pas passer ce cheminement !
(…)
E3 : Oui, je pense que je ne voyais pas où elle voulait en venir. Pourquoi passer par le questionnement. C'est ça qui m'a déstabilisée.

Le JDL utilisé par l'inspectrice, incite l'enseignante à chercher les réponses qu'elle ne trouve pas, et elle ne comprend pas le sens de la forme d'entretien dans laquelle l'inspectrice

l'a engagée, n'ayant pas fait l'objet d'un accord explicite en amont. L'enseignante est surprise par ce mode de questionnement. Les propos de l'enseignante témoignent de la relation d'inconfort dans laquelle elle se trouve.

L'enseignante s'interroge sur les raisons d'agir de l'inspectrice et trouve des interprétations qui remettent en cause sa valeur professionnelle dans ce contexte déstabilisant:

Extraits de propos contenus dans l'EAC de l'enseignante 3

E3 **:** A un moment donné, je me suis dit, peut-être qu'elle veut me déstabiliser, ou euh…je ne donne pas les bonnes réponses, donc je ne suis pas un bon prof, je ne connais pas mon travail quoi. Mais après, je me suis dit non, ce n'est pas ça, ça doit être une nouvelle méthode d'entretien d'inspection.(…)

L'incapacité de répondre à l'inspectrice entame le sentiment de compétence de l'enseignante et la questionne sur sa professionnalité qu'elle met en lien avec sa capacité à répondre correctement. Elle constate qu'elle renvoie ainsi une image négative à l'inspectrice :

Extraits de propos contenus dans l'EAC de l'Enseignante 3

E3 : Non mais je me suis fait passer pour quelqu'un qui ne connaît pas. Mais en fait, quand elle disait la réponse, je me disais bah oui, mais c'est évident, pourquoi je n'ai pas trouvé tout de suite ?

Dans les extraits suivants, nous observons que les attentes de l'enseignante sont liées à une forme habituelle d'entretien d'inspection : c'est la quatrième inspection de sa carrière, et la seconde avec l'inspectrice. Habituellement, l'inspecteur porte un jugement sur ce qu'elle fait, et lui donne des conseils. C'est la première fois qu'elle vit une inspection sous cette forme de questionnement.

Extraits de propos contenus dans l'EAC de l'Enseignante 3

E3 : Et moi ce que j'attends d'elle aussi…Bon…C'est des conseils, de l'aide
(…)
E3 : Là, je pensais qu'elle allait me donner la réponse, mais toujours pas !
(…)
C : Là, comment vous percevez les questions qui sont posées ?
E3 : Bah il y a eu beaucoup de questions je trouve. Et euh…alors que…Elle est déjà venue m'inspecter. Elle donnait les points positifs, les points négatifs et les conseils. Et là, donc elle voulait avoir mes réponses à ses questions. L'entretien n'était pas comme la dernière fois.
C : D'accord. Donc là vous êtes un peu surprise de la manière dont ça se passe ?
E3 : Oui, par les questions. Après, c'est peut-être une nouvelle méthode d'entretien d'inspection, je ne sais pas.
C : Et ça vous déstabilise ? Comment vous l'avez vécu ?
E3 : Euh…Oui je pense qu'on voit que je suis déstabilisée parce que je cherche des réponses,

(…)
E3 : Oui, et elle elle est déjà venue me voir mais elle ne m'avait pas posé des questions comme ça.
C : Comment vous le vivez ?
E3 : Bah je ne m'attendais pas à ce qu'on me pose des questions, je m'attendais à ce qu'elle me dise ça c'était bien, ça c'était pas bien, je vous conseille plutôt de faire ça, mais elle voulait que là ce soit moi qui apporte les réponses. Et c'était peut-être pas forcément les réponses dont elle s'attendait. Donc oui, j'ai été un peu déstabilisée.

L'enseignante ne voit pas l'intérêt du cheminement par ce mode de questionnement. Au-delà du fait que cette méthode inhabituelle la maintient dans un inconfort personnel, elle reste en attente d'aide pour enseigner et les questions restées sans réponse lui renvoient un sentiment d'impuissance « *je cherche des réponses (...) je ne trouve pas les réponses* ».

Par ailleurs, elle pense que le résultat aurait été le même si l'inspectrice lui avait donnée des réponses plus tôt.

Extraits de propos contenus dans l'EAC de l'enseignante 3

C : Pour vous c'est une perte de temps en fait ? tout ce cheminement ?
E3 : Euh…C'était plus long…ça a duré une heure…Bon ça a duré une heure, à cause de moi puisque je ne trouvais pas les réponses, mais ça aurait pu aller plus vite. D'habitude ça va plus vite !
C : Et vous en retirez autant de bénéfices sur le plan professionnel ?
E3 : Oui, on arrive au même résultat en fait.

Une analyse macro nous conduit à considérer les propos de l'enseignante comme témoin d'un nouveau mode de questionnement utilisé ce jour pour l'entretien d'inspection.

Nous interprétons ce constat comme la trace d'une activité de jugement déployée par l'inspectrice, adressée autant à l'enseignante qu'à la chercheuse présente incarnant le sur-destinataire.

Cette interprétation prolonge les résultats présentés à la suite de l'analyse de la section 1.2.3 à propos des clichés utilisés comme construction rhétorique de la communauté de pratique des inspecteurs. Adossée à notre cadre, l'utilisation de ces procédés linguistiques se confond avec des JDL reconnus et utilisés dans une communauté professionnelle. Ils sont déployés dans une activité dialogique, qui exprime la façon singulière dont l'inspectrice signifie la règle suivie en se mettant en conformité avec les JDL de la communauté de pratique.

L'un de ces clichés renvoie à une nécessité partagée au sein de la communauté des inspecteurs depuis une vingtaine d'années, de dépasser une pratique rétrograde qui se joue par des règles telles que « *se montrer rigide* », « *juger la pratique des enseignants », « leur donner*

des conseils », «*faire la leçon aux enseignants »* en inspection. L'institution s'est accordée avec les instituts de formation pour appréhender une évolution des pratiques d'entretien permettant d'atteindre des objectifs d'accompagnement, et préconise de mettre les enseignants en réflexion sur leurs pratiques. Cette préconisation fait écho aux principes du praticien réflexif de Schön (1983) plébiscités dans le milieu de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Elle a généré une évolution des pratiques d'entretien qui vise à se défaire de ces clichés dont nous constatons le poids à travers la rhétorique utilisée par l'inspecteur 2 : «*faut pas que je lui fasse la leçon* » (UI 40) et «*je ne suis pas en train de lui donner des conseils, parce que je veux pas lui donner l'impression de lui donner des conseils parce que je pense que ça sert à rien* » qui donnent lieu à une précision sur les règles qu'il suit « *je veux bien en énoncer quelques-uns… enfin mais pas des conseils, des propositions !* »(UI 62) et enfin chez l'Inspectrice 1 «*je voulais pas donner l'impression que… d'être trop rigide...* » (UI 5).

Utilisé comme lieux communs d'une rhétorique en inspection, ces clichés dont les inspecteurs tentent de se défaire, les conduisent à jouer un JDL contraire, et *a priori* de sens similaire pour tous les inspecteurs, dont la signification des règles non partagées en amont donne lieu à des pratiques disparates. Ainsi, les modalités de conduite d'entretien d'inspection pour faire analyser les pratiques peuvent conduire un inspecteur à s'inscrire dans un JDL «*faire dire pour faire comprendre* », fondé sur des règles déstabilisantes de question-réponse, aboutissant à l'effet inverse de celui recherché.

Le croisement de l'analyse des énoncés de l'enseignante avec ceux de l'inspectrice documentent les effets des règles suivies dans le JDL de l'inspectrice 3, et permettent de mieux saisir les enjeux du conflit dialogique qui font émerger un dilemme qui sera soumis au collectif d'inspecteurs lors du Dispositif 2.

2-1-5 La contrainte du temps : compromis ou dilemme ?

Dans le chapitre 1, nous avons mis en évidence quelques raisonnements pratiques dont les JDL illustrent les conflits dialogiques liés à la gestion du temps. Dans l'annexe 3.8, nous avons accès au tableau au sein duquel nous avons identifié trois raisonnements pratiques faisant émerger un conflit dialogique dont les moyens d'agir sont formalisés ainsi :

RP 2 : Prendre le temps de poser le cadre professionnel d'échanges authentiques et valorisants VS Garder le pilotage du temps,

RP4 : Laisser la main à l'enseignante pour accéder à sa démarche VS Reprendre la main avec précaution dans une contrainte temporelle forte pour entrer dans le vif du sujet

RP 29 : Lui apprendre à lires sa pratique VS Aller vite

Nous retenons ce dernier conflit pour illustrer la façon dont l'inspecteur met en évidence la négociation entre la contrainte de temps dans un moment où il souhaite apprendre à l'enseignante à lire sa pratique. Il a donné lieu à l'action intentionnelle : Aller trop vite. Il juge en effet cette partie d'entretien inefficace compte tenu du peu de temps qu'il peut y consacrer.

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
54	88a	Me décoller de la séance Donner un sens global à l'analyse de terrain	Me décoller (des éléments micro-observables) de la séance / pour /*donner un sens global à l'analyse de terrain* / parce que / je partage une analyse avec l'enseignante / pour / *l'entrainer dans une modalité de lecture qui nous évite d'être myope et d'appliquer des recettes* / pour / ***lui apprendre à lire sa pratique*** VS ***Aller vite*** / vaut pour / *dire ce que j'ai à dire et en même temps ménager du temps pour poser la question de la discipline* / ce qui obtient comme résultat / ***faire des choix insatisfaisants*** /parce que / je me débarrasse du premier point sans m'assurer que l'enseignante suive / dans les circonstances où / *je suis pris par le temps et c'est sans doute pas efficace*	<u>Action intentionnelle</u> : Aller trop vite <u>Moyens d'agir</u> Lui apprendre à lire sa pratique VS Aller vite	<u>RP29</u>
	89a	Partager l'analyse Apprendre à lire sa pratique			
	90a	Faire des choix insatisfaisants Aller vite			

Les résultats de l'analyse micro ont fait émerger les règles suivies par l'inspecteur pour apprendre à l'enseignante à lire sa pratique :

Règles 88a : [*« Me décoller des éléments micro- observables »* vaut pour *« les rapporter à des catégories d'analyses un peu plus générales (…) de l'AP »* ce qui obtient pour résultats de *« leur donner du sens »*]

Règles 89a : ’[*« Partager une analyse » (avec l’enseignante)* vaut pour lui faire entendre qu’il faut toujours *« se demander (...) qu’est-ce que je fais quand je vais proposer ceci ou cela aux élèves »* [dans les circonstances où *« il faudrait que je m’assure ...»*] ce qui obtient pour résultats *« l’entrainer dans cette modalité de lecture qui nous évite d’être myope, d’appliquer des recettes »*mais *« c’est sans doute pas efficace »* parce que *« Livrer des clés d’analyse de sa pratique » « c’est compliqué »* et que *« ça va vite »*]

Règles 90a : [Aller vite *« ça va vite »* vaut pour se débarrasser *« du premier point »* sans « *s’assurer » que l’enseignante « partage »* et *« qu’elle(le) suit »* [dans les circonstances où *« je suis pris par le temps »*] ce qui obtient comme résultat *« c’est encore de la négociation »* endosser « *une côte (...) mal taillée »* « *entre dire ce que j’ai à dire en restant sur ce point-là* et *en même temps ménager du temps pour* (…) *poser la question de la place de la discipline »*].

L’inspecteur, en raisonnant avec l’enseignante, souhaite lui livrer des clés d’analyse en partageant avec elle les étapes des opérations d’une pratique de modalité de lecture qu’il re-signifie de manière ostensive lors de l’EAC dans la Règle 88a. En cette fin d’entretien, la pression du temps est plus forte, et il formalise le compromis auquel il aboutit, que nous retrouvons dans la partie résultat de la règle 90a : « *une cote mal taillée* » entre « *dire ce que j’ai à dire et ménager du temps* » pour des éléments qu’il a prévu d’aborder. Il évoque la probabilité d’inefficacité de son action.

Passés sous le prisme de la théorie de l’énoncé, les résultats de l’analyse macro montrent l’inconfort du conflit et la présence des destinataires convoqués par les propos rapportés en UI 54.

Le pronom impersonnel « *ça* » et l’adverbe « *peut-être* » de l’énoncé « *ça va un peu vite peut-être* », témoigne du dialogue entre le subdestinataire et le sur-destinataire. Les répétitions et hésitations, couplées avec l’utilisation du verbe marquant l’incertitude « *essayer* » : « *j’essaie de décoller et…de décoller* » « *j’essaie aussi de …on partage une analyse et j’essaie aussi de … de l’entrainer* » se conclut par le jugement sur cette pratique : « *mais ça va vite là, et c’est sans doute pas efficace* », conforte le conflit dialogique qui aboutit au choix d’une action intentionnelle de l’ordre d’une négociation entre les destinataire, dont le temps représente l’un des sur-destinataires incarné par le suivi de la règle qui prévaut au choix d’une durée partagée de manière implicite au sein de la communauté de pratique. Il exprime juste après ce qui le

conduit à penser que ce n'est pas efficace dans un énoncé adressé aux différents destinataires. Le sur-destinataire est marqué par le semi-auxiliaire « *falloir* » au conditionnel passé, et les variations discursives contenues par l'emploi des différents pronoms personnels « *il* », « *c'est* » « *on* » dans l'extrait suivant : « *parce que ça va vite ! Parce qu'il faudrait que je m'assure .. parce que je suis pris par le temps dans l'entretien. Euh... là il y a des .. c'est encore de la négociation et des… et des arbitrages, des dilemmes on pourrait dire là* ».

Le conflit dialogique fait l'objet d'un compromis opératoire, d'une négociation qui ne paraît cependant pas acceptable puisque l'inspecteur la juge inefficace. La gestion du temps est un paramètre du conflit dialogique présent ici et dans les autres entretiens, voire comme dans cet exemple, d'un dilemme non résolu. Il fait écho aux dilemmes de métier rencontrés par les inspecteurs dans les autres dimensions du métier souvent exprimés, et lus dans la revue de littérature. Ce qui laisse penser que c'est un élément de réflexion porteur pour l'évolution des pratiques. Nous le retrouverons dans les résultats du dispositif 2.

2-1-6 La prescription contre-productive dans une logique d'accompagnement

Cette illustration rend compte des résultats de l'analyse dialogique d'un conflit rencontré par l'Inspectrice 1, mis en évidence dans le Raisonnement Pratique RP3. Nous croisons les résultats de l'analyse du conflit dialogique rencontré par l'inspectrice, avec les propos de l'enseignant en EAC, afin d'en saisir les effets, et d'en affiner son intelligibilité.

Le contexte d'énonciation prend en compte l'historicité des énoncés qui font écho à des énoncés antérieurs. Avant d'arriver dans l'académie, l'inspectrice s'est particulièrement investie dans des dossiers du premier degré où l'utilisation d'un rituel est courante pour mettre les élèves au travail. Elle a été séduite par les effets positifs de cette pratique.

Par ailleurs, c'est une inspectrice attachée à la qualité de la relation pédagogique et professionnelle et à la réussite des élèves en difficulté, perceptible par l'attention qu'elle porte à l'enseignant dans sa globalité : *« je m'intéresse avant tout au professeur, (…) à la personne, j'ai envie d'avoir une vision un peu global de son parcours, d'autant plus que M. S a un parcours un peu atypique, et pour moi c'était important d'avoir, euh… son ressenti, qu'il explique sa motivation pour revenir au niveau secondaire »* (UI 3), et à la qualité de son engagement auprès des élèves de collège en ZEP+ : *« qu'il a envie de s'investir, qu'il s'intéresse aux élèves, c'est la mission du professeur, mission globale, la dimension humaniste*

(…) pour moi c'est un… un facteur important, effectivement. (…) Enfin je veux dire, pour moi c'est important. » (UI 3)

Pour rappel, le résultat de l'analyse des interactions des JDL et de l'analyse macro, nous ont permis de mettre en évidence un résultat dissonant entre la préoccupation de l'inspectrice de faire poser un cadre de mise au travail des élèves par l'enseignant, et ne pas induire chez l'enseignant une vision autoritaire de son rôle. Durant l'entretien d'inspection, l'enseignant annonce qu'il a une classe, la 308, avec laquelle il du instaurer un long rituel de mise au travail . Le retour effectué par l'inspectrice en entretien ne lui semble pas assez explicite pour qu'il soit entendu.

Le conflit dialogique est formalisé ainsi : Intervenir pour faire poser un cadre de mise au travail VS Ne pas induire une vision autoritaire chez l'enseignant. Nous rappelons le raisonnement pratique reconstitué ci-après :

RP3				
UI	**Règle**	**Vers les maillons intermédiaires**	**Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir**	**Intentions terminales**
4	**17c**	Prendre des notes Revenir sur des choses importantes	*Prendre des notes* / pour / *revenir sur des choses importantes* / ce qui permet de / *intervenir* / dans les circonstances où / *il disait que c'était un quart d'heure puis 10 minutes, ça faisait 25 minutes* / pour / *faire diminuer le temps du rituel* / ce qui obtient comme résultat / ***faire poser un cadre de mise au travail*** / VS *Chercher ses mots* / vaut pour / *Ne pas se montrer trop rigide* / dans les circonstances où / *Est-ce que c'était le professeur ou le groupe d'élèves* (qui gère la classe) ? / pour / ***ne pas induire une vision du professeur autoritaire***	Action intentionnelle : Intervenir de manière implicite Moyens d'agir Intervenir pour faire poser un cadre de mise au travail VS Ne pas induire une vision autoritaire chez l'enseignant
	18c	Intervenir Faire diminuer le temps du rituel		
	19c	Intervenir Faire poser un cadre de mise au travail		
5	**20c**	Ne pas se montrer rigide		
	20c bis	Ne pas se montrer trop rigide Ne pas induire une vision de professeur autoritaire		

Les résultats mettent en évidence le conflit entre un JDL 2 prescriptif qui vise à faire diminuer un temps de mise au travail instauré par un rituel, que l'inspectrice juge trop long, et qu'elle met en relation avec une question plus générale de gestion de classe, dont l'enseignant doit reprendre le contrôle.

Les énoncés des extraits de l'UI 4 et de l'UI5 ci-après font l'objet d'une analyse macro.

Extrait d'entretien d'inspection (UI 4)

E1 : (…) l'erreur de mes trois premières semaines, c'était aussi de faire, de vouloir faire, sur certaines classes, des activités bien ficelées, euh..voilà, avec une idée très précise de ce que j'attendais comme production, et on a des classes ici… moi j'ai une classe de troisième, c'est juste, euh c'est juste quoi pas ce qui leur convient, les 308 ici, si… il leur faut,… déjà il leur faut dix minutes pour se mettre au travail…il y a un gros, moi j'ai un gros rituel d'entrée dans la classe avec eux »

Extrait de l'EAC UI 4

C : Là tu prends des notes. Tu prends des notes sur quoi ?
I1 : oui, le le fait qu'il ait… qu'il ait instauré un rituel. C'est pas souvent que les professeurs me parlent de rituel pour essayer de caler une ambiance, plus ou moins propice au travail et là euh… s'il a mis cette focale là sur cette classe-là, je pense que c'est parce qu'il a rencontré réellement un problème, voilà. Donc l'histoire des rituels, on entend ça souvent en école maternelle pour que les petits se mettent au travail, assurer un cadre rassurant, donner des repères et puis on s'y met. C'est la première fois en fait qu'on me parle de rituel.
C : donc ça c'est un point positif pour toi ?
I1 : alors oui, si c'est pour assurer un cadre rassurant, donner des repères peut-être pour des élèves qui n'en ont pas trop. Euh où je suis intervenue après, c'était que, il disait de mémoire, c'était un quart d'heure puis dix minutes, ça faisait vingt-cinq minutes, et le fait est …c'était du coup : qui avait la main dans la classe ? Est-ce que c'était le professeur ou le groupe d'élèves ? donc comment… comment faire pour ce professeur pour… de vingt-cinq minutes, enfin quand il faudra repasser, mais je crois c'était quelque chose comme ça, à 20 25 minutes, comment lui à partir de ce cadre de 20 25 minutes, il peut à partir de ce moment-là réajuster pour petit à petit diminuer ce temps …nécessaire au rituel pour obtenir un cadre relatif enfin en tout cas quelque chose qui permette aux élèves de travailler sans que ce soit les élèves qui, qui … qui aient la main dessus, et qui décident bon ben voilà maintenant on se met à travailler, donc c'était par rapport à ce point-là, peut-être que je n'ai pas été très claire…

Dans cet extrait, l'analyse macro nous permet d'accéder au conflit dialogique de l'activité pluri-adressée, et rend compte d'éléments d'intelligibilité qui complètent l'analyse grammaticale.

Les propos mettent en évidence l'appréciation positive de l'inspectrice face à une pratique inhabituelle dans le second degré, en conflit avec la durée jugée trop longue de la mise en œuvre de cette pratique.

L'hésitation en début d'énoncés de l'UI 4 témoigne de l'accès à la conscience préréflexive au sein d'un dialogue pluri-adressé « *oui, le le fait qu'il ait… qu'il ait instauré un rituel* (…) *alors oui, si c'est pour assurer un cadre rassurant, donner des repères peut-être sur des élèves qui n'en ont pas trop* ». L'énoncé est aussi adressé à la fois au destinataire immédiat et au sur-destinataire représenté par la communauté acteurs du premier degré qui jugent cette pratique efficace.

Le conflit se traduit par des propos confus de l'inspectrice en EAC. Le temps du rituel lui parait trop long. Cette remarque renvoie à deux préoccupations : le « *trop* » long implique la

référence à une norme de temps acceptable pour un rituel, justifié par la manière dont l'enseignant a la main sur le temps de travail de sa classe « *Euh où je suis intervenue après, c'était que, il disait de mémoire, c'était un quart d'heure puis dix minutes, ça faisait vingt-cinq minutes, et le fait est …c'était du coup : qui avait la main dans la classe ? Est-ce que c'était le professeur ou le groupe d'élèves ? donc comment faire pour ce professeur pour… de vingt-cinq minutes, enfin quand il faudra repasser, mais je crois c'était quelque chose comme ça, à 20 25 minutes, comment lui à partir de ce cadre de 20 25 minutes, il peut à partir de ce moment-là réajuster pour petit à petit diminuer ce temps nécessaire au rituel pour obtenir un cadre relatif enfin en tout cas quelque chose qui permette aux élèves de travailler sans que ce soit les élèves qui, qui … aient la main dessus, et qui décident bon ben voilà maintenant on se met à travailler, donc c'était par rapport à ce point-là, peut-être que je n'ai pas été très claire… ».*

La formulation des énoncés témoignent d'un plurivocalisme entre le subdestinataire et un destinataire de secours convoqué pour approuver les motifs d'intervention du JDL 2, « *faire diminuer le temps du rituel* », dont les traces sont repérées par les hésitations, les phrases non terminées, l'emploi du semi-auxiliare « *falloir* » au conditionnel futur et les variations discursives « *c'était que… il disait de mémoire …c'était un quart-d' heure (…) et le fait est… c'était du coup : qui avait la main sur la classe… (…) donc comment … comment faire pour ce professeur pour … de vingt-cinq minutes, enfin (…) enfin quand il faudra repasser, mais je crois c'était quelque chose comme ça* ».

La confusion des propos laisse penser qu'il y a une autre raison d'agir pour « *intervenir* » qui s'exprime dans la partie d'énoncé « *qui permette aux élèves de travailler* » témoin du sur-destinataire représenté par la communauté de pratique des inspecteurs, dont la prescription relative au temps nécessaire pour appréhender les programmes est sous-jacente.

L'extrait d'entretien d'inspection en suite, témoigne aussi d'un *difficile à dire* qui renvoie au conflit dialogique repéré par l'adressage aux deux sur-destinataires : celui représentant de la communauté du 1er degré validant une pratique efficace, mais peu présente dans le second degré, et celui représentant de la communauté de pratique des inspecteurs du 2nd degré, exacerbé par la présence de la chercheuse, renvoyant au JDL 2 « *faire diminuer le temps du rituel* » pour mettre les élèves au travail plus rapidement.

Extrait d'entretien d'inspection

E1 : j'ai déjà après… euh je sais que j'ai le rituel, il faut que je vérifie leur cahier, ils ont des questions, ils ont pas leurs stylos, alors, donc je sais que j'ai 20 minutes sur ma séance qui sont pris que pour des aspects pratiques et du rituel. Après donc je peux pas enclencher une activité avec eux comme avec n'importe quels élèves, je sais que j'ai besoin… je peux pas les lancer directement sur une activité papier, c'est pas possible. On a besoin de quinze minutes à peu près de … je lance le sujet, je commence à recueillir un petit peu, il faut que ça parte un peu dans tous les sens, et ensuite ils se mettent au travail.
I1 : hm , hm (elle acquiesce)
E1 : j'ai.. et je ne peux fonctionner avec cette classe que comme ça
(…)
I1 : d'accord, donc vous avez réinstauré un cadre on va dire, calé sur les élèves pour pouvoir travailler, on va dire
E1 : oui
I1 : est-ce que … donc ça prend un …un certain temps,
E1 : oui
I1 : est-ce que là vous pouvez, euh… en tant que … que …comment je dirais, euh… maître de la classe par moment…euh.. exercer… euh … une… une influence pour euh.. faire en sorte que petit à petit ce temps de mise au travail puisse pas être institutionnalisé dans leur tête en disant « on a l'habitude de fonctionner comme ça » et puis petit à petit introduire un cadre on va dire euh… plus … euh plus…
E1 : plus libre ?
I1 : alors plus libre, c'est pas ça. Enfin disons que euh euh… quitter

Lors de l'entretien d'inspection, les énoncés s'expriment dans un *difficile à dire* qui témoigne d'une activité adressée au destinataire en combat dialogique avec d'autres destinataires. « *est-ce que … donc ça prend un …un certain temps (…) est-ce que là vous pouvez, euh… en tant que … que …comment je dirais, euh… maître de la classe par moment…euh.. exercer… euh … une… une influence pour euh.. faire en sorte que* ». Le nœud dialogique est caractéristique dans cet extrait d'entretien. Il montre la difficulté de pouvoir assumer le suivi de la règle du JDL 2 adressé au sur-destinataire, tout en prenant en compte celle du JDL 3 « *ne pas se montrer trop rigide* » qui contient l'adressage au subdestinataire en conflit avec le sur-destinataire de la communauté de pratique (il ne faut pas se montrer trop rigide). Cette dernière règle par effet d'écho, vise à déployer le JDL 1 formalisée ainsi « *ne pas induire une vision de professeur autoritaire* ».

L'extrait d'EAC de l'UI 5 conforte ce conflit dialogique :

Extrait d'EAC de l'UI 5

I1 : là je suis pas claire, là… je cherche les mots
I1 : en fait, oui, en fait je voulais pas donner l'impression que… d'être trop rigide.. . maintenant hop faut … donc le terme de « maître » alors c'est … voilà … en tout cas c'est … c'est lui qui gère la classe
C : maître du jeu quoi ?
I1 : voilà, voilà, euh… donc c'est … je voulais pas induire chez lui une vision comme quoi … (elle frappe le poing sur la table) c'est moi qui suis le maître donc maintenant on raccourcit etc.. voilà... donc euh… là j'ai pas été forcément très très claire, mais bon… c'est l'idée *(elle rit)*

L'énoncé montre le conflit dialogique issu du plurivocalisme, dont les traces sont repérées par les hésitations et phrases inachevées, l'emploi du verbe « *falloir* », les variations discursives par l'emploi des pronoms personnels « *je* », « *c'* », « *il* » (qui n'est pas prononcé mais présent) : « *je voulais pas donner l'impression que… d'être trop rigide.. . maintenant hop faut … donc le terme de « maître » alors c'est … voilà … en tout cas c'est … c'est lui qui gère la classe* ». Il s'agit pour l'inspectrice d'éviter de donner l'impression à l'enseignant qu'il pourrait utiliser une règle inappropriée : « *induire chez lui une vision comme quoi … (elle frappe le poing sur la table) c'est moi qui suis le maître »* appuyé par un indice d'expressivité *:* frapper le poing sur la table. Pour autant, l'inspectrice souhaite qu'il devienne maître de la classe en réduisant le temps du rituel contenu dans le JDL 2.

Le conflit dialogique explicite repéré dans le raisonnement pratique présenté, met en évidence deux autres conflits exprimés de manière implicite.

Le premier, renvoie au type de JDL déployé pour se défaire d'une vision autoritaire de l'inspection, évoqué plus haut, les conduisant à déployer un JDL de « *ne pas se montrer rigide* ». Il est dans cette situation inscrit dans un adressage à un sur-destinataire représenté par la communauté des inspecteurs.

Il est d'autant plus important de ne pas suivre cette règle avec l'enseignant, qu'il pourrait être encouragé à la suivre avec ses élèves, en convoquant un JDL utilisé par l'inspectrice, considérée comme expert référent : réduire le temps du rituel en s'imposant comme *« maître* ». Le mot « *maître* » étant utilisé ici au sens péjoratif de « *l'autocrate* »

Un second conflit avec le sur-destinataire représenté par la communauté de pratique des inspecteurs est contenu dans l'opposition entre « *mettre en place un long rituel »* et « *permettre aux élèves de travailler* ». Implicitement, la volonté d'allonger ce temps de travail renvoie à la présence d'un sur-destinataire, incarné par l'institution, rappelant le respect des programmes nationaux par la dimension normative. Celle-ci est évoquée par l'inspectrice dans la suite de l'extrait d'entretien d'inspection : *« ce rituel de ..qui dure quoi 25 minutes en totalité à peu près,…(…) en essayant de le contraindre un petit peu, euh…tout en … glisser vers un cadre un peu plus normal de mise au travail (il sourit) »* (Extrait d'entretien d'inspection de l'UI 6).

La préoccupation de l'inspectrice sur le suivi des programmes devient explicite en UI 17. L'enseignant lui dit à propos de d'une de ses classes *« en 4ème le programme va être tenu à peu près je pense »* et il ajoute « *mais en 3ème aussi, sur les… mise à part sur la 308, la classe très difficile, je pense que la 3ème finira le programme. »*

Extrait de l'EAC UI 17

C : c'est important pour toi ce qu'il dit là (le programme va être tenu à peu près)?
I1 : Alors c'est euh… c'est le … à peu près. C'est la cohérence verticale des programmes effectivement… euh….euh…. bien sur parce que sinon, ben d'un niveau sur l'autre…surtout si c'est spiralaire, euh… ils vont avoir, ils vont avoir des soucis. Là je suis, je suis pas forcément très certaine que son programme va être couvert, en tout cas pour certaines classes, en regard de ce qu'il me dit… là y'a hm…y'a, y'a un point d'interrogation …

Ces énoncés nous apportent des éléments d'intelligibilité sur les enjeux du conflit repéré au sein des résultats de l'UI 4.

Nous nous sommes intéressés à croiser les propos de l'enseignante en EAC. Ils sont révélateurs de l'effet du JDL employé par l'inspectrice, et de ceux joués par l'enseignant.

En rappel d'éléments du contexte d'énonciation donnant du sens aux énoncés, nous signalons que, pendant l'entretien d'inspection, l'enseignant adresse explicitement certains de ses énoncés à la chercheuse, avec une attente manifeste d'approbation, par des regards insistants. Une fois, il s'adresse verbalement à elle pendant l'entretien. La femme de l'enseignant fait partie d'un groupe de formateurs que la chercheuse pilote au moment des entretiens. Ils illustrent pour nous un adressage à la chercheuse en tant que destinataire second dans ces moments-là, en cherchant à créer une *compréhension responsive active*, et à la chercheuse comme destinataire de secours en tant que responsable de formation, quand il prend le risque d'énoncer certaines propositions.

Nous nous référons au moment d'entretien d'inspection suivant : « E1 : *moi j'ai une classe de troisième, c'est juste, euh c'est juste quoi pas ce qui leur convient, les 308 ici* ».

Extrait d'EAC de l'Enseignant 1

E1 : là, là j'ai vu qui avait… alors ça vient juste après, j'ai vu qu'il y avait un point qui la faisait tiquer, et euh… c'est quand j'ai dit que je passais plus de temps et que … implicitement je prenais du retard, j'ai que…j'ai vu que ça la.. … que ça la … ça la perturbait, pas que ça la perturbait mais qu'elle était pas tout à fait en phase avec ça. Voilà.

(…)
E1 : alors dans ma réaction, alors à la fois j'essaie d'être rassurant par rapport à ça .. et puis aussi je …
C : rassurant pour qui ?
E1 : euh …pour elle et pour moi … enfin non c'est pas… j'essaie d'aller quand même d'aller dans son sens en lui disant que malgré tout j'ai un souci de programme quoi … mais euh… mais c'est vrai que …. Euh … là j'ai peut-être joué…on est là pour ça hein ! je donne mes ressentis… là j'ai peut-être joué, … alors que jusqu'à présent dans l'entretien j'avais pas l'impression d'être dans un entretien de, de hiérarchie, on va dire .. ou de … là sur ce moment-là j'ai dit « là tiens, faut quand même que tu justifies ton truc et que tu ailles dans son sens » voilà, c'est .. y'a eu finalement que ce moment-là où j'ai senti que bon allez, non, faut que … parce que euh…pour ces 308, là ….en toute honnêteté là, finir le programme c'est pas mon objectif… voilà, euh … alors, c'est pas que j'ai pas été honnête avec Mme I3, mais j'ai essayé alors c'est pas non plus, enfin j'ai essayé de lui montrer que j'avais quand même un souci de programme, mais pour cette classe, c'est ce que tu disais tout à l'heure quoi, pour cette classe, la priorité du début de l'année ça a été la gestion de classe.

L'enseignant évoque clairement l'interprétation qu'il fait de l'intervention de l'inspectrice en effectuant le lien entre la demande de raccourcir la durée de la mise en place du rituel et la nécessité de « *finir le programme* » : *« j'ai vu qu'il y avait un point qui la faisait tiquer (...) quand j'ai dit que je passais plus de temps et que ... implicitement je prenais du retard ça la ... ça la perturbait, pas que ça la perturbait mais qu'elle était pas tout à fait en phase avec ça.* »

Le JDL de l'enseignant vise à rassurer l'inspectrice sur ce point pour « *aller dans son sens* » dans un « *entretien de hiérarchie* ». Les traces du pluri-adressage du dialogue sont significatives. Les destinataires du dialogue en présence sont à la fois le subdestinataire, qui l'incite à être honnête avec lui-même « *là j'ai peut-être joué… on est là pour ça hein ! je donne mes ressentis… là j'ai peut-être joué, …» « voilà, c'est .. y'a eu finalement que ce moment-là où j'ai senti que bon allez, non, faut que … parce que euh…pour ces 308, là ….en toute honnêteté là, finir le programme c'est pas mon objectif… voilà, euh …* », le sur-destinataire incarné par l'inspectrice en tant que représentante de l'institution « *alors que jusqu'à présent dans l'entretien j'avais pas l'impression d'être dans un entretien de, de hiérarchie* » et le destinataire immédiat, la chercheuse » « *j'ai essayé alors c'est pas non plus, enfin j'ai essayé de lui montrer que j'avais quand même un souci de programme* » et le sur-destinataire incarnée par la chercheuse responsable de formation : « *c'est pas que j'ai pas été honnête avec Mme I3* » « *mais pour cette classe, c'est ce que tu disais tout à l'heure quoi, pour cette classe, la priorité du début de l'année ça a été la gestion de classe* ». Les propos de l'enseignant témoignent de l'adressage du dialogue à la chercheuse en entretien d'inspection qui représente un destinataire de secours.

Les résultats de l'analyse montrent le JDL de l'inspectrice dans lequel s'inscrit le conflit dialogique repéré par le raisonnement pratique entre suivre la règle de la prescription « *faire diminuer le temps du rituel* » et suivre la règle de la communauté de pratique *« ne pas se montrer rigide pour ne pas induire une pratique autoritaire de l'enseignant* ».

L'analyse macro permet d'affiner l'analyse dialogique pour faire apparaître d'autres conflits sous-jacents : un conflit entre les JDL de la communauté de pratique « *ne pas se montrer rigide* » et le JDL issu du prescrit « *faire diminuer le temps de rituel pour poser un cadre de travail* », et un conflit dialogique entre le JDL qui suit la règle « *réduire le temps du rituel* » et celui qui conduit à la règle non formulée explicitement dans le premier temps d'EAC, mais qui apparaît dans la suite des énoncés « *finir le programme* ». N'étant pas explicites pendant l'EAC de l'inspectrice, ces conflits restent en jachère.

Le croisement avec l'EAC de l'enseignant documente l'analyse macro pour conforter les conflits sous-jacents perçus au sein de l'EAC de l'inspectrice, et dévoile l'effet du JDL gouverné par des règles non conscientes et difficilement dicibles de l'inspectrice. Il induit un JDL de l'enseignant par un suivi de la règle « *aller dans le sens de l'inspectrice* » et « *la rassurer* » sur ses préoccupations relatives au programme pour « *sauvegarder une appréciation positive* ».

Nous convoquons notre cadre théorique pour adosser le concept de JDL aux caractéristiques du *dialogue réel,* face au *dialogue apparent* ou *réalisé* chez Bakthine (1984). Ainsi, les résultats de cette section mettent en évidence la capacité à accéder à l'épaisseur et la vitalité des JDL des inspecteurs en faisant émerger les actions gouvernées par des règles non conscientes, et difficilement dicibles, reconnues par les indices de l'activité dialogique pluri-adressée.

En conclusion des deux chapitres précédents, nous avons mis en évidence des résultats qui apportent trois éléments majeurs interdépendants, en mesure de répondre à une visée épistémique et transformative de l'activité des acteurs.

Tout d'abord, les résultats de l'analyse multiniveaux nous ont permis d'accéder à une intelligibilité plus fine des enjeux de l'activité de jugement au sein des interactions et des conflits dialogiques, complétant celle proposée par l'analyse grammaticale des dialogues.

De manière générale, les résultats macro, adossés à la théorie de l'énoncé, ont permis d'accéder à l'activité pluri-adressée qui interagit avec les JDL de l'activité de jugement. Ils mettent en évidence les règles suivies pour favoriser une *compréhension responsive active* en mesure de créer un *horizon lexical commun* avec le destinataire second, comme caractéristique préalable de tout dialogue fécond. Les résultats conduisent à envisager les conflits dialogiques comme négociation au sein de JDL adressés aux différents destinataires de l'activité de jugement : l'institution relevant de la prescription, et la communauté en tant que sur-destinataires, renforcés par la présence de la chercheuse.

Les résultats donnent accès à des règles issues du JDL de l'inspecteur ex-pair - *créer la proximité, se reconnaître dans l'enseignant, créer les conditions de confort relationnel, aider l'enseignant à progresser, etc*.- s'exprimant par la création d'un *horizon lexical commun*, en conflit avec celles issues des JDL visant à se conformer à la prescription, adressés au sur-destinataire incarné par l'institution : *vérifier, intervenir, faire, cadrer, prescrire, etc*. et d'autres issues d'un JDL visant à se conformer à la communauté des inspecteurs, omniprésente dans l'adressage du dialogue relevant de la dimension normative du langage - *marquer la différence des statuts, ne pas se montrer trop rigide, faire dire pour faire comprendre, ne pas donner de conseils, faire accoucher, s'obliger à accompagner, modifier le rapport hiérarchique etc.* Dans ce dernier cas, le dispositif fait parfois émerger des JDL composés de règles dont l'objet de signification est partagé au sein de la communauté des inspecteurs, mais dont les interprétations diffèrent et engendrent des suivis de règles singuliers. Ce dernier peut alors aboutir à un résultat contre-productif au regard de l'intention ultime. Ces JDL structurent un arrière-plan informulé d'actions gouvernées par des règles non conscientes et difficilement accessibles, qu'il serait intéressant d'approfondir.

Les résultats ont également mis en évidence la nature des conflits au sein des JDL des inspecteurs préoccupés à la fois par les contraintes de temps, et les logiques d'accompagnement.

Lorsque ces conflits dialogiques trouvent une issue acceptable par des compromis opératoires satisfaisants pour l'inspecteur, les résultats montrent les alternatives retenues et les modes de négociation envisagées.

Lorsque les conflits ne trouvent pas d'issue acceptable, ils aboutissent à une action intentionnelle jugée insatisfaisante par l'inspecteur. Ils sont alors considérés comme des conflits intra-psychiques, qui font écho à des dilemmes de métier, comportant une visée développementale potentielle. Les résultats de l'analyse macro ont mis en évidence des conflits

dialogiques accessibles par le repérage de combats dialogiques entre les différents destinataires du dialogue.

Puis, les résultats nous ont permis de poser les conditions du développement dialogique des enseignants en entretien d'inspection, en identifiant des JDL déployés qui incitent la re-signification des expériences vécues lors de la leçon d'inspection, et proposent des explications ostensives endossables par les enseignants. Ils ont également révélé les JDL de l'enseignant en entretien d'inspection, dont la téléologie des actions réalisées est réglée par l'enjeu de l'évaluation, et représente une limite à la visée formative souhaitée par les acteurs.

Enfin, les résultats de l'analyse multiniveau ont fait émerger l'intérêt de la méthode d'EAC pour provoquer le développement dialogique de l'activité des inspecteurs par l'activité réflexive qu'elle mobilise, dans une forme isomorphe à celle favorisant le développement dialogique des enseignants. Les résultats mettent en exergue le rôle de la chercheuse comme destinataire favorisant l'apparition des dialogues comme actions gouvernées par des règles, non conscientes, mais potentiellement dicibles.

Les Hypothèses Auxiliaires 1 et 2 visaient à comprendre les dimensions dans lesquelles se déploie l'activité de jugement, et ses effets sur le développement dialogique des enseignants et des inspecteurs. Par ces trois principaux résultats, nous constatons la fécondité des Hypothèses Auxiliaires 1 et 2 éprouvées au sein du dispositif 1 par : a) l'accès à une connaissance fine de l'activité de jugement par la re-signification des règles suivies par les inspecteurs, soumise à une analyse multiniveau. Elle aboutit à une vue synoptique des JDL, et une compréhension des enjeux contenus dans la nature des interactions et des conflits au sein des JDL, et de l'activité dialogique pluri-adressée, b) l'identification des JDL de l'activité de jugement, propices au développement de l'activité dialogique des enseignants, c) la formalisation des règles non conscientes suivies par les inspecteurs par la mobilisation du régime d'appréhension de l'inhérence, participant ainsi au développement de leur activité de jugement.

La résolution des dilemmes identifiés nécessite le secours du collectif, afin d'élaborer des alternatives au sein des controverses, en mobilisant la dimension motrice du conflit inter-psychique en mesure de développer l'activité des inspecteurs. La mise au jour de ces conflits dialogiques et la résolution de ces dilemmes font l'objet du prochain chapitre.

Chapitre 3
Les résultats à l'issue de la mise en place du Dispositif 2

Ce chapitre présente les résultats obtenus suite à la mise en place du dispositif d'allo-confrontation d'extraits de vidéos soumis au collectif d'inspecteurs de l'Académie de Bordeaux. Ce second dispositif permet d'éprouver la troisième hypothèse de notre étude qui postule la capacité de développement de l'activité des inspecteurs en proposant à la controverse du collectif les raisonnements pratiques et les conflits intra-psychiques repérés au sein des conflits dialogiques des inspecteurs en EAC. Réaménagés en conflit inter-psychiques par une ingénierie de contexte, ils présupposent de trouver des alternatives fécondes aux dilemmes de métier.

Il a concerné 3 inspecteurs expérimentés et s'articule autour de trois temps d'animation : a) un temps d'appréhension des résultats de la recherche et de familiarisation aux concepts de l'activité professionnelle, mobilisés pour faire des liens de signification avec leurs pratiques b) un temps d'allo-confrontation à l'activité de leurs pairs et aux tensions perçues au sein de l'activité d'entretien, c) un temps de construction de nouvelles interprétations sur des situations ayant des airs de famille en mesure de proposer des alternatives professionnelles acceptables, à la suite des controverses engagées, et de développer le pouvoir d'agir.

La première section de ce chapitre présente les résultats de la négociation de la forme de travail avec les inspecteurs lors de la première journée d'animation, et documente la mise en débat des lignes de force dégagées des entretiens exploratoires, des règles suivies par les inspecteurs, et des conflits repérés suite aux résultats du Dispositif 1.

La deuxième section rapporte le résultat des controverses suscitées par le dispositif d'allo-confrontation aux extraits vidéos des EAC des inspecteurs et des enseignants du Dispositif 1, illustrant les raisonnements pratiques et les conflits dialogiques ayant été retenus par le collectif lors de la première journée. Cette seconde section a permis de formaliser des alternatives fécondes répondant aux dilemmes de métier.

1. Présentation des résultats de la première journée d'animation : créer les conditions d'un accord mutuel

Le premier temps d'animation a consisté à construire un accord mutuel avec les participants de ce dispositif. Dans le cadre d'un programme de recherche technologique, la validité des recueils de données permettant de répondre à une visée technologique nécessite d'assurer un lien organique et consubstantiel entre les hypothèses théoriques et les techniques de formation comme capacités pratiques pour y répondre. Pour se situer à l'interface entre préoccupations indigènes des inspecteurs, et celles conceptuelles nécessaires à la validité scientifique de la recherche, nous avons été attentif au début de la mise en œuvre de ce Dispositif 2, à créer les conditions d'un engagement authentique en faveur de la collaboration des acteurs. Il s'est agi de prendre en considération les préoccupations des inspecteurs, condition *sine qua non* pour que l'expérience réalisée par procuration de la situation vécue par un pair, soit significative (Flandin & Ria, 2014). Cette phase de négociation est déterminante pour que le dispositif d'allo-confrontation, mobilise la réflexivité des acteurs, en les confrontant à des vidéos tierces en mesure de signifier leur propre activité, et permette de gagner en généralisation par le repérage des similitudes et des différences entre l'activité de pairs et sa propre activité. En révélant des aspects de ses propres pratiques, nous souhaitons permettre aux inspecteurs de construire de nouvelles interprétations et d'accéder à des connaissances sur des situations typiques (Leblanc, 2009).

Pour que nous puissions garantir l'implication des participants, il s'agissait aussi qu'ils puissent comprendre les fondements sur lesquels nous nous sommes appuyés pour mener cette recherche, et que nous rendions signifiants les concepts mobilisés.

Ainsi, analysé selon la théorie de l'énoncé, nous pouvons dire que nous avons cherché à créer les conditions d'un *horizon lexical commun*, en s'ouvrant à l'altérité par la prise en compte des préoccupations du collectif, et à construire un climat de confiance mutuelle, qui nous permette d'assurer une *compréhension responsive active* propice à des échanges féconds.

1.2 Présentation du dispositif de recherche

Dans le premier temps d'animation, il s'est agi de situer le contexte de la recherche, et d'accéder aux préoccupations des inspecteurs pour cerner les difficultés du quotidien. Cet

objectif s'est illustré par : a) la présentation du dispositif de recherche et la signification des concepts convoqués, b) le recueil des préoccupations des inspecteurs en laissant la place à l'évocation et au débat, c) en soumettant à validation les propositions des thèmes, et la manière de les aborder.

Le dispositif a d'abord été situé dans son contexte : les questions professionnelles de départ qui nous ont conduit à engager ce travail, la carence des travaux de recherches sur l'activité des inspecteurs en entretien d'inspection, les raisons pour lesquelles nous avons choisi d'abandonner le concept d'évaluation au profit de celui d'activité de jugement - l'aspect polysémique du concept d'évaluation, et l'ancrage théorique du concept de jugement dans le champ des théories de l'activité collective.

La chercheuse a présenté de façon générale les résultats des entretiens exploratoires auxquels l'un d'entre eux a participé. Cela a permis de donner du sens à l'animation proposée en partant de concepts indigènes signifiants pour les acteurs, tout en impliquant l'un des participants dans la continuité d'une réflexion engagée. Nous avons présenté les lignes de force des actions menées par les inspecteurs, volontairement élargies à la visite d'inspection afin de faire parler le métier, avant de se focaliser sur l'entretien d'inspection. Nous avons pu mettre en évidence l'intérêt de résultats qui confortent ceux de la littérature professionnelle pour définir ce qui fait consensus et ce qui se distingue au sein de pratiques des inspecteurs en inspection. Aborder la réflexion par la présentation de ce dispositif a-théorique a aussi permis de mettre en lumière les limites d'une connaissance de l'activité professionnelle en dehors de l'activité réelle.

Cette précaution transitoire nous a conduit à introduire les concepts de règle et de raisonnement pratique, dans le champ des théories de l'activité.

La chercheuse a re-signifié certains concepts scientifiques afin de leur donner sens par des exemples et l'emploi de concepts ordinaires, significatifs dans la communauté de pratique des inspecteurs. Le concept d'activité de jugement a été explicité pour sortir le « jugement » de son acception ordinaire, et l'ancrer dans le domaine scientifique des théories de l'activité où il s'agit de comprendre l'activité des inspecteurs dans l'épaisseur du dialogue lorsqu'ils conduisent l'entretien.

Cette première phase a généré des demandes de précisions sur la visée attendue de la recherche, le champ scientifique dans lequel elle s'inscrit, et la suite du travail envisagé au sein

de la corporation. Elle a été l'occasion d'engager un débat qui a fait émerger les préoccupations des inspecteurs, et nous a offert la possibilité de faire des liens signifiants entre le dispositif de recherche et la réalité du terrain.

1.3 Recueil des préoccupations des inspecteurs

Le recueil des préoccupations des inspecteurs participe à identifier implicitement les extraits vidéos qui seront choisis pour illustrer les raisonnements pratiques et les conflits dialogiques correspondants, lors de la seconde journée.

1.3.1 Le PPCR une préoccupation du métier qui questionne le changement des pratiques d'entretien d'inspection

Pour rappel du contexte d'énonciation, ce temps d'échanges se situe à un moment particulier de la professionnalité des inspecteurs, où la prescription relative à l'entretien d'inspection a changé récemment. La réforme du PPCR[85] a été mise en œuvre à la rentrée de septembre 2017 dans les différentes académies. Les participants à ce Dispositif 2 ont éprouvé les nouvelles préconisations depuis deux ans. La réforme concerne trois champs distincts : a) les rendez-vous de carrière, participant à la gestion des ressources et à la valorisation des carrières, réalisés par les inspecteurs au cours de visites d'inspection, b) un accompagnement individuel des enseignants hors du cadre de valorisation des carrières, c) et un accompagnement collectif, hors du champ d'évaluation.

Quatre éléments déterminants de la réforme ont fait l'objet de discussion : l'utilisation du guide d'entretien à destination des enseignants, la grille d'évaluation, le rôle du rapport dont la longueur est restreinte, l'effet d'un avancement de carrière réajusté au profit d'une harmonisation conduisant à une cadence unique.

De ce fait, ils ont évoqué des préoccupations fortes induites par ces nouvelles modalités. Deux d'entre eux en fonction depuis 9 ans ont construit leur activité professionnelle selon la prescription en cours depuis les missions d'inspection contenues dans la circulaire de 1983. L'inspectrice d'histoire-géographie a débuté ses fonctions d'inspectrice avec la réforme. Elle était chargée de missions d'inspection dans les années antérieures.

Les inspecteurs s'accordent à penser que, si la réforme n'a pas modifié les pratiques des inspecteurs de manière radicale, elle a minimisé les enjeux du rendez-vous de carrière créant

[85] Parcours professionnel, carrières et rémunérations

des conditions plus favorables pour investir la dimension formative de l'inspection. La grille d'évaluation et le guide d'entretien à destination des enseignants, constituent une aide pour mettre les enseignants en réflexion sur leur carrière, et concourent à couvrir les différentes dimensions de l'enseignement en entretien. Ce dernier élément permet de diminuer la disparité des champs abordés. Ils font alors état des questions d'équité, révélées par des pratiques hétérogènes qui ne permettent pas d'évaluer les enseignants sur la même base de données, et mettent en avant la singularité des pratiques, malgré le PPCR.

Le cadre du rapport d'inspection limité par le nombre de caractères, questionne les inspecteurs quant aux moyens dont ils disposent pour rendre compte du face-à-face avec l'enseignant, qui reste de ce fait, prisonnier d'un espace confidentiel. Ces interrogations portent également sur la distorsion possible entre les résultats d'un acte pédagogique constructif, et ceux de l'acte administratif des rendez-vous de carrière, en mesure d'entamer la qualité de confiance et l'engagement mutuelle construits en entretien Ces constat renforcent l'intérêt des inspecteurs à se pencher sur l'activité qui se déroule pendant le moment d'entretien : « *Heureusement qu'il y a l'entretien parce que si ça se réduisait à la grille finale et au rapport, on perdrait le sens de ce qu'on fait auprès des enseignants (...) le cœur de ce qu'il se passe c'est l'entretien »* (I1) « *C'est même l'essentiel* » (I2).

Les inspecteurs reviendront sur cette préoccupation un peu plus loin, en proposant des moyens pour réhabiliter le volet formatif d'une trace écrite, partant du principe qu'il est impossible de « *dissocier l'entretien du rapport* » (I2).

Le dispositif de recherche intéresse les inspecteurs participant à cette étude pour questionner la dimension formative de leur pratique d'entretien dans ce nouveau cadre prescrit, étant à la recherche de construction d'une culture commune. « *Ce qui fait culture commune* » (I1).

1.3.2 La formation des inspecteurs en question

Les inspecteurs inscrivent la participation à ce dispositif comme un moment propice pour interroger leurs pratiques, et ont débattu sur le recrutement des inspecteurs, et la formation à l'exercice de leurs missions. L'intérêt du mode de recrutement des inspecteurs par une forme de « cooptation » d'enseignants experts, formateurs, tuteurs, chargés de mission, garantit, selon eux, une expertise éprouvée en amont par les inspecteurs, et induit une continuité des pratiques

des inspecteurs. Ils valident l'idée qu'il paraît nécessaire de s'appuyer sur des inspecteurs ex-pairs et experts de l'enseignement, en capacité de rapatrier des règles construites au sein de la communauté de pratique des enseignants pour exercer leur activité de jugement.

En revanche, ils émettent des regrets face au peu de temps consacré à des échanges qui s'appuient sur le travail réel des inspecteurs, exerçant en crise de temps perpétuel. Ils évoquent à ce titre, l'intérêt des inspections croisées avec des inspecteurs d'un autre degré, ou la mise en œuvre de co-inspections en interdisciplinarité, que la réforme du PPCR ne permet plus de réaliser pour des raisons juridiques. Ces pratiques, selon eux, représentent pourtant des moments d'échanges riches d'enseignement, pour une activité des inspecteurs exercée en solitaire.

Dans le même registre, la formation initiale porte peu sur le travail réel de la visite d'inspection. Ces formes de travail, quand elles ont été mises en place lors de leur prise de fonction, ont été vécues avec beaucoup d'intérêt.

Ces propos confortent l'intérêt de notre étude de proposer une analyse réflexive qui s'appuie sur des supports de l'activité réel des inspecteurs.

Dans ce temps d'échanges, nous avons repéré plusieurs thèmes faisant l'objet de préoccupations professionnelles : assurer la continuité des pratiques entre pairs, s'emparer de la prescription pour mener les entretiens d'inspection en assurant une dimension formative au sein du rapport, garantir le développement des inspecteurs dans les conditions d'exercice d'urgence, mener une réflexion féconde sur les pratiques d'entretien avec ses pairs.

1.4 Des lignes de force aux règles : se reconnaître dans les pratiques des inspecteurs

1.4.1 Présentation des lignes de force de la visite d'inspection

L'objectif de ce temps d'échanges étant de pouvoir cibler les actions sur lesquels les inspecteurs souhaitaient réfléchir par la suite, nous leur avons soumis la synthèse des lignes de force repérées en entretiens exploratoires, et présentés au Chapitre 3 de la Partie 1, accompagnés des documents où sont formalisés les raisonnements pratiques et les conflits dialogiques (cf. D1) de façon générique, et accessible pour ce type d'animation (annexe 4.2).

La demande vise à identifier les lignes de force des actions dans lesquelles les inspecteurs se reconnaissent. Ils sont invités à débattre de celles dont ils se sentent étrangers, ou celles qui les préoccupent particulièrement.

Les cinq lignes de force sont soumises aux inspecteurs. Pour rappel, elles sont formalisées ainsi :

Ligne de force 1 : Faire changer la vision de la visite d'inspection chez l'enseignant ou le CE dans le but d'accompagner la réflexion des enseignants, des équipes et des établissements.

Ligne de force 2 : Identifier et comprendre les démarches et les conceptions d'enseignement à partir de traces du travail ordinaire (de l'enseignant ou d'élèves) dans le but d'évaluer l'efficacité des pratiques, d'accompagner les enseignants et de les former.

Ligne de force 3 : Impulser le développement professionnel des enseignants dans le but d'accompagner les enseignants et les établissements, et d'améliorer la réussite des élèves

Ligne de force 4 : Vérifier la qualité et les compétences professionnelles des enseignants pour évaluer, classer et noter les enseignants, et les accompagner

Ligne de force 5 : Garantir le respect du cadre institutionnel dans le but de gérer les ressources

Les inspecteurs se reconnaissent unanimement au sein des items 2, 3 et 5. Deux d'entre eux font l'objet de discussion.

Un débat a lieu sur l'item 1 : « *faire changer la vision de ce qu'est l'inspection* » n'est pas un objectif partagé au sein de ce collectif. La raison évoquée est relative la dimension exogène de sa mise en œuvre. Cet objet est lié au passé de l'inspecteur, au type de relation qu'entretient l'inspecteur avec l'enseignant, et à la représentation que les inspecteurs se font de la visite d'inspection. Cette remarque conforte l'impression d'une hétérogénéité des pratiques, partagée dans la profession. Cette ligne de force paraît plus à même de se poser comme conséquence, ou résultat obtenu, à la suite d'une action qui vise à « *instaure un climat de confiance* » I1 pour accueillir les propos de l'inspecteur et « *permet l'adhésion à un échange constructif* » I3 en faveur du développement professionnel des enseignants. Par ces actions, il

est possible d'« *induire un nouveau regard sur l'inspection* » (I1) sans pour autant viser cet objectif en première intention.

L'item 4 fait aussi l'objet de débat : « *classer les enseignants* ». Ils précisent la différence entre classer des enseignants sur une échelle de valeur professionnelle et positionner dans des catégories de profils. Les inspecteurs partagent leurs pratiques : ils établissent des groupes d'enseignants, pour les positionner sans les classer les uns par rapport aux autres suite à la visite d'inspection : « *moi j'ai un tableau arbitraire et j'ai cinq groupes* » (I2). La discussion rend compte de la complexité de l'appréciation de pratiques d'enseignants très diverses, qui peuvent donner lieu au positionnement dans un même groupe : « *on ne peut pas comparer deux enseignantes excellentes de manière objective. C'est l'intérêt que je trouve par rapport à la note d'avant* » (I3)[86].

Les inspecteurs sont unanimes pour dire que la réforme du PPCR contribue à sortir d'une évaluation chiffrée, arbitraire et injuste, et se défaire d'une vision réductrice qui visait à noter et classer des profils différents.

1.4.2 Des lignes de force de l'évaluation aux règles de l'activité de jugement en allo-confrontation

Nous avons illustré l'activité des inspecteurs par la présentation de deux extraits vidéo, qui visaient à faire le lien entre les lignes de force repérées au sein des entretiens exploratoires, et l'activité réelle des inspecteurs, à laquelle nous avons adossé les raisonnements pratiques des règles concernées. Il s'agissait de susciter l'intérêt du travail à partir de l'activité réel d'une vidéo tierce, et d'engager une pratique réflexive par la reconnaissance de soi dans les pratiques d'autrui, à propos de règles qui font écho aux préoccupations des inspecteurs.

Les inspecteurs soulignent l'importance de prendre en compte le contexte comme données majeures de la compréhension des énoncés *in situ*.

Nous avons présenté la méthode d'entretien d'autoconfrontation, et la méthode d'analyse grammaticale des dialogues utilisées pour traiter les données recueillies, et formaliser les raisonnements pratiques à partir de la retranscription des verbatims.

Les vidéos présentées ont fait l'objet d'une contextualisation synthétique afin d'accéder à une situation virtuellement viable et typiquement reconnaissable (Flandin et Ria, 2014). C'est

[86] L'inspecteur fait ici référence à la pratique d'inspection avant le PPCR.

à ces conditions qu'il est possible d'accéder à la reconnaissance de sa propre pratique dans celle de ses pairs.

Deux extraits vidéo ont été proposés pour illustrer les concepts utilisés et comprendre la méthode d'EAC utilisée, ainsi que le traitement qui aboutit à la formalisation des règles et des raisonnements pratiques.

Le premier correspond à l'Extrait de l'EAC UI 1 de l'Inspectrice 1. D'une durée de 2'35 minutes, il correspond à l'extrait suivant :

Extrait d'EAC UI 1 Inspectrice 1

C : aborder l'inspection, l'entretien d'inspection par le parcours professionnel c'est quelque chose qui est important pour toi ?
I1 : euh… en fait euh… le but c'est pas … enfin pour moi.. que le professeur… si je commence par la leçon en tant que telle, c'est … j'ai, j'ai peur de cristalliser certaines angoisses, et le fait de passer sur lui, sa personne, quel a été son parcours, .. enfin pour… je procède de la même façon avec les autres professeurs, je m'intéresse avant tout au professeur, donc j'ai envie,… à la personne, j'ai envie d'avoir une vision un peu global de son parcours, d'autant plus que M. S a un parcours un peu atypique, et pour moi c'était important d'avoir, euh… son ressenti, qu'il explique sa motivation pour revenir au niveau secondaire etc…, ça permet de, de …pour moi en fait de montrer que je m'intéresse à la personne, voilà, que c'est pas uniquement la leçon, j'ai envie de prendre le professeur dans sa globalité, voilà. Et, et en fait comme on commence l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance, euh… ça permet de décontracter en fait et puis, euh… j'espère du coup, le professeur peut prendre un peu de recul même si c'est ….bon là l'entretien avait lieu juste après, mais au moins, de créer une situation un peu plus, je vais pas dire sereine, mais .. enfin on apprend à se connaître, à échanger avant de rentrer sur le vif du sujet, parce que c'est toujours anxiogène pour le professeur, voilà. Donc c'est pour ça que je procède comme ça. Au tout début, je commençais par la séance et puis après euh… je … je j'ouvrais en fait le zoom sur le professeur, et finalement je suis revenue à ça parce que ça me convenait mieux. Voilà. Je trouvais que du coup les professeurs se livraient davantage et que c'était plus facile d'échanger avec eux, voilà.

Les règles 5a et 6a ayant émergé des traitements de données sont signifiées aux inspecteurs au moment du visionnage de la vidéo :

Règles 5a : Commencer l'entretien sans avoir la focale sur la séance *« comme on commence l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance »* obtient comme résultat *« de décontracter en fait »* (l'enseignant) et *« créer une situation un peu plus, je vais pas dire sereine »*

Règles 6a [Commencer l'entretien sans avoir la focale sur la séance *« comme on commence l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance »* obtient comme résultat *« le professeur peut prendre un peu de recul »*]

Le raisonnement pratique est proposé par le regroupement des deux règles formalisées ainsi : « *Poser un cadre serein pour atténuer l'effet anxiogène de l'inspection*. »

Les résultats de la confrontation à ce premier extrait vidéo témoignent de la façon dont les inspecteurs se reconnaissent dans la pratique de l'inspectrice. La reconnaissance est repérable par les indices d'expressivité qui marquent l'approbation et l'accès à un *horizon lexical commun*, et par la nature des commentaires. Les inspecteurs décrivent ce qu'ils voient en utilisant des concepts indigènes qui parlent à la communauté de inspecteurs « *la personne parle de l'amorce de l'entretien par une entrée par le parcours* », « *elle crée un climat favorable* ».

Le visionnage engage la réaction des inspecteurs en regard de ce qu'ils font eux dans cette situation reconnue : Si d'un commun accord, ils estiment qu'il est important de ne pas démarrer directement sur la leçon, ils ne suivent pas tous les mêmes règles. Ils évoquent les différentes façons d'engager l'entretien d'inspection : ne pas démarrer par le parcours professionnel pour éviter d'être submergé par les propos de l'enseignant (notamment ceux qui sont problématiques), ou débuter l'échange par des informations neutres sur le dispositif du PPCR pour enchaîner sur le parcours de l'enseignant. C'est une adaptation contextuelle face à un nouveau dispositif de la réforme de l'évaluation que les enseignants ne maîtrisent pas toujours.

D'autres suivent strictement la grille des items contenue dans le guide de l'entretien, pour s'assurer d'avoir une vision globale de l'enseignant. S'il peut être considéré comme une aide pour certains, pour d'autres il s'avère que son suivi est vécu comme un cadre contraignant qui limite l'authenticité de l'attention portée aux difficultés de l'enseignant au sein d'un dialogue jugé artificiel.

Ces résultats montrent que les inspecteurs confrontés à la pratique d'un tiers, se reconnaissent dans une pratique qui fait écho à la leur, et re-signifient la règle « *démarrer l'entretien sans avoir la focale sur la séance* », en apportant des précisions sur la manière

différente de la jouer, et en justifiant les raisons d'agir dans les circonstances où le suivi de la règle est valable.

Se mettre d'accord en signifiant la façon dont les professionnels effectuent le suivi des règles qu'ils partagent avec leurs pairs, en mobilisant la pratique réflexive sur leur activité, au-delà d'un accord sur les JDL, est en mesure de créer un développement dialogique de l'activité professionnelle qui consiste à une compréhension explicite.

Nous présentons de manière plus détaillée le résultat de l'allo-confrontation au second extrait.

Il correspond à l'illustration d'un conflit dialogique repéré lors de l'analyse grammaticale des dialogues présenté au chapitre 2. Il donne lieu au visionnage de l'extrait vidéo de l'EAC de l'Inspecteur 2 correspondant à l'UI 54. La vidéo a une durée de 2'09.

Extrait d'entretien

I2 : qui permettra aussi de mettre en avant l'intérêt de ce que vous aviez réfléchi là, qui vous conduit à partir de l'expression des préoccupations des élèves, qui vous invite à un autre positionnement aussi évidemment dans le groupe là, et puis, heu.. alors peut-être si ..

Extrait d'EAC UI 54

I2 : alors là ça va un peu vite peut-être dans la lecture de la séance mais j'essaie de me décoller et de .., de décoller des éléments micro-observables pour les rapporter à des catégories d'analyses un peu plus générales qui vont leur donner du sens. Donc là, le prétexte de l'utilisation de telle machine ou de tel outil de telle application pour faire compléter des trucs, je les rapporte à des catégories plus générales de l'AP, comme ça j'essaie aussi de …on partage une analyse et j'essaie aussi de … de l'entrainer dans cette modalité de lecture qui nous évite d'être myope, d'appliquer des recettes mais de se demander toujours qu'est-ce que je fais quand je vais proposer ceci ou cela aux élèves… mais ça va vite là, et c'est sans doute pas efficace.
C : pourquoi c'est pas efficace selon toi ?
I2 : parce que ça va vite ! Parce qu'il faudrait que je m'assure .. parce que je suis pris par le temps dans l'entretien. Euh.. là il y a des .. c'est encore de la négociation et des… et des arbitrages, des dilemmes on pourrait dire là ! entre dire ce que j'ai à lui dire en restant sur ce point-là et en même temps ménager du temps pour.. dans le dernier quart d'heure poser la question de la place de la discipline, ça c'est ce que j'ai toujours comme préoccupation bon… alors du coup j'endosse une côte un peu une côte mal taillée là où je me débarrasse du premier point en assumant la responsabilité d'un discours sans m'assurer qu'elle le partage, qu'elle me suit, qu'elle me comprend… bon en même temps peut-être qu'elle est capable de le faire, j'en sais rien …

Les règles formalisées à la suite de l'analyse grammaticale sont signifiées aux inspecteurs :

Règles 88a : [*« Me décoller des éléments micro- observables »* vaut pour *« les rapporter à des catégories d'analyses un peu plus générales (...) de l'AP »* ce qui obtient pour résultats de *« leur donner du sens »*]

Règles 89a : [*« Partager une analyse » (avec l'enseignante)* vaut pour lui faire entendre qu'il faut toujours *« se demander (...) qu'est-ce que je fais quand je vais proposer ceci ou cela aux élèves »* [dans les circonstances où *« il faudrait que je m'assure ...»*] ce qui obtient pour résultats *« l'entrainer dans cette modalité de lecture qui nous évite d'être myope, d'appliquer des recettes »*mais *« c'est sans doute pas efficace »* parce que *« Livrer des clés d'analyse de sa pratique » « c'est compliqué »* et que *« ça va vite »*]

Règles 90 : [Aller vite *« ça va vite »* vaut pour se débarrasser *« du premier point »* sans « *s'assurer » que l'enseignante « partage »* et *« qu'elle(le) suit »* [dans les circonstances où *« je suis pris par le temps »*] ce qui obtient comme résultat *« c'est encore de la négociation »* endosser « *une côte (...) mal taillée »* « *entre dire ce que j'ai à dire en restant sur ce point-là et en même temps ménager du temps pour* (…) *poser la question de la place de la discipline »*]

Le conflit dialogique formalisé au sein de la reconstitution des raisonnements pratiques de l'analyse grammaticale en RP 29 a été formulé ainsi pour le soumettre au collectif :

Être pris par le temps en fin d'entretien pour poser la place de la discipline dans le dernier 1/4 d'heure VS *dire ce que l'inspecteur a à dire* VS *s'assurer que l'enseignante partage et comprend cette analyse.*

Les inspecteurs décrivent et interprètent ce qu'ils voient, et réagissent en re-signifiant leur expérience.

Aller trop vite sur un temps d'entretien trop court pour développer les explications qu'ils auraient jugé nécessaire pour s'assurer de la compréhension de l'enseignant, renvoie au débat sur la gestion de la trace écrite à la suite de l'entretien. Elle se présente comme moyen de pallier

ce qui n'a pas pu être développé au sein des échanges, et de laisser une trace sur laquelle l'enseignant peut revenir :

Extrait des échanges entre les inspecteurs

44'
I1 : « *Ce constat d'échec : ça va vite et c'est pas efficace !!* »
I3 : « Du coup ça sert à rien. On voit bien ce qu'il dit, ça va vite, ça vite en fait. Il va trop vite, il se dit en l'ayant fait, l'autre adhère, comprend et me suit dans mon raisonnement. »
I1 : « oui mais là il voit bien que c'est pas efficace ! »
I3 : « oui mais il s'en rend compte, mais a posteriori hein ! Là il se rend compte que ça va trop vite et que donc, en effet c'est pas efficace »
I2 : « donc il se l'ait pas approprié »
I3 : « ben non. Il le regrette là, il dit ça va trop vite. Ce point c'est lui qui le définit, il n'est pas partagé. A quel moment il s'assure qu'il est partagé ? »

Les inspecteurs poursuivent le débat en controversant sur les alternatives possibles.

Extrait des échanges entre les inspecteurs

I3 : « Tu peux t'assurer qu'il en tire quelque chose dans le même temps restreint, si tu l'écris ! »
I1 « est-ce que tu t'assures qu'il le fait quand tu l'écris ? »
I3 : « ah mais, non, mais ce que je veux dire c'est que l'écrit, il peut être relu pendant deux milles ans, à tête reposée en réfléchissant dessus. D'ailleurs, tu peux le reprendre le coup d'après. Tandis que là, si c'est juste : ok vous êtes sur tel objet, on caractérise votre pratique, on monte au-dessus et vous avez bien compris que ce que vous êtes en train de faire c'est ça, donc, donc là du coup, la prochaine fois ou dans un autre cadre semblable vous pourrez prendre telle décision, celle-ci est meilleure que l'autre, c'est ce qu'il essaie de faire, si tu l'écris après dans un rapport, ça fera écho à l'oral. Parce que sinon l'oral il est perdu ! et c'est ce qu'il est en train de dire : ça va trop vite ! C'est-à-dire que quand tu vas vite, en tout cas moi, quand je vais vite, je me note que tout ça faut que je l'écrive, parce que sinon, j'ai perdu … autant me taire »
I1 : « oui mais là dans le cadre du PPCR, tu vas très difficilement laisser une vraie mémoire de l'entretien, on est d'accord ! »
I3 : « Sur le PPCR ?! Ah non ! Ah si ! … si. Je choisis ceux des objets sur lesquels …qui ont eu lieu dans l'entretien »
I1 : « dans ce que tu vas écrire dans le petit résumé… ? »
I3 : « Mais absolument …»
I1 : « Dans les mots contraints ? »
I3 : « Absolument ! »
I1 « Tu vas réussir à retranscrire la richesse de l'entretien ? »
I3 « Absolument, mais … mais je vais me limiter à ceux, à l'objet, les objets sur lesquels la personne, elle a pas accès au truc. C'est-à-dire que si je fais un entretien où tout une partie avec l'enseignant, y'a de vrais allers-retours et que l'enseignant il finit les phrases, il anticipe etc… me dis c'est pas un objet et je vais pas l'écrire. »
C : « donc ça veut dire que si la personne finit les phrases, que tu te sens en phase c'est que pour toi, ça t'assures qu'il a compris ? »
I3 : « Ouais. Si la personne devance même les trucs et qu'il va plus loin, pour moi, pour l'évaluation, je pense à ça, je devrais faire ça etc… »
I1 : « tu te dis : je continue »
I3 : « ouais. pour moi ça je vais pas en faire l'objet d'un écrit. Pour moi…Quelle est la fonction d'un écrit ? La fonction originelle, c'est d'être présent à vie. »
I1 : « Oui, c'est la mémoire, la trace »

I3 : « oui, et donc, je m'en fous du PPCR, parce que le PPCR, je vais faire un truc au début, un truc à la fin. Mais dans le cœur, je vais écrire quelque chose. Parce que je suis libre là. 2073 caractères c'est énorme ! »
I1 : « Oui oui c'est vrai. »

Ces résultats montrent que la controverse ouvre sur les moyens à disposition des inspecteurs pour laisser une trace écrite jugée acceptable et permettre à l'enseignant de revenir sur l'analyse d'un point fort de l'entretien. La controverse a abouti à la construction d'alternatives comme compromis opératoire au sein du collectif.

L'Inspecteur 3 décrit la règle qu'il suit de manière ostensive en montrant ce qu'il fait, et en illustrant ses actions par des exemples qui les rendent intelligibles pour les autres inspecteurs : « *quand je vais vite, je me note que tout ça, faut que je l'écrive,* » « *je vais me limiter à ceux, à l'objet, les objets sur lesquels la personne, elle a pas accès au truc* ». Ainsi il étaye la règle suivie.

Il précise les circonstances dans lesquelles la règles n'est pas valable : si « *y'a de vrais allers-retours et que l'enseignant il finit les phrases, il anticipe* » « *Si la personne devance même les trucs et qu'il va plus loin* » « *je vais pas en faire l'objet d'un écrit* »

Il justifie la téléologie de ses actions en posant la question de la fonction de l'écrit : « *Quelle est la fonction (...) originelle d'un écrit ? c'est d'être présent à vie*» « *il peut être relu pendant deux milles ans, à tête reposée en réfléchissant dessus* » et répond à l'objection selon laquelle le commentaire du PPCR est trop restreint « *2073 caractères c'est énorme* ! » .

Enfin, il évoque les résultats escomptés « *si tu l'écris après dans un rapport, ça fera écho à l'oral* » « *Parce que sinon l'oral, il est perdu* ». Il juge ainsi la satisfaction de ses attentes en prenant la « *mesure-étalon* » comme référence pour s'inscrire dans une pratique acceptable par la communauté. Cependant, le critère de correction qu'il utilise pour juger de l'efficacité de sa proposition, n'est pas confronté à la réalité du suivie de la règle pour que l'enseignant en fasse avec certitude un usage ostensif. C'est la singularité du métier d'inspecteur qui doit miser sur la spéculation des effets de ses actions sur le développement de l'activité professionnelle des enseignants, sans s'en pouvoir s'en assurer. C'est pour cette raison que nous prenons la précaution de valider une activité de jugement, capable de développer l'activité dialogique des enseignants en entretien d'inspection.

La controverse menée sur ce dilemme a permis de faire émerger un raisonnement pratique traduisant l'alternative proposée par l'Inspecteur I3 que nous formalisons ainsi :

[*Prendre des notes* / vaut pour / *Choisir des objets* / pour / *savoir qu'il faut que j'écrive dans le rapport sur un objet auquel l'enseignant n'a pas accédé* / dans les circonstances où / *ça va vite et il y a des indices qui permettent de garantir s'il a compris ou non* / ce qui obtient comme résultat / *faire écho à l'oral* /et / *permettre à l'enseignant de le relire à tête reposée en réfléchissant dessus*]

Puis les inspecteurs débattent de la nature de la trace écrite, et notamment l'importance de la place du conseil, pour participer à la dimension formative du rendez-vous de carrière. Les inspecteurs reviennent sur la difficulté, et en même temps, l'importance, de laisser une trace des conseils, d'autant qu'ils relèvent actuellement des recommandations de l'inspection générale. Ils sont justifiés comme emprunte ou guide des actions qu'ils pourront engager chez les enseignants, au-delà de la visite d'inspection, et aussi comme repère pour le prochain inspecteur qui conduira la visite « *je m'attache à statuer pour l'inspecteur suivant le point qui n'est pas clair, soit parce que l'enseignant s'il est vraiment une priorité* » avec ce même enseignant. Et de conclure « *et personne ne contrôle ce que nous écrivons* » (I3), afin de mettre en avant la liberté pédagogique des inspecteurs au sein du prescrit.

Les résultats de ces deux moments d'allo-confrontation montrent que le visionnage des extraits vidéo sollicite la réflexivité des inspecteurs, leur permettant de s'approprier la signification de règles et de conflits dans lesquels ils se reconnaissent, par le biais d'une pratique tierce : celle de leurs pairs. Le dilemme est à l'origine d'une controverse qui résonne avec ceux que vivent les participants au quotidien. La méthode d'allo-confrontation permet de mobiliser la réflexivité des inspecteurs pour rapatrier leurs pratiques lorsqu'ils sont confrontés à ce même type de situation. Dès lors, ils peuvent comparer l'efficacité des différentes manières de suivre les règles pour y répondre, en justifiant la téléologie des actions menées dans les circonstances dans lesquelles les règles sont valables. Le collectif apporte ainsi des alternatives acceptables parce que justifiées, et faisant écho à une réalité de terrain dans laquelle tous se reconnaissent par typicalité (Flandin & Ria, 2014) ou par airs de famille (Wittgenstein, 1996).
En suivant le niveau d'analyse macro de notre cadre théorique, nous pensons que la présence du collectif et de la chercheuse issue de la communauté de pratique, joue sur les prises de parole comme catalyseur d'une activité dialogique adressée au destinataire second représenté par la chercheuse, avec qui les participants s'expliquent pour créer une *compréhension responsive active*, et au sur-destinataire incarné tantôt par la communauté des inspecteurs, tantôt par l'institution.

A la fin de cette demi-journée, nous avons listé les règles et les dilemmes sur lesquels ils ont signifié le besoin d'approfondir la réflexion. Entre les deux temps d'animation, nous avons préparé des extraits vidéos illustrant ces objets de réflexion, afin de constituer les supports de l'animation de la seconde journée.

2. Présentation des résultats de la seconde journée : des controverses aux alternatives en mesure de proposer des solutions acceptables aux dilemmes de métier

Dans cette section, nous présentons les règles et les conflits qui ont été discutés pendant cette seconde journée, puis les alternatives ayant émergées des controverses, suite aux échanges suscités par le visionnage des extraits vidéos.

2.1. Résultats de l'allo-confrontation aux extraits vidéo des règles retenus

Cinq règles proposées sont validées comme celles faisant écho à une pratique des inspecteurs dans laquelle ils se reconnaissent :

A l'instar du premier temps de réflexion, l'utilisation de l'outil d'allo-confrontation a permis de montrer qu'ils rapatrient la pratique de leurs pairs au sein de leurs propres pratiques. A chaque extrait, la présence du collectif les incite à décrire ce qu'ils font, confronter les règles singulières qu'ils suivent en les rapportant aux circonstances dans lesquelles elles sont valides, justifier la téléologie de leurs actions, et évoquer les résultats qu'ils obtiennent, ou qu'ils visent.

Re-signifées dans le cadre de l'analyse grammaticale, les résultats de cette analyse réflexive partagée nous ont conduit à re-signifier quelques raisonnements pratiques jugés efficaces *in-situ*.

Nous avons choisi de présenter les résultats de l'analyse des trois premières règles retenues qui ont permis la reconstruction de raisonnement pratique correspondant aux alternatives proposées à la suite des débats. Notre choix se justifie par la récurrence de leurs apparitions dans les débats, ce qui nous laisse penser qu'elles relèvent d'une préoccupation forte des inspecteurs de ce collectif.

- Changer la vision des enseignant de ce qu'est la visite d'inspection.
- Conforter l'idée selon laquelle l'inspecteur n'est pas venu pour contrôler le suivi des programmes.

Pour illustrer ces deux règles, nous avons retenu l'extrait vidéo issu de l'entretien d'inspection et de l'EAC de l'Inspecteur 2 correspondant aux verbatims de l'UI 2 (annexe 3.5). Le raisonnement pratique correspondant est formalisé ainsi : « *Prendre du recul pour ne pas rester sur un modèle d'inspection focalisé sur la séance* ».

Les débats ont donné lieu à une re-signification du raisonnement pratique par le collectif formalisé ainsi :

[*Changer la vision des enseignant de ce qu'est la visite d'inspection* / vaut pour / *conforter l'idée que l'inspecteur n'est pas venu pour contrôler le suivi des programmes* / ce qui conduit à / *choisir avec l'enseignant les sujets sur lesquels ils souhaitent échanger en début d'entretien* / dans les circonstances où / *l'enseignant s'inscrit dans le cadre institutionnelle* / ce qui obtient de / *impliquer les enseignants dans un échange construit à deux*].

La proposition du raisonnement pratique pose alors la question du compromis à trouver entre : respecter les objets choisis par l'enseignant, et aborder les problèmes préoccupant l'inspecteur.

- Changer la vision de ce qu'est la visite d'inspection

Nous avons choisi d'illustrer cette règle par un autre extrait vidéo issu de l'entretien et de l'EAC de l'Inspecteur 2, correspondant aux verbatims de l'UI 28 (annexe 3.5). Le raisonnement pratique correspondant est formalisé ainsi : *« Inviter l'enseignante à utiliser ses notes préparatoires pour déconstruire une vision limitée de l'exercice »*

Le visionnage de l'extrait vidéo a donné lieu à un échange sur l'utilisation du guide d'entretien du PPCR proposé par l'institution, qui vise à préparer les enseignants à une réflexion

préalable à l'entretien d'inspection. Il a permis la re-signification du raisonnement pratique par le collectif dans le contexte du PPCR, formalisé ainsi :

Déconstruire une vision figée de l'exercice / vaut pour / *partir des besoins et des préoccupations de l'enseignant (potentiellement réfléchi en amont)* / dans les circonstances où / *les enseignants sont prêts à les entendre* / ce qui obtient comme résultat / *aborder des points endossables par l'enseignant*

L'un des inspecteurs évoque le risque de passer malgré tout à côté : il s'agit de *« faire au mieux. Travailler avec beaucoup de conviction et beaucoup d'humilité aussi »* (I2)

Être attentif au travail de l'enseignant pour être légitime à faire des propositions

Nous avons choisi d'illustrer cette règle par l'extrait vidéo issu de l'entretien d'inspection et de l'EAC de l'Inspecteur 2 correspondant aux verbatims de l'UI 47 (annexe 3.5), contenant le raisonnement pratique : *« Inviter l'enseignante à utiliser ses notes préparatoires pour déconstruire une vision limitée de l'exercice »*

Le visionnage de l'extrait vidéo a donné lieu à une discussion pour mettre au clair et distinguer les notions de légitimité de crédibilité en précisant les règles qu'elles mobilisent. Il a permis la re-signification du raisonnement pratique par le collectif dans le contexte du PPCR, formalisé ainsi :

Être légitime et audible / vaut pour/ *être crédible* / dans les circonstances où / *la crédibilité est accordé par la reconnaissance du statut d'ex-pair et d'expert de l'inspecteur par l'enseignan*t / ce qui obtient comme résultat / *faire des propositions crédibles et comprises*

Suite à la discussion, la manière dont les enseignants s'approprient les propositions pour les intégrer dans leurs pratiques reste en suspens. Les inspecteurs ont conscience de spéculer les effets de leurs actions sur les pratiques d'enseignement, même si leur participation à la communauté de pratique des enseignants avant de devenir inspecteurs leur donne des pistes pour envisager des perspectives qu'ils croient tangibles.

Ces résultats confortent la fécondité de la méthode pour mettre au jour des notions issues du langage ordinaire, en partageant une intelligibilité étayée par les règles qu'elles mobilisent, et propice à une compréhension mutuelle au-delà d'un accord sur les JDL.

2.1.1. L'allo-confrontation à l'EAC des inspecteurs et des enseignants comme outil pour accéder aux dilemmes et trouver des alternatives

Selon la même méthode mobilisant la réflexivité des acteurs, nous avons allo-confronté le collectif des inspecteurs aux extraits vidéo illustrant les dilemmes de métier qu'ils avaient retenus et présentés ci-après :

- Mettre l'enseignant dans l'inconfort pour qu'il se questionne *VS* Maintenir l'estime de soi de l'enseignant
- Sauvegarder une vision positive de la qualité professionnelle de l'enseignant *VS* tenter de faire bouger les lignes pour envisager une évolution
- Percevoir des éléments contestables de la séance *VS* ne pas dévaloriser l'enseignant VS Rester ouvert pour accueillir des éléments de réponses
- Accepter de lâcher *VS* Faire bouger les lignes
- Faire un retour un peu raide sur les choix contestables de l'enseignant *VS* Sauvegarder l'estime de soi de l'enseignant
- Répondre aux préoccupations des enseignants *VS* Atteindre ses objectifs.

Pour chacun des dilemmes, les inspecteurs ont proposé des alternatives suite aux controverses qui se sont déroulées.

Nous présentons les résultats des controverses suscitées par le visionnage des extraits vidéo de deux dilemmes illustrés lors du Chapitre 2 précédent, pour lesquels nous avons choisi de présenter la partie de l'EAC de l'enseignant afin de susciter la controverse sur les effets des JDL déployés par les inspecteurs.

2.1.2. Trouver des alternatives aux dilemmes et aux effets des JDL utilisés en entretien d'inspection

Nous illustrons les résultats de cette section par la présentation détaillée du dilemme suivant : « Mettre l'enseignant dans l'inconfort pour qu'il se questionne VS Maintenir l'estime de soi de l'enseignant »

L'exemple du dilemme retenu par les inspecteurs est illustré par le visionnage de deux extraits vidéo correspondant à l'EAC de l'Inspectrice 1 (traité en section 2.1.4 du chapitre 2 de cette partie 4). Ils correspondent à l'extrait de l'UI 8, UI 9 et UI 10, puis à l'extrait de l'UI 20 et 21 dont l'ensemble des verbatims est en annexe 4.5 :

Les inspecteurs réagissent au cours du visionnage.

Verbatim EAC UI 10 : « *Donc là, elle s'y dirige là, là elle commence à comprendre à quoi ça sert, ma question, c'est pour quoi faire ?* »

Les inspecteurs montrent par leur réaction qu'ils se reconnaissent dans de ce qui est dit : *« susciter le besoin ! ».*

Verbatim EAC 20 : « *Elle se justifie. Elle se justifie…Elle le dit quand même euh…ok ton machin là, mais quand même, ils m'ont dit des mots quoi ! (Rires) Elle a encore une fois…Elle a le besoin de reconnaissance…Dis-moi quand même que c'est bien ce que j'ai fait, punaise, mais dis-le-moi quoi ! (…) Elle est super têtue, vraiment ! Donc bon…* »

L'Inspecteur 2 réagit :

I2 : « *oui mais ça cache quelque chose quand même* »

A la fin du visionnage de la seconde vidéo, les inspecteurs prennent la parole. L'inspecteur 2 se reconnaît dans ce type de situation.

Extrait des échanges entre les inspecteurs

I2 : « c'est marrant parce que l'on se retrouve dans des cas où... parce que là aussi tu peux avoir plusieurs cas de figures, avec la même situation, tu as ceux qui sont arrogants, de toutes façons

y'a qu'eux qui ont raisons, ils savent ce qu'il faut faire etc…et puis elle … elle est peut-être dans le positionnement de : je vais essayer de me justifier, et j'essaie quand même de me persuader que c'est pas si mal que ça sinon je m'effondre. Et donc, comme je veux rester debout, je dis que c'est pas si mal que ça parce que sinon, ça va être … »
I3 : « tu as raison, non mais là tu as raison. Elle sent bien que ce qui est en train de se passer »

Les inspecteurs visionnent la vidéo de l'EAC de l'Enseignante 3 correspondant à l'entretien d'inspection de l'UI 8 dont nous présentons les verbatims ci-après :

Extrait d'entretien d'inspection	EAC Enseignante 3
I3 : Ok. Hum…A quoi ça sert de …Quel est…Alors, objectif civilisationnel, je vois bien. Très bien. Il faut bien qu'ils sachent comment c'est fait Francfort etc. Mais quel est du coup, l'objectif pragmalinguistique derrière ? Autrement dit, qu'est-ce que vous voulez qu'ils sachent dire…Quel est…Vous voyez ? E3 : Oui après il y a beaucoup de mots qu'ils doivent connaître sur Francfort ; « mots en allemand » Les mots…Il faut qu'ils arrivent aussi à repérer les mots allemands. I3 : Pourquoi faire ?	Je ne trouve toujours pas la réponse… *C : Mais ce que vous dites là, ça a du sens pour vous ?* E3 : Oui ! Oui. Pour elle aussi. Mais ce n'est pas la réponse qu'elle attend. Elle veut une réponse qui aille plus loin que ce que je dis. Enfin je crois… *C : Et vous êtes déçue de ne pas l'avoir perçu ?* E3 : Déçue non. Non puisque…Je me dis que…Si je trouve pas la réponse c'est que c'est elle…Bon là, elle me dirige vers la réponse, mais elle aurait pu aussi donner la réponse tout de suite, elle ne donne pas la réponse tout de suite…Je ne sais pas…Pour vérifier mes connaissances didactiques, ou euh…Pour voir quand j'ai préparé ce cours qu'elle était mon but, mon objectif, mon intention. *C : Et pour vous c'est important que ça se passe comme ça un entretien d'inspection ?* E3 : Avec des questions ? *C : Oui.* E3 : Mmh…Elle peut tout de suite me dire, bon …Peut-être pas passer par les questions, mais me donner les réponses ? *C : Oui…Vous ne trouvez pas trop d'intérêt à avoir tout ce cheminement ?* E3 : mmh…Non. Elle aurait pu me donner la réponse tout de suite. Mais bon après, c'est pas grave ! Pourquoi pas passer ce cheminement !

Tableau 13 : Verbatims de l'extrait vidéo EAC de l'Enseignante 3

Verbatim E3 : « *Mmh…Elle peut tout de suite me dire, bon …Peut-être pas passer par les questions, mais me donner les réponses ?* »

L'Inspecteur 3 réagit : « *elle a pas compris la démarche*. »

A la suite du visionnage, nous formalisons le JDL de l'enseignante ainsi « Essayer de trouver la bonne réponse ». Nous construisons le raisonnement pratique qu'elle suit ainsi :

[*Ne pas trouver la bonne réponse* / vaut pour / *ne pas répondre à l'attente de l'inspectrice* / dans les circonstances où / *l'enseignante ne voit pas l'intérêt de passer par le questionnement* / ce qui obtient comme résultat / *rester sur une incompréhension*].

Les inspecteurs réagissent face à la difficulté exprimée par l'enseignante. On perçoit des indices d'expressivité par la vigueur avec laquelle l'inspecteur 2 exprime son empathie envers l'enseignante, qui témoigne de la manière dont il se reconnaît dans la situation.

Extrait des échanges entre les inspecteurs

I3 : « Ben si c'est grave, elle dit « c'est pas grave » mais en fait elle est affectée. Maintenant c'est une torture, parce que comme elle voit pas l'intérêt. Parce que là c'est pareil, l'inspectrice est bienveillante et autre… sauf qu'elle la torture. Des pratiques qui sont douloureuses. Alors qu'à un moment, donner la réponse aurait été un soulagement. Et puis on aurait pu passer à autre chose. ».
I1 : « oui, on n'a pas conscience »
I3 : « et quand elle dit à la fin, c'est pas grave, si, en fait pour elle c'est très grave… elle se tord. Et puis pour rattraper ça derrière c'est pas évident. Parce que cette enseignante il faut qu'elle continue à enseigner sans souffrir. »

Le débat aboutit à l'énoncé de cette règle valable in situ [*livrer la réponse* / vaut pour /*passer à autre chose* / dans les circonstances où / *l'enseignante n'a pas compris la démarche de questionnement* / ce qui obtient comme résultat / *ne pas mettre en souffrance l'enseignante* / *et*/ *lui permettre de continuer à enseigner sans souffrir*].

Les inspecteurs engagent alors un débat sur la nécessité d'avoir des repères plus précis, voire des techniques d'entretien pour éviter de mettre involontairement les enseignants dans des situations similaires. Ils évoquent le manque de formation à ces pratiques.

Ce débat va se prolonger suite au visionnage de l'extrait de la vidéo représentant le dilemme :

« *Mettre l'enseignant dans l'inconfort pour qu'il se questionne VS Maintenir une relation de confiance avec l'enseignant* » avec un l'Inspecteur 2. Il permet d'interroger la question plus large de la conduite d'entretien et d'apporter des alternatives pour y répondre.

Quelles techniques de questionnement pour faire émerger tout en prenant en considération les caractéristiques de l'enseignant en face ? C'est un exercice jugé très difficile par les inspecteurs.

Quels indices pour orienter le questionnement ?

Comment être en mesure d'identifier les préoccupations des enseignants pour ne pas être dans un décalage maximum et non endossable par les enseignants. Le parallèle est fait avec ce que vivent les tuteurs lorsqu'ils donnent des conseils qui ne sont pas endossables par les novices (Chaliès et Bertone, 2015).

Selon eux, ces interrogations renvoient à deux objets de réflexion : la capacité à identifier la démarche qui guide l'enseignant, et la nécessité de partager le diagnostic avec lui, c'est-à-dire de construire l'accord mutuel.

S'il est facile d'identifier les profils enseignants quand ils dans les extrêmes, cela devient plus complexe quand ils sont « *dans l'à peu près* » (I2), il est difficile de comprendre « *ce qui dirige l'enseignant* » (I2). Cette complexité invite à l'humilité. La compréhension des démarches de l'enseignant devient alors un levier décisif pour tenter d'y répondre.

Avec les enseignants en grande difficulté, trouver le levier pour savoir comment les amener un degré au-dessus est un réel enjeu.

Cette difficulté se situe dans la capacité à « *partager le diagnostic* » (I1), qui est jugée comme « *la situation la plus complexe* » (I2) dans leurs interventions, dans le cas où les enseignants sont dans le déni : « *déjà on part sur un malentendu, donc c'est très difficile de faire progresser* » (I1)

Cependant, l'un des inspecteurs remarque que des propositions ambitieuses et précises de contenus peuvent permettre de répondre au problème - par exemple de gestion de classe - par un enseignement ostensif, même si elles vont au-delà des préoccupations des enseignants.

Nous évoquons les apports des travaux de Laurent Michel et Bertone (2017) sur le co-teaching pour favoriser l'apprentissage ostensif d'une règle.

La question est pour eux de savoir quand il est important de questionner, ou quand il est plus efficace d'envisager un étayage par une explication ostensive. Ce questionnement renvoie le débat aux JDL implicites utilisés par les inspecteurs, et mis en évidence dans le chapitre précédent : déconstruire l'idée d'une pratique d'inspecteur injonctive auprès des enseignants pour préserver un lien de confiance, objectif qui les empêche d'intervenir de manière directe ou ostensive, assimilant ce JDL à une pratique autoritaire et arbitraire.

Ils proposent un raisonnement pratique pour répondre au dilemme de la situation débattue : [*doser l'équilibre de l'entretien* / vaut pour / *prendre en compte le contexte et la réalité du vécu de l'enseignant en partageant un diagnostic explicite avec l'enseignant* / dans les circonstances où / *l'enseignant n'est pas dans le déni* / ce qui permet de / *éviter les malentendus* / ce qui obtient comme résultat /*construire les propositions d'évolution avec l'enseignant.*]

2.1.3. Effet des modalités d'une inspection-contrôle sur les JDL des acteurs

Nous avons choisi de proposer aux inspecteurs le visionnage d'un extrait vidéo de l'EAC de l'Inspectrice 1 et de celui de l'Enseignant 1 qui nous met en exergue les effets d'une inspection à double visée de contrôler et d'accompagnement. Cette allo-confrontation a permis aux inspecteurs d'approcher une partie rarement accessible de leur travail : la manière dont les enseignants déploient des JDL dans la situation de l'évaluation-contrôle.

Nous présentons les résultats des débats que les vidéos ont généré, permettant ainsi de répondre aux préoccupations liées à leur rôle institutionnel qui se sont exprimées à travers des disputes professionnelles fécondes (Clot, 2008), à différents moments de ces deux journées d'animation.

Nous illustrons les résultats par la présentation de la situation correspondant à la règle : « *s'assurer que l'enseignante va pouvoir boucler le programme avec toutes ses classes* ». Il est illustré par le visionnage de l'extrait de l'EAC de l'UI 17 de l'Inspectrice 1 dont les verbatims sont présentés en annexe 4.6.

Le visionnage a conduit les inspecteurs à identifier un dilemme qu'ils ont formulé ainsi *: « conseiller de boucler le programme VS conseiller d'adapter son enseignement à la réalité des élèves »*

Puis ils visionnent l'extrait de l'EAC de l'Enseignant 1 qui porte sur la même partie d'entretien. Les verbatims de l'EAC de l'enseignant sont présentés en annexe 4.7.

Verbatim EAC enseignant *« Et là j'étais plus en méfiance. Voilà. Après, je me suis vite rendu compte que c'était pas si dangereux que ça »*

Un inspecteur des inspecteurs réagit : « *ça c'est intéressant !* » (I2)

A la fin du visionnage nous formalisons le raisonnement pratique qui se dégage du JDL déployé par l'enseignant : [*Avoir une bonne évaluation* / vaut pour / *ne pas « baisser » dans l'estime de l'inspectrice* / dans les circonstances où / *l'inspectrice semble partir sur des aspects didactiques sur lesquels l'enseignant est moins à l'aise/* et que */il est noté à la fin de la visite d'inspection* / ce qui obtient comme résultat / *ne pas gâcher la bonne impression qu'il a produit dans la séance*/ pour / *S'assurer de garder une image positive auprès de l'inspectrice*]

Les inspecteurs engagent la discussion. Ils sont unanimes sur la vision de l'inspection porté par l'enseignant comme un acte de validation, ou de promotion, qui se dégage des énoncés : « *lui il est pas du tout sur le conseil ou autre, il est vraiment sur la façon dont il va être perçu, ça c'est clair* » (I2). Pour eux, les modalités de l'inspection-contrôle, induisent le JDL de l'enseignant pour garantir une perception positive de sa valeur professionnelle. Les inspecteurs font ce constat avec regret.

Ce JDL masque les difficultés didactiques qui pourraient jouer au détriment de son évaluation, se privant ainsi de l'apport potentiel de l'inspectrice *« il veut être dans l'esbroufe : il se dit si elle aborde la didactique je suis cuit. »* (I3)

Les résultats montrent la difficulté face à laquelle les inspecteurs se sentent impuissant pour mener leur mission d'accompagnement : « *Il fuit là où il pourrait être en difficulté (…). Et il occulterait tout l'apport que l'inspectrice pourrait lui donner parce que ça pourrait être au*

détriment de la façon dont il va être évalué. Et ça c'est quand-même un souci pour nous !» (I2). Or ce sont les moments jugés les plus intéressants pour les inspecteurs. Très peu d'enseignants sont dans une demande ouverte de conseils *« C'est une façon de reconnaître ses lacunes (...) » (*I1), et les inspecteurs constatent que très peu osent le faire.

Il est alors débattu de la façon dont l'inspecteur peut susciter la demande des enseignants, au-delà des prédispositions de certains rares enseignants qui conçoivent la visite comme une aide.

C'est une préoccupation qui répond à l'objectif qu'ils visent. Ils identifient plusieurs règles qui permettent de susciter la demande des enseignants de se faire accompagner et conseiller :

- Dédramatiser l'inspection en expliquant, en verbalisant ce que les inspecteurs attendent de l'inspection : a) déclarer explicitement, dès le début de l'entretien, que l'inspecteur ne vient pas pour contrôler mais pour accompagner, b) engager le dialogue en laissant la parole à l'enseignant pour le mettre en confiance et construire une relation professionnelle de qualité, c) permettre à l'enseignant de s'approprier la réflexion en établissant le diagnostic et en élaborant les réponses ensemble. Il pourrait faire l'objet d'une forme de contrat tacite ou explicite entre l'inspecteur et l'enseignant.
- Conforter la vision d'un inspecteur dont le rôle est d'aider les enseignants en acceptant qu'il faut du temps pour créer un lien de confiance : a) organiser des temps de réflexion pédagogiques en proximité (autres que des réunions d'informations institutionnelles) avec les enseignants en dehors des moments d'inspection, b) être vigilants à ne pas être dans des injonctions contradictoires - autonomie / responsabilité / contrôle - en négociant des projets en collaboration avec les enseignants reconnus comme concepteurs et experts de la connaissance du terrain, accompagnés par l'expertise des inspecteurs, c) en prenant en considération les préoccupations des enseignants c) être plus présents sur des temps de formation.

Les débats font écho à ceux antérieurs sur les questions plus générales liées au regard que porte l'enseignant sur le statut de l'inspecteur, comme supérieur hiérarchique. Ils avaient émis l'intérêt de clarifier les règles qu'ils suivent pour assumer leur statut tout en aidant les enseignants. C'est à dire assumer l'ambivalence de leur statut : être honnête avec l'enseignant

sur la nature du temps d'inspection comme temps d'évaluation et d'accompagnement. Nous retrouvons le débat du début de l'animation à propos de l'item : faire changer la vision de la visite d'inspection chez l'enseignant dans le but d'accompagner la réflexion des enseignants, des équipes et des établissements, et conforter l'idée selon laquelle l'inspecteur n'est pas venu pour contrôler le suivi des programmes.

Suite à ces deux journées d'animation, les inspecteurs ont conçu un guide des règles construites au sein du collectif et issu de ce temps de formation pour faire évoluer la conduite de leurs entretiens (en annexe 4.4)

En conclusion de ce Chapitre 3, les résultats ont montré que le dispositif d'allo-confrontation d'un collectif d'inspecteurs à des vidéos tierces, a été en mesure de mobiliser la réflexivité de acteurs en appréhendant des situations dans lesquelles ils reconnaissent leur activité par typicalité ou airs de famille.

Dans un autre registre, ils mettent en évidence que par la présence de la chercheuse et du collectif, le dispositif incite la re-signification de l'activité des inspecteurs par une activité dialogique adressée, en mesure de créer une *compréhension responsive active* nécessaire à des échanges féconds dans un *horizon commun* durant le déroulement de cette animation. Ainsi, Les inspecteurs ont pu re-signifier les JDL et règles suivies par les auteurs des vidéos pour les rapatrier au sein de leurs propres pratiques et établir les conditions de leur validité dans d'autres contextes.

Cette méthode d'analyse leur a permis de se confronter à l'intelligibilité des situations de travail réel, à appréhender les raisonnements pratiques qui les justifient, et les conflits et dilemmes qui les traversent. Ils ont pu re-signifier les règles qu'ils suivent dans des situations proches, par explication ostensive, comparer les opérations et mesurer l'efficacité des résultats, controverser et confondre des pratiques alternatives face aux dilemmes, en mobilisant la dimension dynamique de la conflictualité inscrite au sein de l'activité de jugement, et de l'activité dialogique adressée qui la sous-tend.

Les résultats montrent que le collectif sollicité dans ces conditions est une ressource dynamique pour dépasser les conflits et dilemmes de l'activité en perpétuel mouvement, et que le débat entre experts est fécond pour construire des alternatives acceptables par le collectif. Ainsi, les résultats valident notre troisième hypothèse auxiliaire.

Lus à la lumière de l'analyse des conflits traités dans le chapitre 2, les résultats de ce chapitre nous permettent de penser que la mise au jour des actions gouvernées par les règles est en mesure de dépasser l'accord tacite de la communauté sur « ce qu'il y a à faire », notamment l'accord relatif aux pratiques injonctives, pour envisager un accord sur l'interprétation des règles suivies et leur efficacité. C'est à cette condition que nous voyons l'intérêt de penser le développement de l'activité des inspecteurs en entretien d'inspection.

PARTIE 5
LA DISCUSSION

Les résultats empiriques, décrits à la suite de la mise en œuvre des deux dispositifs, permettent de montrer la fécondité des trois hypothèses auxiliaires adossées au cadre théorique de notre programme de recherche technologique.

D'une part, le premier dispositif a permis d'accéder aux JDL réglant l'activité de jugement. Il rend compte de la complexité des interactions et des conflits qu'elle génère, et de l'épaisseur de l'activité dialogique dans sa dimension plurivocale.

D'autre part, il conforte l'idée que l'accès à la compréhension de l'activité de jugement des inspecteurs, déployée par le dialogue, permet de mettre en lumière les JDL propices au développement de l'activité dialogique des enseignants.

Dans le même temps, il oblige à la re-signification des règles suivies par les inspecteurs, participant ainsi au développement de leur activité de jugement.

Enfin, le second dispositif a validé l'intérêt de mobiliser l'activité réflexive d'un collectif d'inspecteurs qui, confronté aux dilemmes de l'activité de jugement, a pu construire de nouvelles formes de connaissances. Il a mis en évidence les difficultés que peut rencontrer le collectif face à des règles non conscientes qui régissent l'activité et ne permettent pas toujours d'en partager la signification.

Cette partie de discussion est présentée en deux chapitres. Elle a pour finalité de montrer la contribution de cette recherche dans une visée technologique et épistémologique.

Le premier chapitre ambitionne de discuter la fécondité des hypothèses auxiliaires. Il envisagera la contribution de la recherche dans sa dimension épistémique. Nous proposerons de voir comment les connaissances sur l'activité de jugement questionnent la construction des règles qui régissent l'activité de jugement des inspecteurs, et la réalité de la communauté des inspecteurs. Nous mettrons en tension les résultats avec les principes de formation, notamment des professionnels expérimentés, issus de la littérature professionnelle sur le sujet.

La seconde partie envisage la contribution de l'étude dans sa dimension technologique. Nous discuterons l'intérêt des méthodes utilisées pour accéder aux connaissances scientifiques de cette recherche, et à la nature du développement de l'activité qu'il questionne. Puis nous mettrons en perspective la visée formative du Dispositif 2 pour proposer une ingénierie de contexte à destination de la formation des inspecteurs.

1. Contribution de l'étude à l'accès aux connaissances de l'activité de jugement (AJ) et ses conséquences pour une vision renouvelée des enjeux de l'entretien d'inspection, et des occasions d'accompagnement des enseignants

Ce chapitre se décline en deux sections :

La Section 1 engage la discussion théorique des résultats, au regard des trois hypothèses auxiliaires posées au début de ce travail. Elle s'attachera à confronter les apports de notre étude aux résultats de la littérature scientifique et questionnera le rôle de la communauté des inspecteurs.

La Section 2 questionne l'apport épistémique des résultats au service des enjeux d'accompagnement des enseignants en entretien d'inspection.

1.1 L'intérêt de l'hybridation du cadre théorique pour accéder à la complexité de l'activité de jugement comme activité gouvernée par des règles, et adressée à des destinataires qui en révèlent les enjeux

1.1.1. Accès aux formes de vie des inspecteurs en entretien d'inspection : une vision synoptique et un *horizon lexical commun* favorisant l'accès à la compréhension de l'activité de jugement

La présentation des JDL par une vue synoptique, permet d'accéder à une connaissance de l'activité dans une vision d'ensemble simplifiée, et plus facilement accessible, même si elle perd quelque peu en précision. Nous assumons l'inconfort de cette inexactitude au profit d'une compréhension qui nous permet de sauvegarder la complexité de l'activité de jugement par les interactions des JDL et les enchevêtrements de règles.

Nous acceptons d'avoir affaire à des concepts aux « *contours flous* » (Wittgenstein, 2004, § 71), qui permettent toutefois de « *voir ce qui est en commun* » (*Ibid.*, § 72) et donnent à lire l'interaction de ces systèmes de règles comme des *formes de vie* (Wittgenstein, 2004).

L'appartenance de la chercheuse à la communauté de pratique, comme participant aux usages de la communauté et notamment ceux du langage, est un acteur crédible pour établir la connexion des faits, formaliser les objets de signification attribués aux inspecteurs en restant fidèles à leur propos, afin de garantir ainsi une intelligibilité selon nous recevable.

La compréhension se lit aussi dans le mouvement de l'adressage du dialogue au destinataire second, par le concept de *compréhension responsive active*, qui se construit au sein du *rapport dialogique d'accord* : « *la compréhension responsive d'un tout verbal est toujours dialogique.* » (Bakhtine, 1984, p. 336). Les résultats produits à la suite de l'analyse macro, mettent en évidence l'importance de la notion *d'accord* pour une *compréhension mutuelle* entre les interlocuteurs, comme condition d'un échange fructueux. Ces concepts issus de la théorie de l'énoncé, font écho aux remarques de Wittgenstein sur l'accord dans la compréhension : *« C'est dans le langage que les hommes s'accordent. Cet accord n'est pas un consensus d'opinion, mais une forme de vie*. » (Wittgenstein, 2004, §241). C'est dans cette philosophie de la compréhension que les deux cadres se rejoignent.

Une compréhension qui s'inscrit dans la signification des actions, qui pour Bakhtine, est révélée par les destinataires du dialogue. Ils apparaissent clairement au sein des EAC où les indices verbaux, non verbaux ou para-verbaux, témoignent de leur présence.

Le pontage entre les deux cadres se fait en deux lieux principaux pour éprouver les hypothèses auxiliaires.

Le premier lieu de pontage, c'est la prise en considération du destinataire second, acteur de la *compréhension responsive active* de l'activité de jugement. C'est le moment où l'on observe l'ouverture de l'inspecteur au principe d'altérité, qui permet à l'enseignant d'exister comme professionnel reconnu, et d'engager avec lui *un rapport dialogique d'accord*, favorable à un *horizon lexical commun*. Cet accord, qui conduit les interlocuteurs à se mettre au *diapason lexical,* est une condition pour donner à l'entretien une perspective professionnelle constructive. A ce titre, les résultats de l'étude mettent en évidence la compréhension mutuelle des interlocuteurs lorsque, l'Inspectrice 1 incite l'enseignant à verbaliser ses actions et fait des liens de signification entre concepts et pratique, soit pour donner des repères à l'enseignant, soit pour

signifier la valeur de ses propositions. De même, l'Inspecteur 2 crée une proximité professionnelle et donne des signes d'une confiance mutuelle qu'il invite l'autre à partager, qu'il signifie la valeur des propositions de l'enseignante, ou lui apprend de nouvelles modalités de lecture de sa pratique en la formalisant. Quel que soit le rapport hiérarchique donné par le statut, « *Pour qu'il y ait compréhension mutuelle au moyen du langage, il faut qu'il y ait non seulement accord sur les définitions mais encore (si étrange que cela puisse paraître) accord sur les jugements* » (*Ibid.*, § 242). Et c'est bien en s'appuyant d'abord sur la compréhension - au sens d'intelligibilité - des pratiques des enseignants comme destinataires seconds -, que les inspecteurs peuvent « viser juste », pour ensuite créer une dissonance endossable par l'enseignant, dans une zone proche de développement (Vygotski, 2011). Cet *horizon lexical commun* constitue ce que Taylor (1995) aborde sous le concept *d'agrément en action* pour construire un *arrière-plan informulé* qui incorpore une compréhension située en dehors de toute élaboration consciente et verbale. Par le croisement des analyses micro et macro, les résultats de l'étude montrent que cet horizon commun est composé d'actions gouvernées par des règles non conscientes et non dicibles. Elles le deviennent lors de l'auto-confrontation des inspecteurs à leur pratique, incités à instruire la chercheuse par le dispositif d'EAC, et sont alors en mesure de construire le sujet par immanence à la règle (Chaliès, 2012).

Le second lieu de pontage réside dans l'analyse des interactions entre les JDL. C'est ici qu'apparaissent les conflits dialogiques, qui révèlent le lien qu'entretient l'acteur avec les sur-destinataires convoqués pour la compréhension du *grand dialogue* (Bakhtine, 1984).

Dans le cadre de notre étude, nous pouvons remarquer l'omniprésence de la communauté des professionnels en tant que *sur-destinataire*, ou *destinataire de secours*. Elle interroge la place singulière de la communauté dans la construction d'une activité professionnelle où la prescription, restée floue, a laissé la place à l'interprétation, des actes ou des textes - notamment de ceux relatifs aux missions des enseignants[87]- permettant par déduction, de structurer le travail des inspecteurs au sein de la communauté (Albanel, 2016), en suivant des règles officieuses. De ce fait, c'est la communauté qui porte à la fois la dimension normative de toute communauté de pratique langagière, mais aussi la dimension conventionnelle de l'activité de

[87] La Circulaire n° 97-123 du 25 mars 1997, relative aux missions du professeur sera le premier repère officiel des compétences attendues des enseignants sur laquelle les inspecteurs s'appuieront pour mener leurs missions d'inspection.

jugement fondée alors sur les valeurs de l'institution, plus que sur ses prescriptions, voire sur les croyances des acteurs (enseignants et inspecteurs).

Elle prend ainsi une place privilégiée pour rendre compte de la conformité des pratiques, dont l'interprétation donne lieu à l'expression singulière de règles, en mesure d'interroger les accords sur lesquels la communauté de pratique se reconnaît. Nous discuterons ce point dans le chapitre suivant.

C'est ainsi que nous pouvons considérer que les résultats de cette étude confortent la fécondité des deux premières hypothèses auxiliaires dans leur visée épistémique, et seraient en mesure de stabiliser le noyau dur en élargissant les postulats par une heuristique négative. Celle-ci conduirait à consolider le cadre de la compréhension de l'activité humaine par la prise en compte du concept d'*horizon lexical commun,* comme substrat de l'activité dialogique adressée par lequel le sujet se construit.

1.1.2. Des résultats inédits dans le champ d'une recherche qualitative, par l'accès à la connaissance d'une activité complexe : l'activité de jugement des inspecteurs

Les recherches qualitatives réalisées à ce jour, sur le travail d'inspection individuelle (Albanel, 2009 ; 2012 ; 2017 ; Starck, 2010 ; Sénore, 2000 ; Poggy &Wallian, 2006 ; Marcel & Veyrac, 2012 ; Joublot-Ferré, 2016), ont le mérite d'avoir permis un premier accès à la connaissance au cœur d'un métier mal connu et peu médiatisé. Ils fondent leurs savoirs sur des données indirectes - l'entretien des inspecteurs ou des enseignants, des questionnaires à distance, ou l'étude de rapports d'inspection – dont le recueil est soumis à un premier filtre d'interprétation de celui qui en rend compte. Puis les données sont soumises à l'analyse du chercheur, outillé pour produire une compréhension des traces d'activités en dehors du point de vu de l'acteur. Le choix de ces méthodes peut s'expliquer par la difficulté à accéder à des espaces professionnels confidentiels.

À notre connaissance, seules les études de Crocé Spinelli (2013) et Le Guern et Thémines (2013) focalisées sur l'engagement des inspecteurs auprès des enseignants, sont produites à partir de l'observation directe des pratiques des inspecteurs en inspection, et se sont attachées

à étudier l'activité réelle des inspecteurs. L'analyse rend compte de connaissances qui ont confortées notre étude. Le cadre d'analyse sur lequel les recherches s'appuient, issu de la Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2004), comme l'entretien d'explicitation, laissent une part importante à l'interprétation des chercheurs. Nous avons souhaité éviter cet écueil en adossant notre recherche sur un cadre théorique visant certes à redonner la parole aux acteurs (Von Wright, 1991 ; Ogien, 2007), mais en évitant une approche a-théorique intégralement inductive et en intégrant un cadre théorique et méthodologique propres à un programme de recherche technologique (Durand, 2008 ; Bertone & Chaliès, 2015). C'est en ce sens que nous avons accès à des connaissances sur l'activité de jugement des inspecteurs, dont l'objet de recherche est tenu théoriquement dans le champ de l'anthropologie culturelle.

Dans le cadre d'une visée épistémique, notre recherche produit des résultats qui contribuent à l'accès d'une connaissance fine de l'activité de jugement des inspecteurs dans le contexte singulier d'une évaluation externe individuelle. Ils nous renseignent sur la manière dont l'activité de jugement se déploie en entretien d'inspection, en apportant une intelligibilité pluridimensionnelle et multiniveau de cette activité professionnelle complexe, médiée par le dialogue. Notre travail propose des résultats inédits qui complètent le domaine de la recherche qualitative de façon innovante.

Proposer une modélisation accessible préservant la complexité de l'activité étudiée est un apport essentiel dans le cadre des démarches qualitatives sur l'évaluation des enseignants expérimentés. Elle conforte les remarques de Perrenoud (1996), Cochran-Smith (2003), Darling-Hammond & Snyder (2000), Biesta (2009), Long *et al*. (2013) et Schutz & Moss (2001) qui mettent en exergue l'intérêt de recherches qui rendent compte de la complexité des activités de l'enseignement pour trouver des solutions professionnelles acceptables, et pallier aux recherches pléthoriques confortant une vision réductrice des métiers de l'éducation et de la formation. Il s'agit en effet de résister à la demande sociale et politique déraisonnable qui réclame une impossible objectivité de l'évaluation (Gérard, 2002 ; Ogien, 2013) en limitant la valeur de l'enseignement à des résultats d'évaluations standardisées réducteurs (Wyatt-Smith & Klenowski, 2013), aux effets démotivants (Paufler, 2018) voire parfois « déprofessionnalisants » sur les enseignants (V. Zanten, 2001).

Nous proposons de confronter nos résultats à ceux de la recherche internationale et de les discuter en convoquant les apports de la recherche sur les pratiques de supervision dans le cadre de la formation initiale. Ces pratiques comportent des problématiques similaires et s'appuient sur des avancés épistémiques intéressantes.

La revue de littérature met en évidence que l'évaluation standardisée des enseignants, destinée au contrôle ou à la gestion des personnels, a tendance à produire des recherches en abordant la supervision ou l'inspection par les effets de l'évaluation sur les pratiques des enseignants pour en déterminer leur recevabilité, ou en identifier les gestes clés au profit de la formation. Ces recherches confortent une logique de standardisation des pratiques des inspecteurs comme des enseignants. Si les résultats des recherches quantitatives témoignent d'une fiabilité croissante entre la qualité de l'enseignement perçue soit pas indice de la valeur ajoutée sur la réussite des élèves (Bacher-Hicks, et al., 2019 ; Paufler & Sloat, 2019 ; Silva et al.,2017) soit par des évaluations standardisée basées sur des observations de classe (Danielson, 2013 ; (Pianta, Paro, & Hamre, 2008), la critique majeure réside dans son faible pouvoir formatif pour deux raisons essentielles : a) les procédures ne sont pas destinées à renseigner les évaluateurs ou les évalués sur les processus du développement professionnel, mais restent ancrées sur la connaissance du résultat et la performance, b) les apports des recherches portant sur les effets de ce type d'évaluations préconisent des retours d'informations explicites pour être exploitables par les évaluateurs, et les enseignants. La capacité de faire les liens entre les constats sur la pratique et les solutions à construire pour répondre au problème posé sont très souvent laissés à l'initiative des enseignants. Le même fait est rapporté sur les formes d'accompagnement des novices par des superviseurs qui privilégient le mode validation ou évaluatif (Long et al., 2013, Kemmis et al., 2014). Or les résultats des travaux de recherche relatifs aux effets des évaluations tous modes confondus, ont montré qu'une des conditions pour envisager un impact sur les pratiques est d'organiser un rendu d'informations explicites (Firestone, 2014 ; Rodl, Cruz, & Knollman, 2020 ; Long et al., 2013, Kemmis et al., 2014 ; Chaliès & Bertone, 2015). Ainsi les évaluateurs permettent aux enseignants d'identifier les obstacles et de faire des liens avec des alternatives possibles. Accompagner les enseignants pour engager des changements de pratiques (Stronge, 2006) représente une autre condition indispensable. Or les inspecteurs ou superviseurs chargés de la réalisation des évaluations externes sont peu présents auprès de équipes enseignantes pour exploiter des retours avec le collectif (Delvaux et al., 2013 ; Liu et al., 2019 ; Tyagi, 2020). La même difficulté est rencontrée par les inspecteurs ayant un rythme de visites très espacé.

Ces résultats interrogent le fondement même du système d'évaluation basé sur la capacité à conduire des visites régulières pour jouer son rôle d'accompagnement (Buisson-Fenêt, 2017).

Nous constatons d'ailleurs que la dimension formative des évaluation standardisées est dissociée de la dimension de contrôle, combiné avec d'autres types d'évaluation (l'auto-évaluation par exemple). Or, il semblerait que les dégâts causés par la démotivation des évaluations standardisées, perçue notamment auprès d'excellents professeurs, ne puissent être compensés par la mise en place d'une formation dissociée des résultats de l'évaluation. Les apports de ces différentes recherches nous conduisent à penser que les perspectives envisagées de séparer l'acte d'évaluation-contrôle de celui de l'évaluation à visée formative en renforçant une dimension standardisée pour régler l'ambiguïté de la double injonction dans le système français, n'est pas forcément une solution opérante. En revanche, la réduction des enjeux de l'évaluation sur le déroulement des carrières, telle que le propose le PPCR, semble propice à privilégier le volet de l'accompagnement des visites d'inspection.

Ces éléments de discussion confortent l'intérêt de mener des recherches qualitatives sur les pratiques d'évaluation dans un cadre institutionnel de reddition de compte, pour identifier les leviers d'une activité de jugement complexe et peu étudiée, favorisant le développement de l'activité des enseignants.

1.1.3. Construction de règles signifiantes dans l'interaction entre inspecteurs et enseignants pour assurer la compréhension mutuelle

Notre première hypothèse sous-tendait les conditions du développement de l'activité dialogique des enseignants en entretien d'inspection.

Les résultats des travaux de recherche concernant la supervision des enseignants novices nous ont permis de confronter nos résultats dans un contexte similaire pour les discuter. A l'issue de notre travail, nous avons pu constater que certains JDL étaient plus efficaces que d'autres. Nous évoquerons en premier lieu les JDL permettant de construire un *horizon lexical commun*, base indispensable de la reconnaissance de l'enseignant en faveur de la compréhension entre les acteurs, puis ceux visant à faire des liens de signification pour effectuer des retours explicites et exploitables sur la leçon.

Être intelligible et proposer des solutions étayées par explication ostensive, renvoie aux pratiques efficaces des superviseurs, conduisant la supervision dans un format éducatif (Long et al., 2013) qui incite à l'auto-développement collaboratif (Kemmis et al., 2014) entre pairs. Dans ce cadre, ils privilégient les interactions avec les novices en focalisant le retour sur la pratique pour accéder à une signification partagée et proposer des conseils étayés (Long et al., 2013, Kemmis et al., 2014, Chaliès & Bertone, 2015). De cette façon, les novices se sentent reconnus comme membre de la communauté des enseignants, et peuvent s'adosser à des éléments clés et explicites de la pratique pour tenter de nouvelles expériences élaborées avec leurs pairs. Ces apports font échos à nos résultats en confortant l'importance d'une compréhension commune par des JDL créant un *horizon lexical commun* qui participe à ce que les enseignants se sentent reconnus par l'inspecteur en tant qu'interlocuteur crédible. En outre, c'est à partir de cet accord premier qu'il est possible d'interpréter la pratique pour la rendre intelligible et poser ainsi les conditions du développement dialogique des enseignants. L'activité des superviseurs s'inscrit alors dans une pratique réflexive constructive, au même titre que l'activité de jugement des inspecteurs peut l'être. La reconnaissance des enseignants que nous avons identifiée dans les JDL 2 de « *l'inspecteur expert représentant de l'institution* », nous renvoie aux travaux de Crocé-Spinelli (2013) et Le Guern & Themines, (2013) qui complètent notre analyse en proposant de prendre en compte la dimension émotionnelle, au-delà de celle professionnelle que nous avons mise en évidence. La question de la reconnaissance vue sous cet angle, confirment la nécessité d'un positionnement des inspecteurs dans une relation horizontale de « pair » pour favoriser un *rapport dialogique d'accord* (Bakhtine, 1984).

En revanche, dans les études dédiées à l'activité des superviseurs, nous constatons la nécessité d'accompagner l'expérience de nouvelles pratiques par des modalités de co-construction en amont, ou de co-intervention qui ne peuvent avoir lieu lors des entretiens d'inspection. Ils nous renvoient à la question d'un accompagnement effectif des enseignants à l'issue des visites d'inspection.

1.1.4. Des formats de supervision qui questionnent les interactions en entretien d'inspection

Nos résultats rendent compte d'une cohérence partielle des JDL employés par les inspecteurs et d'une disparité de certains JDL que nous avons remarquée, notamment dans le

déploiement des JDL visant le développement professionnel. L'activité de jugement est une activité située et normée, que nous pourrions également considérer comme une expérience normative située (Lähteenmäki, 2003) dans le sens où elle dépend des contextes et de la manière dont les inspecteurs interprètent les règles issues de la communauté de pratique des enseignants dont ils sont issus. Comme nous l'avons évoqué, rares sont les inspecteurs qui n'ont pas rempli de missions de formation ou de tutorat avant d'embrasser la fonction d'inspection. Nous pensons que les inspecteurs rapatrient les systèmes de règles qu'ils ont construit en jouant ces rôles de formateur ou de tuteur. Nous mettons en parallèle les formats d'accompagnement utilisés dans le cadre du mentorat des novices, avec les JDL utilisés en entretien d'inspection. D'une part, nous pouvons discuter le rapatriement des formes de supervision dans le cadre de l'entretien d'inspection, et d'autre part confronter les caractéristiques des différentes formes de supervision, à celles des JDL étudiés. Dans la littérature scientifique, il est communément admis que les superviseurs emploient les trois formes d'accompagnement, évaluatif, de soutien ou éducatif. Selon les présupposés théoriques du jugement social, ils sont sous-tendus par des architectures de pratiques (Kemmis et al., 2014), ou des cadres conversationnels indexés par la structure des attentes des superviseurs (Long et al., 2013), ou dans le cadre des théories de l'activité, par différents régimes d'activité (Starck, 2010). Au sein des différentes structures de l'activité de mentorat, les formes d'interactions peuvent se combiner (pour exemple le soutien réflexif de Lamment (2020)), se chevaucher ou entrer en concurrence de la même façon que nous l'avons identifié en accédant aux systèmes de règles ou JDL en interaction, et parfois en conflit. Ils mettent en évidence les difficultés de communication, les désaccords ou les malentendus liés à la double injonction de contrôle et d'accompagnement identifiés par ailleurs (Albanel, 2009 ; Sénore, 2000). Comme pour les JDL, les architectures de pratiques, les cadres conversationnels (les attentes d'expérience) des interlocuteurs ou les régimes d'activité nécessitent que les acteurs se mettent au diapason pour qu'ils se comprennent, et puissent envisager de glisser dans une autre architecture de pratique en affrontant les tensions ou dissonances qu'ils rencontrent par la capacité à signifier leurs pratiques (Bertone & Chaliès, 2015). Nous faisons le lien entre les systèmes de règles anciens de la pratique des enseignants expérimentés (Talérien, 2018) de tutorat ou de formateur, qui se heurtent aux nouveaux systèmes de règles de ces mêmes individus devenus inspecteurs – ce pourrait être le cas du passage de JDL injonctif ou mode évaluatif, dont les inspecteurs souhaitent se défaire-, au mode éducatif où les systèmes de règles sont plus ou moins bien intégrés pour être efficaces. Pour exemple, nous pouvons imaginer que l'Inspectrice 1 axée sur le déploiement du JDL 2 comme « *Inspecteur expert de l'institution – contrôle* », est dans une forme d'accompagnement issu

d'une architecture de pratique de validation (Kemmis et al., 2014), un régime d'inspection de conformité (Starck, 2010) ou dans un cadre conversationnel évaluatif sous-tendu par des attentes spécifiques (Long et al., 2013) face au contexte singulier de l'inspection avec un enseignant revenu récemment dans l'enseignement secondaire. L'enseignant est lui aussi dans un JDL en attente de validation. Ils jouent le même jeu (Wittgenstein, 2004). Alors que l'Inspectrice 3 est dans un cadre conversationnel qui semble être issu du mode éducatif, par l'utilisation de questionnement en attente de réponse, avec une enseignante en attente de conseils. Elles ne jouent pas le même jeu. On pourrait dire qu'elles ne sont pas dans le même cadre conversationnel (Long et al., 2013) et ne se comprennent pas.

Nous pouvons penser que, si les architectures de pratique ou cadres conversationnels, ont la capacité à glisser de l'un à l'autre avec un accompagnement qui vise à signifier les pratiques en les étayant, les JDL pourraient évoluer sous les mêmes conditions.

Cette discussion nous conduit vers une perspective de mieux allier la double visée de contrôle et d'accompagnement où les inspecteurs, conscients des JDL qui se jouent, pourraient faire se déplacer le curseur entre les modes évaluatif, éducatif ou de soutien en fonction du contexte.

1.1.5. Dissensus et consensus au sein des collectifs d'inspecteurs : le désaccord productif au sein des collectifs d'évaluateurs

En poursuivant nos investigations au sein des recherches sur les collectifs de superviseurs et d'inspecteurs, nous discutons les pistes de développement de l'activité de jugement des évaluateurs. Les travaux sur les formations des superviseurs mettent en évidence la structure cohérente de la capacité à juger les pratiques des enseignants, et les dissensus existants. Ce constat fait écho aux JDL communs aux inspecteurs, et d'autres spécifiques liés aux contextes et à la manière dont chaque inspecteur a intégré les règles constitutives de l'activité de jugement et les interprète. Les différents travaux convoqués sur la façon dont les inspecteurs ou les superviseurs s'accordent sur le jugement qu'ils rendent montrent que les dissensus sont caractéristiques des évaluations qualitatives au sein d'un acte reconnu fondamentalement subjectif, parce que fruit d'une décision individuelle et socialement située et (Allal, 2008). La question se pose alors de savoir comment former les évaluateurs à gagner en objectivité sans

tomber dans la standardisation des pratiques, c'est-à-dire en posant la complexité et la diversité de l'activité comme un préalable essentiel.

Des études issues des sciences sociales, (Albanel, 2009 ; Haigh & Ell, 2014, Kemmis et al., 2014 ; Long et al., 2013), ou provenant de l'herméneutique et de l'éthique du discours (Moss & Schutz, 2001) sur la nature des dissensus inhérents à l'acte de jugement lors de pratiques d'évaluation des enseignants ont abouti à deux principes que nous reprenons à notre compte :

a) l'objectivité des jugements au sein d'une communauté de pratique d'évaluation nécessite que les dissensus et la diversité soit signifiés, reconnus, acceptés et étayés afin de confronter les normes potentiellement conflictuelles au sein des membres de la communauté. Le consensus n'étant souvent qu'une solution qui masque la différence (Haigh & Hell, 2014),

b) le développement de l'activité de jugement ne peut se réaliser que par la capacité à régler le niveau d'accord entre les évaluateurs lors de temps de formation après avoir pu signifier les dissensus qui deviennent alors source de développement en provoquant une réélaboration collective des significations au sein des collectifs (Chaliès et al., 2012). Nous ajoutons que pour étayer les dissensus, accéder aux raisons d'agir permet de lever les implicites et les malentendus contenus dans les JDL qui règlent l'activité de jugement.

Dans le cadre de notre étude, l'identification des conflits de l'activité de jugement des inspecteurs nous a permis de développer une évaluation critique des pratiques pour proposer des alternatives à des dilemmes non résolus, développant ainsi des accords à partir de dissensus identifiés, tout en préservant la diversité et la complexité de l'activité. Nous pouvons cependant regretter de n'avoir pu accéder aux raisons d'agir des inspecteurs concernés par les conflits identifiés. Les conditions de développement de l'activité des professionnels conduisant l'évaluation des enseignants posent la question de la dynamique des collectifs.

1.2. Réalité d'une communauté de pratique : quelles règles partagées par les inspecteurs ?

Les résultats confortent en partie l'idée que les pratiques des inspecteurs pourraient être hétérogènes, notamment par adaptation au contexte, et au travers des conflits dialogiques repérés, dont les résultats jugés inefficaces nous interrogent. Ce préambule, adossé aux résultats des travaux de la revue de littérature, nous conduit à discuter la nature des règles suivies par les

inspecteurs : leur similitude et leur interprétation, qui rendent compte de pratiques partagées par les membres de la communauté, et celles dont les résultats conduisent à conclure à l'hétérogénéité des pratiques.

1.2.1 Des pratiques gouvernées par des règles non conscientes construites par la participation à la communauté de pratique des enseignants et au collectif des inspecteurs

L'institution est toujours restée très succincte sur la prescription du cadre de la visite d'inspection, jusqu'à la parution du guide d'entretien et de la grille d'évaluation, au moment de la réforme du PPCR. Cette situation particulière peut s'expliquer par les formes de recrutement par cooptation malgré la tenue de concours depuis 1990 (Albanel, 2009), qui nous renseigne sur les critères implicites attendus. Il s'agit soit d'enseignants agrégés, ayant déjà rempli des fonctions au niveau académique, soit de chargés de mission, soit de formateurs, ou de tuteurs. Ce constat nous a conduit à poser le postulat selon lequel les inspecteurs rapatrient les règles de métier de la communauté des enseignants d'où ils proviennent.

Selon les présupposés de notre cadre, ce postulat se traduit ainsi :

Soit les pratiques des inspecteurs ont été construites par participation aux activités de la communauté des enseignants, puis en prolongement, au groupe des inspecteurs au sein desquelles elles sont intelligibles par *directéité* (Ogien, 2007). Nous pouvons parler d'apprentissages par alignement formel (Rogoff *et al*, 1996 ; Bertone, 2007). Les règles qui gouvernent ces pratiques sont alors non conscientes mais potentiellement dicibles. Elles sont majoritaires dans le répertoire des pratiques de l'activité humaine (Taylor, 1995).

Soit, elles ont fait l'objet d'un apprentissage ostensif, et conscient, elles sont donc facilement dicibles et partagées. Dans le cadre des fonctions occupées en tant que formateurs, tuteurs ou chargées de mission, et à de rares occasions lors de la formation initiale, nous pouvons penser que les futurs inspecteurs ont vécu des expériences où ils ont été amenés à signifier les règles qui régissent leur pratique, et les attentes qui y sont liées.

Les travaux de Talérien (2018) nous apportent un éclairage intéressant sur les apprentissages informels des enseignants sur le lieu de travail. Ils mettent en discussion les

fondements de la construction de pratiques par participation aux activités de la communauté, et notamment les limites à prendre en considération. La revue de littérature citée dans cette étude montre que les apprentissages informels sont de moins bonne qualité que les apprentissages en environnement organisés, qu'ils sont superficiels par défaut d'étayage, fortuits et rares, et peuvent même générer des apprentissages contre-productifs. A la suite de son travail de recherche, il parvient au résultat selon lequel, pour qu'un enseignant puisse partager sa pratique, et donc permettre le développement d'un nouveau système de règles, il faut qu'il soit en mesure d'expliciter les règles qui régissent son activité.

En suivant, nous sommes amenés à penser que par leur parcours, les inspecteurs ont pu être conduits à formaliser des apprentissages conscients à même de pouvoir partager des pratiques d'enseignement. En revanche, nous avons pu constater qu'ils ont eu peu d'occasion en formation initiale ou continue pour formaliser les règles qui régissent leur activité.

Nous nous rapprochons des travaux de Chaliès (2012) qui a introduit le concept de substrat de l'expérience vécue permettant de « *voir comme, dans de nouvelles circonstances* » (p. 62), repris par Dastugues (2017) sous le concept de « *substratification expérientielle* », pour mettre en perspective le processus de rapatriement des JDL des enseignants vers ceux des inspecteurs. Il s'agirait d'étudier le lien entre les JDL de l'enseignant ou du formateur et ceux de l'ex-pair accompagnateur de la réflexion professionnelle, établi à l'aide des maillons intermédiaires.

Cette perspective nous semble féconde pour prolonger cette étude car elle permettrait de distinguer les désaccords relatifs aux règles constitutives identifiées par les maillons intermédiaires et comprises comme substrat de l'expérience, et ceux liés à l'interprétation des règles normatives.

Si cette discussion conforte l'intérêt de notre recherche, elle renforce celui de questionner les pratiques qui fondent la culture commune des inspecteurs en inspection. Cette discussion a d'autant plus d'intérêt qu'elle confronte les résultats de notre étude à ceux de la littérature, dénonçant de façon assez unanime des pratiques d'inspection hétérogènes, menées en solitaire, produisant de l'iniquité et fortement conditionnées par la personnalité professionnelle de l'inspecteur (Albanel, 2009 ; Bressoux, 2007 ; Suchaut 2012). Les préconisations proposées pour pallier cet état des faits, consistent à évaluer les enseignants en référence à des grilles normalisées (Bressoux, 2007). Dès lors, elles inscrivent la pratique dans une vision figée du

travail prescrit, opposée à la notion d'activité réelle en mesure de rendre compte de la complexité de l'activité que nous avons étudiée dans notre recherche.

Il s'agit alors de prendre en considération le concept de pratique dans l'espace de l'activité réelle et des connaissances auxquelles nous pouvons prétendre, pour poser la question de la nature des actions sur lesquelles la communauté des inspecteurs s'accorde.

Comment les pratiques peuvent-elle se rejoindre pour gagner en cohérence et en crédibilité face à une demande récurrente d'objectivité de la part des différents acteurs, sans tomber dans le travers d'une pratique standardisée, dont la revue de littérature scientifique conforte les effets néfastes sur le développement et la motivation des enseignants ? En effet, les travaux de recherche mettent en évidence que les pratiques standardisées n'ont pas prouvé leur efficacité pour engager le développement des enseignants, et que l'importance des enjeux peut même conduire à des pratiques « non-pédagogiques » (Ehren & Visscher, 2006 ; Wagner, 2020), à la démotivation des enseignants (Firestone, 2014 ; Paufler, 2018), voire à leur « déprofessionnalisation » (Bradford & Braaten, 2018 ; V. Zanten, 2001 ;). Si elles rassurent l'institution – contrôle en quête de preuves utiles à la compétition internationale -, et qu'elles tendent à améliorer les systèmes d'évaluation, les grilles standardisées ne sont pas en mesure de rendre compte de la complexité de l'activité d'enseignement (Weiss, 1991 ; Cochran- Smith, 2003) au sein d'une diversité infinie de déterminants. Ainsi, elles désavantagent souvent les enseignants experts, dont les pratiques innovantes n'entrent pas dans les grilles des « bonnes pratiques ».

Nous ajoutons volontiers que les résultats produits par cette recherche, prouvent la complexité d'une activité de jugement, qui ne peut pas non plus se réduire à une approche standardisée et réductrice de l'activité des inspecteurs.

L'accès aux JDL des inspecteurs, obtenus par l'analyse grammaticale des dialogues et les précisions apportées par l'analyse macro, notamment par les indices d'une activité pluri-adressée, nous ont permis de confirmer que l'activité de jugement est une activité humaine hautement complexe, dont la majorité des actions des inspecteurs sont gouvernées par des règles non conscientes, devenues dicibles par mobilisation du régime d'appréhension de l'inhérence (Ogien, 2007).

Il s'agira de discuter la façon dont les inspecteurs s'accordent pour s'ériger en communauté de pratique, comprise comme un lieu d'apprentissages informels réalisés entre les membres d'un collectif, rassemblés autour d'objets formant une pratique située, singulière et

partagée (Lave & Wenger, 1991), ou dit autrement, en collectif professionnel, qui partage un langage commun, et un respect durable des règles intériorisées et reconnues, dans un collectif où les professionnels sont capables de s'auto-réguler (Cru, 1995). C'est cette dimension de suivi de règles conscientes, construites et partageables que nous retenons en tant que levier d'une appropriation des règles qui régissent l'activité des inspecteurs.

1.2.2 Des JDL qui rendent compte de pratiques adaptées au contexte d'énonciation

Les résultats montrent quatre JDL présents chez les inspecteurs, témoignant de quatre registres d'activité assez proches entre les différents inspecteurs. Cependant, nous pouvons noter des différences sur les objets de signification qui les constituent ou sur la façon dont les règles constitutives sont interprétées. À ce titre, nous pouvons en effet dire qu'en résultent soient des pratiques similaires mais adaptées aux contextes d'énonciation singulier, soit régies par des règles constitutives différentes d'un inspecteur à l'autre. Ce dernier cas conforterait l'idée des pratiques hétérogènes dénoncées.

Pour exemple de règle conduisant à des pratiques partagées, *« ne pas commencer par le retour sur la leçon* », est une règle constitutive qui a fait l'objet d'un maillon intermédiaire. Il donne lieu à des suivis de règles différents c'est-à-dire des interprétations différentes, inscrites dans la formalisation « vaut pour ». Dans notre exemple, nous pouvons la formaliser ainsi : « *ne pas commencer le retour par la leçon* » vaut pour « *commencer par le parcours de l'enseignant* » ce qui obtient comme résultat « *décontracter l'enseignant* », mais la même règle peut se jouer de la même façon pour d'autres raisons : « *ne pas commencer le retour par la leçon* » vaut pour « *commencer par le parcours de l'enseignant* » ce qui obtient comme résultat « *valoriser l'enseignante* », dans des circonstances où *« je n'ai pas une vision éblouie suite au déroulé de la leçon* » et qui se joue de façon différente pour l'Inspectrice 3 : « *ne pas commencer le retour par la leçon* » vaut pour « *s'informer sur la stratégie de pilotage de l'établissement* » ce qui obtient comme résultat « *situer le contexte et piloter la discipline* ».

Certains commencent par le parcours de l'enseignant, d'autres par des prises d'informations d'ordre général, d'autres encore ont évoqué lors du Dispositif 2 la transmission d'information sur le nouveau dispositif du PPCR. Ces exemples montrent qu'il est non seulement question de se mettre d'accord sur les règles constitutives, pour envisager de partager des pratiques, mais aussi de discuter les raisons d'agir afin de s'accorder sur leur étayage qui permettra de s'accorder sur les résultats attendus.

Par ailleurs, les résultats mettent en évidence plusieurs moments où les inspecteurs sont en effet en accord sur les techniques ou stratégies employées, pour accompagner les enseignants à envisager des alternatives à leurs pratiques.

Conscients que c'est toujours un peu violent pour l'enseignant de remettre en cause ce qu'il fait, les inspecteurs sont synchrones sur la nécessité de d'abord les valoriser, afin de les mettre en disposition d'écoute, pour leur proposer autre chose. C'est ce qu'évoque l'Inspectrice 3 quand elle parle de « *technique d'adhésion* », et que l'on retrouve sous des formalisations plus ou moins similaires, chez les autres inspecteurs : « *valoriser l'enseignant* » vaut pour « *le mettre en confiance* », ou vaut pour « *prendre des précautions* » dans les circonstances où « *l'inspecteur souhaite faire des propositions d'évolution des pratiques* » ce qui obtient comme résultat « *favoriser l'écoute et l'adhésion aux propositions de l'inspecteur* ». Ce constat renvoie à la remarque de Serres (2006) qui évoque l'importance d'être prudent quand il s'agit de déstabiliser des pratiques à peine échafaudées. Ria (2009) parle en ce sens de perturbations prudentes.

Ces exemples confortent l'idée que les pratiques des inspecteurs, même si elles sont construites de façon non consciente, font émerger des règles constitutives partagées, jouées selon des interprétations singulières qui sollicitent les capacités normatives. Nous les apparentons à des règles normatives situées, en référence aux expériences normatives situées (Lähteenmäki, 2003), par l'adaptation aux circonstances dont elles témoignent.

En se référant aux travaux de Von Wright (1991), nous savons que :

- Ces règles sont justifiées par des raisons d'agir ou de non-agir, externes lorsqu'elles sont liées à la prescription ou en référence à la norme de la communauté de pratique, ou internes lorsqu'elles sont plutôt liées à des convictions, des croyances ou tout autre intérêt personnel qui pourrait intervenir ici.
- Les raisons d'agir internes appartiennent à l'arrière-plan motivationnel, que nous mettons en lien avec l'arrière-plan informulé chez Taylor (1995), ou l'arrière-plan chez Wittgenstein (2004), constitué des actions gouvernées par les règles, dont les JDL rendent compte des formes de vie de la communauté des inspecteurs.
- Enfin, les raisons d'agir externes doivent avoir été appréhendées et comprises par l'agent pour qu'elles soient prises en compte dans l'arrière-plan.

C'est donc dans cet espace de la téléologie des règles qui convoque le concept d'intention liée à l'action, que nous pouvons éclairer les zones d'ombre qui seraient en mesure de remettre en cause la réalité d'une communauté de pratique partagée des inspecteurs. L'idée étant de sortir de l'accord implicite et immédiat des croyances et des opinions, et de voir dans quelle mesure nos résultats peuvent conforter l'idée selon laquelle les inspecteurs organisent des espaces pour partager l'intelligibilité des règles qu'ils suivent, et les raisons qui les justifient. C'est-à-dire prennent le temps de confronter leurs pratiques et les effets qu'elles génèrent pour juger ensemble de leur efficacité.

1.2.3 Des conflits qui questionnent l'interprétation des JDL au sein de la communauté : les sur-destinataires révélateurs des désaccords à l'origine de pratiques hétérogènes

Dans la partie de présentation des résultats, nous avons mis en évidence la nature des interactions et des conflits entre des JDL sollicitant la communauté des inspecteurs comme *sur-destinataire*, omniprésent ou *destinataire de secours* à qui le dialogue est adressé. Il s'agit d'une catégorie de règles particulières, identifiées au sein des conflits dialogiques, qui semblent faire l'objet d'un accord implicite sur l'objet de signification. Dans certains cas, nous constatons que les interactions entre les JDL aboutissent à des conflits, repérés par les combats dialogiques des destinataires à qui le dialogue s'adresse, et des résultats inefficaces, donc des dilemmes.

Il en est ainsi des règles constitutives telles que « *marquer la différence des statuts* », « *ne pas se montrer trop rigide* », « *faire dire pour faire comprendre* », « *ne pas donner de conseil*s », « *faire accoucher* », « *modifier l'idée du rapport hiérarchique* » par exemple. Ces règles se déploient dans une interaction entre des JDL où plusieurs raisons co-déterminent l'action : dans ce cas le JDL 1 de l'ex-pair accompagnateur du développement professionnel, ou de l'ex-pair pilote du changement, est en conflit avec ceux du JDL 2 de l'expert représentant de l'institution ou pilote de la discipline. Lors de l'analyse, les résultats ont montré qu'ils pouvaient engendrer des conflits dialogiques sous-jacents à ceux exprimés en première explication. Dans ces situations, la communauté des inspecteurs, et celle des enseignants formateurs, incarnée par la chercheuse comme responsable de formation, sont alors convoquées comme destinataire de secours.

Par ailleurs, la formalisation sous la forme négative, fait écho à la remarque de Von Wright (1991) qui accorde un intérêt plus grand aux raisons de non-agir, qui ne conduisent pas

à l'accomplissement d'une action : « *ne pas se montrer trop rigide* », « *ne pas donner de conseil* », ou « *ne pas être injonctif* ». Elles mettent en évidence la complexité de l'arrière-plan motivationnel qui intègre des raisons d'agir et d'autres de non-agir avec lesquelles l'acteur doit négocier pour que l'action intentionnelle finale puisse aboutir à un résultat acceptable.

Ces règles non conscientes s'inscrivent dans des JDL à un haut pouvoir de conflictualité perçu dans la co-détermination des raisons d'agir. Signifiées par la valeur constitutive des règles adressées à différents destinataires, elles aboutissent à des conflits de loyauté entre des JDL justifiés par des convictions personnelles, des savoirs professionnels, des accords tacites de la communauté, ou ceux issus de l'institution. Pour exemple de règles faisant l'objet d'un accord tacite, « *marquer son statut hiérarchique* », s'interprète par la règle normative : *« mettre un costume et une cravate en inspection* » chez l'Inspecteur 1, ce qui lui permet de régler le conflit potentiel entre créer de la proximité et mélanger les genres, en s'accordant une proximité utile à l'échange professionnel qui ne prête pas à confusion.

L'appel au destinataire de secours dans ces situations conflictuelles, témoigne d'un accord implicite sur l'usage du langage, que nous pourrions désigner, comme des règles constitutives du langage ordinaire déployées au sein d'allant-de soi, voire parfois de clichés qui renvoient à une compréhension artificielle de l'action qui gouverne ces règles. Ces allant-de-soi ou clichés, ne sont rien d'autres que des JDL sur lesquelles la communauté s'appuie à partir d'accords implicites.

De ce fait, l'implicite de cet accord laisse le champ ouvert à l'interprétations des règles, qui se déploient de manière singulière, et dont nous avons pu observer les résultats contre-productifs. Les résultats mettent en évidence ces raisons implicites que l'on retrouve par l'illustration du JDL utilisé par l'Inspectrice 2 lorsqu'elle suit la règle « *ne pas se montrer rigide* ». Elle se défend de donner une consigne claire et ostensive pour que l'Enseignant 1 « *pose un cadre de travail avec ses élèves* », et aboutit au résultat d'un retour qu'elle juge inefficace, car implicite et flou : « *j'aurai dû être plus directive* » dit-elle, lors de l'EAC.

Les résultats du Dispositif 2 mettent en exergue un JDL utilisé de manière récurrente par les inspecteurs : *« ne pas être injonctif* », dont l'interprétation peut donner lieu aux règles identifiées dans notre recherche : « *ne pas se montrer rigide* », ou « f*aire dire pour faire comprendre* », « *questionner pour faire comprendre* », « *ne pas donner de conseils* ». Ces implicites, et les difficultés qu'ils engendrent, sont rencontrés de façon similaire avec les tuteurs des enseignants novices qui refusent de donner des conseils, et tendent à faire trouver la bonne

réponse plutôt que de donner des explications ostensives utiles pour les novices (Chaliès, Escalié, & Bertone, 2012).

Nous pensons qu'il existe des raisons d'agir internes liées à des croyances, des convictions, des savoirs ou des opinions, rapatriées des JDL de la communauté professionnelle de l'enseignement (inspecteurs, formateurs, enseignants), produisant ces actions gouvernées par des règles non conscientes et contre-productives. Les raisons d'agir sont selon nous, issues de l'interprétation de recommandations institutionnelles valorisant des pratiques d'enseignement et d'inspection rénovées depuis la fin des années 1990 (IGEN, 1999 ; HCEE, 2002), confortées par la suite par le souhait d'une construction de relation de partenariat entre inspecteur et enseignant (HCEE, 2002), une invitation à ce que les inspecteurs s'emparent et diffusent les résultats de la recherche (HCEE, 2003), et des préconisations pour favoriser la réflexion des enseignants, poser un regard de « pair », et compenser ainsi le cadre archaïque et dépassé de la procédure (IGEN, 2013). Ces recommandations font en partie écho aux principes de la formation professionnelle empruntés à Schön (1983), préconisant de réhabiliter les savoirs issus de l'expérience, largement plébiscités dans le cadre de la formation universitaire dispensée à l'IUFM[88], puis à l'ESPE[89], ou plus largement, à des concepts issus des sciences cognitives, dont les inspecteurs se sont emparés. Nous en retrouvons la trace dans la communauté des inspecteurs par la valorisation de certaines pratiques pédagogiques : « *l'analyse de pratique* » ou « *les situations problème* » appliqués de façon isomorphe à l'enseignant pour « *le rendre acteur de sa formation et de son inspection* ». Ces concepts, appartenant au champ des sciences cognitives, plus ou moins bien maîtrisés par les différents acteurs, sont partagés dans l'usage du langage ordinaire de la communauté de pratique des professionnels de l'enseignement. Ils deviennent les témoins de pratiques langagières conformes à une pensée actualisée, réclamée par l'institution. Elles donnent lieu à des JDL qui peuvent engendrer un déploiement de règles jugés inefficaces pour régir la pratique de manière satisfaisante. Nous l'avons constaté par l'aveu d'impuissance de l'Inspectrice 3 pour qui [« *questionner trop longtemps* » vaut pour « *poser des questions fermées* » et « *vouloir faire dire* », obtient le résultat de « *ne pas réussir à se faire comprendre* »]. Le JDL de l'enseignante « *trouver la bonne réponse* » en réaction de celui de l'inspectrice, conforte que l'inspectrice emploi une technique qui se déploie dans un suivi de règle inappropriée pour atteindre le résultat escompté. Les deux interlocutrices restent dans deux JDL étanches, ne se comprennent pas et sont dans une impasse.

[88] Institut Universitaire de Formation des Maîtres
[89] École Supérieure du Professorat et de l'Éducation qui a succédé à l'IUFM

Ces constats mettent en évidence les accords implicites qui nouent des incompréhensions au sein de la communauté des inspecteurs. Il en va ainsi de l'emploi de la métaphore « *faire accoucher* » révélateur de l'accord sur l'objet de langage, et de désaccord sur le sens de son emploi (son interprétation). Il est utilisé dans le sens d'un entretien maïeutique pour l'un, et comme un oxymore pour l'autre, employé à contre-sens de la sémantique du langage ordinaire.

L'emploi des notions de « *bienveillance* », « *d'empathie* », « *d'écoute* », use du même procédé, abondés largement dans les textes institutionnels et la littérature des cadres de l'éducation nationale depuis dix ans, notamment par le concept de « *climat scolaire* », où aujourd'hui « *l'école de la confiance* ».

Nous constatons que l'institution s'empare de JDL qui s'installent dans l'usage ordinaire, au fil de la parution de travaux de recherches scientifiques, issus des sciences de l'éducation et de la formation, des sciences sociales, ou des sciences cognitives, comme par exemple les neuro-sciences qui exercent une fascination dans le monde de l'éducation (Gaussel & Reverdy, 2013). Si elles proposent des apports fondamentaux pour réviser les connaissances sur l'apprentissage en mettant en lumière le rôle de l'attention, de l'émotion ou de la mémoire, ces travaux font cependant l'objet des processus de vulgarisation qui simplifient à outrance les liens entre cerveau et apprentissage, et interrogent l'utilisation, que pourront en faire les professionnels de l'éducation (Caussidier, 2014). Nos résultats prouvent que les JDL qui résultent de ces pratiques de vulgarisation, ont une incidence sur la manière dont ils sont interprétés lorsqu'ils sont rapatriés dans les communautés de praticiens et mobilisés chez les inspecteurs. Cette discussion ne vise pas à bannir l'emploi de tous concepts qui feraient référence à des apports scientifiques nécessaires à étayer la réflexion professionnelle, mais à circonscrire le champ de ces emplois, afin de les discuter au sein des collectifs et d'en apprécier la portée éducative sur le lieu de travail des différentes communautés. Les résultats de notre étude, mettent en évidence des JDL de l'activité de jugement qui mériteraient d'être mis au jour, tout comme les raisons internes et externes de leurs usages. Ces mises à plat sémantiques sont nécessaires pour que les membres du collectif fassent les liens de signification entre concepts et pratiques par un étayage et des jugements partagés en mesure s'accorder sur les règles qui régissent leurs activités respectives. Celle-ci représente selon nous, le moyen d'envisager un *horizon lexical commun* entre inspecteurs, et de créer des formes de vie pleinement partagées, propice au développement professionnel.

Une séquence d'auto-confrontation croisée, ayant pour vertu d'approfondir la compréhension des conflits en jeu, avec les inspecteurs ayant participé au Dispositif 1 aurait pu

jouer ce rôle. Ce travail interpelle la téléologie des actions (Von Wright, 1991), ne pouvant se réaliser qu'avec les acteurs ayant participé aux EAC pour être valide. Nous dégageons ainsi une perspective intéressante de prolongement de ce travail.

2. Contribution de l'étude dans sa dimension technologique

Ce chapitre se compose de deux parties

La première section met en relief la nature du Dispositif 1 comme moyen de discuter le développement de l'activité des participants concernés par les pratiques réflexives qu'il mobilise. Confrontés à ceux de la revue de littérature internationale, nous questionnons les pratiques collaboratives dans le cadre de l'inspection.

La seconde section permet de discuter les méthodes d'auto et d'allo-confrontation pour faire des propositions de formation interpellant la formation des collectifs professionnels.

2.1. Contribution au domaine scientifique des principes de développement de l'activité des professionnels expérimentés suscitées par le Dispositif 1

2.1.1. Ce que révèle la présence de la chercheuse comme artefact modifiant l'activité dialogique des acteurs pour mieux la comprendre

Nous avions pensé la question de la subjectivité en amont : nous avions pris le parti de l'inclure en tant qu'intersubjectivité d'une activité d'observation destinée à la fois à un recueil des données et à l'intervention. D'autres auteurs face à ce même type de recherche tentent de se mettre en « posture de retrait » pour devenir invisible. Ce sont les précautions prises dans la recherche de Leguern &Thémines (2013), que les auteurs justifient par le fait qu'ils n'appartiennent pas à la communauté des professionnels qu'ils observent. En effet, nous pensons que l'effet est dépendant du contexte, même si, selon nous, il ne peut être complétement effacé. Dans notre étude, le contexte d'évaluation est particulièrement propice pour que l'effet de la présence de la chercheuse soit une perturbation suffisante en mesure de transformer délibérément l'activité des acteurs (Clot & Yvon, 2004) afin de comprendre les « lois du développement de l'expérience », en reprenant l'idée originale et originelle de Vygotski (1978).

L'utilisation de la vidéo en entretien d'inspection lors d'un moment intime à forts enjeux professionnels a représenté un choix cornélien. Il s'agissait d'accéder à des connaissances sur

l'activité des professionnels, dont nous n'avons pas trouvé traces de travaux de cette nature. Il était à prévoir l'effet de la vidéo lors de l'entretien d'inspection, espace habituellement confidentiel. Si l'utilisation de la vidéo pour la formation des enseignants montre que l'activité habituelle des enseignants reprend rapidement le dessus, et que l'effet produit par la caméra est limité, même s'il est non-négligeable (Leblanc et al., 2013), l'enjeu de l'évaluation est différent : c'est un acte qui valide une progression dans la carrière, voire une validation de son entrée dans l'enseignement secondaire comme pour l'Enseignant 1.

Cependant, en suivant les remarques de Flandin (2014), nous pensons que la vidéo révèle des traces d'activité auquel aucun autre outil ne peut accéder : une activité contenant toutes les dimensions de l'expérience vécue, notamment la dimension émotionnelle visible à travers les indices d'expressivité non verbaux, les regards, les mimiques, les gestes traduisant l'impatience, ou le plaisir de l'échange. De ce fait, elle facilite l'engagement dans l'activité visionnée quand les participants y sont confrontés.

Dans notre étude, elle représente un support privilégié cohérent avec le cadre théorique et méthodologique, pour une observation réalisée en tant qu'outil d'intervention (Bonnemain, Perrot & Kostulski, 2015) renforçant l'effet de la présence de la chercheuse, assumée en tant que participante au dialogue. La théorie de l'énoncé favorise l'ancrage théorique de cette méthodologie par la place qu'elle attribue aux destinataires du dialogue. À ce titre, les résultats de l'étude nous ont permis de valider l'idée selon laquelle la présence de la chercheuse, renforcée par celle de la caméra, a joué le rôle d'un artefact capable de transformer l'activité des enseignants et des inspecteurs en entretien d'inspection, dans cette situation à forts enjeux professionnels. Un sur-destinataire qui se pose comme juge et témoin selon un principe d'exotopie « *où chaque individu construit la perception et la conscience de soi par le regard d'autrui dans une dynamique événementielle enrichie par la co-présence des locuteurs* » (Todorov, 1981 p. 45).

Le rôle est joué différemment auprès des deux acteurs. Pour les enseignants, la présence de la chercheuse renforce son rôle de sur-destinataire représentant l'institution dans un moment rare de la carrière professionnelle. Nous avons pu le repérer par l'hypertrophie des valeurs de bienveillance et de patience mises en avant par l'Enseignante 3 en regardant la caméra « *Bon ils disent souvent, madame, on fait de l'allemand à cause de vous ! Je dis non, il ne faut pas que ce soit à cause de moi, il y a un projet… Ils me disent, oui mais madame, on aime venir à votre cours, vous êtes gentille, bon… Après, je joue un peu là-dessus aussi (elle sourit), je suis désolée de dire ça devant la caméra mais bon…* ». La chercheuse représente aussi le

destinataire de secours en tant que représentant des principes de formation portés dans l'académie avec l'Enseignant 1.

Pour les inspecteurs, c'est un adressage indirect à la fois à un pair en tant que destinataire immédiat, avec lequel il existe une histoire professionnelle commune qui s'inscrit en suite d'énoncés antérieurs, et à un pair représentant de la communauté des inspecteurs ayant un regard spécifique sur la formation des enseignants.

C'est aussi un membre de l'institution qui joue le rôle du sur-destinataire la représentant, à ce titre, à l'instar de Clot & Duboscq (2010), il représente le métier, et un rôle de « spécialiste » de la formation. Ce qui peut expliquer le mode d'entretien d'inspection inhabituel relevé par l'Enseignante 3 lors de son EAC.

La chercheuse est confortée comme artefact en entretien d'inspection, lors du déroulement de l'EAC. Dans ce cadre, l'observation-intervention permet « *d'objectiver les critères implicites de l'action* » (Bonnemain *et al*., 2015, p. 102) pour les questionner, et prendre en compte l'intersubjectivité comme un moyen d'appréhender l'objectivité par la co-construction des points de vue. Nous avons constaté l'attention que peuvent porter les participants à la caméra ou la chercheuse en entretien d'inspection comme les traces d'une activité adressée analysée en EAC, par le prisme de la théorie de l'énoncé. C'est en effet surtout dans l'adressage du dialogue que la transformation de l'activité apparaît en exacerbant les sur-destinataires qu'elle incarne, soit comme représentant de l'institution auquel les enseignants se sont adressés plus ou moins directement, soit comme destinataire de secours, pour représenter un soutien à des propositions. Le choix de l'enseignant de préférer de prendre le temps de poser un rituel, même s'il est jugé trop long par l'inspectrice, pour « *accrocher les élèves* » plutôt que de terminer le programme *« en toute honnêteté là, finir le programme c'est pas mon objectif* », relève selon nous de la présence de la chercheuse en tant que destinataire de secours. Hypothèse qu'il confirme pendant son EAC en citant un formateur qui fait partie du groupe de formateurs piloté par la chercheuse. : « *ben j'entends (…) Il faut arriver à tendre vers un fonctionnement standard… voilà (il sourit.) Et là, j'en suis pas complètement convaincu parce que … euh… y'a quelque chose qui m'a convaincu (…), il (le formateur) m'a dit, mais moi quand j'enseigne avec des classes, si je peux les accrocher sur un truc… il me donne un exemple* ».

- dans le cadre des entretiens d'inspection, les enjeux de la situation pourraient laisser penser que nous avons limité le panel des enseignants susceptibles d'accepter de participer à cette recherche. Néanmoins, le principe d'une recherche compréhensive tend à appréhender l'interaction entre les interlocuteurs dans leur dimension intersubjective, excluant l'attribution

causale. Ce qui a permis de produire des résultats en mesure d'accéder à une connaissance fine de l'activité des inspecteurs grâce à des données qui ne dépendent pas de la qualité professionnelle des enseignants ou de la représentativité des inspecteurs. Notre cadre suppose que les personnels expérimentés d'une communauté soient susceptibles de la représenter, même si ce postulat vacille quelque peu face à nos interrogations sur la réalité d'une communauté de pratique. Quoi qu'il en soit, nous concevons que les enjeux de carrière peuvent influencer les JDL des enseignants, comme nous l'avons clairement vu dans l'un des trois entretiens (Entretien d'inspection 1), que nous attribuons au contexte d'énonciation particulier.

- dans le cadre des EAC, nous garantissons l'objectivité en redonnant la parole à l'acteur pour qu'il instruise l'observateur sur la description et la téléologie de ses actions, afin de lui donner le pouvoir sur l'interprétation de ses expériences.

Enfin, nous pensons que la proximité de la chercheuse avec ses pairs a constitué un avantage pour que les participants s'engagent et se livrent plus facilement, grâce au lien de confiance tissé en amont qui a permis de s'appuyer sur un *horizon lexical commun*. En revanche, la proximité avec la communauté invite à prendre des précautions en EAC pour éviter les sous-entendus inhérents au dialogue entre pairs, de manière à ne pas devancer les interprétations des acteurs.

Revenant sur les questions d'objectivité que la méthode soulève, et les limites ou points de vigilance à prendre en compte dans le cadre d'étude où l'observation est menée par un chercheur issu de la communauté professionnelle, nous pouvons discuter nos choix au regard de la littérature internationale fortement axée sur les recherches quantitatives, qui multiplient les travaux dans le but d'améliorer l'objectivité des résultats de l'évaluation des enseignants. C'est un souci constant, du législateur depuis les préconisations de l'OCDE qui encouragent la comparaison de l'efficacité des systèmes éducatifs, et l'impulsion des pays anglophones, les États-Unis en tête, pour améliorer leur enseignement (Goldring *et al*., 2017 ; Grissom, *et al.,* 2013). Il s'agit de promouvoir des systèmes d'évaluation des enseignants et des écoles, inspirées par le courant du *new public management,* en mesure de piloter la gestion des ressources humaines par des méthodes objectives justifiées par des mesures de récompenses et de sanctions. Pour ces raisons, de nombreux laboratoires publics ou privés provenant souvent du champ des sciences économiques, ont été sollicités par les États pour réaliser des recherches sur l'évaluation des enseignants. Ces éléments expliquent l'importance des méthodes quantitatives publiées. Cependant, même si ces recherches sont en mesures d'apporter des

résultats encourageants sur la fiabilité des résultats, nous avons noté les limites d'une prise en compte réductrice de l'activité complexe d'enseignement, et les effets négatifs sur l'activité des professionnels, éléments apportés par des recherches qualitatives (Hofer *et al*., 2020). Nous ajoutons que le rôle des inspecteurs ou des évaluateurs n'est que rarement étudié, et les formations qui leur sont proposées relève des compétences à construire pour utiliser les grilles d'évaluation avec fiabilité, dans une logique processus-produit. Là-encore, nous pensons que la recherche qualitative que nous proposons apporte un éclairage différent et inédit sur la prise en compte de la complexité de l'activité de professionnels cadres supérieurs, qui s'appuie sur une capacité à réhabiliter et exploiter des savoirs de haut niveau au profit du développement de l'activité. Nous pensons qu'assurer le développement professionnel ainsi est un garant d'objectivité qui a le privilège de prendre en compte l'activité professionnelle dans sa dimension humaine et donc sociale. En effet, elle conforte les résultats des recherches internationales qui mettent en évidence le rôle décisif des collectifs pour impliquer les acteurs, et notamment permettre une compréhension en rendant intelligibles et signifiants les résultats de l'évaluation (McLaughlin, 1990 ; Wagner, 2020 ; Thorn & Harris ; 2013 ; Marcos *et al*., 2015 ; Bradford & Braaten, 2018) et l'étayage des retours (Delvaux *et al*., 2013 ; Liu *et al*., 2019). C'est ainsi, selon les auteurs, que l'institution est capable de redonner du sens à une dynamique professionnelle épanouissante.

La mise en regard de ces résultats avec ceux de notre étude, nous confortent dans l'intérêt d'une recherche qualitative qui vise à comprendre et encourager les inspecteurs pour qu'ils signifient leurs pratiques afin de les stabiliser au sein des collectifs par un étayage partagé qui conforte la puissance du collectif dans sa capacité à structurer la professionnalité dans un système où elle prend du sens.

2.1.2. Conditions de développement de l'activité dialogique des enseignants et des inspecteurs par le biais de pratiques réflexives

Dans notre recherche, les résultats obtenus par la méthode d'EAC a permis l'accès à la signification des JDL des inspecteurs destinés à l'accompagnement des enseignants dans une dimension formative. Nous les avons particulièrement observés dans le JDL 1, mais comme nous l'avons vu tout au long de la présentation des résultats, tous y concourent. En effet, les trois autres JDL sont en interaction pour en signifier les moyens (en JDL 4), se mettre au service

de ce même objectif formatif (en JDL3), ou encore pour le conforter dans une vision institutionnelle (en JDL2). Ainsi, les formes d'entretien rendent compte de l'interprétation des JDL de l'ex-pair qui se déploient par des règles constitutives. Celles-ci nous ont conduit à comprendre l'activité de l'inspecteur comme celle d'un accompagnateur de la réflexion professionnelle des enseignants, chez deux d'entre eux, ou d'un pilote du changement pour le troisième. A ce titre, nous observons une différence de l'objet de signification du JDL en mesure de conduire à des pratiques différentes. Ce constat conforte les remarques des auteurs de la revue de littérature sur l'hétérogénéité des pratiques des inspecteurs.

Par ailleurs, les résultats mettent en évidence des règles plus efficaces que d'autres pour conduire un entretien à visée formative. Au sein du JDL 1, elles sont repérées par la formalisation des maillons intermédiaires qui visent à établir une compréhension mutuelle par un *rapport dialogique d'accord*, en vue de créer un *horizon lexical commun* par des espaces de signification entre les interlocuteurs selon 2 registres : émotionnel, qui convoque le *rapport émotif-valoriel* (Bakhtine, 1984), utile à la visée formative, et cognitif, qui permet de s'accorder sur la signification des actions efficaces des enseignants.

Dans le premier registre nous pouvons citer les règles constitutives suivantes : « *renvoyer des signes de confiance* », « *créer des conditions d'écoute* », « *assurer des conditions de confort relationnel* », « *mettre en valeur le travail de l'enseignant* ».

Dans le second registre, « *laisser la parole à l'enseignant* », « *comprendre la démarche de l'enseignant* », « *faire des liens de signification entre concepts et pratiques* », « *donner des repères* », « *faire verbaliser l'enseignant* », « *faire analyser la pratique de l'enseignant* », « *faire adhérer* », « *expliciter ses choix* », « *signifier la valeur des propositions* », « *faciliter l'accueil des propositions* ».

Compte tenu de l'absence de travaux sur l'activité des inspecteurs, nous discutons l'intérêt de certaines pratiques d'entretien d'inspection à visée formative, à la lumière des travaux menés sur les superviseurs ou les tuteurs des enseignants novices. Bertone et Saujat (2013) mettent en avant des résultats contrastés relatifs au rôle de la réflexivité dans les modes d'accompagnement capables de provoquer du développement chez les enseignants novices. Ils s'appuient sur la revue de littérature internationale pour mettre en évidence l'inefficacité des modes d'accompagnement protecteur des tuteurs en formation des novices : s'ils encouragent et rassurent les futurs enseignants, cette pratique de soutien empêche l'analyse des difficultés,

et se montre impuissante pour donner des outils concrets en mesure de leur apporter des solutions pédagogiques. Nous faisons le parallèle avec certaines règles constitutives des maillons intermédiaires relatives à la dimension émotionnelle du JDL 3 : « *stimuler l'enseignant* », « *se montrer ouvert* », « *valoriser les enseignants* ». Si elles sont parfois nécessaires pour préserver le climat de confiance, nous nous appuyons sur ce résultat pour penser qu'elles ne sont pas suffisantes pour porter une valeur formative. À ce titre nous distinguons la règle « *valoriser les pratiques des enseignants* » qui participe à signifier la pratique.

En poursuivant dans le registre des études se rapportant au rôle de la réflexivité dans l'apprentissage des novices, les auteurs montrent que les pratiques d'accompagnement sont fondées sur des malentendus ou des consensus apparents (Paris & Gespass ; 2001). Ils font échos aux conflits des JDL déployés dans *l'arrière-plan informulé* (Taylor, 1995) des règles non conscientes, au cœur de conflits générés par la co-détermination des raisons d'agir.

En revanche, les conditions efficaces d'accompagnement sont dépendantes d'un entretien réflexif et collaboratif basé sur le partenariat et les préoccupations communes identifiées en amont (Chaliès, Bertone, Trohel & Durand, 2004 ; Leblanc *et al*., 2013).

Ces résultats renvoient à *l'horizon lexical commun* créé par la *compréhension responsive active* nécessaire entre les interlocuteurs.

Si nous revenons sur la discussion entamée plus haut à propos de l'hypothèse selon laquelle les inspecteurs auraient pu construire des règles conscientes, rapatriées de leurs expériences de formateurs ou de tuteurs par *substratification expérientielle* (Dastugues, 2017), les constats dont nous venons de faire état nous conduisent à un avis mitigé. Ils nous questionnent sur la présence de règles conscientes sur lesquelles peuvent s'appuyer les inspecteurs afin de signifier et partager les règles construites dans la communauté des enseignants. Mais ils nous confortent pour penser que la mise au jour des règles conscientes régissant leur activité, est un préalable nécessaire pour être en mesure d'étiqueter la pratique d'enseignement des ex-pairs qu'ils observent, et de les juger. C'est-à-dire d'en apprendre les jugements aux enseignants, reprenant l'idée de Wittgenstein (2004) selon laquelle on apprend des pratiques parce qu'on en apprend les jugements. C'est la condition selon laquelle les inspecteurs sont en mesure de faire des liens de signification entre pratiques et concepts avec l'enseignant lors de l'entretien d'inspection par un processus de *substratification expérientielle*.

Les résultats que nous avons produits montrent, dans le JDL 1, les maillons intermédiaires qui révèlent l'emploi de règles qui contribuent à : a) signifier (formaliser) ou faire signifier (faire verbaliser) l'expérience de l'enseignant, b) les solliciter pour qu'ils justifient leurs raisons d'agir, c) porter leur attention sur les résultats observés, c'est-à-dire porter un jugement en signifiant la pertinence des actions efficaces par des retours étayés qui les justifient, et enfin d) apporter un explication ostensive pour faire des propositions d'évolution quand les actions sont jugées inefficaces. Les opérations sont alors les suivantes : décrire la règle à suivre de manière ostensive, donner des exemples, faire des liens avec les concepts pédagogiques ou didactiques convoqués, et apporter des éléments tangibles sur les résultats attendus.

Dans la Partie 4, les résultats mettent en évidence ce mode d'intervention de l'Inspectrice 1 qui apprend à l'enseignant à formaliser sa pratique pour qu'il prenne conscience des règles qu'il suit, puis elle l'invite à envisager de suivre des règles précises pour apprendre aux élèves à s'auto-évaluer.

Nous faisons le lien avec les JDL co-déterminés par des raisons d'agir en conflit parce qu'implicites, où nous réhabilitons la vertu du conseil à travers le concept *d'explication ostensive* de la règle, qui permet de se défaire des incompréhensions : [*« donner des explications ostensives »* vaut pour « *donner des conseils* » dans les circonstances où « *l'inspecteur prend soin d'échantillonner la règle, de l'étayer (illustrer, apporter des éléments conceptuels, argumenter), et donne la capacité à l'enseignant de cibler les résultats attendus* », ce qui obtient comme résultat « *développer l'activité dialogique de l'enseignant* »]. C'est ainsi que Wittgenstein conçoit le concept d'explication ostensive comme un JDL qui contribue à mettre à plat les malentendus : « *La question sur la dénomination et son corrélat, l'explication ostensive, constitue, pourrions-nous dire, un jeu de langage en soi* » (Wittgenstein, 2004, §27).

Ces résultats montrent des pratiques d'entretien d'inspection qui se rapprochent de celles utilisées dans la méthode d'EAC qui vise à se faire instruire par l'interlocuteur pour comprendre ses pratiques et ses raisons d'agir, afin d'être en mesure de poser un jugement partagé sur ses pratiques. Il s'agit alors de l'étayer, et d'envisager des propositions d'évolution, endossables, parce qu'ancrées sur un diagnostic partagé, et situées dans une zone proche de développement, tel que le propose Vygotski (1985).

Nos résultats confortés par la littérature scientifique, renforcent l'idée que les inspecteurs ne peuvent rapatrier leur expérience d'enseignement et de formateur pour conduire leur activité

de jugement, qu'à la condition où qu'ils aient eu l'occasion d'un apprentissage des règles formelles et explicites, un apprentissage ostensif, qui va au-delà des règles non conscientes, appartenant à l'arrière-plan informulé des apprentissages informels (Talérien, 2018).

Lorsque ce préalable est présent, les formes d'entretiens permettant de rendre la pratique des enseignants intelligible, et de re-signifier des expériences fictionnelles et endossables, de manière ostensive, sont en mesure de provoquer le développement dialogique des enseignants.

2.1.3. Conditions de développement de l'activité professionnelle des enseignants et des inspecteurs par le biais de pratiques réflexives, et perspectives dans le cadre du PPCR

Nous poussons la discussion sur les conditions du développement accomplie : si l'enseignant est en mesure de formaliser correctement la règle enseignée en s'attendant aux résultats qui lui sont associés en entretien d'inspection, il n'est pas certain qu'il soit en mesure de la suivre en situation d'enseignement sans accompagnement (Nelson, 2008). De la même façon, rien ne nous garantit que l'inspecteur, ayant signifié son expérience en EAC soit en mesure de la re-signifier dans un autre contexte. Il s'agit ici de discuter les conditions de développement de l'activité professionnelle par les pratiques mobilisant la conscience réflexive.

Les travaux de recherche s'intéressant au rôle de la réflexivité dans les apprentissages ou du développement des professionnels (Bertone, Méard, Ria, Euzet & Durand, 2003 ; Bertone, 2011 ; Baux, 2019) mettent en évidence des résultats qui interrogent les liens entre réflexivité et action. Les pratiques en formation des novices ont montré leur faible efficacité dans le cadre de l'apprentissage, justifiée notamment par l'autonomie dévolue à l'action. L'action et le « dire l'action » relèvent du double régime de réflexivité - l'inhérence et l'appréhension de l'inhérence (Ogien, 2007) – qui produisent des apprentissages relativement étanches et autonomes. En d'autres termes, l'action et le « dire l'action » n'entretiennent pas un rapport *d'immanence* mais de *transcendance* (De Lara, 2005) des règles énoncées à l'action par la capacité à appréhender les expériences vécues au moyen d'expérience d'une activité dialogique (Todorov, 1981).

C'est ce qui permet à des professionnels expérimentés de produire des actions sans être en mesure de les rendre dicibles, ou *a contrario*, de conduire des novices à comprendre et expliquer les règles à suivre sans être en mesure de les déployer dans l'action (Baux, 2018).

Ces constats questionnent la capacité à envisager une continuité entre la construction de lien de signification d'un JDL et la capacité à le jouer dans d'autres circonstances.

Les travaux de Chaliès (2012), Bertone (2011), Bertone & Saujat (2013), Michel & Bertone (2017), montrent que, pour qu'il y ait développement de l'activité professionnelle chez les novices, il est nécessaire d'accompagner le suivi d'une nouvelle règle. Cette condition permet qu'elle puisse se jouer dans des circonstances différentes de celles où elle a émergé, par une réélaboration fictionnelle de l'expérience. Chez les expérimentés, en conclusion de son travail Talérien (2018) parvient à mettre en évidence la capacité à développer de nouvelles règles entre patriciens expérimentés, à la condition d'en partager en amont la signification pour qu'elles soient intériorisées et puissent être rejouées dans des contextes proches. Il questionne la pertinence d'utiliser un mode d'accompagnement, du type co-enseignement par exemple, pour que de nouvelles règles soient suivies.

Nous pensons qu'en entretien d'inspection, les inspecteurs peuvent provoquer un développement dialogique des enseignants par signification des actions qui régissent l'enseignement. En suivant les résultats que nous venons de relater, nous posons ainsi l'hypothèse que le développement de l'activité d'enseignement peut se jouer sous deux conditions : par re-signification de nouvelles règles dans des contextes similaires, reconnues par airs de famille, et par l'accompagnement d'un pair, dans les circonstances où l'enseignant est motivé pour tenter de jouer de nouvelles expériences.

Dès lors, nous pouvons émettre des propositions qui seraient en mesure de conditionner le développement potentiel de l'activité professionnelle des enseignants en entretien d'inspection :

- Créer les conditions d'un *horizon lexical commun*,
- Établir des liens de signification explicites et étayés,
- Partager les jugements sur les expériences signifiées pour conforter les pratiques efficaces,
- Proposer de nouvelles solutions par explications ostensives quand les pratiques ne sont que peu ou pas efficaces,
- S'appuyer sur des indices de motivation pour spéculer que l'enseignant est prêt à tenter de nouvelles pratiques, (motivation perçue en entretien pour faire progresser

les élèves en lien avec les expériences passées, compréhension perçue par l'inspecteur, viabilité des propositions dans les conditions d'enseignement)

- Co-construire des formes d'accompagnement par un travail collaboratif entre pairs au sein de l'établissement.

Dans le cadre du PPCR, les évolutions des conditions de mise en œuvre et la réduction des effets des rendez-vous de carrière, favorisent la visée formative des entretiens. Ce pourrait être l'occasion d'identifier des actions possibles et des modalités d'accompagnement individuel et collectif qui pourraient aboutir à ce type de format.

En ce qui concerne les conditions de développement professionnel des inspecteurs par l'utilisation de l'outil de l'EAC, pour les mêmes raisons que celles citées précédemment, les résultats du dispositif permettent de prétendre au développement de l'activité dialogique des inspecteurs. C'est un effet mineur au regard de la visée épistémique recherchée, qui néanmoins ouvre des perspectives quant aux potentialités envisageables pour prolonger ce travail.

Les résultats ont montré que ce type de dispositif est efficace pour faire signifier les règles suivies par les inspecteurs afin de les rendre intelligibles pour soi et pour autrui. Il est donc propice pour que les inspecteurs les intériorisent afin de pouvoir les partager et les discuter avec les membres du collectif qui pourraient alors s'auto-réguler (Cru, 1995).

La période institutionnelle actuelle suite à la réforme du PPCR, semble favorable pour réfléchir à la manière d'intégrer la nouvelle prescription au sein du collectif. Convaincus que la prescription est impuissante pour produire des effets sur les pratiques professionnelles, la réforme ne pourra provoquer le changement espéré que si les membres prennent le temps de s'accorder sur les règles conscientes et potentiellement dicibles qui régissent leur activité, et que la prescription soit en mesure de régénérer cette réflexion.

La seconde remarque consiste à mettre en évidence la zone d'ombre à laquelle nous n'avons pas pu accéder : la mise au jour des règles constitutives et téléologiques formant *l'arrière-plan informulé* (Taylor, 1995), et sources de malentendus. Ces malentendus auraient nécessité de conduire des entretiens d'auto-confrontation croisés, afin d'accéder aux raisons d'agir qui relèvent de plusieurs champs : l'interprétation du prescrit institutionnel de chacun

des professionnels, les savoirs convoqués, qu'ils soient issus de l'expérience ou de la formation, les croyances ou opinions. Nous pensons que la capacité de comprendre ces raisons d'agir permette à la communauté de se mettre au *diapason lexical*. Adossée à la méthode historico-développementale de Vygotski (2003, p. 76), la clinique de l'activité s'intéresse à ces espaces de développement en partant du principe que « *l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisé*s » (Clot 2008, p. 67), et qu'il faut pouvoir les rendre explicites pour qu'ils deviennent des occasions de développement. Cette discussion renvoie selon nous aux raisons de non-agir de Von Wright (1991), et que Clot place dans le répertoire des activités empêchées. Nous pourrions par exemple nous intéresser à dévoiler l'implicite, caché derrière des JDL récurrents tels que « *ne pas être injonctif* », « *ne pas donner de conseil* » qui ne sont pas accessible directement afin de discuter des possibilités de les réhabiliter dans un JDL partagé.

2.2. Mise en perspective de la visée formative du Dispositif 2 : la controverse comme instrument de développement de l'activité professionnelle des inspecteurs en formation initiale et continue

2.2.1. Réhabilitation du collectif pour garantir le développement de l'activité des professionnels de l'enseignement

Dans le cadre du Dispositif 2, nous avons mobilisé l'outil d'allo-confrontation, en substitution du dispositif d'entretiens d'auto-confrontation croisée prévu initialement. La méthode d'allo-confrontation permet de favoriser des processus de synchronisation des préoccupations des professionnels (Leblanc, 2014) dans une activité réflexive où l'activité est prise comme objet de réflexion. Dans cette perspective, la vidéo porte un critère de vérité, d'exhaustivité et de fidélité (Falzon & Mollo, 2004) en mesure de provoquer ces processus de synchronisation à propos de l'activité similaire d'autrui, tout en les tenant à distance émotionnelle. Pour ces raisons, l'allo-confrontation collective est un instrument qui nous a semblé prometteur pour développer la dynamique de formation des cadres dans une dimension collective.

Ces deux instruments ont pour caractéristiques communes de s'appuyer sur le collectif pour susciter des controverses destinées à mobiliser la conflictualité intra-psychique des

professionnels confrontés aux dilemmes de leur activité ordinaire de travail, et la restituer comme conflit inter-psychique soumis au collectif pour élaborer des alternatives satisfaisantes (Clot, 2008). Nous mobilisons les travaux de recherche relatifs aux dispositifs de formation qui tendent à organiser l'apprentissage du métier d'enseignants par des pratiques réflexives (Bertone & Saujat, 2013). Ils confortent des résultats probants en intégrant les concepts vygotskiens sur les liens entre conflits internes, ou intra-psychiques liés aux préoccupations des enseignants (Ria, *et al*., 2003) et ceux externes liés aux interactions formatives. Nous les mettons en regard des travaux de Clot (1999, 2004, 2008, 2014, 2015), Clot et Yvon (2004) qui réhabilitent le collectif comme *destinataire de secours* pour s'attaquer aux dilemmes vécus par les professionnels comme conflits générant une activité empêchée, en mobilisant la fonction psychique motrice du collectif pour les résoudre. Selon les auteurs, c'est en s'appuyant sur le collectif comme instrument décisif du pouvoir d'agir par un mouvement dynamique entre l'activité personnelle, et celle sociale du collectif, que les dilemmes peuvent trouver des solutions. Il s'agit de faire revivre le passé dans et pour l'action présente (Clot, 2008). C'est ce que les vidéos doublées des méthodes d'auto ou d'allo confrontation nous permettent.

Quand les inspecteurs se reconnaissent dans les pratiques visionnées, ils mobilisent une pratique réflexive isomorphe à celle qu'ils pourraient avoir sur leur propre pratique : lors des controverses auxquelles ils ont participé, ils ont soumis au collectif les pratiques qu'ils jugent efficaces comme alternatives aux dilemmes qu'ils rencontrent au quotidien. Dans ces moments de disputes professionnelles (Clot, 2008 ; 2014), quand les alternatives aboutissent à des propositions aidantes pour le collectif, les inspecteurs utilisent le même procédé que celui permettant aux inspecteurs de signifier leurs pratiques dans le cadre de l'EAC.

Les résultats du Dispositif 2 mettent en évidence la manière dont l'Inspecteur I3 donne une explication ostensive de sa pratique face aux contraintes institutionnelles de rédaction du rapport de rendez-vous de carrière. Il la rend ainsi intelligible à ses collègues en s'appuyant sur des exemples et en justifiant ses actions, tout en précisant les résultats escomptés, qui permettent d'intégrer le jugement dans le cadre même de la pratique partagée. Nous pouvons dire que le dispositif oriente le collectif pour mettre à plat les malentendus et les mésinterprétations par les précisions qu'il demande, et forcer à justifier les raisons d'agir. C'est ainsi qu'il est fécond pour engager le partage des pratiques par une compréhension profonde, comme mise au jour des interprétations.

Pour discuter cette section, nous mettons en évidence les apports de la littérature internationale sur le rôle du collectif dans le développement des pratiques des personnels expérimentés.

S'ils témoignent d'une carence sur l'activité des évaluateurs (Liu *et al*., 2019), les travaux relatifs au rôle du collectif au sein des établissements scolaires apportent des connaissances exploitables pour alimenter la réflexion sur la formation des cadres comme collectif à mobiliser pour accompagner les collectifs d'enseignants.

Dans le cadre des évaluations des enseignants par observations en classe, les études montrent que le rendu des résultats de l'évaluation au collectif permet une implication des acteurs - personnels d'enseignement et de direction - d'autant plus forte que les évaluateurs donnent des pistes pour les exploiter en s'appuyant sur la preuve (Liu *et al*., 2019 ; Delvaux *et al.*, 2013). Ce constat nous rappelle les présupposés théoriques mobilisés dans cette étude pour mettre en avant l'importance de partager les raisons d'agir au sein des collectifs d'inspecteurs comme moyens d'affiner l'étayage des pratiques. Nous avions convoqué cette mise au jour comme préalable à la création d'un collectif professionnel solidaire et cohérent. Les apports de ces travaux nous confortent dans l'idée que la cohésion collective des évaluateurs en mesure de développer la signification de leurs pratiques, pourraient gagner en cohérence et en lisibilité auprès des enseignants. En consolidant des étayages partagés par la confrontation des raisons d'agir, la « preuve » que nous entendons comme « jugement », serait un outil favorable à l'adhésion des collectifs d'enseignants.

Par ailleurs, d'autres recherches montrent que les modes d'évaluation à l'interne sont propices à créer un engagement dans le travail à long terme, s'ils sont soutenus par des visites et un accompagnement. Ils favorisent les relations interpersonnelles au sein des établissements, permettant la continuité de la réflexion (Stronge, 2006). Ce constat fait appel aux travaux de Talérien (2018) qui préconisent un accompagnement des suivis de règles entre pairs pour favoriser le développement de l'activité des professionnels expérimentés. Ces résultats nous confortent dans l'idée d'une perspective de continuité de l'inspection individuelle en mesure de favoriser les relations interpersonnelles dans les établissements.

Dans le même temps, les études précisent que l'efficacité du collectif est dépendante de l'expertise de l'évaluateur, elle-même conditionnée par la formation à laquelle il peut accéder (Liu *et al.*, 2019).

En France, la question de développer des pratiques collaboratives dans le milieu de l'enseignement est un leitmotiv qui a envahi la prescription : « travailler en équipe » est devenu une obligation institutionnelle dont le référentiel de compétences des enseignants depuis 2010 est témoin. Le rapport Talis, repris par la DEPP 2014, met en évidence les pratiques solitaires dans l'enseignement français comme frein à leur évolution. Cependant, il n'est pas inutile de rappeler que l'injonction n'a que peu d'effet sur les pratiques.

Les évolutions résident, selon nous, dans la capacité à impulser des pratiques collaboratives aux différents niveaux de responsabilité. En France, en ce qui concerne les inspecteurs, c'est un challenge qui s'inscrit dans des dimensions historiques et corporatistes, où le savoir professionnel des experts du secondaire, à enseigner ou à inspecter, a été conféré par l'expertise disciplinaire (Jamet, 1984 ; Verneuil, 2009). Cela a généré la construction d'une vision singulière de l'apprentissage et du développement professionnel dans le second degré. N'oublions pas que les inspecteurs sont recrutés au sein du corps des agrégés, témoins de l'expertise disciplinaire plus que des savoirs professionnels à enseigner, même si les savoirs professionnels sont aussi fondés sur des savoirs disciplinaires. C'est de ce même corps dont sont issus les inspecteurs généraux avant la création du statut d'IPR devenu IA-IPR en 1964.

Nous pensons que c'est une des raisons qui explique le peu d'intérêt porté à la recherche et aux réflexions sur les pratiques professionnelles par les cadres supérieurs de l'inspection et plus particulièrement l'inspection générale (Bablet, 2016 ; Gauthier, 2008 ; Merlin, 2008 ; HCEE, 2003). La formation des cadres, principalement axée sur des conférences de haut niveau témoignent de cette vision de la fonction.

Par ailleurs, ces auteurs mettent en exergue la construction d'un PNF[90] des personnels de l'encadrement, destiné en premier lieu à mettre en place les réformes avant de penser les pratiques des cadres. Ils se résumaient jusqu'à une période récente, à des formations sous des formats conférence (Albanel, 2012 ; Baladier, 1995 ; Sénore, 2000) et s'inspirent des modèles qui tendent à penser le développement professionnel par le pilotage du changement, selon des modalités processus-produit (Panazol, 2016). Ces présupposés valident les courants de pensée actuels qui penchent vers les évaluations standardisées, laissant peu de place à l'interrogation des pratiques, des cadres et de la réalité de leur collectif professionnel.

[90] Plan National de Formation

En ce qui concerne la formation initiale, les propos des participants à l'étude et de la DAFPE[91] de l'Académie de la Réunion confortent ceux de la revue de littérature professionnelle. Si elle a été rénovée récemment, les temps de formation à la pratique d'évaluation en général, et d'inspection en particulier, manquent cruellement, notamment aux novices, qui la perçoivent comme un lieu de malentendus et d'insatisfaction (Rocquet, 2005).

Si tous s'accordent sur l'intérêt des moments (trop rares) de partage de pratiques en formation initiale, comprises comme des observations ou du partage de la pratique d'inspection, et de la capacité à la discuter, peu de recherches se sont penchées sur les processus de partage des pratiques des inspecteurs. De la même façon, peu de travaux rendent compte des processus de développement des enseignants expérimentés (Talérien, 2018). Nos résultats confrontés à cet état de l'art, confortent l'idée de développer l'activité de jugement des inspecteurs par le partage des savoirs professionnels qu'il s'agit de rendre intelligibles pour soi et pour autrui, afin qu'ils soient partagés. Le nouveau schéma directeur de la formation réaffirme la nécessité de former tous les personnels, et représente un prescrit institutionnel sur lequel nous pouvons nous appuyer pour faire des propositions.

En effet, les résultats confortent l'idée selon laquelle dans le cadre des inspections individuelles en France, nous devons envisager des propositions pour dynamiser le développement de l'activité des professionnels dans une dimension collective. Les prolongements des entretiens d'inspection en rendez-vous de carrière afin de co-élaborer des projets d'accompagnement avec le chef d'établissement et les enseignants, et la création des collectifs professionnels sont en mesure de ré-enchanter le domaine de la formation des cadres au plus près de leurs préoccupations de terrain.

2.2.2. Contribution de l'étude au domaine scientifique de la formation initiale et continue des inspecteurs : propositions d'une avancée technologique

Au regard des différents apports et discussion des chapitres précédents, nous proposons les grandes lignes d'une ingénierie de contexte selon deux dispositifs de formation : l'un au

[91] Déléguée Académique à la Formation des Personnels d'Encadrement.

profit de la formation initiale des inspecteurs novices et l'autre en faveur des inspecteurs expérimentés. Nous fondons nos propositions sur les présupposés théoriques interdépendants suivants :

- Le développement de l'activité de jugement des inspecteurs est pensé comme la capacité à re-signifier un système de règles ancien déployé dans un JDL approprié à la communauté des enseignants, pour le rendre intelligible dans un nouveau système de règles du collectif des inspecteurs, qui a montré des interactions entre quatre JDL.
- L'intériorisation des règles qui régissent les pratiques nécessite d'avoir accès à la téléologie des règles par confrontation aux raisons d'agir qui les gouvernent, ce qui leur permettre d'être partagées et rejouées dans des circonstances proches. Nous nous appuyons sur le concept de *substratification expérientielle* qui rend compte de ce processus.
- Le collectif est une ressource en mesure de développer l'activité des inspecteurs en s'appuyant sur la fonction motrice du conflit pour introduire des controverses fécondes, à condition que les experts disposent d'un langage commun et partagent des règles de métier intériorisées.

En dépit des carences de la recherche, nous nous appuyons sur celles relatives à la formation des enseignants expérimentés (Talérien, 2018) pour penser un dispositif répondant à trois difficultés des inspecteurs novices :

- Les inspecteurs novices dont les conditions d'accès au concours garantissent une connaissance fine des savoirs disciplinaires utiles à l'enseignement, et dans certaines disciplines comme l'EPS, une expertise aux savoirs professionnels, en ayant intériorisés des règles qui régissent la pratique d'enseignement. Ces règles se construisent essentiellement par participation à la vie de la communauté de pratique, et accessoirement, par des suivis de formations, des missions de formateurs ou de conseillers pédagogiques, susceptibles de les avoir conduits à formaliser leurs pratiques. Ce constat laisse penser que les futurs inspecteurs ne sont pas prêts immédiatement à substituer les règles intériorisées de manière fortuite, à d'autres règles dans un contexte différent. Cette première difficulté met en jeu le processus de *substratification expérientielle* que nous avons repris aux travaux de Dastugues (2017).

- Cette seconde difficulté découle directement de la première. Lors de sa prise de fonction, l'inspecteur peut se trouver confronté à un obstacle que souligne Talérien (2018) : un conflit potentiel entre le système ancien de règles apprises et un nouveau système de règles en construction, qui dans notre cas, se double d'un glissement de fonction, notamment si les règles construites n'ont pas fait l'objet de clarification.
- Le constat sévère établi sur la formation continue des enseignants expérimentés (Talérien, 2018) et l'arrivée récente de la formation de formateurs, sont deux facteurs qui ne permettent pas de s'appuyer avec certitude sur des occasions d'apprentissages ostensifs des règles en mesure d'avoir pu les intérioriser pour être partager.

De ce fait, différentes propositions technologiques nous semblent plausibles pour favoriser la prise de fonction des inspecteurs novices afin d'assurer leurs missions d'inspection dans une visée formative.

Nous pensons nécessaire d'accompagner les inspecteurs novices à re-signifier les règles qu'ils ont construites dans la communauté des enseignants, afin de les rendre intelligibles et de les partager avec des pairs.

Nous nous inspirons des résultats des travaux de Michel et Bertone (2017) et de Talérien (2018) pour envisager un aménagement de situations de formation des futurs inspecteurs en co-évaluation dans une visée d'accompagnement du suivi de règles re-signifiées au préalable lors d'un temps de formation. Nous nous appuierons sur le processus de *substratification* de l'expérience d'enseignement pour re-signifier les règles dans un contexte comportant des similitudes ou airs de famille avec la situation nouvelle. Nous serions favorables à l'utilisation de la vidéo-formation pour proposer un dispositif qui mobilise le régime d'appréhension de l'inhérence afin de faire émerger les règles non conscientes, mais potentiellement dicibles. Ce dispositif s'appuierait sur un support d'EAC réalisé par le formateur à partir d'une observation de retour d'entretien d'évaluation de l'inspecteur novice et d'une EAC doublée d'une ACC entre l'inspecteur novice et l'inspecteur expérimenté. Nous utiliserions ce matériau pour une animation en allo-confrontation à des extraits tirés des différentes EAC et ACC réalisés en amont, afin de mener un travail de re-signification des règles en grand groupe.

Ce dispositif en deux temps pourrait se poursuivre par un accompagnement du suivi de règles en co-évaluation. La co-intervention nécessite une préparation qui pourrait porter sur

l'explicitation et le partage des règles en construction, et signifier les résultats attendus afin de pouvoir les discuter dans une séquence de débriefing, puis dans un collectif élargi.

Le second dispositif concernant un collectif d'inspecteurs expérimentés, viserait à mettre au jour les malentendus contenus au sein des JDL repérés dans notre étude afin de trouver des accords sur les substrats expérientiels de l'activité de jugement. Nous préconisons d'utiliser des matériaux de formation issus d'entretiens d'accompagnement individuel pour recueillir des données, mener avec les inspecteurs une EAC sur de courts extraits ciblés sur des conflits identifiés autour des règles suivantes : *« ne pas être injonctif, ne pas donner de conseils, interroger pour faire comprendre, ne pas se montrer rigide, faire dire pour faire comprendre, etc…* ». A la suite, une EACC serait prévue pour accéder aux raisons d'agir implicites que nous avons identifiées. Ce dispositif se terminerait par un retour en grand groupe sur les conflits ou dilemmes permettant de mener des controverses pour débattre des accords et des dissensus sur les interprétations des JDL et les alternatives proposées.

Cette phase pourrait : a) engager les inspecteurs sur des objets de réflexion relatifs aux modalités de formation propices au développement professionnel qui semblent être sujet à certains malentendus de fond. Pour y répondre, elle pourrait prévoir des temps de mise au jour des avancées scientifiques qui répondent aux préoccupations des inspecteurs, b) leur permettre de construire collectivement les bases d'une accompagnement individuel et collectif suite aux visites d'inspection dans une dimension académique.

Le troisième dispositif aurait pour objet d'intégrer les règles du PPCR par la construction d'un référentiel de dilemmes que la réforme a fait émerger. Nous en avons identifié quelques-uns lors du Dispositif 2 : rendre compte de l'épaisseur de l'échange en inspection *VS*, être contraint par un nombre réduit de caractères, suivre la grille des compétences des enseignants *VS*, adapter l'entretien à la parole de l'enseignant dans tout ce qu'elle comporte d'imprévu et d'aléatoire.

Il s'agit de considérer les dilemmes comme un instrument garantissant la dynamique de l'activité des professionnels par sa capacité à questionner régulièrement l'activité lorsqu'elle est confrontée aux conflits externes, tels que la prescription, ou internes qui la traversent. Sauvegarder cet instrument afin de ne pas envelopper l'activité dans des référentiels métier où l'on dit « ce qu'il y a à faire », mais impulser un développement continu de l'activité dans une

dynamique de dilemmes qui empêche que ne soient figées l'horizon des solutions possibles dans des prescriptions de pratiques définitivement bonnes. Redonner la main aux professionnels pour qu'ils s'emparent de leur activité guidée par une prescription, qui dans le cadre institutionnel de l'inspection laisse la liberté aux acteurs de mener ce travail.

En conclusion de cette discussion, nous avons tenté de montrer la contribution de notre étude au domaine de la recherche afin d'éclairer le cœur d'une activité professionnelle encore peu connue. Nos résultats sont encourageants même s'ils méritent d'être prolongés par les pistes que nous avons identifiées tout au long de cette discussion et que nous proposons de formaliser ainsi :

Nous avons fait l'hypothèse selon laquelle l'activité de jugement contient des concurrences ou des enchevêtrements entre les JDL anciens issus de la communauté de pratique des enseignants expérimentés et ceux nouveaux déployés par les inspecteurs lors de la conduite des entretiens d'inspection, créant les conflits que nous avons identifiés.

En suivant les travaux de Talerien (2018) et de Dastugues (2017), nous considérons l'activité de jugement comprise comme une expérience normative située et construite au sein de la communauté de pratique des enseignants. Le rapatriement par *substratification expérientielle* au cœur de l'activité de jugement des inspecteurs est selon nous en mesure de créer des conflits si les règles n'ont pas fait l'objet de significations partagées pour affronter de nouvelles situations contextuelles.

Si l'activité de jugement des inspecteurs est régie par des règles constitutives intériorisées de façon consciente car apprises, formalisées et partagées à l'occasion de formation ou d'activités de tutorat, elles peuvent selon nous faire l'objet d'une *substratification expérientielle* opérationnelle et satisfaisante. Dès lors, elles sont rejouées consciemment dans un contexte ayant des airs de famille avec les situations dans lesquelles elles ont été apprises par re-signification, ou substitution de règles, tout en préservant le substrat qui les constitue. Nous trouvons là le point de convergence des pratiques des inspecteurs.

Quand les règles constitutives sont jouées de façon non consciente, les JDL contiennent les mésinterprétations ou malentendus des règles qui n'ont pas été intériorisées lors des expériences précédentes. La *substratification expérientielle* se réaliserait de manière plus chaotique en contenant des mésinterprétations que les inspecteurs ont la possibilité d'identifier et de résoudre par une activité réflexive au sein du collectif, en mobilisant le régime d'appréhension de l'inhérence. C'est selon nous la résolution des dilemmes que nous avons étudiés.

Cependant, l'activité de jugement des inspecteurs peut faire face à des conflits plus complexes lorsqu'elle est régie par des règles non conscientes, et intègre des destinataires du dialogue vecteurs d'implicites qui orientent la téléologie des actions. Ces conflits se jouent au sein des JDL contenant les règles de la rhétorique langagière de la communauté de l'enseignement, dont le substrat renferme des malentendus enveloppant l'activité de jugement.

Comprise comme une expérience normative située, le substrat de l'activité de jugement est selon nous conditionné par celui de l'activité dialogique dont l'*horizon lexical commun* est déterminant. L'intersubjectivité qui construit le sujet aux prises avec le langage d'une activité dialogique pluri-adressée est à l'origine de l'activité de jugement réglées dans une dimension collective essentielle pour aboutir à une conduite d'entretien d'inspection satisfaisant. L'intersubjectivité doit pouvoir garantir l'équité et l'objectivité d'une activité de jugement qui contrôle, et assurer un entretien qui favorise le développement dialogique des enseignants si les évaluateurs acceptent de reconnaître les dissensus témoins de la diversité des expériences, et de mettre au jour la téléologie de leurs actions. C'est ainsi que les inspecteurs peuvent garantir une plus grande fiabilité et efficacité de l'activité de jugement par une *substratification expérientielle* réussie. Non reconnus comme moteurs d'une conflictualité productive, les conflits dialogiques contenus au sein de l'activité de jugement resteront sources de malentendus et de mésinterprétations avec les membres des collectifs d'inspecteurs et de la communauté des enseignants.

Cette piste reste à approfondir pour mieux comprendre les leviers agissant sur le processus de *substratification expérientielle* de l'activité de jugement qui a pour particularité de se déployer au sein d'une activité dialogique adressée, elle-même réglée par des pratiques langagières complexes et normées.

PARTIE 6
LA CONCLUSION

La discussion empirique et théorique permet d'envisager la progression scientifique et technologique sur le programme anthropoculturel sur lequel cette recherche s'adosse.

L'activité de jugement des inspecteurs, rapatriée des expériences d'enseignement et de formation par *substratification expérientielle*, se déploie uniquement dans le cadre d'une activité dialogique pluri-adressée. Elle est soumise à un double système de règles qui s'imbriquent pour se déployer au sein de quatre jeux de langage en interaction et aux prises avec les normes, les valeurs et le contexte d'une activité réglée par des pratiques plus ou moins convergentes. Deux JDL fondamentaux articulent les préoccupations de contrôle et de développement professionnel des enseignant. Ils montrent des résultats plus ou moins opérationnels en fonction de la façon dont les inspecteurs sont aux prises avec les sur-destinataires qui orientent l'activité. Les deux autres JDL se mettent au service des deux premiers comme systèmes de règles liés au *rapport émotif-valoriel* et à la cohérence des énoncés. Ces interactions génèrent des conflits dont nous avons identifié la nature et pour lesquels nous avons proposé des moyens d'actions au sein des collectifs. Ce pouvoir d'agir a pour ambition de développer l'activité des inspecteurs en entretien d'inspection.

Cette recherche nous invite ainsi à préconiser la nécessité d'impulser et conforter des collectifs professionnels en mesure de se développer et de s'auto-réguler au sein d'une communauté de pratique face à des conflits qui en assurent sa vitalité.

Nous avons tenté ainsi de contribuer modestement au cheminement de la recherche internationale afin d'apporter un regard en contre-point de l'hégémonie d'une standardisation de l'évaluation des enseignants. Dans une société où le « tout chiffré » est sacralisé, et s'attribue le privilège du savoir, nous avons proposé une entrée scientifique qui redonne sa place à l'activité professionnelle dans sa dimension sociale et humaine.

Enfin, il s'agissait aussi de proposer des modalités d'accès à des connaissances nouvelles dans ce domaine d'étude, pour dépasser les clivages historico-culturels qui enferment les savoirs professionnels dans l'enceinte des cultures disciplinaires, ou corporatistes, érigées en forteresse enveloppant l'activité des professionnels.

Nous pensons que ces résultats sont en mesure de donner des clés aux responsables de l'institution pour sortir d'un impensé du système[92] à l'endroit de la formation des cadres, afin de la réfléchir selon un format original et étayé. Elle est ainsi susceptible d'offrir des pistes concrètes aux praticiens novices pour s'engager dans leur fonction, et de consolider les savoirs professionnels des expérimentés en mobilisant la puissance du collectif pour les développer.

[92] Expression reprise de l'article de Bablet, (2016)

BIBLIOGRAPHIE

Albanel, X. (2009). *Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire.* Toulouse : Octarès.

Albanel, X. (2012). Le travail d'évaluation. L'inspection des professeurs de l'enseignement secondaire. In : Spirale. Revue de recherches en éducation, n°49, 2012. *L'évaluation des enseignants histoire, modalités et actualités*, sous la direction de Jean-François Condette. (pp. 107-121). https://doi.org/10.3406/spira.2012.1111

Albanel (2016). La face cachée de l'inspection : retour sur le travail réel des IPR. Les inspecteurs territoriaux : médiateurs du changement. *Administration et éducation*, n°149 mars 2016, 93-97.

Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment : a cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 20 (n°1), 20-34.

Altet, M. (2014). *Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Traité des sciences et des pratiques de l'éducation.* Université de Nantes. https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0291

Amathieu, J. (2015). *Étude des circonstances de formation permettant à des enseignants novices d'éprouver de la satisfaction lors de situations de travail en classe. Une étude de cas en Éducation Physique et Sportive.* (Thèse Université Toulouse J. Jaurès).

Anscombe, G.E.M. (1957). L'intention. Paris: NRF Gallimard.

Attali, A. (1995). L'inspection générale de l'éducation nationale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, vol. 8*, 57-65.

Austin J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire.* Paris : Seuil.

Bablet (2016). Mots de l'éducation IN-SPECT. Les inspecteurs territoriaux : médiateurs du changement. *Administration et éducation*, n°149,147-151.

Bacher-Hicks, A., Chin, M. J., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2019). An experimental evaluation of three teacher quality measures: Value-added, classroom observations, and student surveys. *Economics of Education Review, vol. 73*, Dec. 2019. http://dx.doi.org/10.3386/w23478

Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Point seuil.

Bakhtine, M. (Volochinov, V.N.). (1929 - 1977). *Le marxisme et la philosophie du langage., Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique.* Paris : Éditions de minuit.

Bakhtine, M. (1979 - 1984). *Esthétique de la création verbale.* Paris : Gallimard.

Baladier, L. (1995). Les missions des corps d'inspection. L'inspection : un nouveau métier ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* CIEP, 39-49.

Barbier, J.M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales. L'analyse de l'activité. Approches situées. *Recherches et formation*, n° 42, 99-117.

Becue, A. (2015). *L'entretien-conseil dans l'accompagnement des enseignants débutants : un espace de coopération ?* Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, juil. 2015, Paris, France.

Berducci, D. (2004). Developmental Continuum Vygotsky through Wittgenstein: A New Perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology* 14(3), 329–353.

Bergin, C., Wind, S.A, Grajeda, S. & Tsai, C-L. (2017). Teacher evaluation: Are principals' classroom observations accurate at the conclusion of training? *Études en évaluation pédagogique*. http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.05.002

Bertone, S. (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance.* Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. (Université de la Réunion, France).

Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités, vol. 12*(2), 53-72.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval* Acc 21**,** 33–46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9

Bjørndal, C.R.P. (2020). Student teachers' responses to critical mentor feedback: A study of face-saving strategies in teaching placements. *Teaching and Teacher Education*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103047

Bonnemain, A., Perrot, E. & Kostulski, K. (2015). Le processus d'observation, son développement et ses effets dans la méthode des autoconfrontations croisées en clinique de l'activité. *Activités, vol.12* (2), 98-124. http://www.activites.org/v12n2/v12n2.pdf

Bouchamma, Y. & Basque, M. (2012). *Supervision practices of school principals: reflection in action.* US-China Education Review, B 7, 627-637.

Bouttemont, C. (2010). États-Unis : les tests d'évaluation en débat. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, vol. 53*, 17-19.

Bouveresse, J. (1976). *Le Mythe de l'intériorité. Expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*. Coll. Critique. Paris : Les éditions de Minuit.

Bouvier A. & Obin, J.P. (1998). La formation des enseignants. In : Recherche & Formation, n°29, 1998. *Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs*, (Eds) O. Bardel-Denonain et M.C. Chaix. (pp. 185-187).

Bradford, C. & Braaten, M. (2018). Teacher evaluation and the demoralization of teachers. *Teaching and Teacher Education, vol.75*, 49-59.

Braun, H. I. (2005). Using student progress to evaluate teachers : A primer on value-added models. *Educational Testing Service*. Laws: No Child Left Behind Act 2001.

Bressoux P. (2007). L'évaluation des enseignants : recommandations pour une réforme de l'inspection en France. In J. Weiss, (eds). *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ?* p. 9-18. Actes du séminaire 2007 : Leysin, 6 et 7 décembre / Organisation de Michel Guyaz. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2008. (pp. 19-28).

Cadière, P. (2019). *Étude des circonstances permettant à des enseignants novices du premier degré de se former à la gestion de classe.* (Thèse Université Toulouse 2-Jean Jaurès).

Caussidier, C. (2014). Le sujet neurocognitif et l'éducation : un paradoxe ? *Éducation et socialisation, vol.36.* http://doi.org/10.4000/edso.979

Caplat, G. (1978). Pour une histoire de l'administration de l'enseignement en France. *Histoire de l'éducation*, n°22, 27-58. ENS : Lyon.

Caplat, G. (1985). Pour une histoire de l'administration de l'enseignement en France. *Histoire de l'éducation*, n° 25, 11-51, ENS : Lyon.

Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches. (Université de Toulouse II Le Mirail, France).

Chaliès, S. & Bertone, S. (2015). Les interactions entre les enseignants novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier. In V. Lussi Borer et al., *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Raisons éducatives., (pp 137-158). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations : A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563.

Chaliès, S., Bruno-Méard, F., Méard, J.A., Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: the need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education,* 26(1), 767-774.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. Former à accueillir les élèves en situation de handicap. *Recherche et éducation*, n°61, p. 85-129.

Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, n°35, 145-180.

Chaliès, S., Escalié, G. & Bertone, S. (2012). Étude d'un travail collaboratif de formation professionnelle initiale des enseignants : résultats et propositions. *Savoirs* 2012, 2 (29), 59-78. http:/dx.doi.org/10.3917/savo.029.0059

Chalies, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765–781.

Chappoz, Y., & Pupion P.C. (2012). Le New Public Management. *Gestion et management public, vol 1,* n°2, 1-3.

Charlier B. (1998). - Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants. Collection « Pratiques pédagogiques ». In : *Recherche & Formation,* N°32, 1999. Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après... sous la direction de Annette Bon et Nicole Mosconi. pp. 185-190.

Chauviré, C. (2003). *Voir le visible : la seconde philosophie de Wittgenstein*. Coll. Philosophies. Paris : PUF.

Chauviré, C. (2009). *L'immanence de l'égo.* Coll. Philosophies. Paris : PUF.

Chauviré, C. & Ogien, A. (2002). Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. In C. Chauviré et A. Ogien (eds)., *La Régularité.* Coll. Raisons pratiques, Paris : EHESS, (pp. 25-48).

Chauviré, C. & Sackur J. (2015). *Le vocabulaire de Wittgenstein*. Coll. Vocabulaire de. Paris : Ellipses.

Ciuffetelli-Parker, D., & Volante, L. (2009). Responding to the challenges posed by summative teacher candidate evaluation: a collaborative self study of practicum supervision by faculty. *Studying Teacher Education*, 5(1), 33-44.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

Clot, Y. (1999). Avec Vygotski. In : *Revue française de pédagogie, vol. 130*, 301.p. Paris : La Dispute. L'administration de l'éducation., (pp. 173-176).

Clot, Y. & Yvon, F. (2004). *Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant*. Psic. da Ed., Sao Paulo, 19, 2°sem. De 2004, 11-38.

Clot, Y. 2005. L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue, In L. Filliettaz et J.P. Bronckart (Eds), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail,* Louvain-La-Neuve, Peeters.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir.* Paris : PUF.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La découverte.

Clot, Y. & Duboscq, (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. S.A.C. *« Revue d'anthropologie des connaissances » 2010/2, vol 4*, n° 2, 255-286.

Clot, Y. (2015). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud. *Revue Philosophique de la France et de l'étranger*. 2015-2 Tome 140 I, 205-224.

Clot, Y. (2014). *Réhabiliter la dispute professionnelle*. Association des amis de l'école de Paris. Journal de l'école de Paris du management, n°105, 9-16.

Cochran-Smith, M. (2003). The unforgiving complexity of teaching: avoiding simplicity in the age of accountability. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 3-5.

Cometti, J.P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie.* Paris, France : Presses Universitaires de France.

Collins, A.B. (2004). Teacher performance évaluation: a stressful experience from a private secondary school. *Educational Research, vol. 46*, (1) 43-54, http// dx.doi.org/10.1080/0013188042000178818

Condette, J-F. (2017) Mise en perspective : Les personnels d'inspection. Entre terrain local et logiques d'État. *Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants*. PU Rennes.

Crocé-Spinelli, H. (2013). Des inspecteurs engagés : quels gestes professionnels ? In A. Jorro et al (Eds). L'engagement professionnel en éducation et formation. *Perspectives en éducation et formation* (pp. 69 – 84). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Cru, D. (1995). *Règles de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention.* Mémoire EPHE, Paris.

Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. Instructionally Focused Edition.

Darling Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education, vol. 16*, 523-545.

Dastugues, L. (2017). *Étude des circonstances permettant à des enseignants novices d'éducation physique et sportive de se former à l'enseignement à partir d'expériences de pratiquant dans les activités physiques, sportives et artistiques.* (Thèse Université Toulouse 2-Jean Jaurès).

Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Toulouse : Octarès

Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education, vol. 36*,1-11.

De Lara, (2005). *L'expérience du langage. Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Paris : Ellipses.

Dejours, C. (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation. *Sciences en question.* Ed. Quae. INRA Paris.

Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens.* Paris : Editions de Minuit.

D'Iribarne (P.), 1989. *La logique de l'honneur ; Gestion des entreprises et traditions nationales.* Paris : Seuil.

Dizambourg, B. (2008) Politiques publiques et évaluation. L'inspection générale à l'heure des changements. *Revue de l'inspection générale*, *vol. 5*, 15 -19.

Donaldson, M., & Papay, J.P. (2014). Teacher Evaluation Reform: Policy Lessons for School Principals. *Principal's Research Review, vol.9*, 1-7.

Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Coll. »U », Paris : Armand Colin

Dulot, A. (2008) : De la fonction au métier : une professionnalisation croissante (revue de l'IG) L'inspection générale à l'heure des changements. *Revue de l'inspection générale vol. 5*, 40 - 45.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris ; PUF

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/ développement. *Éducation et didactique*. 2(2), 1-25. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373

Durand, M., Flavier, E., Ria, L. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, vol. XXVIII*, 1, 83 -103.

Durat, L. & Brunet, F. (2014). Les facteurs de risques psycho-sociaux chez les personnels de l'enseignement et de la recherche. *Formation emploi. 1*(25) 29-46. http://journals.openedition.org/formationemploi/4139

Ehren, M. C., & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British journal of educational studies, 54*(1), 51-72. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x

Escalié, G. & Chaliès, S. (2011). Apprendre des règles de métier. Le rôle du collectif de formateurs. *Recherche et formation, vol. 67*, 149 -164. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1446

Escalié, G. (2012). *Analyse du travail d'un collectif de formateurs et de ses conséquences sur la formation professionnelle d'un enseignant novice : un exemple en éducation physique et sportive*. (Thèse Université Toulouse 2-Jean Jaurès).

Falzon, P., (1997), Travail et vidéo. In : *Champ visuel*, n° 6, 18-25.

Firestone, W.A., (2014). Teacher Evaluation Policy and Conflicting Theories of Motivation, *Educational Researcher, 43* (2), 100 – 107.

Flandin. S. & Ria, L. (2014) *Comment les enseignants apprennent-ils de l'observation de leurs pairs ? Analyse de l'activité de vidéo-formation en ligne de professeurs stagiaires*. Journées Internationales EFTS ConviSciencia. Toulouse, France. hal-01352258

Frackowiak, P. (2011). Évaluation des enseignants : de mauvaises solutions pour un bon problème. In *Café péda, Expresso*, 4 février.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Gaudin, C. (2014). *Analyse d'activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l'activité professionnelle d'enseignants novices : une étude de cas en éducation physique et sportive*. (Thèse Université Toulouse 2-Jean Jaurès).

Gaussel, M., & Reverdy, C. (2013). Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux. *Dossier de l'IFÉ*, n° 86.

Gauthier, R.F., (2008). Inspecteurs généraux et savoirs sur l'École : l'urgence d'un nouveau positionnement. L'inspection générale à l'heure des changements. *Revue de l'inspection générale, vol.5*, 26-33.

Gelin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation.* Paris, France : Armand Colin. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1007680ar

Gérard, F.-M., (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes* n° 156, 26 - 34.

Gerbod, (1966). Les inspecteurs généraux et l'inspection générale de l'Instruction publique de 1802 à 1882. *Revue Historique*, T. 236, vol. n°1, 79-106. PUF : Paris.

Gillig-Amoros, L. (1986). *L'inspecteur et son image, étude d'un stéréotype.* PUF : Paris

Glaser, B. (1978) *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory.* Sociology. Press, Mill Valley.

Granziera, H., & Perera, H.N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology, Vol. 58*, 75-84. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003

Grauwe, A. (2007). Transforming School Supervision into a Tool for Quality Improvement. *International Review of Education, vol. 53*, (n°5/6), Quality Education in Africa: Challenges and Prospects, 709-714. https://www.jstor.org/stable/i27715411

Goldring, R., Taie, S., Rizzo, L., & Riddles, M. (2017). *User's Manual for the 2015–16 National Teacher and Principal Survey, Vol. 1–4* (NCES 2017-131 through 2017-134). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Grissom, J.A., Loeb, S., Master, B. (2013). Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence From Observations of Principals. *Educational Researcher, vol.42* (8), 433-444. https://doi.org/10.3102%2F0013189X13510020

Grissom, J.A. & Loeb, S. (2017). Assessing Principals' Assessments: Subjective Evaluations of Teacher Effectiveness in Low- and High-Stakes Environments. *Education Finance and Policy, Vol. 12* (3), 369-395. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00210

Gustaffson, M. (2004). The rule follower and his community: remarks on an apparent tension in Wittgenstein's discussion of rule-following. *Language Sciences, vol. 26*, 125-145.

Hadji, C. (2012). Faut-il avoir peur de l'évaluation ? *Pédagogies en développement.* De Boeck Supérieur.

Haigh, M. & Ell, F. (2014). Consensus et dissensus dans les jugements des enseignants maîtres prêt à enseigner. *Enseignement et formation des enseignants, vol. 40*, 10-21. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.001

Hofer, S.I., Holzberger, D., & Reiss, K. (2020). Evaluating school inspection effectiveness: a systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in Educational Evaluation, vol 65*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100864

Hopkins, P. (2016). Teacher voice: How teachers perceive evaluations and how leaders can use this knowledge to help teachers grow professionally. *NASSP Bulletin,* 100(1), 5–25.

Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? In Daniellou F. (s/d), 1996, *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques.* (pp.103-140).Toulouse : Éditions Octarès.

Jamet, M. (1984). Contribution a une sociologie de l'inspection primaire : Les élèves-inspecteurs de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (1921-1974), *Revue française de pédagogie,* n°. 66 (pp. 39-54). École normale supérieure de Lyon.

Joublot-Ferré, (2016). Quelle évaluation des pratiques enseignantes par l'inspecteur en France ? In *Évaluer les pratiques enseignantes : De la formation initiale à l'entrée dans la profession.* Actes du 3 ème colloque du gEvaPE organisé les 2, 3 et 4 septembre 2015 à la Haute école pédagogique de Vaud. (pp 16-20). Lausanne : gEvaPE)

Kéradec, H. (2016). Les enjeux politiques et de GRH de l'évaluation des professeurs en France. *The Journal of Quality in Education, vol.6* (7), 14. https://doi.org/10.37870/joqie.v6i7.32

Kemmis, S., Heinkkinen, H.L.T, Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice : supervision, support and collaborative sel-development. *Teaching and teacher education, vol. 43*, 154-164. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001

Kerbrat-Orechionni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: A. Colin.

Klieger, A. (2016) Principals and teachers: Different perceptions of large-scale assessment. *International Journal of Educational Research, vol. 75*, 134-145 https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.006

Lafortune, L. & Allal, L. (2008). Jugement professionnel en évaluation. *Pratiques enseignantes au Québec et à Genève, vol 35* (3), Québec : Presse de l'université du Québec. https://doi.org/10.7202/039876ar

Lähteenmäki, M. (2003). On rules and rule following: obeying rules blindly. *Language and Communication, 23*(1), 45-61.

Lammert, C., De Wlat, L., & Wetzel, M.M. (2020). "Becoming" a mentor between reflective and evaluative discourses: A case study of identity development. *Teaching and Teacher, Education, vol. 96*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103179

Laugier, S. (2009). *Wittgenstein. Les sens de l'usage. Moments philosophiques*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Laugier, S. (2010). *Le mythe de l'inexpressivité*. Paris : J. Vrin.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Leblanc, S. (2009). *Des espaces de confrontation à l'expérience médiatisés par la vidéo : principes de conception, effets formatifs et projectifs.* Actes du colloque international de l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle « L'expérience », Dijon.

Leblanc, S. (2011). Ressources filmiques issues de l'analyse du travail des enseignants et scénarisées. Effets sur l'activité en formation. In *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. Acte de colloque Colloque international INRP.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. From an analysis of teacher activity to the design of a professional training device. *Activités. Vol. 5* (1), Varia. https://doi.org/10.4000/activites.1941

Leblanc, S., Ria, L. & Veyrunes, P. (2013). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. Le vas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage. ViSA. *Maison des Sciences de l'Homme*, (pp. 63-94), hal-00804095.

Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activités, 11*(2), 143-171. htpp://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf

Le Du, M. (2004). *La nature sociale de l'esprit*. Paris : Vrin

Legrand, D. (2007). Pre-relective self-as-subject from experiential and empirical perspectives. *Consciousness and Cognition*, 16, 583-599.

Le Guern, A. & Thémines, J. (2013). L'entretien professionnel : d'une action conjointe à un engagement renouvelé entre inspecteurs et enseignants. Dans : A. Jorro (Eds), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 53-68). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0053

Le Roux-Yahiel, M. (1985). Les origines du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle). In, Histoire Du GFEN. *L'éducation nouvelle, une bataille d'idée, Dialogue,* n° 56.

Liu, Y., Visone,J., Boeke Mongillo, M. & Lisi, P. (2019). What matters to teachers if evaluation is meant to help them improve ? *Studies in Educational Evaluation, vol. 61*, 41-54

Long, J.J., van Es, E., Black, R.W., (2013) Supervisor-student teacher interactions : The role of conversational frames in developing a vision of ambitious teaching. *Linguistique et education*. https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.02.002

Marcel, J-F. & Veyrac, H. (2012) L'efficacité des pratiques d'enseignement au travers des rapports d'inspection. *Revue Phronesis, vol.1* (3), 33-54.

Marcos, A., Machado, E., Abelha, M. (2015) Effect(s) of Teacher Evaluation on Collaborative Practices : Induction or Inhibition? *Procedia - Social and Behavioral Sciences, vol. 174*, 3674-3680. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1090

Maroy, C. & Voisin, A. (2013). Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation : enjeux et incidences des outils d'action publique. *Educação and Sociedade*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, CEDES, vol.124 (34), (pp.881-901). halshs-01705975

Maulini, O. (2010). Le contrôle du travail des enseignants : le renforcer, le réduire ou l'améliorer ? *Enjeux pédagogiques*, n°14, 34-36

Maulini, O. & Gather Thurler M., (2014). Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail. Coll dirigée par Ph. Meirieu, *Cahiers pédagogique*, Issy les Moulineaux : ESF.

Merlin, C. (2008). Réforme de l'État et mutation de l'inspection générale de l'Éducation nationale. L'inspection générale à l'heure des changements. *Revue de l'inspection générale* n°5, 4-14.

Maturana, H.R.& Varela, F.J. (1994). *L'arbre de la connaissance.* Adisson Wesley France : Paris

Michel, L. & Bertone, S. (2017). Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices : études de cas en formation universitaire. *Recherches en Éducation,* 30, 8-20. En ligne : https://hal.univ-reunion.fr/hal-01632448/document

Mollo, V & Falzon, P. (2004). Auto-and Allo-Confrontation as Tools for Reflective Activities. *Applied Ergonomics, Elsevier, vol. 35* (n° 6), 531-540. https://doi.org/ff10.1016/j.apergo.2004.06.003

Mons (2008). Autonomie et contrôle du travail enseignant. Une enquête dans les pays européens. *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* n° 48, 109-117. https://doi.org/10.4000/ries.449

Moss, P. A. & Schutz, A. (2001). Educational Standards, Assessment, and the Search for Consensus. First Published. *American Educational Research Journal. Vol 38*, (1). https://doi.org/10.3102/00028312038001037

Moradi, K., Sepehrifar, T., Parhizkar, K. (2014). Exploring Iranian EFL Teachers' Perceptions on Supervision. Procedia - *Social and Behavioral Sciences, vol. 98*, 1214-1223. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.536

Moussay, S., Étienne, R., & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie, vol.166*, 59-69.

Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word Learning. *New Ideas in Psychology, 4,* 1-13

Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris : Armand Colin.

Ogien, A. (2013). *Désacraliser le chiffre dans l'évaluation du secteur public.* Sciences en question.

Panazol, J.M. (2016). Quelles missions des inspecteurs à compétences pédagogiques en académie dans dix ans ? *Les inspecteurs territoriaux : médiateurs du changement*. Administration et éducation, n°149, 129-136.

Papay, J. (2012). Refocusing the Debate: Assessing the Purposes and Tools of Teacher Evaluation. *Harvard Educational Review, vol. 82* (1), 123-141. https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384

Paquay, L. (Ed.) (2004). *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux.* Paris : L'Harmattan.

Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P. (Eds), (2010). L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs et perspectives. *Pédagogie et développement*. Bruxelles : De Boeck.

Paris C., & Gespass S. (2001). Examining the mismatch between learner centered teaching and teacher centered supervision. *Journal of Teacher Education, 52* (5), 398-412.

Pastorini, C. (2011). *Ludwig Wittgenstein, une introduction*. Paris : Pocket.

Paufler, N. A. (2018). Declining Morale, Diminishing Autonomy, and Decreasing Value: Principal Reflections on a High-Stakes Teacher Evaluation System. *International Journal of Education Policy & Leadership, vol.*13 (8), 1-15. https://doi.org/10.22230/ijepl.2018v13n8a813

Paufler, N., Sloat, E. (2019).Using standards to evaluate accountability policy in context : School administrator and teacher perceptions of a teacher evaluation system. *Studies in Educational Evaluation, Vol.64*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.07.007

Paufler, N., King, K. & Zhu,P. (2020). Promoting professional growth in new teacher evaluation systems: Practitioners' lived experiences in changing policy contexts. *Studies in Educational Evaluation, Vol. 65*. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100873

Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3.* Paul H Brookes Publishing.

Penninckx, M. (2017) Effects and side effects of school inspections : A general framework. *Studies in Educational Evaluation, Volume 52*, March 2017, 1-11.

Penninckx, M. & Vanhoof, J. (2015). Insights gained by schools and emotional consequences of school inspections. A review of evidence. *School Leadership & Management, vol. 35.* 477-501. https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1107036.

Perrenoud, P. (1996). L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *Éducateur*, n° 10. 24-30.

Poggi, M.P., Wallian, N. & Musard, M. (2006). La construction sociale du jugement inspectoral : la définition du métier d'enseignant vue à travers une analyse de rapports d'inspection en EPS. *Revue française de pédagogie, Vol. 157*, 131-145.

Pons, X. (2015). Changer d'échelle ? les inspections générales de l'éducation nationale face à la déconcentration du système scolaire. *Revue française d'administration publique* n° 155, 647-658

Pons, X. & Buisson-Fenet, H. (2017). Un « sujet qui fâche ». L'évaluation des enseignants en France, entre défense statutaire, injonction au professionnalisme et autonomie professionnelle. *Revista de Sociología de la Educación (RASE), vol. 10* (3).

Pons, X. & Buisson-Fenet, (2019). Responsable, mais pas redevable ? Gouvernance par les Résultats et relations d'"accountability" dans les Établissements scolaires en France. Revue internationale de sociologie de l'éducation. *Éducation et sociétés, vol. 1* n° 43, 41-56. De Boeck Supérieur.

Ravez, J. (1995). Rôle des inspecteurs de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique. L'inspection : un nouveau métier ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, CIEP, 129-131.

Pouivet, R. (1997). *Après Wittgenstein, Saint Thomas*. Paris : PUF.

Ria, L., Saury, J., Sève, C., Durand., M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Science et Motricité.* n°42, 47-58. hal-00803976f

Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. M. Durand & L. Filliettaz. *La place du travail dans la formation des adultes.* PUF, (pp.217-243). hal-00804086f

Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.

Robinson, W. & Campbell, J. (2010). Evaluation of Teacher Quality and Practice. *International Encyclopedia of Education* (Third Edition) Pages 674-680

Rocquet, J-P, (2005). *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*. L'Harmattan, Paris.

Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* : New models of learning, teaching and schooling (pp. 388-414). Oxford : Basil Blackwell Publishers.

Rodl, Cruz & Knollman (2020). Applying Q methodology to teacher evaluation research. *Studies in Educational Evaluation, Vol. 65.* https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100844

Ross, J.A., & Bruce, C.A. (2007). Teacher self-assessment: A ihanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education, Vol. 23* (2), 146-159. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035

Rossano, P. (1991). Plan Langevin-Wallon (1947) et système éducatif du secondaire en 1991. In : *Communication et langages*, n°90, 34-46.

Rozenwajn, E & Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de littérature. Revue française de pédagogie, vol. 189 (4), 105-138.

Saussure, F. (1985). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot. chap. III-2.

Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal* : Éditions Logiques.

Schraeder, M., Simpson, J (2006). How Similarity and Liking Affect Performance Appraisals. *The Journal for Quality and Participation: Cincinnati, Vol. 29* (1), 34-40.

Schutz, A., & Moss, P. (2004). "Reasonable" decisions in portfolio assessment: evaluating complex evidence of teaching. *Educational Policy Analysis Archives*, 12(33). https://doi.org/10.14507/epaa.v12n33.2004

Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance du travail, pour une approche ergonomique*. Paris : PUF

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

SGEN-CFDT, (2016). *PPCR : pour les enseignants, un processus d'évaluation rénové avec plus de pouvoir aux personnels*. J.L.Lopez, Bulletin du 19 septembre.

Shaked, H. (2018) Why principals often give overly high ratings on teacher evaluations. *Studies in Educational Evaluation, vol. 59*, 150-157.

Sheridan, L. & Tindall-Ford S.K. (2018). "Fitting into the Teaching Profession" Supervising Teachers' Judgements During the Practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, vol.43(8). Consulté sur http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss8/4

Silva, L., Giovannini, M., Rosa, A. (2017) *Mesurer et améliorer l'efficacité des écoles : une étude longitudinale sur l'utilisation d'indicateurs de valeur ajoutée.* (Département des sciences de l'éducation – Université de Bologne).

Silicani (2008), Livre blanc sur l'avenir de la fonction publique. *Conférence nationale sur les valeurs, les missions et les métiers du service public et de la fonction publique*. Avril 2008.

SNUIPP : *Évaluation des enseignants : résultats et analyse de la consultation des PE.* Communiqué du 19 septembre 2016

Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory methodology: An overview. In Denzin, N., K. et Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres : Sage Publications, (pp. 1-18)

Stronge, J. H. (2006). Chapter 1 | Teacher Evaluation and School Improvement: Improving the Educational Landscape1. In: *Evaluating Teaching.* https://dx.doi.org/10.4135/9781412990202.d4

Suchaut, B. (2012). *L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution*. IREDU- CNRS & Université de Bourgogne.

Talérien, J.S. & Bertone, S. (2018) La transmission explicite des connaissances ordinaires des enseignants expérimentés comme ressource de la formation continue. *EDP sciences, Vol. 52*. https://doi.org/10.1051/shsconf/20185201004

Talérien, J.S. (2018). *Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques entre pairs.* (Thèse, Université de la Réunion). Retrieved from https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02076365

Tang, Y. & Wai Kwan Chow A. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, *vol.23* (7), 1066-1085. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.013

Taylor, C. (1995). *Suivre une règle,* Critique, N° 579/580, 555-572.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'Anthropologie des connaissances, vol. 2,* 287-322.

Thibert, R. (2011). Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement. *Dossier de l'IFÉ,* n° 67.

Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*, suivi de « *Écrits du cercle de Bakhtine.* » Paris: Edition du Seuil.

Tyagi, R. (2010) School-based instructional supervision and the effective professional development of teachers, Compare: *A Journal of Comparative and International Education,* 40(1), 111-125, https://doi.org/10.1080/03057920902909485

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

V. Zanten, A. (2001). L'inspection des établissements et ses effets sur l'évolution du système scolaire en Angleterre. Entretien avec un responsable de l'Office for Standards in Education (OFSTED). *Éducation et sociétés 2001/2* (no 8), pages 125-134.

Vosters, K.N., Guarino, C. & Wooldridge M. (2018). Understanding and evaluating the SAS® EVAAS® Univariate Response Model (URM) for measuring teacher effectiveness. *Economics of Education Review, Vol. 66*, 191-205. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.006

Verneuil, Y. (2009). Identités et compétences professionnelles dans les années 1920 : Les professeurs de lycée, les « primaires » et l'inspection d'académie. *Histoire de l'éducation.* No. 121 (janvier-mars 2009), pp. 43-66 Ecole normale supérieure de Lyon

Verneuil, Y. (2016 a). Corporatisme et néo-corporatisme : les instances de gestion de la carrière des enseignants depuis le XVIIe siècle. *Histoire de l'éducation*, 145(1), 9-18. https://doi.org/10.4000/histoire-education.3169

Verneuil, Y. (2016 b). IEN et IPR : des histoires contrastées. *Les inspecteurs territoriaux : médiateurs du changement.* Administration et éducation, n°149. p.11-16

Von Wright, G.H. (1971). *Explanation and understanding*. Londres : Cornell University Press.

Von Wright, G.H. (1991). Problèmes de l'explication et de la compréhension de l'action. In Neuberg, M., Théorie de l'action. Textes majeurs de la philosophie analytique de l'action. *Philosophie et langage* (pp. 101 -120). Liège: Mardaga

Vygotski, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient émotions*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L. (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : Recueil de textes et commentaires* / Sous la direction de F. Yvon et Yuri Zinchenko., Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov, 2011. 432 p.

Wagner, I. (2020). Effectiveness and perceived usefulness of follow-up classroom observations after school inspections in Northern Germany. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 67. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100913

Weiss, J. (1991). *L'évaluation : problème de communication*. Cousset, DelVal et Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, LIFE.

Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? Wittgenstein contre Davidson. In C. Chauviré et A. Ogien (eds)., *La Régularité.* Paris: EHESS, pp. 207-231

Wind, S.A., Jones, I., Bergin, C., & Jensen, K. (2019). Exploring patterns of principal judgments in teacher evaluation related to reported gender and years of experience. Studies in Educational Evaluation, Vol. 61,150-158. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.03.011

Wittgenstein, L. (1992). *Leçons et conversations*. Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (1996). *Remarques Philosophiques*. Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (2004). *Le cahier bleu et le cahier brun* : *études préliminaires aux Investigations philosophiques.* Traduit par G. Durand, Gallimard, Paris, 2004, p. 135-282.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard

Wyatt-Smith, C. & Klenowski, V. (2013) Explicit, latent and meta-criteria: types of criteria at play in professional judgement practice. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, vol.20 (1), 35-52, https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.725030

Yoo, J. (2019) The impact of conflict among political actors on implementing South Korea's new teacher evaluation policy: A case study with implications for education policymaking. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 61, 94-104. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.03.006

Textes institutionnels

Arrêté du 10 mai 2010 : *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.*

Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.*

Circulaire du 5 nov. 1964. BO du 17 déc. 1964. *Création du statut d'inspecteur pédagogique régional (IPR).*

Circulaire n° 97-123 du 25 mars 1997. *Missions du professeur.*

Circulaire 2009-064 du 19 mai 2009. *Mission des corps d'inspection IA-IPR et IEN affectés dans les académies*.

Circulaire n° 2015-207 du 11.12.2015. *Missions des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale*.

Eurydice (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe.* Bruxelles : Eurydice

Eurydice (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe*. Bruxelles : Eurydice

Eurydice (2015). *Assurer la qualité de l'éducation : politiques et approches de l'évaluation des écoles en Europe*. Commission européenne : Bruxelles.

HCEE, (2002). Rapport juin 2002, Y. Chassard, et C.Jeanbrau. *L'appréciation des enseignants du premier et du second degré. Diagnostic et propositions*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'École sous la direction de C. Thélot. HCEE . Paris.

HCEE, (2003). Rapport octobre 2002. P. Bressoux et A. Attali. *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'École. Paris.

HCEE, (2005). Rapport n°16, janvier 2005, N. Bottani et P. Vrignaud. *La France et les évaluations internationales*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'École. Paris.

IGEN, (1999a). Rapport juin 1999, J.-M. Monteil. *Proposition pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*. Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris.

IGEN, (1999b). Rapport septembre 1999, P. Dasté. *Les missions et les statuts des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale*. Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris.

IGEN – IGAENR, (2000). Rapport mars 2000, A. Dulot, J. Ferrier, A. Menager. *Les tâches des inspecteurs territoriaux*. Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris.

IGEN, (2011). Note N°2011-022, mars 2011. *Mission sur le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogiques du second degré.* Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris.

IGEN (2013). Rapport N° 2013-035, avril 2013, B. Doriath, R. Montaigu, Y. Poncelet et H.G. Richon. *L'évaluation des enseignants. Ministère de l'Éducation nationale*, Paris

IGEN-IGAENR, (2016). Rapport N°2016-070, octobre 2016, E. Roser, B. André, J.F. Cuisinier. *Rôle et positionnement des inspecteurs du second degré en académie*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris.

Loi générale de l'instruction publique 1er mai 1802 (Floréal, an X).

Loi N°89-486 du 10 juillet 1989. *Loi d'orientation sur l'éducation*.

Note de service N° 83-512 du 13 déc. 1983. *Modalités d'inspection des personnels enseignants.*

Note de service n° 90-143 du 4 juillet 1990. *Missions des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale.*

Note de service no 91-033 du 13 février 1991. *Modification du statut des professeurs certifiés et principe de déconcentration des procédures de notation et d'avancement d'échelon des personnels.*

Note de service no 96-024 du 9 janvier 1996. *Notation pédagogique des professeurs certifiés.*

OCDE (2003). Regards sur l'éducation 2003. *Indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2003-fr.

OCDE (2005), Rapport annuel de l'OCDE 2005. *Mesurer les performances: les conclusions du PISA*. Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/annrep-2005-fr.

OCDE (2013), Regards sur l'éducation 2013 : *Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2013-fr.

Concours de recrutement des inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux, (2011). *Rapport de jury, session 2011*. J. Etienne, président du jury et A. Mamecier, vice-présidente du jury, Secrétariat général Direction générale des ressources humaines. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Paris.

Concours de recrutement des inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux, (2019). *Rapport de jury session 2019*. D. Vin-Datiche, président du jury et F. Smits,

vice-présidente du jury, Secrétariat général Direction générale des ressources humaines. Ministère de l'éducation nationale, et de la jeunesse. Paris.

ANNEXES

Les annexes constituent le Tome 2 de cette thèse.

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

Présentée et soutenue par :

Bernadette VOISIN-GIRARD

Le vendredi 27 novembre 2020

Titre :

Activité de jugement des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et développement de l'activité professionnelle en entretien d'inspection dans le système éducatif français : règles, jeux de langage et conflits d'une activité dialogique pluri-adressée

ANNEXES

École doctorale et spécialité :
ED Sciences Humaines et Sociales (SHS) : Sciences de l'éducation et de la formation

Unité de recherche :
Ingénierie de la Santé, du Sport et de l'Environnement (IRISSE EA 4075)

Jury :

Mr Stefano BERTONE, Professeur, Université de La Réunion. *Directeur de thèse*
Mr Sébastien CHALIES, Professeur, Université de Toulouse II. *Président du jury*
Mr Luc RIA, Professeur, Institut Français de l'Éducation Lyon. *Rapporteur*
Mme Carole SEVE, Professeur, Inspectrice générale Ministère de l'Éducation, du Sport et de la Recherche. *Rapporteur*
Mme Jacqueline BERGERON, MCF, Consultante internationale gouvernance des systèmes de l'enseignement supérieur et de la recherche

LISTE DES ANNEXES

2.3.

ANNEXE 1 : ANNEXES DES ENTRETIENS EXPLORATOIRES 499
ANNEXE 2 : ANNEXES VERBATIMS DU DISPOSITIF 1 682
ANNEXE 3 : ANNEXES DU TRAITEMENT DES DONNEES DISPOSITIF 1 782
ANNEXE 4 : ANNEXES DISPOSITIF 2 1078

2.4.ANNEXE 1 : ANNEXES DES ENTRETIENS EXPLORATOIRES

Annexe 1.0 : Guide des entretiens exploratoires

Annexe 1.1 : Verbatims des entretiens exploratoires avec l'inspecteur 2

Annexe 1.2 : Verbatims des entretiens exploratoires avec l'inspecteur 1

Annexe 1.3 : Verbatims des entretiens exploratoires avec l'inspecteur 3

Annexe 1.4 : Verbatims des entretiens exploratoires avec l'inspecteur 4

2.5.ANNEXE 2 : ANNEXES DES VERBATIMS DU DISPOSITIF 1

Annexe 2.1 : Protocole et contractualisation de l'expérimentation

Annexe 2.2 : Verbatims de l'entretiens d'inspection de l'inspecteur 1avec l'enseignant 1

Annexe 2.3 : Verbatims de l'entretien d'inspection de l'inspecteur 2 avec l'enseignant 2

Annexe 2.4 : Verbatims de l'entretien d'inspection de l'inspecteur 3 avec l'enseignant 3

2.6.ANNEXE 3 : ANNEXES DU TRAITEMENT DES DONNEES DISPOSITIF 1

Elles comprennent : les tableaux de formalisation des règles selon l'analyse grammaticale des dialogues pour chacun des inspecteurs, les tableaux récapitulatifs des règles de chacun des inspecteurs, les tableaux complets des JDL de chacun des inspecteurs, les tableaux de reconstitution des raisonnements pratiques de chacun des inspecteurs.

Annexe 3.1 : Tableau de formalisation des règles via EAC de l'inspecteur 1

Annexe 3.2 : Tableau récapitulatif des règles de l'inspecteur 1

Annexe 3.3 : Tableau des 4 jeux de langage complet de l'inspecteur 1

Annexe 3.4 : Tableau des raisonnements pratiques de l'inspecteur 1

Annexe 3.5 : Tableau de formalisation des règles via EAC de l'inspecteur 2

Annexe 3.6 : Tableau récapitulatif des règles de l'inspecteur 2

Annexe 3.7 : Tableau des 4 jeux de langage complet de l'inspecteur 2

Annexe 3.8 : Tableau des raisonnements pratiques de l'inspecteur 2

Annexe 3.9 : Tableau de formalisation des règles via EAC de l'inspecteur 3

Annexe 3.10 : Tableau récapitulatif des règles de l'inspecteur 3

Annexe 3.11 : Tableau des 4 jeux de langage complet de l'inspecteur 3

Annexe 3.12 : Tableau des raisonnements pratiques de l'inspecteur 3

2.7.ANNEXE 4 : ANNEXES DU DISPOSITIF 2

Les annexes comprennent le courrier de sollicitation des inspecteurs, le support du premier dispositif d'animation.

Annexe 4.0 : Courrier de sollicitation des inspecteurs

Annexe 4.1 : Support de la première journée d'animation

Annexe 4.2 : Compte rendu de la seconde journée d'animation en lien avec un guide d'entretien du PPCR

Annexe 4.4 : Guide d'entretien construit par le collectif des inspecteurs

Annexe 4.5 : Verbatims de l'extrait de vidéo de l'EAC Inspectrice 3

Annexe 4.6 : Verbatims de l'extrait vidéo de l'EAC Inspectrice 1

Annexe 4.7 : Verbatims de l'extrait vidéo de l'EAC Enseignant 1

Annexe 4.8 : Extrait de verbatims de l'allo-confrontation

ANNEXE 1 : Annexes des entretiens exploratoires

3. *Annexe 1.0*

GUIDE D'ENTRETIEN EXPLORATOIRE AUPRÈS DES INSPECTEURS

A quoi les inspecteurs jouent-ils lorsqu'ils inspectent ?

Quels sont les objectifs prioritaires assignés à l'inspection pédagogique ?

- Quel(s) objectif(s) (ou quelles préoccupations ?) premier assignez-vous à une visite d'inspection ?
-
- Quels objectifs (préoccupations) secondaires ?

- Comment identifiez-vous les invariants sur le plan de l'organisation (lié à la campagne d'inspection, l'annonce, l'observation, l'entretien, le rapport) ? Comment les justifiez (comprenez)-vous ?

- Sur quoi fondez-vous l'observation ? pourquoi ? pour voir quoi ? pour vérifier quoi ?
Instruction au sosie : si je devais te remplacer, que devrais-je faire, voir, écouter ?

- Selon quels invariants menez-vous l'entretien ?

Comment ont-ils appris à fonder leur jugement ?

- Comment avez-vous « appris » à fonder votre jugement pour évaluer (observation, compréhension des situations professionnelles …) ?

- Quelle place du collectif (collège des inspecteurs, collaboration disciplinaire…) dans l'apprentissage à évaluer ?

- Quelles règles de métier relatives à l'évaluation des enseignants partagez-vous avec vos collègues ?

Quels enjeux impactent l'évaluation ?

- Que pensez-vous réellement évaluer lors d'une visite d'inspection ?

- Selon vous, quels sont les enjeux et les éléments du contexte qui impactent le résultat de l'évaluation ?

- Dans quelles situations vous sentez-vous en difficulté ?

- Pensez-vous qu'il soit possible d'intégrer une dimension formative à l'inspection individuelle et si oui pourquoi et comment ? Si non pourquoi ?

Annexe 1.1

VERBATIMS ENTRETIEN EXPLORATOIRE

Inspecteur 2 noté I2. Chercheuse, notée C

C : Quel objectif premier assignes-tu à une inspection ? À une visite d'inspection ?

I2 : Euh, je dirais pas la même chose cette année que ce que j'aurais répondu à la même question il y a trois ans et encore moins il y a neuf ans, euh… Aujourd'hui, je dirais, trouver des bons. Ma première attente pour une inspection individuelle c'est ça. Est-ce que je vais pouvoir sortir de mon établissement en ayant trouvé une ressource nouvelle. Un tuteur potentiel ? un formateur potentiel ? un visiteur conseil, parce que maintenant on a développé ça. À un moindre degré, mais un professeur de confiance, qui n'aurait peut-être pas le même niveau d'expertise, mais que je vais mettre dans mes listes de professeurs pour les réunions de pré-entente pour les examens des choses comme ça ; ajouter des ressources nouvelles, des points d'appuis nouveaux, pour mon pilotage disciplinaire, ou pas disciplinaire d'ailleurs, ce n'est pas encore dans l'actualité immédiate, dans la réalité immédiate, mais ça peut être aussi dans un REP + des choses comme ça, pas seulement sur le champ disciplinaire. De pouvoir dire aussi au chef d'établissement pourquoi pas, là vous avez quelqu'un… Si, il y a autre chose aussi, par exemple sur le… Euh… La coordination disciplinaire. Aller voir quelqu'un pour lui proposer de pas hésiter à… Demander cette responsabilité ou que cette mission lui soit confiée… Voilà, pour moi ce serait ça, la priorité.

C: Ok, alors ...

I2: Pour ça, j'ai besoin de relais. Il y a les professeurs ici, en lettres, donc pour moi mon travail c'est… Le pilotage de la discipline, ça suppose de pouvoir s'appuyer sur une équipe étoffée, élargie, et plus j'ai de relais plus j'aurais l'impression que mon travail aura de l'efficacité, parce que mon travail aura consisté à piloter leurs actions à eux, avec les choix qui sont les miens, sur les priorités qui sont les miennes, dans des modalités que j'aurais discuté avec eux, voilà, je pense que ce soit du côté de la formation, du côté des visiteurs, du côté des tuteurs… A chaque fois c'est moi qui modélise leur action si tu veux… Je la négocie pour partie quand même avec eux, il faut bien qu'ils soient associés, qu'ils soient d'accord…Mais ils sont pour moi… Je disais tout à l'heure que je n'aurais pas répondu ça immédiatement parce que…

Quand tu commences il me semble qu'on est plus sur une relation individuelle, euh… Interpersonnelle, un inspecteur avec les enseignants. Alors l'enseignant il va même dire « son » inspecteur, ça va s'incarner même euh… dans le langage comme ça. « Mon » inspecteur et l'inspecteur va dire, « mes » enseignants. Alors sur des modes très, que moi j'aime pas du tout hein, mais des modes très personnalisés, euh… Et peut-être que au départ on considère que l'inspection individuelle elle doit viser, que son sens réside dans ce qui va se jouer comme ça dans une relation à deux.

C : Ça c'est l'impression que tu avais quand tu as démarré ?

I2 : Au début oui, parce que c'est l'idée qu'on s'en fait quand on est le jeune professeur, c'est aussi parce que nous n'avons pas les relais identifiés euh… Et dont dispose un IEN premier degré qui lui dispose de conseillers pédagogiques par exemple… Quand tu es IEN et que tu passes les concours, tu te dis que cette question du relais, de la médiation, je sais pas, appelons ça une équipe de collaborateurs, elle est plus immédiatement claire. Cette idée qu'il n'y a pas que la relation interpersonnelle entre l'inspecteur et l'enseignant mais que de toute façon il y aura des médiations. Bon… On peut dire oui mais tu peux bien envisager puisqu'il y a des médiations de par la formation, il y d'autres formes de médiations sans doute, mais d'abord les formateurs tu ne les choisis pas tout de suite, quand tu arrives comme inspecteur tu vois ceux qui sont là, tu travailles avec eux. Il y a aussi… Les quelques années d'exercice du métier, elles servent aussi à constituer ce… réseau de médiations, par exemple les formateurs, avec ceux que tu ne vas pas reconduire parce qu'ils ne te semblent pas tout à fait en phase avec ce que tu veux faire, ceux que tu as recruté et que tu vas faire glisser sur des fonctions de formations par exemple, donc c'est une deuxième raison peut-être pour laquelle on imaginerait pas immédiatement cet enjeu-là d'identification de médiations possibles, de ressources possibles comme un enjeu premier immédiat quand on commence le métier d'inspecteur. Peut-être qu'il faudrait attendre pour ça, quelques années. C'est en tout cas…Moi mon parcours m'a conduit à ça.

C : Alors quels seraient les objectifs secondaires d'une visite d'inspection ?

I2 : Oh… c'est horrible ce que je vais dire… Horrible parce que j'ai conscience d'être à rebrousse-poil de tout ce qui se dit. Ce qui se dit c'est le rapport quasi fusionnel de l'inspecteur dans un mode un peu de gourou…

C : Je sais pas…

I2 : Bon… Moi j'ai un peu l'impression… Euh… Il faut… Il faut… Ouais il me semble que beaucoup de choses nous poussent à ultra-personnaliser la relation. Alors j'ai conscience de prendre à rebrousse-poil là parce que je pars de très loin, peut-être dans une approche un peu désincarnée, de quels outils, j'emploie le terme exprès pour provoquer, mais de quels outils, de quels professeurs, tu vois pour piloter la discipline… Alors objectifs secondaires, mais je serais plus à l'échelle de l'établissement, là aussi ça choque un peu peut être. Mon souci, ce serait de dire comment je peux euh… Faire en sorte qu'à moyenne échéance, c'est ce que je me dis tu vois quand j'arrive dans l'établissement, je ne connais pas les gens… C'est mon premier souci, j'espère que je vais trouver une perle, une ressource, quelque chose de neuf, et aussi secondaire, ce serait, comment je peux euh… configurer, pour ne pas dire reconfigurer ou optimiser la configuration, du fonctionnement d'une équipe au sein de l'établissement ? Voilà. Donc quelle… Qu'est-ce que je peux faire remonter au chef d'établissement ? Je suis… Là j'ai bien perçu des tensions… Là je me projette plutôt dans des échanges que j'aurais avec une équipe de direction, euh… Avec les collègues inspecteurs, qui auront aussi croisé un regard sur un établissement, un fonctionnement d'établissement, à travers d'autres signes parce qu'ils n'auraient pas vu les mêmes enseignants que moi, mais tu vois ce que tu peux faire quand tu parles de tête d'établissement, toi tu as vu les PS, moi j'ai vu les profs, on fait remonter des images de l'établissement… Et en les croisant non plus seulement avec le chef d'établissement et pourquoi pas avec les inspecteurs, on peut réfléchir aussi du coup à améliorer le fonctionnement de l'établissement, le fonctionnement d'équipe, la mise en œuvre de ceci ou de cela, donc ça serait ça mon deuxième objectif. Et mon troisième objectif c'est en ça que je disais ça va être horrible ce que je vais dire, mon troisième objectif, ça va être de, là je vais me placer plutôt au niveau individuel. Et donc mon troisième objectif ça sera, c'est de plus en plus dur, parce qu'il faut prendre sur soi tout le temps. Mon troisième objectif, ce serait de faire en sorte que à moyenne échéance, la personne… c'est pas la personne, le fonctionnaire, l'enseignant que j'ai vu, rende un service de meilleure qualité à l'institution. Alors ça fait deux fois que j'emploie à moyen terme, mais c'est aussi parce que je l'ai construit ce truc-là. Si on est dans le trop long terme on n'accompagne rien. Si on se projette dans trois-quatre ans, c'est grotesque, on ne maîtrise rien à ces échelles-là. Le professeur il sera plus là, si on est sur un trop court terme, on ne sait pas non plus ce qu'on maîtrise parce-que c'est typiquement des situations où l'enseignant va nous renvoyer ce qu'on croit, de manière tellement immédiate que c'est suspect, s'il s'agit de faire évoluer des pratiques, des représentations et tout ça, ça ne peut pas être dans le court terme, si c'est dans le court terme, c'est même mauvais signe, c'est : j'attends tout de vous monsieur l'inspecteur et à la fin alors ça y est j'ai tout compris, merci ! Alors quand on

me renvoie ça, je prends plutôt ça comme l'indice d'un échec que d'une réussite, parce l'autre il me berne, s'il suffisait de discuter cinq minutes avec quelqu'un pour tout comprendre au métier, ça se saurait. Donc c'est pour ça mon idée du moyen terme. Parce que ça peut… Mais en même temps il faut que je puisse avoir la conviction que les choses puissent aller dans le bon sens, alors on peut partir de très très loin, si j'ai vu quelqu'un dont la pratique est complétement…

C : Si je te dis que le court terme c'est suspect, le long terme utopique et le moyen terme réaliste, ça te convient ?

I2 : Oui quelque chose comme ça oui. Réaliste et… Et… potentiellement porteur d'effet. Il y a une idée d'efficacité à moyen terme. Hein… Donc ça veut dire qu'à court terme, je vais presque tout le temps chercher à… Je reviens à ta question quels sont les objectifs secondaires ? Bien, après le niveau intermédiaire, l'équipe, l'établissement ou je ne sais pas quoi, là si je me place à un niveau plus individuel, presque tout le temps, on va avoir ce souci de l'évolution à moyen terme dans une évolution euh… positive, euh… Neuf fois sur dix, ça va orienter ma stratégie de conduite d'entretien vers euh… la volonté de créer de l'assurance, de la ré-assurance… C'est très bien c'est super. Ce souci-là me conduit la plupart du temps… Mais pas tout le temps, de temps en temps au contraire, je peux assumer le choix d'une forme plus de provocation… Je fais le pari que l'enseignant il va pouvoir encaisser le coup d'une forme de déstabilisation à court terme, qui va lui permettre de mieux faire son métier à moyen terme.

C : En fonction de sa personnalité, de ce que tu perçois de ses compétences…

I2 : Oui de la façon dont il travaille, si je perçois des choses… complétement arrêtées, des visions du métier arrêtées depuis vingt ans, il ne me connaît pas… La première fois qu'il me voit je vais passer en face de lui et lui dire changez tout ! Ça n'a aucun sens !

C : Donc ça a une influence sur la stratégie de l'entretien ? De ces trois priorités, il y a une stratégie …

I2 : Non alors là j'étais plutôt… Je reprenais ce que tu disais sur la prise d'indice. Qu'est-ce qui m'amène à choisir d'adopter telle ou telle stratégie, là c'est la… Il y a tout ce que j'ai perçu de son travail, et de la dimension dynamique ou pas de la réflexion sur le travail et tout ce que je perçois dans les premiers moments de l'entretien, par exemple comme capacité à entendre, à ouvrir, ou au contraire à se fermer… Donc ce que je peux percevoir aussi des attentes de l'enseignant vis-à-vis de l'entretien. Alors, attentes secondaires… Est-ce que j'aurais d'autres attentes secondaires…

C : Les objectifs…

I2 : Pardon pardon… Les objectifs secondaires

C : D'une visite d'inspection. Pas seulement de l'entretien.

I2 : La visite. Si je peux bien dire que mes objectifs professionnels, ils sont aussi de… C'est aussi de… répondre à une demande institutionnelle… Je me… Alors c'est quoi ma mission, c'est d'aller visiter des professeurs, d'aller mettre des notes, pour faire baisser le… L'indice de durée moyenne entre deux inspections, voilà… La demande institutionnelle c'est de noter les professeurs dans des grilles, et veiller que les professeurs y soient et sous certaines proportions, enfin bon tu connais tout ça, mais voilà ce que j'appelle répondre à la demande de l'institution. Je suis là pour aller rencontrer des professeurs, pour aller observer des pratiques et puis… Donc euh… Mes objectifs, parce-que c'est un problème du point de vue de l'inspecteur, je suis soucieux de l'efficacité de son travail… C'est pour ça que je dis ça. Le problème c'est qu'on peut presque les relire en inversant l'ordre de priorité avec l'enseignant. Toute la tragédie de notre métier elle est là ! Le dilemme du métier il est là ! C'est que l'enseignant lui, il est en face de toi, et il te dit, le cadet de mon souci, moi c'est ma priorité absolue, c'est quoi ma note, c'est quoi mon positionnement, est-ce que je vais passer en classe ? Et pour ça, je prête, je me mets du point de vue de l'enseignant, je suis prêt, je caricature, mais je suis à peu près prêt à tout, pour que… ce qui est peut-être votre quatrième priorité, mais qui est la première pour moi me permette de faire ce que je veux faire. Et après il peut se dire, bon, une fois que je suis sûr qu'il va me mettre au « crachoir » (?) euh… Peut-être que alors… donc il va évaluer personnellement ma pratique individuelle, peut-être que je peux élargir à la question de l'efficacité de mon travail au sein de l'équipe. Ça c'est seulement son deuxième souci à lui mais ça suppose qu'il ait d'abord l'assurance qu'on l'ait reconnu, à la hauteur de bon… Mais ça c'est normal… Mais l'écart entre les attentes de l'enseignant et nos attentes à nous, c'est vraiment un problème. Mais… Attends, qu'est-ce que je voulais dire… Oui c'est un vrai problème dans le sens où d'abord l'écart existe, et ensuite à mon sens il ne devrait pas exister.

C : L'écart des priorités ?

I2 : Oui l'écart des priorités. Alors que, oui.

C : Pourquoi elles ne devraient pas exister ?

I2 : Attends, je fais juste un tout petit détour. Alors que, je comprends que l'enseignant ne fasse pas du pilotage académique disciplinaire sa priorité. Ça je le comprends. Donc c'est

normal qu'à un moment donné je puisse constater que ce qui est ma priorité à moi n'est pas la sienne. C'est normal, il est enseignant, il est 18h, 15h dans son établissement et… Il fait pas mon travail. Donc euh… Je suis pas en train de me lamenter sur un écart des attentes en oubliant le fait que nous ne faisons pas le même métier. Donc ça c'est… ça me semble normal. En revanche, je… Je trouve pas satisfaisant qu'on ne puisse pas faire évoluer les conceptions que les uns et les autres se font de leur métier, côté enseignant et côté inspecteur, ça vaut pour tout le monde ça. C'est pas seulement des… Un problème d'enseignant… Mais pour aller vers quelque chose d'autrement plus efficace et adulte. Euh… responsable… Peut-être même républicain. Qui nous sort de ce jeu infantilisant de la note. Voilà. Voilà pourquoi je trouve que ce n'est pas normal. Parce que… C'est pas moi l'inspecteur… Je ne suis pas comme inspecteur, le seul à pouvoir comprendre qu'une inspection ne se joue pas… Ne vise pas avant tout à mettre des gens dans des grilles de notes, pour leur dire qu'ils sont ceci ou cela, et je pense que… Enfin l'idée que je me fais du métier d'enseignant, c'est aussi celle d'un adulte responsable qui peut prendre du recul, qui peut voir ses intérêts personnels évidemment, mais qui devrait pouvoir comprendre, pour moi, que l'inspection individuelle elle lui permet de… Tiens, bah ça pourrait être un autre objectif du coup, une… Revenir sur l'objectif secondaire… Un des autres enjeux que de définir la note tout ça, c'est peut-être définir pour lui les… les orientations de sa réflexion professionnelle pour les trois-quatre années à venir.

C : Donc ça rejoindrait l'enseignant, rendre un service de meilleure qualité à l'institution… ça rejoindrait ça ?

I2 : Exactement. Et dans cet objectif secondaire là, disons qu'il y a… Non il y a ce… Non non c'est ça. Pour moi c'est ça. C'est identifier, avec lui, les trois-quatre… champs de réflexions professionnels à venir. D'ailleurs ça prend cette forme là pendant l'inspection. Quand je te disais, les choses ont évolué… ça fait deux ans que mes fins de rapports d'inspections, ça s'annonce comme ça… Je le rapporte même au référentiel métier, et ça prend la forme de… D'un énoncé comme « compétences identifiées par l'enseignant lui-même susceptibles d'être davantage posées » et il y a « compétences euh… proposées à la réflexion pour les deux-trois années » qui gagneraient à être creusées pour les deux-trois années à venir. Un objectif secondaire, et à l'échelle individuelle de la relation interpersonnelle que j'aurais avec l'enseignant, ce serait celui-là. D'où le malentendu… du coup.

C : Réflexion… Est-ce que tu englobes dans le mot réflexion la formation ?

I2 : Euh c'est un… La formation… Il faudrait savoir ce qu'on va mettre derrière formation.

C : Quand tu dis que tu identifies avec lui les champs de réflexion professionnels à venir ?

I2 : Oui ça peut être sur le plan de… éducatif, pédagogique et didactique et derrière je m'en tiens exprès à des énoncés de questions larges, parce-que… pour moi c'est de la responsabilité de l'enseignant aussi et c'est une façon pour moi aussi de légitimer ce qu'ils sont… Des gens qu'on attende qu'ils réfléchissent, donc je pose des questions et derrière eux ils peuvent envisager des lectures, des formations, des… tout ce qu'ils veulent… Des discussions. Je fais de la formation une des modalités possibles d'investigation de ce champ. De ces deux-trois champs. Par exemple, très concret, l'évaluation. Voilà, j'ai repéré des copies d'élèves dans lesquelles j'ai ramassé… Je vois des commentaires qui ne veulent rien dire, ou une logique… D'évaluation conçue uniquement selon le modèle du tri, bon… Donc au bout d'un moment j'essaie de pouvoir… Je fais en sorte d'amener cette question-là pendant l'entretien, pour l'amener à… exprimer à un moment donné l'idée qu'il serait d'accord pour s'interroger sur ces questions-là quoi. Je ne suis pas sûr que ce soit très efficace m'enfin bon. Donc le problème du malentendu on le voit parce que… enfin j'espère que c'est plus clair là… Euh… Autant je comprends qu'un enseignant ne se soucie pas du pilotage disciplinaire académique, autant je conçois fondamentalement son métier à lui et je… tous les référentiels… Les deux derniers référentiels métiers par exemple me confortent là-dedans, donc je ne suis pas le seul si tu veux, ce n'est pas une lubie personnelle, mais dans l'idée que… Me confortent dans l'idée que… Ils pourraient aussi attendre d'une inspection individuelle euh… un… une prise de recul sur euh… Son métier, sa pratique, à un moment donné de son parcours, et qui l'aide à se projeter. Deux-trois-quatre ans plus tard, c'est-à-dire qu'il faudra de nouveau réfléchir à une prochaine rencontre avec un inspecteur où… Il pourra dire voilà ce qui avait contractualisé si tu veux… Je peux pas encore le tester vraiment ça, mais on est un peu sur cette logique-là. Idéalement. Je me vois prendre mes rapports ou ceux d'un autre et voilà… plutôt qu'à la sempiternelle question alors la dernière inspection, bah il était venu me voir en 4èmeC il m'avait dit que… On s'en fout de ça. Et bien, on s'était entendu pour dire qu'il y avait peut-être trois priorités dans mes réflexions, là ce que j'ai pu faire, j'ai lu, j'ai suivi des formations, j'ai fait évoluer mes pratiques sur ces points-là… Là il avait raison, c'était intéressant, en revanche là-dessus, c'était pas… ça ne m'a pas permis d'avancer ou de…

C : Si je dis que… Si je te dis, cette préoccupation se serait euh… un point d'étape par rapport à son parcours professionnel pour se projeter ?

I2 : Oui… Oui oui…C'est ça. Ce serait un des objectifs …

C : Secondaires ?

I2 : Non il pourrait être… ça pourrait être peut-être une formulation de l'objectif prioritaire. Mais à l'échelle individuelle. C'est-à-dire que tout à l'heure j'énonçais peut-être un objectif prioritaire, peut-être qu'en fait il y en a un deuxième à l'échelle individuelle.

C : D'accord.

I2 : C'est de construire avec… De lui renvoyer… Mon objectif ce serait ça, renvoyer à l'enseignant c'est un peu confus ce que je dis là, mais bon… Renvoyer à l'enseignant euh… Il y a deux trucs là-dedans. Il y a à la fois faire un point d'étape, où il en est, qu'est-ce que moi je perçois, qu'est-ce que je lui renvoie ? Vers quoi je peux me projeter ? Et vers quoi il est d'accord pour aller ? Mais il y a … là je suis du côté de l'énoncé… Donc de ce qui est dit. Il ne faut pas oublier non plus… Enfin, j'essaie de ne pas oublier non plus de se placer du point de vue de l'énonciation. C'est-à-dire euh… Quelles conceptions on renvoie à l'enseignant de l'idée de ce que je me fais de l'inspection ? Euh… Or lui renvoyer cette vision-là, c'est un enjeu en soi. Parce que lui, il peut très bien considérer que l'inspection c'est mettre une note et s'assurer qu'on va passer au grand choix à l'échelon 8. Je suis pas clair là. Mais c'est pas grave, je vais tâcher de le devenir.

C : Si si…

I2 : Tu me posais la question tout à l'heure …Tu me le formulais mieux que ça, à quoi joue l'inspecteur ? Là je suis sur une question un peu de jeu. Un peu de jeu. Au sens de jeu rhétorique. Au sens où une partie de mes objectifs… Ou un de mes objectifs professionnels, dans ces inspections individuelles, c'est d'amener, voilà je vais le dire comme ça, c'est d'amener l'enseignant à concevoir l'inspection comme je souhaiterais qu'il la conçoive.

C : Donc en fait cet objectif prioritaire, c'est modifier euh…

I2 : Modifier l'idée qu'il se fait. Et là je reviens à ton jeu. Enfin, à ta notion de jeu. Parce que… Dans toute sa polysémie, au sens d'un truc qui a des règles, au sens d'un truc pour lequel on construit des règles, au sens où il y a une stratégie derrière, au sens où on va pourquoi pas essayer de gagner la partie, il y a une partie de poker un peu là-dedans. Et au sens aussi où j'en tire là un plaisir professionnel, parce que je vais… Je suis un joueur de nature aussi moi. Je joue aux cartes, je joue à plein de trucs. Donc je viens aussi là dans cette… stratégie que je vais concevoir… flatter d'autres… Non pas flatter mais satisfaire d'autres dimensions importantes de ce que je suis dans cette approche-là ludique. De l'entretien d'inspection. Pourquoi je dis ça ? Bah parce que euh… Parce que je veux m'amuser ! Je peux faire l'idiot, je peux faire le benêt, je peux faire le naïf, je peux faire le distant, je peux faire l'hyper-proche, du moment que

le choix de tel ou tel costume, il y a quelque chose de l'ordre de l'acteur dans ce sens-là, mais c'est aussi bon… Au sens où endosser… A moi de pouvoir élargir ma panoplie pour choisir le bon costume, pour l'adapter à l'interlocuteur que j'ai en face de moi, par rapport à notre question de tout à l'heure et pour l'amener à bouger sur l'idée qu'il se fait du sens profond d'une inspection. Alors euh… par exemple, pour être très concret, quand je sens pendant vingt minutes il y a quelque chose qui ne se dit pas mais qui devrait se dire, c'est ce que je vais parler au grand choix ? Est-ce que je vais passer au grand choix ? Je peux choisir du coup de ne parler que de ça ! Euh… Sans rentrer dans la situation personnelle de l'enseignant mais pour euh… je sais pas m'en amuser un peu. Mais au contraire, si je perçois qu'il n'y a que ça, je vais le cueillir un peu à froid pendant l'entretien en lui disant que ça correspond peut-être à ses attentes à lui mais que ce ne sont pas les miennes. Et puis… on va rapidement pouvoir passer à autre chose parce que c'est plus intéressant et ça fait des débuts d'entretiens un peu plus violents, un peu moins… Bon… Mais c'est un choix tactique de ma part dans le cadre de ce jeu qui est le mien… Oui c'est ça… Parce que derrière, un des objectifs prioritaires pour moi c'est d'amener l'enseignant à bouger sur l'idée qu'il se fait d'une inspection. Pourquoi il y a ça derrière, parce-que si je le fais bouger, sur sa conception de l'inspection, je construis…Je contribue à construire une posture de praticien réflexif. Voilà, pour moi c'est ça derrière le truc. Au-delà de l'idée qu'il va se faire de l'inspection, du sens de l'inspection… De l'intérêt de l'inspection… Si j'arrive à construire… Ou à déconstruire à l'inverse d'un truc en conformité, d'une vision de contrôle… Je l'amène à penser que… tout dans son métier devrait l'inviter à faire ces temps de bilan sur sa pratique, sur l'efficacité de sa pratique, se définir à lui-même, ses objectifs etc…

C : Donc est-ce que ça serait erroné si je te disais que ta préoccupation prioritaire sur le plan personnel…

I2 : Individuel…

C : Oui… ça serait le développement professionnel… de l'enseignant ?

I2 : (Silence) Non… Ce serait juste, mais avec cette restriction que je joue moins sur euh… la réalité d'une évolution parce-que là il y a conflit entre des temporalités. Entre des temporalités brèves, ponctuelles, celles de l'entretien tous les cinq ans et une temporalité longue, continue, celle de l'évolution de… une pratique professionnelle… Donc je suis moins sûr… Quelle était ton expression ?

C : Est-ce que ta préoccupation ce ne serait pas le développement professionnel ?

I2 : Alors développement professionnel… Oui mais pas au sens où je travaillerais la réalité de ce développement, euh… ça il n'y a que lui qui peut le faire, on est sur du temps long, mais sur le… peut-être l'élément de déclenchement. Hein…

C : Qui passe selon toi par une phase réflexive ?

I2 : Ah oui… Oui oui… Qui passe aussi selon moi aussi, s'il est un peu habile, j'espère que de temps en temps je le suis, euh… Qui passe aussi par… ce moment où on va un peu… J'hésite à le dire parce qu'on est enregistré et tout, mais euh… Mais tout ça restera entre hein… Mais on est un peu là dans un jeu du chat et de la souris… qui j'ai en face ? Comment je le prends ? Quel est le bon angle ? La bonne entrée ? Sachant que j'ai bien compris tout l'écart entre l'idée qu'il se faisait du sens de ma présence, et l'idée que moi je me fais du sens de ma présence. Donc comment je résorbe cet écart-là ? Parce que si je résorbe pas, soit j'aurais un baissé de rideau parce que l'enseignant me pose une fin de non-recevoir, je suis un enseignant exceptionnel, vous ne l'avez pas vu… Bah tant pis, soit il va au contraire m'accueillir à bras ouverts, mais ce sera tout autant une posture… Euh… artificielle ou hypocrite… « oui oui vous avez raison, je ne savais rien du métier », c'est ce que je disais tout à l'heure, « grâce à vous tout d'un coup j'ai tout compris », dans les deux cas, évidemment ça n'aura rien fait…Entre les deux il y a quoi ? Il y a un écart qu'on va percevoir, des moyens forcément limités parce-que le temps… Mais des moyens pour que l'enseignant… Alors c'est le pari que je fais… Alors pas tellement pendant l'entretien mais après coup. Après coup. Qu'il puisse se dire « c'est bizarre cet entretien ne s'est pas passé comme d'habitude…» Ou alors il peut se dire je sais pas moi… « Mais il est pas tout à fait normal cet inspecteur » ou au contraire « il y a un truc …Il y a quelque chose de bizarre…Où il veut me mener ? »

C : Susciter l'interrogation ?

I2 : Oui quelque chose comme ça oui. Un peu mystère… Parce-qu'on est enfermé dans des costumes que jusque vestimentairement on nous demande… Dans une histoire, dans une institution. Dans des rôles.

C : *Sortir de ça.*

I2 : Donc les travailler, à rebrousse-poil, surprendre (rires) ça participe un peu de cette entreprise de… C'est peut-être un peu des grands mots hein ! Mais cette ambition en tout cas, qui serait la mienne, de sortir de ces jeux de rôles.

C : *Le but étant de faire réfléchir.*

I2 : Oui parce-que le jeu de rôle est contraire à cet objectif essentiel : faire réfléchir l'enseignant sur son travail, et sur l'efficacité de son travail. Ça je l'avais compris comme enseignant. Si tu veux. Quand je… Euh… J'ai compris l'étendue du malentendu en étant inspecteur, pas en étant professeur. Parce que moi j'étais persuadé que tous les enseignants étaient comme moi… ça paraîtrait présomptueux encore ! Mais c'est pas grave ! Mais j'étais persuadé que les enseignants réfléchissaient autant que moi ! Sur leur métier. Donc à chaque fois que j'ai eu un inspecteur à un entretien, je lui parlais cash si on veut. Qu'est-ce que je fais de bien, qu'est-ce que vous pouvez me proposer ? Et d'ailleurs j'ai eu de la chance parce-que j'ai toujours eu des inspecteurs qui répondaient à cette attente qui étaient la mienne.

C : Est-ce que c'est de la chance ou est-ce que finalement ce n'est pas la pratique que… Peut-être générale des inspecteurs ?

I2 : Ah oui alors bon… Alors ça pose la question de la perception que j'ai de l'exercice du métier… par d'autres. Bon alors bah il me semble que beaucoup sont sur des logiques de contrôleurs de conformité.

C : Qu'est ce qui te fait dire ça ?

I2 : Euh… alors il faudrait que je complète… Contrôlant de conformité ou bien reconduction de ce qui existait, je… refais ce que… mon prédécesseur faisait de la même façon…Voilà…Donc c'est pas forcément du contrôlant de conformité… Plutôt de la continuité… Je refais et j'endosse le même costume que celui qui était là. Oui. C'est pas forcément la question du contrôle là, c'est plus généralement la question de l'impensé qui me dérangerait. Et donc qui constituerait ma vision du métier telle qu'elle serait pratiquée par beaucoup. C'est-à-dire qu'il y a beaucoup d'impensé… Où… De la même façon que l'enseignant il endosse le costume de l'enseignant le jour où il est reçu à un concours, c'est le costume de l'enseignant qui fait qu'il ne va pas penser à plein de choses qu'il pourrait penser. Euh… « je suis là pour donner des devoirs pour le lendemain, je suis là pour corriger des copies avec un stylo rouge, je suis là pour aller dire ceci à un conseil de classe », et bien de la même façon on est reçu à un concours et on endosse un costume, et le costume c'est « je me déplace dans des établissements, je décroche mon téléphone pour convenir du moment, je m'entretiens l'heure d'après… » tout cette vision là…Dans le fond c'est ça qui me travaille. C'est pas tellement la question du contrôle en conformité, c'est l'idée que… que le métier ne serait pas une occasion de le construire…

C : Alors ça me donne l'occasion de…

I2 : Donc, pardon, mais juste pour terminer, du coup, la vision que j'ai de la pratique du métier par les autres, c'est moins l'idée qu'il serait dans une forme de contrôle de conformité que dans une recherche de continuité, pour ne pas dire de confort, donc d'impensé. Voilà. Je suis là. Qu'est ce qui me conforte ? Je peux peut-être revenir à ta question tout à l'heure, euh… bah il n'y a qu'à voir qui passe le concours ! À quel âge on passe le concours ! Quelles sont les attentes d'un bon nombre de collègues quand ils passent le concours, c'est… plus le moment où on va donner la pleine mesure de son intelligence, c'est plutôt derrière soi, si on veut… Donc on va plutôt rechercher le confort, rentrer dans les pantoufles du prédécesseur et… bon… C'est pas… C'est pas une vision du métier qui peut me satisfaire. Mais d'ailleurs je ne dis pas… Attention hein, je ne suis pas en train de dire que je fais mieux le métier que les autres parce que j'ai conscience que cette recherche…

C : De confort ?

I2 : Non, de l'inconfort, de la nouveauté, ça peut aussi me conduire à des formes d'inefficacité parfois. Euh… A jamais vouloir faire comme faisait l'autre, je force le trait, mais peut-être que du coup je renonce à des gestes professionnels…

C : Qui sont efficaces.

I2 : Peut-être !

C : *Alors justement, euh… Comment tu identifies les invariants sur le plan de l'organisation ?*

I2 : Attends, alors un dernier truc… Comment tu as construit cette vision-là du métier ? Je suis beaucoup allé inspecter avec d'autres inspecteurs. Pendant mon année de formation et même après. Tu es bien placée pour savoir que c'est vrai ! Donc je vois comment les autres conduisent un entretien, je vois comment ils le préparent, comment ils en parlent après…voilà. Il y a ça ; Il y a tout ce qui émerge du métier dans les collèges de la vision d'inspecteur… Quand même ! on en prend plein la tête en permanence, on est stupéfaits… Ou je suis stupéfait de voir… Et puis il y a aussi les échanges, et là je pense à un truc en particulier, l'an dernier j'ai discuté avec un collègue IPR, qui me disait n'avoir jamais réfléchi… On sait faire… N'avoir jamais réfléchi à la façon dont il pouvait rédiger son rapport d'inspection. Je veux dire par là…

C : Qu'il est rentré dans un…

I2 : Il il il…

C : Quelque chose qui existait déjà ?

I2 : Voilà… Il avait été… Il avait construit une vision du rapport d'inspection du temps où il était chargé de mission peut-être ou pas un seul instant… lui avait traversé l'esprit l'idée selon laquelle on pouvait interroger la manière de faire. Et je pense qu'il n'est pas le seul.

C : D'accord. Alors quels sont selon toi, comment tu identifies les invariants, sur le plan de l'organisation, il y a la campagne d'inspection, l'annonce, l'entretien, le rapport, mais comment tu les justifies ou comment tu les comprends ? Bon on l'a un peu évoqué déjà…

I2 : Les invariants de l'inspection individuelle ?

C : Oui les invariants sur le plan de l'organisation de la visite d'inspection.

I2 : Sur le plan de l'organisation ?

C : Oui sur le plan de l'organisation.

I2 : Alors invariants.

C: Comment tu identifies ce qui est de facto inhérent à une visite d'inspection et quel que soit le lieu, quel que soit l'inspecteur…?

I2 : Il y a presque tout le temps euh… une inspection qui fait partie d'un plan d'inspection. Alors ça c'est pas pareil pour tout le monde, mais ce que tu veux c'est que je te parle de la façon dont moi je travaille ?

C : Oui… Des invariants que tu identifies.

I2 : Bon et bien… Donc… Euh… Un plan d'inspection arrêté en début d'année qui prédéfini à peu près 80% des établissements dans lesquels je vais aller conduire des entretiens d'inspection individuels.

C : Alors tu dis qui définit les établissements ? C'est-à-dire pas les enseignants ?

I2 : Ouais… Pas les enseignants. Mais ça c'est le degré…C'est l'ampleur de la tâche qui veut ça. Il y a des disciplines où euh…Où le plan d'inspection c'est les 40 professeurs ou les 80 professeurs qui n'ont pas été vu… Voilà… Mais quand il y en a 1000 le seul critère du plan d'inspection se serait…Alors ce serait un autre invariant parce-que le plan d'inspection est établi à la lumière de plusieurs critères, mais je vais y revenir comme ça tu auras les miens si ça t'intéresse, bah après tout ça répond à ta question…

C : Oui oui tout à fait…

I2 : Sauf que préalablement à ça il faut dire que le plan d'inspection, il me permet d'identifier des établissements prioritaires plus que des enseignants, pourquoi ? Parce-que le

seul critère de… euh… La seule sélection des enseignants prioritaires ne me permettrait pas…Ne rendrait pas l'élaboration du plan opérationnelle, parce-que je vais avoir euh… 400 professeurs prioritaires… Donc voir 400 professeurs prioritaires sur une année, c'est toujours plus que ce que je ferais. Euh… Donc il faut que je me trouve d'autres critères, donc le… Un autre critère ça va être la concentration de professeurs prioritaires dans un même établissement. Et donc à ce moment-là mon plan d'inspection ce n'est plus une liste d'enseignants, mais ça devient une liste d'établissements dont je sais qu'ils concentrent des enseignants prioritaires. Voilà. Ensuite on se les répartit pour… Avec mes collègues, ça demande des logiques différentes, mais plutôt géographiquement, voilà… euh… alors priorité des… Non je reviens… ça c'est 80% des inspections. Et les 20% qui restent c'est euh… des… demandes de… conjoncturelles on va dire… Des rencontres que j'ai avec des chefs d'établissement, des… courriers d'enseignants, des ceci, des cela… C'est la marge d'adaptation euh… Normale. Par rapport à un cadre que je peux prévoir. Et puis sur le plan d'inspection… C'est le premier critère…

C : Oui le premier critère, le premier invariant…

I2 : Bon mais d'abord, c'est des horreurs ce que je raconte, mais d'abord les fichiers de …D'enseignants ça se nettoie… (rires). Alors en quoi consiste le nettoyage du fichier ? De la base ? A … Puisqu'on est bien sur une logique de priorisation, des professeurs, je n'en verrais pas 1000, j'en verrais selon les années entre 40 et 90. Donc comment je passe de 1000 à 40 ou 90.

C : De 400 ?

I2 : De 400 pardon… Euh pourquoi 400 ?

C : Bah parce que c'est les 400 qui sont dans les inspections…

I2 : Alors le problème d'avoir…

C : Ah oui, tu fais le nettoyage avant ?

I2 : Oui oui… Le nettoyage avant. C'est-à-dire que j'enlève tous ceux qui sont à la « hors-classe »… ça ne veut pas dire que je ne les verrais pas mais… ils ne sont pas prioritaires. J'enlève tous ceux qui ont dépassé une certaine euh… Un certain âge…(rires) Sans forcément être à la hors-classe…

C : Quel est l'âge butoir ?

I2 : (Rires) L'âge à partir duquel vraiment rien ne pourra se passer du point de vue des évolutions professionnelles… Bon alors euh… si, je sais, cette année j'ai dû enlever tous les gens après 56 ans. Ça ne veut pas dire que je n'en inspecterais pas d'après 56 ans. Ça veut dire que… le choix de la liste première qui me sortira les établissements prioritaires, ne tiendra pas compte de ces publics-là. J'enlève les contractuels. Là aussi on pourrait dire c'est étonnant, eux ils ont besoin de beaucoup d'accompagnement… Oui d'accord mais je ne suis pas conseiller pédagogique. Donc euh… Voilà, j'enlève les TZR. Parce que je ne sais pas où ils sont au moment où je travaille sur le fichier… Ils n'ont pas encore été affectés. Et j'enlève les T1 T2 T3, stagiaires…Voilà. Ensuite j'ai le critère de l'ancienneté dans l'inspection ; Et puis... Et voilà. Et ça me donne une liste d'établissements avec deux enseignants prioritaires, trois enseignants prioritaires, quatre enseignants prioritaires ou plus. Voilà ; Et ensuite quand je mets en œuvre ma campagne d'inspection, je commence par taper dans les établissements où il y a beaucoup de prioritaires.

C : Où il y en a le plus.

I2 : Voilà. Donc là je suis sur l'organisation on va dire prescrite, annuelle, préalable. Globale. Et après j'ai un courrier type d'annonce. Non juste avant, coup de fil euh… ah non… si je devais décrire ça de manière plus précise, je dirais 1. Analyse préalable et précise de… euh…des données que j'ai administratives. Que j'ai sur l'équipe disciplinaire.

C : Donc juste après le plan ? On est sur le 2 ?

I2 : Oui c'est la deuxième étape, mais là je suis au premier septembre… Là c'est avant d'envisager de me déplacer. Donc j'ai un travail là… J'ai ma liste d'enseignants…Je retrouve ma liste d'enseignants des établissements qui sont prioritaires, le but du jeu c'est de trouver dans ces 10 professeurs ou dans ces 15 professeurs quels sont les trois ou quatre identifiés comme prioritaires. Donc là je vais chercher des échelons donc… des classes normales, échelons 5 6 7 8 9 10 11 qui n'ont pas été inspectés depuis 5 ans. Une fois que je les ai trouvés, alors mon travail consiste à optimiser mon déplacement. C'est-à-dire, je sais que j'en verrais trois ou quatre, comment je vais rentabiliser mon déplacement, sachant que je veux y passer dans l'établissement deux jours, voire trois jours. Je dis ça, parce-que là aussi j'ai évolué dans ma façon de travailler là. Plus ça va, plus… les… Euh… un déplacement en inspection ça me conduit à rester dans l'établissement deux jours. Donc deux jours, quels sont les 6 professeurs que je vais voir. 6 ou 7, puisque je suis parti de ma liste à 3 ou 4 prioritaires, quels sont les 4 que je vais ajouter ? Et donc peut-être là que je retrouve un TZR, une classe à la Hors Classe, un professeur qui pose des problèmes ou au contraire quelqu'un dont on m'a dit grand bien et

qu'après tout je ne suis jamais allé voir, donc j'ai ma liste de 7. Ça ça prend facilement 30-40 minutes parce que il faut croiser les trucs quoi. Et puis quand on va sur SIIPRIEN, notre application en ligne là, je peux derrière aller accéder au module… Aux informations liées aux formations, tiens ce professeur-là, quels stages il a suivi l'an dernier? il y a deux ans ? il y a trois ans ? Je peux le cas échéant aller voir le mailing prof. Là ça peut prendre une bonne heure peut-être. Voilà. Après passer un coup de fil au chef d'établissement, annonce de l'imminence on va dire d'un déplacement, et là je lui donne la main. Qu'est-ce qu'il souhaite me dire préalablement ?

C : Hum…

I2 : Euh… alors tout ça est un peu rodé, donc un peu rituellement je pose la question par exemple, de quelles informations je ne pourrais pas disposer et qu'il souhaite porter à ma connaissance ? Par exemple des congés paternité, des situations personnelles délicates qui rendraient peut-être inopportuns peut être le… C'est très rodé… C'est pour ça que je récite là ma petite récitation (rires) qui rendraient inopportuns l'inspection individuelle… Alors il peut me dire bah finalement Mme Machin, elle n'est pas dans mon établissement, elle est en arrêt maladie, elle est en ceci, hein… Et puis là on engage, au-delà des situations particulières, je lui demande de me parler du… de l'équipe. Est-ce qu'il y a un fonctionnement d'équipe ou pas ? Je lui demande de me parler du coordonnateur, qu'est-ce qu'il fait ? Et puis ensuite alphabétiquement, je reprends, une fois qu'il a abordé comme il voulait ce qu'il voulait me dire, déjà il a fait ses choix à lui, là c'est intéressant, il va pouvoir me dire, « ah mais il y a Mme Machin elle est exceptionnelle, en revanche Mr X, j'aimerai bien que vous puissiez l'aligner parce que ça… » Bon, je prends note, et après quoi qu'il arrive, je reprends ma liste avec lui individuellement, par ordre alphabétique, histoire de n'oublier personne et histoire de lui montrer… C'est ça aussi l'enjeu pour moi, de lui montrer que… je ne prends pas pour parole d'évangile ce qu'il me dit, (rires) et… mais qu'il y a deux temps. Je le laisse libre de me dire ce qu'il veut me dire, et puis il y en a un deuxième où là c'est moi qui collecte d'autres informations. Voilà. Ensuite… Je travaille sur les emplois du temps pour organiser le déplacement, donc ça c'est la phase… Donc on a raccroché entre temps, et je lui ai dit que j'allais reprendre contact avec lui très rapidement, pour cette fois-ci vérifier avec lui que j'ai fait bonne lecture. Ce que je veux éviter là c'est que c'est qu'on me dise après coup que ce n'était pas possible d'aller voir madame X à telle heure parce qu'elle était en arrêt maladie…Il y a aussi, je veux éviter d'être manipulé là aussi, parce qu'il est arrivé par le passé tu sais, tu montes ta journée d'inspection et tu te rends compte que le chef d'établissement il s'est entendu

avec le prof, pour que t'ailles l'inspecter avec la sixième européenne et pas la quatrième plouc et comme toi dans ton montage tu n'as pas prévu d'aller le voir avec la sixième européenne, il va t'appeler ensuite pour te dire ah mais est-ce que ça ne serait pas possible de ! Donc bon… Il y a une phase préliminaire où je laisse la possibilité au chef d'établissement de me dire tout ce qu'il veut, mais après il ne reviendra pas là-dessus. Sur des contraintes d'organisations, sur des déplacements, sur ceci, cela. Euh… ça paraît rien ces trucs là, mais il se joue beaucoup de choses mine de rien du point de vue du positionnement de l'inspecteur vis-à-vis du chef d'établissement.

C : Oui, si je mets jeu avec le chef d'établissement, c'est…

I2 : Ah oui, il se joue beaucoup de choses, là. Au-delà de la seule prise d'informations, si je veux aller au-delà… Il se joue beaucoup. Je ne sais pas si ça rentre dans ton cadre, mais il se joue beaucoup de choses du côté de la… du positionnement professionnel de l'inspecteur vis-à-vis du chef d'établissement. Il s'agit de lui dire à la fois, nous travaillons ensemble. Il s'agit de lui dire aussi, je ne suis pas un instrument de ton pouvoir. Il s'agit de lui dire moi j'ai des enjeux d'inspecteurs qui ne sont pas les tiens. Et tu dois le savoir. Tu dois peut-être pas savoir ce que sont mes enjeux, mais tu dois savoir que j'en ai. Euh… Et tu dois savoir qu'aujourd'hui c'est moi qui dois organiser mon travail. Bon on fait les coqs comme on peut.

C : On fait ?

I2 : Les coqs.

(Rires)

I2 : Non mais il y a de ça aussi hein ! Enfin, surtout quand on a en face de soi aussi des chefs d'établissements qui sont constitués de cette nature-là. Euh…(silence) Donc ce moment-là, c'est une prise d'information mais aussi quelque chose qui construit une relation professionnelle avec un chef d'établissement. Je l'ai présenté sous un angle… Sous un jour pas très reluisant, mais à certains moments c'est très instructif au contraire hein ! C'est euh…Qu'est-ce que vous, madame la principale ou monsieur le principal, vous pouvez attendre de… d'un déplacement comme le mien ? Quelles sont vos attentes ? Il va pouvoir me dire bah moi mes équipes sont arrêtées c'est le bazar, remettez un peu de paix, de tranquillité ou au contraire accompagnez-les parce-que les gens super ils sont pas très… Bon c'est important pour moi d'accueillir ce qu'il va me dire. Pour ensuite pouvoir lui dire peut-être bah… ça je …Il peut y avoir convergence entre mes objectifs et les vôtres et je m'en réjouis, mais au contraire, là c'est plutôt votre domaine, n'attendez pas de moi que je puisse réagir sur cette …sur ce qui

relève strictement de vos compétences à vous, voilà… Ou alors il peut dire, j'ai un dispositif dans mon établissement, j'aimerai bien que vous puissiez voir, je peux lui dire, je peux intégrer cette demande dans mon montage…

C : On se retrouve sur des enjeux très comparables quand on va négocier des formations…

I2 : Oui…Oui oui…Dans la logique dont on parle.

C : Oui où il y a des jeux de posture, des jeux de pouvoir et des instrumentalisations de…formateurs au profit de voilà…

I2 : Mais c'est pas non plus parce-qu'il y a négociation qu'il y a instrumentalisation. Après on peut avoir négociation très professionnelle…

C : Oui mais il peut y avoir.

I2 : Il peut y avoir oui. Ensuite je fais mon montage très concret, je vais aller voir monsieur…Ah il y a un truc qui pourrait t'intéresser tiens ! c'est de savoir que je disais tout à l'heure, plus ça va, plus j'essaie de rester longtemps dans un établissement, pour éviter la… euh… Le déplacement complètement superflu. Ça renvoie à l'idée que je me fais de beaucoup. Comment il faisait… Comment je sais aussi, bah tu regardes les… C'est très confus, très décousu en tout cas, quand tu regardes les SIIPRIEN… Bah tu vois que dans une équipe de 15 professeurs, Madame X elle a été inspectée tel jour telle année, Mr Y tel jour telle année, c'est pas le même jour, c'est pas la même année, et Mme Z pareil. Bref tu vois que l'inspecteur il s'est déplacé quatre fois, pour voir à chaque fois un professeur…

C : Et il n'y a pas de réunion d'équipe ?

I2 : Il n'y a pas de réunion, il n'a pas construit une vision globale de l'équipe, donc c'est exactement ce contre quoi je veux lutter moi. C'est un problème d'échelle, c'est pas un individu, mais c'est une équipe dans un établissement, au sein d'une discipline.

I2 : C'est tout ça. C'est un problème de… euh… de durée aussi. Venir une fois pendant une heure pour un entretien ça ne sert à rien. S'installer déjà pour deux jours ça veut dire déjà déjeuner deux fois avec le chef d'établissement si tout va bien, ça veut dire venir deux fois…Euh… Qu'est-ce que je veux dire par là. Je veux dire par là que ton travail a du sens parce-qu'interroger les questions pratiques et organisationnelles du montage de l'inspection révèle de vrais enjeux…

C : Et là d'autant plus…

I2 : J'aimerai bien faire ton travail (rires).

C : Il a d'autant plus de sens que là, l'objectif prioritaire il est à l'échelle de l'académie, et à l'échelle de l'établissement.

I2 : Voilà, oui, je retrouve ces objectifs dans les choix d'organisation. C'est ça. Et donc, ça veut dire rester plus longtemps dans l'établissement par rapport à ce que je faisais au début, deux jours, ou parfois deux jours et demi, pas tout le temps parce que tu bloques un emploi du temps, mais le jeu en vaut la chandelle je crois parce-que quand tu sors de là, quand le déplacement se termine et que tu peux dire que tu as pu voir un prof sur deux dans une équipe ou voir tous les professeurs, dans le sud là en début d'année à chaque fois j'ai pu voir tout le monde, j'ai eu des supers échanges avec le chef d'établissement, j'ai eu une réunion d'équipe… Enfin tout ça… a pris un peu sens.

C : Tu as fait le point sur le nombre d'établissements que ça te permettait de voir par an ? As-tu regardé ?

I2 : J'en ai une idée puisque dans mon rapport d'activités je le mets. Je mets en avant, alors je m'en amuse parce-qu'on nous le demande jamais. Nous on nous demande combien d'inspections ? Donc je mets combien d'établissements et après je mets combien de réunions même si je sais que il y aura autant…

C : De réunions que d'établissements…

I2 : C'est bien parce qu'il n'y a pas besoin de terminer ses phrases…(rires) Donc voilà, donc en résumé ça veut dire bloquer deux jours. Voilà. Et puis… j'essaie ensuite tiens…

I2 : Là je vais plutôt chercher à voir des classes différentes parce que ça me permettra de…d'avoir des billes pour attirer leur attention sur l'intérêt qu'il y aurait à varier les services d'une année sur l'autre. Voilà. Je tâtonne, sachant qu'aussi l'organisation… Les contraintes viennent peser beaucoup sur ces choix-là. Ensuite, coup de téléphone au chef d'établissement, systématique, pour relire avec lui le document que je vais lui transmettre, qu'il n'a pas encore. Donc là, l'enjeu c'est s'assurer que j'ai fait bonne lecture des emplois du temps et que j'ai fait goût de « … » après. Du type, « ah mais j'avais pas compris que, est-ce que vous ne pourriez pas plutôt aller voir Monsieur machin à telle heure ? » Il fallait m'en parler avant. Donc là, … on se met d'accord. Et je lui parle de la nécessité de transmettre à l'ensemble des professeurs inspectés et non inspectés, le courrier.

C'est intéressant je vois tous les choix que j'ai pu faire qui conduisent… Oui j'ai… Le truc important que je voulais te dire c'est que je souhaite qu'il transmette l'annonce du courrier d'inspection, à tous les professeurs, ceux que je vais inspecter et ceux que je ne vais pas inspecter. Donc je suis bien aussi là-dedans de l'idée qu'ils se font d'une inspection. Qu'une inspection ce n'est pas seulement l'inspecteur qui rencontre Madame Y et Monsieur X, c'est l'inspecteur qui va dans l'établissement, qui va voir une équipe, qui va se réunir avec une équipe. Donc pour moi c'est tout ça aussi ce que je construis. En veillant à ce que dans le courrier, il y a des trucs qui concernent les profs inspectés mais pas seulement, il y a des choses qui concernent pas que les profs qui sont inspectés. Par exemple, il y a deux choses au moins : il y a un l'annonce de la réunion d'équipe. Donc c'est pas seulement informer qu'une réunion va se tenir… Je ne sais pas si je suis clair là…

C : Oui, ah non mais…

I2 : Mais aussi dire à ceux que je n'ai pas inspecté, qu'il y a une dimension de réflexion collégiale dans une inspection individuelle. Voilà. Et que… Et puis l'autre truc dont je parle dans mon courrier tiens, c'est que je parle de référentiel métier ! Qui est une formule dans laquelle je dis que l'entretien gagnera à être préparé dans l'esprit du référentiel… Ou que l'enseignant gagnera à préparer l'entretien par une lecture attentive du référentiel de référence. Donc là je dis aussi au professeur qui ne sera pas inspecté qu'il y a un référentiel. Qu'il doit le connaître, que c'est le cadre de la réflexion professionnelle qui est la mienne, et qu'on avance, et que j'avance à découvert. Je n'évalue pas l'action des enseignants sur la base… De… C'est du moins l'idée que je m'en fais, je ne sais pas comment c'est reçu mais… sur la base de lubies… Si j'en ai une petite idée puisqu'il m'en parle… Mais de lubies personnelles… De… Demandes conjoncturelles, d'une actualité. Mais j'avance à découvert à partir d'un cadre que nous avons en partage. Le référentiel métier d'enseignant. Voilà. C'est les lunettes qui seront les miennes. Et il m'importe que vous sachiez quelles sont mes lunettes.

C : Est-ce que tu as des timings de prévus ? D'une part, la leçon que tu vas voir, c'est une leçon qui va être entière ? Qui peut être écourtée ? Si c'est une leçon de 2h écourtée à 1h ? Et puis de l'entretien ?

I2 : Alors juste avant de dire ça, il y a autre chose… C'est juste que j'ai envie d'en parler avec des gens… ça paraît rien du tout dit comme ça, mais comme pour tout le reste, quand tu creuses, c'est lourd d'enjeux. J'ai testé significativement cette année et je vais élargir l'an prochain, je ferais de découplage systématique entre les inspections et les entretiens. Tiens sur

la base de quoi tu penses que… Par exemple tu vas demander à tes collègues, la plupart font dans la foulée inspection / entretiens…

C : Alors, observation de la leçon et entretien dans la foulée.

I2 : Voilà. Je me suis rendu compte… J'ai l'impression que ça vient complètement en contradiction avec toutes les attentes qui sont les miennes pour que l'enseignant conçoive l'inspection comme ce dont on parlait tout à l'heure…

C : Une réflexion…

I2 : Donc ça suppose d'abord que je lui envoie le signal que l'entretien n'est pas la répétition à chaud et immédiate…

C : La correction de la leçon.

I2 : La correction de la leçon. Donc ça je lui renvoie ce signal-là en découplant les deux ; Donc 4 inspections le matin et 4 entretiens l'après-midi. Donc ça ils le lisent, ils le voient dans le tableau qui est transmis à tout le monde. Et ils se disent tiens c'est bizarre, enfin, ils se disent… Mais j'aimerai bien qu'ils se le disent, tiens c'est pas comme d'habitude, il vient nous voir après. Donc peut-être c'est que c'est que l'entretien est un entretien professionnel ? Pour le dire autrement et d'ailleurs beaucoup plus simplement, beaucoup… Pour beaucoup d'enseignants, l'entretien d'inspection n'est pas un entretien professionnel. L'entretien d'inspection c'est la discussion qui suit la séance.

C : La discussion sur la séance.

I2 : Même pire encore tu as raison, la discussion sur la séance. Donc… Qu'est-ce qui a construit ça dans la vision de l'enseignant ? Et bien plein de choses et peut-être aussi la question d'organisation… Remarque peut-être que je ne prends pas le problème par le bon bout et que je prends le problème par le tout petit bout de la lorgnette, et je suis à côté des vrais enjeux. En tous les cas…

C : C'est comme ça que tu vois les choses…

I2 : Voilà, organiser les choses de cette manière-là, c'est… Pouvoir leur dire par exemple à la fin de la séance, chose que je ne pouvais pas faire avant, prenez le temps de réfléchir à votre séance. C'est donc pouvoir dire à la fin de la séance euh… Comment est-ce que vous avez préparé l'entretien de tout à l'heure ? Quand je dis ça, ça me ramène au jeu du chat et de la souris, quand je dis ça… j'ai conscience que pour huit enseignants sur dix que je vois, je les mets en difficulté puisqu'ils ne sont pas préparés à l'entretien. Ils n'ont pas préparé puisque

l'entretien n'est pas un entretien professionnel mais une discussion sur la séance. Or la séance elle vient tout juste d'avoir lieu, donc ils ne peuvent pas la préparer. Donc quand je me pose la question j'ai conscience de les cueillir à froid et de les mettre en difficulté. Mais j'assume. Alors je peux le faire de manière plus ou moins… Je le fais généralement de manière très douce et très souple quoi… Mais j'ai conscience du caractère problématique du seul énoncé de la question…

C : Et de toute la modalité de l'entretien…

I2 : Ah… Donc c'est un entretien, ça se prépare. Ça ne paraît rien ce que je dis là. Mais peut-être qu'un enseignant à un moment il se pose cette question, peut-être que j'ai fait mon travail inspecteur. Ils ne se la posent pas cette question quand ils ont un entretien avec le chef d'établissement. Ces entretiens-là ils les préparent. Donc qu'est-ce qui fait qu'on a construit cette image complètement… Ubuesque ?

C : Infantilisante ?

I2 : Bah elle est infantilisante, mais même au-delà de ça, elle est complètement folle si on veut ! Enfin… Au sens de l'impensé dont je parlais tout à l'heure. C'est dingue ! Tu vois quelqu'un tous les cinq ans, il va te noter, tu joues ta carrière et en même temps tu ne prépares pas ton bazar. Enfin, ils le préparent, mais…

C : Ils préparent beaucoup la leçon…

I2 : Ils la préparent et quand ils préparent l'entretien, ils préparent surtout les documents, la somme de documents qu'ils ont pour montrer à quel point ce sont de bons enseignants quoi. On est une fois de plus dans le simulacre. Donc c'est ça aussi qu'il s'agit de déconstruire dans ces micro-gestes, je… Je me satisfais dans l'incohérence de mon propos de voir les cohérences qui émergent, dans les micro-gestes, qui se jouent dans l'organisation, je vois là les priorités dont on parlait tout à l'heure, donc y compris dans ce côté entretien. Donc on peut en venir à ton truc, une séance observée c'est 98 fois sur 100 une heure.

C : Même si le cours habituellement est de deux ?

I2 : Même si oui…

C : Et c'est annoncé ça en amont ?

I2 : C'est dans le document que je leur ai transmis, il y a entretien et inspection, de telle heure à telle heure. Donc ils savent.

C : D'accord.

I2 : Là je me souviens d'une conférence d'un agrégé de Lettres sur cette question-là parce que ça taraudait beaucoup euh… On sait pas si c'est intéressant… on voit l'enseignant il fait cours deux heures, on le voit qu'une heure, est ce que ça le désorganise ? Bon… Si on rapporte…Pour moi ça a réglé le problème, il disait, si on rapporte la durée d'observation d'une séance par l'inspecteur à la durée effective de l'exercice du métier, entre une heure sur cinq ans et deux heures sur cinq ans il y a aucune différence. Donc ou bien on fait le pari qu'on va pouvoir observer des choses en une heure, et donc on peut faire le même pari sur deux heures et si on pense deux heures, autant le faire en une heure, ou bien on fait le pari qu'il nous faut absolument deux heures et on peut se demander pourquoi pas 4 et pourquoi ne pas y aller dix fois, mais à ce moment-là, on ferait un autre métier. Donc du coup, une heure doit suffire largement… D'ailleurs… Bon, j'annonce une heure et l'entretien tient dans un créneau d'une heure.

C : D'accord.

I2 : Ça tient dans un créneau d'une heure mais parfois ça tient plus longtemps surtout quand je découple l'après-midi parce que du coup… Je me laisse plus de marge et il arrive que ça traîne un peu.

C : Est-ce que les enseignants… tu prends la précaution que les enseignants ne soient pas en cours quand tu fais les entretiens ou ça c'est aléatoire ?

I2 : C'est pas aléatoire, ne serait-ce que quand je peux le faire pour éviter de supprimer des séances et parce que je sais que ça peut aussi arranger le chef d'établissement je le fais. Mais je n'en fais pas mon… Je ne vais pas… revenir sur une organisation générale que j'aurais définie au prétexte qu'il n'y aurait pas moyen de caser tous les entretiens sur des heures hors cours. Là aussi je veux dire ils en ont un tous les cinq ans, si je veux dire que c'est un entretien professionnel qui a de la valeur et qui a de l'importance, on peut entendre qu'il y a une heure de cours qui saute. Je ne dis pas que je le provoque…

C : Non, tu fais attention mais…

I2 : Tiens ça m'amène à un autre…à autre chose dans la négociation. Sur mon courrier et dans la conversation téléphonique et dans le premier échange que j'ai avec le chef d'établissement je pose la question du lieu. Du déroulement de l'entretien.

C : Tu le fais actuellement ?

I2 : Oui. On revient sur le positionnement avec le chef d'établissement, mais aussi conception du… de l'inspection par l'enseignant. Est-ce que c'est une conversation après la séance et sur la séance ou est-ce que c'est un entretien professionnel ? Si c'est un entretien professionnel, c'est dans un bureau. Ou c'est dans une salle. Mais c'est pas la salle de classe où j'ai fait cours. Ça les chefs d'établissement, il y en a plein qui sont surpris. « Oh mais vous pouvez y rester ! » Non, mais non ! Les premières années on cède, mais maintenant je ne cède plus hein. Ou bien ils me… Ils accordent, ils renvoient symboliquement les signes que cet entretien professionnel en est un, ou bien ils ne le font pas…Et moi je lui dis que je ne veux pas fonctionner comme ça ; Donc dans les choix du lieu aussi il y a des choix d'entente. Euh… Donc, conversation pour fixer les choses avec le chef d'établissement, après je transmets le courrier, et après c'est le… Après je me déplace, après il ne se passe plus rien. Entre l'envoi du courrier et le déplacement il y a trois quatre cinq jours.

C : Moins d'une semaine.

I2 : Alors ça intéresse ou pas ça ?

C : Entre trois jours et une semaine ?

I2 : Oui au-delà euh… On met les professeurs tellement en panique qu'annoncer qu'on vient dans un mois, c'est créer beaucoup trop de stress. Je le déplore hein justement… Mais de fait, on les met en panique et ils nous écrivent en disant qu'ils n'ont pas dormi, ou pendant l'entretien ils se mettent à pleurer parce qu'ils sont tellement fatigués… Mais les prévenir trop peu en avance c'est courir le risque de construire, ou de conforter les enseignants qu'on est là pour les contrôler…Donc pour moi prévenir ce n'est pas un problème. Je dis ça parce qu'il y a l'idée que… par les parents d'élèves, que les inspections ça ne sert à rien puisque les enseignants sont prévenus et qu'ils vont faire tout bien le jour… Euh… Même un très mauvais ne parviendra pas, en étant prévenu quatre jours avant à faire une très bonne séance… Et à changer tout le travail qu'il aura construit ou pas construit depuis le début de l'année. Donc deux trois jours c'est bien, c'est aussi… une façon de lui dire je ne suis pas là pour vous prendre en traître, ce n'est pas un contrat d'adultère, c'est pas mal, c'est une forme de courtoisie aussi, j'annonce ma venue. Il y a aussi quelque chose de l'ordre de la…relation… euh… Confiante mais aussi dans un cadre professionnel, c'est-à-dire, on annonce les choses. On annonce la couleur, le référentiel on le partage ; les choses sont claires, ou en tout cas je souhaiterais qu'elles le soient.

C : Donc après tu viens.

I2 : Et après je viens. Et c'est là que les miracles ont lieu.

(Rires)

I2 : Mais tu sais il y en a qui guérissent les écrouelles, d'autres par imposition des mains, moi je rends le sourire aux amers, et (rires)

C : Et donc, l'observation se passe… Comment se passe l'observation ? Est-ce que tu as des invariants sur l'observation ? Sur l'organisation de l'observation ?

I2 : Oui j'ai… après le coup de fil avec le chef d'établissement, je prépare mes fichiers de rapports. Euh… j'ai raccroché, on a convenu que je viendrais à telle heure, il va transmettre le courrier et tout, après, et là c'est souvent la veille… Ah non ! Il y a deux trucs que j'ai oublié ! C'est la même case. C'est la case, je prépare mes fichiers de rapports. Ça veut dire quoi. Ça veut dire que je gagne du temps par rapport à ce que je faisais avant, donc j'anticipe sur les notes que je vais saisir pendant l'observation de la séance et l'entretien, en commençant à écrire déjà des choses en travaillant sur mon futur rapport. Donc je travaille sur ma maquette définitive…Qu'est-ce que je mets déjà là-dedans ? Le nom du professeur, son échelon…

C : Tu as une équipe donc de rapport ?

I2 : Oui.

C : Et de données ? Tu as un document type de recueil de données ?

I2 : Oui mais il est… Oui… Il est pas très contraignant, je ne le tiens pas strictement pendant… l'entretien, mais je peux te le fournir si tu veux. Qu'est-ce que je mets dans ma préparation de rapport ? Je mets la note du professeur, son positionnement dans la grille. Et déjà je sais que je vais pouvoir ouvrir l'entretien en disant « Bravo vous êtes un professeur exceptionnel ! Mon prédécesseur l'avait déjà reconnu, regardez à quel point vous êtes haut ! D'ailleurs du coup, ne vous étonnez pas que je ne vous en demande pas davantage parce que c'est déjà trop haut ! » Ah ! (Rires) Ou alors je vais pouvoir voir qu'il est très très bas dans la grille, et là du coup je sais que je ne vais pas pouvoir ouvrir l'entretien sur des considérations liées à son positionnement dans la grille parce que je vais plutôt le plomber et lui dire qu'il est dans les choux. Donc euh… Voilà ce que je fais…

I2 : Euh… Je vais sur SIIPRIEN pour voir les formations qu'il a suivi et donc dans la grille je note soit aucune formation depuis cinq ans, gros point d'interrogation et donc je sais que je vais candidement lui poser la question d'abord, mais quelles formations vous avez suivi, et je vais voir s'il me ment ou pas, et je vais dire « ah bon mais pourquoi ? » et donc faire

l'idiot…Ou bien il va me dire la vérité, je n'en ai pas suivi et je vais pouvoir réfléchir avec lui à l'idée qu'il se fait non pas de mon métier comme contrôleur, mais est-ce que vous avez suivi des formations… Qu'est-ce qui vous amène à penser qu'un enseignant ne suit pas de formation ? Comment vous avez progressé dans votre réflexion professionnelle… Bon voilà. Donc là par exemple c'est SIIPRIEN et les formations, et il y a autre chose, c'est que je traite tous les documents qu'ils m'ont envoyé… Parce que dans mon courrier d'annonce, je leur demande de m'envoyer préalablement, la formule c'est : « quelques documents professionnels ». Parenthèse (plan de séquence, programmation annuelle et plan de la séance). Donc quand tout va bien, tout ça en fait je l'ai traité en amont… Ah si en fait, ça c'est important aussi ça…Donc dans mon pré-rapport d'inspection, j'ai déjà beaucoup d'informations sur les séquences mises en œuvre depuis le début de l'année, il me manque le cahier de texte aussi. J'ai déjà traité beaucoup de choses. Donc dans mon esprit, il y a deux enjeux à travers ça, il y a contribuer à construire chez l'enseignant l'idée que je ne suis pas là pour observer une heure, mais bien pour construire un regard sur une pratique professionnelle large, et pour que ce soit possible il faut qu'il m'ait envoyé des données, et il faut qu'il me les ai envoyé un peu en avance parce que si je leur demande de me les envoyer la veille, si je m'annonce la veille, ça va pas… Il faut que je sois plus synthétique…

C : (Rires) *Sinon on va y passer la journée ! Mais c'est vachement intéressant. Mais oui…*

I2 : Il y a beaucoup de choses…

C : Donc…

I2 : Je suis tout le temps dans cette question-là comment construire chez l'enseignant une certaine vision de l'inspection ? Voilà. Plus que, qu'est-ce que je vais faire effectivement ?

C : Mais ce qui est assez important et c'est pour ça que je suis revenue tout à l'heure dessus, c'est que sur le plan individuel tu m'as dit au départ les priorités, moi je travaille à l'échelle de l'établissement etc… Mais en fait, à travers l'inspection individuelle, clairement, tu travailles aussi sur le développement, l'idée principale c'est le développement professionnel des enseignants ! C'est changer l'idée, c'est pousser l'impulsion d'une réflexion etc… pour permettre justement aux enseignants d'évoluer.

I2 : Bah c'est-à-dire que c'est plutôt le cadre de l'entretien que nous avons mis qui pourront conduire à cet effet de déformation. Parce-que de fait, tout ce sur quoi j'insiste, là maintenant là nous rapporte à l'échange interpersonnel… Mais ça ne veut pas dire que l'autre question n'est pas traitée.

C : Non…

I2 : C'est juste que ça va plus vite. Il me faut des ponts. Donc ça je l'ai, je regarde les documents, soit je vois que c'est intelligent, que c'est construit, que c'est ceci cela, et les cinq premières minutes que je vais avoir en séance vont me conforter dans l'idée qu'il va y avoir une ressource. La première chose que je vais noter dans ma prise de note c'est « je tiens une perle ». Et ne pas l'oublier. Et donc ça ça prend quelques minutes mais stratégiquement c'est plus important que tout le reste.

(Ça coupe)

I2 : D'ailleurs toutes ces réflexions, là en amont, que je mets au jour, … est la réalité de ce que je peux en tirer quand j'ai un entretien avec Monsieur X qui n'a pas eu d'inspection depuis dix ans. Qui fait… Qui travaille comme il peut et pour lequel je pourrais me dire tout ce à quoi j'ai réfléchi en amont est complètement vain. Complètement vain. Parce-que… Parce-qu'il n'aura pas saisi le sens, les nuances, enfin bon… Je ne vois pas trop où je veux en venir… Si aux désillusions du métier. On pourrait se dire tiens, il y a une lecture très stimulante derrière tout ça, en disant derrière chaque détail se cache des enjeux, et donc… le métier est tout le temps gratifiant. Non bien sûr que non. Neuf fois sur 10 je vois des choses très médiocres qui me conduisent à dire pendant les entretiens des banalités, assez formatées, donc pas vraiment dans une logique extrêmement personnalisée, et sans que j'ai pu cocher préalablement la case « ressource » vers le vivier. Donc bon… C'est beaucoup de…Désillusions comme métier. Comme… C'est un métier qui crée beaucoup de désillusions, mais en même temps c'est aussi ce qui me pousse à le ré-interroger et à le construire parce qu'alors là je n'aurais plus qu'à mourir si je ne peux même pas réfléchir à ce dont on parle là… Je n'aurais plus rien à faire là… C'est ce qui me sauve d'une certaine façon. Réorganiser, réfléchir au sens de ce que je vais faire, même si je constate ensuite que… ça a peut-être un peu d'effet.

C : Au niveau de l'observation, tu as un document de recueil de données ?

I2 : Ah pardon oui c'était ça ! Pardon ! je suis encore un peu en amont du Canevas. Tu vois, je peux aller sur SIIPRIEN pour voir les formations qu'il a suivi, je traite tous les documents qu'il m'a envoyé, et ce faisant, oui j'insiste là-dessus, je lui dis, « votre travail m'importe ». Même si ce que je lis n'est pas très intéressant. Même si des fois c'est les tables de matière des manuels. C'est pas grave. Je veux pouvoir lui dire, j'ai consacré du temps en amont à la lecture des documents que vous m'avez adressé. Donc je veux lui dire aussi moi-même j'ai préparé cet entretien. Donc si j'attends que vous l'ayez préparé… Parce que moi je

l'ai préparé. Et puis il s'agit aussi de lui dire si je veux porter un regard vraiment large sur une pratique professionnelle, alors ça prend du temps. Donc il faut que je le prépare en avance. Dans le fond je lui mens quand je dis ça. Parce-que…je fais la transition avec ta question d'après. Les dix premières minutes d'une séance nous permettent rapidement de savoir à qui on a à faire ; Mais ça le professeur, il ne peut pas le comprendre. Il n'a pas fait le boulot, il n'a pas vu des centaines de professeurs, donc euh… donc je comprends qu'un enseignant puisse penser qu'il faille mettre le nez longtemps dans des documents professionnels, pour se faire une idée… Je ne sais pas si je suis clair… Je pense que c'est faux. Je pense que le professeur ne s'en rend pas compte, mais je comprends que le professeur ne s'en rend pas compte. Donc euh… Je préfère construire le mensonge selon lequel vous voyez j'arrive déjà riche là de ce que vous m'avez envoyé et j'ai pris le temps de le faire aussi, donc on peut commencer à avoir un échange constructif, puisque je ne vous ai pas seulement vu entre guillemets entre 10h15 et 11h mais non j'ai regardé vos progressions, vos autres classes, donc il faut que je puisse lui dire ça à un moment donné dans l'entretien, d'une façon ou d'une autre. Là je construis, j'essaie de construire la légitimité de mon discours. Donc tous ces préalables-là,…

C : C'est même la légitimité du travail d'inspecteur, pas seulement du discours.

I2 : Du travail aussi oui. Euh… non… alors non… Plus sur le discours au sens où moi dans mon idée, je vais lui dire que c'est sur tel ou tel point qu'il faut qu'il creuse. Mais pour que il m'entende là-dessus, il faut de mon point de vue qu'il ait construit la condition que je me suis vraiment penché sur son travail. Donc c'est moins la légitimité de mon travail d'inspecteur que les préliminaires nécessaires à mon discours. Que je souhaite pouvoir… Et donc bien souvent déjà dans mon travail préliminaire il y a, c'est horrible à dire ou pas, je ne sais pas d'ailleurs, finalement, c'est peut-être plus réjouissant qu'autre chose ! Il y a déjà le canevas de l'entretien. Parce que je vois déjà dans son travail qu'on est au mois de mars et qu'il n'a fait que deux chapitres. Donc forcément, eh… Je sais que… une partie de l'entretien va m'amener à réfléchir cette question avec lui. Donc ça ça figure déjà dans mon pré-rapport. Et donc mes entrées, c'est… Dérouler la séance ;

C : Ça c'est le recueil de données ?

I2 : Oui. Déroulement de la séance. Enfin en dehors de son nom son prénom son établissement, sa note et tout ça… Encore que là-dedans… Il y a déjà ce dont on parlait tout à l'heure sur la façon dont je vais rentrer dans l'entretien. Si je sais qu'il était à l'ancienneté depuis dix ans, je ne vais pas lui demander s'il connait sa note, sinon je vais le plomber. Et je vais…

C : Ok la position sur la grille…

I2 : Oui voilà déjà tout ça… L'ancienneté de l'inspection précédente, là aussi mine de rien c'est est-ce que je peux lui poser la question suivante, toujours dans la même perspective de le taquiner et de faire évoluer sa conception de l'entretien, de l'inspection. Si l'inspection précédente ne remonte pas à trop longtemps, euh… Je pose presque tout le temps de savoir, en quoi la précédente inspection lui a permis de faire évoluer positivement ses pratiques professionnelles. Question purement formelle puisqu'il n'y a pas réfléchi, elle lui semble complètement incongrue, mais j'assume, le caractère incongru.

C : Qu'est-ce que tu as souvent comme réponse ?

I2 : Alors ça c'est vraiment… C'est, souvent, ils se remettent à me re-raconter la séance, ah mais il était venu me voir, avec une séance de cinquième. Donc là paf je les tacle, gentiment mais je les tacle, en fait c'est tout le temps ça, je n'arrête pas de leur dire je passe mon temps à dire à un professeur voilà ce que devrait être une inspection ; donc ce faisant, je passe mon temps à constater que ça n'est pas le cas…

C : Qu'ils ont une autre idée…

I2 : (Rires) Non mais ça paraît un peu dingo raconté comme ça ! Mais en fait c'est ce que je fais ! Je n'arrête pas de leur dire, et si vous abordiez l'inspection autrement ? En fait, je n'arrête pas de leur dire, et si vous abordiez votre métier autrement ? Voilà. Tous ces machins-là. Alors quand ils me racontent leur séance, je les tacle. Je me remets dans leur rôle, mais je leur dis, non mais s'il s'agissait pour moi de… C'est dire d'ailleurs que c'est ritualisé, avec les misères que ça relève aussi, si on ne récupère pas des parts des jeux, qu'est-ce qu'il nous reste. S'il s'agit seulement de me raconter votre séance, je peux relire le rapport d'inspection, il est dans votre dossier, ou alors au contraire, non non mais j'ai relu votre rapport d'inspection ! Ou alors, non mais si vous pensez que je suis là seulement pour voir une séance, il faudrait que je vienne tous les combiens ? Je pose des questions aussi. Il faudrait que je vienne tous les combiens ? Bah je sais pas tous les ans. Est-ce que je viens tous les ans ? Bah non. Bon alors il faut bien que je donne un autre sens à ce qui peut… Tu vois ? Dans ces jeux-là. Où je m'amuse à faire le con. Certains doivent se dire mais il est taré ce mec ! D'autres ah, je… perçois quelque chose, j'ai conscience moi-même du simulacre. On ne parle que de simulacre à la machine à café. On n'a parlé que de simulacre avec les enseignants en préparant nos entretiens d'inspection en disant de toute façon celui-là il veut ça, on va lui donner ça, et de toute façon les inspecteurs ils sont déconnectés, et lui il ne souhaite pas être là-dedans, mais moi ça me va

très bien, et je vais y rester dans ce simulacre et je vais soit baisser le rideau soit lui dire au contraire à quel point il a changé ma vie, ou que ça peut me convenir cette approche-là. Et finalement, ils sont pas en quantité si négligeable que ça les professeurs qui nous renvoie une autre image. Ils sont quelques-uns à nous dire mais au début ou à la fin, non mais ça ne s'est pas passé comme je le pensais, mais je trouve ça plus intéressant. Bon… Et donc quand j'ai un retour comme ça, j'ai l'impression, que (il fait un geste) ça s'enregistre comment ça ? Ouais ! Il manque une caméra (rires) Euh… Donc là c'est le premier… Il y a déjà tout ça dans mon canevas comme informations avec de vrais enjeux dans la conduite de l'entretien. Après il y a une entrée qui reste ouverte qui est le déroulé de la séance.

C : Oui déroulé de la séance alors ?

I2 : Là ça prend, ce que je note à chaud pendant la séance c'est entre 5 et 40 lignes, selon le cours et ça prendra dans la version définitive du rapport la forme de 5 à 10 lignes, même plus court.

C : Donc là c'est du descriptif ? C'est des impressions ?

I2 : C'est du factuel là. Idéalement là même si je peux déjà mettre au jour l'organisation de la séance en quatre étapes c'est… Là je pense concrètement au temps que je vais gagner au moment de rédiger mes rapports. Et puis juste après cette partie-là j'ai un truc qui s'appelle qui reprend tel quel ce que l'enseignant va retrouver dans son rapport et c'est comment ça s'appelle ? Bah je sais plus… Comme c'est dans le rapport je ne le lis plus de fait (silence) ; ça s'appelle « points abordés dans l'entretien » quelque chose comme ça. Euh… J'aurais pu venir avec. Il y a deux trucs. Deux puces. La première puce prédéfinit… dessine la parenthèse dans laquelle je vais mettre entre un et dix points positifs que j'ai pu observer dans la pratique. Ça c'est rhétorique. Lui dire que sur cet aspect-là c'est vraiment très bien, que j'ai pu constater ceci… Et quand je complète à chaud, je complète ma parenthèse en fait, pour pouvoir à un moment donné pendant l'entretien, tout ça c'est bien.

Annexe 1.2

VERBATIMS ENTRETIEN EXPLORATOIRE

Inspecteur 1 noté I1. Chercheuse, notée C

C : Alors, quel est l'objectif premier d'une visite d'inspection ?

I1 : Donc pour moi c'est accompagner les professeurs euh… pour faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. Faire en sorte que ça se passe mieux dans l'intérêt des élèves une fois que je, je suis venue, par rapport à mon entrée, voilà.

C : Est-ce que tu as un autre objectif qui te semble fondamental ou bien est-ce que ce serait l'objectif vraiment…?

I1 : Et ben faire en sorte que ça corresponde aux exigences institutionnelles, enfin je veux dire… !

C : C'est un objectif secondaire ?

I1 : Ben ! Disons que dans l'exercice,… dans … dans le premier, c'est un implicite.

C : Mm mm, c'est un implicite mais qui est une préoccupation forte.

I1 : Oui ! Mais pour satisfaire cet implicite-là, il faut vraiment que je prenne appui sur les pratiques que je vois…euh, et comment, en fait, je peux les faire évoluer pour gagner en efficacité dans l'intérêt des élèves. Voilà…voilà. C'est, c'est, c'est ça, c'est effectivement ça, et… ce que je veux dire par là, c'est que, c'est que pour moi ce n'est pas uniquement : « je fais un constat, est-ce que c'est conforme ou est-ce que c'est pas conforme ? ». Pour moi sinon ça n'a pas de plus-value une séance d'inspection.

C : Donc ce n'est pas ta préoccupation première. La préoccupation première c'est vraiment de transformer les pratiques, pour permettre aux élèves de mieux apprendre.

I1 : Oui, et dans le cadre…

C : Dans le cadre institutionn…

I1 : ...dans le cadre institutionnel qui est là. On ne peut pas… Mais si c'était uniquement le cadre institutionnel, faire juste un constat, bah oui, mais on fait comment pour faire évoluer les pratiques, dans ce cas-là... ? Donc je sais que c'est peut-être ambitieux, enfin, c'est… C'est faire une séance d'inspection-formation… Enfin, c'est...euh, je ne vais pas dire que ça serait

vraiment heu...utopique de ma part de dire que je fais de la formation pendant mon entretien, mais j'espère, euh… déclencher des questions, des questionnements chez le professeur, euh, apporter certaines réponses, et qui, qui vont faire en sorte que lui va continuer par la suite à avoir ces préoccupations là, ou ces préoccupations ce moment-là, euh, quand il va préparer ses séances pour ses élèves. Voilà.

C : D'accord.

I1 : Donc c'est sur, sur une heure d'entretien… euh, c'est quand même « short » si on veut vraiment faire bouger les choses. Mais au moins lui faire prendre conscience et pas… Faire en sorte que ça soit lui le plus… le plus fréquemment se questionne et qui… qui amène à formuler des réponses, et si vraiment je vois que ça ne marche pas eh bien là je peux dire : « Eh bien, il y a tel auteur qui a parlé de telles choses dans tel ouvrage etc…etc… », je lui donne des pistes bibliographiques pour poursuivre. Voilà. Pour ne pas le laisser tout seul face à ses interrogations, etc…

C : Pour étayer sa réflexion.

I1 : Voilà. Je parle également du travail qui est amené au sein de l'équipe disciplinaire. Après c'est selon les établissements. Est-ce qu'il y a une réflexion, pédagogique, disciplinaire euh… qui s'est instaurée ? Euh… voilà, c'est…

C : Donc il y a un souci d'impulser la réflexion disciplinaire à partir de l'inspection ?

I1 : Oui. Oui. Parce que, je… alors là c'est… c'est depuis cette année, dans ma lettre de rentrée… euh, comme j'ai vu que toutes les équipes ne travaillaient pas forcément ensemble, euh… dans ma lettre de rentrée j'ai demandé aux professeurs, pour cette année, qu'ils me rédigent et pour la fin de l'année, un projet d'enseignement disciplinaire. Euh… un projet pédagogique donc disciplinaire, articulé avec le projet d'établissement. Alors le contrat d'objectifs, ils n'étaient pas au fait du contrat d'objectifs, donc je n'allais pas en parler à part les profs de lycée. Mais articulé avec le projet d'établissement, pour que, euh déjà, les professeurs prennent conscience de ce que chacun fait, dans sa discipline, dans le cadre transversal également ; pour donner un peu de cohérence à ce que j'appelle une juxtaposition d'actions qui, qui... qui pourraient être mis en... enfin, qui pourraient être mises en synergie pour atteindre un même objectif. Pour aussi faire en sorte qu'il y ait une harmonisation par niveau des objectifs poursuivis par les collègues. Parce que l'on voit qu'il y a une mosaïque, voilà.

C : Est-ce que tu as des objectifs secondaires à la visite d'inspection ?

I1 : Euh...

C : Est-ce que tu vises d'autres choses ?

I1 : Oui. Valoriser les collègues. Les rassurer.

C : Les rassurer sur quoi ?

I1 : Sur ce qu'ils font de… de bien.

C : mm mm.

I1 : Euh… Et d'ailleurs, dans mes entretiens en fait, je commence toujours comme cela. Même si mon objectif premier dans l'intérêt des élèves, il y a aussi l'intérêt du professeur d'enseigner mieux. Euh, je commence toujours mon entretien par … par l'analyse, enfin, à ce que ça soit eux qui analysent leurs séances, et à partir de ça, je m'appuie dessus pour effectivement valoriser tout ce qu'ils savent faire. Et donc stabiliser ce sur quoi ils peuvent s'interroger parce que il y en a qui, très souvent, qui sont très humbles et qui disent : « bon je pense que ça je le fais bien ». Donc du coup euh… j'interviens pour les rassurer sur ce point-là car je vois qu'ils ont des doutes. Voilà. Et c'est que après que je complète parce que je vois, … et qu'ils n'ont… ils… Soit ils considèrent ça comme implicite, mais ils ne le verbalisent pas et … moi j'ai identifié des choses et... et… Si je trouve que c'est vraiment très important je mets le doigt dessus pour leur dire « il y a ça aussi que vous faites bien, peut-être que vous ne l'avez pas identifié, mais ça vous faites bien ça ».

C : On reviendra sur les entretiens dans un autre…

I1 : Oui, et ensuite, et ensuite, entre guillemets, j'attaque la partie plus délicate de l'évolution des pratiques, voilà. Mais au moins que cela soit stabilisé dans leurs têtes et qu'ils aient l'impression que « ouais, ok, je fais ça bien, je me décarcasse et je fais ça bien, donc, ouf » ; pour les rassurer.

C : Donc les rassurer, si je reprends les objectifs secondaires, c'est valoriser les collègues, les rassurer sur ce qu'ils font bien.

I1 : Oui. Identifier aussi des personnes ressources. Parce que, je veux dire, moi je suis, euh... rien, on va dire. Enfin un petit, un petit catalyseur, mais après c'est dans la partie formation, donc si j'arrive à repérer les personnes qui sont performantes sur certains points, ça va être pour moi des points d'appui pour accompagner les pairs et pour faire évoluer leurs pratiques, voilà.

C : D'accord.

I1 : Et identifier les personnes qui sont réellement en difficulté, mais toujours dans l'optique de… de les aider, de les accompagner. Mais par une formation on va dire plus, plus intense. Et du coup, là du coup, ça me donne des pistes pour concevoir mon PAF.

C : Le pilotage de la formation dépend des informations que tu as prises…

I1 : Sur le terrain.

C : …Pendant les inspections sur le terrain. Ok.

I1 : Disons que après il y a des priorités. Il y a des priorités nationales, il y a des priorités académiques, etc…, mais j'essaye du coup, vu qu'on a un budget contraint, de voir ce qui est plus prioritaire et par moment, il y a des choses qui peuvent… qui peuvent euh… Je peux faire d'une pierre deux coups. Voilà.

C : Oui, euh, par rapport à la... à la... l'organisation de la visite d'inspection. Est-ce que tu peux me donner tous les invariants que tu retrouves à chaque fois quand tu fais, euh... quand tu prépares tes inspections ? Euh, depuis la préparation de la campagne jusqu'au rapport…

I1 : Ouais.

C : …me donner les invariants qui reviennent régulièrement ?

I1 : Comment je prépare en fait ma campagne d'inspection, c'est ça ?

C : Et la visite d'inspection. Quels sont les invariants, en fait, sur le point de l'organisation, liés à la campagne, l'annonce, l'observation, l'entretien, le rapport. Comment ça se… Est-ce qu'il y a des choses qui sont systématiques ?

I1 : Alors, je regarde... Enfin, déjà, je regarde les dates d'inspections.

C : C'est la première chose donc qui est importante pour toi. C'est les retards donc.

I1 : Bah…

C : La campagne d'inspection elle se fait par rapport aux retards ?

I1 : Là, j'arrive dans l'académie. Il est clair qu'il y avait des retards, euh... Il y a résorption des retards. J'ai une liste également de professeurs qui, qui ont des difficultés. Donc…

C : Par ordre de priorité c'est d'abord les retards, après les difficultés ? C'est au même niveau ?

I1 : Là, c'est au même niveau. Enfin je veux dire... Quand tu as des personnes qui, ça fait huit ans qu'ils n'ont pas été inspectés, on peut penser aussi qu'elles ont des difficultés, car du coup, quand on a la réforme du socle qui a été en 2006, et qu'on met une inspection qui a été en 2006 ou en 2007, on peut… on a… On ne sait pas si… Comment elles ont évolué, si elles ont des difficultés ou pas. Donc, pour les très forts retards, pour moi, c'est potentiellement des personnes qui peuvent être en difficulté. Par rapport à des personnes en difficulté majeure. Mais il est clair que, euh… qu'... qu'il y a des retards importants... euh c'est vrai... il faut que j'aille voir ce qu'il se passe dans, dans la classe. Voilà. Euh… A partir de ça, j'essaye de regrouper. Si dans un même établissement, il y a conjonction entre retards importants... euh… un léger retard, on va dire… on va dire dans les quatre ou cinq ans. Et dans ce cas-là, je décide d'aller inspecter par exemple toutes les personnes qui répondent à ce critère-là dans l'établissement, pour engager après, une… une – comment ça s'appelle – une, une réunion d'équipe disciplinaire. Et je m'appuie sur ce que j'ai vu pour essayer de donner du lien entre les professeurs pour qu'ils travaillent ensemble. Voilà. Sinon, l'année dernière, il y a quelque chose aussi que j'avais fait, en termes de priorité. Etant donné que j'arrivais dans l'académie, il fallait bien que je commence par quelque part et qu'en même temps il y avait les contrats d'objectifs. J'avais ciblé les retards d'inspection. Enfin ce critère-là. Et j'avais croisé avec une cohérence verticale entre le collège et le lycée. Donc, j'avais inspecté, euh... les… les professeurs du collège et du lycée de rattachement, pour voir, pour identifier on va dire, des réussites ou des difficultés dans la liaison collège-lycée. Donc pour moi, euh… ça avait plus de sens parce que, ça m'a... euh, ça a permis de, au cours de l'année, une fois que ça a été fait, d'organiser une rencontre entre les professeurs de collèges et les professeurs de lycées dans la discipline, pour qu'ils échangent et que moi je puisse mettre le doigt sur certaines choses, étant donné que j'avais vu euh...

C : D'accord.

I1 : Voilà.

C : Donc, première priorité c'est la résorption des retards, et des profs en difficulté. Deuxième priorité, peut-être à égal niveau, le regroupement de retards avec d'autres profils de retards moindre pour envisager des cohérences d'équipes.

I1 : Oui.

C : Ou des retards conjugués avec ... euh, la cohérence bassin collèges-lycées pour créer le lien.

I1 : Oui. Le lien. Parce que s'il ne se fait pas automatiquement le lien, entre les profs de collèges et de lycées, eh bien le fait que moi j'impulse ça, eh bien le lien va se faire par mon intermédiaire.

C : Est-ce qu'il y a d'autres critères que tu prends en compte ?

I1 : Pour établir mon planning d'inspection ?

C : Oui.

I1 : Bah, si on me signale un cas urgent. Ça c'est clair.

C : Quand tu disais « de profondes difficultés », ils sont signalés en difficulté par quelqu'un ?

I1 : Euh, c'était mon prédécesseur qui m'avait dit que, qu'il y avait tel et tel collègue qu'il faudrait voir, peut-être de manière préférentielle.

C : D'accord.

I1 : Donc du coup j'avais croisé ces paramètres-là pour établir une hiérarchie dans ma campagne d'inspection. Euh... voilà.

C : D'accord. Et, et les personnels en difficulté, là, dont tu parles, qui ont été signalés, c'est par des chefs d'établissement, c'est des dysfonctionnements qui t'arrivent d'où ?

I1 : Non. Ça c'était... alors, euh… pour, pour une collègue... euh alors, comment dire. C'était un professeur qui avait été désignée et formatrice, euh... dans un champ particulier mais hors SVT.

C : Et cela t'a été signalé par quelqu'un ?

I1 : Et bah oui, par mon collègue parce qu'il n'a pas été consulté, et il émettait de fortes réserves. Voilà.

C : D'accord. D'accord. Mais ça, ça reste à la marge ?

I1 : Euh ça, ce cas-là, c'est un cas à la marge.

C : Et les signalements de difficultés qui vont rentrer dans un troisième temps ? Euh... C'est des profs qui sont en difficulté, que tu as su en difficulté par, par des chefs d'établissements ?

I1 : Oui. Oui.

C : Donc ça, c'est le troisième cas. On va dire, de, de priorité. Est ce qu'il y en a d'autres ? Est-ce qu'il y a d'autres critères ?

I1 : Euh, oui, mais ça… je le combine avec l'effet retard ou pas. C'est quand il y a un projet aussi dans un établissement. J'en entends parler et, euh, du coup je … euh, bah ça c'est, on va dire que ça tombe bien parce que je vais pouvoir croiser la pratique de classe et échanger sur le projet qu'il y a dans l'établissement. Pour me forger une idée de ce qu'il se passe. Voilà.

C : D'accord.

I1 : Mais c'est vrai que, enfin, dans un temps où on nous augmente nos autres charges de travail, étant donné que l'on inspecte moins en nombre, on a des retards qui s'accumulent.

C : Qui s'accumulent.

I1 : Et là il est clair que je comprends aussi les collègues. Eux ils sont… enfin j'ai pas mal de demandes d'inspection qui, qui, qui m'arrivent.

C : Comment tu les prends en compte en ordre de priorité ?

I1 : Alors, il y a... tout dépend. Il y a des collègues effectivement qui ont un fort retard.

C : Oui, mais ça, ça été de toute façon pris en compte dans ta campagne.

I1 : Oui, voilà. Euh… Si il y en a qui me demandent une inspection, mais ça fait 4 ans, ça fait 3 ou 4 ans qu'ils ont été inspectés, euh, je leur dis, et bien, que actuellement il y a des collègues qui n'ont pas été inspectés, euh, depuis plus longtemps qu'eux, et que prioritairement je vais aller les voir.

C : Qu'est ce qui ferait que tu déciderais, même si la personne n'est pas en retard d'inspection ? Est-ce qu'il y a eu des cas où tu es malgré tout venue, parce que ça méritait d'être…?

I1 : Euh, alors…

C : Est-ce qu'il y a des cas qui pourraient faire déroger à cette règle ? Te faire déroger à cette règle de retard ?

I1 : Cette année par exemple je suis allée voir un professeur, euh, ça faisait 3 ans qu'il avait été inspecté mais c'est un professeur qui est moteur en DNN.

C : Donc sur des compétences particulières ?

I1 : Oui, et euh... il fallait évaluer en parallèle en fait une expérimentation dans un établissement scolaire. Et donc je suis allée, euh... voir ce professeur-là avec la collègue de langue qui suit le…

C : Alors si je résume, le prioritaire c'est la résorption des retards, le deuxième cas c'est des combinaisons de retards plus euh...

I1 : Mm, enfin, dans un premier temps, c'est : le retard combiné au deuxième, c'est-à-dire que si je peux faire, plus rapidement, d'une pierre deux coups.

C : Mais la préoccupation c'est d'abord de résorber les retards. Donc c'est ça qui pilote l'ensemble dans...

I1 : Ce qui pilote dans l'ensemble, pour l'instant dans, ouais, dans une situation d'urgence, c'est… c'est ça.

C : C'est le retard.

I1 : Voilà.

C : Et euh, dans un deuxième... dans un, dans un troisième temps on va dire…

I1 : Oui.

C : Ça serait les signalements de difficultés.

I1 : Oui.

C : Par ordre de priorité.

I1 : Mm mm (approuve).

C : Et des demandes d'inspection sur les projets ou des investissements particuliers ?

I1 : Mm, mm, (approuve). Oui.

C : Est-ce qu'il y a d'autres choses ?

I1 : J'espère… J'espère un jour arriver à ce qu'il n'y ait plus du tout de retard.

C : Et alors, dans ce cas-là, qu'est ce qui piloterait le choix, sur quoi tu... quel serait le critère qui te permettrait de faire les choix ?

I1 : Ouais, ouais, ouais ouais, si tous les profs étaient bien inspectés ?

C : Qu'est ce qui serait important ?

I1 : Ça serait pour l'accompagnement de, de projets.

C : D'accord.

I1 : Voilà. Euh… ou des difficultés identifiées, enfin… mais que ça ne soit plus le retard d'inspection qui, qui m'oriente de manière prioritaire.

C : D'accord.

I1 : D'ailleurs, il y a, oui, non, mais…, je l'ai déjà dit, mais lorsqu'il y a des retards d'inspection et qu'il y a un professeur qui a été inspecté, bon il y a, il y a 4 ans, alors que je sais qu'il y a d'autres professeurs qui pourraient être inspectés, je préfère voir un maximum de professeurs dans l'établissement, pour donner une portée supérieure à la réunion d'équipe disciplinaire.

C : D'accord.

I1 : Voilà.

C : Donc pour toi l'inspection, c'est vraiment le, le … c'est vraiment ce qui permet de, euh... extrapoler la pratique dans une équipe…

I1 : Oui

C : … donc de piloter la discipline...

I1 : Ouais,

C : … dans l'établissement.

I1 : Oui, parce que. Parce que je pense que globalement, si on peut faire en sorte que les professeurs d'une…. alors déjà dans une discipline, on va commencer modeste, puissent travailler ensemble, avoir de la cohérence etc…, arriver à, euh, de l'analyse de pratique. J'aimerais bien qu'au sein de l'établissement il puisse y avoir donc des professeurs, euh… suffisamment chevronnés on va dire pour, pour... pour mener justement de l'analyse de pratique. C'est ce que je fais par exemple à Cambuston. Je vais aller les voir, et… et, et ils sont partant pour faire de l'analyse de pratique. Et donc dans un premier temps c'est moi qui vais aller préparer cette analyse de pratique.

C : Ok.

I1 : Et là c'est parce qu'il y a besoin. Il y a des compétences, euh, des, des… Une complémentarité de compétences... et moi je veux mettre du lien entre tous ces potentiels. Voilà.

C : S'appuyer sur des ressources pour pouvoir euh, développer…

I1 : Oui. Donner une dynamique qui jusqu'alors n'existe pas.

C : D'accord. Alors est-ce que la promotion des enseignants, les enseignants promouvables est-ce que ça, c'est une donnée qui rentre en compte dans le, dans le…?

I1 : Ah ! Voir si untel change d'échelon et, … ?

C : Pas forcément « untel change d'échelon », mais, par exemple, l'accès à la hors-classe, la liste d'aptitude, ce genre de promotion, est-ce que cela, ça rentre dans les priorités ? Et à quel moment ?

I1 : Oui. Ah ! A quel moment ? Alors, dans le traitement… C'est surtout lorsque les services nous envoient, euh… la liste des promouvables.

C : Pardon. Excuse-moi, j'ai mal posé la question. « A quel moment » par rapport à ces priorités que tu as déterminées de la campagne d'inspection ? Est-ce que c'est au même niveau que la résorption des retards ? Est-ce que c'est une fois que les retards sont résorbés, là tu regardes ? Enfin, une fois que tu as dégagé le nombre de profs que tu, à peu-près…

I1 : Oui…

C : Là, tu regardes ceux qui sont promouvables et tu vas les inspecter, si tu as fait ce que tu avais besoin de faire ?

I1 : En fait je regarde, je croise les données, je regarde si ils ne font pas partie de mes urgences.

C : Et si, si ils ne faisaient pas partie par exemple du groupe dans lequel…?

I1 : En gros, ça veut dire qu'ils ont été inspectés il y a 4 ans. Là je me fie au rapport de mon collègue.

C : Même si ils n'ont pas été inspectés depuis 5 ans par exemple. C'est juste limite, tu t'es donné…

I1 : Non. Là par contre, je, je vais…

C : La personne passe, doit passer à la hors-classe. Enfin pourrait promouvoir…

I1 : Imagine : 5 ans. Là je vais voir, parce que je ne connais pas le professeur. Et me demander un avis qui date de il y a cinq ans. Je fais confiance à mon collègue, mais entretemps la pratique, elle, a peut-être pu évoluer. Et alors là, imaginons. Quelqu'un qui, il y a 5 ans était très bien etc…, et qui pour x raisons, ça va plus du tout. Et moi je me base sur l'avis de mon

collègue. Je dis : des pratiques, euh, je ne sais pas, enfin qui prennent en compte les élèves, de la bienveillance. Je sais pas, enfin quelque chose comme ça…

C : Donc en fait…

I1 : Et que, en fin de compte c'est à l'opposé. Oh ! Là non ! Là je trouve qu'on serait pas fiables !

C : Tu fais. Euh, tu fais, dans la préparation de la campagne d'inspection, tu regardes tous les profs qui doivent passer à la hors-classe ; tu examines les dossiers, savoir si ils sont euh… Si ils ont été inspectés, savoir si ils ont du retard ou pas. Comment tu fais ?

I1 : Alors. Euh. Dans mon ancienne académie en fait, comme j'avais un passif, enfin, un vécu, un passé…

C : Un passé…

I1 : Un passé. Enfin, un passif ouais.

C : Peut-être…

I1 : (Rires)

C : (Rires)

I1 : Non, et heureusement ! Euh… Un passé. Euh… je savais qui je devais aller inspecter. Voilà. Là je suis arrivée l'année dernière dans l'académie, ce qui fait que ça a été plutôt du tâtonnement. Enfin, à gérer les urgences les unes après les autres. Donc euh…

C : Mais qu'est-ce qui est urgent ? Est-ce que justement, par exemple les stagiaires, on ne peut pas, ne pas les inspecter.

I1 : Ah oui ! Alors moi, ça, …

C : C'est une obligation.

I1 : Alors, c'est une obligation qu'il est clair que…

C : Il faudra réserver un temps pour ça.

I1 : Oui.

C : Ça, ça sera de toute manière dans la campagne d'inspection.

I1 : Là je parlais des titulaires.

C : De la même façon, est-ce que les hors-classes, c'est une urgence dans le sens où, on a besoin d'émettre un avis et ça rentre dans la campagne d'inspection ? Ou est-ce que ça ne rentre que si tu as le temps d'y aller ? Après avoir résorbé le retard que tu avais prévu de résorber ?

I1 : D'accord. Ça rentre… ça rentre… Ça rentre si ça fait plus de 5 ans. Voilà.

C : D'accord.

I1 : Si ça a moins de 5 ans en fait je, je ne vais pas aller le voir parce que, bon !

C : Donc on est dans le cas 2 où on combine retard plus promotion.

I1. Voilà.

C : D'accord. Ok.

I1 : Mais là c'est parce que j'arrive. Après, au fur et à mesure, bah… Quand je vois la liste des potentiels, puis avec les points etc…, là je commence à… c'est bon. Voilà.

C : Alors une fois que tu as déterminé ta campagne d'inspection, qu'est-ce qui se passe de manière systématique ? Quels sont les invariants ?

I1 : Les invariants. Les invariants, eh bien, euh… Je regarde les emplois du temps des professeurs.

C : Oui.

I1 : Mm… Si ça combine bien, il y a peut-être par exemple dans les, dans les… Dans les nouveautés de programme je vais orienter, alors, préférentiellement sur… Alors pas forcément la première année de réalisation du programme, parce que c'est un professeur qui met en place tout de suite, donc ça peut être un peu vache de venir. Mais sur… Je suis à N+1 par rapport à la mise en place…

C : D'une réforme… ?

I1 : D'une réforme.

C : Donc ça veut dire que tu choisis tes niveaux de classe ?

I1 : Oui. Ça c'est dans le meilleur des cas. Et si je peux je fais ça.

C : Ouais.

I1 : Parce que moi, ça me permet de regarder comment le nouveau programme est mis en œuvre.

C : Le souci c'est de mettre en confort les enseignants ?

I1 : D'accompagner. Ouais.

C : Le fait de ne pas les mettre en difficultés ?

I1 : Pas les mettre… Pas les mettre en difficulté…?

C : Par rapport à la mise en place d'une réforme.

I1 : … la première année, parce que, étant donné que l'on vient, quand-même globalement peu souvent les voir, c'est euh… ça peut être inconfortable.

C : D'accord.

I1 : Mais autant faire se peut, étant donné que bon, là sur… à partir du moment où ils ont une année de mise en place du programme, euh… on vient les voir la deuxième année, ils ont un peu de recul, ils ont toujours des questions. Donc là je pense que c'est bon. Si on veut.

C : Intéressant.

I1 : Oui.

C : Dans une visée d'accompagnement.

I1 : Voilà !

C : Donc euh, au mieux tu choisis le niveau de classe ?

I1 : Ouais.

C : Et puis après, qu'est-ce qui se passe ?

I1 : Euh… ensuite ? Bah je combine les emplois du temps. Euh, alors est-ce que… Alors, quand je passe l'entretien est-ce que c'est tout de suite, après, ou je diffère en fin de journée si j'ai plusieurs professeurs ? Là je vais dire, c'est au cas par cas : comment optimiser du coup l'agenda. Hein.

C : Oui.

I1 : Par moment… Je trouve que c'est même bien par moment de différer l'entretien. Parce que ça permet, même nous, de décanter et… et…de prendre peut-être un peu de recul. Voilà. Et puis même pour le professeur ça lui permet de prendre un peu de recul par rapport à sa séance. Donc oui, je fais alors mon planning.

C : Oui…

I1 : Euh, je téléphone au chef d'établissement.

C : Excuse-moi, quand tu dis à distance c'est mieux l'entretien, c'est-à-dire dans la même journée quand même ?

I1 : Oui, dans la même journée.

C : Dans la même journée.

I1 : Dans la même journée, ouais. Ah non, non, je ne laisse pas un professeur : « je reviens demain pour votre entretien », et puis la nuit, il ne sait pas… Non. Non, non, non.

C : Tu penses que c'est mieux pour les… Par rapport à la gestion du stress ?

I1 : Ouais ; en terme de bienveillance pour le professeur ouais.

C : Ok. Donc après tu fais ton planning.

I1. Mm mm (approuve).

C : Et puis ?

I1 : Je téléphone au chef d'établissement.

C : D'accord. Tu joins les chefs d'établissement par téléphone avant ?

I1 : Oui. Pour savoir si n'il n'y a pas de problème particulier, pour que ce planning-là euh… Voilà, je, je…

C : Pour s'assurer de la viabilité du planning.

I1 : Euh une fois que c'est calé, avec le chef d'établissement, je dis que j'envoie une lettre à destination du professeur. Donc chaque professeur que j'inspecte a un courrier.

C : Oui…

I1 : Nominatif euh… qui lui indique donc les horaires, qui lui re-précise en fait ce qu'est une inspection et l'objet de l'entretien. Enfin la finalité de l'entretien. Mais ça, je pourrais te joindre le courrier.

C : Oui, oui je veux bien.

I1 : Et les pièces dont j'ai besoin en début de séance.

C : Et tu demandes quoi comme pièces ?

I1 : Et tout document… Alors justement c'est dans le... dans le…

C : Le courrier.

I1 : Le courrier et tout autre document qu'il jugera utile. Voilà. S'il veut me montrer autre chose, voilà. Et… et j'envoie aussi la notice d'inspection.

C : La notice d'inspection qui, qui a quelle fonction ?

I1 : Alors euh…, qui récapitule le parcours du professeur. Alors là c'est la partie information administrative. Alors c'est vrai, on peut les avoir sur CYPRIIEN. En même temps il y a des professeurs qui, qui là c'est un souci d'avoir tout en tête parce que si on a un problème d'ordinateur et qu'on ne connait plus le parcours du professeur.

C : C'est pour avoir la fiche sous les yeux.

I1 : Ouais, on l'a sur le papier. Voilà. Euh…Voilà.

C : Est-ce que c'est cette fiche-là ?

I1 : Ouais.

C : C'est intégralement la même que celle de Catarina ?

I1 : Je pense que c'est la même. L'année dernière en fait euh...

C : Fonction de l'établissement, contribution au pilotage.

I1 : Oui

C : C'est ça.

I1 : Inspection,…

C : Inspection…

I1 : Alors, sauf que moi, j'ai là un questionnement « spécificité disciplinaire ». Voilà.

-(Bruit de feuilles que l'on consulte)-

I1 : Ça a été celle que l'on a conçu à plusieurs.

C : Oui. D'accord.

I1 : A partir de plusieurs pratiques. Euh... Et moi, l'année dernière, donc j'avais, j'avais déjà … euh, comment…, fait ce système-là avec toute une série de questions permettant au professeur de se préparer à l'inspection, et ne pas venir « ça y est j'arrive » etc…

C : L'objectif c'est se préparer à l'inspection ?

I1 : Se préparer à l'inspection et aussi, pour moi… Alors, se préparer à l'inspection : ok. En termes de, de, va y avoir… Evidemment je vais rebondir sur certaines questions.

C : Donc c'est préparer l'entretien ?

I1 : C'est préparer l'entretien, mais c'est surtout pour moi, pour qu'il porte un regard sur ses pratiques.

C : D'accord.

I1 : Voilà. Donc déjà qu'il ait une prise de conscience de ce qu'il fait.

C : Mm mm.

I1 : Et éventuellement des difficultés qui…qu'il a. Et globalement ce que je peux voir, ce qu'ils mettent quand ils ont des difficultés. Enfin moi je trouve que c'est… pour moi c'est… un signe de… Enfin je le prends de manière très positive lorsqu'ils mettent sur le papier qu'ils peuvent avoir des difficultés. Ou des doutes. Parce que ça veut dire pour moi que la relation de confiance, elle est là.

C : D'accord.

I1 : Et moi, le, le, le but que je poursuis, c'est qu'ils arrivent à m'identifier leurs réussites, leurs difficultés, et… Parce que c'est pas simple d'arriver à dire. « Ecoutez, là j'ai besoin d'aide. Je n'arrive pas bien telles et telles choses. Et franchement là, je… je, je… Qu'ils arrivent à identifier cette difficulté et qu'ils osent en parler, euh, pour moi c'est un signe de… de confiance. Et là pour moi j'ai atteint…. Un de mes buts c'est qu'il y ait une relation de confiance avec l'inspecteur, pour pouvoir échanger sur, sur des objets, euh, euh, d'enseignement d'apprentissage pour les faire progresser.

C : Ok. Donc une fois que tu as envoyé ce courrier.

I1 : Après bah…

C : Tu arrives dans l'établissement.

I1 : J'arrive dans l'établissement. Je rencontre le chef d'établissement.

C : Oui. C'est une rencontre au départ qui est… C'est une rencontre qui est… Qui a un objectif précis ? Ou c'est juste aller saluer le chef d'établissement ?

I1 : Non. Connaitre le contexte de l'établissement.

C : D'accord. Donc tu prends un temps avec le chef d'établissement.

I1 : Oui.

C : De combien de temps à peu près ?

I1 : Bah en fait tout dépend de…

C : Sa disponibilité ?

I1 : Sa disponibilité.

C : Mais en gros…

I1 : Mais euh, … 5 minutes.

C : 5 minutes.

I1 : 5 minutes qui me campent le cadre de… de… voilà, voilà.

C : D'accord.

I1 : Et ensuite, dans l'ordre de…

C : Est-ce que tu demandes déjà des informations sur le… sur l'enseignant ? A ce moment-là. ? Ou est-ce que c'est juste… juste le contexte ?

I1 : Dans le contexte, moi je souhaite juste savoir si, si… si il est... S'il s'implique dans l'établissement. Voilà, en fait je lis..… Par exemple… Quand je vais dans un établissement inspecter, je ne lis jamais avant, le précédent rapport d'inspection pour ne pas être influencée. Voilà. Et donc je regarde, je regarde, enfin je fais l'inspection, l'heure de l'inspection et c'est entre l'inspection et l'entretien que je vais regarder le précédent rapport d'inspection, parce que dans mon entretien je vais voir si les conseils qui avaient… les problèmes qui avaient été pointés, si les conseils qui avaient été donnés ont été pris en compte. Oui ? Non ? Et pourquoi ? Mais, je, je, je, je … j'ai pas envie d'arriver avec une idée, on va dire, euh, préconçue sur les pratiques pédagogiques en classe...

C : D'accord.

I1 : Donc après avoir vu l'ins… le chef d'établissement…

C : Mm mm. Tu es accompagnée dans la classe.

I1 : Mm mm (approuve).

C : Avec ou sans le chef d'établissement ?

I1 : Je propose toujours au chef d'établissement de m'accompagner.

C : Par oral ?

I1 : Par oral.

C : Oui. Le chef d'établissement n'a pas lecture du courrier que tu envoies aux enseignants ?

I1 : Si puisque j'envoie...

C : Si ? Il est en copie ?

I1 : Je… De toute façon j'adresse à l'établissement le… Le courrier.

C : Le courrier nominatif de chacun.

I1 : Oui

C : *D'accord. Ça passe par l'établissement. Ce n'est pas envoyé sur la boite directe de l'enseignant ?*

I1 : Non. Ah non, non, non, non, non. Ça passe toujours par l'établissement.

C : D'accord.

C : Donc après tu viens, tu vas dans la classe.

I1 : Mm mm.

C : La proposition systématique, donc ça, ça fait bien partie des invariants : au chef d'établissement de t'accompagner. Quel est l'intérêt pour toi ?

I1 : Euh… pour moi… euh... C'est que… euh, bah déjà le chef d'établissement puisse voir le professeur en action. Observe les pratiques. Ce qui fait que, quand après j'ai l'entretien avec le chef l'établissement, je peux rebondir sur certaines pratiques. Et euh… ça enrichit, on va dire, la culture commune entre… entre inspecteur et chef d'établissement, voilà.

C : Ok.

I1 : Donc c'est vrai qu'il y a certains chefs d'établissement qui sont à l'aise sur des points pédagogiques ; il y en a d'autres qui ont quelques difficultés. Donc c'est un moyen de faire passer des messages et pour eux des informations…, euh… voilà. Parce que c'est vrai, on n'a pas forcément... A posteriori, on n'a pas forcement de formation commune pour échanger.
C : Donc. Disons, on trouve un biais commun.

I1 : Bon voilà ; on trouve un moyen. Trouver un moyen. Cela là, j'ai trouvé que c'était un moyen soft d'échanger autour de… autour de pratiques. Donc pour moi c'est, c'est, ouais, c'est… C'est important qu'un chef d'établissement puisse voir aussi ce que… Rentre dans la

classe. Alors c'est vrai qu'ils peuvent le faire. Mais euh, enfin… là c'est un moment privilégié. Alors après il y a des chefs d'éta…

C : Pourquoi ? Quelle différence il y aurait par exemple, à ce qu'il vienne dans la classe seul ?

I1 : Ah non. Alors… la, la… euh. J'ai... Pour l'instant, depuis 2006, j'ai jamais connu un chef d'établissement qui, qui, qui, m'ait dit bah : « j'ai l'habitude d'aller en classe pour aller regarder mes professeurs ».

C : Donc c'est pas une habitude.

I1 : Non.

C : Et… Et quelle attitude… Tu dis que c'est un moment privilégié de venir avec un professeur. Pourquoi selon toi ?

I1 : Euh…Parce que.

C : On parle de culture commune… ?

I1 : Oui. On observe la même chose. On a vu la même chose. On se base sur les mêmes constats.

C : Oui.

I1 : Et, à partir de ce moment là et bien on échange.

C : Mm mm.

I1 : Donc c'est là où ça se construit.

C : Est-ce que ça serait de même nature avec un inspecteur ? Est-ce que ça serait aussi riche ? Quelle différence tu ferais ?

I1 : Non. Je ne ferais pas forcément une comparaison. J'ai déjà fait des inspections croisées. Euh… et le regard que l'on portait était aussi complémentaire… par moment on n'était pas… On pouvait ne pas être forcément tout à fait d'accord mais c'était … On … On se basait sur les mêmes constats.

C : Est-ce qu'on parle des mêmes choses avec un autre inspecteur et avec un chef d'établissement ?

I1 : Non. Ca dépend de l'inspecteur, si il est disciplinaire ou pas.

C : Avec un inspecteur disciplinaire, et un…

I1 : Euh…

C : ...chef d'établissement, est-ce qu'on évoque les mêmes choses ? Est-ce qu'on a les mêmes préoccupations ? Est-ce que a… Est-ce qu'il y a le même objectif à cet échange ?

I1 : Alors euh... On est… On va être sur des thématiques transversales avec un chef d'établissement.

C : Oui.

I1 : On va pas être sur de la réflexion didactique, mais j'ai déjà rencontré un chef d'établissement qui… euh, qui aimait bien les SVT et qui voulait à chaque fois.

C : Intéressé par la didactique.

I1 : Voilà. Et donc du coup, donc, j'avais vu que… il était quand même calé en didactique des sciences.

C : Mais en règle générale. Ça c'est un peu à la marge. Mais en règle générale, c'est plus sur…

I1 : La prise en compte. La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, euh, euh, l'évaluation, la bienveillance. Euh. Les traces écrites. Qu'est-ce que j'ai pu voir…

C : Donc ça c'est des thématiques pédagogiques.

I1 : Pédagogiques, oui. Dans le didactique, c'est si je tombe sur quelqu'un qui...

C : comme avec l'SVT

I1 : Voilà. Et je trouve là que c'est bien. Alors, euh… le socle, l'approche par compétence. Les théories. Les théories de l'apprentissage, euh, voilà, voilà.

C : D'accord ; Là vous arrivez en classe.

I1 : Oui.

C : Où tu arrives en classe ? Comment ça se passe ? Tu te places où ? Est-ce que tu te présentes ? Quels sont les invariants qu'on retrouve sur ta façon de, de te… de mener ton observation en classe ?

I1 : Alors, en général je laisse le chef d'établissement, ou le professeur, euh… piloter ce passage-là.

C : C'est-à-dire, faire les présentations.

I1 : C'est-à-dire, présentations ou pas. Alors, ce que j'ai remarqué : le chef d'établissement quand il, quand il vient systématiquement, c'est toujours lui qui me présente.

C : Oui.

I1 : Si le chef d'établissement n'est pas là, et bien il y a des professeurs qui me présentent. Ou il y a des professeurs qui ne me présentent pas.

C : Mais tu n'interviens pas toi ?

I1 : Euh, moi…

C : Toi, ta règle c'est : tu laisses la main systématiquement à ceux qui t'accueillent.

I1 : Voilà.

C : D'accord.

I1 : Voilà. Parce que ça, ça me… ça…ça me donne une indication sur comment euh, se sent le professeur.

C : Mm mm.

I1 : Alors, quand il y a des professeurs qui me présentent, alors les phrases qu'on peut avoir c'est : « Et voilà, je vous présente Mme X, qui... Alors, qui est inspectrice ». Ça, ça peut être dit. Ou alors il ne disent pas… ils ne disent pas ce que je fais. « Euh… qui vient » euh, alors après c'est variable : « me voir travailler avec vous », « nous voir travailler ensemble ». Euh… Et j'ai eu quelques cas depuis que j'ai commencé en 2006, pour « qui vient vous voir travailler avec moi ». Voilà. Mais c'est vraiment à la marge ceux-là.

C : Quelle information ça te donne ça ?

I1 : Euh… Alors là, il peut y avoir plusieurs interprétations.

C : Comment toi tu l'interprètes ? Euh, le premier cas par exemple : « viennent me voir travailler avec vous ».

I1 : « Viennent me voir travailler avec vous ». Où pour moi, c'est plutôt, quelqu'un qui serait plutôt à l'aise.

C : Mm mm.

I1 : Qui sait qu'il y a des personnes qui peuvent venir, pour observer sa pratique. Certes c'est une interaction avec les élèves, mais… pour moi je l'interprète comme quelqu'un qui est plutôt à l'aise. Euh… et puis quand ils disent « ils viennent vous voir travailler avec moi », je

me dis que s'il insiste comme ça c'est qu'il ne veut pas donner l'impression à ses élèves d'être évalué.

C : Mm mm. Donc pour toi…

I1 : Pour moi…

C : Pour toi, c'est une perception de l'évaluation qui est particulière ?

I1 : Oui. Oui. Ou alors je me dis : peut-être qu'il a des problèmes de gestion de classe. Et du coup, il met, enfin il met, il attire l'attention des élèves en disant : c'est sur vous, pour qu'ils se tiennent à carreaux. Voilà. Euh. Voilà c'est, c'est des choses…

C : Et quand ils disent « viennent nous voir travailler » ?

I1 : « Viennent nous voir travailler », c'est quelque… C'est qu'il conçoit son action évidemment à partir des élèves. Il y a une prise en compte aussi des élèves. Donc voilà. Mais en même temps il pourrait très bien dire : « viennent nous voir travailler », donc sous-entendu, ils viennent voir aussi les élèves.

C : D'accord.

I1 : Mais parmi les professeurs… j'essaie de me rappeler, …globalement c'était des personnes qui étaient à l'aise.

C : Il y a deux choses dans ce que tu dis. Le fait d'être à l'aise. Pendant la séance d'inspection. Pendant cette leçon. Et puis il y a aussi la conception de l'inspection en tant qu'évaluation ? Et la troisième chose, c'est la conception de son action d'enseignant. C'est-à-dire son action d'enseignant c'est ce qu'il fait et ce que ses élèves font.

I1 : Oui.

C : Donc on a trois niveaux de… Tu es d'accord avec ça ?

I1 : Oui. Oui je suis d'accord.

C : Après tu t'assois ? C'est l'enseignant qui te demande, te propose ?

I1 : Non, euh...

C : Comment tu fais ?

I1 : Non, je dis, euh… où…. Enfin…Soit je vois (rires) une table libre etc… et en général, je n'ai même pas besoin de demander, mais je sais que c'est là-bas. J'ai eu quelques fois l'enseignant qui ne savait pas où me positionner. Donc je lui ai dit « je vais aller au fond

pour perturber le moins possible le cours ». Car si je suis devant, les élèves vont me voir et moi je ne vais pas avoir cette vision panoramique de l'ensemble des élèves en train de travailler et puis, si on ne me voit pas on m'oublie d'avantage. Pour moi c'est avoir un minimum d'impact sur la dynamique de la classe. Alors, il y a des professeurs qui me disent : bon bah c'est vrai qu'au début on sait que vous êtes là, et puis très rapidement, ils sont absorbés par un cadre ordinaire de classe, et puis ils m'oublient. Façon de parler. Sauf bien sûr quand je me lève et que je circule.

C : Ouais. C'est important pour toi que les enseignants t'oublient, que la classe se déroule, pour ne pas perturber le cours ?

I : Oui.

C : Tu dois avoir une vision panoramique, ne pas perturber le cours.

I : Oui. Euh oui, parce que, parce que je n'ai pas envie que ma présence modifie, puisse avoir une conséquence sur ce qui se passe. Alors, je sais que c'est de toute façon biaisé parce que je suis là. Enfin, on ne peut pas m'oublier totalement. Mais, mais quand on est dans le feu de l'action on, bah…. Je me rappelle en étant enseignante, euh, bah du coup, on… On oublie la personne qui est là, pour nous observer. Voilà. Voilà. Et là je, je pense qu'on a des échanges qui sont vrais. En tout cas il n'y a pas quelque chose de stéréotypé. On est dans le naturel. Alors dans le cadre des TP ; pour moi là, dans ce cadre-là, c'est très facile de se lever.

C : Donc voilà. Une fois que tu es placée à un endroit tu…

I1 : Le temps que le cours se lance etc…, que les objectifs… enfin, que j'ai déjà ma trame de…

C : Donc tu laisses le cours se lancer ?

I1 : Se lancer, et puis euh… voilà. Faut, faut bien que ça soit lancé, puis à ce moment-là quand je vois un… un moment opportun, où je peux me lever pour voir ce qui peut se passer sur le cahier des élèves, ou… c'est quand ils sont en fait en travail individuel ou par petits groupes que là je me lève. Parce que si… Sinon, si c'est dans la phase où ils se groupent. L'interaction en groupe et professeur, je ne veux pas perturber ça.

C : C'est uniquement dans un contexte de travail de groupe que tu te lèves ?

I1 : Non, ça peut être aussi quand… Il y aura forcément un moment donné un travail individuel fait par…

C : Par les élèves.

I1 : Oui, ou par un petit groupe fait par les élèves. Que ce soit…

C : Ou individuel. C'est-à-dire que c'est quand les élèves sont en production.

I : En production, voilà.

C : D'accord.

I1 : En réflexion et production. C'est là où je me lève. Alors ça…a un intérêt. Effectivement, c'est à ce moment-là où ils sont le nez dans le guidon, donc je peux passer et ils ne me voient pas forcement et puis c'est aussi pour voir ce que font vraiment les élèves.

C : D'accord,

I1 : Je m'intéresse à ce qu'ils font. Et s'ils ont des difficultés ou pas…Voilà.

C : D'accord. Est-ce que tu as une communication, implicite ou subtile avec l'enseignant ?Est-ce qu'il y a des moments où tu sens qu'il y a une communication, tu souhaites mettre en place une communication ou est-ce que tu restes neutre pendant l'observation ?

I1 : Euh, je ne souhaite pas interférer. Il y a deux fois où j'ai regardé l'enseignant et j'ai, j'ai un peu guidé du regard. C'était dans le cadre d'une manipulation… euh. Et puis là je, je suspectais pas… ça aurait pu… comment dirais… en terme de sécurité de manipulation.

C : D'accord ; tu peux intervenir quand il y a un problème de sécurité.

I1 : Ah, de toute façon, il y aurait un gros problème de sécurité, euh, je ne laisserais pas les élèves euh, ça c'est…

C : Dans les recommandations institutionnelles ?

I1 : Ah ouais de toute façon euh… je me rappelle quand on était stagiaire, lors d'une inspection croisée, à un moment donné on a dû intervenir parce qu'il y avait mise en danger d'autrui. Donc cela...

C : Ça c'est le seul cas pour lequel tu peux intervenir auprès de l'enseignant ?

I1 : Oui. Ah oui… enfin. Parce qu'on voit qu'il y a vraiment quelque chose de flagrant qui va se passer euh... alors tout dépend où se place l'enseignant par rapport à ce que l'on voit. S'il n'a pas le temps manifeste de se déplacer etc… bah là quand on constate ça… on ne va pas laisser…

C : ... un élève être en danger.

I1 : Oui.

C : Est-ce qu'il y a des moments où, justement, tu vas intervenir auprès des élèves ? Questionner les élèves, ou intervenir dans un groupe quand tu passes ?

I1 : Oui, alors quand je passe je… alors est-ce que c'est un rituel, non. Mais souvent je pose la question « alors, imagine je suis un de tes copains, et je ne comprends pas bien. Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu es en train de faire et pourquoi tu le fais ? »

C : D'accord.

I1 : Et donc, très souvent, là on arrive à voir les élèves qui sont acteurs, des élèves qui sont des purs exécutants de tâches, qui subissent plutôt le cours, et qui font des choses et qui ne savent même pas pourquoi.

C : Ils ne comprennent pas.

I1 : Voilà ils ne comprennent pas.

C : Donc pour toi c'est important de vérifier que les enfants comprennent ce qu'ils font.

I1 : Ah oui. Le sens que l'on met aux apprentissages, parce que du coup, on comprend l'attitude des élèves. En fait ça conforte ce que l'on voit. On essaye de se mettre dans la peau d'un élève pour voir s'il y a du sens donné à l'apprentissage etc… Mais le fait de passer au niveau des élèves ça permet de conforter. D'accord, d'accord. Mais, c'est vraiment, c'est vraiment ponctuel.

C : Pendant le… Pendant cette leçon, qui dure en général 1h ?

I1 : 1 heure ou 1heure et demi. Cela dépend si je suis en cours ou si je suis en TP.

C : En TP, tu respectes l'heure de cours tel qu'il est dans le standard de…?

I1 : Oui. Oui.

C : ...l'emploi du temps ?

I1 : Oui.

C : D'accord, donc dans ce temps-là tu prends des notes ? Est-ce que tu as une matrice pour prendre des notes ou est-ce que c'est tout le temps chronologique par rapport à ce qui se déroule ?

I1 : Alors c'est... En fait j'ai papier et j'ai mon ordi. Donc le déroulement de la séance je tape directement dans le…

C : Chronologiquement ?

I1 : Chronologiquement. J'essaie également de, selon ma matrice, quand je vois des choses qui…

C : Tu parles de matrice. De quelle matrice tu parles ?

I1 : De rapport.

C : D'accord, tu utilises ta matrice de rapport ?

I1 : Oui euh… dès que je saisis des informations, je circule dans mon rapport et je tape des phrases qui pourront être modifiées.

C : D'accord.

I1 : Si j'ai la bonne phrase tout de suite tant mieux.

C : D'accord.

I1 : Sinon ce sera à l'observable et, ce, euh, ce que je pense en termes d'analyse.

C : D'accord une analyse succincte et tu te donnes des repères.

I1 : Voilà, je me donne des repères et après je vais stabiloter pour dire : tel point tel point tel point…

C : Donc c'est une matrice de rapport.

I1 : Oui

C : Qui est préétablie.

I1 : Oui.

C : Selon l'organisation. Est-ce que c'est la même organisation que Katharina et compétences ?

I : Oui, parce que on avait réfléchi sur ça en début d'année. Bon, parce que l'année dernière quand j'étais arrivée, j'avais cette matrice là en tête, mais j'avais vu, enfin j'avais demandé, si il y avait d'autres collègues qui avaient des matrices, euh.. pour qu'il y ait un minimum de cohérence entre nous. « Ah, pourquoi tel inspecteur il a fait une matrice à partir du référentiel ? Et pourquoi tel autre ne le fait pas etc… ? » Et euh, quand j'ai vu qu'ils y en avaient quand même plusieurs qui faisaient ça, eh bien, …notamment tu en faisais partie... mais pour voir si on avait les mêmes regroupements ou pas et puis j'avais… fait ça.

C : Donc c'est une matrice qui te sert pour le rapport ?

I1 : Oui.

C : Est-ce qu'elle te sert pour l'entretien ?

I1 : Oui, bien sûr.

C : Oui ? Tu l'organises de façon à ce que...

I1 : Bah disons que je vais avoir les, les couleurs mais dans mon entretien en fait… alors, alors après on va arriver sur le déroulement de l'entretien.

C : Oui. Ok. Donc on arrive en effet à l'entretien, qui se déroule donc toute de suite après, ou dans un temps distancé en fonction de l'organisation de l'emploi du temps ?

I1 : Mm mm ; majoritairement euh, c'est dans la classe.

C : C'est-à-dire ? L'entretien porte sur ce qu'il s'est passé en classe ?

I1 : Non, physiquement.

C : Ah, physiquement c'est dans la classe ?

I1 : Oui.

C : D'accord.

I1 : Si on me propose le choix entre un bureau, le bureau du chef d'établissement, une salle d'administration, ou la salle dans laquelle le professeur a exercé, moi je reste dans la salle de classe.

C : Pourquoi ?

I1 : Parce que, alors si c'est directement, ça fait suite à… bah il y encore les choses au tableau, il y a le matériel, et bah on peut revenir concrètement dessus. Euh. Pourquoi, oui.

C : Est-ce-que c'est l'unique raison pour laquelle tu préfères rester en classe, parce que tu me dis même si c'est après…?

I1 : Alors si c'est après…

C : Une salle de classe quand même ?

I1 : Euh… Si. Parce que, parce que c'est au sein de la classe. Enfin, je trouve que… alors ça c'est aussi mon avis hein ; après dans un bureau ça fait déconnecté d'une salle de classe. Ca fait administratif. Mais là, le professeur, il est dans sa classe. On parle des élèves, on parle

de ce qu'il a fait en cours…J'ai besoin du matériel, il est là. Ou alors si c'est une heure après, ba hheu ??? Il y aura toujours quelque chose que j'arriverai à trouver.

C : D'accord. Donc c'est le matériel qui est à ta disposition, les traces de la leçon. Ou pas, parce que si c'est l'après-midi, bah on aura plus les traces mais on aura le matériel, le contexte et puis pour toi, le contexte de la classe te permet de rester connecter avec la problématique de l'enseignant dans la classe.

I1 : Voilà. Alors que pour moi dans un bureau ça fait tellement impersonnel. Enfin, impersonnel c'est pas ça. Pour moi, je me sens tellement moins bien à mener des entretiens dans un bureau anonyme etc.. ; décontextualisé.

C : D'accord.

I1 : Par rapport à une salle de classe où il y a eu des élèves. Enfin voilà. Enfin ça c'est peut-être moi. Mais en tout cas, moi, je, je...

C : Toi tu fonctionnes comme ça.

I1 : Oui.

C : C'est comme cela que tu te sens le plus authentique.

I1 : Oui.

C : L'entretien, il a une durée toujours identique ?

I1 : Une heure.

C : Une heure. Il est organisé de manière précise ? C'est-à-dire qu'il y a des invariants ? Tu démarres toujours comme ça ? Tu finis toujours comme ça ? Tu abordes tel point systématiquement ? Est-ce qu'il y a des points qui sont systématiquement abordés ? C'est-à-dire…

I1 : Alors chronologiquement.

C : Est-ce que la chronologie est systématique ou pas ? Comment ça se passe ?

I1 : Alors, il y a euh… Il y a plusieurs invariants. En fait tout dépend de comment je vois le professeur au début de l'entretien.

C : Oui.

I1 : Euh, et c'est là où je...

C : C'est-à-dire, c'est l'état émotionnel ?

I1 : Ouais.

C : D'accord. Donc, ce serait… Un des invariants c'est la prise d'information sur l'état émotionnel ?

I1 : Oui. Là c'est la première chose. Et ensuite ça va être euh, en fonction de comment je sens que ça va se passer le mieux. Voilà.

C : Quand tu as perçu l'état émotionnel, il y a des choses que tu vas aborder systématiquement avec tous les enseignants quel que soit l'ordre ?

I1 : Alors, quel que soit l'ordre je reprends leur parcours quand je ne le connais pas. Parce que pour moi, c'est un moyen de connaitre l'enseignant. De le faire verbaliser sur des choses qui... Des choses qui, on va dire, ne prêtent pas à… Enfin pour le professeur, à stress.

C : D'accord.

I1 : Voilà. C'est-à-dire…

C : Tu commences en général par ça ?

I1 : Alors, il y avait… Il a deux cas de figures. Il y a soit : je démarre par ça.

C : Oui.

I1 : Soit je finis par ça.

C : Qu'est-ce qui va faire que tu démarres par ça ? C'est l'état émotionnel ?

I1 : L'état émotionnel oui.

C : Donc c'est pour pouvoir déstresser ?

I1 : Voilà.

C : Donc si le prof est stressé tu démarres par ça. Si il n'est pas stressé, tu vas démarrer par autre chose.

I1 : Voilà. Si je vois un prof qui me dit « Ah lala, mais c'est nul, mais c'est nul ce que j'ai fait ». Je ne vais pas commencer par ça. Je vais commencer par : « mais pourquoi vous dites…? » je vais dédramatiser, « mais pour pourquoi vous êtes en train de dire que c'est nul etc…, mais non regardez tatatata… ». Enfin voilà, j'essaye de garder le contact et de faire en sorte que le prof soit apaisé. Déjà. Voilà. Parce que c'est quand il y aura la relation de confiance, que le prof sera apaisé, rassuré, qu'il pourra pour moi, entendre des conseils, ou qu'il pourra réfléchir plus sereinement. Ce que je ne veux surtout pas c'est avoir en face de moi un

professeur… euh, qui, qui n'adhère pas, ou qui dit, qui dirait : « bon bah c'est l'inspectrice je vais dire oui-oui et puis euh, et puis finalement je pense autre chose ». Ou alors qui est tellement comme ça, que de toute façon il ne va pas entendre parce que émotionnellement parlant il sera...

C : Donc toi, ta préoccupation, c'est de les mettre à l'aise, pour qu'ils puissent entendre, comprendre, …

I1 : Oui

C : … réfléchir et adhérer.

I1 : Oui, voilà. Et donc, en fonction de… En fonction de, de comment je vois la personne venir lors de…

C : On observe la personne.

I1 : Voilà, j'observe la personne.

C : Donc il y a, malgré tout ; le parcours professionnel, ça c'est un point.

I1 : Alors, le parcours professionnel. Alors ça, c'est un moyen où je vois les professeurs, ça leur permet de souffler. Ils parlent d'eux, de ce qu'ils ont fait. Moi, ça me permet de recueillir des informations sur eux, même si je les ai sur le papier, mais voilà. C'est un sas. Ça fait sas de décompression un petit peu, et puis c'est montrer que l'on s'intéresse à eux. Enfin voilà. Que je ne suis pas là juste pour un rapport, basta. C'est, bah, je m'intéresse à eux. Leur parcours, leur vécu, ça peut me donner des informations sur ce que j'ai pu voir. Là où ils en sont. Pourquoi ils en sont là. Enfin, voilà. Pour moi c'est… c'est important pour comprendre la suite.

C : D'accord, voilà. Un autre point.

I1 : Un autre point systématiquement abordé, euh… c'est « Alors, votre séance ? Elle s'est bien… »

C : Donc c'est retour sur la leçon ?

I1 : Ouais.

C : D'accord. Le retour sur la leçon, euh… Il prend quelle importance dans la globalité de l'entretien ? Est-ce que tu essaies de rester dans du moitié-moitié. Moitié leçon, moitié entretien ?

I1 : C'est variable.

C : Un tiers- un tiers ?

I1 : C'est variable. Bah c'est variable selon ce que j'ai vu. Si il y a beaucoup de points où je me dis « houlà, il va falloir que je fasse un tri sur les priorités ».

C : Oui, oui ;

I1 : Donc là je vais saisir la substantifique moelle à… Voilà.

C : Oui.

I1 : Donc par rapport à une leçon où c'est … Enfin je veux dire… il y a…

C : Ça peut être l'intégralité du retour de l'entretien ?

I1 : C'est-à-dire ?

C : On peut, on peut faire porter l'intégralité de l'entretien sur uniquement le retour sur la leçon ?

I1 : Non. Non.

C : Non.

I1 : Non, j'ouvre…

C : Donc ce n'est jamais…

I1 : Non, j'ouvre…

C : Donc il y a toujours une autre…

I1 : Ouais, ouais. Il y a en fait : euh… ce que je regarde toujours : alors… la leçon en tant que telle…

C : Mm mm.

I1 : Euh… Avec les échanges que l'on a dessus. Euh…l'action sur l'année.

C : Oui.

I1 : Donc là je vais me baser sur le cahier des élèves.

C : D'accord. Dans la classe ou en règle générale dans la discipline ?

I1 : Alors. Dans la classe, quand c'est sur une heure. Parce que l'on ne peut pas tout voir en une heure d'inspection. Enfin je veux dire, c'est top chrono !

C : Oui.

I1 : Quand c'est sur le TP, euh... On peut voir, peut voir d'autres cahiers, d'autres niveaux, on va dire. On a plus de temps pour décortiquer, pour confronter les choses etc… Donc il y a quelque chose qui, qui fait en sorte que quand on vient en inspection, c'est pas comme un oral de concours ; la leçon de l'oral de concours. Non, c'est la globalité et… on se sert de cette séance-là effectivement pour avoir un échange privilégié parce que... Euh bah, il y aura quelqu'un qui aura fait quelque chose et puis nous on est en spectateur et puis on saisit des informations. Donc on fait de l'analyse. Là c'est de l'analyse de pratique directe. Comment la personne l'a vécue et comment moi je l'ai vécue aussi. Et le vécu des élèves. Euh, il y a le temps plus global où l'on regarde ce qui a été fait et généralement du coup, ça permet de décompresser, parce que un professeur qui pense qu'il a raté sa leçon, bah voilà…

C : Ouais si l'on reste trop sur la leçon, lui a l'impression d'avoir tout raté.

I1 : Voilà, tandis que là ça permet de valoriser tel point « là, regardez, là j'ai vu que là votre démarche elle est tout à fait cohérente, etc, etc…». Voilà ça permet d'avoir une vue plus globale de l'action du professeur et non pas être sur : « ponctuellement une heure de cours ».

C : Mm mm.

I1 : Voilà. Et, un point aussi, mais ça c'est lié aussi à la … comment… à la construction de la notice d'inspection : son action dans l'établissement.

C : Oui, de manière transversale.

I1 : Disciplinaire ou transversale, voilà.

C : D'accord. Disciplinaire ou transversale.

I1 : Disciplinaire et/ou transversale pour retrouver la mission du professeur dans la classe, dans une équipe disciplinaire et dans un établissement, qui ensuite…

C : Tu t'appuies sur le référentiel avec les enseignants ?

I1 : Euh…

C : Quand tu engages cet entretien sur l'extrapolation ou…

I1 : Oui, l'extrapolation ça fait partie de…

C : … bah non, mais moi je suis déjà dans la classe et ça suffit.

I : Ah bah oui, là je dis : « vous savez que… ».

C : D'accord.

I1 : «… l'action se limite pas … ». Ah bah oui, c'est... c'est un appui. Et puis je regarde aussi, alors pour certain c'est la partie… professeur ressource au niveau académique… Ou si je pense que c'est quelqu'un qui peut devenir personne ressource au niveau académique.

C : C'est là que tu le sollicites ?

I1 : Oui.

C : Ok, dans le… dans le global d'une leçon, donc j'ai compris que ça ne pouvait pas ; le retour, l'entretien, ne pouvaient pas être exclusivement… porter exclusivement sur la leçon.

I1 : Mm mm.

C : Qu'il y avait plusieurs points qui sont abordés systématiquement : le retour sur la leçon, l'action de l'enseignant dans sa classe ou dans d'autres classes.

I1 : Mm mm (approuve).

C : Tu fais une extrapolation de son action globale, euh… dans une classe. Son action dans l'établissement.

I1 : Mm mm (approuve).

C : Euh et puis, son investissement en tant que professeur ressource possible ou déjà avéré.

I1 : Mm mm.

C : Est-ce qu'il y a systématiquement, est-ce que tu abordes la question de la formation des enseignants ?

I1 : Oui, parce que je leur demande…. Euh… Il y a toujours cette partie-là : « est ce que vous êtes inscrit à des actions du PAF… Oui ? Non ? Alors, oui, lesquelles ? Non, euh…pourquoi ? ». Et c'est là où ils me disent, par exemple : « j'ai pas trouvé mon bonheur, ça ne m'intéresse pas, les thématiques non, ne me touchent pas ». Donc, là, quand c'est comme ça, je pose la question : « baH alors sur le plan PAF de cette année par exemple, qu'est-ce qui ne vous allait pas ? ». Et alors, là j'en ai qui me disent, « bah on les lit pas » ! - (Rires).

C : (Rires)

I1 : Voilà, donc, effectivement c'est très rare, mais ça arrive.

C : Donc quand ils disent non, tu leur demandes pourquoi.

I1 : Oui.

C : Quand ils te disent oui, et qu'ils te donnent les formations qu'ils ont suivies, est-ce que tu fais le lien avec la leçon. Est-ce que tu fais un lien avec quelque chose ou c'est juste de savoir ?

I1 : Oui, je peux faire le lien. Alors, alors il y a souvent… des cas de, de professeurs qui s'inscrivent dans un stage du PAF[93], non pas parce qu'ils ont repéré l'intitulé comme correspondant à un besoin parce qu'ils ont des difficultés, mais parce que ils aiment bien ça.

C : D'accord.

I1 : Voilà, ça peut être ça. Euh…. Il y en a qui vont dire « je ne suis pas très à l'aise avec telle chose, j'ai vu que c'était opaque alors je me suis inscrit dans… ». Voilà.

C : Mm mm… Et tu le… Après, tu approfondis avec eux ou pas ?

I1 : Oui, alors je dis, bah par exemple, « si vous aviez euh… des demandes. Pour répondre à vos demandes, qu'est-ce que vous proposeriez comme stages au PAF ? ». Donc là ça me permet de voir… euh…si ils reprennent ce que j'ai dit. Enfin l'objet des échanges.

C : Donc ça, ça vient en fin de… toujours en fin de…

I1 : Oui.

C : En fin de cours.

I1 : Oui. En fait le but c'est de construire une heure de formation qui corresponde aux besoins des professeurs.

C : Oui.

I1 : Donc il faut bien que je récolte … Par rapport à ce que j'ai vu. Ensuite voir si il n'y a pas d'autres choses qui se … dont le professeur a besoin mais que moi je n'ai pas identifié parce que la leçon ne se prêtait pas, enfin…voilà. Et puis voir si, enfin là, c'est le plus subtile, c'est-à-dire, si euh… Si… Au regard des échanges que l'on a eu, si ils vont proposer quelque chose qui a un rapport avec leurs besoins. Voilà.

C : Alors, par rapport à ce que tu as vu, par rapport à ce que vous avez vu ensemble, tu veux voir si ils font le lien avec euh, des besoins qu'ils auraient. Qu'est-ce que tu en conclus si il le fait ce rapport ou pas ?

[93] Plan académique de formation

I1 : Alors, ce que j'en conclus. Alors, soit je me dis « le prof est pas bête, il sait qu'on en a parlé, donc euh… » (Rires). Voilà.

C : Ouais.

I1 : Euh… Soit il a pris conscience de cette difficulté-là et un stage pourrait être le meilleur moment pour réellement approfondir cette thématique-là, et trouver des réponses à ses difficultés, voilà.

C : Mm mm. D'accord. Donc tu pars quand même… Tout à l'heure tu as déjà évoqué quelque chose : « mais je sais que c'est biaisé… »

I1 : Ça peut être biaisé.

C : « … je veux… Je veux me mettre en dehors et être neutre, mais je sais que c'est biaisé ».

I1: Ça peut être biaisé et…

C : Là dans le même ordre…

I1 : Bah c'est de l'interprétation. C'est de l'interprétation. On n'est pas sur un fait. Je ne pourrais pas assurer à 100% ça. Alors, est- ce que c'est une déformation professionnelle parce que, scientifique, je…je…

C : En tout cas c'est une interprétation possible.

I1 : Ouais, je, je...

C : Euh…

I1 : Pour moi ça serait, ça serait… Il y a toujours une part de doute. Enfin voilà et le but du jeu c'est que vraiment ils en prennent conscience et que vraiment ils s'inscrivent puisque…

C : D'accord. Donc la formation ça fait partie plutôt de la fin de l'entretien ?

I1 : Oui

C : Et ça te permet de faire le lien avec ce qui a été vu à l'entretien ? Est-ce qu'il y un protocole de clôture de l'entretien ? Avec quoi tu termines, est-ce que systématiquement tu refais un bilan ou tu donnes les perspectives, les vues sur les formations ? Qui te permet d'assurer la perspective de…?

I1 : Mm mm.

C : Est-ce qu'il y a quelque chose de…?

I1 : Euh… bah globalement je leur demande à la fin : « Euh, si vous aviez à retenir des choses de précises de cet entretien, qu'est-ce que vous pourriez me citer ? ».

C : Ouais.

I1 : Et puis je, je finis toujours sur quelque chose de positif.

C : D'accord. C'est toi qui conclus ? C'est toi qui prend la parole en dernier ?

I1 : Oui.

C : D'accord.

I1 : Enfin, il y aura du… Je m'assure pour qu'il y ait toujours quelque chose de positif au final.

C : Ok, on va juste faire un petit jeu…

I1 : Sauf, sauf, sauf et là c'est la première année, enfin franchement, c'est la première année où là que je vois deux professeurs comme ça dans le même établissement. Je n'ai jamais vu ça. Où vraiment ils ne travaillent pas. Ça me met même en colère ! C'est la première fois que j'ai eu ce sentiment-là.

C : Et donc tu as terminé en, en…

I1 : Là euh…

C : Par une demande de mise au travail ?

I1 : Euh, là, là c'était du positif, mais… Le côté positif c'est « je sais très bien que vous êtes capable de fournir des efforts, voilà, mais il faudra que ça, ça, ça, ça, voilà : la feuille de route. » La feuille de route.

C : Quand ce n'est pas négatif, il y a une feuille de route aussi ? Il y a des perspectives ?

I1 : Bah avec les points qu'ils m'ont dit au final.

C : D'accord.

I1 : Et si j'ai complété ou pas.

C : D'accord.

I1 : Voilà. Voilà et de toute façon ça sera replacé dans la fin, dans la dernière ligne de mon rapport en fait, sur les… les pratiques, les formations professionnelles, évolutions de carrière, les compétences, enfin c'est là-dessus.

C : D'accord. On va faire un petit jeu « d'instruction au sosie ».

I1 : Oui.

C : Tu connais peut-être ?

I1 : Oui, qu'est-ce que tu devrais me dire ?

C : Voilà, si je devais te remplacer, tu as dit que pendant l'observation, j'ai compris qu'il y avait un certain nombre de choses. Tu as ciblé un certain nombre de choses que je dois te remplacer sans qu'on se rende compte que ce n'est pas toi. Sans que ce soit moi.

I1 : Oui.

C : Euh, il y *a une chose que tu as évoqué. Tu as dit : « il y a des moments… », alors j'essaye de retrouver… (Bruit de feuilles que l'on manipule)- et ça c'est l'entretien- et ça c'est l'inspection voilà : « quand je vois un moment opportun ».*

I1 : Oui.

C : Euh, je laisse le cours se lancer. Donc je vais m'installer, ça j'ai bien compris. Je laisse la main, la présentation, je vais m'installer au fond de la classe là où j'ai une vue d'ensemble, j'essaye de me faire oublier.

I1 : Mm mm.

C : Donc je ne fais pas trop de bruit, je ne bouge pas trop. Je laisse se lancer le cours, se lancer le cours…, et quand je vois un moment opportun dans un contexte de groupe de travail ou de production individuelle, je vais voir ce que les élèves…

I1 : Mm mm.

C : Alors, comment je l'identifie ce moment ? Est-ce que il y a d'autres moments opportuns ? Est-ce que c'est le seul moment où je vais pouvoir me lever et euh… et prendre des informations ?

I1 : Euh… je, … alors l'activité de production en tant que telle, euh, oui, ça c'est…

C : Donc dès que je vois les élèves qui produisent, je peux me lever ?

I1 : Euh, je, je laisse un temps où ils se mettent au travail.

C : D'accord, mm mm.

I1 : Ce n'est pas : je me jette dessus, euh, non.

C : Ouais…

I1 : Il ne faut pas se jeter dessus, faut… faut… comment te dire…

C : Je laisse les élèves se mettre un peu au travail, rentrer dans l'activité.

I1 : Ah oui.

C : Et dès que vois qu'ils sont bien attentifs à ce qu'ils font, je me lève et je vais les voir.

I1 : Ouais, ouais.

C : Alors qu'est-ce que je regarde ?

I1 : Alors je regarde déjà, je... où ils en sont. Déjà il faut que j'aie pris connaissance de ce qu'on leur demande de faire.

C : Je fais comment ça ?

I1 : Alors j'ai les polycopiés.

C : D'accord. D'accord, donc si c'est le même travail pour tout le monde c'est facile, d'accord.

I1 : Euh, si il y a de la différenciation sur les supports ?

C : Oui.

I1 : Bah dans ce cas-là, si j'ai des différents supports, déjà je regarde bien ce que le professeur a proposé pour se l'approprier.

C : Oui.

I1 : Voilà.

C : Oui.

I1 : Et euh, après, du coup, je vais m'orienter au niveau des groupes.

C : Oui.

I1 : Euh… et euh...

C : Alors tu les choisis comment les groupes que je vais voir ?

I1 : Euh alors… alors au départ je commence euh, pour, par…

C : Tu dois faire...

I1 : Tu dois, hein… c'est pas… tu, tu vas regarder… Pour moi il est préférable de se lever, euh, de commencer plutôt par ceux qui sont le plus proche de toi, parce que comme ça tu ne perturbes pas les autres ? Voilà.

C : Euh... Donc tu vas voir un groupe d'élèves ou un élève qui est sur le polycopié que tu as pu analyser en premier. Et…

I1 : Oui. Et, tu regardes, à quel endroit il en est. Et puis euh, tu lui dis : « bonjour, euh.. »… que tu es là pour comprendre, euh…. Ce qui est demandé, et donc, … de faire, enfin, c'est un, un, un jeu de rôle. C'est bah : « là c'est comme si j'étais un de tes amis, et puis j'arrive et ... est ce que tu peux m'expliquer ce que tu es en train de faire et pourquoi tu es en train de le *faire ? ».*

C : D'accord.

I1 : Voilà.

C : Qu'est-ce que… Quelles notes je prends ? Est-ce que je dois prendre des notes après ?

I1 : Là je… Euh, là je n'ai rien.

C : Tu n'as pas de support avec toi ?

I1 : Non, car je ne veux pas que l'élève se sente encore plus observé.

C : Et après ? Et comment je vais l'exploiter alors, ce qu'il m'aura dit ? Je vais le noter au moment de retourner à ma place ?

I1 : Oui, ah oui.

C : Alors, je note quoi ?

I1 : Euh… bah, par rapport aux questions, déjà, si le… s'il a compris euh, le cadre dans lequel il travaille.

C : Oui.

I1 : Pourquoi il fait ça, enfin, est-ce que ça a du sens pour lui.

C : Oui…

I1 : Voilà. Euh, et puis en fonction de ce qu'il m'aura dit, euh…. Voir si en fait, euh, il aura bien… Enfin, comment dirais-je… si il a eu des difficultés ou pas.

C : D'accord.

I1 : Alors après, ça dépend de l'élève. Comment je vois qu'il interagit avec moi, parce que le but c'est pas de le perturber.

C : Oui.

I1 : Si je vois que c'est un élève plutôt à l'aise et qui bloque un peu, je, je vais lui demander, « et là, qu'est-ce qui se passe ? Il y a quelque chose que tu ne comprends pas ou pas ? », et puis, là, il entre en relation avec moi. Mais si je vois un élève qui est un peu tétanisé etc… C'est pas cet élève-là à qui je vais demander... bah où il en est ? S'il a compris telle ou telle chose.

C : D'accord.

I1 : Voilà.

C : Est-ce que je dois en voir plusieurs élèves pour pouvoir prendre des notes ?

I1 : Oui.

C : Je fais à peu près combien ?

I1 : Il ne faut pas que ce soit sur un seul élève.

C : Oui.

I1 : On ne pourra pas généraliser, comme en SVT on procède par induction, ce n'est pas à partir d'un seul exemple.

C : Oui. Alors, j'en vois combien à peu près pour que ça soit acceptable ?

I1 : 3 ou 4.

C : 3 ou 4. Je les choisis comment ? Deux groupes différents ? Un même groupe ?

I1 : Non, groupe différent.

C : Oui…

I1 : J'arrive toujours à voir un élève qui parait sûr de lui, à un élève qui est euh... hésitant.

C : Oui…

I1 : Euh… et puis après bah, je te dirais que c'est quand même le bonheur la chance. Bah par moment c'est sur le moment, il y a quelque chose qui fait que… Là tiens c'est celui-là. Et, et puis après c'est comment lui il rentre en relation avec moi.

C : D'accord. Quand je vais prendre les notes, c'est des notes qui vont me servir pour le rapport ?

I1 : Pour l'entretien.

C : Mais ces… C'est des notes qui vont me servir pour l'entretien. Est-ce que je dois mettre quelque chose, des couleurs euh... Je mets dans quoi ? Déjà dans la matrice, je le mets où ? Je le note dans la chronologie ?

I1 : Euh non, quand c'est comme ça, je suis déjà, dans, dans la matrice du rapport. Ouais.

C : Et je mets des couleurs ? Car j'ai vu tout à l'heure que tu mettais des couleurs pour avoir des repères pour l'entretien…

I1 : Pour des questions, pour des questions.

C : Ouais…

I1 : En fait la thématique de la question, je la mets en couleur pour que ça flashe.

C : D'accord, donc je note ce qu'il fait et je mets une couleur à côté.

I1 : Euh oui.

C : Comment je fais ?

I1 : Pour le professeur, pour le professeur. Quand je mets en couleur ça va être pour le professeur en fait.

C : Ouais.

*I*1 : Penser à poser cette question-là.

C : D'accord.

I1 : Voilà. Mais euh, sinon quand je je passe dans les groupes, euh, en fait quand je reviens à ma place euh,… ça va être soit dans la rubrique « évaluation des élèves » parce que il va y avoir euh, quelque chose avec des critères d'évaluation avec un indicateur de réussite ou pas.

C : Ouais.

I1 : Euh ça va être dans la démarche.

C : Mm mm.

I1 : Tu vois. Euh… donc là, j'ai j'ai… il y a des cases préférentielles.

C : Ok, je prends des observations et je vois si il y a un impact pour identifier la démarche de l'enseignant.

I1 : Mm mm.

C : L'activité des élèves…

I1 : Mm mm.

C : D'accord.

I1 : Donc tu évalues en fait la démarche de l'enseignant à partir de productions d'élèves ?

C : Oui.

I1 : C'est ça ?

C : Oui.

I1 : Et puis aussi les blocages des élèves. Parce que l'enseignant il peut y avoir une bonne démarche mais si il y a un élève qui bloque, à quel endroit ?

C : Comment tu t'en sert dans l'entretien, le blocage d'un élève ?

I1 : Pour faire réfléchir le professeur.

C : Ok, d'accord.

I1 : Pour faire envisager des possibles.

C : D'accord. Alors, est-ce que tu lui dis ou est-ce que tu veux t'assurer qu'il y avait des élèves qui étaient bloqués ?

I1 : Alors... euh.

C : Tu vois ce que je veux dire ?

I1 : Oui. Alors en fait je dis : bah par exemple : tel élève a dit telles et telles choses…. Qu'est-ce que ça évoque chez vous ?

C : D'accord donc tu t'en sers pour mettre en réflexion l'enseignant.

I1 : Mm mm.

C : D'accord.

I1 : Est-ce que ça vous interpelle ?

C : Est-ce que c'est un point important pour toi d'évaluer si les enseignants savent si les élèves ont compris, si les élèves ont…?

I1 : Bah oui parce que en terme de pratique, ça fait partie de l'analyse de leur pratique. Voir le décalage qu'il y a entre ce qu'ils ont pensé et euh… en termes de, d'efficacité d'activité et puis et puis et puis ce qui bloque, et ce qui bloque est-ce que c'est lié réellement à quelque chose de leur conception ? En termes d'activité brute liée aux SVT ? Ou est-ce que c'est plutôt qu'ils ont complément oublié la partie élèves, au sens donné aux apprentissages ?

C : La réalité des élèves ?

I1 : Voilà, voilà. Ça je me rappelle une professeur en seconde qui avait fait toute une super introduction…vraiment on était captivé, on rentrait dans le chapitre, mais vraiment, la transition était très bien ! Elle pose elle-même une problématique de biologiste. Certes, qui avait du sens pour un biologiste ! Mais pas du tout pour les élèves, parce que ça, ce problème-là, c'était à la fin. Enfin de terme de démarche globale.

C : Quel est l'enjeu de l'enseignant qui fonctionne comme ça en ta présence ?

I1 : C'est -à-dire ?

C : Qu'est-ce qu'elle cherche ?

I1 : Euh, là j'avais plus l'impression qu'elle prenait l'inspection pour une leçon de concours et pas pour un enseignement avec des élèves. Enfin. Plus pour montrer que c'était une spécialiste en biologie. Et pas pour euh… là ça a complètement déconnecté en fait. Ça a été mémorable, car les élèves ont décroché ; complètement. Enfin même moi j'ai décroché. J'étais là et puis « oh zut ». Enfin…

C : D'accord ;

I1 : Voilà.

C : Dernière question et après on va être obligé d'arrêter.

I1 : Ok.

C : Est-ce qu'il y aurait d'autres moments opportuns où tu... euh que tu identifies pendant la leçon d'inspection ? Tu avais parlé de moment opportun.

I1 : Oui.

C : Euh… je ne les ai pas mis dans l'ordre. Ah voilà inspection des mo… ah voilà : quand je vois un moment opportun je fais les choses. Alors est-ce qu'il y a d'autres moments que je dois identifier ?

I1 : Alors, quand je vois, une, comment… une réaction des élèves…

C : Quand tu vois une réaction des élèves…

I1 : positifs... Enfin un engouement, voilà. Et pourquoi à ce moment-là il y a quelque chose qui se passe. Une alchimie, enfin, je sais pas, je vois un truc super qui se passe. Ou au contraire quand ça fait le flop total. Et pourquoi par exemple, alors que tout d'apparence est bien, enfin, pour que les élèves participent et…

C : Qu'est-ce que je dois voir pour repérer ça ? L'engouement, le flop ? Ça se traduit par quoi ? Je vais voir quoi ?

I1 : Un temps mort, un silence infini.

C : Ouais.

I1 : Oui alors : les doigts qui se lèvent, les yeux qui pétillent.

C : Ouais.

I1 : Alors en étant au fond, c'est difficile. Mais ça dépend de la position du professeur. On voit voilà, si ça pétille c'est sur le visage des élèves. Sur la dynamique de groupe, le ton même des élèves.

C : Alors là tu vas noter ?

I1 : Oui, j'essaye j'essaye.

C : Tu vas noter quelque chose.

I1 : Oui, parce que effectivement, là, l'articulation s'est très bien faite. Les élèves ont adhéré et ils ont pu émettre une problématique, des hypothèses etc… Ou alors si tous les élèves sont passifs alors que c'était bien amené, alors là c'est étonnant, là ça me pose problème.

C : Alors là je note.

I1 : Bah forcement, j'observe et puis là, si il y a plusieurs hypothèses qui me viennent à l'esprit, bah je tape mes hypothèses et…

C : D'accord, donc je dois faire des hypothèses sur des moments qui me semblent soit particulièrement particuliers, soit en bien soit en pas bien, soit qui m'interrogent.

I1 : Oui qui m'interrogent.

I : Et du coup...

C: Où je ne comprends pas bien.

I1 : Du coup ça va être dans, dans l'entretien, je vais revenir pour savoir comment le professeur l'a vécu, comment il l'analyse. Est-ce que dans son analyse en fait il soutient mordicus que c'est pour cela que les élèves ont fait ça ? Ou est-ce que c'est des statuts d'hypothèse ? Est-ce qu'il pourrait détailler les hypothèses ?

C : D'accord.

I1 : Voilà, s'il y a une part de doute chez le professeur et si il envisage plusieurs possibilités expliquant ça. En fait c'est le degré de souplesse du professeur.

C : Tu cherches à comprendre la démarche de l'enseignant ?

I1 : Oui, et si il s'est rendu compte des mêmes choses que moi.

C : D'accord.

C : Dans un deuxième temps, il est question de voir comment tu as fondé ton jugement, comment tu as appris à fonder ton jugement, à évaluer en inspection.

I1 : D'accord, comment j'ai appris.

C : Oui, comment tu as appris à fonder ton jugement en inspection ?

I1 : Bah déjà, je ne suis pas tombée sur inspectrice tout de suite. En fait j'ai été euh, formatrice. Euh… et si je prends, c'est lié à mon parcours en fait. J'ai été formatrice aux... pour la préparation au CAPES interne et au CAPES externe. Donc dans un premier temps j'ai conçu des… des dossiers pédagogiques et… et j'ai fait passer des oraux. Donc déjà, alors là c'est sans élève, mais en fait les étudiants qui passent ou les enseignants qui préparent le concours ils présentent une, une séance voilà. Et du coup, là ça a été un premier pas vers l'expertise on va dire, avant d'être en, en classe avec des élèves. Avec un enseignant. Ensuite euh… ensuite, ensuite ensuite, bah j'ai été formatrice PLC2, à l'IUFM et donc là j'ai fait les visites de stagiaires. Donc je pense que… que j'ai… que mon regard je l'ai forgé au fil du temps. Euh… et puis ensuite j'ai été inspectrice.

C : Mm mm.

I1 : Voilà. Donc je n'ai pas découvert la séance d'inspection et d'entretien avec ma fonction d'inspectrice stagiaire.

C : Tu avais déjà inspecté avant ?

I1 : Non, mais j'avais fait les visites d'inspection. Enfin les visites de…

C : Conseil ?

I1 : De stagiaire.

C : Ouais.

I1 : Et j'avais accompagné aussi des inspecteurs en inspection. Voilà.

C : A quel moment tu as accompagné les inspecteurs en inspection ? Après avoir eu le concours ou avant ?

I1 : Avant, avant.

C : D'accord. Tu te rappelles à peu près combien d'inspecteurs tu as vu inspecter ?

I1 : Alors c'était... .

C : Le nombre d'observations ?

I1 : Un inspecteur, celui qui été le plus près de moi et j'ai fait six inspections avec lui.

C : Alors dans ces cas-là, tu observais, tu faisais le rapport, l'entretien ? Tu observais juste ?

I1 : J'observais.

C : Ouais. Et vous aviez un échange après l'observation ?

I1 : Oui.

C : Sur quel point vous échangiez ?

I1 : Ouf, ça remonte.

C : Mm mm.

I1 : Ça remonte (rires). Euh…Alors là sur quels points on avait échangé ? Alors c'était déjà sur le fond scientifique ça c'est sûr. Euh en termes de didactique, alors là c'était centré sur les SVT … c'est sûr. Euh ça a été, pour un… alors ça j'en suis sûre ça a été sur la bienveillance vis-à-vis des élèves.

C : Oui.

I1 : Il faut surtout que je me remette qui j'ai vu.

C : Mm mm.

I1 : Euh… ça j'en suis sûre, après... Euh je ne peux pas te dire.

C : D'accord, sur la didactique, sur la pédagogie…

I1 : Oui.

C : Vous échangiez sur…

I1 : Oui sur la relation avec les élèves etc…

C : D'accord.

I1 : Mais ça c'est sur après, concrètement là non. Objectivement là ça remonte à l'année 2003 ou 2004. Donc non, j'ai une bonne mémoire mais là je suis limite.

C : D'accord, d'accord. Est-ce que ta pratique d'enseignant était un support pour toi comme référence ou point d'appui pour pouvoir observer d'autres leçons ?

I1 : Alors, oui et non. Euh, oui : parce que en enseignant, dans la mesure où je pratiquais c'était facile pour moi d'avoir tout en tête. Enfin, voilà. Non : parce que du coup, il fallait être suffisamment souple pour accepter, quelque chose, quelqu'un qui présentait quelque chose qui pouvait différer… en fait il fallait se décentrer de ce que je faisais moi en classe.

C : Alors à ce moment là…

I1 : Oui à ce moment.

C : Mais quand tu es sortie de ton rôle de professeur ?

I1 : Ah quand je suis sortie !

C : Est-ce que ton rôle d'ex-professeur…

I1 : Oui ?

C : … Ton expérience de professeur t'a servi d'appui pour pouvoir observer une leçon ? Et en quoi si ça a été le cas ?

I1 : Ah parce que tu, tu… tu peux t'appuyer sur toi, ce que tu aurais fait dans cette circonstance-là. Donc c'est ton expertise, voilà.

C : Oui.

I1 : Euh... mais en même temps, je te dis il faut être suffisamment souple et ouvert pour accepter qu'il y a d'autres choses qui sont possibles. Donc en fait c'est, c'est, c'est si jamais il

y a quelque chose qui ne fonctionne pas, tu peux dire « bah éventuellement il y a telle piste ». Parce que on peut être certain, enfin on se connait j'aurais fait ça, j'aurais présenté ça de telle manière, etc… mais c'est une possibilité. Il faut surtout pas modéliser, il ne faut pas se prendre pour l'unique…

C : Référence.

I1 : Surtout pas, ça serait un risque justement. Ça serait un risque…

C : Est-ce qu'il y a d'autres expériences qui te semble avoir participé par exemple à la capacité de fonder un jugement sur une pratique professionnelle d'enseignant ? Par exemple, lorsque tu as passé le concours. La formation que tu as eue à l'ESEN[94]. Est-ce que c'est des points qui ont été abordés dans la formation ?

I1 : Euh, au niveau, enfin quand on avait le... c'est clair le le… des formations, on va dire plus disciplinaires,… au moment sur sas, il y avait toujours des sas en début. Voilà. Euh ensuite, euh… en formation à l'ESEN, euh.

C : Dans les formations disciplinaires vous aviez des temps sur la leçon d'inspection ?

I1 : Oui.

C : Et dans ces cas-là vous alliez vous voir en inspection ou c'était des temps sur des outils, sur des procédures ?

I1 : Ah non, non, non, c'était en… C'était différé, comment on avait vécu les inspections. Est-ce qu'il y avait des choses…

C : D'accord. Une analyse des pratiques.

I1 : Oui, par contre on a eu des inspections croisées. Donc l'année de stage je suis allée, donc euh, on était, il y a l'IPR, IEN 1er degré, CASU et PERDIR, on a eu des inspections croisées.

C : D'accord. Parmi ces dispositifs ou en tout cas ces différents moments où tu as perçu que c'était des plannings qui participaient en tout cas à ta formation à l'inspection. Est-ce que tu en a un que tu privilégierais en termes de formation et qui te semble vraiment important en termes de formation ?

I1 : Des inspections croisées.

[94] École supérieur de l'éducation nationale

C : Les inspections croisées.

I1 : Alors l'inspection disciplinaire, j'en avais déjà, j'avais déjà assisté à des inspections disciplinaires et quand j'ai été stagiaire en fait on avait, euh j'avais fait deux inspections disciplinaires avec mon collègue, il m'a dit, enfin c'est bon quoi.

C : Tu avais un tuteur c'est ça ?

I1 : Oui.

C : C'était ton tuteur qui t'a amené 2 fois ?

I1 : Oui.

C : Et vous aviez eu un retour ?

I1 : En fait comment, on avait fait deux inspections où il était avec moi.

C : Oui.

I1 : Et donc en fait il était lui en retrait et il regardait comment j'interagissais avec les profs etc…, et il m'avait dit « bah écoute, je vois pas pourquoi je t'accompagnerais plus ».

C : D'accord, donc le retour ça a été : c'est bon ; mais il n'y a pas eu un échange sur ce qu'il avait vu, sur ce que tu avais vu ?

I1 : Euh oui, il m'avait dit... après c'était le rapport : ne pas mettre le titre de la leçon, titre du rapport sur le déroulement parce que sinon, parce que sinon, l'enseignant allait risquer de penser que c'était uniquement sur sa leçon qu'il allait être, être… donc faire sauter le titre.

C : C'est ce que tu te rappelles ?

I1 : Oui.

C : C'est le point important qui t'a été donné ?

I1 : Oui.

C : Et sur l'observation, est-ce que tu te rappelles ?

I1 : Non, non parce qu'il m'avait dit que ça allait.

C : Mm mm, ok.

I1 : T'avais une autre question, tu avais dit un truc et je voulais rebondir ha oui ! Ça c'était l'inspection disciplinaire. Mais euh… enfin, quand on est formateur PLC2 et qu'on voit

des enseignants débutants enfin je veux dire... je pense que c'était pour ça que j'avais un peu de bouteille.

C : Mm mm.

I1 : Voilà, euh, mais bien qu'au moment de l'entretien il y a des choses que l'on n'aborde pas quand on est prof formateur.

C : Puis est-ce qu'on voit tout quand on est formateur ? Est-ce qu'on voit les mêmes choses, est-ce que on est préoccupé par les mêmes choses ?

I1 : Ça Non, ça non, tout ce qui est logique de formation etc… ça non, mais déjà, en terme de regard déjà, et là, comment on interagit avec les gens, comment on conduit l'entretien, je pense que là, Ça été très formateur. Euh là… Mais les inspections croisées, moi ça m'avait bien plus, dans la mesure où comme on allait inspecter dans… Un professeur qui n'était pas dans notre discipline eh bien on était centré sur le pédagogique et pas sur la didactique et ce qui faisait qu'on voyait plein de choses. Au début on se disait « mais qu'est-ce qu'on va voir etc… » puis finalement mais non, on voyait plein de choses. Et donc c'est dénominateur commun pour tous. Et ça j'ai trouvé ça très bien.

C : De la corporation.

I1 : Mm mm. Et ça j'ai trouvé ça très bien. Et justement c'est ce qui forme la culture commune. Là c'était très bien pour prendre conscience de ça, c'est qu'on avait des fonctions différentes mais on pouvait se retrouver sur des objets.

C : Puis sur des points.

I1 : Ouais.

C : Quelle est la place du collectif dans cette construction justement, dans cet apprentissage à l'évaluation ?

I1 : Du professeur ?

C : Du collectif des inspecteurs. Quelle a été la place du collectif des inspecteurs ? Alors là tu dis l'inspection croisée, c'est le collectif.

I1 : Oui.

C : Est-ce que le collège, les différents collèges dans lesquels tu as œuvré, est-ce qu'il y a eu pour toi une aide à l'inspection ? Mais dans le sens l'évaluation, l'observation, la

capacité, enfin l'apprentissage à juger ? Est-ce que ça c'est quelque chose que tu as vu dans le collectif des collèges ?

I1 : Euh oui, parce que forcément on échangeait euh, sur des objets pédagogiques donc forcément ça augmente notre donnée d'expertise.

C : Sur des objets pédagogiques ? En action, en actes ou en échanges ?

I1 : En échange.

C : En dehors ?

I1 : En dehors.

C : En dehors, donc sur l'observation ?

I1 : Alors sur l'observation, si, quand on a eu à… à accompagner la mise en œuvre de la réforme du lycée où on était allé dans les établissements. Euh ça c'était dans mon ancienne académie. La première année voir ce qui se passait en accompagnement personnalisé et dans les enseignements d'exploration.

C : D'accord.

I1 : Voilà.

C : Donc là aussi encore sur du transversal ?

I1 : Oui.

C : Et sur de l'inspection croisée ?

I1 : Et là c'était en direct hein.

C : A plusieurs inspecteurs ? En inspection croisée ?

I1 : Oui, mais ce n'était pas de l'inspection, c'était, on…

C : C'est de l'observation ?

I1 : C'est de l'observation. Mais on ne disait pas… Enfin c'était pas une inspection pour le professeur.

C : Bien sûr.

I1 : C'était la première fois.

C : Mm mm, comme on l'a fait ici ?

I1 : Bah heu...

C : Ah oui t'étais pas là quand on l'a fait.

I1 : Oui.

C : C'était l'année d'avant.

I1 : Voilà. Donc ces temps-là de, de, d'observation, et d'échange non, c'est très riche. C'est très riche.

C : D'accord. Euh… Sur le... Est-ce que tu penses qu'il y a des facteurs dans le, dans la procédure d'inspection telle qu'elle se déroule, est-ce qu'il y a selon toi des facteurs qui modifient le résultat de l'évaluation, enfin, qui ont un impact sur l'évaluation dans les conditions dans lesquelles on l'a fait ?

I1 : L'évaluation du professeur ?

C : Ouais, l'évaluation individuelle de l'enseignant. Est-ce que je fais que ça se déroule comme ça se déroule dans le cadre institutionnel et dans la pratique réelle dans laquelle ça se déroule, est-ce que pour toi, ça a … il y a des enjeux qui biaisent ou qui modifient ? Qui ont un impact sur la pratique de l'enseignant ?

I1 : Oui, oui, déjà comment le professeur se représente l'inspection et l'inspecteur. Euh... Ils disent, « oui » … euh… ils veulent coller à nos... on entend par exemple des phrases, ils veulent coller à nos attentes. Comme si on avait des « dadas ». Alors qu'on n'a pas de « dada ». C'est, c'est des choses qui ont des fondements enfin c'est pas. C'est comme si il y avait la manie de l'inspecteur : « alors lui il aime bien ça ». C'est comme si il fallait faire une leçon. Là il faut faire des tâches complexes, parce qu'ils attendent des tâches complexes. Et si il fallait des tâches complexes et là forcément.

C : Voilà, il y a des représentations sur le métier d'inspecteur et sur ce qu'il souhaiterait voir.

I1 : Voilà, et donc pour moi, le premier facteur c'est la représentation initiale que se fait le professeur de la leçon d'inspection, et de ce qu'attend l'inspecteur. Ce qui les pousse par moment à refaire, 10 fois, 15 fois une version de la leçon, qui au final, devient … enfin en tout cas elle peut pas forcement être bonne tellement ils se sont pris la tête sur des choses… Enfin voilà. Voilà.

C : Est-ce qu'il y a d'autres choses qui te semblent impactantes ?

I1 : Oui alors, euh, comment… Je pense aussi que c'est, il y a aussi, alors je sais pas par contre si, dans toutes les disciplines c'est comme ça, enfin, les modalités, les modalités d'épreuve, de concours de recrutement. Alors maintenant, c'est vrai qu'il y a un dossier professionnel. Mais il y… il y a évidemment chez nous la leçon scientifique, et donc, si ils sont restés avec un attendu où ça doit correspondre comme avec la leçon scientifique de… de… du concours de recrutement eh bien ils peuvent tendre à quelque chose de purement magistral, où on va les juger sur leur compétences scientifiques et non pas sur leur didactique et leur pédagogie.

C : C'est-à-dire ? Ils associent selon toi, la leçon telle qu'elle est, les présentations de modalité de la leçon telle qu'elle est validée au concours, et la leçon d'inspection ? Pour eux ce serait les mêmes attentes ?

I1 : Voilà ; alors ça c'est surtout les jeunes. Euh, je dirais ; plus on a de la bouteille plus ils s'affranchissent de ça. Mais globalement dans les premières…

C : D'accord, c'est intéressant ça.

I1 : J'ai, j'ai, j'ai l'impression c'est ça pour... « Ah bon vous regardez aussi ce qu'on a fait avant, mais pas uniquement la leçon ? » Ba non ! On n'est pas au concours.

C : D'où l'enseignante qui pose une problématique qui n'est pas adaptée aux élèves ?

I1 : Non, parce que celle-là, elle avait de la bouteille.

C : Mais peut-être qu'elle avait…

I1 : Voilà, voilà.

C : Ok. Est-ce qu'il y a d'autres choses ?

I1 : Qui peuvent impacter… Bah de toute façon ce qui se passe dans la vie de l'enseignant, si on va l'inspecter à un moment…

C : Comment dire.. L'affect. L'état personnel de l'enseignant.

I1 : Oui, l'état personnel. Bah je dirais, ça vient maintenant parce que pour moi c'est un implicite, mais non, il faut aussi le dire car pour moi c'est mais là : comment ils s'imaginent la réaction de la classe ; « Ah, je tombe sur une bonne classe », « je tombe sur une mauvaise classe ».

C : D'accord, donc le choix de la classe.

I1 : Le choix de la classe. Et donc il va tout faire pour qu'alors... Là je me rappelle toujours ; il va tout faire pour que les élèves répondent bien aux questions qu'il pose, comme ça il va avoir l'impression que c'est un bon enseignant. Alors si l'inspecteur constate qu'il y a des élèves qui n'arrivent pas à répondre à ses questions, il aura peur d'être jugé comme mauvais enseignant et donc du coup, ça va induire de fait, je dirais des questions fermées, qui ne laissent pas d'autonomie aux élèves pour être sûr que l'élève réponde bien. Et là, on est plus dans la logique « je suis bon professeur parce que l'élève répond », et non pas, « je lui forme l'esprit, je contribue à lui former son esprit ».

C : Peur d'être jugé par rapport au niveau des élèves.

I1 : Voilà.

C : Ouais.

I1 : Euh, la relation qu'il entretient avec ses élèves. On arrive très rapidement, entre guillemets, à savoir si la classe porte l'enseignant ou pas, et ça c'est, ça c'est redoutable. Ça c'est ce que l'on m'avait dit au début. Tu… Tu verras dans les 5 premières minutes la relation entre les élèves et les professeurs. Euh…

C : Alors en quoi, ça, ça impacte le… l'évaluation d'inspection ?

I1 : Et bah parce que par exemple, quand on a un prof, enfin, on sent que les élèves portent le prof ; ils répondent, il y a vraiment une mobilisation, une mobilisation pour porter le professeur.

C : Donc ça donne un a priori positif.

I1 : Ça donne un a priori positif.

C : Donc ça corroborait le choix de la classe. C'est-à-dire : il y a un impact du choix de la classe ?

I1 : Non…

C : C'est l'effet enseignant ?

I1 : C'est… C'est… On peut distinguer le niveau de classe et l'ambiance de classe.

C : Oui ?

I1 : Voilà.

C : Oui mais, est-ce que l'ambiance de classe dans ces cas-là, elle est liée à la relation avec la classe ; ou elle est liée à l'ambiance de classe indépendamment de l'enseignant ?

I1 : Mm... Si je me base sur mon expérience, il y avait… une classe peut avoir des comportements totalement différents selon l'enseignant.

C : Donc c'est à différencier.

I1 : Quand on a une classe où personne ne répond etc... Euh, quand il y en a pour faire passer des messages. Alors là, il faut prendre du recul aussi. Ils profitent de l'inspecteur pour régler des comptes, voilà. Donc… non, ça ça joue, enfin... Un professeur qui prépare quelque chose et puis, personne ne participe…

C: Mm mm. Donc c'est l'effet, ouais... classe, c'est l'effet enseignant sur la classe. Est-ce qu'il y a des éléments sur... Par exemple, la fréquence des inspections et est-ce que ça, selon toi, ça joue sur le…

I1 : Euh oui. Ça ça joue sur l'angoisse, le stress des professeurs. Entre un professeur qui a une habitude, enfin une fréquence d'inspection de 4 ans et celui qui n'a pas été vu depuis longtemps. Alors la séance, elle est sacralisée : « Alors il ne faut surtout pas que je me plante lors de cette séance-là. Alors déjà que je ne suis pas souvent inspecté, alors là si je me plante ça va être la catastrophe ».

C : D'accord, donc la fréquence.

I1 : Oui.

C : Est-ce qu'il y a d'autres choses qui te semblent …? Est-ce que la présence du chef d'établissement, c'est un facteur qui impacte l'évaluation selon toi ? Ça modifie ?

I1 : Alors, comment dire… Quand il y a un professeur... un chef d'établissement qui me dit que le professeur a de grosses difficultés dans la gestion de classe, je ne préfère pas qu'il vienne.

C : D'accord.

I1 : Parce que si il y a le chef d'établissement qui est là, ça va biaiser... Voilà.

C : D'accord. Est-ce qu'il y a des moments où tu t'es retrouvée en difficulté ?

I1 : Oui.

C : Quels sont les moments où tu te retrouves en difficulté ?

I1 : Euh, quand pour x raisons il y a un truc qui va pas, et j'arrive pas à mettre les mots dessus. Et donc ça, ça me stresse. Alors je ne sais pas pourquoi. Est-ce que c'est parce que à ce moment-là je suis fatiguée… Y'a un truc. On sent qu'il y a un truc qui échappe.

C : C'est une difficulté à identifier ou à formaliser le problème ? Quand tu dis je sens que ça va pas et j'arrive pas à mettre un mot ? Est-ce que c'est un problème de formalisation, mais tu sens qu'il y a quelque chose qui ne va pas ?

I1 : Comme c'est quelque chose qui est atypique…

C : Mm mm… Oui...

I1 : … et que c'est comme si j'ai une check-list... et que je me dis : non c'est pas ça, c'est pas ça, c'est pas ça…

C : Donc c'est identifier.

I1 : Oui, identifier. Il y a un truc qui va pas et … « ah oui, pfuii ça y est j'ai compris !».

C : Et des fois, tu arrives à la fin de la leçon, et tu n'as pas réussi à identifier ?

I1 : Non, ça par contre, j'ai toujours réussi à la fin. J'ai toujours réussi à la fin.

C : Mm mm.

I1 : Ça ça ça, c'est… ça me stresse. Parce que conduire un entretien où on voit qu'il y a quelque chose qui ne va pas, etc…, peut-être que là c'est l'enseignant qui va analyser, si on pose une question ouverte et va apporter quelque chose. Heureusement je ne suis jamais arrivée à ce…

C : Ça ne t'est jamais arrivé de te retrouver en difficulté dans un entretien parce que tu as…?

I1 : Non.

C : ... Parce que tu n'as pas bien perçu le professeur…?

I1 : Non non non, heureusement. Heureusement.

C : Est-ce qu'il y a d'autres moments où tu t'es retrouvée en difficulté ?

I1 : Oui, quand je vois que ça va pas du tout, et que je vois un professeur fragile en face de moi, et je me dis « bon alors, comment je vais faire pour ne pas démoraliser la personne et lui faire passer le message ? », voilà. C'est en termes de stratégie de construction de l'entretien… Euh quand on voit un prof qui donne vraiment beaucoup, mais c'est à coté, enfin,

il est pas... on… alors comment faire pour euh, pour rassurer ? Il y a toujours des choses heureusement qui vont bien. Euh… et quand, quand, quand on voit ce qu'il a à faire, là ça m'angoisse parce que j'ai pas du tout envie que ça se passe plus mal une fois que je suis passée. Ça c'est une source de stress. Mon optique c'est que ça se passe mieux. Ça sera pas du parfait et que ça se passe mieux et d'une manière durable après mon passage. Bon bah ça voilà. Donc là, c'est une chose de stress. Une autre… Ah si, euh, d'autres sources de stress. Si, ça m'a stressé, c'est là, quand je parle des deux cas que j'ai inspecté dans un établissement… Ah parce que franchement ça ne m'était pas, enfin ça, j'avais jamais connu. Donc j'étais en colère, sincèrement pour les élèves. Sincèrement.

C : Parce que tu as une volonté de bien faire...

I1 : Ah oui. C'était lamentable ! Et je me dis : alors il faut, il faut, il faut surtout pas que… enfin il faut que j'ai un discours ferme, mais que, que que…

C : Sans fermer la porte.

I1 : Alors, sans fermer la porte. Il faut pas non plus que je montre, alors qu'au fond de moi, là, j'étais en colère. En me disant « là il se fiche du monde...». Ils ont des élèves et en plus ces élèves ils sont en difficulté.

C : Contenir la colère…

I1 : Contenir la colère.

C : Rester ferme pour…

I1 : Rester ferme, voilà. Voilà. Ça ça a été une autre source de stress car jusqu'à présent j'avais pas été confrontée à ça et à ce degré-là !

C : Est-ce que tu as une sensation d'impuissance dans ces cas-là ?

I1 : Euh, oui, concrètement je me dis ça se trouve j'ai dit ça, mais vu comment ils sont... pff alors il y en a un, comme il est plutôt jeune, si il n'est pas trop, enfin, si, si, si, si… Enfin c'est des personnes qui sont intelligentes, alors j'espère qu'il va redresser le tir.

C : Est-ce que c'est une question d'intelligence pour toi ?

I1 : C'est une question de posture. Pour moi l'intelligence c'est arriver à lui faire comprendre qu'il est là pour les élèves et non pas pour gagner un salaire ; qui le… qui va satisfaire ses besoins. Voilà. Pour lui faire comprendre qu'en face de lui, il y a des personnes qui sont de chair et qui ont besoin d'aide pour grandir. Voilà.

C : Question de déontologie.

I1 : Ouais c'est une question de posture. Y'a des gens ! Ce n'est pas des machines ! Voilà. C'est là où je dis l'intelligence de comprendre ça. C'est pas un métier comme si on avait uniquement à taper sur l'ordinateur. On contribue à faire évoluer et à faire grandir des gens. Donc ça c'est impuissant, parce que : est-ce que j'ai trouvé le bon levier ? Ensuite il y a le tutorat ? Ensuite revenir assez fréquemment etc… Voilà. L'autre, l'autre personne, bah il lui reste 9 ans à peu-près, il a les enjeux de l'hors-classe.

C : Ça fait beaucoup 9 ans.

I1 : Oui, ça fait beaucoup. En même temps l'enjeu de la hors-classe, alors c'est clair que là, au regard de ce que j'ai vu, à mon avis va diminuer radicalement, parce que depuis 2006, quand même le socle, enfin c'est pas comme si on l'avait inspecté en 2008. Et puis c'est la… la posture de l'enseignant. La posture de l'enseignant qui me dit : « non mais moi, vous savez le socle, j'y crois pas beaucoup ». Bah je vous demande pas d'y croire ou pas. Vous êtes fonctionnaire, il y a une réforme, il y a des pratiques pédagogiques à mettre en place. Vous en êtes où dans votre analyse de pratique ? Euh ; « Oh, mais euh, vous avez fait de la, vous avez des stages de formation ; oh vous savez la formation; Là, concrètement ou pas vous êtes inscrit ? Ah non, alors là non, ça me convenait pas trop ». Alors, c'est là qu'il m'avoue qu'il n'a pas regardé. Alors les autres années, c'était la même chose. Euh « et puis de toute façon je fais tellement de sorties, que ça serait pas sérieux d'être absent encore un jour pour faire évoluer les pratiques. Donc mieux vaut avoir des pratiques telles qu'elles sont. Qui n'ont pas évolué pour les élèves, et faire des sorties sur le terrain tout le temps. » C'est… Et j'en passe. Et j'en passe… Là, j'avoue, qui est… puis c'est surtout quand le, l'adjointe est du même avis que moi et que le chef d'établissement, il...

C : Comment ça se passe là au niveau de la note, là du coup ?

I1 : Comment ça se passe pour la note ?

C : Ouais, une manière particulière, de manière globale ? De manière particulière, est-ce que tu baisses la note ? Est-ce que ça c'est les conditions pour baisser la note ? Est-ce que de manière générale, comment tu prends en compte la notation ? Quel lien tu fais entre la notation et l'inspection et l'évaluation de l'inspection ?

I1 : Bah alors, c'est vrai qu'il y a une grille avec plusieurs colonnes.

C : Est-ce que c'est une note globale ou c'est une note qui reflète une partie de la leçon et après, ou pour toi, c'est le cœur du métier et puis après un peu plus si tu sens qu'il y a un investissement ?

I1 : Alors pour moi, en fait, pour tout ce qui zone A, c'est la colonne... Qualité pédagogique et didactique, investissement…

C : D'accord, tu t'es donné des cadres.

I1 : Oui.

C : Par rapport à l'investissement en dehors de la classe. Mais si j'ai un très bon investissement en classe mais j'ai fait une leçon minable, je me situe comment ?

I1 : Bah je regarde où se situait le professeur, et puis je regarde aussi ce qu'il a été fait dans le … si c'est un épiphénomène ou si c'est quelque chose de redondant. Et en fonction aussi de l'entretien. La qualité des échanges. Si je vois que le professeur arrive à analyser pertinemment sa leçon en disant « bah là ça n'a pas fonctionné pour telles telles et telles raisons, et là il conviendrait de faire telles choses telles choses telles choses… », pour moi c'est gagné.

C : Donc en fait tu prends en compte la qualité de la leçon et la qualité de l'analyse de la leçon, donc ce n'est pas seulement la leçon.

I1 : Oui.

C : A égal investissement donc, puis euh au-delà l'académique, c'est à égales proportions ou c'est… ?

I1 : Est-ce que... tout peut être, est-ce que tout peut être d'une manière arithmétique, etc... ba hle problème c'est que… Je pense qu'on nous prendrait tous, on nous demanderait « par rapport à l'indice, qu'est-ce qui différencie un professeur deux à deux, pour vous ? » On mettrait tous des choses différentes. Donc il faut prendre du recul par rapport à cette grille...

C : Et comment tu fais toi ?

I1 : Alors, au fait…

C : Très concrètement quand tu es à la fin de l'année, tu harmonises ?

I1 : Ah d'accord. J'ai une proposition note…

C : ... ou tu fais tout de suite après l'inspection ?

I1 : Non, non.

C : Tu ne mets rien après l'inspection qui te donne une idée de la note que tu vas poser ?

I1 : Je mets quelque chose de large, enfin voilà.

C : D'accord.

I1 : Plutôt dans telle zone.

C : D'accord.

I1 : D'accord. Et ensuite, à la fin de l'année…

(Téléphone sonne –entretien écourté).

I1 : Donc ensuite, par échelon, je, je place tous les professeurs, et ensuite quand il y a les les proportions, euh c'est là où je cale définitivement.

C : Mais alors tu cales comment définitivement ?

I1 : Bah celui par exemple qui est… si il y en a plusieurs en limite et qu'il y a en a un que je dois faire descendre.

C : Ouais.

I1 : Eh bien parmi ces trois par exemples, je, je, j'établis un classement.

C : D'accord. Donc en fait, l'harmonisation c'est un classement ? C'est plus la note comparée. Il y a une idée globale et ensuite il y a une comparaison qui permet de classer les enseignants.

I1 : Mais il faut être aussi humble par moment.

C : C'est complexe.

I1 : C'est vachement complexe. Quelqu'un de très bon, alors il est usuel, enfin il est usuel,.. et encore même ça... euh… plus quatre points. Alors que j'avais des collègues qui disaient…

C : Donc il y a aussi par rapport à la note précédente. Il n'y a pas que le rapport à la zone.

I1 : Mais du coup, là où j'étais pas trop d'accord ; là c'était par exemple pour un professeur. Pour x raison ça fait 9 ans qu'il n'a pas été inspecté. Certes il aurait pu demander d'être inspecté. Mais bon. C'est un prof formateur, et pour x raisons, l'inspecteur n'est pas allé l'inspecter parce que c'était un prof formateur. En attendant si il n'a pas été inspecté ou si il n'a pas eu de rapport d'activité, sa note est toujours restée à une valeur qui va en deçà de ce qu'il…

C : Donc tu prends en compte le retard d'inspection également.

I1 : Et donc il y en a qui disent que même si il y a un retard d'inspection, on ne peut pas augmenter au-delà de +4 points parce que sinon ils ne vont pas comprendre pourquoi on mettrait 7 points par exemple et après la fois d'après on lui mettrait que 4 points et il aurait l'impression de régresser. Mais si on, on, on lui explique que c'est pour un rattrapage d'un incident dans le parcours d'inspection ; que pour le remettre dans le cadre de de de de la, de la grille par rapport aux autres enseignants qui sont au même échelon, ça serait le pénaliser encore. Si on dit que exceptionnellement, là, on accompagne en terme de note, mais ça ça, il va être replacé dans la grille. Que là, il va y avoir peut être un nombre de points supérieurs à ce qu'il est usuel de mettre, la prochaine fois, il aura un nombre de points certainement inférieur mais c'est pas pour autant qu'il aura régressé. Je pense qu'il y a un accompagnement à faire. Ou sinon tu vas revoir, la personne 2 ans, 3 ans 4 ans… si tu as quelqu'un qui est au point. A la limite c'est quelqu'un : ça va pas du tout, tu vas le voir dans deux ans tu vas pouvoir augmenter la note etc... mais tu as quelqu'un qui marche bien, du coup il va porter ce fardeau là pendant x années, et donc il n'aura pas démérité, il s'investit dans l'académie etc…, et il va avoir devant lui en terme de promotion des personnes qui sur le plan professionnel, sont moins performantes que lui. Enfin, là on marche sur la tête.

C : Donc toi tu es plus pour la comparaison et la comparaison entre les enseignants pour les classer et prendre en compte le contexte.

I1 : Bah…

C : Tout le contexte…

I1 : Oui, ou sinon c'est vécu comme une injustice pour la personne.

C : Une dernière question : est-ce que pour toi… alors tu as déjà un peu répondu donc je pense que ça va aller assez vite, la dimension formative pour toi de l'évaluation, donc elle est clairement affichée dans l'objectif 1 : Faire progresser l'enseignant ?

I1 : Ouais.

C : Euh, est-ce que tu peux, approfondir le, la question, quels quels… ou compléter la question ? Est-ce que, à quels moments tu vois une dimension formative ? Sous quels points tu vois une dimension formatrice au moment de l'inspection individuelle ?

I1 : Au moment de l'entretien.

C : Oui. Sur la réflexivité ?

I1 : Ouais, c'est pour ça, je pose la question. Faut que ça soit surtout eux, qui posent des questions. Qu'ils émettent des hypothèses, qu'ils proposent des solutions. Voilà. Que ça vienne d'eux parce qu'ils ont des ressources.

C : Pour toi construire la réflexion c'est former les gens.

I1 : Construire la réflexion c'est-à-dire ?

C : Participer à la construction de la réflexion par du questionnement etc…

I1 : Ah bah oui !

C : C'est former ?

I1 : Ça contribue.

C : On forme les personnels ?

I1 : Ça contribue oui, à ce qu'ils se posent des questions.

C : Oui, et est-ce que ça suffit qu'ils se posent des questions ?

I1 : Et bah non, après il faut les fonds théoriques, le croisement des regards etc… Mais déjà, si on pointe du doigt des choses qu'il convient d'améliorer, déjà c'est ça d'identifié. Après il faut trouver la solution. Plutôt que quelqu'un qui dira que tout va bien,... Voilà, tout va bien. Qui n'arrive pas à analyser ce qu'il fait etc… Donc déjà pointer du doigt « ah j'ai vu quelque chose, telle chose, telle chose » c'est déjà le premier pas ; voilà.

C : C'est le premier pas vers la formation.

I1 : Oui, pour moi. Evidemment si ça rate là, bah non c'est pas former.

C : D'accord.

I1 : Bah non, il y a d'autres moyens. Dans ce cas-là ils vont en formation parce qu'ils ont une thématique. C'est un peu de l'expérience pour voir.

C : Ouais.

I1 : Si j'avais à faire une comparaison avec la recherche scientifique : on nous présente, c'est vrai, une démarche très linéaire, sans tâtonnement etc…, alors que je pense qu'on peut faire une analogie avec la formation d'un professeur, peut-être qu'il y aura quelque chose qui sera très linéaire, très logique, construit, euh… dans le parcours de formation et puis il y aura un moment donné, il assiste à une conférence et puis, bah ça lui ouvre des pistes etc... donc je

pense qu'il y a... il y a… les temps d'animation pédagogique. Il y a assister à des conférences, voilà. Il y a plusieurs chemins.

C : Quand…e uh… Je repars de la question, dimension formative de l'évaluation individuelle en inspection. Tout à l'heure tu as évoqué le fait que c'est à partir de ça que tu construis la formation disciplinaire. Tu identifies des besoins.

I1 : Mm mm.

C : Donc en cela, est-ce que pour toi, est-ce que cette dimension-là, elle fait partie, elle appartient à la dimension formative ?

I1 : Formative pour le professeur… oui.

C : Oui.

I1 : Oui, parce qu'il arrive…

C : Identifier les besoins.

I1 : Oui.

C : Pour toi ça fait partie de la dimension formative de l'évaluation.

I1 : Oui.

C : Le fait de créer des dynamiques de… tu disais j'évalue individuellement plusieurs enseignants pour créer des dynamiques de réflexion dans… Est-ce que pour toi, ça aussi ça fait partie de… ?

I1 : Oui, bien sûr.

C : De la …?

I1 : Bien sûr ; alors j'émets par contre des bémols parce qu'on peut très bien avoir des équipes qui vont collaborer ensemble mais faudrait pas non plus que ça soit celui qui a le plus fort caractère qui impose aux autres des choses erronées parce qu'il a le plus fort caractère par rapport à quelqu'un qui serait plus timide et qui n'arriverai pas peut-être à mettre... à avoir... euh une prise de parole suffisamment euh, comment... assurée, et du coup qui se place en retrait alors que c'est lui qui voit bien les choses et l'autre... Là je vois une limite à ça.

C : Ouais. Qu'est-ce que peut faire pour éviter ça selon toi ?

I1 : Bah dans un premier temps, alors ce que j'ai pensé pour tout ce qui est analyse de pratique, voir avec les professeurs que je sois là, ou alors avoir des professeurs formés

pour…Voilà. Nous on ne peut pas démultiplier. Voilà. Donc ça veut dire, dans un premier temps, bah là par exemple à Cambuston j'ai un professeur de SVT qui fait partie avec Nicolas Payet d'un groupe « maitrise de la langue française et SVT » et ils ont intégré le GARF au… et puis j'ai 2 autres professeurs y'a des choses à faire. Donc c'est… étant donné la problématique de Cambuston, c'est aller là-bas pour, pour donner des clés de de lecture, d'observation etc… Enfin voilà. Et parce que j'ai, j'en ai un que je vois bien pousser. Voilà voilà. Sachant que la limite c'est que je peux pas faire ça partout. Donc là, la.. Des, des professeurs euh formateurs, qui enfin, qui forment les autres à avoir ce regard-là.

C : Mm.

I1 : Sinon je pense que l'on peut être... ça peut être dangereux. Voilà, si c'est la loi du plus fort.

C : Donc pour toi, il est possible d'intégrer une dimension formative à l'inspection individuelle par…

I1 : Oui.

C : Par ces différents moyens.

I1 : Oui.

C : Je te remercie beaucoup.

Annexe 1.3

VERBATIMS ENTRETIEN EXPLORATOIRE

Inspecteur 3 noté I3. Chercheuse notée C

C : Alors, quels objectifs ou quelles préoccupations premières assignes-tu à une visite d'inspection ?

I3 : (...)euh, quels objectifs ? À une visite d'inspection...

C : Quel objectif ou quels objectifs s'il y en a deux ? Quel est l'objectif prioritaire ou la préoccupation prioritaire que tu as quand tu inspectes ?

I3 :(...) C'est difficile de mettre ça en mots sur un même niveau, il y a plusieurs choses qui rentrent en compte. Euh, alors tout d'abord ça dépend de la personne c'est-à-dire est-ce que c'est quelqu'un que je vais voir, que je connais bien, dont je connais bien les pratiques, style un formateur à ce moment-là je vais être davantage dans... Je vais peut-être te détailler selon les personnes, ça va m'aider, je vais davantage regarder où il peut peut-être... Je vais partir avec un *a priori*, un *a priori* positif parce que je sais ce qu'il fait, c'est fondé, c'est bon didactiquement parlant, je vais voir euh… comment éventuellement si y'a des choses où il peut encore se perfectionner, je suis davantage dans une « visite conseil » et en même temps de valorisation de la personne puisque je sais qu'il va m'apporter des choses et je vais pouvoir lui proposer par exemple, « tiens j'ai un module à faire faire au PAF[95], à l'ESPE[96] » ou des choses comme ça. Ça c'est pour les formateurs, les gens où je sais, ils sont pas 36.000 voilà. Ensuite si j'ai quelqu'un d'expérimenté en termes d'ancienneté mais où je sais que, il va,… il n'a pas spécialement ingéré encore les démarches de la matière, j'vais essayer de, d'être plus sur un côté RH c'est-à-dire que je vais, comme disait l'inspecteur général qui nous a formé à l'époque, « prendre quelqu'un où il est », sans aller vraiment très loin, parce que tu sais que tu vas pas pouvoir aller beaucoup plus loin, mais essayer de l'amener à un palier un peu plus loin ce qui reste encore dans sa zone proximale, n'est-ce pas, qu'il puisse atteindre cette chose-là. Donc je vais, euh, voilà, je pars davantage dans une perspective de RH je dirais. Tout en balançant aussi avec le fait qu'il faut surtout pas que je le brusque parce que ce genre de personne en général a très peur de l'inspection, euh… voit le couperet qui tombe, donc si jamais je vais trop loin dans

[95] Plan Académique de Formation
[96] École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

mes conseils : « vous devriez faire ceci », « Ce serait bien de » « est-ce que vous avez pensé à... », il va, il risque de se braquer. Hum...(...) quelqu'un de jeune où je… quelqu'un de jeune donc peu d'expérience où je ne sais pas, que je ne connais pas, dont je ne connais pas le travail, hum… je vais davantage aller dans une évaluation pour lui donner un feedback, dire voilà euh... « ça ok »... « ça peut-être pas », tout dépend de comment il se positionne. En fait tout dépend de la personne, euh…. de l'attitude de la personne dans l'entretien. J'ai pas… enfin… mis à part ces quelques cas, peut-être effectivement je vais avoir des…, je vais me mettre sur un rail consciemment, inconsciemment, peu importe, mais tout dépend de l'attitude de la personne après. Si la personne se montre fragile parce que, pas sûre de ce qu'elle a fait et peut-être pas très bien de ce qu'elle a fait, je vais essayer de la valoriser pour dire « bon, il y a quand même des choses positives », « attention vous pouvez faire ça, allez plus loin, ça c'était quand même pas mal ». Si c'est quelqu'un de très sûr de lui et convaincu que c'est lui qui a… qui a bouffé la sagesse, je vais essayer de le déstabiliser pour qu'il comprenne qu'il y a quand même des choses qu'il faut peut-être qu'il réajuste.

C : Si je dis donc que ta préoccupation première c'est la gestion des ressources humaines ?

I3 : Oui, tout à fait.

C : Ce serait ça.

I3 : Absolument, Absolument.

C : donc en fonction de la situation c'est malgré tout de la gestion de ressources humaines. (...)

I3 : Tout à fait.

C : Est-ce que tu aurais des objectifs secondaires ?

I3 : Oui bien sûr dans un deuxième temps ce qui m'intéresse c'est que les démarches qui soient employées soient suffisamment fondées et efficientes pour donner des résultats, puisque au bout du compte ce qui m'intéresse c'est les acquis auprès de nos élèves. Et si la démarche me semble pas adaptée, les acquis ne le seront pas non plus, donc ça rejaillit directement sur l'image de la matière et sur les acquis des élèves. Donc deuxième objectif c'est de faire en sorte que les enseignants puissent avoir des guidages suffisamment précis pour comprendre ce qu'ils peuvent mieux faire. Mais il faut qu'ils comprennent, je peux leur raconter ce que je veux, mais s'ils ne

le comprennent pas ça ne sert à rien, donc il faut vraiment qu'ils perçoivent ce que je veux leur dire...

C : Donc c'est le développement professionnel, c'est l'évolution des pratiques, c'est quoi ? Ce serait quoi ?

I3 : Euh, l'évolution des pratiques, ça c'est certain, ça c'est un peu la mise en œuvre mais aussi des concepts didactiques. Parfois ce que tu peux observer c'est quelqu'un qui a à peu près une réflexion didactique correcte mais au niveau de la mise en œuvre ça coince. Il y a ce décalage-là. Ça, ça va. Quand la réflexion didactique n'est pas bonne, la mise en œuvre ne peut que coincer par la suite. Puisque si la théorie qui fonde l'affaire n'est pas correcte, enfin n'est pas bien pensée, c'est sûr que ça peut pas donner des résultats adéquats. Donc selon où l'on se situe, ça peut… c'est clairement une évolution des pratiques...

C : Par la réflexion didactique ?

I3 : Oui, oui. Oui oui.

C : Ok, est-ce qu'il aurait un autre objectif secondaire que tu verrais ? Est-ce que tu le mets sur le même plan que le premier objectif de ressources humaines ou est-ce que l'objectif de ressources humaines c'est vraiment quelque chose de prioritaire qui est vraiment le fondement ? Oui ?

I3 : C'est prioritaire. C'est prioritaire, parce que si tu veux j'ai vu des profs qui ne sont pas... Je vais être très schématique mais tu vas comprendre, où la réflexion didactique est très ancienne on va dire mais qui a eu cours dans les années 60, et qui sur un certain public, avec leur personnalité, ils peuvent avoir des résultats. Donc je vais d'abord valoriser cet enthousiasme, cette motivation qu'ils ont eux et qu'ils génèrent auprès des élèves, pour ensuite les amener par une amélioration d'une réflexion didactique à peut-être atteindre encore davantage de public.

C : D'accord, donc dans la gestion des ressources humaines, c'est promouvoir, valoriser, conseiller (...) en fonction des parcours.

I3 : Oui, oui.

C : (...) Ok. D'autres choses qui seraient de l'ordre des objectifs secondaires ?

I3 : (...) Euh... Pas à ce niveau-là je dirais. C'est à dire que je vais poser, me la poser la question en fin d'année quand je fais, quand je donne suite si tu veux à la fameuse demande institutionnelle c'est-à-dire on nous demande de classer, abc, les notes, les machins, là je vais

me poser la question une fois que j'ai tout vu mais ça ne rentre pas en compte lorsque je vais les voir...

C : Pendant le moment d'inspection?

I3 : Pas du tout.

C : D'accord. Comment tu identifies les invariants sur le plan de l'organisation ? Les invariants sur lesquels tu t'appuies, c'est-à-dire des choses que tu vas reproduire à chaque fois au niveau de l'organisation d'une inspection, d'une visite d'inspection ? Dans la visite d'inspection il y a toujours au départ... après… je fais ça, après... je fais ça. Quels sont les invariants que tu peux retrouver quelques soient les publics quel que soit le...

I3 : Attends. Pour la visite d'inspection tu veux dire : le déroulé dès l'instant où je mets le pied dans l'établissement ?

C : Non, la visite d'inspection. Il y a une préparation, il y a des invariants qui font que la visite d'inspection est préparée, peut-être que tu as des recueils de données qui sont déjà prêts... Comment s'organise en fait la visite d'inspection pour toi ?

I3 : Euh…Une fois que j'ai identifié ma liste? On part de cette euh...

C : Ah non ça peut être même avant. Comment tu choisis ? Voilà, la campagne d'inspection se prépare... Dans l'organisation des visites d'inspection...

I3 : Ok, donc les visites d'inspection effectivement chez moi c'est relativement simple, je vais regarder sur SIIPRIEN ceux qui sont *a priori* promouvable au grand choix l'année d'après. Ça, ça va être une partie importante, évidemment les stagiaires ça c'est en fin d'année, ça c'est la deuxième… je me garde toujours…

C : La deuxième priorité?

I3 : C'est obligatoire, j'ai envie de dire ça. Pour moi avril-mai c'est réservé pour les stagiaires. En début d'année scolaire je vais voir les contractuels puisqu'eux ils ont besoin de guidage tout de suite.

C : Mais ce ne sont plus des visites d'inspection ça ?

I3 : Non plus des visites de...

C : Et sur l'organisation de la campagne d'inspection, les promouvables, c'est ce que tu regardes en premier ?

I3 : Oui, et ensuite ceux qui n'ont pas été vus depuis un certain nombre c'est-à-dire le laps de temps entre deux inspections. Mais ça dépasse jamais 4 ou vraiment 5 ans, faut que ce soit relativement exceptionnel. Après tout le reste ce sont des inspections obligatoires comme les concours internes qu'il faut voir, les… je sais pas moi, si il y a détachement, s'il y a ce genre de chose.

C : Est-ce qu'il y a d'autres choses qui te permettraient de te dire « celui-là je veux absolument le voir » ? ou en début d'année par rapport à ta campagne d'inspection ou ce sont les trois points sur lesquels tu t'appuies : les promouvables, le temps entre deux inspections et les inspections obligatoires ? Ce sont les éléments qui te permettent de construire ta campagne ?

I3 : Oui.

C : Donc une fois que tu as choisi ta liste, après qu'est-ce qu'il se passe ?

I3 : Alors après je, encore une fois je choisis en fonction des urgences en général la voie des contractuels, même si ce ne sont pas de réelles inspections. Euh… Après j'ai pas vraiment de hiérarchie en terme de temps « qui je vais voir d'abord » etc… Ce sera davantage en fait un, je vais commencer un montage d'emploi du temps. C'est-à-dire, je vais me prendre des emplois du temps, je vais regarder, je vais regrouper dans un premier temps ce qui va ensemble puisque je n'ai jamais, ou quasiment jamais deux professeurs dans un établissement ce qui fait que si je ne veux pas me déplacer au Tampon pour un clampin je vais essayer de cumuler trois. Alors je vais dire « tiens du sud, j'ai qui ? », nananinana alors à peu près relativement proche je regarde les emplois du temps, je me fais mon p'tit montage de façon à ce que je puisse voir au moins trois personnes sur le même secteur dans une journée. Une fois que j'ai fait ça, à peu près une semaine, ils ont une semaine, de laps de temps je leur prépare le courriel. J'ai une matrice, je l'adresse au chef d'établissement. J'adresse toujours en copie à l'adresse de l'enseignant. Euh…"Je leur dis voilà « tel jour telle heure etc... » je leur joins 3 documents: la lettre commune qu'on a faite l'année dernière avec les collègues sur les inspections, les objectifs... Je crois qu'on l'avait intitulé « lettre commune ». Ensuite, une fiche d'inspection qui détaille de façon plus précise le contenu, les objectifs de la séance. Quels sont les différents entrainements, quels sont les formes de travail etc… etc…, ça c'est purement disciplinaire et enfin, comment on appelle ça… une préparation, on a fait ça ensemble avec I1, une préparation de euh… là on est davantage dans la RH parce qu'on demande, on pose sur deux-trois fiches, des questions personnelles par rapport au parcours personnel de l'enseignant, par rapport à sa réflexion sur les

grandes questions « maitrise de la langue française », « climat scolaire », etc… etc… des priorités un petit peu qu'on avait également identifiées...

C : Des priorités académiques ?

I3 : Ouais, au sein du collège, comment il se situe par rapport à ça, qu'est-ce qu'il en sait ? Comment il s'intègre ? Quelle est sa contribution au niveau de l'établissement ? Comment il juge les choses, voilà. Et ça je peux te le donner ça. Voilà je lui envoie ça, ensuite, lorsque j'arrive donc à l'établissement...

C : Tu n'as pas de contact avec le chef d'établissement entre le moment où tu as envoyé le courrier…?

I3 : Par mail.

C : C'est juste le courrier par mail ?

I3 : Le courrier par mail où je mets si jamais il y a des incompatibilités quelconques, il peut y avoir un examen, s'il vous plait prenez mon attache et ça arrive évidemment c'est déjà arrivé que j'ai un retour de mail: « tiens là ça va pas, faut que tu viennes à un autre moment ». Ou un coup de fil, ils réagissent ça y'a pas de soucis. Mais sinon j'ai pas d'autres... Sauf si vraiment c'est un cas très problématique, ce que j'ai plutôt rarement mais bon ça peut arriver où là je vais avoir un briefing au moins par téléphone avant avec le chef d'établissement. Par exemple c'est arrivé qu'il y ait eu des lettres de plaintes de parents que je puisse un petit peu faire une construction plus fine. Donc quand j'arrive dans l'établissement je vais saluer le chef d'établissement qui va me, en général on parle pas de… il va pas me dire « il est ceci il est cela.. » on va plutôt parler… c'est en général très très bref. J'arrive jamais en avance, je suis toujours juste. C'est histoire de saluer, et puis ça dépend aussi si c'est un chef d'établissement, est-ce que je le connais un peu plus ou c'est quelqu'un que je connais vraiment que comme ça, auquel cas ça reste très bref et très court.

C : Très formel, c'est juste l'accueil...

I3 : « Bonjour, voilà est-ce que je peux utiliser vos toilettes ? » si c'est dans le sud. « Vous voulez un café ? », le reste du temps, et encore, c'est pas toujours le cas.

C : Y'a pas de protocole, tu n'as pas mis de protocole de certaines informations que tu demandes au chef d'*é*tablissement *à* ce moment-l*à* ?

I3 : Non pas du tout. Après, en général je vais poser des questions après l'entretien, donc même chose, je dirais que ça dépend des cas évidemment mais dans deux cas sur dix grosso

modo ouais deux cas sur dix, le chef d'établissement me dit « est-ce que ça vous gêne, est-ce que ça te gêne si je t'accompagne ? », « pas du tout, au contraire avec plaisir ».

C : Donc ça ce n'est pas un invariant du coup parce que c'est aléatoire.

I3 : Pour moi ça peut ne pas l'être mais je ne vais pas l'exiger du collègue parce que je sais très bien qu'ils sont très pris donc je n'ai jamais refusé la présence d'un adjoint ou d'un chef, jamais, au contraire, à chaque fois je dis avec plaisir, ce sera beaucoup plus facile pour qu'on en discute ensuite puisque vous aurez vu ce que j'ai vu. Évidemment à aucun moment ils m'ont proposé « pour l'entretien je peux rester ? », ça ils savent très bien que l'entretien **c'est quelque chose de très personnel avec l'enseignant** voilà. Donc est-ce que c'est un invariant ? Pas spécialement. La plupart du temps j'arrive quand l'enseignant est déjà dans sa classe avec ses élèves ce qui lui laisse le temps de s'installer, ce qui lui laisse le temps de…d'enlever un certain seuil d'anxiété qu'il peut avoir un petit peu avant. Euh, je m'installe derrière...

C : Tu t'installes toujours derrière?

I3 : Pas toujours, la plupart du temps.

C : D'accord, pour une raison particulière ?

I3 : Pour que je puisse avoir juste la vue d'ensemble sur tous les élèves. Mais tout dépend de l'agencement des tables, en général dans les salles de langues on préconise des tables en U soit en double U, soit en îlots, c'est rare qu'on les voit en rang, ça existe encore dans quelques bahuts où ils sont en rang, alors tout dépend si la salle est très très pleine, si elle est petite.

C : Et tu te mets dans un endroit où tu peux voir le prof et tous les élèves.

I3 : Tout à fait. Voilà, alors l'heure se passe, pendant l'heure je prends mes notes sur mon ordinateur.

C : Tu as un document de recueil de données ou tu prends les données de manière aléatoire en fonction de la façon dont le cours se déroule ?

I3 : Euh ... J'ai un recueil de données dans le sens où j'ai une matrice pour mon rapport d'inspection.

C : La matrice qui te sert de matrice de rapport d'inspection ?

I3 : Tout à fait, je peux te le montrer si tu veux, c'est un, dans un premier temps, j'ai changé ça cette année en fait euh... Dans un premier temps c'est une description succincte de la séance, généralement: il fait ci il fait ça, les élèves font ci, font ça et après j'ai euh pris le

référentiel des quatorze compétences et je les ai, les compétences, je les ai regroupé selon des pavés euh et donc j'arrive à je sais plus un, deux, trois, quatre à six ou sept pavés. Je te montre la matrice ce sera plus facile. Euh… Et dans ces pavés, en fait c'est l'analyse de ce que j'ai lu et y'a des choses parfois évidemment qui sont non-observables comme se former bah ça c'est avec les entretiens ensuite que tu peux savoir ce qu'il a fait et comment il l'a mis en œuvre, euh... Voilà. Souvent, je dirais dans huit cas sur dix on reste dans la salle de l'enseignant, ça me permet euh… par exemple si, on est encore beaucoup dans les traces écrites au tableau euh... ou au ? mais surtout quand c'est tableau ça me permet de lui montrer « tiens, si on refait, on aurait pu… », ça permet de revenir sur les traces en fait euh…voilà... En général ça dure une heure, l'entretien.

C : Donc tu prends note des traces au tableau ?

I3 : Je prends pas forcément note, je reviens, je peux revenir dessus. Le support me sert pour dérouler s'il y avait des choses à redire.

C : D'accord donc tu t'appuies, est-ce qu'il y a d'autres choses que tu fais systématiquement, je sais pas moi, par exemple, regarder les cahiers ou...

I3 : Pas systématiquement.

C : Regarder les documents de l'enseignant, est-ce qu'il y a des choses qui sont, qui organisent ta façon d'observer ?

I3 : Heuuuuu.....Je leur demande toujours dans les documents de préparation qu'ils me remettent en fait en début d'heure de façon à ce que je puisse plus facilement suivre euh, lorsqu'ils ont conceptualisé leur séance qui elle-même se trouve dans une séquence, je peux voir a) ça m'aide à prendre des notes, tu rentres tout de suite dans le truc et b) ça permet de voir, de comprendre aussi si, si il sait faire tout simplement, si il sait conceptualiser les choses.

C : Et ça c'est un document que tu as demandé dans le courrier ? Tu leur as dit dans le courrier que tu avais besoin de la… hum alors tu leur demandes quoi, la séance du jour, la leçon du jour ? Et la séquence ?

I3 : En général ils me mettent, ils m'expliquent rapidement euh dans quelle séquence ils sont… et je demande des échantillons de devoir… devoirs écrits quoi.

C : Et des échantillons de devoirs, d'accord. Ok.

I3 : Voilà, euh, donc cahier ça m'arrive, ça m'arrive, ça dépend, ça dépend de euh... j'allais dire euh de l'urgence, si je trouve qu'il y a vraiment grosso modo des soucis didactiques euh le

cahier de l'élève me conforte en général dans mon idée que ça devrait être autrement. Quand ça va à peu près, quand la démarche est bonne et qu'il y a juste quelques ajustements euh je vais pas regarder dans le cahier, voilà, on est plus sur euh, après dans l'entretien sur, sur euh j'allais dire l'optimisation de sa pratique et on est davantage aussi je dirais dans une projection, mais ça vient souvent de l'enseignant lui-même euh « je voudrais m'impliquer dans la formation », « je voudrais faire à ce moment-là faire ceci cela », euh « j'ai un projet d'échange truc muche », voilà on va plus euh aller dans ce sens-là euh voilà donc comme je te disais l'entretien ça dure en gros une heure euh.

C : Alors est-ce que tu as aussi un protocole pour l'entretien, des choses que systématiquement tu vois ou comment tu organises ton entretien ? Est-ce que ça peut être très différent d'un prof à l'autre ou est-ce que c'est systématiquement, des points sont systématiquement abordés ? Certains points sont systématiquement abordés ? Il se, il se produit quand l'entretien juste après la leçon ?

I3 : Oui, ouais en général c'est juste après. Quelques rares fois quand je dois, par exemple quand je suis dans un lycée, un lycée essentiellement, j'ai deux lycées où il y a deux grosses équipes il m'est arrivé de faire deux cours à la suite et ensuite de placer… c'est un peu moins aisé je trouve, je préfère à chaud humm, mais bon, la plupart du temps c'est vraiment juste après.

C : D'accord.

I3 : Alors, les points sur lesquels…

C : Que tu abordes systématiquement.

I3 : Oui sans doute euh, là je t'ai, en fait, y'a un autre truc qui me vient, tout dépend comment je l'aborde, y'a des façons qui varient en fonction de a) de la personne que j'ai en face et b) de mon humeur du jour. Autrement dit il y a des jours où je sais que je vais pas avoir une patience d'ange, où je vais pas être dans la maïeutique à fond, donc ça va être plutôt de descendant entre guillemet ce que j'ai vu euh même si je vais faire un semblant d'entrée « qu'est-ce que vous avez pensé de votre cours ? », y'a d'autres jours où je vais être beaucoup plus pédagogue, où je vais vraiment faire en sorte que « ce que j'ai vu là par rapport aux acquis des élèves est-ce que vous pensez que vous faites le rétro machin par rapport à votre façon de faire .. », le faire trouver davantage les choses **mais il faut aussi que je sois en forme pour ça**.

C : D'un côté comme dans l'autre, y' a une partie si je comprends bien qui est du retour sur la leçon ou sur ce que tu as vu ? Systématiquement ?

I3 : Ah oui bien sûr, tout à fait, évidemment, évidemment, je dirais même **la plus grande partie** qui euh...

C : Si tu devais diviser le temps, l'heure, par rapport à ton retour…

I3 : Deux tiers.

C : Deux tiers sur la leçon.

I3 : Deux tiers, parce qu'ensuite en général on extrapole, ou on discute notamment didactique. Quelque chose que je vois quasiment systématiquement c'est une confusion entre l'entrainement et l'évaluation… euh…, je pose d'abord la question « là vous avez fait quoi ? » ,« là vous avez fait », je te prends le pire cas euh un qcm, un texte à trou, je sais pas quoi, « ah oui non mais je les ai pas évalué, ça compte pas » mais je dis « oui mais (rires) c'est quand même une évaluation que vous avez fait, c'était pas un entrainement.». « Ah bon? ». Bon donc voilà, on discute du coup, on extrapole à partir de ce qu'on a vu, de ce que j'ai vu, sur ses pratiques.

C : Sur la conception d'enseignement sur ses pratiques ?

I3 : Tout à fait et c'est là qu'il pose « mais alors qu'est-ce qu'il faut faire, mais alors donc euh nana » et là du coup on entame euh ça m'était déjà euh, j'ai déjà pensé plusieurs fois que là, c'était selon des cas **des mini formations personnalisées** puisque c'est euh…, c'est un moment où ils posent, ils osent aussi poser les questions.

C : Hum hum… et alors sur le dernier tiers c'est, tout porte sur la pratique professionnelle euh dans la classe ? C'est à dire au niveau de la pédagogie, de la didactique ou il y a d'autres points qui te, que tu abordes systématiquement, parce que tu as évoqué tout à l'heure un document sur lesquels tu leur demandais comment ils se positionnaient sur des questions plus larges de l'académie. Est-ce que ça tu y reviens dessus systématiquement ou pas par rapport aux documents que tu as demandé ?

I3 : Pas systématiquement, hum... Je dirais que tout dépend de l'établissement, je vais rester euh sans doute davantage dans des problématiques liées à la discipline qui dépassent le cadre de la leçon, de la séance mais ça va être du style euh par exemple le travail avec l'assistant, s'il y a eu un assistant, comment ça s'est passé etc… ? animation etc… etc… etc… hum, s'il y a un projet de mobilité parce que voilà, dans les langues tu as forcément ou pas forcément mais souvent un projet de mobilité. Quels sont les problèmes qu'il a rencontrés ou pas. S'il souhaite se lancer dans un projet de mobilité, où est-ce qu'il en est etc… etc...

C : La mobilité c'est quelque chose que tu abordes systématiquement ?

I3 : Ah oui oui ah oui oui…

C : D'accord alors ça, ça fait partie des invariants ?

I3 : Oui, oui, oui. Et si il y a pas euh de projets de voyage, ça peut arriver ? « Vous savez ce serait quand même bien si … » (rires)

C : C'est une préoccupation de la discipline ?

I3 : Ah oui ah oui, l'allemand c'est pas possible sans mobilité.

C : D'accord.

I3 : C'est ça qui fait le sens de la discipline, sinon à quoi bon presque et quand je dis mobilité c'est même au pire à minima un projet e-twinning avoir un contact avec les germanophones faut bien qu'ils comprennent que ça serve. Ça sert à quelque chose autre que réciter des conjugaisons, des verbes… voilà.

C : Ça sert à quel niveau selon toi cet… cet heu, ce projet de mobilité ou du e-twinning, enfin quel que soit la façon dont on sort en tous cas du quotidien ?

I3 : Donner du sens aux apprentissages.

C : Pour l'enseignant ou pour les élèves ?

I3 : Pour les deux.

C : Pour les deux. Alors à quel titre pour l'enseignant, c'est quelque chose qui est, qui fait partie de l'auto-formation dans votre discipline, c'est quelque chose qui est recommandée par l'inspection générale ?

I3 : Oui, oui, complètement, complètement, euh en fait euh… Alors ils s'auto-forment parce que premièrement il a au niveau pur entre guillemet du savoir c'est-à-dire des connaissances, il retourne dans le pays dont il apprend la langue euh c'est-à-dire qu'il ne perd pas euh… l'usage authentique de la langue, euh tout ce qu'il va avec c'est-à-dire euh un usage authentique qui dit un usage authentique je m'y inclus et je suis pourtant y'a des néologismes qui apparaissent, des façons de dire que si tu ne restes pas tu as vite fait de te perdre un petit peu c'est vraiment important de se maintenir on va dire à flots euhhh c'est aussi parce que dans un échange il vont toujours voir les pratiques des profs sur place et ça se passe autrement et c'est important que nos élèves voient comment vit un élève allemand, que nos professeurs puissent voir comment on peut faire autrement, parfois voilà donc ça a aussi ce côté-là.

C : D'accord, donc c'est le volet formation que tu abordes avec eux systématiquement qui fait partie des compétences de l'enseignant. Est ce qu'il y a d'autres choses comme ça, comme ce volet formation que tu abordes avec eux systématiquement ?

I3 : Bah formation évidemment, dans la formation dans l'académie.

C : Systématiquement ça c'est abordé, ce qu'ils font comme formation dans l'académie ?

I3 : Oui.

C : Ce qu'ils ont fait est un des éléments à évaluer ?

I3 : Oui oui, parce que bon on a très très peu de formations au PAF et ce qu'il nous reste c'est les mini-réseaux, tous mes profs sont dans des mini -éseaux qui se voient par secteurs et on a mis une autre, une autre mouture cette année. Les années auparavant c'était les professeurs entre eux qui se formaient. Celui qui avait du mini-réseau quelque chose a montré aux autres etc… Ça c'est essoufflé au bout de trois ans et j'ai repéré plus ou moins des formateurs qui sont effectivement plus compétents que les autres qui ont vraiment des cordes à leur arc dont, d'ailleurs quelqu'un qui n'a rien à voir avec la discipline, Didier il a également il a des mini -réseaux par rapport à la gestion de classe etc… Et ça ça leur a bien plu parce que euh, ils se sont positionnés, ils avaient le choix parmi les réseaux ils sont à peu près vingt, trente. IlS se sont positionnés sur les thématiques et ils ont choisi, la majorité a choisi, « tiens on veut bien travailler sur cette thématique-là », donc euh là cette année j'ai régulièrement recueilli leurs avis, comment c'était, et qu'est-ce que ça leur a apporté, en trois cours j'ai vu l'application, direct « vous vous avez eu une formation avec Irène dernièrement parce que une collègue d'allemand pour le théâtre, je connais les trucs et je sais que « oui oui » ils étaient tout contents » donc ouais.

C : Le volet formation systématiquement est-ce qu'il y a d'autres volets que tu abordes comme…?

I3 : Bah les liaisons, les liaisons, les liaisons avec l'école et les liaisons avec le lycée, c'est-à-dire la plupart de mes enseignants sont en collège euh systématiquement « quelle est la liaison que vous faites avec l'école », parce que justement pour le recrutement, si y'a pas de liaison, pas de recrutement, encore une fois, nous cette discipline, si les élèves ne veulent pas, le prof d'allemand n'existe pas, c'est vraiment à eux d'aller chercher, d'aller voir leur matière. Ils le savent, ils le font.

C : Ce sont des VRP de l'allemand !

I3 : Ah carrément (rires) ils sont obligés et euh pour la poursuite c'est un peu ça aussi c'est à dire euh... collège, lycée c'est important de faire le lien, c'est important euh t'as beau communiquer, on a plusieurs dispositifs tu sais qui proposent de l'allemand en lycée pro il y a eu un des trois, les gamins, certains collègues ne le savent pas encore, ils disent « dans votre secteur est-ce que vous savez un lycée pro qui propose notamment avec une mobilité à la clef, à la fin ». Donc voilà, je les informe, là-dessus ou c'est eux qui me posent des questions. Humm.

C : Est-ce qu'il y a dans le protocole d'entretien euh, une partie de l'entretien pour savoir dans quel type de projet pluridisciplinaire ils s'impliquent dans l'établissement, des choses ?

I3 : Oui, bien sûr.

C : Ça c'est systématique aussi ?

I3 : Ouais ouais ouais tout à fait oui ça fait partie également des questionnements sur la feuille, c'est-à-dire dans quelles instances vous êtes ? Est-ce que vous êtes dans des instances pédagogiques, des instances au CA ? Est-ce qu'il y a des voilà, des projets ? Est-ce qu'il y a un projet de théâtre ? Projet de théâtre souvent regroupe plusieurs disciplines oui ça c'est, ça ça va de soi.

C : Donc tout ça c'est le dernier tiers ?

I3 : Hum hum, je finis en général également par euh « vos perspectives de carrière quelles sont-elles ? Est-ce vous avez des, des choses qui vous préoccupent dont vous voulez me faire part ? ». Style, « je voudrais changer d'échelon », « je veux faire autre chose », je sais pas moi, « je voudrais... » ou c'est moi qui qui aborde « je vous verrais bien en tant que formateur » lala.

C : Et c'est là où y'a le recrutement ou bien la sollicitation de…

I3 : La sollicitation, oui, ouais là aussi où ils peuvent me dire « vous savez en fait que j'ai un master ou un truc en machin, je pourrais... », « ah bah oui bonne idée », ou alors, ou alors si j'apprends des choses qui peuvent servir au chef d'établissement, « tu sais que ton prof d'allemand il a tel tu peux peut être machin »... voilà.

C : D'accord, et ça se termine toujours là-dessus, la perspective de carrière ?

I3 : Souvent, souvent, oui, la plupart du temps, je leur dis toujours aussi si vous avez quoi que ce soit à demander, quoi que ce soit en terme que vous avez pas compris, soit que je vous ai expliqué, si y'a quoi que ce soit, c'est le moment, privilégié qu'on a entre tous les deux à partager. Systématiquement ce qu'ils m'ont demandé depuis le mois de mars, tous... « La

réforme du collège, on fait quoi, on devient quoi ? »; alors, vaste sujet, voilà c'est très lié aussi souvent à l'actualité.

C : L'actualité...(...) ok euh, une fois que l'entretien est terminé, est-ce que tu vois le chef d'établissement ?

I3 : Bien sûr.

C : Systématiquement ?

I3 : Bien sûr, sauf s'il est pas là.

C : Oui ça c'est difficile quand il est pas là (rires) de le voir...

I3 : Je veux dire euh de ma volonté systématiquement, sauf là aussi, parce que tu sais parfois, les heures elles sont mal placées, je les ai mal "timé", style l'entretien s'est fini à 12h30 et je le sais d'avance, donc à ce moment-là, voilà je dis au chef « écoutez, vous allez manger pas de soucis... ».

C : « On déjeune ensemble…comme ça on peut faire l'entretien. »

I3 : Ça dépend, si c'est quelqu'un que je connais bien, que j'estime bien enfin voilà euh c'est même lui qui me dit « bon écoute on bouffe ensemble » voilà, pas de soucis. D'autres, euh, qui sont, que je connais beaucoup moins euh… et si je sens aussi qu'il y a pas de problèmes majeurs faut vraiment que je lui dis « bon écoute ça va pas du tout », euh je lui dis « écoute euh on s'appelle », « ne t'inquiètes pas si ça ».

C : Ça peut t'arriver de le faire par téléphone ? Si tu n'as pas vu le chef d'établissement ou son adjoint tu as systématiquement contact après par téléphone ? non ?

I3 : Non, pas systématiquement si j'estime que ça s'est passé normalement entre guillemets.

C : Si y'a rien de spécial à signaler.

I3 : Si y'a rien de spécial, j'appelle pas spécialement. Je lui dis toujours « si vous souhaitez, n'hésitez pas », même si, ils ne me font jamais de retour par mail du style « au fait on s'est pas vu, comment ça s'est passé ? ». Jamais. Soit je les vois tout de suite après, c'est le cas dans je dirais, allez dans 80% des cas quand même, je dirais que c'est simple, euh c'est rarissime que je sois euh que je ne sois pas accueilli, par euh par l'un des deux, c'est rarissime vraiment faut que ça tombe très très mal que les deux soient, ça peut arriver, une urgence dans le bahut et puis l'autre est parti en formation ou en réunion de bassin ou je sais pas quoi mais c'est rarissime. La

plupart du temps, l'un des deux, m'accueille, m'accompagne et si c'est pas le cas euh je fais comprendre « j'veux bien que vous m'accompagnez jusqu'à la salle » (rires) quand même.

C : Alors avec le chef d'établissement quelle est la nature de l'entretien ? Est-ce que c'est, de la même façon il y a des choses que tu abordes systématiquement ou c'est vraiment dépendant de l'enseignant ?

I3 : Bah systématiquement je lui, je lui, je vais aborder, je vais faire un retour sur la leçon c'est clair euh, je vais faire un retour sur euh, à la fois euh… Je vais pas aller trop dans le détail euh au niveau didactique parce que c'est très disciplinaire pour peu que ce soit pas un linguiste par exemple, je vais lui raconter des trucs, il va dire euh « hein ? ». Là aussi tout dépend de l'intérêt que l'autre manifeste en face, s'il a envie de voir plus…

C : Tu donnes plus.

I3 : Pas de soucis, sinon je vais me contenter des observables basiques, c'est-à-dire « il a instauré de belles relations avec ses élèves, il fait con.., ils lui font confiance, il est vraiment à l'aise » ou alors « hm…, oui enfin » je vais plus axer là-dessus.

C : Conduite de classe.

I3 : Oui, oui oui, le climat euh, la conduite de classe, la tenue de classe, tout ça et euh au niveau des acquis euh, souvent c'est ça en fait, l'entrée c'est ça va être par les acquis des élèves. « Tiens là où j'ai constitué, où j'ai constaté un problème c'est que euh, ils sont quand même en quatrième bilangue ça veut dire que c'est la troisième années, ils devraient normalement, on devrait être à un niveau A2+ alors que on est à A+ », par exemple je vais faire une entrée par les acquis et euh... et ensuite dire « bon effectivement au niveau de la didactique », et là tu vois j'avance, euh selon la motivation de la personne en face, je vais pas…

C : Mais systématiquement tu abordes et l'aspect relationnel, posture de l'enseignant avec les élèves et l'aspect didactique, acquisition, on va dire ou plutôt acquisition des élèves, niveau des élèves par rapport à la, au niveau de classe.

I3 : Mouais mouais.

C : Ce sont les deux seuls éléments que tu abordes ou tu abordes d'autres euh, d'autres choses avec lui pour avoir des informations complémentaires ? Est-ce que toi tu lui demandes des informations, là tu lui en apportes. Est-ce que toi tu lui en demandes ?

I3 : C'est un échange, c'est un échange, souvent.

C : Qu'est-ce que tu souhaites savoir toi du chef d'établissement sur les enseignants…? Pour compléter ton évaluation.

I3 : Euhhh, ce qui m'intéresse, évidemment son implication.

C : Oui.

I3 : Dans l'établissement, euh, il m'est arrivé par exemple que le chef « mais là » ou avant ou après, en général avant je ferme vraiment les oreilles parce que j'ai pas envie d'avoir un *a priori*, mais après, mais madame untel, qu'est-ce qu'elle est investie machin et j'dis «… d'accord très bien, c'est bien que vous me disiez ça parce qu'effectivement ? C'est bien que vous me disiez parce que… parce qu'au niveau didactique c'est pas bien du tout ».

C : Ça complète.

I3 : Ça complète et au contraire ça compense peut-être aussi parce que ça montre effectivement qu'elle a une bonne volonté encore une fois pour notre matière, la motivation et celle que tu transmets aux élèves elle est fondamentale, si elle y est pas, les élèves quittent, c'est très simple.

C : Est-ce que le, est-ce que le, dans l'évaluation c'est un élément de l'évaluation qui te semble, quand tu dis ça compense, c'est-à-dire que dans l'évaluation tu en tiens compte ? Tu tiens compte et de la qualité de la leçon et de la qualité de l'implication dans l'établissement ?

I3 : Ah oui, ah ouais.

C : Est-ce que tu peux mesurer approximativement ?

I3 : Deux tiers, un tiers.

C : Deux tiers, un tiers (…).

I3 : Ouais, ça adoucit je dirais l'image négative, ça ne gomme pas, un exemple en tête, c'est un monsieur qui n'est pas là qui n'est plus là parce qu'il est reparti à Créteil euh, d'une gentillesse, une crème. D'origine, je ne sais plus, de quel état africain, ce qui a son importance puisqu'il avait un très fort accent et en allemand et en français et là c'était épique (rires). Je t'assure tu comprenais ni l'un ni l'autre donc t'étais un peu emmerdé. Il était super gentil avec ses collègues, serviable toujours machin avec les élèves c'était un peu l'Afrique « tcheu tcheu » comme ça et c'était le bordel mais en même temps je savais qu'il voulait bien faire, donc ce n'était pas quelqu'un de méchant c'est juste qu'il n'avait pas les outils pour faire. Donc tu vois je et là c'était clairement deux tiers, un tiers, il fallait quand même que je dise les choses et en

même temps j'essaye de valoriser tout le côté très gentil très humain qu'il a au fond de lui-même parce que ils se le prennent en pleine,… de plein fouet les enseignants, ce genre de rapport écrit tout ça. Donc ça adoucit quand on peut mais voilà en étant obligé de dire les choses.

C : Et tu leur annonces que c'est deux tiers sur la leçon et un tiers sur leur investissement, non ? Ça c'est ta grille d'évaluation personnelle.

I3 : Ouais, alors là je suis très dans l'intuitif moi, (rires), ah oui, très intuitif, je ne suis pas du tout sur un... non.

C : Oui parce que derrière, après tu es toute seule à noter donc y'a pas d'harmonisation.

I3 : Non.

C : Donc euh…

I3 : En fait, ce qui, si tu veux savoir comment je note, une fois que j'ai vu tout le monde euh je me fais mes trois, j'ai mes quotas, je sais que 20, 30, 50, je vais d'abord classer grosso modo voilà qui relève de qui sont mes « Ferrari », qui sont mes « Toyota », j'en sais rien, qui sont mes « deux chevaux » quoi (rires) et après je regarde au niveau de la grille de notation que nous avons, Laforêt, pour savoir voilà ce qu'il leur faut pour qu'ils passent à l'échelon supérieur ou alors au contraire le choix ce sera suffisant.

C : À la fin quand tu harmonises c'est plus tellement les deux tiers, un tiers c'est plus quelque chose de global.

I3 : Oui complètement.

C : Combien tu fais d'inspections approximativement par an ?

I3 : Tout dépend, je dirais euh…

C : Une fourchette.

I3 : Entre 40 et 60.

C : Ok (...) alors, comment tu justifies les invariants que tu choisis ? Comment, comment, en quoi ces invariants-là pour toi ils sont importants pour pouvoir évaluer un enseignant ? Pourquoi un tiers deux tiers sur la leçon ? Y'a peut-être d'autres façons pour avoir 3 tiers sur d'autres choses. Alors pourquoi ça pour toi c'est important, qu'est-ce que ça valide ?

I3 : Pourquoi la leçon a un tel impact tu veux dire ?

C : Oui.

I3 : Quand tu regardes.

C : Et puis même quand je regarde le, les éléments que tu relèves etc…, pourquoi, qu'est-ce que ça justifie derrière, qu'est-ce que tu observes, les documents que tu demandes etc…, quelle compréhension je peux avoir moi de ce que tu recherches derrière à partir de ces éléments qui te sont importants et qui sont systématiques ?

I3 : Euh ma recherche c'est hum, le fait qu'ils aient, qu'ils disposent d'une démarche et d'outils pour réaliser cette démarche qui soit la plus efficiente possible pour assurer des acquis intéressants pour nos élèves.

C : Donc là on est sur, sur l'optimisation des pratiques, le développement des pratiques, sur la formation, on est sur un aspect assez formatif, c'est important pour toi qu'ils soient formés sur le plan de pédagogique et didactique ? Est-ce que c'est ça que je dois comprendre ?

I3 : ... oui, qu'ils soient formés ou qu'ils s'auto forment.

C : Donc c'est impulser une réflexion pour qu'ils se forment, c'est... c'est ça que tu recherches ?

I3 : Oui oui oui oui, ça m'est arrivé quand c'était pas du tout en place au niveau de la didactique, « alors écoutez je vous donne si vous le voulez bien **quelques lectures**, lisez ça, on en reparle si vous voulez, ce serait vraiment bien que vous puissiez vous pencher là-dessus ». Euh ça peut être ça aussi. « Allez voir untel, comment il fait, revenez, **essayez de faire des observations symétriques** ». Ça peut être ça. Euh oui oui, **le côté formation** sans doute c'est important.

C : Et le côté deux tiers, un tiers c'est parce que pour toi le métier c'est le cœur de la leçon, euh le cœur du métier c'est la leçon ?

I3 : Non.

C : C'est l'enseignement, c'est la classe ?

I3 : Euh (..) c'est à dire que c'est la pièce que j'observe, donc à partir.

C : Est-ce que pour toi malgré tout c'est le cœur du métier, la leçon ?

I3 : Complétée avec l'entretien puisque c'est là où je, sans l'autre ça ne va pas. **Sans l'entretien parfois je peux mal comprendre les choses et dans l'entretien on peut m'éclairer** « mais non mais en fait c'était là » et là je vois la réflexion.

C : Ce que je veux dire par là c'est, peut-être je me suis mal exprimée. Est-ce que pour toi la visite d'inspection dans son intégralité c'est à dire l'observation de la leçon et l'entretien tu prends deux tiers pour la leçon et un tiers de temps en gros pour le, dans l'entretien et même dans l'évaluation, dans la note, est -e que c'est représentatif de ce que tu penses du métier c'est à dire que « enseigner c'est le cœur du métier de l'enseignant ». Enseigner à sa classe, c'est le cœur du métier ? Est ce qu'on pourrait dire, bon on prend euh une partie là-dessus et puis bon comme y'a des compétences multiples et variées pour l'enseignant aujourd'hui que la leçon finalement ça n'est qu'un tiers, un quart de son métier et qu'il y a d'autres choses qui sont importantes. Est-ce que ça traduit l'importance de la leçon, est-ce que ça traduit ce que tu penses du métier et du cœur du métier ?

I3 : Probablement, probablement, oui (…).

C : Alors euh si je devais te remplacer (rires) ça te rappelle quelque chose ? L'instruction au sosie. Qu'est-ce que je devrais faire et regarder, écouter, pour faire en sorte de prendre ta place sans qu'on s'en aperçoive, qu'est-ce que je devrais faire ? Qu'est-ce que je dois faire si je te remplace ? Quand je suis dans la leçon, pendant la leçon, quand je suis dans la leçon avec l'enseignant et les élèves sur quoi je dois porter mon attention, à quel moment est-ce que je dois bouger, est-ce que je dois rester là où je suis, qu'est-ce que je dois faire?

I3 : Humhum tu dois (rires) tu dois humm, écouter attentivement.

C : Qu'est-ce que je dois écouter ?

I3 : Tout, ce que disent les élèves, ce que dit le professeur, tu écoutes tout, tu observes tout, tu notes en même temps.

C : Alors j'observe tout, je euh… est-ce qu'il y a des moments où je dois regarder le professeur, plus, ou y'a d'autres moments c'est les élèves que je dois regarder...

I3 : Tu essayes d'éviter de regarder le professeur parce que le plus souvent ça le déstabilise.

C : Alors je regarde le prof mais pas trop.

I3 : Pas trop, tu insistes pas, tu fais aucun, comment dire ? Tu… tu... si par exemple tu vois que parfois ils hésitent sur un mot euh ou sur euh ou si c'est pas faux, enfin tu approuves avec un petit hochement imperceptible de la tête pour pas qu'il soit bloqué.

C : L'enseignant ?

I3 : Humhum,

C : Donc je communique avec l'enseignant ?

I3 : De façon assez imperceptible, si vraiment tu sens que, il en a besoin.

C : Pour le rassurer ?

I3 : Oui.

C : Et si.

I3 : Pas dans l'autre sens.

C : Pas dans l'autre sens.

I3 : Non non, …même s'il dit une énormité tu notes.

C : Alors, je note les choses qui me semblent non conformes ? Comme par exemple ?

I3 : Si par exemple il fait des fautes de langue euh faut savoir si est-ce que c'est les fautes de futilités ou est-ce qu'il y a vraiment un souci de niveau de langue derrière.

C : Oui.

I3 : Parce ce que bon euh, c'est quand même lui le un modèle sonore et au niveau du reste pour l'élève, donc voilà. Ça du coup tu le notes en rouge.

C : D'accord.

I3 : Sur ton rapport, en revanche il y'a d'autres choses qu'il fait bien euh... euh, je sais pas moi par exemple, il fait l'introduction de greffe du lexique en faisant des parallèles avec l'anglais, ce qu'on préconise, de faire référence à d'autres langues, tu peux le marquer en vert, en vert c'est les choses bien, en rouge, c'est des codes couleurs qui aident par la suite à l'entretien de lui donner un fil positif et de faire des critiques constructives sur ce qu'il ne semble pas conforme.

C : D'accord, est-ce qu'il y a des moments clés où je dois regarder les élèves, où je dois particulièrement écouter ou regarder les élèves ? L'activité des élèves ou je sais pas est-ce qu'il y a des choses que je dois repérer ?

I3 : Non pas spécialement, tu peux, tu peux regarder quand ils parlent euh évidemment voir un peu comment ils parlent, mais pas à chaque fois, pas systématiquement, tu ne dois pas à chaque fois qu'un élève parle, lever la tête, tu écoutes, tu ne regardes pas forcément.

C : Mais tu es attentive ?

I3 : Toujours.

C : Faut que je sois attentive quand les élèves prennent la parole ?

I3 : Humhum.

C : Alors à quoi je dois faire attention quand ils prennent la parole ?

I3 : Hum, si ils font des phrases complètes ou si ils donnent juste des amorces.

C : Oui.

I3 : Parce que c'est souvent le défaut du professeur de poser des questions fermées ce qui n'induit pas une réponse complète donc euh tu dois faire attention que les élèves fassent des phrases complètes, faut que tu fasses attention à ce que... que le professeur ait décentré la gestion des erreurs aux élèves autrement dit, que ce soit pas lui qui reprenne mais dit juste, qui dit juste, en allemand, « est-ce que quelqu'un peut l'aider ? », « est-ce que vous pensez que c'est correct ? », est-ce que voilà, il faut que la gestion des erreurs se fasse autant que faire se peut entre élèves.

C : D'accord.

I3 : Euh il faudrait.

C : Donc il faut que je sois attentive donc à la qualité des interventions de l'enseignant ?

I3 : Oui, quelles sont les impulsions qu'il donne pour que les élèves soient capables de se corriger entre eux. Euh une autre chose importante, il faut que tu regardes, que tu écoutes si le temps de parole du professeur n'est pas trop important puisque c'est pas à lui de parler mais c'est aux élèves.

C : Faut que je le mesure, comment je fais ? C'est quelque chose d'intuitif ou c'est quelque chose que je dois…?

I3 : Intuitif, si tu sais pas, tu peux au pire faire des colonnes. Prof et à chaque fois que, si tu veux vraiment quantifier les choses euh mais sinon tu le fais de façon intuitive. Humm, faut que tu fasses attention à ses consignes. Est-ce que les consignes sont claires qu'il donne ? Est-ce qu'il fait reformuler les consignes dans leur langue maternelle ? Chose que tu demandes aux professeurs. Qu'ils savent en principe.

C : Est-ce que je dois être attentive à la quantité d'oral pendant la leçon ?

I3 : Ça dépend, ça dépend de la leçon. Par exemple, tu peux être dans une leçon où ça se passe en salle informatique et le professeur par exemple a donné euh, une tache interactive aux

élèves, mais ça se passe la plupart du temps, en fait on a cinq compétences sauf que ça c'est presque une sixième c'est l'expression écrite interactive.

C : Oui.

I3 : C'est-à-dire qu'ils communiquent par mail, en allemand, les élèves et lui.

C : Entre eux ?

I3 : Oui.

C : Alors moi faut que je (... parlent en même temps) alors moi qu'est-ce que je dois regarder ?

I3 : Alors là tu te balades.

C : Je me balade ?

I3 : Tu te balades et tu euh.

C : Qu'est-ce que je dois regarder ? De manière précise ?

I3 : Tu regardes si les consignes ont été comprises, tu poses des questions aux élèves.

C : D'accord.

I3 : Tu as compris ce que tu dois faire ? Euh, « tu peux m'expliquer pourquoi tu as mis ça là ? » Euh par exemple, et c'est la même chose tant que la leçon est en plénière, c'est-à-dire tant que c'est centré sur le professeur, ou même quand c'est en plénière mais de façon interactive, tu te balades pas, tu restes évidemment à ta place, faire un petit tour, en revanche quand ils sont en groupes, là tu te lèves, tu vas dans les groupes.

C : En fait faut que j'essaye d'avoir des traces, qu'elles soient écrites ou orales de ce que l'élève a compris etc… donc si y'a besoin, ok.

I3 : C'est ça, hum, c'est ça.

C : Et donc je note des choses, là ? Quand je vois certaines choses, je note pour après m'en servir ou pas ?

I3 : Euh oui.

C : Comment je note ça ? Qu'est-ce que je vais, qu'est-ce que je vais noter pour pouvoir après mener l'entretien ? Qu'est-ce qu'il faut que je… ?

I3 : Ça peut être par exemple euh la façon que les élèves ont d'aborder la tâche, euh du style, on va d'abord euh… euh, tout mettre en français et ensuite traduire mot à mot. Ça directement, indirectement ça rejaillit, je reviens toujours sur les conceptions didactiques, quel est le ...

C : Pour faire le lien...

I3 : Le français a une place évidemment mais cette place est précise et en cours de langue il faut savoir jongler entre les deux langues mais de façon euh équilibrée, équilibrée dans le sens, évidemment beaucoup plus de langue cible, mais le français a quand même sa place, il y a des places spécifiques.

C : Ok, donc je note des éléments qui me permettent de voir comment les élèves traitent la tâche et de faire le lien avec la conception didactique de l'enseignant. Ok. Est-ce que y'a d'autres choses que je dois faire ? Est-ce que je dois avoir, d'autres éléments, d'autres observations, des choses qui sont importantes à écouter ?

I3 : Hum (...) j'essaye de me remettre dans une situation, comment je fais, et ce que je fais, non je t'ai dit par rapport à l'activité des élèves, voir comment ils sont en activité, comment hum (...), la gestion de l'espace du professeur.

C : Ouais, d'accord.

I3 : C'est important et ça c'est également...

C : Alors qu'est-ce que je dois regarder ?

I3 : Bah s'il reste statique à son bureau... pas bon.

C : Ouais.

I3 : S'il se déplace, comment il se déplace, enfin dans le sens où: est-ce qu'il met au centre ?Est-ce qu'il fait venir les élèves à sa place ? Est-ce que c'est lui qui occupe la place centrale de la classe ou pas ? Est-ce qu'il partage ça ? Est-ce qu'il les met…? Tout ce qui relève de la mise en activité des élèves, de façon à ce qu'on puisse penser que ce soit eux qui euh qui puissent ... pas piloter le cours parce qu'en sourdine c'est lui, mais qu'ils puissent animer, qu'ils puissent faire en sorte que le cours vive. (...)

C : D'accord.

I3 : Important aussi : faut que tu souris aux élèves, tu souris aux élèves, parce qu'ils ont peur souvent de s'exprimer dans une langue si en plus ils savent que tu es allemande. Ils sont,

ça peut les angoisser alors tu les rassures en disant, enfin en disant, en faisant comprendre que tout va bien, t'es pas là pour les assassiner sur place surtout.

C : Est-ce que tu te présentes ? Est-ce que je dois me ...?

I3 : Tu dis rien. En général c'est l'enseignant qui dit : « nous avons de la visite aujourd'hui, madame ..., elle vient voir ce qu'on fait », souvent c'est ça.

C : Quand tu t'adresses aux élèves, tu t'adresses à eux, je dois, je dois m'adresser à eux en français.

I3 : En français, en français, euh… sauf exception sauf euh dans des classes vraiment avancées style le (?)bac tu t'adresses aux gamins en allemand, d'ici-là c'est pas la peine de rajouter du stress pour eux.

C : Est-ce que systématiquement tu vas intervenir sur les élèves, enfin est-ce que j'aurais à intervenir systématiquement ou est-ce que c'est vraiment…?

I3 : Non pas systématiquement.

C : Pas spécifiquement quand y'a , qu'ils sont sur une activité en auto-régulation ?

I3 : Oui davantage.

C : Sinon je vais voir si ils ont compris ou pas.

I3 : Oui oui oui.

C : D'accord. (...) Ok.

I3 : Quelqu'un, tiens, petite parenthèse, quelqu'un par exemple qui se déplace, toujours pour voir les élèves qui font etc…, je le sais parce que j'ai fait pas mal de cours ou d'inspections avec lui, c'est JP, toujours, toujours, il discute systématiquement.

C : Et toi quand tu te déplaces c'est pour vérifier si les élèves, je me déplace et je vérifie s'ils ont compris par rapport à la façon dont ils s'investissent dans la tâche ?

I3 : En général j'écoute et je leur pose quand même une question, parce que je sais que ça aussi c'est pas forcément rassurant pour eux d'avoir comme un fantôme, qui…

C : Qui rôde?

I3: Ouais , ça fait pas naturel.

C : Je dois avoir une attitude qui me permette de détendre les élèves, les rassurer et les détendre.

I3 : Ouais , hum hum.

C : Et vis-à-vis de l'enseignant, je dois aussi le rassurer donc pas le regarder quand il fait, quand il y a des erreurs euh… Est ce que j'ai une attitude à avoir particulière avec lui ?

I3 : Pendant le cours, très neutre, très neutre. (...) Tu essayes de tout faire pour qu'il oublie ta présence de façon à ce qu'il retrouve un peu ses réflexes comme s'il y avait personne**.**

C : Ok, bien. (...) Alors on va passer sur une deuxième partie de l'entretien qui concerne plus la formation des inspecteurs, comment toi tu as été formée à évaluer ?

I3 : (rires)

C : Sur quoi en fait tu fondes, tu as fondé ton…, comment tu as appris à fonder ton jugement, comment tu as appris à évaluer ?

I3 : Vaste question, euh, la toute euh, ma formation toute première, je dirais dans ce sens-là, a été l'information en accéléré en deux mois puisque j'ai été recruté en tant que « chargée de mission », en tant que « faisant fonction », comme l'inspecteur à l'époque partait en retraite tu sais au mois de décembre, donc à partir de septembre , mi-septembre jusqu'à mi-décembre , il est parti mi-décembre, il est venu, je suis venue 4/5 fois avec lui en inspection euh donc la première fois j'ai regardé, la deuxième fois pareil j'ai observé, un petit peu parlé j'ai regardé comment il faisait, troisième fois c'était euh « vous allez écrire maintenant le rapport d'inspection »...

C : Tu regardais la leçon, il menait l'inspection, il menait l'entretien et toi tu devais faire le rapport.

I3 : Ouais, ce rapport, **il y a eu une dizaine de versions jusqu'à ce qu'à peu près ça convienne**, voilà et la dernière étape c'était euh on co-inspectait, je faisais le rapport et je faisais l'entretien.

C : D'accord, avec lui à côté ?

I3 : Ouais.

C : D'accord.

I3 : C'était cinq fois et après il est parti.

C : D'accord.

I3 : Euh ensuite je venais toutes les semaines, les après-midis au rectorat où il m'expliquait, pas du tout l'évaluation, l'inspection, ça c'était presque… **il fallait que ce soit inné** hum c'était plus les dossiers, il m'expliquait un peu les dossiers.

C : mais pour l'inspection ?

I3 : C'est tout ce que j'avais.

C : Alors sur quoi selon toi tu fondes ton jugement ? Est-ce qu'alors bon y'a eu certainement des choses qui ont *été* apprises *à* ce moment l*à ?*

I3 : Ça c'était la toute première chose si tu veux.

C : Oui, oui.

I3 : Parce qu'après j'ai commencé à prendre mes fonctions entre guillemets au mois de janvier quoi… 2010, jusqu'à la fin de l'année, et la formation pour les inspecteurs a commencé au mois de mai, puisqu'entre temps j'ai passé le concours et donc les premières formations euh voilà. Ceci dit nos premières formations et l'ESEN ça ne portait pas sur l'évaluation me semble-t-il, c'était pas tout de suite, je ne crois pas.

C : Donc tu as appris ta fonction toute seule ?

I3 : Oui.

C : Avec cet accompagnement ?

I3 : Avec ce mini-bagage ouais, d'accompagnement, de compagnonnage, je sais pas comment on peut dire.

C : Ouais.

I3 : Par mimétisme aussi quelque part il fallait que je me coule dans le truc, euh comment dire par rapport à comment il fallait faire, après l'entretien, **je l'ai vite trouvé euh… entre par moi-même,** je l'ai dit **par ma façon d'être**, par ma façon d'être qui voilà, parce que j'ai vite compris aussi quel était **l'impact pour la personne en face, c'est-à-dire très anxiogène comme situation.**

C : Donc ta posture, c'est quelque chose d'important auquel tu fais attention ?

I3 : Oui, très, très… et c'est d'autant plus, comment dire, important pour moi quand j'étais prof, j'ai jamais trouvé ça anxiogène comme situation parce que j'avais toujours envie de montrer ce que je savais parce que je trouvais que je le faisais plutôt pas trop mal, du coup je l'attendais toujours avec…, pour moi c'était un moment de… quelque part « voilà, je te montre

ce que je sais faire, je sais que c'est pas totalement à côté, je dois avoir sans doute des choses à rectifier mais tu me diras, mais c'est très bien comme ça ». J'ai jamais vécu, mais peut-être aussi parce que, enfin, j'ai jamais eu d'expérience traumatisante peut-être aussi.

C: Oui mais sans expérience traumatisante est-ce que tu avais conscience quand même que, que tu avais des collègues qui étaient très angoissés pour les inspections ou est-ce que pour toi c'était vraiment l'inspection ce n'était pas du tout quelque chose d'angoissant ?

I3 : Oui je savais, je savais qu'il y avait, bien sûr, des collègues qui étaient angoissés.

C : Tu as vu des collègues angoissés quand tu étais en accompagnement justement euh sur ces cinq leçons, tu as vu les collègues angoissés par les moments d'inspection ? Tu l'as perçu ça, tu l'as entendu mais tu l'as aussi perçu toi-même ? Oui ?

I3 : Oui, hum hum, bien sûr mais je le savais même d'avance par d'avant, parce que comment dire, quand j'étais moi-même prof, euh n'oublie pas que l'inspecteur qui m'a formée en accéléré ça faisait trois ans qu'il était là, donc euh, les collègues en parlaient aussi donc je savais qui, **à qui il faisait peur entre guillemets ou pas.**

C : Hum hum hum hum, donc du coup pour toi c'était important. Pourquoi c'est important que les enseignants justement soient rassurés, qu'il y ait cette posture de bienveillance ?

I3 : Parce que j'estime que si tu casses entre guillemets la personne, tu lui dis des choses. Encore une fois je pars du postulat qu'il faut que tu dises les choses mais il faut que tu les dises de façon à ce que l'autre puisse les entendre, veuille bien les entendre et les accepte. S'il ne les accepte pas, s'il ne les fait pas siens tu peux faire ce que tu veux de toutes les façons.

C : Donc ça irait en contradiction avec euh… un souci de développement professionnel ?

I3 : Non pas forcément, pas forcément parce que c'est un peu la politique des petits pas, euh je sais pertinemment que je vais, que je pourrais… Admettons, quelqu'un est là professionnellement parlant, j'aimerais qu'il soit là je sais que si je mets mes exigences là et que je lui dise, c'est impossible.

C : Hum hum mais là on est sur la politique, sur le concept, de la zone proximale de développement.

I3 : Exactement et c'est vraiment, **c'est une négociation et je sais qu'il y a des choses… s'il retient allez 30% et si il met en œuvre 25% de ce que je lui dis vraiment, c'est génial.**

C : Et pour toi donc, je reviens à la bienveillance, la bienveillance c'est euh… une posture qui te semble nécessaire pour permettre à l'enseignant de t'entendre ?

I3 : Oui, oui, alors tout dépend des relations que je peux avoir avec l'enseignant, il m'est arrivé, y'a beaucoup de théâtre, beaucoup de mise en scène derrière hein ! Il m'est arrivé avec des gens que je connais bien plutôt, c'est pas des inconnus, de simuler une espèce de colère « non mais attendez aujourd'hui mais c'était archi nul mais je sais que vous êtes capable de 10 fois mieux qu'est-ce qu'il s'est passé aujourd'hui ? Dites-moi parce que là vraiment je comprends pas ». Et là, je le fais pas souvent parce que ça peut, ça peut secouer un petit peu mais, mais ça peut aussi montrer ses résultats, mais faut vraiment que je sois certaine que je ne vais pas choquer la personne en face… trop.

C : Ok. (...) Donc la posture c'est quelque chose que tu as perçu qui était important et donc à laquelle tu fais attention euh ce qu'il faut observer, la façon dont tu as fondé ton jugement, donc y'a ces cinq leçons euh il y a, qu'est-ce qu'il y a d'autre qui te permette de juger en fait ? de juger les enseignants, de les évaluer, de juger leur pratique ? Sur quoi tu t'appuies du coup ? parce que tu me dis que la formation, alors est-ce que la formation, l'ESEN, à un moment donné à apporter des éléments ?

I3 : Oui quand même si si si quand même si, on a eu je crois, en tout et pour tout, c'est pas non plus énorme, on a dû avoir trois interventions ou trois modules, je sais pas comment te dire, trois moments ou deux avec nos inspecteurs généraux, très bien, qui sont, je dirais, dans cette politique, dans cette ligne-là.

C : Qu'est-ce que tu en retiens ? en tous cas qu'est-ce que tu en as retenu tu penses qui t'as, qui te sers aujourd'hui pour pouvoir juger, pour pouvoir évaluer de ces trois interventions ? puisque tu as souvenir de trois interventions qui (?). C'était bien, qu'est ce qui t'as servi en fait ?

I3 : Euh, la phrase je te dis de la zone proximale, c'est-à-dire ne pas essayer de changer quelqu'un en une fois, tu n'y arriveras pas et essayer de l'amener juste un tout petit peu plus loin.

C : Ouais.

I3 : Ça c'est une devise que j'ai ... hum(…).

C : Est-ce qu'il y a d'autres éléments que tu te rappelles avoir intégré qui te …?

I3 : Oui, oui, ce que je dis aussi aux tuteurs, n'essayez pas de calquer votre image sur euh, au début je le faisais ça, au début mais après « mais t'es conne ou quoi ?».

C : C'est-à-dire tu calquais sur ce que toi tu faisais en tant qu'enseignante tu attendais des enseignants…

I3 : J'attendais pas « bah écoutez euh » je me rappelle d'ailleurs, au début…

C : Ça veut dire que tu t'es basée au départ sur ton expérience d'enseignante ?

I3 : Ah bah oui.

C : Pour pouvoir juger.

I3 : Bah bien sûr, oui oui tout à fait absolument euh... Attends j'oublie mes pensées là je te disais donc, voilà, voilà, ne pas calquer et essayer de hum d'appréhender la personnalité en face : si c'est quelqu'un de réservé, quelqu'un de ceci, quelqu'un d'analytique, de ci, bref, assez rapidement tu peux enfin il me semble que j'arrive assez rapidement à cerner la personnalité en face ce qui m'aidais à lui donner des pistes pour évoluer.

C : Quand tu dis appréhender la personnalité, tu parles de la personnalité professionnelle, tu parles de la pratique tu parles de la personnalité euh…

I3 : Les deux sont intimement liées pour moi.

C : Mouais.(….) Est-ce qu'il y a d'autres choses sur lesquelles tu te, tu as appris à juger ?

I3 : Des lectures.

C : Oui.

I3 : Des lectures.

C : Comme par exemple ?

I3 : (gros soupir) Euh je sais qu'au début surtout je lisais pas mal tout ce qui est les cahiers pédagogiques.

C : Mais des lectures sur quels thèmes ? Sur l'inspection ? Sur les formations des enseignants ?

I3 : Sur deux choses ouais: la formation, l'inspection, comment faire en sorte de juger les autres ? Sur notre métier entre guillemets.

C : Tu dis sur la formation et l'inspection ?

I3 : E**uh oui oui qui sont effectivement liées** et à la fois évidemment aussi tout ce qui est, j'ai quand même dû euh parfaire mes conceptions didactiques pour avoir des fondements très très solides, pour pas apporter euh des craques quoi.

C : Oui.(...) Est ce que y'a d'autres choses sur lesquelles tu t'appuies ?(...) Alors je vais peut-être aller sur la place du collectif. Est-ce que dans le collectif professionnel… tu as pu t'appuyer sur des collectifs professionnels pour euh pour apprendre à juger alors en collectifs professionnels ? (je parle du collège, je parle bien sûr des collègues de langue, collectifs restreints et collectifs plus larges).

I3 : Oui oui , les échanges heu, ça m'a, ça m'a, ça m'a aidé soit conforté dans ma façon de faire parce que l'autre en face ne faisait pas, ça me convenait pas, ou alors la personne en face faisait, avait des approches similaires, là aussi ça me confortait dans la position, ou alors, ça me donnait des idées, « tiens je vais essayer ».

C : Sur quels types de, sur quels éléments… par exemple je sais bon qu'au collège avec les inspecteurs on a travaillé sur la façon dont on prépare l'inspection et donc ça traduit un petit peu ce qu'on y attend lorsqu'on la prépare. On a travaillé également sur le rapport euh on peut parler aussi de la note, puisque on parle de l'harmonisation des notes, est-ce que ça ce sont des points sur lesquels tu as évolué, changé de façon de faire ? ou est-ce que y'a des choses qui t'ont aidé justement à mieux évaluer… par rapport au travail qu'il y a eu sur ces sujets-là ?

I3 : Pas spécialement dans le travail collectif du collège non, d'ailleurs j'en n'ai pas un souvenir très précis de ce qu'on a pu faire là-dessus, je sais l'harmonisation des notes pose tous les ans la problématique.

C : Mais elle renvoie pas forcément à l'intérêt d'inspection, pour toi y'a pas de lien direct ?

I3 : Non, non, non.

C : Et dans le collectif est-ce que y'a des choses qui sont, à part justement l'échange, l'échange dans ton collectif restreint de langue ?

I3 : Ouais, euh pas forcément de langues d'ailleurs, pas forcément de langues, parce que d'ailleurs je on n'a jamais trop, non j'aurais dit je pense que j'ai plus échangé sans doute avec Véro que d'autres collègues.

C : Tu avais fait des inspections croisées ?

I3 : Oui bien sûr en DNL[97], avec elle non, parce que j'ai qu'une prof, une prof de SVT qui fait l'allemand, euh j'ai pas mal fait d'inspections croisées avec des… alors soit DNL, sciences physiques, avec Pascal, soit avec histoire-géo, Jean Paul et à l'époque avant c'était Marie-Ange.

C : Uniquement DNL tu n'avais pas participé aux inspections croisées qu'on avait faites avec les collègues ?

I3 : Non on voulait à l'époque.

C : Mais tu n'avais pas pu, d'accord. Quand vous faites des inspections croisées comme ça, comment ça se passe ? Vous échangez après sur ce que vous observez ou toi tu regardes la partie plutôt la partie linguistique et l'autre regarde plutôt la partie didactique de sa discipline donc y'a pas vraiment d'échanges sur ce qu'on observe puisque vous observez des choses différentes ?

I3 : Si bien sûr que si.

C : Alors quels sont les points de rencontre ? Qui auraient pu...

I3 : On observe, alors en DNL c'est vraiment particulier, parce que si tu veux la manière qui prédomine entre guillemets c'est la matière enseignée, c'est pas la langue, nous c'est que la béquille, donc je vais obligatoirement me fonder sur sa conception à lui en sciences physiques ça va être euh et c'est le collègue qui va m'expliquer, « tu comprends, il faut que ce soit de la ? « gniengniengnien » en histoire-géo Jean Paul va me dire « il faut que tu problématises à partir de nanana » donc il va me donner un peu les grands axes et mais ça on le, et c'est lui qui va me faire l'analyse rapide avant qu'on procède à l'entretien commun.

C : D'accord.

I3 : Du coup il m'explique et en général je complète au niveau de la langue, par exemple il a pas su faire les greffes, il a pas su donc ça concorde etc… et pour l'entretien c'est pareil euh puisque du coup l'enseignant se retrouve avec nous deux.

C : Et vous faites tous les deux, vous participez tous les deux à l'entretien ? D'accord.

I3 : Ouais.

C : Sur vos parties respectives en ayant compris ... ce qui était attendu de l'autre.

I3 : Ouais grosso modo.

[97] Discipline non linguistique

C : Et est-ce que ça, ça a participé à ton observation, ton évaluation ? est-ce que ça a eu un impact dans ton auto-formation ou co-formation? Est-ce que ça été quelque chose pour toi qui… ?

I3 : Oui.

C : Qui a questionné ou qui a modifié ou qui a permis de faire évaluer ta façon d'évaluer ?

I3 : Oui je pense, oui, sans doute.

C : Est-ce que tu as perçu sur quels points, est-ce que tu pourrais dire sur quels points tu penses que ça t'as... ?

I3 : Difficile hum c'est toujours pareil, ce qui est vraiment important pour moi euh c'est l'attitude que va avoir le collègue euh par exemple si il n'est pas dans une bienveillance euh je vais davantage compenser, c'est important pour moi, donc ça m'a sans doute confortée dans mon choix de , *a priori* de, d'être bienveillante et de voir par la suite. Après tout n'est pas toujours bienveillant, la question n'est pas là, la toile de fond c'est ça. Voilà donc ça a dû sans doute je pense me conforter dans l'idée de, quand l'autre est dans la même (...) si ça va si c'est un temps voilà si ça se passe bien, aucun problème si c'est plus rude hum... ouais je me dis que c'est pas ma façon de faire donc par rapport à ça sans doute hum (...) je saurais pas te dire si il y a d'autre points qui m'auraient aidé à infléchi par rapport à ça.

C : (...) Euh est-ce que selon toi il y a des règles de métier que tu partages avec tes collègues alors, avec ceux avec qui tu as co-inspecté ou pas, est-ce que tu penses qu'il y a des choses, des règles que tu partages avec eux, des règles que tu partages avec eux ?

I3 : Qu'est-ce que tu appelles « règles » ?

C : Des façons de faire euh qui appartiendraient au collectif, par exemple sur les invariants qu'on a essayé d'énoncer.

I3 : Je pense oui, je pense qu'il y a obligatoirement un moment donné un retour sur la leçon évidemment où on extrapole par rapport aux pratiques de l'enseignant après je ne dis pas que tout le monde pondère de la même façon.

C : Mais tu penses toi que c'est les invariants toi que tu as identifié ? cC sont des choses, grosso modo qui sont partagées par la communauté… ?

I3 : Il me semble.

C : Est-ce que tu en as la certitude ? Est-ce que tu en as déjà discuté avec les autres ? Est-ce que tu as eu l'occasion d'échanger sur ces points-là avec le collectif ?

I3 : Pas avec tous, pas avec tous, bien sûr que non, avec un certain nombre j'allais dire mais pas tous.

C : Euh troisième partie : qu'est-ce que tu penses réellement évaluer quand tu évalues en inspection ? Est-ce que tu penses que tu évalues la qualité d'enseignement d'un enseignant ?Est-ce que tu penses que tu évalues ce qu'il fait au quotidien ? Est-ce que tu penses que c'est peut-être un peu différent de ce qu'il fait habituellement ? Qu'est-ce que tu penses évaluer réellement ? Quand tu es en inspection ?

I3 : J'évalue plusieurs choses. J'évalue sa conception didactique parce que ça, même si je ne vois évidemment pas tout, mais je sais avec l'entretien, les explications qu'il me donne, je vois où il en est, dans ses conceptions, donc j'en ai quand même un bon extrait, je le vois également avec les documents qu'il me prépare. Y'en a qui me donne juste une fiche avec, c'est selon les documents qu'ils me remettent, que je vois beaucoup de choses au niveau de la conception ce qui se cache en dessous. Je vois ensuite quelqu'un qui, je vois la relation qu'il a avec ses élèves, je vois si elle est bienveillante ou pas, je vois si les élèves sont en confiance ou pas, je vois si les élèves lui font plaisir et si par exemple dans l'entretien quand il me dit : « ah aujourd'hui vraiment ils ont été, d'habitude ils sont euh... ils étaient très calmes aujourd'hui ils ont vachement gnagnagna ». Donc j'en déduis par rapport à sa relation qu'il a avec ses élèves, j'évalue sa, j'évalue sa gestion du stress, comment a-t-il réussi à faire abstraction de ma présence... ou pas ...

C : Est-ce que c'est important ça d'évaluer la gestion du stress des enseignants ?

I3 : Quelque part oui, parce que ce sont les règles du jeu.

C : Du jeu d'inspection ?

I3 : Ouais.

C : Et quelles compétences importantes selon toi cela met en valeur la gestion du stress le jour de la leçon d'inspection ? Est-ce que c'est une compétence qui est importante pour toi chez l'enseignant ?

I3 : Oui parce que ça veut dire qu'il sait gérer une situation qui génère du stress. Ça peut être d'autres situations qui peuvent, bon on n'est pas en EPS, on n'est pas dans des trucs qui peuvent mettre par exemple l'élève en danger… en général euh on se fait rarement assommer

par un vidéo-pro… Mais faut que, par exemple et ça je l'ai vécu, le vidéo-pro qui ne marche pas l'enseignant est totalement décontenancé.

C : Le jour de l'inspection c'est sûr que c'est ...

I3 : C'est clair.

C : C'est pas très rassurant (rires).

I3 : Mais qu'est-ce qu'il fait quand je suis pas là dans ces cas-là ? Ça veut dire « bon les gars vous jouez et je vais aller boire un café chez l'intendante parce que je sais pas trop quoi faire... ». Non, il faut que tu puisses retomber sur tes pieds tout le temps, tout le temps. Il faut être en alerte, Il faut pouvoir proposer un plan b.

C : Donc plus le collège, la gestion de l'incertain, de l'incertitude pardon.

I3 : C'est ça, c'est ça, c'est pour ça que je fais tout pour que l'élève, euh pardon le prof, m'oublie, je fais tout pour que ça ressemble à une situation de classe normale, je me fais toute petite, c'est pour ça que je le regarde pas et je me bouge seulement quand les élèves sont en action, que lui aussi il ne me voit quasiment pas, enfin tu vois, il faut qu'il ait l'impression une heure comme une autre.

C : Est-ce que tu penses que c'est quelque chose que tu réussis à occulter ?

I3 : Pas complètement évidemment, pas complètement, mais oui y'a des collègues qui sont euh, là aussi ça dépend évidemment de leur confiance en eux, ça reflète beaucoup la confiance en eux, euh ça dépend de l'âge aussi j'ai des collègues qui ont une certaine ancienneté, que je connais depuis 10-15 ans, qui sont pétrifiés quand je vais les voir !

C : Parce que tu as été enseignante dans l'académie, donc tu as été collègue ?

I3 : Pas forcément, c'est peut-être ça mais je ne pense pas, oui parce que j'ai appris « attends t'as vu comment, j'ai l'impression que tu es hyper stressé, qu'est qu'il s'est passé ? ». Il me dit, il ou elle « mais attends, mais on se connait, j'ai carrément envie de te montrer ce que je sais faire, que tu sois fière de moi » on est sur ce registre-là.

C : Donc y'a des enjeux qui dépassent ...

I3 : Je pense oui clairement.

C : Qui dépassent euh le moment.

I3 : Bien sûr, c'est un moment très narcissique pour le professeur aussi quelque part.

C : Est-ce que justement ces enjeux, est-ce que tu as une idée des enjeux, selon toi, et des éléments du contexte, qui impactent le résultat de l'évaluation ?

I3 : Oula (rires) décomposes.

C : Est-ce qu'il y a des enjeux, selon toi, pour le prof, pour l'inspecteur, pour les deux personnes en présence, est-ce qu'il y a des enjeux qui ont un impact sur le résultat de l'évaluation, sur ce que tu vas voir sur la leçon représentée ? Tu en as évoqué un certain nombre là « j'ai envie de montrer ce que je sais faire ». Est-ce qu'il y a d'autres enjeux selon toi ? Qui impactent l'évaluation ?

I3 : Hum ça relève, je dirais vraiment essentiellement de la confiance en soi qu'il a l'enseignant.

C : Ça dépend de sa confiance en soi.

I3 : Ouais beaucoup, ça c'est un enjeu énorme.

C : C'est-à-dire que pour toi, tu vois surtout un enjeu émotionnel qui pourrait modifier le résultat de l'évaluation ?

I3 : Ouais.

C : Et donc s'il a confiance en lui ce serait ça.

I3 : Ça c'est un aspect important.

C : Oui.

I3 : C'est un aspect important hum parce que, évidemment, ce qui joue c'est euh, t'as des jours sans, t'as des jours avec, même en te disant bien sûr le jour d'inspection en principe l'adrénaline est suffisamment boostée faut pas qu'elle bascule pour que ce soit pas le gros gros stress faut qu'elle soit juste bonne pour que tu sois en forme et y'a des jours où…

C : Donc là on est encore sur l'état personnel de l'enseignant, donc ce serait un des éléments importants l'état psychologique de l'enseignant ?

I3 : Oui.

C : Est-ce qu'il y a d'autres choses selon toi qui peuvent jouer dans le contexte comme par exemple la classe ?

I3 : J'allais y venir, la classe évidemment. Évidemment, si il a eu quelque chose euh, et je ne dirais pas selon l'établissement, parce que j'ai vu en REP+, des classes super gentilles et

dans des collèges normaux des gamins plutôt machin, donc c'est pas une question de ça euh par exemple, je sais pas moi, imagine quelque part avant, tiens le gamin qui s'est fait bouffer par le requin dernièrement, aux aigrettes, par exemple, extrême, ou je sais pas moi, des, un suicide c'est pareil c'est extrême, ne serait-ce que la classe a eu juste avant un cours d'EPS, allez pour pas le nommer ! qui les a bien mis en excitation, ou pas, où ils se sont tellement défoulés qu'ils sont amorphes.

C : L'état émotionnel de la classe, état physique et émotionnel de la classe.

I3: Ceci dit, j'ai vu là aussi en tant que professeur, soit moi quand j'étais prof, soit que j'ai observé, le prof peut rapidement, malgré tout si il a une bonne relation avec la classe, de base, il peut transmettre des choses, il peut… il y a des canaux qui existent, soit et il leur transmet son stress, soit il les rassure, soit il dit « bon, on prend 5 minutes, exercice yoga ou je ne sais quoi , vous vider votre sac et après hop on repart parce que là on essaye de »; y'a des jeux qui existent, tu peux, voilà, faire la coupure. Donc c'est vrai que la classe joue, l'état de la classe joue mais le pilote reste le professeur, c'est lui qui va faire en sorte que ça capote ou pas.

C : Est-ce que le,… d'autres éléments comme par exemple la note pour toi ont une influence sur le résultat de l'évaluation, sur l'évaluation, sur cette inspection ?

I3 : La note ?

C : Le fait de noter les enseignants, est-ce que pour toi c'est un enjeu qui est important dans la façon dont prennent en considération, dont les enseignants prennent en considération l'inspection ?

I3: pas dans un premier temps pour moi, j'crois pas, ça, ça arrive fatalement après, parfois dans l'entretien, parfois pas, ils l'ont en tête ça c'est clair.

C : Ils l'ont en tête.

I3 : Ouais je pense.

C : Alors quand tu dis « ils l'ont en tête », ça veut dire quoi ?

I3 : C'est-à-dire ils savent, ils sont extrêmement conscients, évidemment cette évaluation se traduira par un chiffre, une note chiffrée, ils le savent.

C : Tu as évoqué tout à l'heure le fait, il y a toute une mise en scène, tu as parlé de mise en scène le jour de l'inspection et à ton avis quel est l'enjeu, pourquoi il y a une mise en scène

le jour de l'inspection ? Est-ce que c'est parce que selon toi les enseignants veulent montrer ce qu'ils savent faire et ils sont stressés ? C'est dû à quoi cette mise en scène ?

I3 : Bein parce que, comment dire, c'est le fait rare qu'il fasse, qu'il y a une mise en scène, si c'était quelque chose de régulier, de fréquent, de coutumier, c'est-à-dire tous les mois ou tous les 6 mois ou j'en sais rien, une connerie tu vois, on se fait régulièrement observer et juger on n'en serait pas à cette mise en scène.

C : D'accord sur…

I3 : On n'en aurait pas besoin.

C : Donc la fréquence est l'un des éléments qui pour toi a un enjeu sur l'évaluation ?

I3 : Et… et également alors, également sur la mise en scène sur ce jour-là, je vais voir des trucs, en général, enfin, au mieux je vais dire « superbe », du style : un jour une enseignante quasiment nouvelle dans le métier a fait un marché, elle m'a reconstitué un vrai marché qu'elle a fait avec des 6èmes, c'était super ! C'est pas forcément un truc que tu fais tout le temps, tu peux le faire mais c'est vrai que le jour d'inspection ça tombe plutôt bien. En fait encore une fois tu veux concentrer, en fait c'est ça : tu concentres au maximum de tes capacités, tout ce que tu sais faire tu les concentres, tu densifies tout ça en une seule fois, pour montrer un peu l'étendue de tout ce que tu peux faire, personne n'est dupe dans le jeu, tu sais que, toi l'inspecteur, tu sais que le prof ne fait pas tout le temps toute cette mise en scène, le prof sait aussi que l'inspecteur sait mais c'est de bonne guerre. Il s'agit ce jour-là de montrer un exemple. Après j'ai eu d'autres exemples où par exemple le professeur a expérimenté quelque chose et j'ai trouvé ça vachement courageux parce que en général on reste sur…

C : Il se plante (rires) parce que en général il se plante.

I3 : Il reste sur des rails très sûrs.

C : Ouais.

I3 : Et là bah « ouais ça a capoté, mais chouette que vous l'ayez essayé quand c'était moi parce que au moins je peux vous donner un retour, parce que si vous le faites quand je suis pas là… »

C : Et alors là, comment ça se passe pour l'évaluation? Pour la note ?

I3 : Positive. Prise de risques.

C : Prise de risques… si ça a capoté c'est prise de risques et à la limite je suis enseignant je me dis j'essaye quelque chose même si ça capote c'est positif.

I3 : Non non non non il faut quand même que la, la… comment dire, je reviens toujours aux fondations didactiques, il faut que ce soit bon en dessous. Si y'a des petits, des petites erreurs de mise en oeuvre machin parce que tu sais pas ok.

C : C'est pas bien grave.

I3 : Si la didactique n'est pas complètement foireuse, c'est, c'est, voilà…

C : Donc si je comprends bien, ce qui est le plus important pour toi c'est pas tellement ce que tu vois, c'est pas forcément ce que tu vois mais plus la façon dont l'enseignant justifie ce qu'il a voulu faire.

I3 : Hu hum bien sûr.

C :(...) Mais alors moi je suis, si je suis l'enseignant du collégue, le collégue, pardon, l'enseignant, je me dis : « moi j'ai fais un truc nickel et tout, ça a bien marché mais c'était pas très innovateur, elle était contente mais bon sans plus, et puis toi finalement tu as essayé un truc, tu t'es complètement planté mais comme y'avait une bonne intention derrière, finalement t'es noté plus sur l'intention que sur la réalité de ce que tu fais. Qu'est-ce que tu pourrais, qu'est-ce que tu dirais si on te narguait cet argument ?

I3 : Bein la note globale, ne traduit pas toutes les compétences à l'intérieur, le rapport est là pour dire, pour affiner les choses. Ça peut, tu sais très bien, comme : un élève pour arriver à 12, on peut avoir été super en ça et pas très bon en ça, donc euh, c'est le défaut de la note globale, ça c'est juste une norme euh… Pour moi la note est beaucoup moins importante que le rapport. Le rapport qui…

C : Et pour le prof, qu'est-ce que tu penses? Tu penses que c'est plus important le rapport ?

I3 : Oui, extrèmement important. Les mots ont un poids.

C : Comment tu peux le, euh comment tu peux en être certaine?

I3: J'ai eu des retours.

C : Ouais, à quel moment ?

I3 : Hummm.

C : Des retours systématiques entité ou…

I3 : Non pas systématiques, sporadiques plutôt.

C : De profs qu'étaient contents ?

I3 : Oui.

C : Et ceux qui sont pas contents ?

I3 : Aussi. Ça m'est arrivé beaucoup moins mais ça m'est arrivé de dire: « oui vous avez mis ça, je trouve que c'est pas justifié » gniagniagnia, ou je suis revenue, enfin, relu la formulation en disant : est-ce que j'ai pû dire des choses qui le... qui fallait pas, ou j'étais dans le bon ou quoi, mais euh (...) non dans l'ensemble j'ai eu plus de retour.

C : Et est-ce que tu aurais la possibilité, est-ce que tu as imaginé la possibilité de quel impact à l'évaluation sur la pratique professionnelle ? Est-ce que tu as mis en place un outil qui te permette de savoir quel impact ça a eu ? L'inspection, le moment d'inspection ?

I3 : Oui sur cette fameuse fiche que je vais finir par te montrer parce qu'il faut que tu la vois.

C : Oui.

I3 : Euh on a mis quels sont les conseils donnés à, je sais plus exactement, la formulation.

Annexe 1.4

VERBATIMS ENTRETIEN EXPLORATOIRE

Inspecteur 4 noté I4. Chercheuse notée C

C : Quel est ou quels sont, s'il y en a deux, l'objectif premier pour toi que tu as assigné(s) à l'inspection individuelle ?

I4 : Arrivant dans une académie c'était d'abord de connaître les personnels.

Retirer des informations sur… sur… des informations qualitatives sur l'enseignement en général : une démarche d'accumulation d'informations qualitatives, pour ensuite me construire une pensée qui va permettre de piloter la discipline, de donner des informations à l'IG, au recteur, de comprendre pourquoi les examens fonctionnent ou ne fonctionnent pas dans certaines séries, de voir quel type d'accompagnement il faudrait construire pour le plan de formation. Voilà. Voilà…

Connaitre les enseignants, parce-que là, je pense que j'en connais moins du quart quand même au bout de 6 ans, je sais pas mais je… vj'en connais plus peut-être parce-qu'en collège, finalement en collège je pense avoir presque vu tout le monde d'une façon ou d'une autre. Mais c'est en lycée j'en connais que le quart.

C : Si tu avais des objectifs secondaires, quels seraient les objectifs secondaires que tu… ?

I4 : Par exemple si je devais rester dans l'académie, là je suis plus sur le 1er point, sur connaître les enseignants. Objectif secondaire ce serait de… de… mesurer à des échelles individuelles des progrès et des stagnations, et à l'échelle collective voir les effets de mon action sur le long terme, actions de formation, action… accompagnement au niveau des examens et peut-être… le second point est toujours valable c'est continuer à construire une réflexion pour piloter la discipline, l'affiner, après ce premier feed-back. Et euh… voilà.

Une question de fond pendant l'inspection ou avant l'inspection, mais ce n'est pas quelque chose que j'attends de l'inspection, en particulier, mais c'est la question de l'accompagnement, et ben c'est la question qui se pose à l'inspecteur, qui se pose à moi, c'est la question de l'accompagnement et là cette année, par exemple, j'ai très peu inspecté, mais j'ai rencontré tous les enseignants de lycée cette année, absolument tous... dans des réunions de travail, où j'ai pu entendre de vive voix les représentations des uns et des autres, comme si

j'avais mené des entretiens après inspection finalement. Parce qu'on a travaillé sur documents, et j'ai eu énormément de retour là-dessus. Et ça, c'est ce que j'ai appelé le séminaire d'équipe, et en fait ça me permet à la fois de comprendre hors la classe des modes de pensée et des modes de fonctionnement et ensuite de penser l'accompagnement.

C : Quand tu dis comprendre hors de la classe des modes de pensée et des fonctionnements ça veut dire que l'inspection ça te sert aussi de comprendre des modes de pensées ?

I4 : Ben l'entretien oui, l'entretien après l'inspection .

C : Quand je parle de l'inspection je parle de la visite d'inspection en général .

I4 : Ok bah oui alors oui.

C : Ce serait un objectif secondaire: comprendre les modes de fonctionnement ou c'est un objectif prioritaire ?

I4 : C'est pas un objectif prioritaire et c'est pas un objectif secondaire, mais c'est à mon avis en sous-couche, en fil rouge. C'est peut-être dans le 2nd objectif, c'est peut-être la sous-couche du 2nd objectif …

C : Mesurer les progrès ?

I4 : Non pas mesurer les progrès, mais avoir une vision qualitative du fonctionnement de la discipline en général. Mais c'est une sous-couche en fait. C'est pas un objectif… c'est… c'est plutôt…, c'est un élément incontournable à mon avis.

C : Donc si je reprends ce que tu as évoqué, l'objectif premier d'une visite d'inspection individuelle donc, une évaluation individuelle, c'est d'accumuler des informations qualitatives qui te permettent de piloter l'académie ? L'objectif secondaire serait de mesurer des progrès et de constater une évolution dû à l'action de l'inspecteur pour accompagner les équipes.

I4 : Oui, on peut dire ça comme ça.

C : Est-ce qu'il y aurait d'autres objectifs que tu assignerais à l'inspection individuelle, et là je parle bien de l'inspection individuelle.

I4 : Après il y a des objectifs institutionnels qui sont... on va dire qui relèvent de la GRH. Il y a une petite dimension de gestion des carrières parce que y' a des…. Il y a chaque année donc des promotions aux hors classe, il y a les listes d'aptitudes… mais ça c'est secondaire. En premier lieu c'est de détecter, détecter des personnes ressources en fait. Qui vont pouvoir…

C : Dans les objectifs secondaires, l'un des objectifs principal c'est détecter des ressources ?

I4 : Oui c'est détecter les ressources voilà…

C : L'objectif secondaire c'est… le second…

I4 : La GRH demandée par l'institution et puis qui est aussi nécessaire pour motiver des personnes … oui…pour éviter que les choses ne se fassent qu'à l'ancienneté mais qu'elles se fassent aussi au regard des efforts et des compétences qu'ont les gens.

C : Tu m'as parlé de valorisation aussi, promotion, valorisation…

I4 : Oui, promotion, valorisation. Là par exemple on a changé totalement de paradigme pour les listes d'aptitude. Avant c'était les gens qui avaient 60 ans qui étaient HC depuis des années qui avaient la liste d'aptitude, pour la première fois parce que j'ai travaillé la chose depuis plusieurs années auprès de mon collègue et puis qu'on a bien anticipé, on a fait des choses, on a 2 collègues qui ont 45 ans qui viennent de passer agrégés. Et… mais ce sont des formateurs, ce sont voilà, ce sont des gens qui sont impliqués. Ils ne se sont pas impliqués pour ça, parce-qu'ils ignoraient que je les avais fait rentrer là-dedans, depuis plusieurs années. On les avait mis dans des classements, ils le savaient pas… Et voilà, cette année ça a payé.

C : Est-ce que tu pourrais identifier les invariants sur le plan de l'organisation, les invariants de la visite d'inspection ? Depuis la campagne d'inspection jusqu'à la fin de l'entretien et la sortie de l'établissement.

I4 : Alors la campagne je ne suis pas un bon exemple, parce-qu'avec le collègue y'a pas de campagne organisée.

C : Alors comment tu organises ta campagne d'inspection ?

I4 : Alors j'organise ma campagne d'inspection quand en milieu de l'année j'ai le temps d'inspecter.

C : En début d'année y'a pas de traitement des données etc…?

I4 : Non rien du tout.

C : Pour savoir qui tu vas inspecter en premier…

I4 : Y'a mais il ne sert à rien, je ne l'utilise pas, mon collègue l'utilise parce que lui inspecte de façon continue dès le début d'année moi non, non…euh… non, non y'a pas en début

d'année. Et euh… mais bon, je pourrais l'utiliser puisque le travail est fait, mais… comme c'est pas ma priorité…

C : Donc comment tu choisis les enseignants que tu vas partir inspecter ? Quels sont les critères de choix ?

I4 : Alors il y a eu 2 stratégies euh… et en fait, la première c'était ce que faisait mon collège avant, c'est… on regarde les gens, et puis on essaie de voir s'il y en a deux dans les établissements et puis on va dans ces établissements en premier, et puis éventuellement s'il y a quelqu'un qui est pas loin on fait un troisième, on essaie de grouper.

C : Quand tu dis on regarde les gens, les gens inspectables ? les gens en priorités… alors c'est quoi les priorités d'inspection ?

I4 : Oui oui, c'est les retards 6 ans là on est à 6 ans …

C : Alors c'est quoi les priorités d'inspection ? les retards ?

I4 : Oui c'est les retards, c'est uniquement les retards. Oui. Et de ce côté-là on n'a pas développé une politique de GRH. Mais tout simplement parce-que moi je ne me suis pas investi sur l'inspection et que… et que… mon collègue a du mal avec une politique de GRH qui sorte du retard quoi. Pour lui c'est le retard c'est tout.

C : Et après la deuxième stratégie ?

I4 : Alors la deuxième stratégie c'est euh… c'est de l'accompagnement d'équipe. Là où il y a de l'inspection à faire mais là où il y a de la difficulté surtout. C'est-à-dire que comme on a à peu près un contractuel dans chaque établissement, ça fait toujours une personne en plus à aller voir, et là pour le coup c'est utile, parce que c'est une personne qui n'a jamais eu contact avec l'institution et qui est pourtant employée parfois depuis longtemps. Et euh… donc c'est l'idée de développer… d'amorcer avec ce séminaire d'équipe une prise de conscience pour un travail en équipe quand l'inspecteur sera plus là… et hors d'une organisation imposée par le CE.

10'20

C : Donc la deuxième stratégie c'est l'accompagnement d'équipes en difficulté ?

I4 : Ouais.

C : Dont les contractuels.

I4 : Ouais ouais…Qu'il y ait toujours un contractuel dans chaque équipe.

C : Alors une fois que les enseignants ont été identifiés, après qu'est-ce qu'il se passe ? Quels sont …Quelle est l'organisation du protocole systématique ?

I4 Bah il y a l'annonce de l'inspection, on a 48h.

C : Comment elle se fait cette annonce ?

I4 : Par courrier.

C : Uniquement par courrier.

I4 : Oui c'est un mail. Avec un courrier dedans. Au chef d'établissement et copie à l'enseignant.

C : Et… Qu'est ce qui est annoncé dans ce courrier ?

I4 : Bah la personne, l'horaire, la classe, l'horaire d'entretien, et euh… une demande de…renseignements d'une fiche préalable à l'inspection. Rien n'est demandé au niveau de l'équipe, rien n'est demandé au niveau du coordonnateur, pour l'instant. C'est quelque chose qui est envisagé mais dans une seconde étape. C'est-à-dire… Voilà, on va dire dans cinq ans, quand la notion d'équipe sera un peu plus passée dans les esprits, il y aura une demande au niveau de l'équipe en même temps. Donc ça passera par le coordonnateur, mais ça nécessitera de demander l'inspection… d'avertir l'inspection beaucoup plus tôt…

C : Là c'est deux jours avant tu m'as dit ?

I4 : Oui oui, deux trois…Là on est trois et au dernier moment c'est deux jours.

C : Donc ça sera facile sur un temps plus long ?

I4 : Oui, il y a une demande pour le professeur inspecté de commencer à préparer un ensemble de documents qui soient présentés, des cahiers d'autres classes, des choses qu'il fait dans les autres classes que dans les classes visitées. Parce-que dans les classes visitées on a accès aux documents rapidement.

C : Donc des documents à présenter lors de la visite ?

I4 : Oui.

C : Qui ne sont pas envoyés en amont ?

I4 : Non non…

C : Ok…

I4 : Je demande si le professeur le souhaite… Il peut envoyer le thème de la séance ou un petit synopsis de la séance ou le document qu'il compte utiliser lui-même pour la séance, mais il n'y a pas de… d'obligation. Parfois j'ai par retour de mail une phrase simple disant qu'avec les élèves nous feront ceci. C'est tout.

C : D'accord. Donc une fois le courrier envoyé, l'annonce du mail… Tu viens dans l'établissement ? Tu rencontres le chef d'établissement d'abord ?

I4 : Oui.

C : Est-ce que tu prends du temps avec le chef d'établissement avant ?

I4 : Ça dépend de l'horaire.

C : Ouais ?

I4 : Et si c'est possible.

C : Oui ?

I4 : C'est assez rare ça quand même.

C : C'est plutôt après que tu le vois ?

I4 : Oui, plutôt après oui. Parce qu'il y a plus de temps après qu'avant. Soit parce-que je sors d'une inspection d'un autre établissement juste avant et donc l'horaire a été calculé pour optimiser les inspections et en gros on est coincé par le temps de travail des élèves. Et après le temps de travail des élèves, on a le temps justement, jusqu'à 20h.

C : C'est juste un contact d'accueil.

I4 : Oui, je passe voir le chef d'établissement pour le saluer, euh… dans le courrier d'annonce je… j'invite le chef d'établissement à assister à l'inspection s'il le souhaite. Lui ou son adjoint d'ailleurs. Sauf pour les actes de titularisation.

C : Oui. Ok. Donc après tu pars en classe ?

I4 : Hum hum…

C : Comment ça se passe ? Quel est le rituel ?

I4 : Le rituel… Les élèves rentrent, le professeur rentre… Je rentre, il me présente rapidement.

C : Toujours ?

I4 : Oui oui presque toujours. C'est soit, Monsieur l'inspecteur vient m'inspecter, soit euh…Monsieur l'inspecteur vient observer la façon dont nous travaillons ou la façon dont vous travaillez. C'est-à-dire, les élèves. Et déjà ça révèle une vision. Mais c'est plus souvent…Monsieur l'inspecteur vient m'inspecter, ce sont les cas rares qui sont des professeurs… soit pas formidables, soit qui pensent ne pas l'être… Euh…Il y a aussi ceux qui disent Monsieur l'inspecteur vient voir votre travail… c'est aussi un peu ces gens-là… Et sinon tous les autres ils disent, regarder comment nous travaillons !

C : Quand tu dis c'est révélateur… C'est révélateur de quoi selon toi ?

I4 : C'est révélateur… ça peut être révélateur d'une vision d'inspection et ça peut être aussi révélateur d'une relation entre le professeur et ses élèves.

C : Ouais…

I4 : L'inspecteur vient m'inspecter, ça peut être un professeur qui a une image dégradée de lui-même et qui en gros bizarrement l'affiche devant ses élèves, pas… l'assume mais c'est comme s'il se tirait une balle dans le pied. Vous trouvez que je suis pas terrible, vous avez raison, venez m'inspecter. J'ai eu ça quelques fois. Quelques cas très à la marge. Mais sinon, vient m'inspecter c'est aussi la vision de l'inspection, je suis, je vais être observé pour être critiqué, corrigé, que sais-je. Voilà. Ceux qui ont la vision, il vient nous voir travailler, c'est déjà une vision plus constructive. Le professeur attend quelque chose de l'inspecteur…Attend quelque chose de ce temps de deux heures… Un plus. Pas qu'un bilan… euh… d'une heure, attend de pouvoir parler, présenter des choses, poser des questions, parler du passé, parce que l'inspecteur qui passe tous les cinq ans, parfois on voudrait dire qu'on a fait des choses par le passé et on voudrait évoquer. J'ai beaucoup d'enseignants, surtout les enseignants plus âgés, qui me posent des questions. Ils profitent de ce moment-là pour me poser des questions. Ça peut être des questions de pédagogie, c'est plus rare et puis voilà, des questions sur le système éducatif. Voilà. Et les plus jeunes, pas les débutants mais ceux qui ont entre cinq et dix ans, attendent en gros le bon point ; Je suis la maîtresse qui vient décerner le bon ou le mauvais point, qui vient corriger la leçon. Et il y a une attente de… bon point. Euh… alors que les plus anciens ils ont dépassé ce cadre-là. C'est plus constructif. Parce-qu'avec les plus jeunes, toute mise en réflexion est vécue comme une critique. Même si la réflexion elle ne… elle ne s'applique pas en tant que critique sur l'enseignant, mais juste on a envie de voir ce qu'il en pense et ce qu'il va développer comme idée… ou peut-être on a envie de l'amener sur ce terrain-là. Sur un terrain nouveau. Et c'est vécu comme une critique. L'inspection, j'ai des bruits, j'ai des retours, et on me dit, ça a été dur, il y a eu des critiques. Et ensuite quand le rapport arrive,

les gens sont surpris d'une teneur peu critique du rapport. Parce-qu'ils pensaient qu'il allait être plutôt critique que constructif. Et en fait ça mesure l'écart de perception. Une réflexion proposée est vécue comme une critique. Et ça c'est bon…Difficile…

C : Et ceux qui annoncent, l'inspecteur vient VOUS voir travailler ? Ou vient inspecter votre travail ? Quelle lecture tu en fais ?

I4 : Mais alors parfois, ça cache des professeurs qui ont des problèmes de gestion de classe et qui en gros veulent utiliser… Et l'utiliseront après pour dire, vous avez vu, hein, ça va pas, il est venu hein… J'avais fait un signalement… Mais à la limite pourquoi pas après tout ! Bon… D'accord, c'est pas très honnête vis-à-vis des élèves. Mais euh… Si un professeur l'utilise pour prendre la main ou asseoir son autorité sur une classe et que ça fait partie d'une stratégie, pourquoi pas. Après il y en a qui font ça sans qu'il n'y ait aucune stratégie de gestion de classe derrière. Moi ça ne me dérange pas ça. Mais euh… On le voit pendant l'inspection. S'il y a une volonté de gestion de classe ou s'il n'y en a pas. S'il n'y en a pas, c'est… Le professeur se dit, je vais profiter de ce moment-là pour faire croire que… Par contre s'il y a une volonté de gestion de classe, et que la classe est particulièrement difficile à gérer en effet, il a raison. Il a raison d'utiliser ça.

C : Pourquoi il a raison ?

I4 : Pour moi c'est une stratégie qui euh… Qui est intéressante. S'il reprend la main sur la classe grâce à ça, tant mieux.

C : Oui mais tu ne seras pas toujours là !

I4 : Non.

C : Alors ? Qu'est-ce que ça révèle comme euh… Qu'est-ce que ça peut…

I4 : Non mais il peut capitaliser sur la présence d'un jour, pour broder à partir de ça. Pourquoi pas. Il peut leur dire que je lui ai dit que je trouvais la classe particulièrement agitée, qu'il avait raison de vouloir asseoir son autorité, je veux dire, il peut broder autour des élèves et il peut légitimer sa position si vraiment il est en difficultés. Un professeur qui a l'habitude d'avoir de l'autorité sur sa classe et qui arrive dans un établissement qui va à volo, il va y avoir un fossé entre la perception de l'autorité des élèves et la sienne. Donc il va devoir grignoter du terrain, il va mettre un an ou deux, ça peut être le cas.

C : Pour toi, ça ça fait partie des enjeux de l'inspection ?

I4 : Non pas pour moi. Ça peut l'être pour l'enseignant. Mais…

C : Oui pour l'enseignant…Mais qui modifie le résultat de l'évaluation ? Qui a un impact sur les résultats de l'évaluation ?

I4 : De l'évaluation de l'inspecteur ?

C : Oui…

I4 : Je ne le prends pas en compte ça. Ça c'est… Si le professeur a envie de l'utiliser pour son fonctionnement à lui et parce qu'il en a besoin qu'il le fasse… Mais moi je ne le prends pas en compte, ni de façon positive, ni de façon négative.

C : D'accord. Donc tu arrives dans la classe, tu es présenté… Est-ce qu'il y a un endroit où tu t'assois en particulier ?

I4 : Oui au fond.

C : Pourquoi ?

I4 : Pour pouvoir voir l'ensemble des élèves, sans me retourner, sans bouger. Je suis dans le dos de tout le monde, donc au bout d'un quart d'heure je ne suis plus là.

C : Souci de se faire oublier ?

I4 : C'est pas un souci, c'est juste que c'est comme ça que ça se passe.

C : Est-ce que c'est volontaire ?

I4 : Non…

C : Tu pourrais te mettre sur le côté et voir l'ensemble aussi.

I4 : Oui c'est pas pareil de voir l'ensemble en regardant les gens en face à face, ça peut perturber. Le souci de se faire oublier c'est que les choses se déroulent le plus possible de façon proche de l'habitude. Pour pouvoir porter un regard objectif sur le travail au quotidien de l'enseignant sur toutes ses classes.

C : Hum… Est-ce que tu penses que tu peux vraiment te faire oublier ?

I4 : Ça arrive ouais…

C : De l'enseignant aussi qui est en face de toi ?

I4 : Ça arrive… C'est plus rare aussi de l'enseignant parce-qu'il me voit en permanence. Mais euh… Des élèves oui.

C : Hum…

I4 : Après il y a des élèves qui profitent de ma présence… Il y a tout hein… Mais pour faire un peu plus les pitres, en se disant que… Notamment ceux qui sont proches de moi… Qui sont au fond parce-que peut-être ils ont été relégués au fond… euh…En se disant que le professeur n'osera pas les reprendre, donc là, il y a un genre de bras de fer engagé avec le professeur. Il y a parfois des élèves en fin d'heure qui viennent dire que c'est comme d'habitude ou que ce n'est pas comme d'habitude. Voilà.

(Silence)

Bon ce sont des informations bien évidemment dont je suis destinataire et que je collecte mais ce n'est pas ce que je recherche. Je ne pose pas vraiment la question. Je demande plus, si ça s'adresse à des élèves qui sont devant moi par exemple, mais comment ça s'est passé, mais c'est vrai…Je dis est-ce que c'est comme d'habitude, est ce que vous travaillez tout le temps comme ça, est-ce que vous faites d'autres choses ? J'ai vu une fois un enseignant qui s'est complètement raté en inspection et j'ai demandé aux élèves devant moi et ils m'ont dit non, d'habitude c'est vachement bien et on ne sait pas ce qu'il s'est passé aujourd'hui. En effet, la personne était complètement impressionnée, liquéfiée.

C : Et au niveau, le protocole…

I4 : Et les enseignants me disent… Pendant l'entretien je leur demande, est-ce que c'est comme d'habitude ou pas ou est-ce qu'il y a des différences ? Il y a parfois les élèves ont été impressionnés et ils ont peu participé. Ça se voit ça aussi. Notamment quand ils participent certains se retournent vers moi pour voir ce que j'en pense ou alors certains avant de participer me regardent.

C : Hummm.

I4 : Et là en effet on voit que les élèves participent moins parce-qu'en gros il y a une deuxième professeure. Il y avait déjà un professeur et là il y en a un super. Alors j'ose moins parler. Ça ça se voit, et d'ailleurs, le professeur le dit. Je le constate mais j'attends de voir ce qu'il me dit. Généralement c'est corroboré. Il y a des fois où les professeurs me disent qu'ils ont beaucoup mieux participé ou beaucoup plus participé que d'habitude.

C : Il y a un effet positif ou négatif en fonction.

I4 : Oui.

C : Il y a un effet en tout cas.

I4 : Oui il y a un effet. Alors parfois c'est un effet qui est en défaveur de l'enseignant parce-qu'il y a certains élèves qui sont un peu relégués, qui ont envie de bien faire, qui ont envie de participer, qui lèvent le doigt, qui essaient de répondre, et l'enseignant qui n'a pas l'habitude de s'occuper d'eux, les maintient ouvertement et volontairement à l'écart. C'est-à-dire que là ça met au jour un dysfonctionnement au quotidien. Un dysfonctionnement au quotidien qui ne se voit pas parce-que l'élève il en a pris son… Il en a fait son parti… Il est au fond et habituellement il ne dit rien. D'ailleurs, et ça je le remarque tout de suite, c'est une volonté de ne pas donner la parole à l'élève, assez souvent de railler l'élève, souvent c'est tiens aujourd'hui tu as envie de participer…Tiens c'est bizarre, ça c'est le minimum qu'on entend, aujourd'hui c'est parce-qu'il y a Monsieur l'inspecteur. Tout le monde rigole et au final on ne le fait pas participer. On était sur le point de… Mais on ne le fait pas participer. Je l'ai souvent vu et là du coup je questionne le professeur qui s'amuse de cette participation…

C : Pendant l'entretien ?

I4 : Oui qui s'en amuse… Il me le dit ouvertement. Et ça forcément c'est en sa défaveur. C'est à dire qu'il dit ouvertement que l'élève ne participe pas, et qu'il en a pris son… Que ce n'est pas si mal comme ça. Puis l'élève est au fond et tant mieux, comme ça il dérange pas… Et il révèle aussi que bah le professeur ne sait pas trop quoi faire de ses réponses et comment le gérer. J'ai même vu dans certaines inspections extrêmes hein, c'est-à-dire ratées hein… avec des enseignants pas bons en fait… Des élèves qui avaient des réponses justes et à qui on disait de se taire systématiquement. Parce que c'était des élèves qui habituellement ne répondaient jamais. Donc en effet la présence…

C : A un effet.

I4 : Oui a un effet. Et perturbateur ce n'est pas le mot mais ça agit sur les groupes de personnes. Mais l'effet peut être nul. Généralement il est nul quand les choses sont bien rodées avec la classe, quand le professeur a l'habitude de faire participer tout le monde quand c'est bien rodé. D'ailleurs c'est dans ces cas-là que le professeur il… ne tient pas du tout compte de la présence de l'inspecteur. Ni les élèves. On fait comme si… Comme d'habitude ; Et c'est souvent quand il y a beaucoup d'activités dans la classe et du dynamisme. Il se passe plein de choses. À tous les niveaux. Soit entre deux élèves d'un côté, entre un groupe de l'autre ou entre un professeur et une partie de la classe. Et euh… là l'inspecteur a disparu au bout de cinq minutes. Et là c'est pas une question d'âge d'enseignant. C'est vraiment une question de qualité. Ça peut toucher des très jeunes ou d'autres… Enfin les très jeunes quand ils vieillissent ça change pas trop quoi. Ils restent bons assez longtemps.

C : Est-ce qu'il y a des gestes professionnels que tu fais quasiment systématiquement lorsque tu fais une inspection ? Te lever, voir des cahiers ? Interroger les élèves, prendre la parole…

I4 : Oui alors ça dépend comment ça se passe. Quand je vois que ça se passe très mal, que je vois qu'il y a des tensions entre les professeurs et les élèves, je repousse ce moment-là au dernier moment, c'est-à-dire sur cinquante minutes pour laisser quarante minutes de professeur tout seul, et ensuite moi, je… parce-que ça perturbe ce déplacement… Et quand ça se passe très bien, je me lève au bout de 5 minutes, alors qu'est-ce que je fais. Je fais le professeur, comme fait le professeur, je tourne pour voir les productions des élèves, les cahiers, et puis dans un deuxième temps je vais poser des questions à des élèves. Quand je vois ce qu'il y a écrit dans les cahiers, je demande pourquoi, comment, etc…, est-ce que ça leur fait penser à quelque chose ? Est-ce qu'ils l'ont vu dans un autre contexte, alors j'essaie de poser des questions… Et puis après je prends des cahiers et je feuillette des cahiers.

C : Ça tu le fais systématiquement ?

I4 : Oui systématiquement. Me lever, regarder le travail donné, ce qu'ils sont en train de faire, si les élèves sont habitués à travailler vite, ou pas, de quelle façon ? Est-ce qu'ils travaillent de façon individuelle ou est-ce qu'ils se mettent à deux, à trois, à plusieurs… Est-ce qu'ils prennent la calculatrice ou pas ? Ou systématiquement ?

C : Qu'est-ce que tu cherches à voir dans ces cas-là ?

I4 : Voir s'il y a une habitude de travail chez les élèves. En ce sens, une habitude de mise au travail. Le professeur a donné une consigne, et comment est-ce que ça se passe ? Est-ce qu'il y a un quart d'heure où il ne se passe à rien, est-ce que les élèves en grande majorité écrivent juste un résultat ? Est-ce qu'ils notent 12 ou 3x4 ? Ou est ce qu'il y a d'autres choses ? Est-ce qu'il y a des écrits ? Des schémas dans les cahiers.

C : Qu'est-ce que tu cherches à voir ?

I4 : Bah je cherche à voir s'il y a une habitude de travail du professeur, enfin… envers ses élèves, pour développer un mode de pensée peu stéréotypé. Un mode de recherche assez riche, assez varié, qui favorise différentes entrées de recherche qui a priori les valorise toutes et ensuite peut les hiérarchiser en termes de qualité, donc rapidité, efficacité, justesse de résultat…

C : Un élève qui écrit douze, juste parce qu'il a entendu 12 comme résultat, tu en conclus quoi ?

I4 : J'en conclus rien… Si je vois qu'il y a écrit 12 sur tous les cahiers, j'en conclus que le professeur il fait fausse route. C'est à dire que ce qu'il inculque aux élèves, c'est qu'il faut avoir un résultat, le bon. Là c'est pas l'enseignement que l'on attend ; Par contre si je vois des élèves qui partent dans tous les sens avec des schémas etc, des discussions, euh… Je me dis qu'il y a une formation derrière. Que je ne verrais peut-être pas ce jour-là, mais sans la voir, j'ai conscience qu'elle existe et qu'elle est sur la durée, qu'elle ne date pas de la semaine dernière. Mais du début de l'année.

C : En fait tu essaies de trouver des traces de l'activité des élèves qui révèlent des méthodes pédagogiques de l'enseignant.

I4 : Oui. Oui.

(Silence)

Et euh j'en prends quelques notes. D'ailleurs même eux, j'écris carrément un paragraphe dans ma saisie de rapport.

C : Alors justement, par rapport à ton organisation de prise de notes ?

I4 : C'est pas une prise de notes. Je fais une saisie. Par exemple je vais m'intéresser à l'activité des élèves, et ayant fait le tour au bout d'un quart d'heure, je fais saisir un paragraphe de l'activité des élèves. C'est-à-dire que je porte un avis tranché très rapidement.

C : Donc tu as déjà des rubriques qui sont pré… une matrice qui est déjà prédéfinie…

I4 : Voilà…

C : Qui comporte combien de… thèmes ?

I4 : Il y a l'observation de la séance, qui est incontournable, c'est une description. Il y a paragraphe activité du professeur, c'est-à-dire euh… Le geste professionnel, son positionnement dans la classe, son questionnement euh… Ce qu'il attend des élèves explicitement ou implicitement. Et ensuite un petit paragraphe activité des élèves pour la discipline. C'est-à-dire ils font des mathématiques comment ? Est-ce qu'il y a une place donnée à l'oral ? Est-ce que l'oral passe par le professeur en questions / réponses oui / non. Est-ce que l'oral passe par le professeur qui renvoie la balle à quelqu'un d'autre pour dire je te pose la question à toi… Voilà toutes ces choses-là. Ensuite, il y a un paragraphe sur… C'est la visite

des cahiers, et du cahier de texte qui est à ma disposition, euh… Là je vois s'il y a une progression pédagogique pensée…Je regarde les devoirs et leur contenu : est-ce que c'est du répétitif ou est-ce qu'on fait réfléchir les élèves ? Est-ce que les devoirs sont réguliers ? Après il y a un petit paragraphe sur le numérique pour enseigner, et… pour que les élèves apprennent. Donc là je complète en fonction de ce que je vois pendant la séance, ce que je vois dans les cahiers, et l'entretien…Puis un paragraphe qui va concerner l'entretien où je vais reprendre les points abordés avec l'enseignant pendant l'entretien et qui constituent les pistes de priorités. Le travail futur et puis un paragraphe de bilan.

C : Comment tu construis…

I4 : Alors tout ça pour dire que quand je fais mon tour dans la classe, je remplis les paragraphes, je les écris déjà, très rapidement, avec beaucoup d'*a priori*. Mais ensuite ça me permet pendant l'entretien de dire à l'enseignant, moi j'ai vu ça, alors est-ce que c'est tout le temps comme ça ou pas ? Parfois l'enseignant peut me dire, non non, ce n'est jamais comme ça, il n'y a qu'aujourd'hui. Je ne suis pas obligé de le croire, mais il peut me convaincre avec des éléments. Du coup je modifie le paragraphe.

C : Alors du coup, ce paragraphe-là se construit au départ sur les observations que tu fais, en passant, de manière assez grossière, puis il…

I4 : Grossière ou affinée quand j'épluche les cahiers des élèves.

C : D'accord.

I4 : Je prends les cahiers d'élèves de devant et des cahiers d'élèves de derrière, parce que parfois on a devant des cahiers bien remplis et derrière des cahiers vides. Donc là j'interroge le professeur sur quelque chose dont il ne se rend peut-être pas compte. Est-ce qu'il suit les cahiers derrière ? Et s'il ne le fait pas… Bah lui donner… ça sert aussi parfois de donner des éléments de gestes professionnels de gestion de classe ! Je vois beaucoup d'élèves qui s'échangent des sms ou des mots en classe, j'en informe le professeur, c'est hors inspection, ce n'est pas écrit dans le rapport, mais je lui dis qu'il se passe des choses dans son dos. Ça va l'aider. Et je lui demande s'il en a conscience. J'ai beaucoup vu d'échanges de sms et de trucs comme ça…

C : Donc en fait ton entretien il se construit au fur et à mesure de tes observations, à partir des différentes traces, l'observation des élèves, de l'enseignant, des productions des élèves, du cahier de texte.

I4 : Oui… Après, l'entretien il ne va pas être forcément chronologique. Le rapport oui il y a un premier paragraphe, un deuxième paragraphe. Les trois premiers paragraphes sont chronologiques, le premier c'est l'observation, le second c'est que fait le professeur ? Quel professeur est-il ? Et les élèves, que fait-il faire à ses élèves ? Et quels élèves a-t-il formé ?

C : En 2 c'est l'activité de l'enseignant ?

I4 : Oui, en gros quel type d'enseignant il est. En gros, quel contrat… Non…

C : Quel profil d'enseignant ?

I4 : Voilà…Quel profil d'enseignant est-il ? Tout à fait… Et pour les élèves, j'essaie de voir à travers l'activité du jour, quelle formation l'enseignant leur a donné. Là on a… quel type d'élève, il leur a dit tous les jours, je veux que vous soyez tel type d'élève.

Et j'insiste là-dessus et je vous le fais pratiquer.

C : Donc tu es …

I4 : Que à un moment donné, l'élève soit dans une dynamique de… Une habitude de type d'élève…

C : Donc tu vérifies la manière dont les élèves construisent leurs savoirs, leurs connaissances, leurs compétences, et donc qui réfèrerait aux méthodes de…

I4 : Ouais ouais…Et souvent ce que je constate au niveau des méthodes de l'enseignant, je le vois au niveau des élèves !

C : Oui… Donc tu vérifies, tu constates et tu évalues l'enseignant à travers les productions des élèves. À travers les résultats des élèves.

I4 : Oui… Oui et puis à travers sa posture et puis… Tout ce qu'il dit, euh… Non et puis les documents qu'il propose aussi.

C : Est-ce que la façon dont il prend en compte l'activité des élèves est un des éléments d'évaluation ?

I4 : Oui oui.

C : Que tu observes comment ?

I4 : Ouais… En mathématiques c'est simple hein. Généralement le professeur ne prend pas en compte ni l'activité, ni les productions des élèves. Il corrige, euh… Il dit voici la façon juste de faire, en faisant venir un élève au tableau qui a fait juste. Ou qui a fait faux mais qu'il

va corriger lui-même ou demander à quelqu'un de corriger… Mais sans permettre à l'élève qui a fait faux, qui est au tableau, de comprendre, de progresser, sans qu'il n'y ait plus d'explications… Aux autres, c'est regardez, ce qui est juste, c'est ça. C'est ce que je vois généralement et plus rarement des professeurs qui construisent à partir de plusieurs productions d'élèves.

C : Si je dis que tu évalues donc les postures et les principalement avant les leçons de l'inspection, la posture de l'enseignant, ses méthodes pédagogiques, euh… à travers les résultats des élèves…

I4 : Oui, à travers leur activité en classe.

C : Oui à travers leur activité en classe, et… la manière dont l'enseignant prend en compte l'activité des élèves.

I4 : Oui. Par exemple, avec JB, on avait fait une inspection, ce qu'il avait remarqué, c'est qu'il avait des élèves qui répondait faux systématiquement faux, et l'enseignant n'en a jamais rien fait. C'était à peu près un bon tiers de la classe. Et à peu près toujours les mêmes et l'enseignant voyait bien que ça ne passait pas puisque les réponses étaient fausses, mais il devait penser que ça devait être de la faute des élèves…

C : Ou peut-être n'avait-il pas de réponse ?

I4 : L'enseignant ? Oui… Oui… ça veut dire qu'il ne l'aurait pas construit parce-qu'il pensait que le travail avait été fait ? Que c'était pas… Que son boulot devait s'arrêter avant !

C : Parce que tout à l'heure tu évoquais le fait de… d'interroger les élèves et d'avoir des réponses auxquelles lui n'avait pas de possibilité de se… Parce-que ça ne peut pas être le même système qui fonctionne là… Parce-que ça peut être des élèves qui donnent des réponses mais il ne sait pas trop quoi en faire parce que ça le met lui en difficulté par rapport à son rôle d'enseignant…

I4 : Oui… Je crois que c'est moins de ne pas savoir quoi en faire que de se dire que c'est …elles sont là, tant pis, et son rôle d'enseignant n'est pas d'agir là-dessus. Son rôle d'enseignant était avant. Il a expliqué, il a fait faire, il veut bien corriger parce-que c'est bien quand on a le résultat juste, et là s'arrête son rôle d'enseignant de donner la bonne réponse. Et non pas d'agir sur les mauvaises réponses.

C : Est-ce que tu as ?

I4 : En mathématiques c'est très fort ça. Ce qui compte c'est de donner les bonnes réponses au final et les élèves n'auront qu'à travailler chez eux sur les bonnes réponses !

C : Donc là on perçoit la conception de l'enseignant des apprentissages etc…

I4 : Oui oui oui.

C : Est-ce qu'euh… Quand tu es… je commence à fatiguer, quand tu es pendant l'inspection, est-ce qu'il y a des moments où tu vas intervenir pendant le… pendant le cours ? C'est-à-dire intervenir, demander à prendre la main ? Est-ce que c'est un rituel ?

I4 : Non jamais.

C : Est-ce que c'est une volonté ?

I4 : Oui.

C : La volonté de laisser le cours se dérouler du début à sa fin.

I4 : Oui.

J'ai vu des cours qui commençaient très mal parce-que je ne voyais pas moi-même où l'enseignant voulait emmener les élèves. Et qui dans le dernier quart d'heure… s'accélérait au niveau d'une focalisation sur un objectif, et qui finalement était extrêmement bien menée. Et donc intervenir au bout d'un quart d'heure parce-que je ne vois pas, ce serait déplacé, je ne suis pas là pour ça.

C : Donc tu es… La logique, la volonté, c'est de garder, de sauvegarder la logique de l'enseignant jusqu'au bout ?

I4 : Oui oui oui. Voilà.

C : La logique de sa démarche ?

I4 : Mais bien sûr !

Soit pour pouvoir lui dire à quel point euh… Il s'enferme de plus en plus dans des problèmes… Et puis pour les voir tous les problèmes, parce qu'il y a aussi parfois… Quand il y a des problèmes de gestion de classe, il y a des problèmes qui n'arrivent qu'à la fin de l'heure ! ou quand il y a des problèmes de…

C : Les effets collatéraux ?

I4 : Oui… Les problèmes de fin d'heure. Quand on a fait que donner des bonnes réponses, à la fin de l'heure, il y a plein de doigts qui se lèvent, qui disent, on a rien compris,

est-ce que vous pouvez ré-expliquer ? Sauf qu'il ne reste que 5 minutes. Et là l'enseignant il dit, je n'ai plus le temps, je vous ai tout expliqué et là il est bien embêté parce-que il y a des protestations. Ça c'est des problèmes euh… ça arrive, assez souvent en mathématiques ça. Et… s'il y a une gestion de classe qui est mal menée, en fin d'heure ça explose. Et ça on a besoin de le voir parce-que ça se passe tous les jours. Et il faut pouvoir le dire à l'enseignant, l'écrire. Il faut que ça puisse constituer un point de départ pour une prise de conscience, une réaction de l'enseignant, éventuellement l'accompagnement de l'institution et une mesure 5 années après. Je suis intervenu plusieurs fois auprès d'élèves qui foutaient le bazar au fond.

C : Ah, tu interviens ! Parfois quand même…

I4 : Oui, mais en douce.

C : D'accord.

I4 : Une fois il y avait un élève qui était à côté de moi et qui me faisait de la provocation, et qui faisait des gestes à ces camarades, en se moquant de moi.

(Rires)

Sauf que j'ai tout vu. Je lui ai dit clairement de se calmer quoi parce-qu'il allait avoir des ennuis. Qu'à la fin de l'heure de toute façon je l'accompagnais par la peau des fesses chez le principal. Ensuite j'ai dit une fois à un groupe d'élèves agités au fond de la classe de se calmer immédiatement, et ensuite il m'est arrivé après l'heure, quand les élèves se soient levés, de prendre la main sur la classe, de se rasseoir et de rassembler leurs affaires et je leur ai fait la morale. Voilà en gros ce que j'ai pu faire. Il m'est arrivé une fois d'aller discuter avec un enseignant sur… Lui poser des questions à chaud, mais parce-que ça se passait très bien, de lui demander pourquoi il avait fait tel choix et pas tel autre.

C : L'enseignant ? Pendant que les élèves sont au travail ?

I4 : Oui, en douce… Voilà. En douce, en essayant de le déranger le moins possible mais lui poser les premières questions tout de suite.

C : Quel but, d'intervenir sur des élèves agités si habituellement ça se passe comme ça ?

I4 : Bah d'abord c'est pour que l'heure se passe bien… Parce que si on sait qu'habituellement ça se passe comme ça, ça ne change rien d'intervenir. Ça se passait hier, ça se passera demain. Intervenir à ce moment-là, c'est juste pour que le professeur soit moins en difficulté. De toute façon la difficulté elle est déjà là. C'est aussi pour dire à l'élève que les

adultes ne sont pas des camarades. On ne peut pas se moquer d'eux comme ça, impunément en tout cas… Qu'il y a des règles.

C : Est-ce que tu as une communication implicite, ou… discrète avec l'enseignant sur… Est-ce que ça peut t'arriver de communiquer avec l'enseignant du fond de la classe… Pour approuver… Ou désapprouver ?

I4 : Non. Jamais.

C : Pourquoi ?

I4 : Bah… Parce que c'est… ça dénature ce qu'il fait. J'aurais le temps d'en parler après, je pourrais lui dire que j'ai approuvé ou désapprouvé.

C : Hum…

I4 : Approuver ce serait moins gênant, désapprouver ce serait déstabiliser quelqu'un et après on n'a plus accès à ce qu'on veut voir. Parce-qu'après il se passe quelque chose… Si la personne est déstabilisée, perturbée, il se passe quelque chose d'unique, et là, on voit rien !

C : Et si tu l'approuves… pour l'apaiser…

I4 : Non. S'il doit toucher le fond pendant l'heure, il touche le fond. Ça prouve qu'à chaque heure il peut toucher le fond…

C : Ou pas…

I4 : Ça m'est arrivé qu'une fois de voir le contraire. Mais ça s'est vu tout de suite. 1+1=4, il l'a écrit au tableau, les élèves devant soufflaient les bonnes réponses, et… il disait oui oui, il n'effaçait pas… Ensuite il a effacé, il a écrit 5… Les élèves… Ils avaient été extrêmement perturbés, on voyait bien que ce n'était pas comme ça d'habitude. Il écrivait n'importe quoi…Ouais… ça arrive.

(Rires)

On voyait bien qu'il n'était pas dans son état normal. C'était un bon professeur, ça se voyait. Malgré tout ça se voyait. Qu'il était… Que c'était un bon. On voyait qu'il y avait du travail et tout, mais il s'est passé n'importe quoi ce jour-là.

C : À quoi tu voyais qu'il y avait du travail et que c'était un bon prof ?

I4 : Parce-que les cahiers, il y avait des choses intéressantes dans les cahiers, parce-que les élèves posaient des questions pertinentes, euh… Parce que euh… leur façon de se mettre au travail, on voit que ça avait été induit par l'enseignant. Parce-que le sujet qu'il proposait ce

jour-là était vraiment intéressant. Et puis on voyait un enseignant… Malgré tout il était détendu, mais en fait son cerveau ne fonctionnait plus. Il était trop impressionné. Et voilà.

C : Quand la séance se finit, tu poses l'entretien en général juste après la séance ou… Parce-que ça ça peut être quelque chose d'assez … ça fait partie des invariants…

I4 : Juste après si je vois qu'un enseignant dans l'établissement ou dans le secteur pour ne pas y retourner, sauf si c'est à Saint Denis… Dernièrement on a essayé de faire… D'y aller avec le chargé de mission et de faire plusieurs inspections, et de prendre le temps … De laisser du temps pour les entretiens.

C : Séparés.

I4 : Oui séparés. Voir tout le monde le même jour, ça permet d'éviter que le premier qui a été inspecté le lundi dise aux autres qui vont être inspectés le mercredi des choses qu'il pense lui être des attentes de l'inspecteur qui parfois sont fausses. Et puis donc d'induire en erreur un collègue qui change tout au dernier moment. Alors ça je l'ai eu… J'ai vu un enseignant qui avait une excellente conduite de classe et qui avait fait vraiment des choses intéressantes et dans les cahiers on voyait que c'était des choses intéressantes. Et qui… au début d'entretien m'a dit, je suis désolé, je sais que ce que vous attendez c'est ceci et cela parce-que mes collègues m'ont dit que… Moi j'étais extrêmement surpris parce-que ce n'était pas du tout ça, et même moi j'ai failli vous faire ce que vous attendez mais je n'ai pas eu le temps de changer et donc désolé j'ai fait ce que je fais d'habitude. Alors que c'était très bien. Donc ça c'est de nature à justement perturber et dénaturer. Donc c'est ce que je veux éviter, la parole qui se diffuse. Et euh… du coup voir tout le monde le même jour c'est réglé. Et ensuite, voir tout le monde le même jour et ensuite faire les entretiens après, ça permet de doser les entretiens les uns par rapport aux autres et ça permet de construire la réunion d'équipe. Et ce qu'on avait fait l'année dernière c'était ça, c'était voir plusieurs personnes d'un même établissement, se concerter le soir avec le chargé de mission pour les entretiens, voir si on allait dire la même chose ou pas en fonction de ce qu'on avait vu, mener les entretiens le lendemain et après les entretiens, voir quel type de réunion d'équipe on allait conduire. Ça moi…à mon avis c'est ce qu'il y a de plus intéressant.

C : Pourquoi ?

I4 : Bah parce que déjà voir tout le monde, il n'y a pas cet effet de mauvaise information, téléphone arabe des uns aux autres, deuxièmement ça permet d'éviter de faire l'entretien à chaud, parfois, euh… l'entretien à chaud, ce n'est pas bon ni pour l'inspecteur ni pour l'enseignant.

C : C'est pas bon à quel niveau ?

I4 : L'enseignant il… Alors… c'est pas bon pour l'inspecteur parce-qu'on peut… C'est toujours mieux d'avoir un peu de temps pour réfléchir je pense pour construire son argumentaire… Enfin son argumentaire… Construire un propos ou des questions… Un questionnement quoi. Il vaut mieux réfléchir. Même dans l'optique d'une inspection individuelle, réfléchir pour l'individu, et réfléchir l'individu par rapport à l'équipe, ensuite, c'est pas bon d'avoir l'entretien à chaud pour l'enseignant parce-qu'il sort de l'inspection tendu, fatigué, lessivé et que… il y a pas mal de choses qu'il ne va pas écouter, ou des réflexions qu'il va prendre comme des critiques sévères, ou des critiques qu'il ne va pas comprendre, il vaut mieux faire ça le lendemain quand il aura bien dormi que la pression sera retombée. De pouvoir discuter tranquillement. Voilà. Et… Comme je disais, ça permet aussi de faire un entretien pour l'un mais qui tienne compte des autres entretiens. Même pour la réunion d'équipe, ça vaut le coup de la reconstruire après les entretiens individuels pour mieux la cibler. Plutôt que d'arriver et tout faire. D'ailleurs, moi je sais pas mais si je fais deux inspections, deux entretiens et la réunion d'équipe, je suis pas toujours bon en réunion d'équipe. Je rate mon coup.

C : C'est lié à la fatigue ?

I4 : Il y a la fatigue aussi oui. Voilà. Et encore deux inspections, deux entretiens c'est le minimum. Mais si on fait trois inspections trois entretiens, la réunion d'équipe elle est difficile pour tout le monde. Puis les enseignants qui ont été inspectés, des fois ils sont sous le choc ! Il y a la retombée d'adrénaline, ils sont complètement… Ils sont passifs. C'est du temps perdu ça. Je pense que c'est du temps perdu. Je pense qu'il vaut mieux respirer, prendre le temps. Puis on peut dire aussi des choses sous le coup de l'énervement ou de l'agacement plutôt. Mais qui passent mal. Tu avais vu en entretien, celle qui avait pleuré à Vincendo.

C : Oui.

I4 : C'était constructif et positif, mais elle avait juste… Les nerfs avaient lâché. À ce moment-là. Et elle était persuadée que tout était négatif. C'est à partir de là que je me suis dit que ça valait le coup de… Et puis rien ne presse. Et puis c'est sortir de cette immédiateté. On ne pense pas bien dans l'immédiat.

C : Hum… Donc pour toi c'est important de permettre aux enseignants d'être à l'écoute…

I4 : C'est un temps de formation !

C : Le temps de l'entretien, c'est un temps de formation ?

I4 : Essentiel.

C : Tu n'en as jamais parlé dans les objectifs de l'inspection…

I4 : Oui ? Mais euh… j'en ai pas parlé parce que c'est euh… Dans les objectifs de l'inspection là la première question, je me suis centré, du point de vue de l'inspecteur pour piloter sa discipline ; Après il y a du point de vue des individus, des professeurs, il y a ce temps qui est formatif. C'est pas de la formation, mais il est formatif.

C : Alors c'est pas de la formation, c'est formatif.

I4 : Oui, non pour moi ce n'est pas de la formation, c'est formatif mais c'est pas de la formation.

Oui. À mon avis c'est mieux.

C'est le début de ce qui pourra devenir de la formation. Que ça soit auto-formation.

C : Tu veux dire que ça impulse ?

I4 : Oui oui… Oui ça impulse… Oui en ce sens que c'est un point de départ. Avec un contexte et un diagnostic. Un diagnostic que j'essaie de faire partager le plus possible avec l'enseignant. En essayant de l'éclairer le plus possible au regard de ce qui a été vu pendant l'heure et de lui demander si c'est foncièrement différent de ce qu'il fait habituellement. Parfois c'est non, vous avez raison c'est tout le temps comme ça… Ou non c'est jamais comme ça et ça peut être le cas parce que… Mais là, on va aller creuser dans les documents du professeur. Dans les cahiers des élèves notamment.

C : Quand tu dis un début… Un début de formation alors ça passerait par de la réflexion ? Par des questionnements ?

I4 : Oui, oh bah la réflexion elle commence tout de suite ! La réflexion elle est déjà qualitative ! À votre avis… Est …vous avez ceci ou cela, est-ce qu'à votre avis c'est utile pour que les élèves apprennent ce que… le sujet du jour… On commence par de la didactique et après je poursuis avec la démarche pédagogique, je vais un peu plus sur des démarches d'enseignement, vous avez euh… Proposé du travail de groupe, en quoi vous pensez que ça pourrait être utile pour les élèves ? Même si moi je pense que c'est utile, je questionne, y compris sur les aspects positifs que j'ai remarqué. C'est-à-dire que dans mon questionnement euh… j'essaie…Je dis j'essaie mais c'est vraiment l'idéal. Parce-que l'entretien à chaud, on

insiste sur le négatif parce-qu'on est que dedans. Et l'entretien à froid, il permet d'insister de façon égale sur les deux. C'est-à-dire sans donner le sentiment à l'enseignant que telle chose est positive et que telle chose est négative. C'est-à-dire que ce que j'attends dans l'entretien à froid, quand je pose mes questions. Par exemple, si je trouve que le travail de groupe est positif admettons. Si je questionne l'enseignant sur le travail de groupe en lui demandant est-ce que vous trouvez que c'est intéressant et que c'est vraiment positif ? Le vraiment, il peut induire…

C : Il ferme la question…

I4 : Non ! Le vraiment tel que c'est posé, au contraire… oui je ferme la question mais j'induis que ce n'est pas positif. Voilà. Et là ce que j'attends c'est que l'enseignant me dise, non non mais détrompez-vous, et là, il va développer un argumentaire, euh… Qui va être en gros le résumé d'un cheminement professionnel. Par exemple… Il y a tous les cas de figures, mais par exemple, j'ai commencé il y a cinq ans et j'ai affiné et franchement, je ne pourrais jamais revenir en arrière. Ou, j'ai commencé cette année et je trouve qu'il y a des points intéressants… Bon… Mais par contre ce qui me gêne c'est qu'il y a encore telle chose et telle chose à améliorer… Auquel cas on va discuter de ces choses à régler et là commence le formatif. Je ne le fais que pendant cinq minutes parce-que ça me pose un problème de niveau sonore etc…, on va discuter du problème du niveau sonore, est-ce que c'est un problème ? Qu'est-ce que ça… Pour essayer un peu d'abattre les obstacles que l'enseignant voit encore ou qu'il se pose. Qu'il oppose à une autre pratique. Qu'il oppose à la sienne pour aller vers une autre pratique ; Et j'attends un peu de comprendre la conception de l'enseignement. Voilà. Qu'a construit l'enseignant.

C : Donc si j'ai bien compris, tu me dis si c'est fidèle à ce que tu as évoqué. D'une part, là tu évoques l'entretien à chaud ne permet pas d'équilibrer le retour dans le positif et le négatif et ne permet pas de se distancier de ses propres euh…

I4 : Le permet moins.

C : Oui ?

I4 : Pas ne permet pas mais le permet moins. En gros les jours où à la fin de la journée je me dis j'ai été bon, c'est que ça l'a permis. Je suis content de moi et il y a des jours, il y a une telle insatisfaction déjà en terme de ce que j'ai vu, dans la classe…

C : C'est difficile de s'en distancier ?

I4 : Oui c'est difficile de m'en distancier. Pendant l'entretien et il va y avoir un déséquilibre de négatif sur le positif. Et parfois, d'ailleurs il n'y a pas beaucoup de positif à mettre en avant. Et donc je préfère avoir…

C : Du temps ?

I4 : Oui du temps et arriver le lendemain où on est tranquille.

C : Deuxième idée, se distancier de ses propres conceptions ?

I4 : Pour qui ?

C : Pour toi ? Le fait d'avoir du temps long c'est aussi de pouvoir se distancier de ses propres conceptions et ne pas induire ce que tu veux entendre ou ne pas induire …

I4 : Non parce-que ça je le fais quand même… Quand je pose les questions, la réponse n'est pas induite. Enfin en tout cas j'essaie. Mais…

C : C'est plus difficile quand on est fatigué ?

I4 : Oui je pense que c'est plus difficile à chaud et quand on est fatigué. Et quand on est un peu agacé par ce qu'on a vu. Bien évidemment ! Donc il vaut mieux ! C'est mieux pour tout le monde !

C : Et d'autre part, euh… que l'entretien est un temps essentiel, au début en tout cas, un temps formatif essentiel, de par les réflexions et les questionnements professionnels qu'il suscite et ça c'est le début de la formation, parce-qu'on commence à traiter des pistes de réponses. On commence à envisager des pistes de réponses à ces questionnements.

I4 : Oui. Par exemple, moi je vois des gens qui font des choses très bien et … Je le regrette un peu, ça s'arrête en cours de route, c'est-à-dire qu'ils ne vont pas au bout de la démarche, alors je leur demande par exemple pourquoi ils ne feraient pas autrement, etc… Ou… Enfin je dis pas pourquoi vous faites pas comme ceci, comme cela ? Je dis plutôt, là vous avez arrêté, de quelle façon auriez-vous pu continuer ? Soit il n'y a pas de réponse et je suscite, soit il y a une réponse, j'ai essayé ça une fois et je me suis arrêté parce qu'il y avait trop de bruit par exemple. Donc soit j'essaie d'agir dessus, soit je ne le fais pas parce-que je suis contre, je pense que ça ne sert à rien… Et là je renvoie… Une question… moins de… certitude, « je pense que ça ne sert à rien », et plus de construction euh… De certitudes professionnelles construites, c'est-à-dire par l'expérience et par l'échange. C'est-à-dire que là je renvoie au stage, par exemple, vous avez suivi des formations régulièrement ? Est-ce que la formation vous intéresse ? Et c'est vrai que souvent j'ai ce genre de réponse, « non je ne suis pas allé en

formation depuis 10 ans ». Et en gros là, je questionne… Vous voyez peut-être qu'en formation vous pourriez trouver des réponses à ceci, d'ailleurs, il y a telle formation qui pourrait vous apporter des réponses. Enfin des réponses… Plutôt qui pourrait apporter de l'eau au moulin de votre questionnement et vous pourrez construire des réponses.

C : Dans ton entretien, quand tu conçois, quand tu construis ton entretien, il y a des choses systématiquement que tu… que tu vas aborder ? Des questions systématiques que tu vas aborder ? Est-ce que tu fais un retour sur la leçon ? Par exemple tu as évoqué tout à l'heure…

I4 : J'aborde systématiquement la posture de l'enseignant, je lui demande comment il pourrait décrire euh… sa façon d'enseigner. Et je lui demande ce qu'il attend de l'activité des élèves au travers d'une heure de cours ; Et puis après l'heure peut-être avec les devoirs qu'il donne.

C : Donc ça c'est systématique ?

I4 : Oui, c'est systématique. Et euh…

C : Tu avais évoqué aussi le retour sur des éléments didactiques et pédagogiques ? À partir de ce que tu avais vu dans la leçon…

I4 : Oui j'essaie de le voir avec l'activité de l'enseignant et l'activité des élèves…

C : Donc la posture de l'enseignant mais il y a aussi l'activité pédagogique, les méthodes pédagogiques ?

I4 : Oui oui oui tout ça oui.

C : Les choix didactiques ?

I4 : Humhum…

C : Et donc ça, c'est pas… Il n'y a pas que ça … Qu'est-ce qu'il y a d'autres dans l'entretien ? Systématiquement ? Quels sont les invariants que tu retrouves systématiquement ? Ou est-ce qu'il n'y en a pas ? Est-ce qu'il y a que ça et après le reste ça dépend du prof ?

I4 : Oui… Systématiquement aussi… mais ça renvoie au professeur et aux élèves, c'est le mode de construction du savoir.

C : C'est-à-dire ?

I4 : Bah est-ce que les élèves sont associés à une réflexion pour construire le savoir ? Ou pas. D'une façon ou d'une autre. Ou est-ce que…

C : Ça c'est dans l'activité des élèves ?

I4 : Oui.

C : D'accord.

I4 : Il y a un tout petit peu sur le numérique éducatif. Euh…

C : Est-ce que tu viens…

I4 : Ça c'est un sujet que j'aborde systématiquement.

C : Est-ce que tu abordes systématiquement l'investissement de l'enseignant dans l'établissement, outre la classe ?

I4 : C'est une question que je pose à la fin, mais qui intervient vraiment tout à la fin.

C : Mais qui est systématique ?

I4 : Oui. Oui pour savoir si euh… Alors… Dans l'établissement en deuxième point, mais sinon en premier point je cherche à savoir si pour la discipline il a été porteur de projet ou s'il est porteur de projet, etc…

C : Et tout le volet formation, ça tu l'abordes systématiquement aussi ou alors c'est variable ?

I4 : Oui je demande si le… Quelles sont les formations qu'ils ont suivies les cinq dernières années. Et s'ils ont suivi des formations, ce qu'ils en ont pensé, est-ce que ça leur a apporté quelque chose, est-ce que ça a induit un changement… Et pour ceux qui ne vont pas en formation… C'est une majorité en mathématiques, je demande pourquoi. C'est une majorité. Et en lycée jusqu'à il y a deux ans, plus personne ne s'inscrivait en formation. Deux inscrits sur tous les professeurs de lycées.

C : En lycée en particulier.

I4 : Oui. Et la réponse était simple. Ils avaient assisté à des formations pivots, qui ne répondaient à aucun besoin, ni institutionnel ni même professionnel.

C : Quand tu démarres l'entretien, tu démarres systématiquement par le retour sur la leçon ? Ou tu peux démarrer sur d'autres…

I4 : Non je demande ce que le professeur a pensé de cette heure, est-ce que ça s'est passé comme d'habitude, est-ce qu'il a atteint les objectifs qu'il s'était fixé, qu'est-ce qu'il pense en général ? Je commence comme ça et ça me permet après d'accrocher sur des moments de la

leçon. Je lui dis que j'ai constaté ceci, que j'ai vu cela… Il a écrit ceci et après j'essaie de construire autour de ça.

C : Le retour sur les aspects didactiques, activités de l'élève, activités de l'enseignant, dans le cadre de l'entretien, combien il dure, tu ne m'as pas dit combien de temps il durait l'entretien ?

I4 : Une heure.

C : Dans le cadre d'un entretien qui dure une heure quelle est la proportion de retour sur la leçon et de retour de l'activité du prof des élèves…

I4 : Ça dépend… s'il y a un problème, on ne va rester qu'à ça, qu'à là…Donc ça peut être les trois quarts.

C : Et au plus court ?

I4 : Plus court ? C'est quand même une bonne moitié.

C : C'est au minimum 50% du temps et au maxi 75…

I4 : Non, ça peut aller jusqu'à 100%. Mais là on est sur les cas extrêmes à la marge, c'est-à-dire je dis à l'enseignant chaque point que j'ai noté et qui sera écrit tel quel dans le rapport, pour faire une collection on va dire de dysfonctionnements ou un enchaînement de dysfonctionnements.

C : Hum hum…Donc en règle générale c'est…

I4 : Une fois tous les deux ans !

C : Donc c'est entre 50 et 75%

I4 : Oui plutôt. Plutôt oui.

C : Et alors les 25 ou 50% de temps restant ? C'est ce qui te permet de balayer l'investissement, les formations…

I4 : Oui, les évolutions de carrière,

C : Oui… Tu abordes systématiquement les évolutions de carrière ?

I4 : Non pas toujours, ça dépend qui… Les jeunes pas du tout… Je l'aborde avec des certifiés hors classe que je trouve excellents et je leur demande pourquoi ils ne déposent pas un dossier pour l'agrégation. Par exemple, là on parle d'évolution de carrière… Euh… Après il y a ceux que je repère à qui je demande de s'associer à un projet qui est déjà en cours, où il y a

une équipe qui réfléchit sur une thématique et qui produit en équipe… Ou soit je leur demande de participer au groupe de réflexion qui prépare une formation. Qui va être assurée par une seule personne, peut-être ; mais il y a un groupe derrière qui prépare les choses. Je leur demande de s'associer. En gros chaque année… J'arrive à recruter euh…Deux trois enseignants nouveaux que j'associe. Ouais. Qui participent aux réflexions pour préparer les formations une année, une deuxième année ils participent à la formation sans trop rien dire ou en ayant un rôle d'enlumineur, et puis après ils co-animent et après ils animent tout seuls. Chaque année en gros il y a deux trois personnes que j'arrive à capter comme ça. C'est pas beaucoup…

C : Combien fais-tu d'inspections par an ? Approximativement ?

I4 : Ah ! Au maximum… Cette année 0, et au maximum, j'ai dû en faire, je crois 58 ou 60.

C : D'accord. Et en moyenne sur les 5-10 dernières années ?

I4 : Bah j'ai du mal à te répondre… En moyenne, 35-45, parce-qu'en fait la première année j'étais stagiaire, je crois que j'en avais fait une quarantaine, et après, j'étais pris sur plein d'autres choses… Même pas que le socle… Pour la discipline. L'ADNL il n'y avait rien l'évaluation, dans les BTS il n'y avait rien et en gros j'ai commencé à inspecter en janvier. Enfin, sauf pour les fois où… on s'était organisé avec toi et JB, où on fait les choses plus tôt, mais la même année on avait les visites AP, mais il y avait les visites numériques, et en gros moi j'ai fait tout ça avant pour ensuite me concentrer sur les inspections. Il y a une particularité en mathématiques, c'est qu'au début on avait voulu inspecter tous les stagiaires, et donc on les visitait pendant l'année et ça nous avait fait beaucoup d'inspections, mais finalement peu de titulaires. Et euh… On a arrêté là-dessus, on a des formateurs maintenant qui font ça. Et même là les deux dernières années on a inspecté personne sur les stagiaires là. Personne sauf les cas problématiques et les obligatoires.

C : Comment tu as appris, ça c'est la deuxième grande partie. Comment as-tu appris à fonder ton jugement ? Pour évaluer, pour inspecter ?

(Silence)

I4 : Je crois que je l'ai appris sur la durée au départ en… Comparant à ce que je faisais moi, et l'idée que je me faisais des autres.

C : Donc par rapport à ton expérience d'enseignant ?

I4 : Oui et puis ensuite au bout d'un an, rapidement en comparant les professeurs vus précédemment avec les nouveaux.

C : Dans ton activité d'inspecteur ?

I4 : Oui.

C : Est-ce que tu as eu un compagnonnage ?

I4 : Non très peu. Très peu d'échanges. Le plus intéressant c'est ce qu'on a fait ensemble avec JB et toi. Et j'inspectais avec qui, avec FM… aussi. AL, j'ai dû faire quelque chose avec elle mais ce n'était pas le cadre d'une inspection. Je ne sais plus… Sinon, une année, je me suis retrouvé avec des gens du primaire pour aller visiter le primaire en binôme. En gros, voilà, on fonde ce jugement comme ça. Mais de plus en plus, à la fois les professeurs que je connais, les uns par rapport aux autres et de moins en moins par rapport à moi-même puisque visiblement ce n'était pas la bonne référence. Et euh…

C : Pourquoi tu dis que ce n'était pas la bonne référence ?

I4 : Parce que la première inspection que j'ai fait avec Jean-Philippe, on était… En binôme…

C : Donc tu as eu un compagnonnage…

I4 : On était en binôme, mais on a peu échangé. On était ensemble mais on a peu échangé.

C : Sur quoi vous avez échangé alors ? Qu'est-ce que vous partagiez en fait ? Tu allais juste le voir inspecter ? Ou c'est lui qui venait te voir ?

I4 : Non… On se… euh… Il inspectait, je l'accompagnais.

C : Donc il y a eu une observation, et après… Comment ça se passait ?

I4 : Non en fait on échangeait que sur un avis global qui était souvent de dire, c'est très pauvre ce qu'on a vu. C'était un choc au début.

C : C'est pour ça que tu dis que c'était pas forcément la bonne référence que de se baser sur ta propre expérience.

I4 : Oui. C'était pas la bonne référence. Bien sûr. Parce que j'ai peut-être été un enseignant un peu particulier qui est arrivé là où il est arrivé, c'est pas par hasard. Et qu'en fait ce n'était pas la bonne référence ; Je me doutais bien que tout le monde ne faisait pas comme moi, mais je ne me doutais pas que beaucoup de monde faisait vraiment vraiment beaucoup

moins ; ça a été une surprise. Et j'ai appris à relativiser parce-qu'après j'ai vu pire. Ce que je pensais être le pire au début, j'ai vu bien pire après. Et après c'est presque une norme moins mais proche de la norme malgré tout. Et du coup, ça permet de relativiser aussi les uns par rapport aux autres.

C : Donc tu étais très exigeant au début ? Tu te rappelles des premières inspections que tu as faites ?

I4 : Euh… Je suis toujours très exigeant, euh… Mais euh… c'est moins par rapport à moi-même. Ce qui fait que je pose plus le fait que la norme c'est un référentiel de compétences, c'est un référentiel des objectifs que se fixe le système, c'est des attentes du système, c'est des attentes des parents, des attentes des élèves. J'essaie moins de dire à l'enseignant vous auriez pu faire autrement, parce-que moi je voyais très bien ce qu'on aurait pu faire de façon différente. Mais j'essaie juste de dire, à votre avis est ce que… Qu'est-ce que ça construit ?

C : De le faire prendre conscience de ce qu'il fait ?

I4 : Oui, qu'est-ce que… Quels sont vos objectifs ? Quelle est votre conception du métier d'enseignant ? Qu'est-ce que votre action construit ? À votre avis, est-ce que la grande idée que vous vous faites de la posture d'enseignant elle est traduite dans vos actes ? L'idée est plus là.

(Silence)

C : Quand tu es parti au début en binôme, tu n'as fait que de l'observation ? Et est-ce que tu observais l'entretien ?

I4 : Je participais à l'entretien.

C : Tu participais à l'entretien.

I4 : Oui. Je laissais JP commencer et je posais des questions. Ça pouvait aller jusqu'à la moitié de l'entretien.

C : Ok. Tu te rappelles combien tu en as fait des leçons comme ça ?

I4 : Quatre je crois. On a fait tout un établissement et j'ai conduit la réunion d'équipe. Et là Jean Philippe participait un peu.

C : Et au niveau du rapport ?

I4 : Non c'est Jean Philippe qui les a fait, mais il me les envoyait pour que je vois si euh…voilà… Si ça reflétait ce que j'avais vu. Ça me permettait de voir comment était agencé son rapport. Mais en fait après, je ne suis pas du tout parti sur le même type de rapport.

C : Alors qu'est-ce qui a fait que tu n'es pas parti sur le même type de rapport ?

I4 : Bah je trouvais que c'était trop descriptif.

C : Est-ce que…

I4 : Et que ça ciblait moins l'essentiel. On se perdait dans une énumération de plein de choses, et… ça reflétait peu l'entretien.

C : Est-ce que justement ce que tu as vu de ce qu'il faisait t'a inspiré pour faire ce que tu fais aujourd'hui, ou bien au contraire t'a permis d'envisager de faire différemment ?

I4 : Ça a plutôt permis d'envisager de faire différemment.

C : Et est-ce que tu penses que cette observation et cette mise en activité progressive ça t'a apporté quelque chose dans justement la construction du jugement et de savoir ton métier d'inspecteur ?

I4 : Ce qui est intéressant dans ce genre de choses, c'est d'entendre la remarque de l'autre, ou une remarque de synthèse et de bilan. S'il dit, je trouve que c'est intéressant parce-que ceci – cela, c'est intéressant de voir si on porte le même regard déjà. S'il y a une distorsion ou pas. Ça je trouve déjà que c'est intéressant. Mais c'est pas grand-chose en soit. Ce que je trouve plus intéressant, ce que j'avais eu à Bordeaux en formation, c'était une collègue de lettres qui avait sorti des tas de rapports de lettres et on avait réfléchi sur les rapports. Voilà. On avait réfléchi sur deux choses : que faut-il écrire sur les rapports ? Si ça va ou si ça va pas ? Et une fois qu'on avait écrit, est-ce que nous en le lisant on voyait ce qui va ou ce qui ne va pas.

C : Tu as fait ça dans quel cadre ?

I4 : Dans le cadre de l'accueil en académie, j'avais eu l'accueil à Bordeaux.

C : D'accord.

I4 : Ça avait été top ! Parce-que comme j'étais à Mayotte et qu'à Mayotte ils étaient incapables de faire ça et qu'ici ils ne voulaient pas me gérer, j'ai fait ça à Bordeaux.

C : C'est dans le cadre de la formation statutaire.

I4 : Oui, c'était en juin, c'était très intéressant. Ça permettait de parler de tout. C'était qu'observe-t-on dans les classes ? À partir des observations, qu'écrit-on dans les rapports ? Une

fois que c'est écrit une tierce personne qui lit le rapport, qu'est-ce qu'elle en comprend ? Et c'est là où j'avais vu qu'on avait du mal à discerner le bon enseignant de l'autre. Même le rapport du prof en difficulté, à la limite, la seule chose qui le différenciait du prof moyen, c'était que le rapport était trois fois plus long, et qu'il y avait plein de choses marquées, en gros pour faire une collection de mauvais points. Et peut-être que le paragraphe des conseils était plus long mais guère plus. Ensuite, on avait du mal à voir les choses. Ensuite, moi les rapports que j'ai toujours connus, sur lesquels j'ai travaillé, c'était ce que faisait Jean Philippe. Beaucoup de descriptif et de vagues conseils. Un peu incantatoires. Ça traduisait pas ce qui s'était dit dans l'entretien et ça ne reflète pas les pistes sur lesquelles on engage l'enseignant à réfléchir.

C : Et toi dans tes rapports, ce que tu veux voir c'est ?

I4 : Moi je me mets du point de vue de l'enseignant et… en tant qu'enseignant, j'attendrais qu'il y ait de quoi m'engager dans une réflexion pour les cinq années à venir et qu'au bout de cinq ans, je puisse dire j'ai réfléchi là-dessus, voici comme les choses ont évolué. Et le fait de l'écrire permet de dire à l'inspecteur au bout de cinq ans, on en avait parlé, vous voyez le paragraphe…

C : Donc ça ça fait partie des invariants de l'entretien ? Est-ce que c'est à la fin ?

I4 : Non c'est pendant l'entretien.

C : C'est au cours de l'entretien que tu dégages des pistes ?

I4 : Oui oui.

C : Est-ce que tu reviens à la fin pour synthétiser les perspectives ?

I4 : Oui oui oui…

C : Donc il y a un temps…

I4 : Non je ne synthétise pas quand il y a plein de choses positives qui ressortent…

C : Oui mais les perspectives de réflexions…

I4 : Si les perspectives de réflexions sont des perspectives cerise sur le gâteau, euh… Je synthétise pas, c'est pas utile. Par contre quand il y a vraiment des points de progrès, je synthétise. Et à la fois ces points de progrès ils sont pas abordés dans le paragraphe entretien, en disant, dans l'entretien tel ou tel point abordé. Et à la fois, ils sont re-précisés dans le bilan clairement euh… au regard des compétences du professorat, gnagnagna machin truc, il est attendu ceci ceci cela. Voilà.

C : Justement la formation statutaire… Non avant la formation statutaire, le collectif a-t-il eu un rôle dans la manière où tu as fondé ton jugement ? À part ce que tu as évoqué, d'échanges, la co-inspection… Est-ce que le collectif des « … »

I4 : Non jamais !

C : Pourquoi selon toi ?

I4 : Mais tout simplement parce-que le sujet n'est jamais évoqué.

C : Et pourquoi selon toi ?

I4 : J'en sais rien. Parce-que c'est pas un sujet prioritaire. Parce-que quand on se réunit, on discute d'autres choses. Tu le vois bien. Mais on ne discute pas du cœur du métier. D'autant plus que ce serait particulier parce-qu'on a quoi dans un collège de « … » des gens ils font ça depuis 20 ans, des gens depuis 10 ans, des gens depuis 5 ans… D'autres depuis quelques mois ! Tout le monde ne va pas rediscuter de comment rendre l'eau tiède ! C'est le rôle d'une formation initiale que de lancer les gens. Après il peut y avoir un travail pour des personnes qui veulent approfondir comme on l'a fait nous, par exemple nous on l'a fait parce-qu'on voulait construire une culture commune qui soit euh… Intelligible au niveau des enseignants et des chefs d'établissements, et c'est pour ça qu'on a essayé de voir si on attendait les mêmes choses, si on observait les mêmes choses, si on écrivait les mêmes choses, si on donnait les mêmes conseils, si on avait les mêmes priorités…

C : Est-ce que ça, ça t'a aidé en termes de formation ?

I4 : Oui ! Mais bien sûr on le voit ! Les collègues sur collège qui sont sur la touche sont ceux qui n'ont pas participé à ça. Et ceux qui sont les plus moteurs sont ceux qui ont pu participer à ça. C'est évident. Tous les temps, par exemple les visites qu'on a fait à deux pour l'APE et tout ça, ça a servi… ça a forcément… Je pensais sur le numérique, j'ai fait beaucoup de visites à deux, et là c'est important parce qu'on ne voit pas les mêmes choses.

C : Qu'est-ce que tu peux cibler… Ce que ça a fait évoluer chez toi les co-inspections et le travail collaboratif ?

I4 : Ça fait tout évoluer. Ça fait tout. Les éléments que tu regardes dans la classe, sur le professeur, sur les élèves, dans leurs travaux ; ça fait évoluer la façon d'aborder l'entretien, ça fait évoluer tout ce que tu vas écrire dans le rapport, tout le jugement que tu vas porter, le positionnement de l'enseignant par rapport aux autres que tu connais par ailleurs, ça fait évoluer ton approche que tu as vis-à-vis de l'équipe. Ça fait évoluer aussi ton approche vis-à-vis des

chefs d'établissement. Et ce que ça fait évoluer c'est que les enseignants de disciplines différentes et les chefs d'établissement ont très rapidement dit, un tel est passé et a dit la même chose que vous. Donc voilà. Je vais aux toilettes si ça ne te dérange pas (rires).

C : Selon toi, quels sont les enjeux qui impactent l'évaluation ?

I4 : Alors, je ne comprends pas la question là.

C : Qu'est-ce que tu penses réellement évaluer lorsque tu es en visite d'inspection ?

I4 : Et bah… Ce qu'on a dit avant…

C : Est-ce que tu penses que tu évalues réellement ce que tu évalues ?

I4 : Euh…

C : Ce que tu vois, ce que t'observes, est-ce que pour toi c'est la réalité ?

I4 : Oui, plutôt, plutôt… Plutôt parce-que je demande l'approbation du professeur. Je lui transmets mon analyse et…

C : C'est l'entretien qui te permet de…

I4 : Oui oui… Je lui transmets mon analyse et… je lui demande s'il est d'accord avec cette analyse. Et généralement c'est le cas hein.

C : Alors quels sont les enjeux, qui selon toi, impactent les résultats de l'évaluation ?

(Silence) *Comme par exemple la notation, le contexte, qu'est-ce qui dans cette organisation ou forme de mise en œuvre de cette forme d'évaluation, quels sont les enjeux qui pourraient modifier ou impacter les résultats de l'évaluation ?*

I4 : Bah c'est la démarche de l'enseignant ! En premier lieu.

C : Donc les enjeux sont uniquement sur la démarche de l'enseignant ?

I4 : Pour moi c'est prioritaire oui. Parce-que c'est la première chose que je vais regarder, ensuite on va gratter sur d'autres choses, mais parce que… Tout ce qui m'intéresse, j'avais dit en premier lieu la démarche de l'enseignant et euh… La formation, quel type d'activités il demande, en mathématiques ? Voilà… Pour moi, l'essentiel est là.

C : Bon, je vais poser ma question différemment, est-ce que tu penses qu'il existe des facteurs qui modifient ou qui impactent le résultat de l'évaluation ou l'observation de l'évaluation ? Psychologiques, émotionnels…

I4 : Mais il y en a certainement, mais on essaie de les balayer et de les mettre à distance ! Comme je t'avais dit, le professeur qui avait été totalement déstabilisé, il a eu un super rapport, une super note malgré tout, alors que c'était catastrophique toute l'heure, mais on est passé à autre chose, parce-qu'on a pu creuser en effet par le questionnement, sa démarche, son questionnement professionnel, euh…

C : Donc ça c'était un enjeu émotionnel ?

I4 : En fait, toutes les choses qui viennent perturber, euh… elles sont remises en contexte ou remises à distance en fonction de leur caractère exceptionnel ou permanent.

C : Est-ce que tu penses que la notation est une préoccupation forte des enseignants qui modifie…?

I4 : La note qu'ils obtiendront ?

C : Oui, la notation dans l'évaluation individuelle.

I4 : Bah…Qui modifierait quoi ?

C : Qui modifierait la façon dont ils présentent leur pratique.

I4 : Bah je pense que… Un moment… À mon avis, la question est mal posée. À mon avis la question ne se pose pas comme ça, parce-que de toute façon, le fait qu'il y ait une visite d'une heure, un entretien d'une heure, un rapport écrit et une note, et que ça c'est tous les cinq ou six ans, ça c'est le cadre. Le cadre auquel personne ne peut se soustraire.

C : Oui mais est-ce que justement dans ce cadre et le fait que tu notes, il y a… ça ça modifie quoi.

I4 : Les enseignants dans la majorité attendent une augmentation de note, sauf quelques rares personnes qui se considèreraient en extrême grande difficulté professionnelle… Ils ne sont pas nombreux, un sur mille, peut-être et encore, … Et qui penseraient que le fait d'être inspecté, générerait une mauvaise note. Généralement, les baisses sont rares, c'est un sur mille tous les trois ans, c'est-à-dire un sur trois milles, et ensuite comme les gens attendent une augmentation, ils ont à cœur de faire au mieux, bien évidemment, mais au final, ils font comme d'habitude.

C : Tu penses ?

I4 : Ils ne peuvent pas sortir… Ils ne peuvent pas faire mieux que d'habitude. Ça se voit. Ça se voit ! soit c'est le professeur qui le dit, soit ce sont les élèves qui le disent à la fin de l'heure, ça m'arrive assez souvent, c'est jamais comme ça… Soit ça se voit dans les cahiers,

vous avez fait ça aujourd'hui en travail de groupe, sur quels autres thèmes avez-vous fait un travail de groupe ? Il n'y en a pas. Je demande aux élèves, est-ce que c'est la première fois que vous avez fait ce type d'activité ?

C : Donc il y a bien ce facteur note qui modifie la façon de présenter sa pratique.

I4 : Oui mais pas que note.

C : Alors quels sont les autres enjeux ?

I4 : C'est pas la note, c'est le fait d'être inspecté pour euh… Tous les cinq ans… Pour avoir une évolution de carrière…

C : La fréquence…

I4 : Tout le monde espère avoir une note en augmentation, c'est le principe. D'ailleurs ce qui est très rigolo, c'est que quand je dis que la note elle ne sera pas augmentée, les professeurs me disent mais pourtant c'est le cadre ! Je leur demande s'ils augmentent les élèves entre le mois de septembre et le mois de juin. Est-ce que, interrogation après interrogation les notes augmentent ? Tout le temps ? Non ! La note elle est sur le travail là. Il n'y a pas une compréhension de… Il y a cinq ans ça pouvait être bon et là maintenant, ça ne l'est pas. Quelques très rares professeurs pour qui ça arrive, parce-que soit ils sont passés au travers de l'inspection précédente en pipotant, soit…

C : Donc on peut pipoter les inspecteurs ?

I4 : Oui, ça dépend lesquels. Et ceux-là ils sont connus, les enseignants le disent d'ailleurs. Ça se dit ouvertement. On l'entend dire « il ne comprend rien », « il n'est pas agrégé », « il n'a jamais enseigné en lycée »… On entend dire sur des collègues. « Je lui ai faire croire que ». Moi je sais qu'à la sortie de l'entretien, l'enseignant il est vraiment conscient de… Il a vraiment senti passer le fait que j'ai tout vu. Généralement j'ai ce genre de réflexion : « vous, vous voyez tout ». Et d'ailleurs quand je fais un bilan très simple, très très ramassé, sans entrer dans les détails au chef d'établissement, le chef d'établissement me dit, « vous avez tout compris ». D'un enseignant qu'ils connaissent depuis 4-5 ans.

C : Quels seraient les garde-fou qui permettraient justement de ne pas se faire pipoter ? Quels …

I4 : Bah recruter des inspecteurs de qualité !

C : C'est-à-dire ?

I4 : Bah des gens qui eux-mêmes ont eu une pratique enseignante de qualité et diversifiée, des enseignants qui eux-mêmes ont été moteurs dans leurs équipes disciplinaires, des enseignants qui eux-mêmes ont été formateurs auprès de leurs collègues de discipline ?

C : Tu penses que ça c'est un imparable.

I4 : Oui parce-que c'est dans ces cadres-là, notamment le travail avec les collègues euh…Donc… Que l'on se rend compte des stratégies d'évitement, d'incompréhension, de refus, etc…

C : Est-ce que pour toi, donc, le fait d'avoir été formateur, c'est un préalable à la capacité d'observation et d'évaluation et donc ça… impacte la qualité du jugement ?

(Silence)

C : Avoir été formateur ?

I4 : Je ne dis pas que ça doit être un préalable parce-qu'on peut avoir des gens très bien qui n'ont pas été formateurs et des gens très bien qui ne seront jamais inspecteurs. Et parce-que ça requiert autre chose… Euh…

C : Mais tu dis quand même que c'est un imparable…

I4 : Ceux des enseignants qui ont été capables de voir, d'analyser, rapidement à chaud, dans leur quotidien, les difficultés des élèves pour y apporter des réponses rapides, ce seront ceux qui en tant qu'inspecteur, pourront analyser rapidement au travers de quelques gestes professionnels, enfin, quelques flashs de gestes professionnels, de pouvoir construire un type d'enseignant auquel ils ont à faire pour pouvoir le noter, et euh… Lui annoncer, lui demander s'il est d'accord avec ça. Moi généralement, les gens me disent oui, en gros et les chefs d'établissements me disent oui. Et…

C : Donc quelle serait la compétence que l'inspecteur qui a été formateur développerait que celui qui ne l'a pas été ne développerait pas, selon toi.

I4 : Non mais aucune je pense, parce-qu'on peut avoir été formateur pipot et euh… Ne développer aucune compétence et ne pas avoir été formateur et se lancer. Non je pense que la question, elle ne se pose pas comme ça, en tout cas pour la formation initiale des inspecteurs, une fois qu'ils sont recrutés, euh… Il faut se poser la question de quelle compétence chez cet inspecteur recruté, veut-on s'assurer le développement ? Donc une compétence d'analyse…Didactique et de la logique.

C : Donc ça participerait, ou ça pourrait participer de la compétence d'analyse didactique et pédagogique d'avoir été formateur, mais il y a d'autres moyens …

I4 : Oui, mais je dis que la question elle est mal posée. C'est pas une question d'avoir été formateur ou de ne pas l'avoir été.

C : Non j'ai bien compris, c'est un moyen d'analyser, c'est un des moyens à notre disposition pour pouvoir s'assurer qu'on est capable d'analyser.

I4 : Oui. Mais… En fait…

C : Comme il y en a d'autres. Comme enseigner est un moyen…

I4 : On voit des inspecteurs du premier degré qui étaient conseillers pédagogiques du premier degré et qui ont tenu des discours euh… magistraux et qui en tant qu'inspecteurs, tiendront des discours institutionnels magistraux. Et… Quelle est leur compétence d'analyse des enjeux didactiques et pédagogiques dans une classe ?

C : Donc ce sont ces capacités d'analyse qui sont fondamentales pour toi ?

I4 : Oui et rien à voir avec les fonctions précédentes. Alors on peut les développer dans des fonctions précédentes, mais elles se développent d'abord en tant qu'enseignant, dans la classe, auprès des élèves. Parce-que l'analyse c'est ce qu'on fait avec les élèves. Alors celui qui ne le développe pas auprès des élèves, il le développera auprès de ses collègues en formation. Ou il aura le souci de le développer ou d'être attentif, aux retours, aux gestes, aux regards, ou à l'adhésion des collègues lors de la formation. Voilà.

C : Dans quelles situations en inspection, tu te sens en difficulté ?

(Rires)

I4 : Euh… Je me sens en difficulté quand manifestement la personne a une volonté de bien faire, euh… Qu'on sent qu'il y a eu du travail derrière pour bien faire, que… en plus, la situation observée est en petit groupe, donc qu'il y a les conditions pour arriver à bien faire, et que malgré tout, c'est catastrophique. Voilà. Et que l'enseignant s'évertue à courir dans tous les sens et donne le maximum de lui-même et au final n'aura rien produit, mais sans s'en rendre compte ; c'est-à-dire que pour lui, ce qu'il aura produit c'est positif, parce-qu'il se sera vraiment porté entre guillemets, secours, auprès des élèves, mais qu'en fait ça n'aura rien porté de durable. Au-delà des cinq minutes de présence auprès de l'enseignant.

C : En quoi ça te pose des difficultés ?

I4 : Parce-que je ne sais pas comment aborder l'entretien. Voilà. Bien évidemment…L'entretien, il va démarrer sur tout le travail, toute la bienveillance, tout… En gros je vais conclure cet entretien… Je sais déjà comment je vais le conclure ! En disant, vous, vous avez beaucoup travaillé, avant, et pendant et ça vous fait beaucoup réfléchir et travailler après, mais les élèves, pendant, n'ont rien fait. Et il faut que vous, vous travailliez moins avant, moins pendant et moins après pour faire beaucoup plus travailler pendant l'heure de cours, les élèves. Après je tempère en disant, ça va peut-être nécessiter de travailler avant, beaucoup. Mais il faut que vous ayez le souci vous de moins travailler et de faire plus travailler les élèves. Ça c'est ma conclusion. Je sais comment je vais conclure mais ça va être difficile de l'amener. Je sais comment je commence même si c'est jamais facile, je commence…

C : En faisant un retour positif ?

I4 : Oui en prenant en compte… En mesurant l'ampleur du travail, avant, surtout pendant…Parce-que souvent ces enseignants-là ils ont couru à droite à gauche pendant toute l'heure d'un élève à l'autre. À fond. Et ils se sont donnés toute l'heure, ça c'est indéniable. Alors j'essaie de les amener à voir tout le positif. Alors moins sur la séance, mais plus sur l'ensemble des séances passées jusqu'à présent. Et souvent ils disent, on n'avance pas. Je dis donc pourtant c'est pas faute de vous dépenser. C'est peut-être une entrée qui doit être différente.

C : Donc ça c'est un point de difficulté ?

I4 : Oui d'ailleurs je l'avais eu ça pour une inspection euh… Conjointe avec JB. Qui au moment où on est sorti de la classe et au moment où on allait dans la petite salle pour faire l'inspection, c'est-à-dire moins de trois minutes à pied, m'a dit dès le début « bon courage, parce-que je ne sais pas ce que tu vas pouvoir dire pendant une heure d'entretien ». Il me dit « moi à ta place, je ne sais pas quoi dire, j'attends de voir ». Je lui avais dit, « merci de ton aide ! » (Rires)

C : C'est d'ailleurs un des points où il m'a dit que lui aussi était en difficulté.

I4 : Oui…

C : Quand tu ne sais pas aborder l'entretien…

I4 : Oui… Et à la sortie, il m'a dit, bravo ! Là tu l'as amené et tout, et il m'a dit, « le dernier quart de l'entretien, elle n'écoutait plus ». C'est-à-dire que j'ai pu l'amener aux trois

quarts de l'entretien et le dernier quart elle s'est fait submergée en se disant tout est nul… Ce dont on parlait précédemment…

C : Et c'est ce que tu voulais éviter…

I4 : Et c'est ce que je voulais éviter… Mais malgré tout de toute façon, ils se disent ça, quand on met en réflexion les enseignants sur trop de sujets, ils prennent l'ensemble des sujets en mettant en négatif, mais ça, je te l'ai déjà dit. Mais il y a eu une bonne partie… Et cette enseignante depuis, elle n'est pas bien dans sa peau. A tort. Mais après, c'est aussi un séisme pour l'enseignant, parce-que parfois c'est se dire, bah ce que je fais depuis quinze ans, ça ne marche pas ! D'ailleurs j'avais demandé pourquoi à la constitution de ce groupe de 7, je crois que c'est tout 10 même pas, elle avait dit « on peut pas travailler avec eux, ils sont en difficulté, on ne peut pas les individualiser ». Je lui avais dit « vous avez réussi à individualiser, combien de temps avez-vous passé auprès de chaque élève ? » et là elle m'a dit oui non c'est vrai que ??? Qu'il m'a manqué du temps, là je lui ai dit, ce qu'il vous faudrait c'est des cours particuliers, un par un pendant une heure ! Or, c'est pas le format, donc qu'est-ce qu'on peut faire ?

C : Est-ce qu'il y a d'autres aspects de l'inspection, d'autres moments de l'inspection, où tu peux être en difficulté ?

I4 : Oui quand je vois des gens vraiment à côté complètement de ce qu'il faut. Ça c'est rare hein, je veux dire 1 sur 1000 chaque année, c'est vraiment à la marge…

C : Par exemple, sur tous les plans, le gars tu dis qui est sur tous les plans à côtés.

I4 : Complètement à côté, oui d'ailleurs, juste pour te donner un exemple, je pense en particulier à un enseignant qui avait fait énormément de stages, des stages de théologie. Des stages de théologie. Voilà, il était parti dans autre chose. Il était complètement dé-professionnalisé, euh…

C : Et au niveau de la notation ?

I4 : Alors la notation on tient compte du contexte actuel. Il y a une sur-notation donc elle est modérée.

C : Donc finalement la notation est très peu en lien avec la qualité de l'inspection, elle est plus en lien avec la gestion des Ressources Humaines.

I4 : Oui pour l'instant. Mais depuis on va dire deux ans, on arrive à voir à nouveau des marges de manœuvre dans chaque échelon et là on va dire que on n'a pas hésité l'année dernière à mettre +5 à… un jeune collègue d'ailleurs hein, je crois qu'il avait 2-3 ans d'ancienneté, mais

en fait il avait été mal positionné par son concours au départ et du coup, on avait une marge de manœuvre, on lui avait mis +5.

C : Et alors là dans ces cas-là ?

I4 : Moi je n'hésite pas à faire passer du milieu de la zone B au max de la zone A, si c'est mérité. Et toute façon, il me faudra quelqu'un au max de la zone A et sur cet échelon-là cette année, pour moi c'est cette personne. Donc… je l'amène.

C : Donc…

I4 : Enfin, au max de la zone A ce ne sont que les formateurs et les chargés de mission hein.

C : On est d'accord, mais …

I4 : On va dire haut dans la zone A.

C : Dans l'évaluation, au moment de la notation, quelle est la proportion de ce que tu évalues ? Tout à l'heure tu disais dans l'entretien que tu faisais un retour entre 50 et 75 % sur la leçon…

I4 : Au moment de la notation c'est un avis global, les uns par rapport aux autres, qui classe les professeurs échelon par échelon. Éventuellement pour ceux qui vont changer d'échelon dans un an ou un an et demi en fonction de la date, je les note dans l'échelon suivant. Parce qu'ils seront dans l'échelon suivant pendant 4 ou 5 ans et demi.

C : Mais malgré tout un prof qui t'a fait une super leçon, mais qui s'investit dans rien, est-ce qu'il est au même niveau qu'un prof qui a fait une super leçon et qui s'investit beaucoup dans l'établissement ?

I4 : Bien sûr que non.

C : Et un prof qui n'a pas fait une bonne leçon et qui s'investit énormément dans l'établissement, quelle proportion tu donnes au travail dans la classe et au travail hors la classe ?

I4 : Mais c'est pas une proportion c'est un avis global. L'un sera forcément classé en-dessous de l'autre.

C : Celui qui s'investit que dans la classe et celui qui s'investit que dans l'établissement ne seront pas classés de la même façon, et celui qui s'investit que dans l'établissement sera classé en-dessous ?

I4 : Oui.

C : Ça veut dire que pour toi le cœur du métier il est dans la classe ?

I4 : Ah oui bien sûr. « … » on l'a augmenté de peu. Parce que dans la classe… D'ailleurs elle le dit elle-même, elle s'investit beaucoup plus dans l'établissement que dans la classe. Dans la classe c'est naissant. En bonne voie, mais seulement naissant. On l'a augmenté de peu. Et je lui ai écrit sur le rapport qu'il fallait qu'elle s'investisse en premier lieu dans la classe.

C : Mais elle est formatrice, donc après comment on fait ?

I4 : Non mais elle ne s'investissait pas dans le cadre de formatrice, c'était par ailleurs dans l'établissement et ailleurs depuis quelques années.

C : Oui mais elle est aussi formatrice académique, donc euh… Comment on fait avec…

I4 : Non mais c'est pour ça qu'elle a été augmentée, sinon elle l'aurait été beaucoup moins. Ça a été pris en compte, c'est écrit sur le rapport. C'est écrit, alors ça dans un petit paragraphe, « autre enseignement, autre implication… » Enfin, je ne sais plus vraiment comment il est ce paragraphe…

C : En quoi… je passe sur la dernière question… En quoi, l'inspection pour toi a une dimension formative ?

I4 : Ça permet à l'enseignant d'avoir un retour qu'il n'a jamais. Il peut l'avoir des parents…Alors, il peut l'avoir des élèves… Mais en langage élèves… Il peut l'avoir des parents, en langage parents, peut-être au travers d'un langage élève, et peut-être ne pas l'accepter, ne pas octroyer aux parents le droit de… dire… Il peut avoir un retour du chef d'établissement, mais jamais dans sa classe. Le retour du chef d'établissement, il l'a quand ? Quand le chef d'établissement passe dans le couloir et qu'il y a du bruit dans sa classe, donc il a un retour sur la gestion de classe, celui-ci est justifié. Le chef d'établissement arrive quand même à dessiner une vision de l'enseignant, des contours en tout cas, il ne sait pas ce qui se passe dans la classe, mais il a les contours. En termes de bienveillance, il a la notation au conseil de classe et il voit les discours aux conseils de classe…

C : Les appréciations…

I4 : Les appréciations et puis même les propos ! Donc il peut se faire une idée. Quand l'idée est négative dans les propos, généralement c'est négatif dans la classe. Après quand l'idée est positive, dans les propos, c'est pas forcément positif dans la classe. Parce-qu'il peut y avoir de la démagogie.

C : Si je dis il a le lien entre évaluation et formation…Tu vois l'aspect formatif du fait qu'il ait recours à un expert disciplinaire ?

I4 : Oui.

C : Qu'il n'a jamais par ailleurs ?

I4 : Oui, d'un ancien professeur. Ancien formateur généralement, euh… Quelqu'un qui s'interroge de par le métier d'inspecteur sur l'amélioration de la didactique et de la pédagogie. Et qui s'intéresse à ce que font les élèves et à leurs progrès. Voilà. De la façon dont… Aux manières que peut avoir le professeur à générer ces progrès ou à les accompagner. Et là, le professeur il a un retour d'une teneur à laquelle il n'a jamais accès, puisqu'il n'est jamais observé professionnellement.

C : Ça pour toi, c'est la dimension formative de l'inspection ?

I4 : Oui. Et d'ailleurs c'est ce que je disais précédemment, c'est ce qu'attendent les enseignants anciens. Les plus âgés. Par le questionnement. Parfois ils disent, dans d'autres classes je fais ça… Est-ce que c'est bien ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Je m'interroge. Ou, je n'arrive pas à… Ils attendent effectivement un conseil.

C : Ouais… Donc ça serait un retour d'un expert, et ce n'est pas que le retour, c'est aussi le conseil.

I4 : Oui, bah le conseil d'un expert. Retour et conseil.

C : Est-ce que tu vois d'autres dimensions, d'autres éléments qui participeraient à la dimension formative ? De la visite d'inspection ?

I4 : Oui. Il y a le fait aussi de « valider » entre guillemets certaines pratiques, donc de rassurer. C'est formatif de rassurer. Voilà.

C : Oui ?

I4 : Les anciens attendent ça.

C : Moins que les jeunes ?

I4 : Moins que les jeunes qui attendent la note. C'est la note qui va les rassurer. Enfin, ceux qui ne pensent pas que l'augmentation est systématiquement due. Mais euh… Ouais… gens qui attendent depuis quinze, vingt ans de travail, d'être rassurés, d'être confortés dans des dimensions… Ils attendent moins d'être secoués, un peu d'être conseillé, mais aussi d'être rassuré pour une partie de leur pratique. Ce sont des gens qui ont eu une inspection précédente,

qui soit a été bonne, soit a mis au jour des points de réflexion et de travail pour le professeur qu'il a engagé, donc il souhaite être rassuré. C'était bon il y a 10 ans donc est-ce que ça continue de l'être ? Soit il a eu des points de réflexions pour des progrès et ils ont été engagés. L'inspecteur leur dit où ils en sont sur ces points de progrès.

C : Quelles sont les conditions pour lesquelles pour toi un retour porte une dimension formative ? Est-ce que tous les retours portent une dimension formative ?

I4 : Non il faut qu'il y ait une compréhension et une adhésion de l'enseignant. C'est ce que j'essaie d'obtenir à chaque fois.

C : Compréhension ?

I4 : Oui, compréhension de ce qui est analysé, pourquoi c'est analysé comme ça ? Compréhension du point discuté. Compréhension du pourquoi c'est discuté, c'est-à-dire de la distance entre ça et des attentes de l'institution par exemple. Et puis, le caractère…

C : Pourquoi c'est discuté et pourquoi c'est important que ce soit discuté ?

I4 : Oui voilà… Pourquoi est-ce qu'on mesure une distance qui est proche ? Ça c'est positif ou une distance qui est grande ! Ah… attentes de l'institution et aussi, pas attentes, mais bénéfices pour les élèves. Il y a deux choses. Il y a les attentes de l'institution et les bénéfices pour les élèves. Est-ce que ça on mesure des distances petits ou grandes ? Comprendre pourquoi la distance est petit et comprendre pourquoi elle est grande ? et ensuite comprendre quelles pourraient être les pistes différentes de faire ? Je suggère des réflexions sur des pistes différentes et en mesurant ce que chacune d'elles permet de réduire, ou de ne pas réduire la distance.

C : Donc on mesure un écart par rapport à des attentes ?

I4 : Oui.

C : On met l'accent… J'essaie de reprendre les conditions ; on met l'accent sur les effets sur les élèves ?

I4 : Oui.

C : Et, pour que ça soit efficace, il faut que l'enseignant comprenne tous ces éléments là et les piste.

I4 : D'ailleurs je commence sur les effets sur les élèves pour finir sur le fait que c'est une attente ou pas de l'institution. C'est le moyen de faire accepter…

C : De faire adhérer ?

I4 : Oui de faire adhérer mais c'est l'adhésion par euh… l'autorité. Par l'argument d'autorité. Qui est de dire, vous voyez, non seulement c'est important pour les élèves et on en a discuté et on est d'accord là-dessus, mais vous voyez que par ailleurs c'est une attente de l'institution. Parfois les professeurs découvrent que c'est une attente de l'institution et pensent que c'est une lubie de tel ou tel inspecteur.

C : C'est pour ça que tu ramènes…

I4 : Je finis toujours à la fin sur les attentes de l'institution. D'ailleurs c'est aussi comme ça que je l'écris dans le rapport. Pour dire que dans le rapport j'essaie de me situer moins sur des lubies d'inspecteurs, ce qui pourrait être lu comme tel que sur les attentes de l'institution. D'ailleurs les deux se rejoignent de toute façon. Avec le B.O. des compétences de professeurs, on a tout ce qu'il faut maintenant ! Les attentes des institutions sont clairement déclinées en termes d'objets élèves. Enfin en tout cas les postures professionnelles attendues des professeurs sont attendues en termes d'objet élèves quoi.

C : Donc à la fin du rapport c'est faire jouer les textes pour…

I4 : Oui ou à chaque paragraphe plutôt.

C : Pour cadrer les analyses ?

I4 : Oui pour cadrer les analyses voilà. Et d'ailleurs, le dernier paragraphe de progrès, je dis au regard des compétences, les compétences suivantes sont à développer et je les cite in-extenso. Je les nomme P1 P2 P3, P en référence au paragraphe du professeur.

C : Dans ton rapport, est -e que tu fais justement un rapport qui reprend les différentes compétences ou c'est pour…

I4 : Non à la fin. S'il y a vraiment des points de progrès énormes à faire, je les écris explicitement. J'ai un paragraphe euh… je ne sais plus comment il s'appelle « élément de réflexion et de progrès » et là je cite rapporté au référentiel des compétences B.O. gnagnagna…. Et là je les cite entre guillemets, c'est un copié collé des références du B.O. Telles qu'elles sont libellées. C'est-à-dire qu'en fait, ce paragraphe peut paraître technique et ne pas parler au professeur, mais en fait, ces choses-là ont été écrites de façon beaucoup plus parlantes pour le professeur dans chacun des petits paragraphes, mais là c'est un copié-collé de l'institution. C'est pour dire qu'au-delà des analyses, il y a un libellé institutionnel. Auquel je me suis raccroché pour produire les analyses du dessus.

C : Puisque dans ton rapport tu démarres par la description, l'activité de l'enseignant, l'activité des élèves, et euh… Tout ce qui est rapport au numérique, rapport à l'extra…

I4 : Oui, à la progression, au travail d'équipe…

C : À l'investissement dans l'établissement…

I4 : Non les devoirs, les types de sujets qu'il donne,

C : Ah oui oui…

I4 : Et après l'investissement dans l'établissement ça fait l'objet d'un paragraphe. Mais par exemple quand on me dit que… il y a des sorties scolaires en Allemagne, je le note pas. Ça n'a pas à figurer sur le rapport en mathématiques ; ça n'a pas d'intérêt pour moi. Sauf si on me dit qu'on a développé un projet pédagogique en mathématiques autour de ça.

C : Interdisciplinaire ?

I4 : Oui oui, je pose la question. Mais si c'est non non ! je suis juste accompagnateur, je le note pas.

C : Ok. Je vous remercie…

I4 : Cinq minutes ok…

C : Tu as d'autres éléments sur la dimension formative ?

I4 : Bah peut-être mais là ça ne me vient pas. Là pour l'instant non.

C : Sur le plan collectif ?

I4 : Si mais à mon avis il y a une question qui se pose sur la réunion d'équipe. À mon avis, la réunion d'équipe c'est pas très intéressant dans ce format.

C : Alors pas tellement dans cet angle là, mais plus euh… comment on utilise l'inspection comme quelque chose qui permet de pose la formation disciplinaire ?

I4 : Ah si si, en fin d'année, je me suis posé peu ou prou une idée des besoins. Soit des blocages, des empêchements à penser que…

C : Des besoins réels des enseignants ?

I4 : Oui.

C : C'est ce que tu as évoqué au tout début d'entretien, où tu disais que l'inspection c'était une accumulation d'informations qui te permettaient de piloter la discipline. C'est dans ce sens ?

I4 : Oui oui. Et d'ailleurs ce qui est terrible c'est que ce n'est pas au bout de cent inspections qu'on arrive à construire mais au bout de cinq on a déjà une idée et ça va se répéter.

C : Et le fait que ça va se répéter, ça devient un besoin académique ?

I4 : Oui, mais au bout de cinq on sait déjà ce dont les professeurs auraient besoin en termes de formation.

C : Je te remercie pour ta disponibilité.

ANNEXE 2 : Annexes verbatims du dispositif 1

Annexe 2.1 Protocole du Dispositif 1

Courrier à destination des inspecteurs, Dispositif 1

Chers tous,

Dans le cadre d'un programme de recherche dirigé par M. Stefano Bertone, PU à l'ESPE de la Réunion et directeur du laboratoire IRISSE sur les questions d'évaluation et de formation des enseignants, je sollicite votre accord pour participer à des recueils de données et alimenter la réflexion sur les questions de formation des enseignants lors (à partir) de l'évaluation menée au cours des visites d'inspection.
Il s'agira de donner votre accord pour :

- être filmé(e) lors de l'entretien d'une visite d'inspection menée avec un enseignant.
- Participer à un entretien d'auto-confrontation (EAC) qui lui aussi sera filmé.
- Participer à un EAC croisé avec un autre inspecteur.

Les données vidéos extraites à partir de ces outils de recherche resteront anonymes et leur utilisation sera restreinte au seul usage scientifique.
Elles resteront à tout instant à disposition des acteurs, en toute transparence.
Les avancés des travaux portant sur ces données seront elles aussi disponibles et partagées au fil du protocole. Elles feront l'objet de validation interne et seront utilisables par les participants à la recherche.

Ce protocole est constitué de quatre étapes majeures :

- Un recueil vidéo lors d'un entretien d'inspection
- Un EAC avec l'inspecteur, sélection des extraits en collaboration avec les inspecteurs pour préparer l'EACC.
- Un EACC avec un autre inspecteur
- Retour de données au collectif de travail à partir des extraits de l'EACC, filmé.

Il est nécessaire de prévoir un créneau de 2h pour les entretiens d'auto-confrontation (simples ou croisés).

Par ailleurs, et afin de réaliser ces vidéos, je vous transmets en PJ un courrier que vous

pouvez adresser aux enseignants identifiés pour cette enquête, afin d'obtenir leur autorisation à participer à ces recueils de donnés.

Je vous remercie de me tenir informée des dates que vous pouvez valider à la suite de ces demandes.

Bien à vous tous.

Bernadette Voisin-Girard
IA-IPR, Académie de la Réunion
Co-responsable Master MEEF CEN

Courrier à destination des enseignants, Dispositif 1

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un programme de recherche dirigé par M. Stefano Bertone, PU à l'ESPE de la Réunion et directeur du laboratoire IRISSE, je sollicite votre accord pour participer à des recueils de données et alimenter la réflexion sur les questions de formation des enseignants à partir de l'évaluation individuelle menée au cours des visites d'inspection.
Il s'agira de donner votre accord pour :

- Être filmé(e) lors de l'entretien d'une visite d'inspection menée par M. ……. IA-IPR de ……...
- Participer à un entretien d'auto-confrontation (EAC) qui lui aussi sera filmé et se déroulera à la suite de l'entretien.

Les données vidéos extraites à partir de ces outils de recherche resteront anonymes et leur utilisation sera restreinte au seul usage scientifique.
Elles resteront à tout instant à disposition des acteurs en toute transparence.
Les avancés des travaux portant sur ces données seront elles aussi disponibles et partagées au fil du protocole. Elles feront l'objet de validation interne et seront utilisables par les participants à la recherche.

Ce protocole est constitué de deux étapes majeures :

- Un recueil vidéo lors d'un entretien d'inspection
- Un EAC avec l'enseignant.

Suite à ce premier temps de recueil de données, ce protocole pourrait donner lieu à un second recueil d'EAC à propos d'une leçon pour affiner les hypothèses de travail.

Je vous remercie par avance pour la collaboration à ce programme de recherche.

B. Voisin-Girard,
Doctorante à l'Université de la Réunion
Membre du laboratoire IRISSE.

Annexe 2.2

VERBATIMS ENTRETIEN D'INSPECTION I1/E1

Légende : Inspectrice = I1, Enseignant = E1

L'inspectrice s'installe et trie les papiers qui lui ont été remis.

I1 : Là je reprends les documents, … celui-là c'est … vous allez les garder évidemment *(elle lui rend les documents donnés lors du moment d'observation de la leçon)*

E1 : Ah en fait, voilà c'est … du coup je ne les ai pas repris dans la séance. J'ai la version numérique si vous voulez

I1 : oui, mais la version papier c'est bien aussi donc je veux bien les deux !

E1 : d'accord, d'accord, je vous l'enverrai oui … ou je vous la donnerai tout à l'heure

I1 : d'accord, ... ok, très bien… ben… déjà je vous remercie d'avoir répondu favorablement à cette demande particulière… parce que … déjà vous revenez dans le secondaire… première inspection …et en plus quelqu'un d'autre avec observation plus entretien à la clé… etc…en tout cas merci. Voilà. *(il reçoit les remerciements avec sourire)*

Donc, … euh….c'est vrai que nous avions déjà échangé quand nous nous étions rencontrés dans le collège de votre femme …

E1 : oui

I1 : hop là …sur votre parcours global …. Donc… vous avez votre diplôme de sage-femme. Ce que j'ai pu voir aussi, c'est que vous enseignez également à l'école de sage-femme de la Réunion

E1 : oui j'ai enseigné

I1 : en parallèle

E1 : oui oui…

I1 : encore cette année ?

E1 : oui oui, bah, j'ai fait dix ans à l'école de sage-femme de Dijon et quand je suis arrivé à la Réunion, bah la première année j'ai pas enseigné, et après j'ai été recruté. Donc là, voilà, j'enseigne et puis je vais continuer, parce que pour moi c'est un bon équilibre professionnel : le collège et puis garder ces heures à l'école .. m'enfin.. on va dire des heures dans le supérieur.. parce qu' il y en a d'autres que je veux pas lâcher non plus..

I1 : oui

E1 : donc pour moi c'est vraiment le bon équilibre quoi..

I1 : d'accord, et les autres c'est …

E1 : c'est normal sup … prépa agreg à normal sup, donc ça je vais faire des cours en janvier tous les ans

I1 : d'accord, ok

E1 : et la prépa agreg ..alors j'en fait moins maintenant depuis que je suis à la Réunion mais voilà, je continue, surtout sur les thématiques de procréation médicalement assistée

I1 : d'accord

E1 : voilà, sur beaucoup de thématiques bah je fais quelques autres cours… et puis là cette année j'ai encore fait des cours à l'université de la Réunion mais c'était… je les ai prévenus que ce serait la dernière année c'était pour les aider dans la dernière année de transition. Donc j'ai refait quelques cours…

I1 : en troisième année de licence c'est ça

E1 : oui c'est ça…

I1 : hm d'accord, … dans quel domaine ?

E1 : je faisais un cours sur la sexualisation, la puberté et le genre. Un cours qui était un peu polémique d'ailleurs

I1 : Oui !

E1 : et je faisais un cours aussi sur les micro-organismes et le cycle de l'azote.

I1 : d'accord *(elle prend des notes)*

2'20

E1 : mais l'école de sage-femme c'est vraiment la chose que je veux me garder dans ma carrière

I1 : et ça vous prend toutes les semaines … ?

E1 : ah non non non, pas du tout ils me font des …là j'y retourne en mars/avril ils me groupent ça sur non non, je fais je fais quoi .. une trentaine d'heures sur l'année donc c'est … ce sont des blocs .. parce qu'en fait ma spécialité à l'issue de études de sage-femme c'était le placenta et le liquide amniotique ...et donc en fait ils me font intervenir sur ces domaines là… tout ce qui est examens de placenta et tout ça …

I1 : d'accord, ok, ok bon bon… et donc vous avez souhaité revenir dans le secondaire… par rapport à quoi ?

E1 : Il y avait deux aspects, il y avait …alors en 2011 avant de venir à la Réunion je commençais déjà à me poser des questions sur l'avenir en tant que praag, et j'avais demandé…je voulais … j'avais déjà le souhait de revenir dans le secondaire, j'avais fait … un espèce de service partagé j'avais deux classes de seconde au lycée Charles de Gaulle à Dijon,

I1 : hm hm,

E1 : j'ai adoré cette .. voilà … donc ça ça m'avait décidé. Entre temps il y a un profil de poste qui a été publié et on est parti ici. Et puis il y a deux aspects : déjà j'avais l'impression de ne pas me faire autant plaisir que dans ces classes de seconde que quand j'étais à la fac…

I1 : d'accord *(elle acquiesce)*

E1 : alors et puis le fonctionnement de l'université de la Réunion sur les premières années ne me convenait pas du tout, je faisais les deux tiers du service en première année, ça ne me convenait pas du tout. Et puis le troisième argument c'est ma femme : je la voyais dans sa pratique quotidienne …

I1 : épanouie ?? *(elle rit)*

E1 : oui et puis ce qu'elle me racontait, je me disais : bah là il y a vraiment des choses à faire quoi !

I1 : oui oui

E1 : du coup à la fac j'avais l'impression d'être un peu … un peu un pion qu'on utilisait… et j'avais pas … on me faisait faire par exemple des TP tout fait, ça je le concevais ... pour moi c'était … enfin…un supplice quoi, faire le TP par quelqu'un d'autre

I1 : d'accord, donc un répétiteur, vous étiez …

E1 : oui c'est ça, d'être obligé d'être un prestataire de service… ça ça ne me convenait pas

I1 : d'accord

E1 : et après donc j'ai eu… c'est aussi un collègue d'EPS ici avec qui j'ai fait du canyoning pendant six mois, au début sous forme de boutade : viens bosser avec moi à mille roches et puis.. de fil en aiguilles, voilà j'ai fait ma demande de mutation. La transition n'a pas été .. enfin …simple.. je me suis retrouvé avec les trois niveaux à monter.. oui et puis la découverte de ce public de REP+ qui est quand même particulier… et puis voilà… oui on va dire que les trois premières semaines ça a été assez difficile ouais pour plein… plein de raisons... enfin une transition professionnelle quoi !

I1 : oui tout à fait

E1 : ...enfin voilà ! mais … et je regrette pas .. enfin j'ai connu peu de lycée, j'ai fait que deux années du coup en lycée, et j'ai l'impression que je préfère le collège

I1 : d'accord

E1 : ah oui

I1 : Est-ce que pour synthétiser tout ce que vous venez de me dire il y a certes l'aspect plaisir, l'aspect autonomie, puisque là vous créez par vous-même les séances

E1 : oui alors

I1 : et le sentiment d'avoir un rôle réel à jouer auprès des jeunes

E1 : bah voilà ! sur le … alors c'est vrai que je donne, particulièrement en troisième et tout ça, c'est vrai que je donne une connotation un petit peu médicale à certains de mes enseignements, c'est lié à mon parcours,

I1 : oui

E1 : et ça je m'en suis rendu compte que les élèves ils accrochent vraiment par rapport à ça, et je me dis que du coup ben oui, il y a quand même quelque chose à jouer avec ces… et puis ici on a des enfants qui sont quand même pour certains dans des sacrés contextes familiaux et puis sociaux quoi !

I1 : oui

E1 : et euh … là on a un élève, moi j'ai un élève dans la classe dont je suis PP prof principal, en 408, qui est en train de virer du bon côté … donc ça c'est … là je me dis enfin... là oui on sert à quelque chose quoi !

I1 : d'accord

E1 : dans le sens où ouais… il commence à bien bosser en physique, SVT et EPS.

Il a été exclu deux fois au début de l'année et là il commence à se mettre au travail… donc là on se dit là il y a, il y a un peu de boulot de fait déjà …enfin moi c'est ce côté-là qui me plait plus le côté que j'aime bien au collège et que j'avais pas forcément au lycée, c'est ce côté … « oh té monsieur », ce côté surprise, un peu candide mais dans le bon sens du terme, ça j'aime beaucoup !

I1 : d'accord, ok … alors vous avez fait une super transition par rapport à l'établissement et les spécificités de l'établissement, euh… donc euh.. au regard de ces spécificités, donc que vous m'avez un petit peu détaillé à la fois à l'écrit par écrit et par l'oral, comment en fait ça vous a guidé dans la construction de votre enseignement, enfin, est-ce qu'il y a certaines orientations du cours que vous privilégiez ?

E1 : oui, dans le.. enfin, l'erreur de mes trois premières semaines, c'était aussi de faire, de vouloir faire, sur certaines classes, des activités bien ficelées, euh...voilà, avec une idée très précise de ce que j'attendais comme production, et on a des classes ici… moi j'ai une classe de troisième, c'est juste, euh c'est juste quoi pas ce qui leur convient, les 308 ici, si… il leur faut,… déjà il leur faut dix minutes pour se mettre au travail…il y a un gros, moi j'ai un gros rituel d'entrée dans la classe avec eux, euh… donc je peux, … j'ai déjà après euh j'ai déjà après… euh je sais que j'ai le rituel, il faut que je vérifie leur cahier, ils ont des questions, ils ont pas leurs stylos, alors, donc je sais que j'ai 20 minutes sur ma séance qui sont pris que pour des aspects pratiques et du rituels. Après donc je peux pas enclencher une activité avec eux

comme avec n'importe quels élèves, je sais que j'ai besoin… je peux pas les lancer directement sur une activité papier, c'est pas possible. On a besoin de quinze minutes à peu près de … je lance le sujet, je commence à recueillir un petit peu, il faut que ça parte un peu dans tous les sens, et ensuite ils se mettent au travail.

I1 : hm , hm *(elle acquiesce)*

E1 : j'ai.. et je ne peux fonctionner avec cette classe que comme ça *(il me regarde avec intérêt)*

I1 : d'accord,

E1 : c'est-à-dire qu'au début, au début où j'ai essayé de faire le schéma classique c'était explosif,

I1 : hm hm

E1 : donc ça ça a changé, du coup maintenant, j'arrive à faire avec eux… alors c'est une classe qui était condamnée par beaucoup de collègue

I1 : hm

E1 : je dis pas que j'y arrive toujours, hein j'ai encore eu une bagarre au sein de la classe il y a un mois, euh… je dis pas que c'est toujours serein, mais euh…on arrive quand même à leur faire faire deux trois choses.

I1 : d'accord, donc vous avez réinstauré un cadre on va dire, calé sur les élèves …pour pouvoir travailler, on va dire

E1 : oui

I1 : est-ce que … donc ça prend un …un certain temps,

E1 : oui

I1 : est-ce que là vous pouvez, euh… en tant que … que …comment je dirais, euh… maître de la classe par moment…euh.. exercer… euh … une… une influence pour euh.. faire en sorte que petit à petit ce temps de mise au travail puisse pas être institutionnalisé dans leur tête en disant « on a l'habitude de fonctionner comme ça » et puis petit à petit introduire un cadre on va dire euh… plus … euh plus…

9'07

E1 : plus libre ?

I1 : alors plus libre, c'est pas ça. Enfin disons que euh euh… quitter ce…ce rituel de ..qui dure quoi 25 minutes en totalité à peu près,…

E1 : alors *(il tente d'intervenir)*

I1 : en essayant de le contraindre un petit peu, euh…tout en … glisser vers un cadre un peu plus normal de mise au travail *(il sourit)* …est-ce que c'est faisable…petit peu par petit peu

E1 : ah mais je suis déjà en train, je suis déjà en train

I1 : oui, d'accord

E1 : il y a aussi des élèves il a fallu que je gagne leur respect, enfin.. euh… il y a, il y avait 5 élèves dans leur classe qui était sur un … enfin sur .. enfin au début de l'année sur un mode de défiance physiqu : j'étais le nouveau prof,

I1 : d'accord

E1 : il fallait me tester c'était ..

I1 : hm

E1 : et là ça y est c'est réglé ! *(il me regarde en attente de réaction)*

I1 : d'accord

E1 : donc maintenant on peut passer à des choses, si on a 5 élèves dans cette classe qui euh… ont une demande, enfin l'équipe avait demandé une orientation SEGPA qui a été .. les parents ont refusé, c'est 5 élèves particuliers dans cette classe de 3ème hein… et là maintenant ça y est je commence à comprendre comment ils fonctionnent donc maintenant, jegagne du temps évidemment *(il me regarde en souriant, comme pour illustrer ce qui venait d'être échangé dans une forme de complicité)*

I1 : d'accord, ok très bien. Donc vous enseignez en 5ème, en 4ème et en 3ème,… euh….vous mettez en place plusieurs projets, d'après c'est ce que vous mettez...

E1 : oui

I1 : quelle est, quelle est votre motivation sur le projet ? pourquoi vous voulez mettre en place des projets ? Est-ce que c'est parce que c'est … il faut faire des projets, voilà ou est-ce que vous trouvez un intérêt particulier, une articulation avec le cadre ordinaire de classe ou … voilà ?

10'38

E1 : je dirais que la première raison c'est que euh… c'est leur montrer que le cadre du cours et le cours peuvent être en lien avec des choses extérieures, quand on a fait la station d'épuration par exemple c'était ça, et puis surtout euh…je me suis aperçu, alors ça ça fait longtemps que je m'en suis aperçu, avec les plus grands, euh… le rapport qu'on a avec les élèves sur des projets ou sur des sorties, est complètement différent. Et en particulier sur des élèves en difficulté euh… alors avec M. en 408, je, je .. je pense que les sorties « volcan » ont fait partie du changement. C'est-à-dire qu'il s'est trouvé avec nous une journée sur le terrain, alors il y a l'aspect éducatif, mais on échange aussi sur d'autres choses pendant le repas euh… voilà…la fête de la science, les …ce qui énormément plu aux élèves de 5ème c'est l'ORLAT, on a fait venir … parce-que je connaissais des gens à l'ORLAT, l'ORLAT c'est le labo de lutte anti-termites de Saint André. Et ben en fait, ils ont été, mais vraiment, mais vraiment très professionnels, ils ont été très pédagogues. Ils les ont fait manipuler, les élèves de 5ème, ils leur ont fait faire eux-mêmes des

dispositifs de tests anti-termites qu'ils ont emmenés et ils sont revenus les montrer aux élèves en leur disant « en bien on s'est servi de vos travaux de 5ème, là pour notre étude là-bas à l'ORLAT » les gamins ils étaient … moi mes 510 ils étaient aux anges quand on leur a dit ça, que c'était leur travaux qui avaient servi…donc c'est ce côté-là, un peu… on sort un peu du cadre du collège… mais ça, euh.. je suis pas venu à « X » pour rien, dans ce que m'avaient dit les collègues, c'est que l'équipe de direction était vraiment ici toujours favorable aux projets, toujours sur cette ouverture vers l'extérieur. Et euh…bon là la classe que vous avez vu, c'est une classe assez hétérogène mais il y a quand même beaucoup beaucoup d'élèves moteurs, on a, moi j'ai une classe de 4ème bon qui est beaucoup plus faible que celle-là où euh…moi je trouve que les enfants ils ont… ils ont pas beaucoup d'ouverture à part le collège quoi. Ils ont pas …quand on discute un peu avec eux, j'ai des enfants qui étaient jamais sortis de Saint André. Donc.. euh… ben voilà, si on peut les… si on peut ouvrir un petit peu sur le monde extérieur c'est pas plus mal… enfin moi c'est avant tout pour ça …

I1 : hm hm, d'accord

E1 : et puis ces profs dont vous parlez madame Voisin qui donnent envie ils n'ont pas fait que du cours au sens strict, donc voilà !

I1 : vous parlez aussi de de travail interdisciplinaire

E1 : Oui alors ça c'est aussi une de mes raisons de retour dans le secondaire c'est que .. à la fac je travaillais tout seul et euh.. ça me convient pas du tout, enfin tout seul , non il y avait quelques …quelques collègues avec qui j'échangeais, mais globalement on nous demande un travail assez solitaire. Ici c'est pas du tout le cas, euh.. tout de suite l'équipe d'EPS m'a intégré dans un projet : projet volcan, projet patrimoine donc ça c'était, … j'ai foncé dedans et puis euh… et puis on a … ce que j'aime beaucoup ici, c'est qu'on … on … vous avez vu on fait classe, on fait cours avec la porte ouverte et puis les collègues viennent nous voir, enfin, moi je vais voir la collègue de français Mme B là je vais la voir régulièrement en cours, elle, elle vient me voir, sans que ce soit au début formalisé, euh… j'ai aussi une collègue là d'EPS je suis allé faire une séance avec elle, euh… c'est assez naturel ici

I1 : pour tous, ou c'est …

E1 : non, non, il y a non, non, c'est pas tous quand même, c'est pas tous, mais en tout cas moi j'aime beaucoup, et avec Mme B ça a donné, du coup cet échange assez informel au début, ça a donné une production commune un travail sur Pompéi en 4ème.

I1 : D'accord

E1 : et puis après, il y a le … le… dans l'idée de la réforme, moi le projet d'EPI ça me déplait pas du tout

I1 : très bien

E1 : et enfin voilà, et du coup j'ai pris en charge la coordination des EPI pour l'équipe sciences. Voilà

I1 : d'accord, donc quand vous mettez coordonnateurs disciplinaires c'est réellement cette année, coordonnateurs disciplinaire ou c'est coordonnateur disciplinaire pour les EPI.

E1 : non, enfin je vais être franc, les deux coordonnateurs disciplinaires ne se sont pas entendus dans mon équipe. M. X a tranché en disant, je confie on va dire la coordination, en vous répartissant les rôles à chacun. Donc j'ai 0,25 IMP : je suis coordonnateur au même titre que M. Y et Mme Z.

14'57

I1 : d'accord

E1 : Voilà…et euh…donc je suis réellement coordonnateur, avec du coup une place de membre au conseil pédagogique. Et puis, du coup comme on s'est réparti les rôles, moi j'ai dit je prends en charge la partie EPI réforme dans la coordination péda. et voilà… et du coup demain par exemple, j'envoie le fichier de projet EPI physique -SVT aux collègues formateurs.

I1 : Ok, *(elle prend des notes).* Très bien. Donc maintenant on va faire zoom sur, euh... sur la classe, donc vous en avez un petit peu parlé. Euh… les grandes caractéristiques de cette classe ?

E1 : Euh… alors la 410 c'est une classe avec euh…que j'aime beaucoup déjà, faut dire les choses. Ça veut pas dire que j'aime pas les autres mais il y a des classes avec qui on a plus d'affinités. Il y a des élèves dans cette classe avec qui …je trouve on a une euh…je sais pas si c'est complicité, mais euh… je sais pas si vous les avez vu, alors T. par exemple, un petit qui était sur la gauche…

I1 : qui veut tout le temps répondre

E1 : oui voilà, il est hyperactif cet enfant. Euh… là maintenant, pour T. c'est … le début de l'année, il peut pas rester en place donc voilà. Maintenant je sais… allez j'ai une grande complicité avec T. je sais … il sait que quand je le regarde, il sait ce que ça veut dire. Donc, il y a plusieurs élèves comme ça où c'est agréable, ça y est on est au stade où on a passé un certain cap, et ils savent très bien ce j'attends. Et ça je trouve ça très agréable, parce que du coup pour fonctionner… c'est ce que je disais tout à l'heure, les règles sont instaurées et c'est parti. Après c'est une classe où il y a des éléments moteurs, euh… alors moteurs, faut canaliser des fois, mais y'a des … c'est une classe qui tourne. Et puis c'est une classe hétérogène, je sais pas si vous avez vu par exemple F. que j'ai essayé de faire participer euh… ça c'est …F. il est en difficulté hein ; il est d'autant plus en difficulté qu'il y a des gens qui vont vite dans cette classe, et voilà, ils sont 4 ou … même 6 ou 7 quand même à avoir du mal à suivre le train dans cette

classe…et … et…mais c'est globalement, pour cet établissement une très bonne classe. Alors, typiquement les 403 et les 404 avec qui j' aurai pas eu ce réflexe, la prof principale leur a dit « M. S va être inspecté », et ben ils sont allés voir dans le livre des choses, ça ça m'étonne pas d'eux quoi, c'est-à-dire que les quelques éléments moteurs là, je suis sûr qu'ils sont allés voir dans le livre qu'est-ce qu'ils pouvaient dire pour … ça part d'une bonne intention.

I1 : mais oui

E1 : donc bon, je préfère ça honnêtement

I1 : donc vous avez plusieurs classes de 4ème,

E1 : 4

I1 : d'accord. Est-ce que la façon de concevoir votre séance là, est spécifique à cette classe de 4ème qu'on a vu ou est-ce que c'est la même séance pour toutes les 4ème ? est-ce qu'il y a des spécificités ? enfin est-ce que vous arrivez à construire par moment des séquences variables, ou selon les 4ème ? Faut-il construire des séances comme ça à géométrie variable ?

E1 : alors je .. je … bon, pour les 4ème , je pars des mêmes supports. Après sur les … ben les 403 que j'ai eu juste avant, euh…j'en attends moins, c'est à dire que … et les coups de pouce sont quasiment systématiques, voilà. Alors que là les coups de pouce j'en ai pas … le coup de pouce, et bien là typiquement sur l'utilisation du disque là, j'ai été obligé en 403 de donner des coups de pouce quasiment à tout le monde, là je m'en suis pas servi, voilà. Il y a juste eu le coup de pouce pour le cliché de l'échographie là, voilà donc...je joue là-dessus. Après c'est surtout en 3ème et ça c'est chronophage, je monte … euh … J'ai 5 troisièmes, dont une 3ème euh.. c'est que des élèves en échec scolaire, j'ai les prépa pro, voilà, et puis trois autres troisièmes, on va dire, une assez faible, une classe standard et une excellente classe. Et là par contre en troisième, ça m'est arrivé des fois de faire quatre activités différentes sur un même thème. Donc là en troisième, je le fais beaucoup plus. Oui. Oui.

I1 : Ok

E1 : surtout que, enfin moi je trouve le programme de troisième il est difficile pour des élèves … enfin il est difficile pour des élèves qui sont en difficulté

I1 : à quel point de vu ?

E1 : beaucoup plus abstrait que le programme de 4ème ou le programme de 5ème. Euh…faire comprendre la notion de chromosomes, et de gènes et puis d'allèles à des élèves en difficulté, mais c'est… il m'a fallu trois séances quoi. Et ben tant pis, on les passe les trois séances, alors qu'avec la bonne classe, la 310, la notion d'allèle en une séance c'était réglé. Voilà donc là dans ce sens-là, et puis du coup maintenant aussi, j'ai un peu moins de scrupule avec les prépa pro

ou les 308 à… à trainer plus sur des activités. Tant pis, je me dis, il faut que … il vaut mieux en faire moins peut-être mais que ce soit mieux fait, peut-être que je me trompe…mais euh…

I1 : ça ça veut dire qu'au final, ils n'auront les mêmes contenus ? comment vous allez f… comment vous jonglez si vous me dites que vous trainez ?

E1 : euh… c'est .. alors c'est pas qu'ils n'auront pas les mêmes contenus, mais c'est que sur une activité, au lieu de prévoir 4 consignes je vais en prévoir 2 voilà. Je veux que… alors si … sur la 403 ils avaient les mêmes consignes. Mais en troisièmes ça m'est arrivé des fois on a le même bilan

I1 : oui

E1 : la même conclusion

I1 : d'accord

E1 : mais euh… j'avais donné 2 documents de moins, où.. euh… où euh… il y a un schéma où je leur demande la légende avec une bonne classe, où là on va faire simplement une petite interprétation au tableau ensemble à l'oral, voilà c'est surtout comme ça. Et le, .. ça m'est arrivé alors ça je suis honnête, ça m'est arrivé sur euh… de reprendre une séance, … pas souvent mais ça m'est arrivé avec les prépa pro de reprendre une séance où je me suis aperçu qu'il ne restait rien… voilà… alors là c'est au dépend du programme évidemment.

I1 : mais peut-être qu'après vous allez retomber sur vos pattes en… en voyant ce que vous allez pouvoir aménager pour…

E1 : oui, alors j'ai bien retenu ce que nous avait Mme D. c'est que… à certains moments, ça m'est arrivé une fois en prépa pro cette année, qu'on pouvait de temps en temps faire un petit peu de transmissif pour gagner du temps et pouvoir passer plus de temps sur d'autres choses. Donc ça, ça m'est arrivé de le faire aussi, oui.

I1 : oui bien sur, d'accord

E1 : je sais pas si c'est l'idéal mais bon

I1 : bah, ponctuellement,

E1 : oui voilà

I1 : effectivement l'important c'est de faire des choix, et les bons choix. Mais quand c'est argumenté, parfaitement éclairé, justifié, voilà…

E1 : en 4ème le programme va être tenu à peu près je pense, mais en 3ème aussi, sur les… mise à part sur la 308, la classe très difficile, je pense que la 3ème finira le programme.

I1 : *(elle prend des notes)* Ok, donc pour cette séance, comment vous l'analysez, au regard des objectifs que vous poursuiviez, est-ce que vous les avez atteints ? comment ça s'est passé ? comment vous l'avez vécu ?

E1 : bon alors sur cette séance, euh.. on va dire l'objectif cognitif qui était de … l'arrêt des règles est un indicateur de grossesse, et puis à partir des dernières règles, on peut avoir un certain nombre d'informations sur la suite, ça je pense que je l'ai atteint. Euh… après, j'aurai aimé qu'ils rebondissent, …alors c'est peut-être moi qui n'ai pas laissé assez de champ sur ça, j'aurai aimé qu'ils rebondissent un peu plus sur la notion de grossesse précoce, la petite chanson était là pour ça. Voilà ..

I1 : voilà, j'allais vous poser cette question-là à un moment donné, mais donc …

E1 : je pense que je ne leur ai pas laissé assez de champ libre là-dessus. Voilà, j'ai … bon euh…., voilà donc du coup je pense que euh… l'aspect grossesse précoce, le fait que pour une collégienne ce soit pas l'idéal de tomber enceinte en 4ème ou en 3ème, peut-être , … peut-être le regret un peu de ne pas avoir assez insisté là-dessus. Donc du coup l'aspect cognitif j'ai l'impression d'avoir en tout cas, je sais pas si c'est les bons, mais les objectifs que je m'étais atteint par rapport à mon …à mon programme et par rapport à ce que je veux leur faire passer, euh…ça pour moi c'est atteint, mais voilà. Après sur le déroulement de la séance, le début de séance m'a dérangé, je vous l'ai dit tout à l'heure, parce que ….je m'attendais pas du tout que F. me.. soit allé dans son livre et me dise les choses qu'il m'a dit. Je m'étais dit si déjà il se rappelle des signes de la puberté c'est déjà pas mal. Voilà, donc ça ça m'a un peu dérangé, bon et puis après ils sont rentrés dans leur fonctionnement habituel et ça m'allait mieux, le début de séance m'a dérangé un petit peu. Voilà.

I1 : *(elle acquiesce tout au long du discours)*d'accord, ok. Alors, euh… euh… par rapport à la séance… là on va rentrer sur…

E1 : bien sur, bien sur j'attends…

I1 : sur les détails. Euh…donc j'ai bien compris au niveau des objectifs de connaissances que vous poursuiviez. Maintenant sur le ... sur le choix des documents et des activités, est-ce que vous pouvez m'en dire un petit peu plus… par exemple pourquoi avoir mis ce cliché d'échographie abdominale ?

E1 : alors, je l'ai mis toujours dans cette idée … euh… je suis très sensible moi, … pour ce qui va être appelé après le parcours de santé, … je sais qu'il y a surement un impact de ma formation antérieure, mais j'y suis très sensible et donc, euh… j'ai envie de leur montrer que tout ce qu'on leur apprend n'est pas déconnecté de ce qu'ils vont vivre après en tant qu'adultes, ou de qui… en tant qu'adulte ou en tant qu'adolescent d'ailleurs, et de ce qu'ils peuvent avoir vu dans la presse et tout ça, donc le cliché d'échographie, c'était pour leur montrer ben oui, euh… oui on peut à partir de ce qui est utilisé dans la médecine vous montrer quelque chose qui convient avec votre programme. C'était vraiment ça. Après ça m'intéressait aussi parce qu'on avait fait

… quand on a fait le développement ovipare et vivipare, les deux types de développement ça les a beaucoup intéressés, on a été amenés à parler ben de l'utérus pour le développement vivipare, et puis, par exemple le liquide amniotique j'attendais pas du tout ce mot-là, c'est eux qui sont venus dessus, j'ai dit allez je m'en ressers ici, et puis voilà. Après ce document-là c'était pour leur faire comprendre un petit peu, leur permettre d'interpréter, et puis le disquemonedisque, en fait ça faisait longtemps que j'avais envie de l'utiliser avec des collégiens, j'ai dit allez là c'est l'occasion, toujours dans cette idée : on travaille avec de vrais supports. J'aime bien aussi varier les supports, pas forcément donner que… que des supports classiques, mais surtout, moi, je vais m'en resservir de ça. Quand on va faire l'évolution de l'embryon, et puis la grossesse, l'accouchement, je veux, du coup, c'est-à-dire un premier contact avec ce disque, je vais m'en resservir en fait. Quand on va faire…il y a un petit point sur la surveillance de la grossesse là, je vais réutiliser les clichés de l'échographie à ce moment-là, parce que pour montrer l'évolution du fœtus, plutôt que de prendre le simple schéma ??? voilà, moi je vais partir de clichés d'échographie pour les faire travailler là-dessus, ils connaissent le principe maintenant et puis on va se resservir du disque monedisque pour situer ça dans le développement.

I1 : hum, d'accord

E1 : donc c'est vraiment, … enfin, cette activité au début je ne savais pas si je devais la mettre pour mon inspection parce que .. je l'avais prévu

I1 : pour mon inspection ? et si je n'avais pas été là ? enfin la question c'est

E1 : ah je l'aurai faite !

I1 : non mais non la question que vous vous posez c'est par rapport à une inspection, et … je sais pas ça peut se sous-entendre que j'ai des … des … comment dirais-je des attendus euh… figés. Est-ce que cette question vous vous la seriez posée indépendamment du fait que là vous tombez sur une inspection ?

E1 : ah ben si si j'étais, … si je n'avais pas été inspecté aujourd'hui je faisais ça.

I1 : d'accord, ben c'est très…voilà, voilà …

E1 : après je vais être complètement franc avec vous, euh…j'en ai parlé à 1 ou 2 collègues de ce que je comptais faire, ils m'ont dit : c'est quand même pas classique ça, … et voilà, donc ils m'ont mis en garde.

I1 : donc ça voudrait dire qu'il y a des attendus de l'inspection qui … il faudrait que ce soit classique…

E1 : je sais pas…

I1 : non mais c'est intéressant ! non mais c'est intéressant, c'est intéressant

E1 : je sais pas si c'est le mot, mais on m'a dit, je vous donnerai pas son nom, mais c'est un collègue de SVT qui est très proche, qui m'a dit, voilà, « fais attention, alors soit pas quand même dans quelque chose de trop … » en fait ce qui l'avait dérangé c'est l'utilisation de ce disque monedisque qui était un support qui n'est pas classiquement utilisé en classe quoi. Après peut-être que je ne lui ai pas bien expliqué mon activité, peut-être qu'effectivement, il faut répondre à quelque chose de plus classique…j'en sais rien…

I1 : ah non, moi de toute façon il n'y a pas d'attendu….enfin .. type, à partir du moment où les supports correspondent à de vrais supports scientifiques y'a pas de souci, et que leurs usages soient justifiés au sein de l'activité que vous avez créée parce que ça répond à un objectif. J'ai pas de…de

E1 : oui oui

I3… on peut pas avoir une image d'un cours type

E1 : bien sur

I1 : voilà, qu'il faudrait … dupliquer. Vous avez parlé tout à l'heure de ce que vous avez vécu au niveau de la fac…euh… non, à partir du moment où il y a adéquation entre les objectifs, les activités mises en œuvre et donc les supports, moi ça me convient très bien.

E1 : j'avais envie de le faire, donc j'ai dit allez je le fais, donc voilà !

I1 : ah ben oui, y'a pas de souci, vous avez un disque qui est utilisé par les professionnels de santé, ce disque-là est utilisé aussi au niveau du planning familiale, enfin c'est quelque chose qui est riche en information, euh…c'est concret ça apporte des informations, euh…vous avez un cliché d'échographie, c'est une image scientifique, on est sur de la science et ça se bâtit sur des faits, donc euh…

E1 : oui oui,

I3 ; je vois pas comment moi je pourrais dire euh…. « non ça peut pas,… ça peut pas convenir »

E1 : oui ben tant mieux, tant mieux

I1 : et les informations…. L'exploitation en fait de ces documents-là elle est accessible aux élèves, … elle est rendue accessible aux élèves. Si c'était quelque chose vraiment de…de très compliqué pour en saisir le sens, et que ça vienne… enfin que ça constitue un obstacle à la compréhension des élèves, là évidemment je dirais bon peut-être que d'un point de vue transposition didactique il y a quelque chose à faire là, mais là, je ne vois pas en quoi je pourrais être réticente à l'utilisation de ces supports. Surtout que par rapport à ce que vous avez dit tout à l'heure, le fait qu'il puisse y avoir des grossesses précoces, …alors au sein de l'établissement est-ce que … il y en a ou pas ?

E1 : et bien là j'ai une élève de 308 qui est en …qui est partie enfin ça y est qui est …qui devrait accoucher je sais pas quand là. Y'a une élève, y'a une élève de 4ème, pas dans ma classe…alors cette année, je crois qu'il y en a 3, si mes souvenirs sont bons, et c'est M. V qui me disait hier qu'il y en avait 6 par an, et…alors je suis allé demander confirmation de ce chiffre aux infirmières, elles m'ont dit « oui c'est ça, c'est à peu près 6, 6 par an qui sont recensées sur l'établissement ».

I1 : voulue ou subie ?

E1 : ah subie en général..oui oui, … euh… voilà. C'est vrai que la jeune fille qui est enceinte en 308 on en a parlé un tout petit peu, mais de façon très informelle, en fait je lui ai demandé si c'était un petit garçon ou une petite fille, on en a dit quelques mots, voilà …mais après elle n'est pas du tout rentré dans les détails, je suis pas non allé savoir si c'était une grossesse voulue ou pas quoi c'est une petite mahoraise, donc elles sont assez en retrait par rapport à ça, donc euh…

I1 : non, … le…le…le fait d'utiliser un cliché échographique qui rend compte réellement de ce qu'il se passe dans le ventre, qui est visible, ça rend concret le fait que ça soit euh… un embryon ou un fœtus, ça rend concret la… la chose, donc euh.. en terme de responsabilisation euh… c'est.. c'est autre chose que de dire, effectivement, y'a un …elle est enceinte, oui ça se voit, c'est …. de chair et de sang, en tout cas ça se construit dans le ventre, donc ça rend concret les…les choses.

E1 : et je m'attendais à un problème sur ce document que je n'ai pas eu du tout, euh…parce que je l'ai fait sur la classe d'avant hein aussi cette activité, donc je m'attendais à avoir un problème, je m'étais dit : il va y avoir un problème d'échelle sur ce document, c'est-à-dire que je donne…euh…. Est-ce qu'ils vont faire le lien, …ou surement ça va leur poser problème le fait qu'on ait un cliché d'échographie qui soit assez grand avec un fœtus qui sur l'image apparaît grand, sur une échographie de début de grossesse où l'on fait une échographie comme ça sur un ventre qui est plat. Et on… et je m'étais dit, ils vont avoir un problème d'échelle, ils vont me demander… et en fait aucun n'est venu sur cette idée de taille, ou de …donc je m'attendais à ce problème-là, je l'ai pas eu.

I1 : bon, d'accord, alors euh… maintenant on va rentrer… on a fait un zoom sur l'objectif, sur les supports que vous avez utilisés, donc dans la conception de la séance, est-ce que vous pouvez m'expliquer en quoi elle favorise l'apprentissage de l'élève ?

E1 : euh… je dirais le… alors j'ai essayé

I1 : alors sur le document, mais aussi sur le déroulé. Quels sont les éléments forts de votre séance qui … qui favorisent selon vous l'apprentissage de l'élève ?

E1 : déjà le .. enfin j'ai essayé de l'ancrer dans une dimension réelle, sur les dates : j'ai mis que la consultation était aujourd'hui, j'ai …(*il rit)* j'ai bien réfléchi aux dates ce qui faisait un début de grossesse juste avant les vacances, date supposée du rapport sexuel, et puis, euh.. euh.. il fallait aussi que, que la date des dernières règles soit quelque chose dont la jeune fille aurait pu se souvenir effectivement, parce que … et donc je l'ai fait tomber un dimanche…pour que la jeune fille … voilà, je voulais que ce soit le plus possible ancrer sur une situation réelle : c'est-à-dire une date des dernières règles dont elle pouvait se souvenir, euh …une date de début de grossesse qui pourrait correspondre à la fin .. juste avant les vacances…enfin voilà donc y'avait ça…après l'ancrage sur le … je voulais aussi que…, voilà pas simplement dire euh… « il y a des risques de grossesse à la puberté », je voulais qu'ils le découvrent avant. Ça, c'est pour, pour ça que les documents : d'emblée le cliché d'échographie, et .. voilà qu'ils le découvrent avant et puis qu'on y vienne ensuite en fait …et puis ce euh…et puis ce lien entre règles et puis euh …et puis …début de grossesse… arrêt des règles et début de grossesse, ou arrêt des règles et signes de grossesse, je voulais vraiment qu'ils le découvrent, je voulais vraiment qu'ils disent « ah oui ! ». Et ça été plus… finalement démonstratif sur la classe d'avant, où vraiment… j'ai… j'ai vu que c'était une information qu'ils n'avaient pas. Là je sais pas s'ils l'avaient pas cette information, je sais pas si …en particulier les filles, je pense qu'il y en avait déjà, vu leur réaction, qui savaient déjà qu'un retard de règle ça signifiait grossesse, mais sur la 4ème précédente, j'ai vu qu'il y avait des filles qui ne le savaient pas. Après j'ai dit … bon…oui c'est gagné sur …euh… voilà…

Après sur le choix des documents, je fais ce que … je fais ce que j'aime, comme je l'ai dit tout à l'heure, je donne une petite connotation médicale à toutes mes activités, quand ça le permet

I1 : ça rentre dans la dimension réelle, …

E1 : ben voilà ! exactement !

I1 : oui, d'accord, ok, donc là, cet aspect réel, concret,…enfin ça joue euh…sur quels paramètres qui favorisent l'apprentissage

E1 : ça joue sur l'intérêt des élèves… et puis ça joue moi sur… je trouve…

I1 : donc la motivation ?

E1 : la motivation voilà, j'allais vous dire sur l'accroche entre guillemets des…des élèves un peu …euh… voilà .. qui …qui sont d'habitude pas très en classe dans les activités. Je trouve que … euh… ça m'est déjà arrivé sur des activités où euh… bon, il y a une population d'élèves on sent très bien qu'ils sont pas dedans, qu'ils arrivent pas à se mettre dedans… quand je pars de ce type de documents…je vais vous donner un autre exemple sur les 3ème, sur des élèves difficiles ou des élèves en difficulté… ça y est ça part quoi ! Ma plus belle réussite cette année,

ça a été en 3ème quand on a fait l'observation des micro-organismes pathogènes…euh… avec les 3ème avec … qui pour certains sont difficilement gérables… je leur ai fait faire l'observation des protozoaires à l'intérieur des termites.

I1 : Oui

E1 : Donc j'ai anesthésié on va dire les termites, je leur ai fait disséquer l'abdomen,

I1 : oui

E1 : ils sont allés voir les protozoaires qui bougeaient dedans, et ben même les … même les plus en difficulté ont accroché sur cette activité. Et là j'ai pas eu besoin de mon rituel, j'ai pas eu besoin de mon rituel.

I1 : bon

E1 : Donc voilà et du coup, … et on a refait les bactérios parce que je voulais les évaluer sur le microscope la séance d'après, c'était… euh… donc euh… du coup euh… ils font que ça maintenant je préfère partir de document … surtout sur ce type d'enfants, il me faut un document pas très classique, mais je préfère les accrocher là ;

I1 : bon l'avantage au niveau de notre discipline c'est vrai que c'est facile,

E1 : ça s'y prête bien

I1 : ça s'y prête bien voilà

E1 : oui, oui oui c'est sur

I1 : sur l'origine de la motivation, la motivation intrinsèque, c'est-à-dire l'intérêt que l'on peut porter personnellement à un sujet d'étude etc…pour nous évidemment en sciences et vie de la terre, par du concret, par du fonctionnement de l'individu, euh…des problèmes sociétaux, enfin… la géologie au niveau de la réunion évidemment ça s'y prête bien … ça s'y prête bien, la biodiversité évidemment… donc en fait c'est assez facile de …

E1 : ah ben oui c'est sur

I1 : susciter l'intérêt chez les élèves…

E1 : mais y'a pas que les …excusez-moi

I1 : oui ? allez-y

E1 : y'a pas que les SVT parce que ma collègue de français m'a beaucoup apporté pour ça hein. Je … enfin le…je me suis rendu compte très rapidement que la façon dont elle mène ses activités, elle est …. Ah oui … je vois l'activité sur Pompeï elle a choisi un texte. Le texte qu'elle a choisi il était…euh…c'était euh… les cendres de Pompeï qui avait moulé le buste d'une jeune femme, voilà … donc un texte …

I1 : fort

E1 : fort, accrocheur…mais dans le bon sens du terme hein, et elle travaille beaucoup comme ça ma collègue, et je lui dit « oui c'est comme ça que tu peux les avoir en fait » …ouais…

I1 : d'accord. Ok. Alors par rapport à ce schéma là que vous connaissez suite à l'animation pédagogique, donc vous parlez de la motivation nécessaire à l'implication des élèves dans les apprentissages. En termes d'estime de soi, vous faites plein de choses pour valoriser les élèves, est-ce que vous en avez ou pas ?

E1 : alors j'utilise le travail sur compétence que je fais déjà parce que ça m'intéresse, je me suis aperçu très vite que le petit coup de stylo vert sur la compétence dans le cahier, alors ça c'était fantastique ! parce que ça … euh…il l'attende cette récompense du coup euh…, si on leur donne, on rentre dans l'estime de soi et puis … et puis voilà, maintenant c'est devenu … c'est presque le circuit de la récompense quoi (*il rit)* …

I1 : oui *(elle rit aussi : rire complice)*

E1 : mais dans le bon sens du terme.

I1 : oui, oui

E1 : Mais en fait l'évaluation des compétences euh…, je leur montre de temps en temps où ils en sont hein, …je leur dis voilà regardez sur la compétence comme 1, écrire en français sans faire de faute d'orthographe ni de grammaire , euh… là t'es passé du orange au vert, et ben c'est bien et… je .. enfin … j'utilise voilà, … et puis après sur le … euh …

I1 : alors c'est… c'est, c'est vraiment ciblé sur le .. le suivi de l'acquisition des compétences, mais là dans le cadre de .. de la classe, il y a plein de choses que vous faites et qui vont favoriser l'estime de soi chez les élèves.

E1 : après le … je sais pas si l'on peut appeler ça la bienveillance…mais moi j'aime…

I1 : oui, il y a la bienveillance, oui

E1 : Euh … et puis le …

I1 : qui se traduit comment, parce que là c'est un mot la bienveillance, mais comment, comment vous la mettez en œuvre ?

E1 : euh .. . déjà j'aime bien la proximité , euh.. euh…alors moi je trouve qu'on peut pas faire cours en étant loin des élèves c'est-à-dire que je … ça me dérange pas de m'asseoir à côté d'eux de … voilà. Et puis euh… et puis voilà il faut, il faut des fois les laisser un peu … la bienveillance c'est ben de savoir lâcher le petit bout de leste qu'il faut à un moment pour … voilà. Et puis leur dire c'est bien

I1 : leur dire c'est bien ok

E1 : il y a beaucoup d'élèves, où simplement leur dire c'est bien ça les fait changer d'avis hein, moi je trouve …

I1 : tout à fait

E1 : ouai …voilà leur …

I1 : quelque chose que vous avez fait aussi et qui …

E1 : je m'en rends pas forcément compte

I1 : qui est vraiment valorisant pour les élèves …

E1 : euh… utiliser leurs productions à eux ?

I1 : oui oui, tout à fait,

E1 : oui oui, ça alors ça c'est vrai que…

I1 : leur participation, leurs textes, … c'est un élève qui a donné ses réponses et vous avez recopié le texte… alors peut-être pas sur le bilan à la fin qui était vidéo-projeté.

E1 : non !

I1 : On peut évidemment procéder ainsi et donc recueillir leur .. leur production.. lancer le débat dans la classe déjà pour voir si tout le monde a compris, ça permet aussi d'évaluer ce qu'il reste de la séance et puis corriger le tir éventuellement, voilà.

E1 : ah oui, je vois ce que vous voulez dire

I1 : Mais le fait d'utiliser leur production comme production globale au sein de la classe c'est …

E1 : y'a .. alors oui, je pense à quelque chose que j'avais fait en 5ème qui avait été aussi un vrai succès… je sais pas si je peux vous montrer dans le cahier de 5ème ?

I1 : ah oui oui bien sur, c'est celui là ? *(elle lui donne le cahier)*

E1 : non c'est l'autre

I1 : dans le …alors ça, sur des élèves en difficulté, ce … bon ça c'est pas le cahier d'une élève en difficulté…mais en fait on a fait l'étalement … j'avais récupéré les systèmes digestifs de lapin

I1 : oui

E1 : et en fait, j'ai pris le… j'ai fait exprès de prendre le travail d'élèves en difficulté. C'est-à-dire que la photo ici, c'est le travail d'un élève en difficulté. Et c'est élève c'est pareil là depuis c'est …on a gagné quelque chose quoi !

I1 : tout à fait

E1 : donc ça voilà. J'essaie de temps en temps aussi de ne pas prendre que le travail des bons élèves parce que

I1 : ah ben c'est … oui tout à fait !

E1 : parce que c'est un peu trop facile

I1 : un c'est trop facile, deuxièmement les élèves ce sont des mosaïques, ils ont tous des réussites, des talents cachés et

E1 : et voilà et… !

I1 : pour l'élève qui a des difficultés, que le professeur détecte chez lui un talent, le valorise etc… enfin c'est un sésame pour qu'il se lance davantage quoi et qu'il ose, voilà.

E1 : ben oui

I1 : en gros c'est « je t'ai reconnu, tu as fait ça », euh… voilà donc effectivement. La facilité ce serait de se centrer sur des élèves qui ont tout compris etc… sauf que … y' a, y'a … y'a des élèves qui ont … enfin quand il y a des incompréhensions, c'est qu'un élève n'a pas tout à fait compris, ben ça va servir à un autre

E1 : oui

I1 : donc euh… pour relancer le débat euh… dans… dans la classe… Et puis on a des élèves, effectivement, qui peuvent avoir des difficultés, mais euh… ponctuellement effectivement sur certains champs ils ont des difficultés mais ils ont des talents

E1 : ah ben voilà

I1 : et .. si le .. le professeur peut utiliser un terme scientifique, peut être le catalyseur de révélation des talents cachés c'est formidable !

E1 : hm… ben là oui, sur certains élèves, c'est …enfin …vraiment ça marche bien, moi enfin… moi je trouve

I1 : et donc ensuite en terme d'activité cognitive effectivement là, y'avait des activités que vous avez demandé en terme de raisonnement, là… c'est clair (*elle lui montre les documents)*. Alors légender le cliché d'échographie donc à partir des connaissances … *(elle le regarde)*

E1 : de la séance précédente

I1 : de la séance précédente

E1 : enfin de trois ou quatre séances d'avant

I1 : oui, réinvestissement, interpréter, ensuite raisonner à partir du disque ici, à partir des informations qu'ils ont extraites, et puis la production donc.. c'est euh …leurs phrases ?

E1 : c'est leurs productions, j'essaie de le faire le plus possible. C'est leurs… euh… alors ce que j'avais fait aussi, quand on a fait les besoins des organes en 5ème, j'avais pris en photos leurs schémas et en fait on a utilisé ce qu'il y avait de nouveau dans chacun des schémas pour en construire un … pour en construire un définitif en fait. Et du coup, même … si cet élève n'a pas fait un … un très beau schéma on va prendre le petit bout, la petite flèche qu'il a mis lui… en fait je les avais tous mis au tableau, je les avais mis sur un… sur un écran, et puis on a …

avec les élèves on a décidé, on va prendre celui-là, celui-là, du coup ça permettait aussi d'utiliser la production d'une majorité d'élèves en fait…

I1 : hm hm

E1 : on a construit notre schéma ensemble

I1 : oui, et dans un contexte de maîtrise de la langue française, j'ai été très sensible au fait que vous les fassiez fortement participer. Alors déjà au sein du groupe ils échangeaient, entre eux, avec vous, ensuite à l'oral, ensuite la production écrite de l'élève qui est …qui est reprise…euh… voilà

E1 : alors je vais encore vous dire du bien de cette collègue de français qui m'a décomplexé aussi par rapport à ça parce qu'au début de l'année euh… j'avais du mal à les reprendre en particulier et puis sur l'orthographe, je me disais, bon allez on est en SVT et puis, bon .. moi je suis un convaincu des bienfaits d'utiliser la langue correctement … mais euh…et elle, elle m'a décomplexé, elle m'a dit regarde comment je fais en cours : un élève qui dit « ben euh… » elle, elle le reprend, elle le fait reformuler sa phrase correctement, elle m'a dit euh …mais vraiment hésite pas quoi ! Et maintenant c'est vrai que j'hésite pas des fois, … alors sans … sans rendre les élèves vraiment en difficulté avec la langue française, bon… je mets les formes, mais des fois j'essaie quand même de les refaire reformuler pour ça.. pour atteindre… voilà

I1 : hm hm

E1 : pour essayer d'atteindre cette maîtrise de la langue française. Alors c'est aussi un de mes … vous avez vu dans mes, une de mes difficultés, ça m'est arrivé aussi régulièrement de … de voir des élèves buter sur une activité parce qu'il y a une difficulté de compréhension. Donc ça prouve que … j'ai changé ma pratique des fois en changeant certains mots… j'ai encore eu le cas il y a pas très longtemps quand on a fait la sortie géologique à X mon document leur demandait et émettait une hypothèse sur l'amas de galets et de sable qui étaient au pied de la cascade..

I1 : amas

E1 : et ben oui amas, donc quand j'ai dit « tas »

I1 : voilà

E1 : ben ouai voilà, du coup ça a résolu problème

I1 : et alors, mais du coup après est-ce que vous avez …

E1 : ben je leur ai expliqué ce que c'est qu'un amas

I1 : voilà, voilà, donc vous enrichissez, c'est ça

E1 : ben peut-être oui, mais oui enfin si…

I1 : d'accord, très bien… ok…

Alors euh… concernant la partie que vous avez mis à la fin de .. de votre document « auto-évaluation », … on va glisser sur l'évaluation d'une manière générale euh…. Comment vous concevez l'évaluation, au sens large, au service des apprentissages ?
E1 : alors je sais pas si j'ai bien
I1 : et comment vous l'avez mis en œuvre là ?
E1 : alors euh… l'évaluation formative ou sommative ?
I1 : ah ben, je vous laisse libre !
E1 : d'accord, alors l'évaluation euh… dans les activités, en fait l'évaluation, je passe régulièrement dans les activités. Je les évalue donc avec mes petits codes de couleurs, moi j'ai mes petits repères sur ma feuille… et puis euh…alors j'essaie dans la mesure du possible quand je me souviens…euh… lorsque j'ai mis du rouge sur une capacité, de repasser voir cet élève dans les séances suivantes pour essayer de déceler leur progression. Donc ça, c'est un peu ma ligne directrice, c'est-à-dire que jessaie de suivre les élèves jusqu'à … euh…ce qu'ils soient arrivés à … par exemple sur les graphiques, sur l'évaluation des graphiques, en activité euh…je les ai pas lâchés
I1 : hm hm
E1 : que tant qu'ils n'arrivaient pas à faire un graphique correctement, je les pistais sur l'activité.
I1 : alors pister euh…
E1 : c'est-à-dire
I1 : avec bienveillance ? bien sur
E1 : bien sur, avec bienveillance, quand je dis pister c'est-à-dire que « et ben tiens il te manquait ça, t'as oublié le titre, et puis t'avais oublié de mettre les unités, donc je reviens te voir pour que tu penses bien cette fois-ci aux unités »
I1 : d'accord, alors pour les aider est-ce que…. y avait …..des …des critères d'évaluation qui avaient été co-construits avec les élèves … ?
E1 : oui
I1 : lors d'une séance ? Est-ce que vous leur avez imposé ? est-ce que c'était dans l'implicite ? comment …
E1 : alors j'ai
I1 : pour que les élèves puissent … *(elle lui donne une pile de documents)*
E1 : non c'est dans les devoirs en fait… j'avais fait une séance…, le graphique … donc je suis parti de… de ce qu'avaient fait mes collègues l'année dernière, ils les avaient faits travailler sur les graphiques
I1 : oui

E1 : euh.. j'ai réutilisé … ils leur avaient donné une grille méthode sur l'élaboration d'un graphique que j'ai modifié un petit peu, et dans le … je prends l'exemple d'un devoir …

I1 : allez-y

E1 : excusez-moi, … un sujet de devoir où euh... alors … voilà … où euh… je leur inclus la grille d'évaluation en fait dans le devoir. Alors ça c'est la première étape, et je pense que… y'aura une étape où je vais supprimer la grille d'évaluation du devoir pour que …voir vraiment s'ils ont pensé à tout.

I1 : d'accord, alors globalement, donc là vous avez une grille qui vous convient

E1 : oui

I1 : puisque vous l'avez modifiée un petit peu

E1 : voilà

I1 : par rapport à celles qu'ils avaient l'année dernière

E1 : hm

I1 : sur la façon … imaginons… une activité de découverte, comment vous procédez ? est-ce que vous donnez déjà la grille aux élèves

E1 : ah non

I1 : est-ce que vous construisez une grille avec les élèves ?

E1 : ah oui

I1 : est-ce que vous pouvez me justifier du coup cette pratique où vous cherchez à construire les choses avec les élèves ?

E1 : alors on a commencé dès le début de l'année sur un graphique sur les séismes, euh voilà …un exercice sur les séismes, je les ai laissés faire, en disant « vous vous souvenez de ce que vous avez vu en 5ème , je vous laisse faire ». Il y a plein de choses qui n'allaient pas, on les a repris ensemble, et euh…en fait, euh…j'avais pris le … alors j'avais pris deux, trois graphiques, je leur … j'ai demandé aux élèves de les refaire au tableau, sur leur graphique, et puis bon avec les autres, je… enfin avec les autres avec eux je … je leur ai dit mais qu'est-ce qui manque sur ton graphique « moi y'a quelque chose qui me va pas parce que.. » voilà … alors y'avait un graphique où ils avaient clairement inversé les deux axes donc là les autres tout de suite réagissent en disant « ben non, t'as pas mis … » voilà c'est des séances qui sont assez animées, mais qui .. mais voilà donc on produit … on arrive à produire le bon graphique… et euh …alors c'est vrai que du coup j'ai pas … en 4ème après j'ai rebondi directement en disant « la prochaine activité vous aurez les points importants à faire attention », l'activité d'après je leur donne plus rien, et c'est en 5ème là où moi j'ai fait une vraie activité de séance graphique. En 4ème, j'ai

quand même considéré que mes collègues avaient fait le travail l'année dernière, et puis euh… mais on reprend ça régulièrement, voilà. Je sais pas si j'ai répondu à votre question mais euh…

I1 : euh… si

E1 : alors pour l'évaluation, après pour l'évaluation pour les devoirs surveillés, euh…j'essaie euh…de diversifier les … de diversifier les supports, et puis surtout de diversifier les types de questions. J'aime bien donner une partie de restitution de connaissances, euh…

I1 : alors est-ce que c'est « j'aime bien, donc je le fais » ou est-ce que …

E1 : enfin… non ça convient aux élèves. Ça convient ….le fait de diversifier ça convient à une majorité d'élèves, c'est-à-dire que chacun va y trouver son compte

I1 : oui, bon

E1 : c'était peut-être pas ça…

I1 : oui, non, mais c'était juste est-ce que vous concevez euh… cette articulation au sein de l'évaluation parce que « j'aime bien » voilà !

E1 : Ah !

I1 : ou est-ce que ça répond à des objectifs …

E1 : ah oui

I1 : que l'on attend d'un élève

E1 : oui oui, ça répond, ça répond déjà aux objectifs que j'attends d'un élève, c'est-à-dire qu'ils maitrisent un certain nombre de notions euh… que j'ai essayé de leur faire passer. Après euh… il y a aussi des év… je fais aussi ce type d'évaluation où il y a à la fois de la restitution et puis de l'application, parce que là, mon objectif sur cette évaluation c'était savoir lire un graphique, donc voilà … et puis je sais que certains élèves vont être en difficulté avec ce type de questions parce que .. ouais, y'en a qui n'apprennent pas leur leçon, et puis voilà, mais qui vont très bien réagir sur ce type de document, alors que j'ai des élèves très studieux des fois qui arrivent très bien sur cette partie-là, et qui vont avoir des difficultés à lire un graphique.

I1 : et donc ça vous renseigne quoi sur le profil de l'élève justement ?

E1 : euh…ben ça me renseigne sur leur aspect… alors c'est pas un bon mot scolaire ou pas… mais euh… oui déjà ça me renseigne sur la façon dont ils travaillent chez eux, voilà, ça me renseigne aussi sur leur…sur ce qu'il faut aller chercher après, c'est-à-dire que … y'a des élèves où euh… où j'ai…euh… je leur ai clairement dit « il faut … euh…tu ne peux pas faire des sciences sans éclairer avec un minimum de notion, donc il faut que tu apprennes tes notions et tout ça ». Et puis d'autres élèves ça va être euh…,ben, j'ai une classe de 4ème par exemple avec qui on a fait un graphique, c'était sur un devoir, bon ben allez, donc ça me donne l'occasion de retravailler ça avec eux voilà. Et puis maintenant ce que je fais, parmi le… je reviens sur le

graphique sur la valorisation en fait, l'auto-évaluation, alors au début je l'incluais dans le barème, maintenant je donne en points en bonus.

I1 : d'accord. Alors justement cette auto-évaluation, alors elle était présente dans le … voilà, alors imaginez donc, autoévaluation : je n'ai pas réussi l'activité, j'ai moyennement réussi, j'ai bien réussi l'activité. Euh… j'ai un élève qui met « j'ai moyennement réussi », sur quelle base, sur quel fondement il juge … il se juge lui-même comme quoi il a moyennement réussi. Est-ce, est-ce que c'est de l'implicite ? est-ce que c'est construit ? est-ce que les critères sont réels, est-ce que c'est pas trop exigent ? enfin comment… en fait là l'élève va réussir à se positionner sur cet aspect-là ?

E1 : alors la première fois qu'on a travaillé sur de l'auto-évaluation, je leur ai dit, pour simplifier, euh… « est-ce que j'ai bien réussi l'activité c'est : est-ce que j'ai bien compris, est-ce que je pense avoir trouvé ce que le professeur demandait ». Alors je suis d'accord c'est pas forcément, euh… compris et réussir c'est pas du tout la même chose.

I1 : hm hm

E1 : euh…ça c'était la première étape. Après je leur ai dit, euh… sur les devoirs hein, je leur ai dit c'est euh…«pensez à l'évaluation chiffrée aussi » c'est-à-dire que il y a l'aspect « est-ce que j'ai compris ? » et puis sur les devoirs où y'a des points, je leur ai dit « pensez à l'évaluation chiffrée », c'est-à-dire que …euh…si vous estimez .. alors c'est par comparaison avec vos devoirs d'avant, c'est une euh… une espèce de comparaison, c'est-à-dire que … si vous estimez que votre devoir va plutôt récolter une bonne note, vous êtes sur le « bien réussi » , mais alors c'est vrai que j'ai,… j'ai du mal avec ça, c'est-à-dire que … c'est pas évident l'auto-évaluation, savoir qu'est-ce qu'on va donner comme clé à un élève pour savoir s'il sait s'auto-évaluer ?

I1 : alors déjà faut lui en, faut lui en donner .. des critères d'évaluation, sur quoi va porter l'évaluation. Ici par exemple, comment vous alliez pouvoir apprécier la réussite ou non des élèves ? sur quels critères ? quels allaient être les critères d'évaluation ?

E1 : alors, sur les critères d'évaluation c''était euh…: avoir mis les légendes correctement, euh… alors y'a un .. bon…j'ai pas trop insisté, mais j'ai vu aussi quelques règles sur les légendes, j'ai vu que certains les avaient respectées, donc euh.. je leur ai fait remarquer, d'autres non. Euh… et là, avoir réussi l'activité, je leur dis aussi des fois, alors c'est peut-être ça que j'aurai du vous dire, je leur dis aussi c'est : avoir trouvé qu'est-ce qui est important à dégager de ce qu'on fait aujourd'hui, quel est l'objectif, pourquoi je vous ai fait faire ça ? là c'était voilà, euh…que l'arrêt des règles ou le retard des règles c'est un indicateur de grossesse,

I1 : et donc y'a la réponse attendue

E1 : voilà, et je leur ai dit, et je leur dis des fois, avoir réussi une activité, c'est que vous ayez l'impression d'avoir dégagé l'essentiel de cette activité. Mais, encore une fois, vous avez raison, c'est pas euh…pour l'élève qui peut complètement se tromper sur euh… voilà

I1 : voilà, on a des élèves qui ont des difficultés, qui pour progresser et bien ils ont besoin d'avoir des clés des codes de la réussite.

E1 : oui

I1 : On a des élèves qui euh….sont en réussite et qui ont implicitement ces codes, parce que ben peut-être qu'ils sont dans un milieu qui fait que… implicitement y'a des codes

E1 : ouais bien sur

I1 : qui sont véhiculés euh… et l'important justement de pouvoir rendre explicite ce qui est implicite, et ce qui peut même être implicite pour le, pour le professeur, et mettre des mots euh…sur ces … ces … critères d'évaluation, et puis plus précisément en relation avec l'activité proposée, les indicateurs de réussite, ça va permettre à l'élève de saisir les codes

E1 : ah oui d'accord

I1 : et de pouvoir après euh… transférer ces codes dans une situation euh…qui se rapproche

E1 : hmhm

I1 : en terme de compétences travaillées, et justement faire évoluer sa production, s'imprégner de sa production et la faire évoluer

E1 : je .. je crois que je vous ai compris, c'est euh…donc...il aurait été bien sur cette activité, de mettre comme pour le graphique, quels étaient les indicateurs de réussite, c'est-à-dire que ça figure sur l'activité, c'est ça ?

I1 : alors les indicateurs de réussite très précisément évidemment après vous les avez, mais pas d'entrée de jeu, parce que

E1 : oui

I1 : évidemment ça, ça va être biaisé,

E1 : oui

I1 : mais déjà les, les critères d'évaluation

E1 : ah oui d'accord

I1 : sur quoi vous allez…

E1 : les évaluer ouais

I1 : les évaluer, d'accord !? Sans forcément utiliser le terme « évaluation »

E1 : hum oui, oui,

I1 : voilà, d'accord, parce que pour certains, l'évaluation, ça fait… ça fait paniquer… sauf que avec vous, en terme de relation bienveillante avec les élèves, c'est clair que … ils sont plutôt en confiance, voilà… mais euh… rendre explicite l'implicite.

E1 : oui

I1 : et là du coup ils vont pouvoir se, se positionner mais avec un regard plus juste

E1 : oui bien sur

I1 : que là, sinon globalement, je peux très bien avoir un élève euh…qui est très exigeant vis-à-vis de lui-même *(il sourit et recherche un document qui justifie les propos)* et qui va dire euh…qu'il a moyennement réussi et avoir un comportement systématiquement anxieux parce qu'il a un niveau d'exigence très très très poussé, très élevé, alors que globalement, vous, vous auriez mis qu'il a très bien réussi à l'activité.

E1 : typiquement, ben voilà, oui oui, exactement ce que vous me disiez, H qui est un très bon élève et qui ne sait pas s'auto-évaluer.. mais parce que je lui ai peut-être pas donné les clés en fait, voilà !

I1 : donc ça peut être une piste à travailler justement pour plus tard euh… donc …euh

E1 : oui, oui bien sur, merci

I1 : quel euh…. comment favoriser l'auto-évaluation des élèves au sein de, de de la séance… alors je regarde l'heure…pour euh…

E1 : j'avais une question à vous poser ?

I1 : oui

E1 : je me pose souvent la question : est-ce que le bilan d'activité suffit ou est-ce que avoir un bilan court euh… est nécessaire ?

I 3 : alors,… on va y venir

E1 : pardon

I1 : on va y venir. Donc j'ai vu … alors déjà euh … euh …par rapport à ce que j'ai pu voir et des échanges au cours de cet entretien, euh… vous êtes un professeur consciencieux, sérieux, qui maîtrise le niveau requis, enfin en terme de connaissance universitaire pour pouvoir enseigner cette partie l, hein ! vous avez une planification qui est euh.. rigoureuse. C'est vrai que vous avez une vue synoptique de ce que vous allez faire faire aux élèves, ce qui fait qu'en terme de … de…d'ajustement, ou de possibilité de différenciation des supports, on n'en a pas tellement parlé de différenciation euh… euh…sauf quand on… quand vous étiez au niveau des classes que vous pouviez avoir, des niveaux globaux différents … mais euh… donc euh… vous avez des possibilités de régulation .. par exemple, si je prends certains élèves euh… qui ont encore des difficultés pour faire des graphiques, vous savez exactement dans votre année ce

que vous pouvez faire *(ah ouais)* à quel moment, et s'il y a besoin, et bien créer une activité ad-hoc à un moment précis pour pouvoir revenir sur cet aspect là… donc vous avez une vue synoptique de ce que vous pouvez faire travailler en terme de compétences vos élèves sur euh.. sur l'année, c'est un excellent outil de planification et de régulation, ça… voilà. Vous êtes dynamique,

E1 : merci

I1 : vous êtes très bienveillant avec vos élèves, voilà

E1 : ben ça je pense que c'est la clé, pour ce type d'établissement, enfin partout, mais je pense qu'ici c'est la clé

I1 : oui, ben c'est la clé partout mais encore plus pour des élèves qui peuvent être défavorisés, et avoir une mauvaise estime d'eux-mêmes hein, c'est clair. Donc vous… vous avez des séances avec des objectifs qui sont clairement affichés, on les perçoit de toute façon. En termes de dynamique de classe, vous faites participer les élèves, vous les valorisez, vous cherchez à construire des bilans avec eux. Alors sur le …les …sur le bilan de l'activité, j'ai lu après sur le bilan de cours, donc je , je.. je…je m'appuie maintenant sur le cahier des élèves euh…euh… alors vous avez les activités qui sont dissociées de la partie cours

E1 : euh… dissocié oui dans le cahier

I1 : dans la répartition dans le…, dans le cahier

I1 : euh… le … conseil que je peux vous donner. Etant donné qu'ils sont en collège, et qu'ils sont pas encore en lycée en terme de maturité, on pourrait donner l'impression… enfin pour certains élèves, quand ils vont réviser, quand ils vont travailler, euh…que ça va être la partie cours qui doit être travaillée

E1 : d'accord

I1 : alors que la façon dont on est arrivé à construire la notion est atout aussi importante que la notion elle-même

E1 : c'est exactement ce que je dirais

I1 : dans la culture scientifique, la démarche qu'on a à adopter : partir des faits, interroger les faits, émettre des hypothèses, par exemple, euh… là ça s'y prêtait pas en tant que tel, mais globalement, si je prends une démarche expérimentale, euh….envisager des conséquences vérifiables, euh…concevoir un protocole, euh… décrire les résultats, interpréter, conclure etc.. c'est une démarche qui euh…doit transparaître en filigrane,

E1 : oui bien sur

I1 : et qui est important, puisque c'est quelque chose, enfin c'est formateur l'esprit scientifique, là on est là pas sur le champ uniquement développer euh….des champs de compétences liés

aux SVT, mais on est sur le champ de la culture scientifique d'une manière générale, … en quoi la culture scientifique est-elle importante dans le développement de compétences d'un jeune élève qui va être un futur citoyen, hein… dans le cadre du … alors on a formalisé ça sous forme de socle, sous forme de parcours… également, euh… je reviens sur ce qui avait été dit lors de l'animation pédagogique ? Pensez bien que le parcours n'est pas en plus des compétences du socle, mais on avait fait une incise assez lourde là-dessus, hein, en disant que non c'est euh…

E1 : un des éléments

I1 : c'est un des éléments, et que quand vous avez à construire vos séances, euh… euh…pensez à la logique d'une pierre deux coups,

E1 : hum hum

I1 : voilà ou plusieurs coups… en fait en réajustant par moment la focale on arrive à la fois à satisfaire certains objectifs que vous vous êtes fixés au niveau SVT mais être aussi au niveau du parcours citoyen ou travailler aussi tout ce qui est aspect parcours avenir avec les champs de compétences requis, enfin développés pour exercer tel ou tel métier si l'on est sur la focale orientation pure et dure

E1 : d'accord

I1 : hein voilà. Donc cette… au niveau du collège ce que je peux vous conseiller

E1 : oui c'est ce que je voulais…

I1 : c'est de remettre la partie activité mais vraiment au sein du cours en tant que tel.

E1 : d'accord oui

I1 : au lieu de …*(elle lui montre un cahier)* voyez l'élève : « voir activité ». Il y a des élèves qui vont penser à voir l'autre partie du cours pour voir comment on a construit le savoir et il y en a certains qui vont uniquement se focaliser sur le bilan…donc au lycée ils ont cette maturité là

E1 : je travaille de façon inverse au lycée *(il le dit en souriant)*

I1 : et pour .. et pour la 3ème, peut-être qu'il peut y avoir justement une transition, parce que c'est de l'autonomie aussi des élèves de… de voir que effectivement, il y a la partie cours mais la partie TP, puisqu'on arrive à avoir des TP,exceptés en secondes, qui sont mis, mis à part, en fait, que … effectivement, la façon dont on a construit le savoir scientifique est tout aussi importante que le savoir en tant que tel. Là euh.. peut-être que … enfin respecter encore euh…ce guidage-là

E1 : oui d'accord

I1 : à savoir donc, les activités euh…qui font partie intégrante du cours, mais d'un point de vue physique

E1 : oui, oui d'accord

I1 : sur, sur la continuité globale, voilà puisque c'est la démarche globale

E1 : oui bien sur

I1 : qui, qui est linéaire.

Donc vous avez des cours qui sont structuré autour d'un plan apparent cohérent, qui facilite la mémorisation des élèves, euh… ça correspond aux objectifs des textes officiels hein… euh… non euh…je .. franchement, vous pouvez être rassuré

E1 : merci

I1 : sur euh… votre passage à nouveau dans le second degré, et les quelques conseils que je peux vous donner ça va être : développer l'auto-évaluation

E1 : hum, mais ça j'ai bien … ouais j'ai bien compris ce que vous attendiez

I 3 : euh… ensuite euh… vous l'avez dit dans votre entretien à plusieurs moments « oui mais ça c'est peut-être parce que … j'ai…dans mon passé, je suis sensible à… etc… », parfois peut-être à propos par exemple de cette séance… ah je n'arrive pas à retrouver le document *(elle cherche le document)* si, il est là. Quand ils ont commencé à poser beaucoup de questions qui étaient intéressantes, c'est vrai sur … et bien comment on peut avoir des os… alors que c'est à l'intérieur de l'utérus etc… euh.. du coup vous avez dit « effectivement ça a chuinter l'exploitation de ce document 4 »

E1 : oui, oui

I1 : et ce document 4 que vous avez choisi, c'est pas pour faire joli etc… c'est que vous attendiez quelque chose en terme d'exploitation, en terme de … de… d'éducation citoyenne

E1 : c'est plutôt ça,

I1 : responsable etc…

E1 : voilà c'est ça exactement

I1 : et de faire des projetés en fait sur une grossesse future, et ben effectivement, … et la galère commence là … alors c'est vrai que là on, on noircit le trait alors que la maternité ça doit être plutôt un bonheur.

E1 : ouais

I1 : L'important c'est de véhiculer qu'en terme de ... de contraception ça permet de choisir le moment où l'on est prêt pour accueillir un bébé mais que là, on voit en fait, c'est quelque chose de vivant. Quelque chose aussi qui peut être encore plus marquant, c'est euh… un film d'échographie…

E1 : hm

I1 : où là c'est encore plus qu'une photo…là effectivement on se rend compte qu'il y a …

E1 : j'avais peur que ce soit presque trop

I1 : oui ! oui non mais là c'est pour euh…

E1 : oui oui,

I1 : vous voyez, donc peut-être que par moment effectivement, très imprégné par votre… votre passé, par moment vous pouvez avoir des questions, certes intéressantes, mais qui vont vous faire perdre peut-être certains objectifs

E1 : oui, oui

I1 : donc il faut jouer aux équilibristes

E1 : ah oui d'accord

E1 : à voire quand vous pouvez répondre, et quand vous pouvez dire, et bien par exemple, dans le cours d'après j'intégrerai cette question là pour vous répondre sauf …voilà.

E1 : oui bien sur

I1 : l'erreur aurait été euh… carrément de balayer en disant « c'est pas du programme etc …» donc c'est trouver le temps de répondre aussi aux questions légitimes des élèves sans que votre séance en fait,

E1 : en pâtisse

I1 : en pâtisse un petit peu, par rapport à ce que vous vous étiez fixé. Voilà.

Alors par rapport euh… par rapport à la réforme…et au niveau… donc on avait déjà eu les animations pédagogiques au mois d'octobre, hein concernant le socle

E1 : hm hm

I1 : il y aura des animations pédagogiques avec aussi des ateliers, à partir du mois d'avril… on est en train de mettre au point le calendrier global. Donc on travaillera …euh… sur deux jours

E1 : d'accord

I1 : en alternant des plénières, et des séances en atelier en petits groupes pour travailler sur des progressions pédagogiques et la répartition au sein du cycle.

E1 : du cycle ouais.

I1 : à partir des attendus de fin de… de …. de cycle. Donc là j'ai pas souhaité aborder en tant que telle, la réforme parce que je sais que vraiment, bientôt là vous…

E1 : ça va arriver

I1 : ça va arriver, voilà. Mais si vous avez d'autres questions…

E1 : non, mais là je vais parler au nom de mon équipe.

I1 : oui

E1 : Il y avait beaucoup de demandes justement et beaucoup d'attentes justement, sur euh… sur … cette euh… comment on organise le cycle 4, voilà. Je sais qu'ils auraient même souhaité vous rencontrer à ce sujet,

I1 : oui oui,

E1 : et bon on m'a dit que … M. P leur a dit exactement ce que vous m'avez dit là, c'est-à-dire qu'il y allait y avoir les journées de formation et que ça va arriver

I1 : oui oui, exactement, oui, voilà

E1 : mais voilà ils ont des grosses attentes,

I1 : oui

E1 : enfin moi aussi, tout le monde a de grosses attentes

I3 ; oui oui bien sur. Déjà si vous avez réfléchi à des attendus de fin de cycle pour qu'il y ait une programmation spiralaire

E1 : oui,

I1 : d'accord.

E1 : oui

I1 : et surtout identifier euh… vos … blocages,

E1 : oui, d'accord

I1 : pour que moi après, je puisse débloquer.

E1 : ce que.. ce que j'aimerai mettre en place dans l'équipe.. je sais pas si je vais y arriver…parce que ça en fait je me suis inspiré d'un fichier de l'académie de Versailles qui euh.. sur l'ensemble des 4 niveaux planifie, je sais pas si vous le connaissez, planifie le travail par compétences, et essaie de dire si l'on a pas assez travaillé sur le microscope en tel niveau…

I1 : je l'ai dit aussi à votre femme *(ils rient)*

E1 : et j'aimerai bien travailler sur un fichier comme ça avec l'ensemble de l'équipe… euh….ce serait l'objectif …voilà on va voir si …voilà

I1 : est-ce que vous avez d'autres questions ?

E1 : non, je .. enfin… je vous remercie en tout cas

I1 : d'accord, merci.

Annexe 2.3

VERBATIMS ENTRETIEN D'INSPECTION I2/E2

Légende : Inspecteur = I2, Enseignante = E2

Installation de l'inspecteur. Il se mouche, s'installe derrière son ordinateur, prépare son fichier. Puis s'assoit. Elle prépare ses documents

I2 : le temps pour moi d'allumer ma machine, … parce qu'il n'y en avait pas assez, donc il en faut une en plus ! (il rit)

E2 : moi j'aime pas trop ça en plus les machines.

I2 : …voilà….. 13h15 Mme X je vous propose que l'on engage l'entretien, on se donne une cinquantaine de minutes peut-être pour conduire cet entretien. Vous m'avez dit tout à l'heure que vous aviez eu le temps de le préparer un petit peu dans l'esprit du courrier qu'on vous a adressé

E2 : oui exactement, c'est ça.

I2 : s'il faut encore que je vous réexplique un peu l'esprit, il s'agit de faire en sorte que l'on se désancre de tous le… toutes les particularités de la séance à laquelle il faut aussi assister pour pouvoir réfléchir sur la pratique professionnelle des enseignants… pour aussi et davantage faire du temps d'entretien l'occasion d'une prise de recul.

E2 : oui oui, d'accord, c'est ça..

I2 : parce que si l'on n'est pas là-dedans, l'inspection …une fois…

E2 : oui parce que c'est une séance …

I2 : une fois tous les 6 ans…je suis moi-même assez sceptique… sur …dans certaines conditions, le sens qu'on peut lui donner… donc j'essaie, avec les moyens dont je dispose de lui en donner davantage.

Euh…bon je vais peut-être commencer déjà par essayer de…, par vous proposer de retracer à grand trait votre parcours professionnel hein ?...vous êtes ici depuis en poste à V. depuis combien de temps ..

2’14

E2 : depuis 15 ans à V., auparavant j’étais dans un collège de banlieue parisienne à Goussainville, dans le Val d’Oise, voilà, dans un collège un peu difficile, donc euh….

I2 : et vous aviez passé l’agrégation externe ?

E2 : voilà, j’ai passé l’agrégation externe, en fait j’ai un parcours un peu particulier parce qu’en fait, j’étais, j’intégrais l’école normale supérieure de Fontenay aux Roses à l’époque, qui était située à Fontenay aux roses à l’époque, et j’avais pas du tout dans l’idée de devenir enseignante. Qui était en fait finalement ce que je ne voulais surtout pas faire, ce que je voulais surtout éviter. Et alors je m’étais lancée dans un cursus différent, et je visais plutôt les métiers de la diplomatie, ou enfin le haut fonctionnariat. Et donc j’avais, … je m’étais renseigner pour passer sciences po, et aussi plutôt l’ENA, donc j’ai fait une prep ENA, en fait qui était offerte, comme j’étais considérée comme fonctionnaire, j’ai fait la prep ENA du ministère, et aussi celle de la Sorbonne, je pouvais m’inscrire dans les deux (l’inspecteur prend des notes tout au long de ces échanges).

Et, mais finalement pour faire cette prep ENA j’avais reculé mon stage de l’agrégation … enfin, en fait j’ai passé l’agrégation avant, parce que l’école normale nous demandait d’avoir des diplômes chaque année, et .. comme j’étais dans là.. par rapport à mon année d’intégration, j’étais dans la.. génération qui allait passer l’agreg et qui avait des cours, j’ai passé l’agrégation en bénéficiant des cours de l’école, et après je .. je voulais toujours pas enseigner, donc j’ai demandé un report de stage d’agrégation et… l’année pendant laquelle j’ai fait la prep ENA, évidemment je l’ai pas ré-intégrée parce que j’avais pas de… enfin j’étais…je partais de trop bas que ce soit en droit ou en économie, mais je voulais continuer, et j’ai fait mon année

I2 : je traine le même boulet, pour tout vous dire, j’ai … alors j’ai pas fait le saut de la prép ENA mais chaque fois que j’ai eu à y réfléchir, je sais…c’est ces handicaps-là, que vous évoquez : droit…économie

E2 : voilà exactement mais les deux en même temps, parce qu’en fait, soit les étudiants en droit n’ont pas fait d’économie et ils ont au moins la partie droit, et inverse pour les étudiants en économie, et nous les littéraires nous avions les deux à …

I2 : donc depuis 15 ans … vous.. vous regrettez…

E2 : pas du tout, absolument pas sinon je ne serais pas là.

4’38

E2 : donc j'ai été obligée de faire ce stage finalement que j'ai fait au lycée de Dieppe, j'avais des terminales (il rit franchement), voilà, c'était pas terrible, enfin bref, et des terminales L (il tapote sur la table avec impatience) donc avec la nouvelle épreuve de littérature en plus cette année là, tout le monde la découvrait. Moi ça s'est pas très bien passé, ça ne m'a pas du tout donné une première bonne expérience de E2 : l'enseignement, mais du coup j'ai pas réussi à travailler non plus pour la prep ENA et après j'ai dû enseigner, alors c'était vraiment à contrecœur. Je suis allée au collège Montaigne à Goussainville, et là ça a été le choc. Au début, très difficile car j'avais des élèves assez remuants, je m'attendais pas du tout à ça, si je m'attendais au profil d'élèves, je ne savais pas ce que c'était qu'enseigner en banlieue, donc… ça été un choc un peu, ben… très difficile au départ et puis après finalement ça a été un défi. Je me suis dis « mais mince, faut qu'ils m'écoutent ces élèves qui sautaient partout dans la classe. » (l'inspecteur a recommencé à prendre des notes).

Et puis ben, c'est là qu'en fait, je.. je vais pas employer le grand mot de vocation, sans aller jusque là, mais je me suis dit mais c'est là que je me suis dis, « mais là faut que je les intéresse ces élèves, faut que je trouve quelque chose », et finalement c'est cette difficulté

qui m'a passionnée en fait, et puis aussi l'idée que je pouvais peut-être être utile à quelques élèves et que je pouvais peut-être les aider en fait, mais aider les gens…

6'08

I2 : et par rapport à la préoccupation que j'exprimais tout à l'heure, la prise de recul, (mouvement il se réinstalle sur sa chaise), il y a quelque chose que je trouve intéressant dans votre parcours c'est les quinze années que vous avez passées à Vollard parce que du coup vous, vous êtes peut-être plus aisément que d'autres en capacité de vous dire, si je regarde dans le rétroviseur, peut-être qu'il est plus facile pour moi de mesurer les évolutions dans ma pratique professionnelle que d'autres collègues qui ne seraient pas dans la même situation que vous.

E2 : Oui oui, voilà…alors moi à Vollard évidemment, j'ai apprécié le fait d'être en lycée mais on n'a pas non plus ici un public ici…qui… il est beaucoup plus facile évidemment qu'un collège de banlieue, que celui d'un collège de banlieue, mais c'est un public hétérogène. Et j'ai enseigné à V. durant ces 15 ans dans toutes les séries et dans tous les niveaux, (I2 acquiesce et prend des notes) c'est-à-dire que j'ai fait jusqu'en BTS et j'ai eu pendant de nombreuses années, des élèves, à l'époque on les appelait les STG, donc pas les STMG…euh….

I2 : J'ai connu ça moi aussi !

E2 : (rire de l'enseignante et de l'inspecteur) et donc là aussi j'ai vu qu'il y avait c'est pareil, je me sentais, je me suis retrouvée un peu dans la même situation du défi pédagogique voilà, (l'I2 acquiesce) comment faire passer, alors c'était plus… parce qu'au collège c'était plus comment faire pour qu'ils m'écoutent, c'était déjà ça la question, là … c'était comment faire passer… l'enseignement, enfin la matière ?

I2 : alors quelle solution vous avez construite, bricoler ?

E2 : alors euh… au début c'était pas terrible ce que je faisais, j'étais pas très satisfaite de moi (il sourit) et puis quand vous parlez des dernières années, ce qui m'a … finalement moi ce qui m'a beaucoup aidé et c'est pour ça que j'étais contente que vous veniez en AP, ben si, par exemple, voilà, le nouveau lycée, et le fait de travailler… enfin, l'accompagnement personnalisé, de travailler avec un autre collègue en binôme, (l'inspecteur prend des notes) et même les EDEX aussi, puisque dans les EDEX on travaille… enfin nous avons choisi de travailler à deux, on n'est pas obligé de le faire évidemment en AP non plus et mais …alors bon, je vais parler de quelqu'un que vous connaissez, M. M, avec qui je travaille en AP depuis quelques années, et là en fait moi j'avais essayé de développer des stratégies pédagogiques mais je sais pas, c'était du bidouillage et puis finalement j'en revenais toujours à une espèce de cours magistral déguisé, je favorisais pas l'autonomie des élèves, enfin pas assez, du moins, et surtout j'avais pas… je développais pas chez eux cette attitude réflexive, et c'est M. M qui dit tout le temps ça, on descend de son vélo et on se regarde pédaler, et donc avec l'AP, et on le voit donc d'autres collègues pratiquer, là ça m'a vraiment donné des pistes, et puis le fait d'en discuter ensemble puisque…

I2 : donc du coup c'est moins aux origines de vos, vous nous transportez un moins…, enfin vous nous transportez un peu moins dans un passé lointain d'il y a quinze ans, ce que vous évoquez c'est le cadre de la mise en œuvre de la dernière réforme du lycée et pour vous au travers par exemple, j'essaie de reformuler, des dispositif comme l'accompagnement personnalisé ou des EDEX et à l'occasion des rencontres professionnelles que vous avez pu faire, comme par exemple avec M. M c'est ça chez vous qui vous a conduit à …

E2 : à trouver des pistes plus intéressantes que celles que j'avais pu explorer jusqu'alors (tout au long de cette phrase il acquiesce par des oui, et des mouvements de tête), si vous voulez j'avais essayé mais il me manquait, je pense, quelque chose justement…

I2 : mais vous avez évoqué le souci de la …du renforcement de l'autonomie des élèves.

9'33

I2 : vous avez évoqué le .. le souci de la… du renforcement de l'autonomie des élèves, vous avez évoqué, je reprends vos mots, parce que c'est ce qui m'intéresse, c'est d'être au mot avec vous, le développement de la… de… de la posture auto-réflexive de l'élève, si l'on veut,

E2 : oui voilà, voilà c'est ça

I2 : ça aussi c'est la deuxième chose que vous avez … et puis vous dites aussi « avant », alors on peut le penser en creux, vous disiez aussi, avant je faisais un peu du cours magistral déguisé, donc si j'étais

E2 : au lycée, au collège je pouvais pas

I2 : d'accord, aujourd'hui c'est pas le cas, mais si j'étais venu vous voir avec vos élèves de seconde/ première, le.. la ..le souci qui a été le vôtre, et lié à la mise en œuvre de l'AP et des EDEX, cela vous a conduit aussi à aborder différemment vos cours (ils terminent cette dernière phrase ensemble et en cœur)

E2 : ah oui, oui, différemment, et alors… et alors, en fait j'ai l'impression que même depuis que je suis dans le lycée, j'ai jamais fait cours une seule année de la même façon

I2 : Oui (il écrit et hoche de la tête)

E2 : c'est-à-dire, donc c'est ça aussi qui fait que je me plais dans ce métier hein, c'est que je me dis mais« on peut toujours améliorer, on peut toujours trouver », et puis surtout les élèves d'ailleurs, ils sont même plus les mêmes qu'il y a 15 ans, ils ont évolué eux-mêmes, alors on est obligé de s'adapter … enfin moi je .. en tout cas j'ai l'impression que je dois m'adapter à mes élèves, et non l'inverse donc eh…le … euh…je sais plus où j'en étais

I2 : vous parliez du souci de renouvellement constant

E2 : oui le souci du renouvellement constant eh… je …peut-être que je vais aborder les mêmes œuvres, mais je ne le fais jamais de la même façon. Alors déjà parce que la classe, le groupe classe a changé, c'est pas ..je peux pas forcément me servir d'un fonctionnement qui a, …enfin de quelque chose qui a fonctionné l'année précédente, et l'appliquer à une classe qui n'est plus la même, par exemple là on a 23 élèves, c'est pas… l'année dernière j'en avais 35, déjà c'est différent, on ne fait pas la même chose, voilà, et puis des élèves qui sont effectivement, enfin la composition de la classe a changé, elle est plus ou moins hétérogène une année, puis plus homogène une autre année, donc je pense qu'à chaque fois il faut trouver autre chose, et même si je vais me resservir de certaines pratiques, de toutes façons, il y aura toujours

une adaptation au groupe classe qui se fait, (tout au long de ce passage, l'inspecteur écoute et acquiesce les bras croisés un moment puis prends des notes).

I2 : d'accord

E2 : et donc là vous me demandiez si j'avais à partir des pratiques mises en œuvre en accompagnement personnalisé ça avait changé ? oui oui... effectivement. Par exemple maintenant ce que je fais beaucoup c'est … vous l'avez peut-être vu dans mon cahier de texte, je fais des bilans.

I2 : j'ai vu plein de choses, donc je vais vous dire ce que j'ai vu…

E2 : à la fin d'une activité, ce que je pensais pas à faire, parce que je me disais, ben pour moi c'était évident que les élèves avaient vu l'aspect positif de cette action évidemment, …voilà, donc on fait le bilan, enfin le bilan, c'est les élèves qui le font, je leur dis « alors, à travers cette activité à votre avis, enfin …quelle compé..qu'est-ce que vous avez travaillé ? »

I2 : alors je vous interromps juste pour être… je suis discourtois juste pour faire preuve de courtoisie, paradoxe eh.., mais puisque je vous ai dit que j'ai pris des choses hein…

E2 : oui, oui bien sur

I2 : vous m'avez adressé des documents, il s'agissait aussi pour moi de rentrer dans l'intelligence de votre travail donc j'ai noté par exemple dans les choses qu'il faut que je vous dise : je vous les lis là, les bilans, deux points, explicitations des compétences travaillées derrière les scénarii de travail proposés. C'est exactement ce que … je …

E2 : oui oui

I2 : donc voilà vous voyez, …mon regard… c'est pas en-soi heureux, mais quand même, peut-être un peu, qu'il y a des convergences quand-même.

E2 : oui

I2 : Que je puisse vous renvoyer ça en miroir c'est intéressant…

E2 : oui, oui voilà … hm hm

I2 : (pause, il la regarde en attente de réaction) bon d'accord …

(Ils se regardent et se mettent à rire)

E2 : je suis sensée dire quelque chose ?

I2 : non, non rien, vous avez raison …alors je vais à nouveau vous donner la possibilité peut-être d'évoquer d'autres choses, donc du coup quand.. si on essaie de penser des évolutions dans votre réflexion, au-delà peut-être de … je vais faire l'hypothèse qui vaut ce qu'elle vaut, de ce qui vous caractérise peut-être profondément, ce souci de renouvellement permanent, ce goût du défi que vous avez évoqué à plusieurs reprises, vous avez évoqué aussi il y a 6 ans, tout ce que la réforme du lycée vous a amené .. .bon… est-ce qu'il y a d'autres, d'autres points d'appui que la réforme du lycée, et du coup tout ce qui va avec, qui aurait contribué là encore à nourrir votre réflexion, et que vous auriez pu discuter avec moi ?

E2 : oui alors c'est tout récent, mais je pense que ça va .. en ce moment je suis aussi dans une phase de recherche et … et donc il y a la création du micro-lycée à laquelle j'ai participé, enfin sous l'impulsion d'autres professeurs qui ont donné l'impulsion…

I2 : ça concerne 7 à 8 professeurs je crois dans l'établissement ?

13'59 / 15'14

E2 : oui, oui oui, voilà on est assez bien représenté dans le micro-lycée

I2 : Oui j'ai vu Mme M. sans trahir aucun secret

E2 : voilà, oui, Mme M., l'année dernière déjà Mme M. et moi-même avons fait, on était deux professeurs de français, à participer au micro-lycée.

I2 : M. M. qui y est aussi …

E2 : M. M aussi, mais aussi, bon ben voilà après …

I2 : toute la fine équipe, toute la fine équipe !

E2 : c'est ça la fine équipe exactement, mais c'est M. C qui est le… le..

I2 : qui coordonne.

E2 : oui coordonne, voilà.

14'23

I2 : Donc, votre engagement dans le micro-lycée ça a aussi contribué à faire changer votre…

E2 : Oui mais en fait, c'est dans la continuité, enfin, c'est cohérent, parce que le micro-lycée c'est les élèves décrocheurs, et en fait, moi depuis …

I2 : vous voulez dire un défi, c'est un défi ?

E2 : voilà, voilà, moi c'est ces élèves en fait qui me … voilà …donc bon …j'apprécie comme tout le monde les bons élèves, mais évidemment il y a un défi pour l'enseignant dans un élève quand par exemple… on fait une petite parenthèse, l'élève avec laquelle vous avez …

I2 : oui d'accord

E2 : vous avez discuté tout à l'heure qui est…alors voilà, ces élèves-là c'est mes …

I2 : oui, oui, je comprends,

E2 : alors voilà tout cela c'est en lien parce que …

I2 : c'est pas par hasard que j'ai posé la question…

E2 : non, elle est très … euh voilà, …donc eh… Je sais plus ce que j'avais mis, j'avais mis des grands trucs, que je n'oublie rien .. voilà alors le micro-lycée effectivement,…

I2 : si vous avez des notes allez-y, !

E2 : non, c'est parce qu'il ne fallait pas que j'oublie, donc eh…

15'18

I2 : de raccrocher des décrocheurs, d'ancien décrocheurs

E2 : et là essayer de trouver ??? on retrouve la même idée, qui est de développer d'autres stratégies

I2 : on s'adapte

E2 : oui et puis.. voilà … eh….essayer d'enseigner autrement, autrement que …et surtout avec des élèves qui n'ont pas apprécié le cadre scolaire, qui leur posait un problème et.. alors d'autres points là, j'apprécie beaucoup toutes les discussions qu'on a dans le micro lycée, avec tout ce que…

E2 : justement, M. C qui s'en occupe à chaque fois nous envoie des documents concernant les micro-lycées qui ont fonctionné en métropole, (l'inspecteur prend des notes) le micro-lycée de X en particulier, voilà qui propose des… enfin ils nous font part de leur pratique,

I2 : des ressources un peu

E2 : des ressources oui, donc ça c'est vraiment très intéressant, euh…

et du coup moi aussi ça me… alors il y a le micro-lycée, mais il y a aussi les élèves que j'ai cette année, et alors il y a cette élève là mais faut savoir que dans la première L là, donc … j'ai deux autres élèves qui sont en phobie scolaire, alors là et ça fait plusieurs années,

I2 : dans la classe, dans le groupe ?

E2 : oui, et ils sont pas là justement, ils peuvent …, ils n'arrivent pas à venir, et elle, c'est une ancienne, … enfin elle a eu une scolarité très (l'inspecteur a arrêté de prendre des notes et tapote avec ses doigts sur le bureau).. donc très difficile et elle était aussi déclarée en phobie scolaire en fait cette élève, et là aussi moi je… et quand on va en micro lycée ça se rejoint parce que justement les élèves qui viennent en micro-lycée sont… eh certains en fait, pas tous hein, sont d'anciens phobiques scolaires, quelques fois et là ce problème de la phobie scolaire qu'on ..qui est vraiment, enfin…

I2 : il y a aussi là-dedans des élèves dont…d'anciens élèves dont on se soucie…qu'on cherche à raccrocher après avoir passé dix ans à faire tout ce qu'on pouvait pour

E2 : oui oui les éviter, oui c'est vrai ..

I2 : pour les mettre dehors

E2 : oui c'est vrai, oui oui, oui c'est vrai, quelques fois

I2 : parce que la phobie scolaire s'il l'on va sur le penchant médical, ça pourrait aussi nous inviter, alors je vous le dis comme je le pense,à déresponsabiliser complètement de notre institution « c'est pas moi, c'est la médecine » !

E2 : ah oui oui oui, ah non, non moi vraiment je vois pas du tout les choses comme ça ! pour moi c'est …

I2 : ah ben oui, mais ….donc c'est une construction, c'est une construction..

E2 : comme elle vous l'a dit l'élève là hein, alors en plus… elle est très … enfin elle formule bien, enfin elle arrive à formuler hein. Mais j'en ai parlé… parce qu'il y en a une qui vient de temps en temps, avec qui j'ai déjà pu discuter en fait. Et puis d'où un de mes projets en AP, c'est le… parce qu'il y a d'autres élèves dans la classe qui, sans aller jusqu'à la phobie scolaire, on a eu une discussion en AP, donc au début de l'année sur l'AP se disent angoissés au lycée.

I2 : oui c'est le troisième axe qui a été proposé,

E2 : voilà c'était mon troisième axe…

I2 : l'orientation, la résorption des… oui de l'angoisse, et le premier volet c'était…

18'10

E2 : ben c'était le … ce qu'ils m'avaient demandé ,… le fait de synthétiser les cours sous une autre forme, et les élèves avaient proposé la forme donc par la vidéo, euh…

I2 : c'est ça, voilà oui, les… les, les petits modules, les petites captures … j'ai regardé de près ce que vous m'avez envoyé, non c'est bien !

E2 : en fait justement ce qui peut servir aux élèves qui les font, puisqu'ils vont être obligés de…

I2 : y'a ceux qui vont les regarder

E2 : et oui, voilà, donc en plus c'est le lien entre le groupe classe et les élèves en phobie scolaire aussi

I2 : d'accord, du coup vous retrouvez votre troisième aspect de votre accompagnement personnalisé

E2 : oui voilà, parce que j'ai le souci de ces élèves-là, oui voilà…j'avais tout lié en fait

I2 : d'accord, d'accord, du coup vous vous posez la question ben maintenant qu'on les a qu'est-ce que j'en fais ? Est-ce que je prends les 3 objectifs en même temps ?

E2 : voilà… c'était un peu…

I2 : oui mais…

E2 : il fallait commencer par quelque chose, et puis j'ai choisi …ben vous voyez du coup la petite Victoria, elle l'avenir ça l'intéressait pas du tout, bon ben voilà, là aussi, la séance, elle m'a permis de repérer… alors elle je le savais déjà, parce que j'avais déjà discuté avec elle beaucoup depuis le début de l'année, et puis y'en a d'autres, qui sans aller jusqu'à son…sa position un peu extrême…me disent ben voilà non moi l'avenir …

I2 : peuvent être un peu sur la même pente …

E2 : ben heu… moins pessimistes qu'elle, mais voilà, moi je vis au jour le jour et puis j'ai pas envie d'y penser, et puis ça m'embête que vous me demandiez de penser à mon avenir, voilà…

I2 : aller consulter des fichier ONISEP !

E2 : oui, on voit pas l'intérêt…mais c'est bien parce que … bon là, euh… bon je reviens un peu sur ma séance du coup !

I2 : on y reviendra après,

E2 : on y reviendra…

I2 : non non, on y reviendra après, si vous permettez !

E2 : d'accord je mélange un tout !

I2 : voilà je veille, je veille à la conduite

E2 : c'est bien (elle éclate de rire)

I2 : c'est vrai, vous me donnez une bonne … (il rit aussi avec elle)

E2 : oui, c'est bien

I2 : c'est gentil en tout cas j'ai le droit de le faire !

E2 : voilà, euh…non parce que moi il faut me recentrer justement, sinon je suis comme certains de mes élèves …

I2 : je m'y suis employé, je m'y suis employé !

E2 : alors…

I2 : du coup vous me parliez du micro-lycée

E2 : et de la phobie scolaire, parce que là il y avait un lien, quand-même c'était dans la continuité, et du coup que j'ai un projet finalement, avec euh… donc pour lutter contre le décrochage scolaire, parce que finalement ça c'est le point… le point commun… euh… repérant donc ces trois élèves, parce que trois élèves dans une classe de 23 moi je trouve que ça fait quand-même pas mal, et euh… donc je suis rentrée en contact avec le… parce qu'on a un référent décrochage scolaire là aussi qui est M. M,

I2 : je l'ai lu dans le livret

E2 : voilà .. euh… j'en ai parlé avec lui, et euh…et en accord aussi avec la CPE, mais donc on n'a pas encore… je sais pas si on en a parlé… s'ils ont eu le temps d'en parler avec M. (CE) euh.. faire quelque chose justement concernant la phobie scolaire, parce que ce sont souvent des élèves qui euh… sont vus par les autres élèves de la classe comme des paresseux, des … bah qui profitent du système, et qui … voilà, en gros c'est facile de déclarer qu'on est en phobie scolaire et puis on reste chez soi, et puis voilà, tout se passe bien. Donc essayer de changer cette image-là et puis surtout…

20'51

I2 : d'accord, et puis du coup là vous me donnez l'occasion de parler d'un des autres dispositifs qui était lié à la mise en œuvre de la réforme, enfin, sans parler de la réforme pour le plaisir de parler de la réforme, c'est juste parce que vous les évoquiez ces dispositifs comme, de fait des leviers d'évolution dans vos pratiques, vous avez parlé des EDEX je voudrais y revenir dans une minute si vous le voulez bien

E2 : oui oui, bien sur…

I2 : vous avez aussi parlé de l'accompagnement personnalisé, mais là dans cette approche plus individualisée, dans la relation aux élèves, on est plutôt sur la question du tutorat là ? est-ce que ça s'est développé dans le lycée ?

E2 : oui, si bien sur pour les élèves …mais c'est

I2 : vous évoquez plutôt quelque chose je trouve qui… qui relèverait de la… du dispositif du tutorat

E2 : pour les élèves …

I2 : plus individualisé, parce que sur le décrochage, typiquement c'est ça le tutorat

E2 : c'est le tutorat oui…

I2 : comment on identifie des référents adultes dans une relation de confiance un peu sur la durée… euh… des adultes qui vont être un peu …

E2 : oui bien sur

I2 : dans un accompagnement vraiment de proximité

E2 : il y a du tutorat qui est mis en place dans le lycée, mais c'est M. M aussi je pense qui s'en occupe

I2 : ah ben voilà d'accord

E2 : ben justement ils ont dû rejoindre les …

I2 : vous ne faites pas partie des enseignants identifiés comme euh …

E2 : alors euh…M. M m'a demandé évidemment …

I2 : ah ben je ..

E2 : ah oui mais ça fait,… il m'a demandé depuis la création de la mise en place du tutorat

I2 : et vous dites non ?

E2 : ben parce qu'en fait, j'ai … j'ai un aspect… une vision très personnelle, j'ai peur de m'investir au-delà de ce qui est demandé, j'ai tendance à avoir un lien trop affectif, déjà avec mes élèves qui ne sont que mes élèves, mais euh… j'ai peur de ne pas réussir à mettre une barrière entre …

I2 : bah c'est une précaution, oui je peux comprendre !

E2 : c'est ce que je lui ai expliqué d'ailleurs à M. M, quand il m'a demandé parce qu'il pensait qu'effectivement j'étais… non mais par contre voilà, je trouve ça très intéressant mais euh…saurais-je y mettre

I2 : du coup …voilà …c'est tout à votre…

E2 : je ne sais pas

I2 : tout à votre euh…

E2 : j'ai souvent envie d'adopter mes élèves !! ou voilà … donc je ..! (elle rit)

I2 : (il montre un visage étonné)

E2 : oui oui, oui, voilà quelques fois je me dis, voilà c'est pas possible ! il faudrait que je fasse …

I2 : j'ai exprimé il y a une minute le, le… parce qu'aussi je vois le.. pardon hein, mais il y a le temps qui courre là … j'exprimais il y a une minute la possibilité de parler un petit peu de ce que vous faites dans le cadre des EDEX, puisque vous êtes dans les enseignements d'exploration arts du spectacle

E2 : oui arts du spectacle et arts visuels,

I2 : bon alors toujours un petit peu dans la même logique de réfléchir à ce que ces dispositifs nouveaux là vous ont conduit à faire évoluer là, qu'est-ce que vous mettriez en avant ?

E2 : donc euh… par rapport à ce qu'ils ont fait évoluer dans ma pratique ? alors là c'est oui, … comme je le disais, je l'ai déjà dit, mais je reviens dessus, l'avantage de la… du binôme, de la co- he…

I2 : co-intervention, co- ??? ça dépend…

E2 : co-intervention voilà, et en plus on a pu évoluer parce que la première année, j'ai commencé à faire les textes littérature et société. Et euh… voilà, ben je sais pas, je pense que les conservateurs avec qui je travaillais ne souhaitaient pas faciliter la co-intervention, donc on a bêtement séparé le groupe en deux pour les avoir …

23'51

I2 : oui, pour penser des collaborations, le partage de classe c'est quand-même pas le plus ….

E2 : oui c'est pas …voilà…

I2 : donc là du coup, vous ne parlez pas du passé, mais du coup, où vous placez la dimension de co-intervention ou de co-animation ? vous êtes tous les deux présents ?

E2 : ah oui, on est, je suis avec ma collègue,

I2 : sur l'amont et sur l'aval qu'est-ce qui se passe ?

E2 : vous voulez dire s'il y a un partage des tâches ou euh…?

I2 : en amont de la séance pardon, est-ce que vous savez ce que vous … concevez… ?

E2 : Ah oui, oui, alors là si on se concerte ! ah oui bien sur, bien sur !

I2 : ce qui n'était pas le cas tout à fait forcément avec le collègue sur littérature et société ?! non !?

E2 : ben non on pouvait pas ….ah oui (elle rit), alors avec ma collègue Mme D, qui est également professeur de français , nous nous concertons, déjà il y a deux consultations de départ, pour là cette anné: qu'est-ce qu'on maintient sur l'année euh… voilà ? qu'est-ce qu'on fait ? quels sont les projets sur l'année voilà ? quand est-ce qu'on contacte … parce qu'on a une intervenante aussi, eh… l'intervenante, quand est-ce qu'on la fait intervenir, quelles sont les actions qu'on va donc mener en art du spectacle, en gros voilà, les projets de l'année et après nous nous voyons avant chaque séance, bon ça dure pas forcément longtemps, ça dépend ce qu'on a prévu, quelques fois et ben un quart d'heure de concertation peut suffire avant la séance, mais oui, on se concerte parce que surtout pour l'art du spectacle c'est douze heures, et voilà, il faut savoir où l'on va quoi, on va pas…on peut pas…

I2 : et sur les EDEX, là du point de vue de l'institution, au moment où les concepteurs de la réforme ont réfléchi à ça, il y avait dans la mise en œuvre des enseignements d'exploration clairement une ambition de renforcer l'implication des élèves dans leurs parcours

d'orient…dans leur réflexion sur l'orientation, si vous en parliez tout à l'heure pour l'accompagnement personnalisé, est-ce que cette réflexion des élèves sur l'orientation qu'il veulent être la leur s'ils choisissent tel ou tel EDEX et les dimensions que vous avez intégrées ?

E2 : oui, on leur parle un peu … par exemple on a lancé un peu … d'ailleurs ce qui est prévu dans les vertus officielles des arts du spectacle par exemple, dans les arts du spectacle, c'est de présenter aux métiers du spectacle effectivement…

I2 : oui oui, oui, les métiers, oui

E2 : ..donc oui là, il y a une réflexion sur…

I2 : là je pensais pas tellement métier là non mais c'est pas, tant que je l'ai pas dit, vous pouvez pas … et puis du coup ça me faire anticiper un tout petit peu sur ce qu'on pourra évoquer sur la séance, mais je parlais plutôt, non pas métier, mais je parlais plutôt compétences, compétences que …les … compétences proprement littéraires hein ! les compétences littéraires qui se développent peut-être davantage dans les enseignements d'exploration, et puis à coup sur dans la filière L, et puis compétences un peu larges sans s'enferrer tout de suite sur tel ou tel métier, dont l'explicitation, vous en parliez tout à l'heure : « qu'est-ce qui est derrière le scénario, qu'est-ce qu'on est obligé de construire ? » et donc là derrière le projet EDEX en spectacle, dans littérature et société, au-delà de la perspective de la réalisation concrète et de l'intervention avec un partenaire, quelles compétences proprement littéraires sur ces enseignements d'exploration là, le dispositif permet de construire ? est-ce que c'est une question que vous avez … ? je vous pose pas cette question-là, je vous pose la question de savoir si si ça vous l'avez tiré au clair avec votre collègue ?

E2 : avec ma collègue ? oui

I2 : oui ?

E2 : oui bien sur oui oui, oui et sur … oui parce que par exemple déjà au théâtre, c'est euh… quelque fois, l'art du spectacle ça peut être aussi l'art d'être spectateur, moi je l'ai pris comme ça en tout cas, et l'année dernière en tout cas, on a vraiment tenu à favoriser les sorties... euh…au théatre,

27'34

I2 : c'est toute la dimension de l'école du spectateur et tout ça oui !

E2 : on a emmené les élèves à de nombreuses reprises ils ont fait partie d'un euh ils ont pas fait partie mais…… on les avait inscrit au théâtre du marché de …

I2 : théâtre du marché

E2 : un parcours justement avec alors euh… avec Loula ffff ça y est, …elle a mis en scène Roméo et Juliette en créole euh…

I2 : c'était pour les scolaires au mois d'avril

E2 : oui, mais alors ils sont allés voir une répétition, ils ont rencontré la metteur en scène

I2 : et donc du côté des métiers du théâtre qu'ils ont rencontrés, quelles compétences peut-être plus spécifiquement littéraires selon vous ils ont pu comprendre qu'ils étaient en train de développer ?

E2 : la réécriture ouais peut-être, l'adaptation peut-être de Shakespeare parce que… ils devaient poser… Et ils avaient des questions pour parer l'intérêt encore d'une énième mise en scène de Roméo et Juliette et pourquoi…

I2 : Et alors là peut-être un peu plus globalement là, s'il l'on sort du cas particulier la question vraiment littéraire au sens étroit. La question de l'enjeu de la réécriture. Ce pourrait, ce pourrait presqueêtre une donnée du programme…

E2 : mais c'est ça ! c'était ça ! parce que les L sont venus aussi…

I2 : alors de manière un peu plus large derrière cette réflexion sur la question de la réécriture .. quelles compétences un peu plus large les élèves sont-ils en train de construire ?

E2 : euh…sur le thème des réécritures ?

I2 : oui par exemple oui

E2 : ben le… ben j'allais dire comprendre l'intérêt d'une réécriture ? Enfin … le …Ben en fait…

I2 : oui oui, …qu''est-ce qu'on fait quand on s'intéresse à une transposition,

I2 : à une réécriture et qui est profondément littéraire ?

E2 : on analyse le .. l'intérêt…enfin … je sais pas.. (il acquiesce de la tête)

I2 : vous savez pas ?? je sais pas …oui (elle rit)

E2 : j'ai du mal à saisir …

I2 : non mais…

E2 : on est en train d'acquérir un savoir-faire, d'un .. une analyse littéraire textuelle

I2 : peut-être la compétence d'analyse littéraire c'est souvent une compétence à faire des liens,

E2 : Ah oui oui !! ben oui évidemment !

I2 : à tisser des lien …non mais je sais pas ! c'est ce qui me vient comme ça !

E2 : ah mais oui bien sur ! des liens !

I2 : faire des liens… est-ce que le …

I2 : Ce que disais, il suffit ensuite que je regarde dans le cahier des élèves pour me faire une petite idée. Je vous les livre un peu en vrac parce que vous allez voir avec un peu d'humour j'espère, les effets d'échos avec ce que vous avez évoqué. Donc je me contente de lire mes notes dans le travail d'analyse que j'ai conduit hier…dans le désordre du coup …mais je rependrais tout ça de manière ramassée un peu dans le rapport … je vois d'abord l'effort qui caractérise votre réflexion de diversification des activités proposées, par rapport à ce que vous disiez de la logique d'adaptation…

E2 : oui oui …

I2 : bon. euh… je vois aussi en quoi toute votre réflexion depuis le début de l'année s'oriente vers la question des conditions de la mise au travail en groupe

E2 : Ah oui..hm hm …

I2 : comment vous travaillez en collaboration avant … il y a quelque chose qui travaille en fond.. Oui ??

E2 : Ah oui vraiment …

I2 : Oui !? Donc euh… je reviens pas sur la question de l'explicitation des compétences travaillées, on vient d'en parler là encore à propos des EDEX par exemple…

E2 : oui

I2 : essentiel ; j'aurai peut-être dû commencer par là mais…: densité, qualité, consistance des contenus, hein quand vous me renvoyez .. c'est pour cela que je demande aux collègues de m'envoyer les descriptifs des activités, derrière ça on peut aussi écrire n'importe quoi, mais si l'on croise… j'essaie de croiser quelques données, j'arrive à me faire une petite idée. Vous parliez d'autonomie tout à l'heure et à plusieurs reprises je lis et je vois que vous associez les élèves au choix des textes…

E2 : Oui tout à fait oui,

I2 : Qui vont être étudiés…Donc je mettrais ça volontiers aussi en … oui … ! Donc ça fait l'objet d'une négociation ?

E2 : oui

I2 : Juste « on peut choisir ce qu'on veut mais dès lors que vous m'expliquez pourquoi vous voulez » ?

E2 : Ah ben oui, oui voilà …bon malheureusement on est obligé de prendre le choix du plus grand nombre, il y en a toujours qui vont pas être contents.. mais ils sont associés effectivement au thème et à la fabrication du cours… c'est dans le souci de maintenir leur motivation puisque que si ça leur a plu, je pense qu'ils seront aussi…la motivation sera là et puis c'est aussi une espèce de responsabilisation… enfin voilà, ils ne sont pas des oies, ils ne sont pas là pour être gavés et être passifs. Ils sont là pour être actifs !

I2 : ce que je trouve absolument remarquable dans la qualité de la relation pédagogique du coup que vous parvenez à construire avec les élèves et qui se donne à voir dans les documents professionnels, surtout quand c'est comme le cas là, vous me permettez d'y avoir accès un petit peu en amont. C'est aussi pour ça que je demande à ce que l'on me les adresse en amont, enfin je ne sais pas comment font mes collègues, enfin si je peux me souvenir comment j'essayais de faire avant mais je trouvais que je travaillais mal, quand on arrive au mois d'avril, mai, et puis là il faut prendre connaissance de tout ça et puis en même temps il faut que je sois disponible pour regarder ce qui se passe … donc avec l'âge je me rends compte qu'il faut que je puisse..

2'48

E2 : oui mais c'est normal … effectivement

I2 : Bon. Je voulais juste expliquer aussi les raisons de cette demande de ma part.

E2 : non mais à la limite, moi je trouve que c'est rassurant moi je trouve de savoir que, en fait, ce qu'on a fait avant effectivement compte aussi et puis voilà,….le fait qu'on va pas être … une heure… qu'est-ce que c'est, et puis qu'il y a quand même tout ce qui a été fait, même l'année précédente, et voilà

I2 : se mettre en perspective… en lycée, encore une fois c'est facile, enfin, au collège aussi, mais avec les descriptifs, quel que soit le moment de l'année, ce qu'il y a dans les cahiers… là j'ai vu des caractéristiques me semble-t-il de vote réflexion et de votre pratique qui venaient en résonance avec ce dont vous m'aviez parler un peu avant, voilà… ca me laisse à

penser que mon outil de lecture n'est pas complètement inadéquat. Bon alors tant mieux ! Tant mieux pour moi ! Tant mieux pour moi !

Bon alors tout ça je le reprendrais dans le rapport hein.

Petite question, mais qui découle aussi de ce dont on vient de parler, est-ce que vous avez été par le passé sollicitée pour accompagner des professeurs stagiaires ?

3'48

E2 : oui oui,

I2 : c'était il y a combien de ??

E2 : Il y a, ben c'était l'année dernière

I2 : on avait sollicité il y a pas très longtemps Mme M,

E2 : Oui Mme M l'année dernière donc Mme M. avait une stagiaire, moi c'était l'année précédente

I2 : Et Mme T l'an dernier vous étiez l'année précédente

E2 : avec Mme D

I2 :Oui, et bien Mme D qui est désormais titularisée … je sais pas si vous le savez,

E2 : oui oui

I2 : Oui je ne sais pas si vous savez ? vous êtes en contact ?

E2 : oui

I2 : Bon qui est désormais titularisée dans le corps des professeurs certifiés et que j'ai vu l'an dernier et dont j'ai vu les (il fait un geste) les progrès très très nets…

E2 : Oui oui, elle était déjà bien

I2 : oui bien sur

E2 : moi je l'avais trouvé très bien

I2 : oui mais changer de discipline c'est pas aisé

E2 : voilà, c'était pas évident

I2 : Et je l'ai vu à des moments très très éloignés, donc c'était réjouissant aussi pour moi de mesurer les progrès…dans sa…

E2 : d’accord

I2 : dans sa réflexion

Donc tout ça pour vous dire avec tout l’intérêt que je reconnais dans le travail que vous conduisez et il y a des raisons de penser que V. peut continuer de rester un établissement d’accueil et qu’on compte sur vous encore

E2 : oui oui, bien sur, ah oui oui, ça ne me dérange pas du tout

I2 : c’est gentil et donc voyez aussi comme un signe de confiance …hein …

E2 : oui, d’accord

I2 : la proposition qu’on pourrait vous faire j’en sais rien, si les besoins justifiaient dans les années à venir

E2 : oui , hm hm…

I2 : bon alors si l’on revient sur la séance plus spécifiquement, y compris dans son caractère tout à fait particulier, …

E2 : oui

I2 : mais… je l’ai bien cherché en somme,

E2 : oui,

I2 : je viens dans une heure d’accompagnement personnalisé, on est une première L,

E2 : c’est un peu ça, oui, c’est ce que je me suis dit ! (elle rit)

I2 : vous en remettez une couche en disant : on va aller au CDI

E2 : Eh voilà, ben oui,

I2 : et on est en co-intervention

E2 : et voilà

5’16

I2 : et peut-être, ne vous en étonnez pas, mais du coup vous comprendrez pourquoi la partie de description relative à la séance, dans le rapport sera très réduite, et puis… je pourrais m’en tenir … si je devais m’en tenir à une sorte de déroulé un peu factuel : un premier moment en groupe entier où vous rappelez les séances précédentes, la carte mentale que vous leur avez demandé de faire, l’expression de la préoccupation de l’orientation, vous les faites réfléchir, au

niveau méta toujours, quel est l'intérêt de faire une séance d'AP sur l'orientation en début d'année ?..

E2 : oui

I2 : non, non mais pour vous dire que j'ai compris ! j'ai percé à jour les intentions ! et la recherche de motivation dites-vous, une séance sur le projet d'orientation, vous distribuez le coupon avec les deux activités, je le relis pas, et puis ensuite il est 10h 11 quand les deux groupes se répartissent, 13 élèves qui accompagnent le collègue d'histoire-géographie dans la salle à côté, et les 8 qui restent chacun devant un poste informatique qui accèdent aux documents en ligne. Et puis ensuite vous circulez pour accompagner… voilà

E2 : pour accompagner oui voilà, c'est tout à fait ça

I2 : alors du coup ce que je perçois moi, m'éloigne de… vous devez bien vous en douter… on n'est pas dans une séance de lecture analytique… alors est-ce que je peux…

E2 : oui voilà

I2 : on peut quand essayer de … je crois… en même temps c'est bien un enseignement ?

E2 : oui

I2 : hein, c'est une heure inscrite à votre service .. ?

E2 : oui oui bien sur

I2 : donc on est fondé aussi à … on est fondé aussi à venir observer les enseignants et réfléchir avec eux…hein ?!

E2 : oui bien sur

I2 : parfois on discute de ça entre inspecteurs … ben est-ce que… en AP…

E2 : ah moi ça ne me dérangeait pas du tout…

I2 : si l'on pense que c'est une heure d'enseignement …

E2 : je n'ai pas du tout trouvé cette idée saugrenue

I2 : bon et bien… encore merci de prendre le temps de le dire. Bon, alors, vous avez aussi eu le temps de déjeuner, et prendre un peu de distance avec la séance…comment vous… quel regard vous portez sur la séance, son déroulement, et sur, …de votre point de vue, la plus-value que les élèves ont pu en tirer, j'aimerai bien vous entendre là-dessus.

7'21

E2 : alors, pour les élèves en fait, il s'agissait surtout donc de les mettre en contact avec cet outil numérique (l'inspecteur prend beaucoup de note sur les propos de l'enseignante), qui va leur servir et qu'ils vont pouvoir justement aussi pratiquer chez eux. En fait hein ! le but c'est de donner une impulsion. A quelque chose qu'ils vont devoir construire eux-mêmes ensuite. L'idée évidemment c'est que on va pas faire des heures d'AP toute l'année, on va pas continuer à aller sur Folio toute l'année. C'est vraiment l'impulsion.

I2 : Vous l'aviez regardé un petit peu le type de positionnement là euh..?

E2 : Oui, j'avais regardé le profil …

I2 : sur le site ONISEP, vous savez où on leur demande d'évaluer leur degré de niveau maîtrise en langue vivante ?...

E2 : oui oui, j'avais regardé…oui

I2 : Quel regard ??

E2 : et ben, je trouvais que c'était pas mal. Enfin, le fait de remplir le CV là, je trouve que c'est bien. Parce que comme je leur ai dit, Il y a des élèves en terminale qui doivent remplir un CV et ils savent pas du tout le faire, on n'a jamais pensé à leur apprendre au lycée

I2 : oui sans doute

E2 : parce qu'on se disait effectivement qu'ils étaient trop jeunes, et que voilà… (l'inspecteur acquiesce et montre de l'impatience) donc bon, évidemment je leur ai dit, le but ce n'est pas de produire un CV qui sera terminé qui sera fini. Pour moi c'était toujours qu'ils aient cette attitude réflexive (il reprend des notes) sur toutes ces années qu'ils ont passé dans les établissements et sur le fait qu'ils ont déjà été… acquis des compétences. Voilà c'est, si vous voulez la réaction qu'ils avaient eu, c'est comment on va faire voilà, le parcours d'une vie alors que notre vie elle est toute fraîche quoi. Et en fait si…parce qu'en fait voilà, ce que je voulais vous dire aussi, c'est que… j'avais remarqué tout de suite, ce qu'on remarque chaque année, c'est que les élèves ont beaucoup de mal à considérer qu'ils ont des compétences. Ils pensent n'en avoir aucune.

I2 : là du coup on retrouve le volet motivation ?

E2 : voilà c'est le volet motivation oui, et

I2 : dans la mise au jour de ce qu'ils ont construit, ce qu'ils ont développé…

E2 : voilà,

I2 : oui d'accord

E2 : là en fait c'est pour ça qu'il y a d'abord « mon profil » sur Folio et ensuite, parce que le profil propose en fait des items, donc ils doivent … ils n'ont pas à les imaginer, elles leur sont proposées. Et donc, déjà c'est plus facile. Et donc quand je leur ai fait faire les cartes mentales la semaine dernière et bien je les ai donc regardés avant, j'ai vu il y en a qui m'ont dit « je n'ai aucun atout, je n'ai aucun compétence » en gros je ne sais rien faire, je suis en première L mais je ne sais rien faire. Donc moi, la lutte, et bien évidement, c'est de leur montrer que ben si, ce n'est pas le cas. `

9'52

I2 : ce n'est pas le cas

E2 : voilà ce n'est pas le cas et que .. ils ont déjà … alors par exemple ils ont souvent posé des questions qui étaient : et ben alors est-ce qu'on a par exemple si on a réussi à avoir, … il y en a une qui pratique l'équitation : et bien si j'ai le galop 4 j'ai droit de le mettre. Et bien écoute, pourquoi pas, c'est.. t'as passé c'était un examen, c'est extra-scolaire, oui mais bon…

I2 : il y en a une autre qui avait déjà des brevets de langue, qu'elle avait passés avec l'université qui était juste derrière…

E2 : oui voilà à l'université, j'ai vu, Léna.. oui, elle avait aussi le code. Elle avait passé le code cette élève, elle me demande si elle devait le mettre, je dis oui, parce que quand tu auras le permis tu le mettras sur ton CV.

I2 : donc ça pour moi c'est à mettre au compte de ce qui relève de la logique de l'accompagnement aussi hein ?

E2 : oui, oui voilà

I2 : qui permettra aussi de mettre en avant l'intérêt de ce que vous aviez réfléchi là, qui vous conduit à partir de l'expression des préoccupations des élèves, qui vous invite à un autre positionnement aussi évidemment dans le groupe là, et puis, heu.. alors peut-être si … euh.. si je peux essayer de vous proposer de … de… réfléchir un petit peu à partir de ce que j'ai vu … et puis j'ai aussi en tête la nature des échanges que j'ai aussi de temps en temps avec M. M., sur la question de l'accompagnement personnalisé, et puis vous parliez à l'instant des .. . donc j'aurai envie de vous dire ce que je vais vous dire maintenant et puis aussi parce que vous parliez à l'instant des portraits là …

E2 : des élèves la carte mentale…

I2 : des élèves … j'en ai regardé plusieurs, c'était riche comme document

E2 : non mais oui , c'est très intéressant !

I2 : donc ça m'invite à vous proposer peut-être d'essayer de … parce que la séance là m'y invitait particulièrement, … particulièrement bien je trouve. Euh… comment on pense peut-être un peu davantage accompagnement personnalisé et un peu moins accompagnement individualisé. C'est la relation au groupe là que je trouverais intéressant de vous proposer de réfléchir… sauf, …sauf si cela ne vous semble pas intéressant …

E2 : non si, si !

11'43

I2 : euh .. parce que là ils vous ont renvoyé un premier matériau dans les cartes mentales hein ? Est-ce qu'il y a quelque chose dans ces cartes, moi j'ai ma petite idée sur la réponse, mais je vais faire semblant que j'ai pas de réponse,… euh.. qu'est-ce qui … ou non je vais pas faire semblant…qu'est-ce qui dans ces éléments dont ils vous ont faire retour sur les portraits cartes mentales, qu'est-ce qui pourrait faire l'objet d'une mise en commun, d'une récupération, d'une mise en réflexion, dans une relation de l'enseignant au groupe hein ? Est-ce que vous voyez ce que … avec aussi, y compris en mobilisant vos compétences proprement disciplinaires ? et qui conserverait aussi tout son sens dans une heure d'accompagnement personnalisé ?

E2 : euh…

I2 : y compris sur l'orientation ! ils vous disent des choses-là, il y a ceux qui vous disent, j'aimerai bien faire ça, et puis ceux qui vous disent, je ne sais pas ce que je veux faire mais mes goûts sont là.

E2 : oui, euh.. ben c'est vrai que moi en fait c'est quand je confronte les cartes mentales que je vois des différentes postures d'élèves …

I2 : oui, mais alors vous, vous avez un retour là-dessus,

E2 : oui j'ai un retour,

I2 : est-ce qu'on peut en faire un objet de réflexion pour le groupe ou ça vous semble …

E2 : oui, pour le groupe … oui, si, si, en fait ….si surement alors là, il faudrait que je réfléchisse ..

I2 : une piste là, l'élève qui vous dit .. qui reste un peu sec devant le métier ONISEP, les métier « moi j'ai quinze ans, j'ai seize ans »…voilà… avoir à réfléchir sur la façon dont un camarade de classe met en relation explicitement ou pas, des goûts et des projections dans des métiers par exemple est-ce que ça peut pas ….

E2 : oui, bien sur, faire l'objet d'une

I2 : ça peut nourrir la réflexion du groupe,…

E2 : oui, en fait on a initié ça à la fin de la deuxième heure, parce que du coup je les ai fait revenir, et euh…donc ils devaient répondre à cette fameuse question, enfin pas terrible en fait voilà, qui était très difficile pour eux évidemment, comment vous voyez-vous dans quinze ans ? Alors il y en a qui ont développé, alors après, et c'est marrant parce qu'ils s'écoutaient tous, donc ..alors d'un élève à un autre c'était … je pense que là déjà ils ont pris conscience de quelque chose, elle était là la prise de conscience en fait, entre ceux qui disaient alors moi dans quinze ans, je vivrais à New York, je serais avocate, enfin bon qui avaient des projets, et des choses très très précises déjà sur la façon de vivre, et puis voilà, les élèves qui étaient là « non moi j'y arrive pas ». Et je pense que pour eux ça a été la prise de conscience de voir qu'effectivement comme vous le disiez …

I2 : d'accord en deuxième heure, d'accord

E2 : il y en avait qui faisait le lien entre ce qu'ils aimaient et leur goût effectivement et puis leur projet et le lien entre ma passion, mon projet.

14'22

I2 : l'hypothèse qui est la mienne, dans la proposition qui est la mienne, là c'est peut-être de voir, euh… certaines limites qui pourraient poindre, d'une logique extrême un peu de l'individualisation alors que , alors qu'on peut aussi à bon droit, je pourrais faire confiance à tout l'intérêt de la logique du groupe et du rapport au collectif, alors il y a ces bons outils là, pour l'ouverture de la séance par exemple, enfin vous voyez pour les autres séances à venir, comment à partir de bons outils, enfin de bons, pardon, des écrits intermédiaires en fait que les élèves vous produisent, comment on en met 3 ou 4 dans un diaporama, on fait réfléchir,…

E2 : oui oui, j'avais pensé à ça, mais en fait, alors moi, ce qui me … ce serait intéressant, mais ce qui est embêtant c'est que j'ai l'impression qu'ils ont mis une part de leur intimité dans ces…et que les voir projeter…

I2 : oui d'accord, je me suis posé la question parce que parfois, on peut sélectionner des choses… on n'est pas obligé d'aller sur la dimension les plus personnelles, les plus intimes.

E2 : oui, oui, voilà, mais j'avais pensé à ça effectivement, parce que moi c'est ce que j'ai fait, j'ai mis les cartes mentales comme ça.

I2 : oui alors si l'on va au bout de la logique dont vous parliez tout à l'heure peut-être que c'est en les mettant …

E2 : Oui, oui ce serait pas mal…

I2 : alors encore une fois peut-être que je me trompe dans mon hypothèse, mais je me suis demandé tout à l'heure pour vous dire les choses totalement honnêtement, est-ce que c'est dans un souci d'individualisation…est-ce que c'est cette recherche-là qui vous a conduit du coup à assez rapidement séparer les élèves, à les isoler, et si c'était le cas, alors moi je vous proposerais juste dans un souci d'équilibre, de voir aussi comment dans une séance d'accompagnement personnalisé on peut maintenir la logique réflexive du groupe et en quoi … surtout quand vous avez des … vous avez un super matériau à discuter là !...

E2 : je suis d'accord avec vous j'y avais pensé effectivement, mais j'avais été un peu,… voilà, j'avais peur pour certains, de froisser certaines susceptibilités d'élèves…

I2 : oui je comprends, il y a aussi des précautions à prendre, bien sur, pas projeter n'importe quoi … ni des …

E2 : voilà, mais euh.. par contre effectivement c'est très rare que je les fasse travailler certains … en plus en AP

I2 : Bon ben alors, dès lors peut-être que je suis..un peu à côté de la plaque par rapport à ce qui…

E2 : Non pas du tout (elle lui coupe la parole avec conviction) parce que je pense que c'était intéressant, alors après c'est pour ça que j'ai souhaité réunir le groupe en fin .. donc à la fin des deux heures…

16'40

I2 : d'accord c'est ce que vous avez fait après (il acquiesce)

E2 : oui, et là effectivement, ils ont parlé de leur … les uns les autres, et puis en se posant des questions : parce que je leur avais dit n'oubliez pas de poser des questions si par exemple vous ne comprenez pas très bien le courrier de tel élève, pourquoi finalement,

comment tu es devenu avocat pour des questions toutes bêtes. Effectivement entre eux ils avaient le droit de poser des questions à la personne qui se projetait dans l'avenir, pour … je sais pas des questions du style « mais tu dis que t'as trois enfants, mais alors comment … »

E2 : t'as fait si ... pour mener tes études à bien si tu as déjà trois enfants, ..voilà .. des choses comme ça

I2 : (il rit) d'accord, d'accord, très bien, mais qui sont aussi des signes de l'attention qu'ils auraient eu pour l'exposé du copain… et puis parce que ça a été mon souci, quand je regarde votre travail, je me dis mais elle a pas besoin de moi,

E2 : Mais si !!

I2 : elle réfléchit, ... voilà quelqu'un qui réfléchit de manière exemplaire, qu'est-ce que je peux essayer d'apporter ? donc j'ai essayé peut-être de vous faire réfléchir sur la question individualisation / personnalisation par rapport au groupe,

E2 : Oui oui, non, non c'est bien

I2 : donc si j'ai une deuxième…

E2 : oui allez-y !

I2 : vous verrez bien après si ça vous semble pertinent ou pas,

Là c'est juste par malice une peu, et par presque esprit de contradiction

E2 : c'est bien, ça me plaît… toujours

I2 : c'est vrai ?! bon alors je vous le soumets comme ça, je vous le soumets comme ça : comment est-ce qu'on peut essayer de « disciplinariser » les horaires d'accompagnement personnalisés. Je vous dis ça par esprit de contradiction parce je peux vous, je peux faire la liste qui serait très longue des établissements dans lesquels les heures d'AP ne sont rien d'autres que des heures de français, de maths ou de géographie, donc je dis ça avec esprit de provocation. Mais si je vais au-delà de la provocation pour aller cette fois-ci de manière un peu plus sérieuse, comment….enfin… vous avez … j'ai … on a évoqué, on a évoqué …ce qui fait aussi votre compétence disciplinaire d'enseignante de lettres, Comment vous pouvez mobiliser peut-être davantage tout cela, d'autant plus que vous êtes avec un groupe de 1ère L,

18'37

E2 : alors oui ..

I2 : et quand on travaille sur la question de l'orientation par exemple, là il y a déjà des élèves qui ont,… qui ont déjà fait un premier choix ??

E2 : oui oui, oui, en L,

I2 : oui ils sont déjà en L

E2 : ils sont déjà en L oui, oui.

I2 : alors quand on travaille …

E2 : là aussi, j'avais prévu quelque chose là-dessus, …enfin alors ..pour rester sur l'orientation ? mais là avec la filière littéraire ?

I2 : oui par exemple !

E2 : alors la filière littéraire, normalement il y aura aussi une séance qui sera prévue sur la filière littéraire,

I2 : Oui

E2 : c'est-à-dire quels sont … alors déjà tout simplement pourquoi vous avez choisi L ?

I2 : Oui

E2 : Alors pourquoi, avec euh avec le pourquoi et le pour quoi, voilà !

I2 : oui

E2 : et puis aussi il y a des bonnes et des mauvaises raisons, je veux qu'ils nous disent tout parce que j'aimais pas les maths, voilà

I2 : oui

E2 : faut qu'on entende tout et puis ensuite on voit…

I2 : donc là vous êtes aussi sur la construction de l'argumentation, donc on re-disciplinarise là un petit peu sous cet angle là…

E2 : oui on re-disciplinarise bien sur

I2 : il y a cette piste-là, et puis il y a celle que j'évoquais tout à l'heure, à propos des EDEX : c'est-à-dire derrière les textes et les auteurs, qu'ils vont fréquenter cette année et l'an prochain ….quelles compétences ils se… , quelle représentation ils ont des compétences qu'ils vont spécifiquement développer au long de ces deux années ?

E2 : oui, voilà

I2 : par exemple est-ce que c'est clair pour eux ?

E2 : oui …Je sais pas

I2 : est-ce que c'est pas par exemple sur une heure d'AP où vous les faites réfléchir sur la dimension orientation où l'on peut aussi aborder ces questions-là ?

E2 : Oui , oui alors j'en ai un peu parlé

I2 : oui

E2 : dans la séance inaugurale où je leur ai demandé qu'est-ce qu'on va faire en fait cette année

I2 : oui oui je l'ai vu dans votre … développer une culture

20'03

E2 : du coup ils m'ont dit on va apprendre à devenir étudiant, en fait alors oui, préparer plus loin que le bac

I2 : oui, oui c'est ça je l'ai vu dans la première page …

E2 : on a déjà commencé à réfléchir là-dessus qu'est-ce que c'est

I2 : sauf que ça, j'ai failli le prendre en notes, parce que ça ils pourraient le dire de n'importe quelle filière, donc est-ce qu'il est clair pour eux, encore une fois, au-delà de la fréquentation de Diderot, de Montaigne ou de Sophocle, est-ce qu'il est clair pour eux que ce qu'ils vont développer , pour moi c'est ça hein…c'est une compétence à mettre en relation, à tisser des lien, à penser par analogie, à analyser, …c'est ça ce qui nous définit

E2 : oui bien sur oui c'est vrai,

I2 : est-ce qu'ils en ont une conscience claire ?

E2 : non je ne crois pas

I2 : et bien si je le formule comme ça, je me dis : est-ce qu'on peut pas aborder … c'est une question rhétorique… est-ce qu'on peut pas aborder la question de l'orientation en accompagnement personnalisé, sous cet angle-là qui re-disciplinarise un petit peu le …

E2 : qu'est-ce qui définit un littéraire ?

I2 : ben par exemple, comme élèves de 1ère L c'est pas … / on perdrait pas son temps … ils n'ont pas perdu leur temps du tout ce matin mais j'essaie de vous…

E2 : oui, oui, c'est vrai c'est intéressant

I2 : je m'en tiendrais juste à ces deux questions : individualiser - personnaliser : comment on ménage, même sur une heure, même sur une heure, comment on ménage surtout avec un groupe … et surtout avec tout le talent qui est le vôtre pour les accueillir, les maintenir, enfin on voit bien tout est serein, il pourrait être trente que vous sauriez faire !

E2 : hm hm (elle acquiesce) oui

I2 : Oui donc …à un moment donné je me suis dit c'est presque dommage de les voir tous se disperser

E2 : Ah oui, non mais c'est vrai mais nous aussi

I2 : et s'enfermer dans une relation face à l'écran

E2 : oui c'est vrai je suis d'accord avec vous, mais en même temps le projet il est personnel quoi, on peut pas prendre le projet du voisin

I2 : oui, non mais il y a plein de choses qu'on peut discuter

E2 : oui, ah oui bien sur, mais on a quand même discuté à la fin

I2 : et quand on le discute et qu'on construit la discussion, on construit l'argumentation aussi, et du coup je comprendrais vraiment que ce soit… si je devais le dire de manière brutale, je comprendrais du coup vraiment que ce soit Mme … enseignante de lettres, agrégée qui prenne l'équipe de 1ère L plutôt que le collègue de SVT ou de mathématiques. Mais l'institution elle prend aussi sur elle une partie de la responsabilité, pour contrer simplement, …la seule……. généralisation de l'enseignement disciplinaire aux heures d'AP qui sont des heures …on a tenté et je sais que ça été aussi l'approche de l'équipe de direction, tenté aussi de montrer que l'AP ça pouvait être autre chose. Peut-être que du coup, on est allé un petit peu loin, je vous disais, je disais avec un peu de malice, je vous propose de voir comment on peut redisciplinariser.

Qu'est-ce qui justifie en propre que ce soit vous, et pas un autre professeur qui teniez les élèves pendant cette heure-là. Ça pourrait être une question un peu phare …

22'58

E2 : Alors moi aussi je vais vous répondre avec un peu de malice.

I2 : allez-y, pardon

E2 : parce que je suis professeure principale, (elle éclate de rire) bon je contourne la difficulté.

I2 : oui, oui mais bien sur

E2 : Mais voilà, j'étais peut-être plus dans mon rôle de professeure principale,

I2 : peut-être oui,

E2 : je sais pas, non quoi que, même pas, je pense que c'était aussi … non mais si c'est peut-être, vous voulez être rassuré, hein ? je fais aussi quelques fois du français en AP ! ça m'arrive ! (elle rit)

I2 : je vous ai donné l'impression d'être inquiet ?!

E2 : non, pas vraiment, c'est pour ça que je le dis comme ça aussi !

I2 : si je me permets de dire les choses comme ça …

E2 : par exemple ce qui avait bien fonctionné l'année dernière c'est ce qu'on faisait : le salon littéraire, enfin le salon de lecture en fait. Alors pour donner un petit côté ludique, on faisait comme si l'on était chez Bernard Pivot quoi et puis il y avait un élève qui faisait comme si c'était une émission et puis chacun échangeait sur ses dernières lectures, voilà et c'était très donc … voilà … des impressions de lecture mais en dehors, pas forcément des livres que je leur avais donnés à lire. Et du coup après chacun notait ce que les autres avaient proposé comme lectures qui leur semblaient … et ça ils aimaient bien qu'on échange au sujet de nos lectures. Parce que justement nous sommes des littéraires, nous aimons lire …

I2 : Il théâtralise en riant : me voilà rassuré alors, j'avais beaucoup d'inquiétudes, me voilà rassuré pleinement. Non mais en plus pour tout vous dire, je déjeunais avec l'équipe de direction et l'on parlait de l'évolution des conditions de réussite des élèves du lycée V. Il y a quelques années, l'un des problèmes majeurs de l'établissement, c'était le décrochage, et là quand on regarde le suivi des cohortes, combien d'élèves en seconde et combien d'élèves deux ans plus tard en terminale. Le profil de l'établissement dans sa capacité à accompagner les élèves sur les trois ans, a très significativement… et je vous dis ça vraiment en toute simplicité, et je veux bien penser que le travail de fond qui a été accompli ces dernières années, alors on a pu en parler là, ça se donne à lire aussi

E2 : ben euh … heureusement !

I2 : pas seulement dans les taux de réussite aux examens, … mais c'est un métier ingrat, parfois on n'a pas de retour là

E2 : oui c'est vrai

I2 : donc je veux bien faire l'hypothèse selon laquelle, raisonnable, selon laquelle, toute la réflexion dans laquelle un certain nombre de collègues sont dans cet établissement, et en particulier vous, puisque je vous vois en entretien individuel, ça se... ça porte concrètement ses fruits dans la façon dont on peut accompagner les élèves avec …

E2 : oui c'est vrai, bien sur

I2 : et je sais aussi bien que vous, et peut-être même mieux, parce que j'ai un avantage, c'est que je vais dans les établissements d'où viennent les élèves d'ici

E2 : oui oui, c'est vrai

I2 : c'est X, Y, Z c'est un lycée REP si l'on veut ici,

E2 : oui bien sûr, ah oui c'est vrai

I2 : donc voilà, façon de conclure l'entretien aussi en soulignant tout l'intérêt du travail que globalement, mais là , individuellement, je dois vous le dire maintenant aussi, de mon point de vue, vous accomplissez

E2 : Ben merci , oui, parce que …

I2 : qui donne aussi à voir dans les réussites des élèves. Votre travail vous disiez tout à l'heure, votre travail a plus de sens en banlieue parisienne ou ici que.. qu'avec des élèves qui n'ont pas de difficultés.

E2 : oui, c'est vrai

I2 : c'est aussi pour ça que j'étais content de pouvoir en discuter avec vous

E2 : ah oui, et bien moi aussi, ça fait du bien

I2 : et bien écoutez, tant mieux alors

E2 : non mais c'est voilà, je pense que l'inspection c'est … moi je, alors je demande pas les inspections, mais j'apprécie le fait que effectivement quelqu'un qui vienne me voir et puis…

I2 : le dernier remontait à 2008, ça fait un peu longtemps,

E2 : oui voilà, ça fait longtemps,

I2 : du coup ça se ressent aussi sur la note et quand vous aurez, d'ici la fin de l'année mais vous verrez que quand je .. que je ne paie de mot personne et que j'aurai le soin aussi de revaloriser votre note pédagogique à la hauteur de la qualité du travail que je reconnais

E2 : je vous remercie, mais je demande pas j'y pense pas quoi ... enfin j'ai pas le temps, j'ai pas vraiment le temps d'y penser, mais après finalement c'est quelque chose que je trouve très intéressant, voilà

I2 : et bien merci de le dire, c'est gentil !

Annexe 2.4

VERBATIMS ENTRETIEN D'INSPECTION I3 /E3

Légende : Inspectrice = I3, Enseignante = E3

I3 : Le temps que ça se…Donc, ça vous convient, ce qu'elle vous a…ce qu'elle vous a…proposé…

E3 : 'fin j'avais dit non, parce que moi ça me dérange un peu…'fin d'associer, les secondes, les premières ou les premières-terminales, mais c'est vrai que l'effectif n'arrête pas de baisser au lycée H, après, je ne sais pas comme ça se passe à X, j'ai l'impression que là-bas…

I3 : Pas beaucoup mieux…

E3 : Il y a plus d'élèves

I3 : Il y a légèrement (*elles parlent en même temps*) Bah oui parce qu'ils ont pas…Ils ont que le tertiaire, ils ont pas autre chose, mais c'est très petit hein, ils ont pas non plus…

E3 : et euh…Avec la nouvelle réforme du collège, on aura de moins en moins d'élèves

(*L'inspectrice est mitigée*)

E3 : En tertiaire…

I3 : Mmh, ça dépend, faut voir (…) parce qu'a priori les élèves, prennent la LV2 plus tôt ! Vous devrez arriver normalement avec un meilleur niveau…On reste dans l'expectative, là-dessus, je pense.

E3 : ouais…'fin moi je serais pour associer les secondes et les premières.

I3 : Mmh mmh.

E3 : Et les terminales on les laisse tout seuls.

I3 : Par rapport à l'examen…

E3 : Pour que je puisse les préparer à l'examen.

I3 : Mmh. En même temps, je pense que ce n'est pas un souci vraiment de, après faut voir, c'est plus une question, là on est plus dans une logique comptable finalement qu'une …Euh…Pédagogiquement, tout se tient, on peut toujours retomber sur ses pieds parce que du coup, ce serait pas plus mal non plus que les premières voient un peu à quoi ça ressemble justement l'examen et ce qu'on leur demandera.

A : Ah…Premières et terminales…Mais

I3 : Et oui…

E3 : J'ai peur qu'il n'y ait pas assez d'élèves en seconde. J'en ai que 5 cette année.

I3 : Ouais (*elle acquiesce de la tête*)

E3 : C'est ça

I3 : Ouais ouais…

E3 : C'est pour ça que je pense plutôt à les mettre avec les premières.

I3 : Mmmh…Bon vous verrez…

E3 : Pour parer au manque d'élèves.

I3 : Bah oui parce que…sinon elle risque de vous dire, bonjour bah écoutez, l'allemand on fait plus hein ! On met tout le monde à l'espagnol, qu'ils aient fait de l'allemand, de l'espagnol, de l'arabe…

E3 : Oui oui oui oui

I3 : On est d'accord hein ! ça c'est le danger…

E3 : Oui bah elle en avait parlé au conseil pédagogique, mais bon…

I3 : Non mais voilà, de mon côté, il n'y a pas de…

E3 : D'accord

I3 : Il n'y a pas de…d'objection…Alors…

E3 : Et après, on n'aura pas de mini réseaux parce que j'avais fixé le deuxième le 2 avril…

I3 : Mais ouais…

E3 : J'avais envoyé les documents à la DIFOR

I3 : Ouais, d'accord, mais vous avez pas eu de retour ?

E3 : Non

I3 : Bon ça veut dire que…J'ai fait un mail tout à l'heure hein, aux animateurs des mini-réseaux Tout ce que vous avez lancé normalement c'est fait, si vous avez envoyé la fiche de lancement et si vous avez reçu la fiche d'émargement…

E3 : Non j'ai rien reçu.

I3 : Bon. Parce qu'il a d'autres « mini-réseaux », il y en a un dans l'Ouest qui va avoir lieu vendredi prochain, donc, à mon avis, ils ont dû recevoir la feuille d'émargement, donc à mon avis, ça va se faire. Tout le reste, effectivement, on est là dans une période de contraintes maximales, et voilà, j'étais désolée d'avoir à vous annoncer ça, mais on va devoir récupérer les créneaux « mini-réseaux » jusqu'à la fin de l'année en fait. Bon, alors, on va revenir un petit peu sur vous, sur la séance et tout ça. Euh… (*elle plisse les yeux*) Mmmh, dites-moi ça fait combien de temps que vous êtes ici déjà ? J'ai déjà demandé…

E3 : Dix ans cette année !

I3 : Dix ans cette année !

E3 : Depuis 2006 ! 2016 10 ans !

I3 : ça s'arrose ! Dix ans d'accord.

E3 : Ouais, je suis arrivée en août 2006.

I3 : D'accord.

E3 : Avec le projet euh…Allemagne…

I3 : Mmh mmh

E3 : Pour les TP, d'accord, et puis après on a intégré les GO, les gros oeuvres et en 2009, la LV2 est devenue obligatoire, en lycée professionnel…

I3 : Pour les tertiaires…

E3 : Donc là on a mis en place…La LV2 Allemand.

I3 : mmh mmh.

E3 : Mais Mr Collard a commencé un peu avant, il m'a donné quand même des élèves de tertiaire, même si c'était pas …

I3 : D'accord…A ce moment-là, il le passait en facultatif j'imagine.

E3 : voilà.

I3 : D'accord. Ok. Et alors donc cette année, vous avez…Là on était dans une seconde…

E3 : Là, c'était une première.

I3 : Ah c'était une première, vous avez pas mis seconde sur votre document ?

E3 : J'ai…J'ai mis, non non, j'ai mis première, ABT GO. C'est première GO.

I3 : D'accord, GO, d'accord. Donc c'est leur deuxième année d'apprentissage.

E3 : (*Elle sourit*) on va dire ça comme ça. De toute façon, vous avez vu le niveau ? Euh…Moi je vais dire qu'ils ont pour l'instant, un niveau A1 + et j'essaie de les amener petit à petit au niveau A2.

I3 : Mmh mmh. Beh oui. D'accord.

E3 : Voilà.

I3 : D'accord. Donc c'était des élèves…

E3 : De première

I3 : De première ça d'accord. Et qu'est-ce que je voulais dire, est ce que…Quand ils sont arrivés en seconde, euh…Est-ce qu'ils étaient volontaires pour…Redites-moi un petit peu au niveau du recrutement.

E3 : Euh…volontaires, non pas tous, parce qu'ils ont regretté de ne pas avoir espagnol, mais après ce que…Toute l'équipe pédagogique, l'administration, Mr Attiave et moi, on leur a présenté le projet, ils se sont dit pourquoi pas, mais ils savent tous que il y aurait que douze élèves qui partiraient, en GO et en TP.

I3 : là ils sont combien là, ils sont dix…

E3 : Là ils sont dix mais normalement ils sont treize. Et en TP ils sont 14 et sur 27, on emmènera douze. Comme tous les ans. On part toujours avec douze élèves.

I3 : Donc je récapitule. Dans la classe d'allemand, vous avez treize élèves.

E3 : Mmh mmh…Je crois que j'ai écrit sur les documents, non ? J'ai pas écrit ?

I3 : Euh…*Elle cherche dans son sac*…

E3 : J'ai laissé sur mon ordi, mais je pense …Que je …

I3 : L'inspectrice ouvre le dossier (*elles reprennent toutes les deux un document*). En seconde, voilà, je ne comprenais pas ce que vous aviez fait.

E3 : Oui, et ça c'est maintenant. En première (*elle lui montre sur la feuille*).

I3 : D'accord, donc vous ne les avez pas ensemble ?

E3 : Non parce que c'est une toute petite salle, et puis euh…Je …on discute souvent avec les collègues et tous les collègues divisent la classe en deux, donc je ne vois pas pourquoi en allemand, on ne diviserait pas la classe en deux, vu que ce sont quand même des élèves euh…difficiles.

I3 : D'accord. Alors, on est bien d'accord que c'est la moitié grosso modo, qui vient de GO, et l'autre moitié de TP c'est ça ?

E3 : Voilà. TP, je les ai à 2h et demi. 2h et demi – 3h et demi. Euh…le jeudi.

I3 : D'accord, donc là on avait une moitié de chaque, et donc euh…Sur les 27 au total, il y en a douze qui vont partir. C'est bien ça ?

E3 : Voilà.

I3 : Quand ils apprennent ça en seconde, ils réagissent comment ?

E3 : (*petit temps de silence*) euh, ils sont contents, parce qu'ils vont partir en Allemagne…

I3 : Sachant que tout le monde ne va pas partir…

E3 : Voilà, mais euh…après ils se disent, ça compte dans la moyenne, c'est sur le bulletin, il faut quand même qu'on travaille.

I3 : Ce qui m'intéresse c'est quand même euh…Encore une fois…Ils arrivent en seconde, dans cette…Parce que c'est cette filière qu'ils choisissent, on est bien d'accord qu'ils n'ont pas l'allemand ou quoi…Dans cette filière-là, ils n'ont pas le choix…C'est l'allemand ou rien. Enfin je veux dire, ils font de l'anglais hein !

E3 : Oui…oui oui.

I3 : D'accord, ça…Et c'est obligatoirement l'allemand, parce que c'est notre projet. Est-ce que ça commence à se savoir dans le secteur ? Ou est ce qu'ils arrivent ici, ils tombent des nues ?

E3 : Non, ils tombent pas des nues, non ils sont au courant…

I3 : Ils connaissent, ils savent…

E3 : Oui oui oui depuis la troisième, on leur en parle, ils viennent au lycée quand ils sont en troisième, en quatrième…

I3 : D'accord d'accord.

E3 : Ils sont au courant et puis dès qu'ils arrivent on leur montre des photos, des diapos, sur le voyage et ça les intéresse.

I3 : Ok.

E3 : Bon après, c'est la langue qu'ils trouvent difficile.

I3 : On est d'accord. Donc c'est une espèce de mi…A moitié volontaire, à moitié forcé la main, parce que c'est comme ça.

E3 : Mais…Bon…Ils ne sont pas réfractaires hein, ils acceptent…Bon ils disent souvent, madame, on fait de l'allemand à cause de vous ! Je dis non, il ne faut pas que ce soit à cause de moi, il y a un projet…Ils me disent, oui mais madame, on aime venir à votre cours, vous êtes gentille, bon…Après, je joue un peu là-dessus aussi (*elle sourit*), je suis désolée de dire ça devant la caméra mais bon…

I3 : Pourquoi vous êtes désolée ?

E3 : Non parce que je dis que les élèves ils acceptent de faire allemand parce que je suis là, je le dis franchement !

I3 : Mais il n'y a pas de souci, il n'y a pas de souci, ça va aller dans le sens que je vais vous poser. Est-ce que vous trouvez que…Parce que vous le disiez, vous l'écrivez effectivement, que ce sont des élèves difficiles. En quoi ils sont difficiles ces élèves ?

E3 : Alors, ils arrivent déjà en seconde, il y en a beaucoup qui sont agressifs, dès qu'on leur parle, ils croient qu'on est en train de les agresser. Par exemple, quelqu'un qui s'allonge sur la table bah on va lui dire que ce n'est pas bien, et tout de suite, ils vont devenir violents. Ils réagissent par la violence.

I3 : D'accord.

E3 : Tout ça, au fur et à mesure, j'installe dans la classe, une ambiance sereine. Je leur dis je suis désolée, mais quand vous venez ici en cours d'allemand avec Mme Rama, vous devez vous tenir droit, vous devez travailler, être motivés, même si vous dites, oui ça ne me plaît pas, c'est difficile etc. Parce que moi je fais l'effort de vous accepter comme vous êtes, donc vous

devez accepter mon enseignement, mon apprentissage pour que tout se passe bien. Ils comprennent après. Mais c'est difficile au début (*elle fronce les sourcils*) très très difficile. Au bout de trois mois, ça commence à aller mieux. On va dire après les vacances d'octobre quand ils reviennent, ils rentrent dans la classe et ils vont dire, ah madame ! On est content de vous retrouver, on va faire de l'allemand ! Et là, je sens que, je peux souffler un peu (*elle joint le geste à la parole*)

10.59

I3 : Mmh

E3 : Terminale, c'est formidable, j'ai pas à dire redresse toi, ils ne me répondent pas, aucune insolence, en première, ils essaient encore un peu. Mais pas en terminale.

I3 : Vous vous êtes apprivoisée.

E3 : Voilà.

I3 : En terminale, c'est le petit prince et le renard c'est ça ? (*avec un grand sourire et rires*)

E3 : (*elle ne sourit pas*) oui. Je pense que c'est important euh, quand on enseigne, il faut le dire (*elle regarde la caméra*) une langue qui est difficile, pour des élèves de cette section, il faut s'adapter à eux.

I3 : C'est clair.

E3 : Il faut les comprendre, il faut les accepter, comme ils sont.

11.35

I3 : Tout à fait.

E3 : Et bah, c'est ce que je fais…Bon on me dit, c'est parce que tu as de l'expérience. Non, ce n'est pas parce que j'ai de l'expérience. C'est parce que c'est mon caractère, c'est mon éducation qui est comme ça. On m'a appris, à accepter les autres. Dans leurs différences. Donc je leur explique tout ça, quand il y a une situation difficile, compliquée dans la classe, et ils comprennent très bien. Et souvent ils me disent, madame, si tous les profs étaient comme vous, on aurait mieux travaillé. Je dis oui, je suis d'accord avec ce que vous dites, mais moi je trouve que vous ne travaillez pas assez, surtout à la maison. Vous n'apprenez pas. Ils me disent, oui madame, mais on a d'autres choses à faire. Voilà. Mais je fais quand même ce que je peux, avec eux.

I3 : Tout à fait. Justement, vous …bon…On voit bien le conflit de ces élèves. On voit bien que ce n'est pas la langue, langue étrangère encore moins qui leur importe, donc du coup, ce souci de les faire travailler, vraiment. Qu'est ce qui pourrait faire qu'ils aient envie davantage, qu'ils aient peut-être davantage envie de faire, ou en classe, ou à la maison ou peu importe…

E3 : Alors, ce qu'on a mis en place dans l'établissement, c'est un labo langue, on a eu la formation, juste à côté de ma salle, il y a un labo langue, euh…On va démarrer, puisque maintenant on est fonctionnel, et je pense que ça, ça va peut-être motiver les élèves de GO TP, travailler en labo langue. Et on a eu une formation modèle aussi, qui se trouve sur le site de l'académie et je pense que je vais faire aussi cette méthode avec les élèves.

I3 : Très bien. Très bien. Pourquoi vous pensez que ça pourrait les motiver davantage ?

E3 : Euh, parce que (*elle regarde au ciel*) ce sont des élèves qui aiment les écrans. Qui sont habitués constamment…Bon là, ils ne l'ont pas fait aujourd'hui, mais, tout le temps ils prennent leur téléphone pendant le cours, ils envoient des textos, ils reçoivent des textos et tout…C'est la génération…

I3 : Hum…Oui bah ça on est d'accord, mon fils c'est pareil, (*elle montre son bras*) il a greffé son IPhone là, il y a l'emplacement là (*rires*)

E3 : Même à l'école ? Non quand même pas…

I3 : Euh…Je ne sais pas, je ne crois pas, je n'en sais rien.

E3 : Ouais, donc, il faut que maintenant on utilise le numérique…De plus en plus.

I3 : « ça vous change »

E3 : Bah j'ai eu la formation, ça me plaît…

I3 : Ouf, donc ça va !

E3 : Et puis j'ai mes collègues d'anglais, je m'entends très bien avec mes collègues d'anglais et on a fait la formation ensemble.

I3 : Très bien. D'accord. Alors on revient un peu sur la motivation et on va revenir aussi un peu du coup sur votre cours. Alors, vous avez déjà travaillé sur Francfort, c'est ça ?

E3 : oui…Oui…on a fait…Là, c'était la sixième séance.

I3 : D'accord. Donc c'était…La première activité de compréhension de l'oral, c'était pour les remettre en situation ?

E3 : (*Elle la coupe*) Ré…Réinvestissement des acquis.

I3 : Réinvestir un petit peu les choses, d'accord. Euh…C'était quoi le sens ?

E3 : Alors, bah en fait, moi, j'ai pas écrit compréhension de l'oral hein, je ne pense pas. C'était juste pour les remettre dans le bain. De revoir tout ce qu'on a fait et pourquoi pas écouter un petit texte facile avec des mots qu'ils vont entendr

E3 : « en allemand ». Pour remettre le…Pour faire le re-brassage des acquis.

I3 : Hum d'accord. L'objectif c'est quoi, pour vous ? (*Elle se recule au fond de sa chaise et prend de la distance*)

E3 : Euh…Bah redire tout ce qu'on a appris, tout ce qu'ils ont retenu sur Francfort.

I3 : D'accord. Ok. On va aller plus loin. L'objectif de cette phase…

E3 : Et surtout…

I3 : Qu'est-ce que vous voulez qu'ils retiennent ? Qu'est ce qui est important ? Quel est l'objectif derrière.

E3 : Hum…Il y a un objectif civilisationnel, culturel, ils vont faire leur stage à Francfort…

I3 : ça je sais bien…

E3 : Donc découverte de la ville.

I3 : Ok. Hum…A quoi ça sert de …Quel est…Alors, objectif civilisationnel, je vois bien. Très bien. Il faut bien qu'ils sachent comment c'est fait Francfort etc. Mais quel est du coup, l'objectif paralinguistique derrière ? Autrement dit, qu'est-ce que vous voulez qu'ils sachent dire…Quel est…Vous voyez ?

E3 : Oui après il y a beaucoup de mots qu'ils doivent connaître sur Francfort ; elle cite de nouveau des mots en allemand : « en allemand » Les mots…Il faut qu'ils arrivent aussi à repérer les mots allemands.

I3 : Pourquoi faire ?

E3 : Eh bah quand ils seront à Francfort, il faut qu'ils parlent quand même un petit peu la langue…

I3 : On est bien d'accord, mais pour quoi faire ? Pourquoi ils doivent reconnaître « en allemand »

E3 : Bah ils peuvent avoir un rendez-vous avec leur tuteur devant « en allemand » par exemple ou le chantier peut se trouver devant « en allemand » .

I3 : D'accord, tout à fait…

E3 : Donc ça doit être un vocabulaire qui leur parle.

I3 : Tout à fait. Mais dans ces cas-là, euh…Vous avez fait quoi aujourd'hui dans la description des images ?

E3 : Là pour moi c'était un re-brassage. Il y avait plein de choses qu'ils connaissaient sur ces quatre éléments.

I3 : Hum hum…D'accord, je repose la question. Vous avez fait quoi ? Quelle était l'activité à proprement parlé ?

E3 : C'était une expression orale en continu.

I3 : (*elle affiche un air peu convaincu*) Hum hum…Ils ont fait quoi ?

E3 : Ils ont écouté, (*silence*) mais moi ce que je voulais c'est qu'ils repèrent les quatre mots, quatre lieux, quatre monuments, sur lesquels on avait fait le re-brassage. Parce que avec ces élèves-là, je ne peux pas leur donner beaucoup de choses.

I3 : Tout à fait.

E3 : Il leur faut toujours un repère. Toujours un repère et le minimum. Parce qu'on a vu beaucoup de choses.

I3 : Entièrement d'accord, ils ont effectivement repéré les quatre endroits, pas de souci. Est-ce qu'on est d'accord pour dire que ce qu'ils ont fait par la suite, on était dans un descriptif de l'endroit ?

18.01

E3 : Descriptif…Euh…

I3 : « en allemand »

E3 : Voilà, oui…

I3 : On est dans un descriptif, d'accord ?

E3 : Oui…Oui…

I3 : Je repose ma question : quel est l'objectif de l'objet d'apprentissage ? En termes paralinguistique… Qu'est-ce qu'ils doivent pouvoir dire après ? Qu'est-ce que vous voulez qu'ils soient capables ? C'est ça ma question.

E3 : hum hum…A la fin ?

I3 : À la fin oui, d'aujourd'hui, même de la séance !

E3 : Oui. Euh…Bah en fait, moi, je voulais qu'ils utilisent euh…Des objectifs tous simples, euh… « en allemand ».C'est pas sorti, par exemple. Euh «en allemand »

I3 : Ok…On est dans quel registre euh…

E3 : Le point grammatical…

I3 : Non pas du tout. Non, là je me place rigoureusement au niveau paralinguistique. J'ai l'intention, je suis locuteur, j'ai l'intention …J'ai un message à faire passer. Quel est le message que je souhaite faire passer quand je dis : « expression en allemand » ? (*Elle ponctue la fin de sa phrase d'un sourire*).

E3 : Je ne vois pas la réponse (*elle rit*)

I3 : Mais justement…C'est difficile ! C'est quoi l'intention d'un locuteur, quand il dit « en allemand »

E3 : ça veut dire que euh…Même si je n'y suis pas encore allée, j'ai des connaissances, sur le lieu…Je sais comment ça va être.

I3 : (Elle se rapproche de l'enseignante et tend le bras vers elle) ça sert à quoi ?

E3 : Euh… (Elle réfléchit) Bah je me…

0.00

E3 : Je me projette déjà dans le voyage. Je vais voir et je sais ce que je vais voir. Et quand je vais voir, je vais dire bah oui on a dit ! « En allemand » Et effectivement je le vis là, c'est tout ce que j'ai appris pendant le cours.

I3 : Hum hum …On va changer de perspective. Vous êtes allemande…Vous apprenez le français, on va vous dire vous allez dans un DOM, vous allez visiter euh…Le Barachois. Vous allez à Saint Denis, vous allez au Barachois, et là, on vous apprend avant, « le Barachois

est grand ». Bon…Vous arrivez au Barachois et vous vous dites en français ou vous dites à quelqu'un « En effet, le Barachois est grand » (rires)

E3 : Peut-être que je ne dirais pas ça.

I3 : je ne crois pas non plus (rires)

E3 : Je ne dirais pas ça à quelqu'un, mais moi je le ressentirais !

I3 : Dans ce cas-là, pourquoi…Entre ressentir et parler, vous comprenez ce que je veux dire ?

E3 : Oui je vois…

I3 : Ce qui me chagrine un peu, dans cette histoire-là, c'est le sens. À quoi ça sert de dire, de décrire un lieu ?

E3 : Parce que je vais le voir, je vais le vivre !

I3 : Alors on peut le voir et le vivre, on n'est pas obligé de le dire

E3 : l'aéroport est grand, « en allemand » …Vous comprenez ?

E3 : Oui.

I3 : Par contre, je boucle la boucle, et c'est ça l'idée du sens…De l'objet d'apprentissage. À quel moment ça peut être…Et vous l'avez déjà fait je pense, ça peut être intéressant de …d'aller…Quel est l'acte paralinguistique qu'on peut associer à…Parce que là on est dans des endroits…Quelle intention d'un locuteur peut-on associer à des endroits ?

E3 : ce qu'il peut y faire…

I3 : Ouais…

E3 : Peut-être que je ne réponds pas à la question, mais euh… « en allemand »

I3 : Ok, en étant descriptif. Quittez le registre descriptif. Quittez le descriptif ! Parlez de vous.

E3 : …

I3 : Vous êtes jeune élève, vous allez faire un stage en Allemagne et euh…quelle intention peut-on exprimer par rapport à un endroit ?

(Silence)

E3 : Quelle intention…Bah…Se repérer…

I3 : ok !

E3 : Connaître notre chemin, ça c'est ce que je vais faire après, je l'ai mis dans le…

I3 : D'accord, très bien, ça c'est une chose, …Je dois me rendre là ou là, donc il faut que je me retrouve. Ça c'est une donnée…Vous voyez ce que je veux dire ? Dans l'intention…Ou alors ?

E3 : Et comment je vais faire pour y arriver ?

I3 : Non mais ça c'est la localisation. Très bien. Il y a une autre intention quand même ! Je n'y connais rien, j'arrive dans une ville, j'ai envie de la découvrir la ville…

E3 : oui il faut que je sache lire un plan…

I3 : Localisation ! Pensez à la motivation ! À l'implication de sa personne… Euh…Autre exemple, vous êtes jeune élève allemande, vous allez à la Réunion, vous vous rendez à la Réunion pour un voyage …Vous parlez avec des gens que vous rencontrez, qu'est-ce que vous pouvez leur dire ?

E3 : Je sais pas, premier contact, je vais peut-être me présenter…

I3 : Non non non non non, par rapport à la Réunion.

E3 : Donc je suis une élève allemande, j'arrive à la Réunion et je discute avec des locuteurs. Bah. Je viens de…

I3 : Non. Non non. Vous n'êtes pas du tout dans la prise de contact…

E3 : Je ne vois pas…

I3 : Vous êtes dans la découverte du pays.

E3 : Je demande quel serait le lieu le plus important pour moi vu mon âge ?

I3 : Ah ! Quand même ! Mais oui mais, vous dites, j'ai envie, j'aimerai bien, vous dites ça ça ça ! Vous comprenez ?

E3 : Oui.

I3 : Il y a l'intention là. Je ne suis pas, là je suis au Barachois, il est grand et beau et il y a trois canons.

E3 : Oui, maintenant…

I3 : j'ai lu un bouquin, j'ai vu des photos et j'ai envie d'aller là ! J'ai envie de faire ça, je veux voir ça. Là c'est une intention. Question du sens. D'accord ? C'est juste ça qui m'a manqué un petit peu. J'ai bien compris et je suis bien d'accord qu'il faille progresser avec eux etc. Mais je me suis posée la question de où était la motivation pour ces élèves-là.

E3 : Oui non mais c'est maintenant que je comprends la question !

I3 : (rires) Ouhouh !

E3 : ça vient ça vient…Après dans les autres séances. On va rebrasser « en allemand » et je vais introduire « en allemand ».

I3 : Mais pourquoi il faut attendre ?

E3 : Si, on aurait pu…

I3 : Bah non…

E3 : Franchement je vous le dis, j'avais prévu de le faire.

I3 : Et bah…Comme d'habitude. Ça c'est la réponse classique qu'on me dit !

E3 : Je l'avais écrit sur mon brouillon. C'est pas parce que vous me dites ça, mais c'était vrai

I3 : Mais c'est très bien (rires) ça veut dire qu'on est sur la même longueur d'onde.

E3 : Non mais maintenant je comprends ce que vous voulez dire…

I3 : Ah ouf !

E3 : Pourquoi je fais tout ça, parce que je veux qu'ils me disent, ah…Je veux y aller madame ! J'aimerais y aller ! Je veux voir ça !

I3 : Alors qu'est ce qui…Voilà ! Et bah magnifique ! Qu'est ce qu'on aurait pu faire…Parce qu'en fait, je suis entièrement d'accord avec vous qu'il faille s'approprier le groupe effectivement, et ça vous le faites à merveille, vous êtes d'un serein, d'un calme, super ! Mais, je pense que vous pourriez gagner en efficience. En ne décortiquant pas comme vous faites…Et voilà. Et la question, c'est qu'est ce qu'on aurait pu faire pour que cette question ait du sens, qu'ils se sentent interpelés autrement que par un descriptif, que ça vienne d'eux.

E3 : Oui…On peut donner un texte avec des expressions…

I3 : Non, pas de texte, pas de texte…On stimule…Stimule…Vous avez envie de les stimuler, vous les stimulez pendant deux heures. Qu'est ce qui peut bien marcher avec eux ?

E3 : Je vais pas dire en leur posant la question…

I3 : Non, mais vous l'avez fait, on peut prendre des choses que vous avez faites, et…Remodeler un peu et on y est !

E3 : C'est moi qui dit « en allemand »

I3 : Non. Non c'est pas vous…On parle pas de vous ! On parle de qui ?

E3 : Des élèves…

I3 : Hum hum…

E3 : Euh…

I3 : Est-ce qu'on peut leur donner le choix ?

E3 : Leur donner le choix ? Oui bien sûr !

I3 : Comment vous leur donneriez le choix ?

E3 : Euh…Laisser la parole très libre !

I3 : oui, comment ?

E3 : ça par contre, je n'arrive pas trop à le faire…Je vous le dis franchement.

I3 : Si, si si. Si, c'est sûr que si…

E3 : j'ai toujours peur que…

I3 : Rappelez-vous. Vous avez vos endroits, vous leur avez projeté au fil du temps, vous avez déjà fait le rebrassage…il est dans l'oreille, ok…

(Elles parlent en même temps)

E3 : oui mais là est-ce qu'ils vont dire automatiquement, « en allemand », je ne pense pas.

I3 : Alors, déjà la démarche, on aurait fait quoi ?

E3 : Moi j'aurais posé la question…

I3 : Non. La démarche de leur laisser le choix, qu'est ce qu'on fait à ce moment-là ?

(Silence)

E3 : Travail de groupe comme je fais là ?

I3 : Oui pourquoi pas, mais après, tout peut se faire, tout dépend l'objectif que vous poursuivez. On est là, on essaie de trouver une piste, comment faire pour que les élèves se sentent pleinement impliqués, parlent d'eux, de leurs envies, …On part d'un factuel, d'un descriptif. Parce qu'on s'est dit, si ça se trouve ils seraient davantage impliqués…N'empêche que je les ai trouvés très très gentils, peut être parce qu'on était là, mais…

E3 : non non !

I3 : Vraiment, quand je lis difficile, non hein…

E3 : Si, c'était comme ça en seconde.

I3 : D'accord.

E3 : Je l'ai dit tout à l'heure.

I3 : Non mais j'ai bien entendu, mais ça veut dire qu'ils se sont déjà bien adaptés à votre personnalité, , je pense qu'ils sont vraiment dans un lien affectif avec vous important et précieux, et je pense que le terme de bienveillance, dont on parle beaucoup, prend tout son sens. Dans votre cours, sans aucun souci. Là, on est davantage, sur le concept, de comment les mettre davantage en activités. Vous avez plein de choses, il suffit juste de les recoller. Donc on a dit, image, choix, on a dit, retournez l'affaire et c'est tout ! Qu'est ce qui vous vient à l'esprit ?

E3 : Franchement, je ne vois pas. Vous allez me dire.

I3 : Je vous le dis, vous allez me dire, mais oui, mais bien sûr ! Mais est ce qu'on n'aurait pas pu, imaginons, vous prenez des images un peu plus sexy que « en allemand »… Entre nous, c'est bien gentil mais est ce que vous pensez vraiment que « en allemand ».

E3 : Il y a des élèves qui y vont quand même.

I3 : Oui d'accord, mais c'est pas le premier…Des images qui accrochent ! Francfort c'est une grande ville !

E3 : Oui, les magasins, les…

I3 : Pourquoi pas ! Pourquoi pas ! Pourquoi pas ! Vous projetez une multitude de…Enfin une multitude, sept, huit, pour que vous ayez le choix. Que eux ils aient le choix.

E3 : Ah, ils choisissent les images !

I3 : Mais oui !

E3 : Pourquoi pas !

I3 : une image « en allemand » et voilà, et par contre, vous leur faites quoi à ce moment-là, vous leur laissez quoi ?

E3 : Bah déjà le choix de choisir les images

I3 : Bah voilà. Mais bien sûr !

E3 : Et…

I3 : Et vous leur permettez du coup de s'impliquer eux, même si c'est peut être pas euh…Mais bon, puisqu'ils y vont, quitte à dire…Et dans ce cas-là, il faut le recontextualiser : votre première visite, imaginons, on va aller à Francfort. Ce qui est génial en plus c'est que vous allez vraiment les amener, on n'est même pas dans un truc euh…simulé, c'est vraiment ça. Qu'est ce qui vous fait vraiment envie ? Le premier endroit ? Et là…

E3 : « en allemand »

I3 : Bah voilà ! Evidemment ! Enfin évidemment, oui vous prenez des trucs qui puissent vraiment leur plaire, il doit y avoir des choses, je sais pas moi, peut être un festival de musique, je n'en-sais-rien ! Des choses qui peuvent les intéresser ! Et là, qu'est ce qu'il se passe, si on leur laisse le choix à votre avis ?

E3 : Bah ils vont dire qu'ils veulent y aller, euh…C'est grand, c'est joli !

I3 : Et là ça prend un autre sens !

E3 : Oui c'est vrai. On leur retourne la situation.

(L'inspectrice acquiesce fortement).

E3 : Mais…Oui …Mais moi je voulais faire après !

I3 : Oui mais…(rires)

E3 : Mais tant pis !

I3 : Non mais c'est pas une question de…C'est plus, placez-vous toujours dans le, « où est le sens » ? Vous vous le percevez votre sens puisque vous savez ce qui suit. Eux non, donc ils ont besoin de se raccrocher tout de suite.

E3 : Mais bon, après j'étais quand même contente de ce qu'ils m'ont dit. Steven était quand même capable de me dire « en allemand ». Bon il y avait « en allemand », mais ça je pense que c'était trop dur…

I3 : C'est pas vraiment, …Ils n'ont pas besoin de dire ce type de mot, par contre ils ont besoin de dire « … » ça ils ont besoin.

E3 : « En allemand » ça ils demandent aux jeunes allemands quand ils sont là-bas.

I3 : Hum hum…Alors, voilà donc ça c'était la première grande phase, après vous les avez mis en groupe

14.00

I3 : ça c'était la deuxième grande activité pour la phase de compréhension de l'écrit.

E3 : Voilà, j'ai fait exprès de découper le texte parce que leur donner un texte, franchement, ils saturent.

I3 : Bien sûr…

E3 : donc j'ai découpé exprès le texte et puis c'était un texte facile, il y avait des mots transparents, bon…Peut être qu'ils n'ont pas trop compris la question, c'est toujours comme ça avec eux, ils veulent tout le temps que je traduise, mais je dis non, je ne vais pas traduire ! Je vais faire les gestes, je vais dessiner, ou je vais montrer l'image, mais je ne vais pas traduire.

I3 : Alors…Très bien, le fait que vous ayez découpé le texte, que vous ayez posé des questions différentes, à différents groupes, c'est tout à fait ce que je demande, vous le savez bien, c'est pas une nouveauté. Alors ce qui m'intéresserait dans un premier temps, ce serait, comment vous les avez constitués ces groupes ?

E3 : Oh ça c'était au hasard, ils travaillent toujours avec les mêmes personnes. C'est vrai que je peux imposer, mais avec ces élèves-là, je les connais maintenant, il faut savoir vraiment ce qu'on fait. Si on dit un tel va avec un tel, à ça commence « ah non madame, moi je ne travaille pas avec lui, je ne me déplace pas… »

I3 : D'accord. Euh…Donc du coup on est dans des groupes qui sont à votre avis comment ? Hétérogènes, homogènes ? Vous voyez ce que je veux dire ?

E3 : Ah oui c'est hétérogène, par exemple le groupe que vous êtes allées voir, Johan il comprend plus rapidement que les autres…

I3 : Oui c'était le garçon qui était à droite…

E3 : Voilà, oui. Et Thomas comprend plus vite que Steven, Steven qui s'étire…Il fait des choses incroyables en classe lui. Thomas est beaucoup plus vif que Steven, après il y a les

deux qui étaient à ma droite, eux ils ne participent presque pas et …Mais Damien je sais qu'il a des connaissances, mais Damien ne veut pas.

I3 : Alors vous les mettez ensemble, vous savez que vous avez un groupe hétérogène, est ce que vous en tirez profit ?

E3 : Ah oui, je pense que …Thomas comme il est vif, il arrive à comprendre, bah d'ailleurs, il a réussi à comprendre le sens du texte. Johan aussi…

I3 : Qu'est ce que vous tirez comme bénéfice du fait que ce soit un groupe hétérogène ? C'est ça que je vous ai demandé.

E3 : Bah celui qui est meilleur va tirer les autres vers le haut.

I3 : Tirer les autres ?

E3 : Il va expliquer, dans leur langue, pas en allemand, ils vont se parler entre eux en créole…Et celui qui est …Qui a un niveau moins élevé, bah il va se dire, en fait c'est évident, le mot est là, pourquoi j'ai pas compris alors que lui a compris, plus rapidement que moi.

I3 : donc ça c'est une bonne chose.

E3 : Oui travail de groupe hétérogène.

I3 : De façon à ce que celui qui comprend puisse aider celui qui comprend moins.

E3 : Oui.

I3 : Je suis d'accord. Euh…Alors dans ces questions par contre, si je reprends les petits textes, les questions sont passées…Comment dire « en allemand » etc etc. On est dans quoi ?

E3 : c'est la compréhension globale, c'est pas encore la compréhension détaillée. La compréhension détaillée je ne vais pas la faire, parce que comme je vous ai dit…

I3 : non pas il n'y a pas de souci. Pas de souci.

E3 : mon intention c'est leur donner envie d'aller en Allemagne. J'ai dû écrire quelque part qu'ils sont un peu démotivés à cause de la difficulté de la langue, mais c'est pour qu'ils aient envie et qu'ils s'accrochent.

I3 : Euh…Je suis élève euh…De la classe. J'ai pas bien compris, j'ai pas bien appris mon vocabulaire et il y a des trucs que je ne comprends pas encore hein, euh…Je ne comprends pas le texte et je comprends à peine la question, comment je peux m'en sortir ?

E3 : Celui qui ne comprend pas la question quand même « en allemand »

I3 : Admettons « … » je comprends. J'ai à peu près compris que c'est un endroit, encore que, pas sûre. Mais bon…je vois pas …je comprends pas le texte. Ce que je veux savoir, c'est que, quand vous posez la question, vous faites quoi avec les élèves ?

E3 : Je veux qu'il repère les éléments importants pour lui dans le texte.

I3 : Ah bon ? C'est ça ! « En allemand » C'est une question. Vous attendez quoi ?

E3 : Bah qu'ils me disent que ça se trouve en ville, dans le centre-ville.

I3 : Donc on est bien d'accord, il n'y a pas 36 possibilités, il y a une question et une réponse. D'accord ?

E3 : Oui.

I3 : On est dans quoi là ?

0.00

E3 : Oui il y a une réponse.

I3 : Je veux savoir si la personne a compris. Vous entraînez ou vous évaluez ? Ou vous vérifiez plutôt ?

E3 : Là, je…Je n'évalue pas…

I3 : non non attention…

E3 : Je vérifie…

I3 : Ah !

E3 : S'ils ont, compris…où ça se trouvait ? Qu'est-ce que c'est ?

I3 : En vérifiant…D'accord très bien. En vérifiant la compréhension finalement, j'évalue leur degré de compréhension. On est d'accord ?

E3 : Hum hum…

I3 : Est-ce que dans ces cas-là, on est encore dans l'entraînement ?

E3 : S'il y a évaluation, il n'y a plus entraînement.

(L'inspectrice acquiesce).

I3 : Comment est-ce qu'on aurait pu peut-être plus davantage se mettre sur le côté, je les entraîne ?

E3 : Je ne pose pas de question et je leur dis « en allemand » …

I3 : Comment on peut entraîner les élèves à la compréhension de l'écrit, sans que ce soit …je vérifie…Vous voyez ce que je veux dire ?

E3 : Oui. Là je fais…

I3 : Non mais prenez votre texte. Prenez pas vos questions, prenez votre texte.

E3 : Avec un quizz peut être ?

I3 : Non, non non, tout ça c'est de la vérification.

E3 : ouh la…Je ne vois pas.

I3 : Hum…Je ne me rappelle plus…Vous avez suivi…Non vous n'avez pas suivi ce stage-là, entraînement à la compréhension de l'écrit. On l'a fait en italien, on peut le faire avec un texte en italien par exemple. Euh…Il y a deux façons de faire. Pour la compréhension de l'écrit de façon très globale. Et je suis passée dans le groupe d'ailleurs, je leur ai un peu demandé et ils m'ont donné des éléments. Ils le font de manière intuitive, en tout cas ce groupe-là. Il y a des mots, imaginons …

E3 : Transparents…

I3 : Mais oui, mais bien sûr.

E3 : Vous voyez, je connais tout et je ne vois pas.

I3 : Je sais que vous connaissez, c'est juste qu'il faut le retrier un peu.

E3 : On repère les mots transparents, …

I3 : vous avez des mots transparents pourquoi, parce que ce sont des internationalistes, ou des mots qui sont anglo …Anglicisme, ou gallicisme, peu importe, et des mots qui ressemblent, euh…Ils l'ont trouvé hein, alors pas sur celui-là, mais c'était sur… « En allemand » Plutôt que…

E3 : Poser les questions…

I3 : Vous pourriez faire quoi ? La consigne serait quoi ?

E3 : Repérez les mots…

I3 : Voilà…

E3 : Que vous connaissez…

I3 : Repérez, entourez, fluoter, faites ce que vous voulez, les mots que vous connaissez. Une fois que vous avez vos mots, vous pouvez même les reprendre quand vous faites la mise en commun, vous pouvez les remettre au tableau, comme ça et à partir de là, vous leur demandez quoi ?

E3 : De réutiliser les mots ?

I3 : Hum…Pas spécialement. Qu'est-ce que on cherche à entraîner ?

E3 : La compréhension…

I3 : Compréhension de l'écrit. Qui dit compréhension dit quoi ? Quand je veux comprendre, il faut que je perçoive quoi ?

E3 : Le sens ?

I3 : Le sens ! On est d'accord. Imaginons, je mets ces mots-là, au tableau. Là c'est un tout petit texte. Mais imaginons, là, on est dans une stratégie. On est d'accord ?

E3 : Oui.

I3 : On n'est pas du tout dans la traduction, parce que ce qu'il s'applique là en petit, ça s'appliquera plus tard dans un contexte plus grand, plus compliqué. Repérage du mot, et ça peut même passer par la langue maternelle parce qu'on n'est plus dans de l'expression. Vous le savez très bien, approche par compétence on fait. Donc on peut très bien imaginer avec les élèves pour lesquels vous sentez que ça va être un blocage, ok, vous avez « en allemand », que sais-je, vous avez tout ça, à votre avis, grosso modo, quel est le sens ? On peut à ce moment-là, faire une hypothèse. On émet une hypothèse. Bah voilà, si on a ça ça ça ,on sait ce que ça veut dire, mis ensemble, de bout en bout, et très souvent, ils trouvent les élèves. Très souvent. Et ça, si vous leur apportez ça, c'est ce qu'on appelle une stratégie. Et avec ces stratégies-là, ils peuvent appréhender, ils sont pas là, ils bloquent à dire euh…J'comprends pas moi ! Ils me font une traduction non ! Et vous le savez très bien, ces élèves peut-être encore plus que d'autres, mais d'une façon générale, face à un inconnu, on se dit, beh non donne-moi la clé tout de suite. Or vous n'êtes pas là pour leur donner le poisson, vous leur apprenez à pêcher. Pas pareil !

E3 : Euh…Oui. Oui oui. Et en terminale ils ont aussi une option facultative, ils ont une description d'image, et une compréhension de texte et c'est ça…

I3 : C'est exactement ça. Exactement. C'est ces stratégies que vous devez leur transmettre. Quand ils sont avec ça, quand ils seront en Allemagne, et c'est ça qui est génial, vous aurez vraiment…C'est pour ça que la motivation, même si par moment c'est fluctuant

parce que en plus, c'est un truc qu'ils font en plus, on est d'accord…D'ailleurs ça me fait penser, ils le font sur quel créneau ça ? C'est EGLAS

E3 : Non ils le font …C'est écrit allemand sur leur emploi du temps.

I3 : Oui d'accord, mais c'est dans leur volume horaire global…

E3 : Est-ce que c'est leurs heures d'AP, ça il faudrait demander à Madame …

I3 : Vous savez pas…Ils ont de l'AP ou pas ?

E3 : Oui ils ont de l'AP, mais ça doit être en plus… J'ai une heure d'EGLAS avec la GO une heure d'EGLAS avec l'ATP. Justement si je n'ai pas vu un côté culturel dans le cours, je le vois pendant l'heure d'EGLAS Je les prépare déjà en plus de mes cours au stage en Allemagne.

I3 : D'accord, que je comprenne bien, cette classe-là, cette première…

E3 : Oui, on leur donne, c'est moi qui fais les EGLAS

I3 : Vous les voyez combien d'heures par semaine ?

E3 : Alors j'ai une heure et demi par groupe en allemand, et une heure d'EGLAS Donc je les vois 2h et demi par semaine.

I3 : D'accord. C'est pas mal.

E3 : Oui.

I3 : Bon, ça c'était sur les EGLS, une heure ok. Et une heure trente pour …Vous pensez que c'est en plus…C'est ça que je voudrais savoir.

E3 : euh…Je pense que c'est en plus, mais on ne dépasse pas…C'est des heures dont ils ont le droit quand même.

I3 : Oui mais d'accord, mais du coup c'est coupé ailleurs ?

E3 : Il faudrait demander…

I3 : Parce que vous savez qu' ils ont pas de 2ème langue…On est dans une filière industrielle, donc c'est soit quelque chose qu'ils font en plus, soit c'est coupé ailleurs. Ça il faudrait voir.

E3 : Moi je pense que c'est en plus parce que c'est un projet.

I3 : Hum …D'accord, je redemanderais…

E3 : Mais l'EGLAS c'est dans leur emploi du temps.

I3 : ça oui, l'EGLS, il n'y a pas de souci, c'est pas ça, j'entends bien, oui oui oui oui, je sais bien…

(Elles parlent en même temps)

I3 : Bon, alors je reviens excusez-moi sur le petit texte, on était sur les stratégies. Si on leur donnait davantage de stratégies pour les entraîner, euh…Je crois que vous gagneriez et surtout eux gagneraient en connaissances et surtout en compétences. Comment s'approprier le sens …On est bien d'accord, le sens global du texte. Et encore une fois, ils iront en Allemagne, ils iront voir des petits textes par-ci par-là et ça va les aider à …Et encore pire, ils ne peuvent pas demander bah tiens traduis moi ça parce que c'est incompréhensible. Ok. Euh…Pour la mise en commun, vous les avez fait lire à voix haute. Vous étiez contente ?

E3 : Non. Ils ont beaucoup de mal à prononcer les mots…Dans la mélodie de la phrase, même si je les entraîne à prononcer, parce qu'après j'ai des petits exercices de prononciations …

I3 : Est-ce que là, ça faisait sens ?

E3 : La lecture ?

I3 : Hum hum…

E3 : Bah pour que tout le monde entende sur quoi les autres avaient travaillé !

I3 : Et ils ont compris les autres ?

E3 : Euh…Non, parce qu'ils n'ont pas été attentifs, ils n'ont pas écouté.

I3 : D'accord. Est-ce qu'ils avaient forcément un besoin d'écouter ?

E3 : Non. Pas forcément.

I3 : Moi quand est ce que j'ai besoin d'écouter ?

E3 : Euh…Bah quand on fait la restitution du travail en allemand…

10.03

I3 : Pff…On s'en fout totalement. Ça c'est une activité scolaire. Quand est-ce que j'ai besoin d'écouter quelqu'un ?

E3 : Bah il faut que je comprenne, il faut que je sache ce qu'il est en train de dire !

I3 : (…) Pas forcément. Quand est ce que j'ai besoin de comprendre ?

E3 : Quand est ce que j'ai besoin ? (Rires) euh…J'ai besoin de comprendre euh…Bah …Là par exemple « en allemand »…Il faut bien que je sache où ça se trouve ! Parce que moi je veux y aller !

I3 : *(Elle s'écrie)* Ah ! Ah ! J'ai besoin de comprendre où ça se trouve parce que je veux y aller. Autrement dit, j'ai besoin d'une info. Donc là je peux comprendre. Si c'est pas ma partie, on ne m'a pas demandé ça et je n'ai pas besoin de cette info qui me précède, ni l'info qui va suivre, je m'en désintéresse, on est bien d'accord ?

E3 : Oui.

I3 : Alors qu'est-ce qu'on aurait pu faire, pour que, lors de la restitution qui est toujours un moment délicat parce qu'ils commencent à être un petit peu fatigués, et puis surtout le sens, c'est toujours pareil, c'est le sens …A quoi ça sert ? C'est pour faire plaisir à l'autre ! À la limite ! Mais bon, on n'en est pas là.

E3 : Ou bien ne pas découper le texte et donner le texte en entier ?

I3 : Non non, c'est très bien ! Découper c'est très très bien, on est réparti. Non non c'est pas du tout…Non c'est très bien.

E3 : *(elle secoue la tête)*

I3 : Est-ce que…Euh…il faudrait que je trouve un stylo. Est-ce que …Vous connaissez les jeux du type Bingo par exemple ?

E3 : Ah oui oui oui, on fait ça pour les chiffres !

I3 : Par exemple ! C'est quoi le principe du Bingo ?

E3 : Euh…Bah quand on a trois croix ou trois ronds alignés on applaudit Bingo !

I3 : D'accord, alors si on traduit ça, on a trois trucs alignés, comme on dit, j'ai collecté des infos, d'accord ? C'est comme ça *(elle dessine)*. Vous avez une image, ça s'appelle un puzzle. Vous connaissez, pour jouer avec les enfants…

E3 : Oui.

I3 : J'ai une pièce là et j'ai une pièce là, mais il me manque celle-là et il me manque celle-là. D'accord ? On conceptualise. Il y a des infos que j'ai et il y a des infos qui me manquent. Type « en allemand » vous connaissez « elle répète en allemand ».

E3 : Mmh…On échange ?

I3 : J'ai des infos que l'autre n'a pas. Il a besoin de me demander. Il est donc intéressé, motivé par l'information que je vais lui donner. Tout ça, je veux en venir où ? Le premier qui a toutes les infos, reconstitue un puzzle. Et après …Du coup, la réponse à quelque chose. On aurait pu peut-être faire en sorte que…Qu'ils aient quelque chose à trouver, que chaque groupe travaille sur une question avec ce qu'on a dit tout à l'heure, la stratégie…on renverse un petit peu les choses, qu'ils fassent les hypothèses, tac, voilà notre solution et qu'au bout d'un compte, à la fin, toutes les solutions médianes, donnent un …

E3 : Un ensemble !

I3 : Un ensemble ! Et le premier groupe qui trouve, qu'est-ce qu'on fait si on fait ça ? En faisant ça, on fait quoi ?

E3 : Bah il y a interactions…

I3 : Il y a interactions et surtout il y a une mo-ti-va-tion ! Une motivation qu'on agrandit, parce qu'on se dit on est davantage impliqué. On n'est pas dans le bon, lui il a parlé, c'est bon…Vous voyez ce que je veux dire ?

E3 : oui. Impliquer l'élève dans sa formation ! *(Elle a un grand sourire)* oui ! Je connais tous ces mots-là !

I3 : Mais bien sûr que je sais que vous connaissez ! *(Rires)*

E3 : Oui, l'élève doit être acteur de sa formation. Oui.

I3 : Alors…mmh mmh, si…à la fin on est revenu sur une petite phase de réflexion grammaticale, mais vous étiez un petit peu prise de cours, « en allemand ». Donc, euh…bon…

E3 : Oui, je les habitue là, à faire des phrases, un peu plus longues. En introduisant les adjectifs.

I3 : Mmh mhh…Bon…Là aussi encore une fois, avec tout ce qu'on a dit, si vous vous remémorez la phrase « en allemand », quel est le sens de savoir dire ça ?

E3 : Mmh… « En allemand » On va lui dire « en allemand »

I3 : mmh mmh…Dans ce cas-là on dirait plutôt « en allemand », je suis entièrement d'accord. Ce que je veux dire par là, c'est toujours pareil, quel est le contexte dans lequel ils le diraient ou ils l'entendraient. J'entends bien votre souci de vouloir rester accessible et là, bon, vous vouliez faire un petit récap sur leurs difficultés…Ok, why not ! Mais simplement dites-

vous toujours, quel est le sens ? Il faut toujours qu'on aille au plus pragmatique ! Notamment avec ce type d'élève et notamment avec ce type de projet. Ne tournez pas autour du pot. On s'en fout à la limite de la belle vue ! Ce qu'on veut leur faire dire, c'est pourquoi ils ont besoin à ce moment-là, et… pas grand-chose encore une fois, et…à la limite ! À la limite, vous voulez vraiment euh…comment dire…accès sur leurs difficultés ? Pour remettre une petite couche. Dans ce cas-là passez de l'exclamatif à …Qu'est-ce que vous diriez… ? « En allemand » Et du coup, là aussi, jouez sur la prosodie, ça on l'avait déjà dit il me semble. Même avec du temps, leur montrer qu'en accentuant les phonèmes plus que d'autres, ils mettront un sens derrière. Et l'allemand qu'ils auront en face, ils vont le comprendre…On n'a pas le temps…Vous n'avez pas le temps, vous avez une échéance qu'ils pressentent, donc vous avez besoin d'aller au plus vite. Au plus pratique. Au plus percutant. On n'a pas le temps de tourner autour…Non non. Il faut que l'apprentissage avance au plus vite pour qu'ils soient rapidement armés.

E3 : Oui, que ce soit surtout utile.

I3 : Exactement. Exactement.

I3 : Si on récapitule, on a dit quoi ?

E3 : Ah ! Beaucoup de choses !

I3 : On a dit un tas de choses, mais qu'est-ce que vous retenez ? Quels sont les grands axes, que vous connaissez, que vous maîtrisez, mais qu'on peut juste un petit peu…

E3 : Oui, alors, surtout, il fallait voir le sens …Pourquoi je fais ce cours là aujourd'hui avec eux ? Enfin, moi je sais pourquoi je fais ce cours là aujourd'hui avec eux, *(rires)* mais peut être le tourner différemment le cours, dans l'autre sens.

I3 : Et à ce moment-là, vous faisiez …Vous pouviez gagner du coup quoi, si on partait de leur implication ?

E3 : Bon…Ils ont quand même bien participé entre guillemets…

I3 : Pour vous. Parce que c'est vous. Mais peut être que…

E3 : Mais peut être qu'ils se sentiraient plus impliqués, l'implication.

I3 : Mmh mmh…Oui d'accord. Finalement oui c'était la grande priorité, d'accord, et puis sinon, l'autre on était sur quoi ?

E3 : Implication, motivation ?

I3 : La deuxième activité quand on regarde la compréhension de l'écrit, on avait dit quoi ?

E3 : Mmmh…Peut être travailler autrement la compréhension de l'écrit. Plutôt que de poser des questions, faire un travail de repérage, émettre des hypothèses…

I3 : Et là, on est dans l'entraînement, on est dans les stratégies, qu'il faut qu'on puisse construire avec tous ces élèves, avec tout type d'élèves, mais euh…Là aussi retourner un peu…Euh…Vos atouts sont vraiment énormes, vous êtes vraiment très patiente, euh…Vous êtes bienveillante, très bienveillante avec eux, ils le sentent, ils se sentent en confiance…

0.00

I3 : C'est vrai que dans une relation de confiance, ils acceptent aussi les règles, votre cadre, voilà, on s'assoit correctement, on n'est pas à l'armée mais il y a un minimum. Je vous respecte, donc on me respecte, donc vous contribuez à…Aussi…Comment dire au savoir-être !

E3 : Savoir-être.

I3 : Vous construisez, du coup, des citoyens. C'est pas rien. Vous les amenez en Allemagne, c'est des gosses qui n'ont jamais pris l'avion, qui ne le reprendront peut être pas après, c'est énorme, c'est précieux !

E3 : Oui c'est important qu'ils se comportent bien, déjà ici, pour que ça se passe bien, pour que le séjour se passe bien.

I3 : Tout à fait. Voilà…Donc tout ça c'est extrêmement valorisant, vraiment, en renversant un tout petit peu les choses, …On y est !

E3 : ç'aurait été un cours parfait

(Rires)

E3 : Mais de toute façon ça n'existe pas…

I3 : Le cours parfait n'existe pas ! Mais bien sûr mais bien sûr.

E3 : Je pense que c'est le travail qu'on y met, le dynamisme qu'on y met qui est vraiment important.

I3 : Absolument. Exactement. Voilà, ça c'était pour la séance. Donc voilà…Est-ce que vous avez d'autres questions ?

E3 : D'autres questions. Peut-être pour l'avancement de l'échelon. Là je suis passée au dixième échelon. Bon je sais qu'avec vous et Madame…J'ai un avis exceptionnel, pour le passage en classe. J'espère passer cette année.

I3 : Malheureusement ce n'est pas du tout dans mes, dans mes…

E3 : oui oui je sais, c'est un nombre de points, …Et après, bon…j'ai le droit de dire sincèrement ce que je pense même si la caméra est là ? *(Elle regarde la caméra en souriant)*

I3 : Oui.

E3 : Surtout…Après elle va me reposer des questions *(rires)* Bon j'adore l'allemand, j'adore enseigner l'allemand, mais euh…Vous savez, tout le dynamisme que je mets dans ce projet. Et quelques fois, je suis fatiguée.

I3 : Je comprends.

E3 : C'est pas le projet, c'est pas remplir les dossiers, pour ça j'ai l'aide de Monsieur X ou de Madame Y, mais les élèves m'épuisent.

I3 : Je comprends. Je comprends.

E3 : Physiquement et moralement. Parce que c'est pas des élèves de lycée général qui sont …Qui voient la vie peut être plus facilement. Pour eux, ces élèves de lycée professionnel, ils sont là, la plupart, par obligation ; Et leur donner la motivation, pas spécialement pour apprendre l'allemand…Mais la motivation de venir à l'école, la motivation de…Comment je dois me comporter dans une classe…Je dois écouter, je dois m'asseoir correctement et pas m'allonger, tout ça, on le fait quotidiennement. C'est épuisant. Bon…Je tiens encore, mais je ne sais pas combien de temps.

I3 : Je comprends. Je comprends. Je ne juge absolument pas, je ne peux que comprendre. Parce que c'est un métier, riche, passionnant, mais épuisant, je le sais parfaitement.

E3 : Bon, après, je discute avec des collègues de lycée général, de collège, qui me disent la même chose aussi. Que les enfants de maintenant ne sont plus les enfants …Bon ça fait 25 ans que je suis dans l'enseignement, et je suis usée. Mais j'ai encore la foi. Heureusement *(rires)* ! J'ai encore envie de sauver ces élèves-là ! Bon, peut-être pas tous, il y en a qu'on ne peut pas sauver. Par exemple je prends le cas de Steven, qui était avec moi en seconde, un élève très difficile, il était constamment dans le conflit avec moi ; pourquoi ? parce que je représentais l'autorité. Et en plus, je suis une femme ; Il me l'a dit une fois : Madame, vous êtes une femme, c'est pas vous qui devez me dire comment je dois me comporter dans la classe ! J'ai résisté à

tout ça, j'ai réussi à lui faire comprendre…Maintenant, ça va, mais c'est usant. On prend un an vraiment à les mettre sur les rails. Pourquoi on vient à l'école ? Pourquoi c'est important d'apprendre ? Après je leur dis, vous ne voulez pas apprendre l'allemand, ce n'est pas grave, mais apprendre c'est important. S'ouvrir au monde c'est important. Donc je crois que c'est ce côté-là qu'ils voient dans mon cours, et maintenant ils acceptent.

I3 : Je pense. Quand je vous dis que vous êtes vraiment très bienveillante, c'est sincère. Je le sais. Je le sais que le lycée professionnel, ce n'est pas le lycée général, même si effectivement aujourd'hui le profil de l'élève…Ne ressemble plus au profil de l'élève d'il y a trente ans ou vingt ans, c'est clair, mais je sais que vous mettez énormément de bienveillance et d'énergie là-dedans.

E3 : Oui et en plus à la maison j'ai des enfants, j'ai une vie de famille, et tout ça maintenant, les élèves ils comprennent. Avant il ne comprenaient pas ça. Pour eux, le prof, c'est quelqu'un qui est là et qui les embête.

I3 : Mmh…Et je pense que vous avez réussi suffisamment à personnaliser cette relation, que vous avez avec eux, qui est privilégiée, vous les amenez en Allemagne, il y a tout ça hein ! il y a tout ça, donc euh, c'est très important ce que vous faites. Donc ne vous laissez pas…Je sais qu'il y a des moments où…Voilà,

E3 : oui…

I3 : *(elle souffle)* Prenez une heure de sport, allez chez l'esthéticienne, faites ce que vous voulez !

E3 : non mais j'essaie de…

I3 : Tous les jobs sont vraiment... Regardez dans le privé…On nous demande dans plus en plus…Dans un monde qui évolue, donc oui, j'entends, je ne peux que comprendre.

E3 : Et après, je me dis qu'il faudrait peut-être penser à une reconversion, mais pour faire quoi ? À part être professeure, je ne me vois pas faire autre chose. Mais par contre, je vous le dis, je me suis inscrite à l'université pour faire une licence de FLE (Français comme langue étrangère)

I3 : Super, très bien…

E3 : Et c'est des cours qui me vont très bien parce que ce sont des cours en ligne. Maintenant c'est à la mode, tout se fait en ligne, même les évaluations, les examens, tout se fait

en ligne. Bon ça me fait du travail en plus, mais c'est une volonté de ma part aussi d'aller plus loin. Peut-être pas au niveau professionnel mais au niveau connaissances.

I3 : Pour vous. C'est très bien.

E3 : Pour moi. Parce que, un moment donné, j'avais l'impression qu'avec ces élèves-là, je n'apprenais plus rien.

I3 : Bah oui…oui oui…

E3 : Et puis bon, je pense que je maîtrise quand même la langue allemande, enfin je pense, et j'ai envie d'apprendre autre chose.

I3 : C'est très bien. Je pense qu'il faut avoir des projets dans la vie. Il faut avoir, moi j'appelle ça des petits points de lumière, euh…sans rêve, on n'avance pas. Il faut se créer ses rêves ses projets, c'est important et ça aide à tenir. Dans les moments qui sont plus difficiles que d'autres, on est découragé, on est fatigué…il suffit que la vie privée parfois il y ait des couacs et ça prend des proportions…c'est pour ça que c'est important de prendre du recul, de se dire, bon, je fais de mon mieux, il y a des choses à faire, je ferais, et voilà.

E3 : Bon après, je ne sais pas à quoi ça va me servir de faire le FLE mais j'ai envie. Je pense que je trouverais en avançant dans les études, ce que je pourrais faire d'autres.

I3 : Donc ça pourrait être un vrai projet ? Enfin, à voir, c'est vrai que pour l'instant, vous êtes…

E3 : Pour l'instant je fais, et après je verrais…

I3 : Si c'est vraiment quelque chose…

E3 : Vers quoi je m'oriente…

I3 : Oui, bien sûr.

E3 : Bon…C'est vrai que je peux intégrer le corps des certifiés, mais je ne vois pas trop pourquoi…Parce que c'est le même…

I3 : Bah on ne change pas de métier, ça c'est sûr !

E3 : Encore…Vues les difficultés qu'il y a au collège…Bon…Après, intégrer le corps des agrégés, je pense que c'est très très dur.

I3 : C'est plus difficile parce qu'il va falloir que vous passiez les concours dans ce cas-là. *(Elle ferme son ordinateur)*

E3 : Enfin, quoi que je peux intégrer le corps des agrégés, c'est écrit sur e-prof, mais pour intégrer le corps des agrégés, je pense qu'il faut avoir la maîtrise d'allemand et pas autre chose.

I3 : Oui probablement…Attendez, vous voulez dire la maîtrise, les aptitudes ?

E3 : oui.

I3 : Oui c'est compliqué, en général …Mais encore une fois, on déplace le problème. Si vraiment il y avait un ras-le-bol total de l'enseignement, parce que vous dites, il faut peut-être envisager autre chose…

E3 : Non peut être pas de l'enseignement, mais ce type d'élèves.

I3 : Ce type de public oui.

E3 : Mais bon après je me dis que je leur suis utile pour l'instant, je leur sers à quelque chose, autant rester là.

I3 : Je pense !

E3 : Même si c'est difficile.

I3 : Très bien. On s'arrête là…Madame Voisin…J'appuie là ? *(Elle éteint la caméra)*

E3 : J'espère que j'aurais un bon rapport d'inspection et une bonne note voilà *(rires)*

I3 : De toutes les façons vous savez que la note vous l'aurez au mois de septembre, comme d'habitude, et pas avant, par contre le rapport il est assez rapide parce que je…Sauf…Si je suis totalement totalement débordée, mais euh… ouais, remarquez pas sûre, que je le fasse avant les vacances, mais en tout cas je vais essayer…d'aller au plus vite ! D'accord ?

E3 : Pas de problème ! Merci.

I3 : Bon bah merci beaucoup à vous.

E3 : Donc là vous allez au rectorat ?

I3 : Oui oui, là je vais rentrer au bureau et j'appellerai ma collègue.

E3 : Ok.

I3 : Merci encore une fois de nous avoir acceptées…Enfin moi, vous n'aviez pas le choix, mais elle, vous pouviez dire non. Donc pour elle, un grand merci.

ANNEXE 3 : Annexes du traitement des données Dispositif 1

Annexe 3.1 Tableau de formalisation des règles Inspecteur 1

TRAITEMENT DES DONNÉES EAC 1

Extrait de l'entretien d'inspection

0'00
L'inspectrice s'installe et trie les papiers qui lui ont été remis.
I1 : Là je reprends les documents, … celui-là c'est … vous allez les garder évidemment *(elle lui rend les documents donnés lors du moment d'observation de la leçon)*
E1 : Ah en fait, voilà c'est … du coup je ne les ai pas repris dans la séance. J'ai la version numérique si vous voulez
I1 : oui, mais la version papier c'est bien aussi donc je veux bien les deux !
E1 : d'accord, d'accord, je vous l'enverrai oui … ou je vous la donnerai tout à l'heure
I1 : d'accord, ... ok, très bien… ben… déjà je vous remercie d'avoir répondu favorablement à cette demande particulière… parce que … déjà vous revenez dans le secondaire… première inspection …et en plus quelqu'un d'autre avec observation plus entretien à la clé… etc…en tout cas merci. Voilà. *(il reçoit les remerciements avec sourire)*
Donc, … euh….c'est vrai que nous avions déjà échangé quand nous nous étions rencontrés dans le collège de votre femme …
E1 : oui
I1 : hop là …sur votre parcours global …. Donc… vous avez votre diplôme de sage-femme. Ce que j'ai pu voir aussi, c'est que vous enseignez également à l'école de sage-femme de la Réunion
E1 : oui j'ai enseigné
I1 : en parallèle
E1 : oui oui…
I1 : encore cette année
E1 : oui oui, bah, j'ai fait dix ans à l'école de sage-femme de Dijon et quand je suis arrivée à la Réunion, bah la première année j'ai pas enseigné, et après j'ai été recruté. Donc là, voilà, j'enseigne et puis je vais continuer, parce que pour moi c'est un bonne équilibre professionnel : le collège et puis garder ces heures à l'école .. m'enfin.. on va dire des heures dans le supérieur.. parce qu' il y en a d'autres que je veux pas lâcher non plus..
I1 : oui
E1 : donc pour moi c'est vraiment le bon équilibre quoi..
I1 : d'accord, et les autres c'est …
E1 : c'est normal sup … prépa agreg à normal sup, donc ça je vais faire des cours en janvier tous les ans
I1 : d'accord, ok
E1 : et la prépa agreg ..alors j'en fait moins maintenant depuis que je suis à la Réunion mais voilà, je continue, surtout sur les thématiques de procréation médicalement assistée
I1 : d'accord
E1 : voilà, sur beaucoup de thématiques bah je fais quelques autres cours… et puis là cette année j'ai encore fait des cours à l'université de la Réunion mais c'était… je les ai prévenus que ce serait la dernière année c'était pour les aider dans la dernière année de transition. Donc j'ai refait quelques cours…
I1 : en troisième année de licence c'est ça

E1 : oui c'est ça…
I1 : hm d'accord, … dans quel domaine ?
E1 : je faisais un cours sur la sexualisation, la puberté et le genre. Un cours qui était un peu polémique d'ailleurs
I1 : Oui !
E1 : et je faisais un cours aussi sur les micro-organisme et le cycle de l'azote.
I1 : d'accord *(elle prend des notes)*
E1 : mais l'école de sage-femme c'est vraiment la chose que je veux me garder dans ma carrière
I1 : et ça vous prend toutes les semaines … ?
E1 : ah non non non, pas du tout ils me font des …là j'y retourne en mars/avril ils me groupent ça sur non non, je fais je fais quoi .. une trentaine d'heures sur l'année donc c'est … ce sont des blocs .. parce qu'en fait ma spécialité à l'issue de études de sage-femme c'était le placenta et le liquide amniotique ...et donc en fait ils me font intervenir sur ces domaines là… tout ce qui est examens de placenta et tout ça …
I1 : d'accord, ok, ok bon bon… et donc vous avez souhaité revenir dans le secondaire… par rapport à quoi ?
E1 : Il y avait deux aspects, il y avait …alors en 2011 avant de venir à la Réunion je commençais déjà à me poser des questions sur l'avenir en tant que praag, et j'avais deman…je voulais … j'avais déjà le souhait de revenir dans le secondaire, j'avais fait … un espèce de service partagé j'avais deux classes de seconde au lycée Charles de Gaulle à Dijon,
I1 : hm hm,
E1 : j'ai adoré cette .. voilà … donc ça ça m'avait décidé. Entre temps il y a un profil de poste qui a été publié et on est parti ici. Et puis il y a deux aspects : déjà j'avais l'impression de ne pas me faire autant plaisir que dans ces classes de seconde que quand j'étais à la fac…
I1 : d'accord *(elle acquiesce)*
E1 : alors et puis le fonctionnement de l'université de la Réunion sur les premières années ne me convenait pas du tout, je faisais les deux tiers du service en première année, ça ne me convenait pas du tout. Et puis le troisième argument c'est ma femmE1 : je la voyais dans sa pratique quotidienne …
I1 : épanouie ?? *(elle rit)*
E1 : oui et puis ce qu'elle me racontait, je me disais : bah là il y a vraiment des choses à faire quoi !
I1 : oui oui
E1 : du coup à la fac j'avais l'impression d'être un peu … un peu un pion qu'on utilisait… et j'avais pas … on me faisait faire par exemple des TP tout fait, ça je le concevais .. pour moi c'était … enfin…un supplice quoi, faire le TP par quelqu'un d'autres
I1 : d'accord, donc un répétiteur, vous étiez …
E1 : oui c'est ça, d'être obligé d'être un prestataire de service… ça ça ne me convenait pas
I1 : d'accord
E1 : et après donc j'ai eu… c'est aussi un collègue d'EPS ici avec qui j'ai fait du canyoning pendant six mois, au début sous forme de boutade « viens bosser avec moi à mille roches » et puis.. de fil en aiguilles, voilà j'ai fait ma demande de mutation. La transition n'a pas été .. enfin …simple.. je me suis retrouvé avec les trois niveaux à monter.. oui et puis la découverte de ce public de REP+ qui est quand même particulier… et puis voilà… oui on va dire que les trois premières semaines ça a été assez difficile ouai

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 1)	FORMALISATION DES RÈGLES **Objet de signification**

5'00 *C : aborder l'inspection, l'entretien d'inspection par le parcours professionnel c'est quelque chose qui est important pour toi ?* I1 : euh… en fait euh… le but c'est pas … enfin pour moi.. que le professeur… si **je commence par la leçon en tant que telle**, c'est … j'ai**, j'ai peur de cristalliser certaines angoisses,** et le fait de **passer sur lui, sa personne, quel a été son parcours**, .. enfin pour… je procède de la même façon avec les autres professeurs, **je m'intéresse avant tout au professeur**, donc j'ai envie,… à la personne, j'ai envie **d'avoir une vision un peu global de son parcours**, d'autant plus que **M. S a un parcours un peu atypique**, et pour moi c'était important d'avoir, euh… **son ressenti**, **qu'il explique sa motivation pour revenir au niveau secondaire** etc…, ça permet de, de …pour moi en fait de **montrer que je m'intéresse à la personne**, voilà, que c'est pas uniquement la leçon, j'ai envie **de prendre le professeur dans sa globalité,** voilà. Et, et en fait **comme on commence l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance**, euh… **ça permet de décontracter en fait** et puis, euh… j'espère du coup, **le professeur peut prendre un peu de recul** même si c'est ….bon là l'entretien avait lieu juste après, mais au moins, de **créer une situation un peu plus, je vais pas dire sereine**, mais .. enfin **on apprend à se connaître, à échanger avant de rentrer sur le vif du sujet, parce que c'est toujours anxiogène pour le professeur**, voilà. Donc c'est pour ça que je procède comme ça. **Au tout début, je commençais par la séance et puis après euh… je … je j'ouvrais en fait le zoom sur le professeur**, et **finalement je suis revenue à ça** parce que **ça me convenait mieux**. Voilà. Je trouvais que du coup **les professeurs se livraient davantage et que c'était plus facile d'échanger avec eux**, voilà. C : *donc tu crées en fait un climat relationnel avant d'aborder…* I1 : voilà, voilà, pour moi c'est, pour moi c'est primordial. **Si je fais ce métier là c'est pour aider les professeurs.** Donc **je vais pas leur mettre le doigt tout de suite dessus**, et donc j'essaie de **mettre un cadre propice aux échanges** et **faire en sorte au maximum de recueillir leurs propos**, enfin **comment ils analysent leur séance avant que moi j'intervienne.** Je pense qu'on verra que **je le fais beaucoup parler dans l'entretien**, et je **mets par moment le doigt sur une interrogation, une remarque** etc.. avant … sur la structure de l'entretien, avant que moi **je glisse au final un bilan pour rassurer, pour donner des pistes**, en fait la structuration global de l'entretien … est ainsi.	***« si je commence par la leçon en tant que telle »*** **Résultats constatés ou attendus** *« cristalliser certaines angoisses »* **Formalisation de la règle n°1c** Commencer par la leçon *« si je commence par la leçon en tant que telle »* obtient comme résultat de *« cristalliser certaines angoisses »* **Objet de signification** ***« passer sur lui, sa personne, quel a été son parcours »*** **Étayage de la signification** *« je m'intéresse avant tout au professeur »* **Résultats constatés ou attendus** *« avoir une vision un peu global de son parcours »* **Formalisation de la règle n°2c** Passer sur l'enseignant, son parcours *« passer sur lui, sa personne, quel a été son parcours »* vaut pour s'intéresser avant tout au professeur, à la personne *« je m'intéresse avant tout au professeur »* [Dans les circonstances où *« M. S a un parcours un peu atypique »*] ce qui obtient comme résultat d'avoir une vision globale du parcours de l'enseignant **Objet de signification** ***« Je m'intéresse avant tout au professeur»*** **Étayage de la signification** *« avoir une vision un peu global de son parcours »* **Résultats constatés ou attendus** *« qu'il explique sa motivation pour revenir au niveau secondaire »* **Formalisation de la règle n°3c** *S*'intéresser avant tout au professeur, à la personne *« je m'intéresse avant tout au professeur »* vaut pour avoir une vision globale du parcours de l'enseignant *« avoir une vision un peu globale de son parcours »* [Dans les circonstances où *« c'était important d'avoir (…) son ressenti »*] ce qui obtient comme résultat qu'il explique sa motivation pour

	revenir au niveau secondaire *« qu'il explique sa motivation pour revenir au niveau secondaire »* **Objet de signification** ***« passer sur lui, sa personne, quel a été son parcours »*** **Étayage de la signification** *« montrer que je m'intéresse à la personne »* **Résultats constatés ou attendus** *« de prendre le professeur dans sa globalité »* **Formalisation de la règle n°4c** Passer sur l'enseignant, son parcours *« passer sur lui, sa personne, quel a été son parcours »* vaut pour *« montrer que je m'intéresse à la personne »* ce qui obtient comme résultat *« de prendre le professeur dans sa globalité »* **Objet de signification** ***« comme on commence l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance »*** **Résultats constatés ou attendus** *« ça permet de décontracter en fait » « créer une situation un peu plus, je vais pas dire sereine »* **Formalisation de la règle n°5c** Commencer l'entretien sans avoir la focale sur la séance *« comme on commence l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance »* obtient comme résultat *« de décontracter en fait »* (l'enseignant) et *« créer une situation un peu plus, je vais pas dire sereine »* **Objet de signification** ***« comme on commence l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance »*** **Résultats constatés ou attendus** *« le professeur peut prendre un peu de recul »* **Formalisation de la règle n°6c** Commencer l'entretien sans avoir la focale sur la séance *« comme on commence l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance »* obtient comme résultat *« le professeur peut prendre un peu de recul »*

	<u>Objet de signification</u> ***« comme on commence l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance »*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« on apprend à se connaître, à échanger avant de rentrer sur le vif du sujet » « c'est (*l'inspection*) toujours anxiogène pour le professeur »* **<u>Formalisation de la règle n°7c</u>** Commencer l'entretien sans avoir la focale sur la séance *« comme on commence l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance »* obtient comme résultat apprendre *« à se connaître, à échanger avant d'entrer dans le vif du sujet »* parce que *« c'est (*l'inspection*) toujours anxiogène pour le professeur »* **<u>Objet de signification</u>** ***« je suis revenu à ça »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« comme on commence l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance »* **<u>Formalisation de la règle n°8c</u>** Revenir à ça *« je suis revenue à ça »* vaut pour commencer « *« l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance »* [Dans les circonstances où « *Au tout début, je commençais par la séance»*] **<u>Objet de signification</u>** ***« J'ouvrais le zoom sur le professeur »*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« les professeurs se livraient davantage et que c'était plus facile d'échanger avec eux »* **<u>Formalisation de la règle n°9c</u>** Ouvrir le zoom sur le professeur *« J'ouvrais le zoom sur le professeur »* [Dans les circonstances où « *Au tout début, je commençais par la séance»*] obtient comme résultat que les enseignants se livrent davantage et que c'est plus facile d'échanger avec eux *« les professeurs se livraient davantage et que c'était plus facile d'échanger avec eux »* **<u>Objet de signification</u>** ***« je fais ce métier-là »***

	<u>Résultats constatés ou attendus</u> *« aider les professeurs »* **<u>Formalisation de la règle n°10c</u>** Faire ce métier-là *« je fais ce métier-là »* pour *« aider les professeurs »* **<u>Objet de signification</u>** ***« je vais pas leur mettre le doigt tout de suite dessus »*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« mettre un cadre propice aux échanges »* **<u>Formalisation de la règle n°11c</u>** Ne pas mettre le doigt de suite sur la séance *« je vais pas leur mettre le doigt tout de suite dessus »* obtient comme résultat ***«*** *mettre un cadre propice aux échanges » »* [Dans les circonstances où « *« je fais ce métier-là »* pour *« aider les professeurs »*] **<u>Objet de signification</u>** ***« faire en sorte au maximum de recueillir leurs propos »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« je le fais beaucoup parler dans l'entretien »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** (voir) *« comment ils analysent leur séance »* *« avant que moi j'intervienne. »* **<u>Formalisation de la règle n°12c</u>** *« faire en sorte au maximum de recueillir leurs propos »* vaut pour *« je le fais beaucoup parler dans l'entretien »* ce qui obtient comme résultat que l'inspectrice puisse voir comment ils analysent leur séance pour intervenir *« comment ils analysent leur séance avant que moi j'intervienne. »* **<u>Objet de signification</u>** **(voir)** ***« comment ils analysent leur séance »*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« avant que moi j'intervienne. »*

	<u>Formalisation de la règle n°13c</u> Voir comment ils analysent leur séance ce qui obtient comme résultat intervenir *« avant que moi j'intervienne. »*

Extrait de l'entretien d'inspection

8'38
/ pour plein… plein de raisons... enfin une transition professionnelle quoi !
I1 : oui tout à fait
E1 : ...enfin voilà ! mais … et je regrette pas .. enfin j'ai connu peu de lycée, j'ai fait que deux années du coup en lycée, et j'ai l'impression que je préfère le collège
I1 : d'accord
E1 : ah oui
I1 : Est-ce que pour synthétiser tout ce que vous venez de me dire il y a certes l'aspect plaisir, l'aspect autonomie, puisque là vous créez par vous-même les séances
E1 : oui alors
I1 : et le sentiment d'avoir un rôle réel à jouer auprès des jeunes
E1 : bah voilà ! sur le … alors c'est vrai que je donne, particulièrement en troisième et tout ça, c'est vrai que je donne une connotation un petit peu médicale

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 2)	FORMALISATION DES RÈGLES
9'16 I1 : alors là, à chaque fois je procède ainsi pour **montrer, enfin… que j'ai entendu ce qu'il me disait.** Je veux **lui faire percevoir que je l'ai écouté**, c'est pas juste du blabla comme ça, mais c'est vraiment pour **essayer de comprendre**. A chaque **fois j'essaie de reformuler ce que le professeur m'a dit sur lui** pour lui montrer que je l'ai écouté.	**<u>Objet de signification</u>** ***« je procède ainsi »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« j'essaie de reformuler ce que le professeur m'a dit sur lui »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« montrer (...) que j'ai entendu ce qu'il me disait. » « lui montrer que je l'ai écouté » « lui faire percevoir que je l'ai écouté »* **<u>Formalisation de la règle n°14c</u>** Procéder ainsi *« je procède ainsi »* vaut pour reformuler ce que l'enseignant dit sur lui *« j'essaie de reformuler ce que le professeur m'a dit sur lui »* ce qui obtient comme résultat *« montrer (...) que j'ai entendu ce qu'il me disait. » « lui montrer que je l'ai écouté » « lui faire percevoir que je l'ai écouté »*

	Objet de signification ***« je procède ainsi »*** **Étayage de la signification** *« j'essaie de reformuler ce que le professeur m'a dit sur lui »* **Résultats constatés ou attendus** *« essayer de comprendre »* **Formalisation de la règle n° 15c** Procéder ainsi *« je procède ainsi »* vaut pour reformuler ce que l'enseignant dit sur lui *« j'essaie de reformuler ce que le professeur m'a dit sur lui »* ce qui obtient comme résultat *« essayer de comprendre »*

Extrait de l'entretien d'inspection

9'47
/ à certains de mes enseignements, c'est lié à mon parcours,
I1 : oui
E1 : et ça je m'en suis rendu compte que les élèves ils accrochent vraiment par rapport à ça, et je me dis que du coup ben oui, il y a quand même quelque chose à jouer avec ces… et puis ici on a des enfants qui sont quand même pour certains dans des sacrés contextes familiaux et puis sociaux quoi !
I1 : oui
E1 : et euh … là on a un élève, moi j'ai un élève dans la classe dont je suis PP prof principal, en 408, qui est en train de virer du bon côté … donc ça c'est … là je me dis enfin... là oui on sert à quelque chose quoi !
I1 : d'accord
E1 : dans le sens où ouais… il commence à bien bosser en physique, SVT et EPS. Il a été exclu deux fois au début de l'année et là il commence à se mettre au travail… donc là on se dit là il y a, il y a un peu de boulot de fait déjà …enfin moi c'est ce côté-là qui me plait plus le côté que j'aime bien au collège et que j'avais pas forcément au lycée, c'est ce côté … « ah té monsieur », ce côté surprise, un peu candide mais dans le bon sens du terme, ça j'aime beaucoup !
I1 : d'accord, ok …

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 3)	FORMALISATION DES RÈGLES
10'45	**Objet de signification** *« si j'avais à choisir »*

C : qu'est-ce que tu entends là quand il te dit ça ? qu'est-ce que tu perçois ? I1 : Hm…. qu'il a envie de s'investir, qu'il s'intéresse aux élèves, c'est la mission du professeur, mission globale, la dimension humaniste, et je pense que , ... que c'est ce qu'il recherche, et qu'il n'arrivait pas à satisfaire… enfin si c'est un besoin qu'il n'arrivait pas à satisfaire ce besoin là en étant à la fac en donnant , en .. on lui demandait de répéter un TP déjà aspect création zéro, et puis dimension humaine, vis-à-vis de lui, vis-à-vis aussi des étudiants, oui. *C : et ça c'est quelque chose de fondamental pour toi dans l'évaluation globale de l'enseignant ?* I1 : oui, oui parce que … pour envisager la réussite des élèves il faut l'envisager de manière globale et pas uniquement sur l'aspect disciplinaire. Et quelqu'un qui a ce degré d'ouverture là et qui a conscience que la mission de l'enseignant déborde largement du cadre ordinaire de classe, pour moi c'est un… un facteur important, effectivement. **Je préfère** un … euh …je veux pas dire **si j'avais à choisir**, mais entre un professeur très pointu etc… mais qui en termes de dimension humaine, ne prend pas en compte l'élève et ferme sa porte à la fin du cours, et **un professeur qui peut éventuellement avoir des difficultés, mais qui est là qui répond présent, qui peut être une personne ressources pour l'élève, un peu comme un phare dans la nuit**, enfin, pour ces élèves qui ont des difficultés, euh, y'a pas photo. Enfin je veux dire, pour moi c'est important.	**<u>Étayage de la signification</u>** *« Je préfère (…)un professeur qui peut éventuellement avoir des difficultés, mais qui est là qui répond présent, qui peut être une personne ressources pour l'élève »* **<u>Formalisation de la règle n°16c</u>** Choisir *« si j'avais à choisir »* vaut pour préférer *« un professeur qui peut éventuellement avoir des difficultés, mais qui est là qui répond présent, qui peut être une personne ressources pour l'élève un peu comme un phare dans la nuit»*

Extrait de l'entretien d'inspection

12'47

/ alors vous avez fait une super transition par rapport à l'établissement et les spécificités de l'établissement, euh… donc euh.. au regard de ces spécificités, donc que vous m'avez un petit peu détaillé à la fois à l'écrit par écrit et par l'oral, comment en fait ça vous a guidé dans la construction de votre enseignement, enfin, est-ce qu'il y a certaines orientations du cours que vous privilégiez ?

E1 : oui, dans le.. enfin, l'erreur de mes trois premières semaines, c'était aussi de faire, de vouloir faire, sur certaines classes, des activités bien ficelées, euh..voilà, avec une idée très précise de ce que j'attendais comme production, et on a des classes ici… moi j'ai une classe de troisième, c'est juste, euh c'est juste quoi pas ce qui leur convient, les 308 ici, si… il leur faut,… déjà il leur faut dix minutes pour se mettre au travail…il y a un gros, moi j'ai un gros rituel d'entrée dans la classe avec eux, euh… donc je peux, … j'ai déjà après euh

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 4)	FORMALISATION DES RÈGLES
13'46 *C : Là tu prends des notes. Tu prends des notes sur quoi ?* I1 : **oui, le le fait qu'il ait… qu'il ait instauré un rituel**. C'est pas souvent que les professeurs me parlent de rituel pour essayer de caler une ambiance, plus ou moins propice au travail et là euh… s'il a mis cette focale là sur cette classe-là, je pense que c'est parce qu'il a rencontré réellement un problème, voilà. Donc l'histoire des rituels, on entend ça souvent en école maternelle pour que les petits se mettent au travail, assurer un cadre rassurant, donner des repères et puis on s'y met. C'est la première fois en fait qu'on me parle de rituel. *C : donc ça c'est un point positif pour toi ?* I1 : alors oui, si c'est pour assurer un cadre rassurant, donner des repères peut-être pour des élèves qui n'en ont pas trop. Euh où **je suis intervenue après**, c'était que, …il disait de mémoire**,… c'était un quart d'heure puis dix minutes, ça faisait vingt-cinq minutes**, et le fait est …c'était du coup : **qui avait la main dans la classe ? Est-ce que c'était le professeur ou le groupe d'élèves ? donc comment… comment faire pour ce professeur pour… de vingt-cinq minutes, enfin quand il faudra repasser**, mais je crois c'était quelque chose comme ça, à 20 25 minutes, comment lui à partir de ce cadre de 20 25 minutes, il peut à partir de ce moment-là **réajuster pour petit à petit diminuer ce temps …nécessaire au rituel pour obtenir un cadre relatif enfin en tout cas quelque chose qui permette aux élèves de travailler sans que ce soit les élèves qui, qui … qui aient la main dessus, et qui décident** bon ben voilà maintenant on se met à travailler, donc c'était par rapport à ce point-là, peut-être que je n'ai pas été très claire… *C : c'est pour cela que tu prends des notes, c'est pour pouvoir revenir dessus ?* I1 : bah, euh oui ! ça c'est …si jamais, parce que quand je les fais parler, quand **je prends des notes**, c'est **des choses que j'estimes importantes** et si jamais ça me sort de l'esprit quand il est en train de parler qu'il passe à autres chose, bah au moins **ça me permet de, de revenir**, voilà, **ça me sert de pense-bête**, voilà.	**Objet de signification** **(Prendre des notes sur)** ***« le fait qu'il ait instauré un rituel »*** **Étayage de la signification** *« ça me sert de pense-bête »* **Résultats constatés ou attendus** *« ça me permet de, de revenir* (sur) *des choses que j'estime importantes* » **Formalisation de la règle 17c** Prendre des notes sur *« le fait qu'il ait instauré un rituel »* vaut pour me construire un pense-bête *« ça me sert de pense-bête »* [Dans les circonstances où *« si jamais ça me sort de l'esprit quand il est en train de parler qu'il passe à autres chose »*] ce qui obtient comme résultat *« ça me permet de, de revenir* (sur) *des choses que j'estime importantes* » **Objet de signification** ***« je suis intervenue »*** **Étayage de la signification** Savoir « *comment faire pour (…) diminuer le temps nécessaire au rituel* ?» **Résultats constatés ou attendus** *« réajuster pour petit à petit diminuer ce temps nécessaire au rituel »* **Formalisation de la règle n°18c** Intervenir *« je suis intervenue »* vaut pour savoir « *comment faire pour (…) diminuer le temps nécessaire au rituel* ?» [Dans les circonstances où « *il disait (…) c'était un quart d'heure puis dix minutes, ça faisait 25 minutes »*] obtient comme résultat de *« réajuster pour petit à petit diminuer ce temps nécessaire au rituel »* **Objet de signification** ***« je suis intervenue »*** **Étayage de la signification** Savoir « *qui avait la main sur la classe* ?» **Résultats constatés ou attendus**

	« obtenir un cadre relatif (...) qui permette aux élèves de travailler» **<u>Formalisation de la règle n°19c</u>** Intervenir *« je suis intervenue »* vaut pour savoir « *qui avait la main sur la classe* ?» [Dans les circonstances où « *? Est-ce que c'était le professeur ou le groupe d'élèves ? »*] obtient comme résultat que l'enseignant pose un cadre de travail *« obtenir un cadre relatif (...) qui permette aux élèves de travailler »*

Extrait de l'entretien d'inspection

16'15

E1 : j'ai déjà après… euh je sais que j'ai le rituel, il faut que je vérifie leur cahier, ils ont des questions, ils ont pas leurs stylos, alors, donc je sais que j'ai 20 minutes sur ma séance qui sont pris que pour des aspects pratiques et du rituel. Après donc je peux pas enclencher une activité avec eux comme avec n'importe quels élèves, je sais que j'ai besoin… je peux pas les lancer directement sur une activité papier, c'est pas possible. On a besoin de quinze minutes à peu près de … je lance le sujet, je commence à recueillir un petit peu, il faut que ça parte un peu dans tous les sens, et ensuite ils se mettent au travail.

I1 : hm , hm *(elle acquiesce)*

E1 : j'ai.. et je ne peux fonctionner avec cette classe que comme ça

I1 : d'accord,

E1 : c'est-à-dire qu'au début, au début où j'ai essayé de faire le schéma classique c'était explosif,

I1 : hm hm

E1 : donc ça ça a changé, du coup maintenant, j'arrive à faire avec eux… alors c'est une classe qui était condamnée par beaucoup de collègue

I1 : hm

I1 : je dis pas que j'y arrive toujours, hein j'ai encore eu une bagarre au sein de la classe il y a un mois, euh… je dis pas que c'est toujours serein, mais euh…on arrive quand même à leur faire faire deux trois choses.

I1 : d'accord, donc vous avez réinstauré un cadre on va dire, calé sur les élèves pour pouvoir travailler, on va dire

E1 : oui

I1 : est-ce que … donc ça prend un …un certain temps,

E1 : oui

17'19

I1 : est-ce que là vous pouvez, euh… en tant que … que …comment je dirais, euh… maître de la classe par moment…euh.. exercer… euh … une… une influence pour euh.. faire en sorte que petit à petit ce temps de mise au travail puisse pas être institutionnalisé dans leur tête en disant « on a l'habitude de fonctionner comme ça » et puis petit à petit introduire un cadre on va dire euh… plus … euh plus…

E1 : plus libre ?

I1 : alors plus libre, c'est pas ça. Enfin disons que euh euh… quitter

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 5)	FORMALISATION DES RÈGLES
17’55 I1 : là je suis pas claire, là… **je cherche les mots** 18’00 I1 : en fait, oui, en fait **je voulais pas donner l’impression que… d’être trop rigide..** . **maintenant hop faut** … donc le terme de « maître » alors c’est … voilà … en tout cas c’est … **c’est lui qui gère la classe** *C : maître du jeu quoi ?* I1 : voilà, voilà, euh… donc c’est **… je voulais pas induire chez lui une vision comme quoi … (elle frappe le poing sur la table) c’est moi qui suis le maître** donc maintenant on raccourcit etc.. voilà... donc euh… là **j’ai pas été forcément très très claire**, mais bon… c’est l’idée *(elle rit)*	**Objet de signification** ***« je cherche les mots » (par rapport aux directives)*** **Étayage** *« je suis pas claire » « j’ai pas été forcément très très claire »* **Résultats constatés ou attendus** *« je voulais pas donner l’impression (…) d’être trop rigide.. »* **Formalisation de la règle n°20c** Chercher ses mots *« je cherche les mots »* vaut pour ne pas être claire *« je suis pas claire » « j’ai pas été forcément très très claire »* obtient comme résultat ne pas vouloir donner l’impression d’être trop rigide *« je voulais pas donner l’impression (…) d’être trop rigide.. »* **Objet de signification** ***« ne pas donner l’impression d’être trop rigide »*** **Étayage** *Dire « maintenant hop faut … »* **Résultats constatés ou attendus** *« je voulais pas induire chez lui une vision comme quoi … (elle frappe le poing sur la table) c’est moi qui suis le maître »* **Formalisation de la règle n°20c bis** *« Ne pas donner l’impression d’être trop rigide»* vaut pour Dire *« maintenant hop faut … »* obtient comme résultat ne pas vouloir induire un comportement autoritaire chez l’enseignant *« chez lui une vision comme quoi … (elle frappe le poing sur la table) c’est moi qui suis le maître »*

Extrait de l’entretien d’inspection
18’36

/ ce rituel de ..qui dure quoi 25 minutes en totalité à peu près,…
E1 : alors *(il tente d'intervenir)*
I1 : en essayant de le contraindre un petit peu, euh…tout en … glisser vers un cadre un peu plus normal de mise au travail *(il sourit)* …est-ce que c'est faisable…petit peu par petit peu
E1 : ah mais je suis déjà en train, je suis déjà en train
I1 : oui, d'accord
E1 : il y a aussi des élèves il a fallu que je gagne leur respect, enfin.. euh… il y a, il y avait 5 élèves dans leur classe qui était sur un … enfin sur .. enfin au début de l'année sur un mode de défiance physique…j'étais le nouveau prof,
I1 : d'accord
E1 : il fallait me tester c'était ..
I1 : hm
E1 : et là ça y est c'est réglé ! *(il me regarde en attente de réaction)*
I1 : d'accord
E1 : donc maintenant on peut passer à des choses, si on a 5 élèves dans cette classe qui euh… ont une demande, enfin l'équipe avait demandé une orientation SEGPA qui ont été .. les parents ont refusé, c'est 5 élèves particulier dans cette classe de 3ème hein… et là maintenant ça y est je commence à comprendre comment ils fonctionnent donc maintenant, je gagne du temps évidemment *(il me regarde en souriant, comme pour illustrer ce qui venait d'être échangé dans une forme de complicité)*
I1 : d'accord, ok très bien.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 6)	FORMALISATION DES RÈGLES
19'28 *C : sa réponse elle te satisfait ?* I1 : alors .. euh.. c'est vrai que … j'avais des informations par ailleurs par le chef d'établissement, en disant que … il lui avait donné des conseils et que suite aux conseils qui avaient été prodigués c'était rentré dans l'ordre et qu'il n'avait pas de souci … euh… *C : des conseils sur ?* I1 : alors là, il ne m'a pas détaillé le chef d'établissement… 00'00 Donc euh… **j'ai pas voulu creuser.. parce que bon, le chef d'établissement m'avait dit que c'était solutionné**. A priori, pour lui ça se passe mieux, et c'est solutionné, donc euh…. non , **j'ai pas voulu intervenir plus sur les problèmes de gestion de classe**…parce que … bon… le dernier problème **c'était il y a un mois**, euh…il a fallu qu'il se fasse accepté, alors ça c'était avant… en tout, **cas il m'a paru plus serein en tout cas moins en demande de conseils**…j'aurai pas eu le chef	**Objet de signification** ***« j'ai pas voulu creuser »*** **Étayage de la signification** *« j'ai pas voulu intervenir plus sur les problèmes de gestion de classe »* **Résultats constatés ou attendus** *« il m'a paru plus serein (…) moins en demande de conseils» « apparemment pour lui, il arrivait à .. à gérer. »* **Formalisation de la règle n°21c** Ne pas vouloir creuser (la question de la gestion de classe) *« j'ai pas voulu creuser »* vaut pour ne pas vouloir *« intervenir plus sur les problèmes de gestion de classe »* [Dans les circonstances où *« le chef d'établissement m'avait dit que c'était solutionné. »*] parce que l'enseignant arrive apparemment à gérer *« il m'a paru plus serein (…) moins en demande de conseils» « apparemment pour lui, il arrivait (…) à gérer. »*

d'établissement, peut-être que j'aurai creuser davantage, mais **apparemment pour lui, il arrivait à … à gérer.**	

Extrait de l'entretien d'inspection

5'08

I1 : Donc vous enseignez en 5ème , en 4ème, en 3ème, euh….vous mettez en place plusieurs projets, d'après c'est ce que vous mettez...

E1 : oui

I1 : quelle est, quelle est votre motivation sur le projet ? pourquoi vous voulez mettre en place des projets ? Est-ce que c'est parce que c'est … il faut faire des projets, voilà ou est-ce que vous trouvez un intérêt particulier, une articulation avec le cadre ordinaire de classe ou … voilà ?

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 7)	FORMALISATION DES RÈGLES
5'36 *C : qu'est ce que tu attends là ? qu'est-ce que tu cherches à savoir ?* I1 : euh… **j'essaie de savoir si … intrinsèquement, il trouve un intérêt à faire de la pédagogie de projet**. Est-ce que c'est parce que euh.. entre guillemets c'est dans l'aire du temps de faire des projets, alors je fais des projets ou **s'il voit vraiment un avantage euh… alors soit en articulant avec euh… la classe… voilà euh… pour gagner aussi en cohérence avec les collègues, s'ils mènent des projets interdisciplinaires**. Voilà, donc euh… c'est plutôt sur la motivation intrinsèque**, j'essaie de percevoir si de lui-même ça coule de source qu'il faille faire des projets** … enfin… **si vraiment il comprend qu'un projet peut faire sens à un élève, aux élèves et puis permettre de raccrocher certains élèves à … dans , dans … dans les apprentissages.** Voilà. Mais en fait c'est, **c'est la relation à l'élève**, euh…**la façon d'envisager euh… le … l'acte d'apprendre** et **le relationnel au sein d'une équipe**, **que ce soit SVT ou alors avec les autres disciplines.**	**<u>Objet de signification</u>** ***« j'essaie de savoir si … intrinsèquement, il trouve un intérêt à faire de la pédagogie de projet »*** **<u>Étayage de la signification</u>** « *« j'essaie de savoir **(…)** s'il voit vraiment un avantage (…) en articulant avec la classe »* *« j'essaie de percevoir si de lui-même ça coule de source qu'il faille faire des projets »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« gagner en cohérence avec les collègues »* **<u>Formalisation de la règle n°22c</u>** Essayer de savoir si intrinsèquement l'enseignant *« trouve un intérêt à faire de la pédagogie de projet »* vaut pour essayer de savoir *« s'il voit vraiment un avantage (…) en articulant avec (…) la classe »*, essayer de percevoir *« si de lui-même ça coule de source qu'il faille faire des projets »* pour obtenir que l'enseignant *« gagner en cohérence avec les collègues »* **<u>Objet de signification</u>** **Essayer de savoir *« si vraiment il comprend qu'un projet peut faire sens à un élève »*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *«permettre raccrocher certains (…) dans les apprentissages. »*

	<u>Formalisation de la règle n°23c</u> Essayer de savoir si l'enseignant comprend *«qu'un projet peut faire sens à un élève »* vaut pour essayer de savoir si l'enseignant comprend qu'un projet peut *«permettre de raccrocher certains élèves (...) dans les apprentissages. »* **<u>Objet de signification</u>** **Essayer de connaître *« la relation à l'élève »*** **<u>Étayage de la signification</u>** Essayer de connaître *« la façon d'envisager (...) l'acte d'apprendre »* **<u>Formalisation de la règle n°24c</u>** Essayer de connaître *« la relation à l'élève »* vaut pour essayer de connaître *« la façon d'envisager (...) l'acte d'apprendre »* **<u>Objet de signification</u>** **Essayer de connaître *« le relationnel au sein d'une équipe »*** **<u>Étayage de la signification</u>** Essayer de connaître *« le relationnel (...) que ce soit SVT ou alors avec les autres disciplines »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« gagner en cohérence avec les collègues »* **<u>Formalisation de la règle n°25c</u>** Essayer de connaître *« le relationnel au sein d'une équipe »* vaut pour Essayer de connaître *« le relationnel (...) que ce soit SVT ou alors avec les autres disciplines »* ce qui obtient comme résultat que l'enseignant gagne *« en cohérence avec les collègues »*

Extrait de l'entretien d'inspection

6'51

E1 : je dirais que la première raison c'est que euh… c'est leur montrer que le cadre du cours et le cours peut être en lien avec des choses extérieurs, quand on a fait la station d'épuration par exemple c'était ça, et puis surtout euh…je me suis aperçu, alors ça ça fait longtemps que je m'en suis aperçu, avec les plus grands, euh… le rapport qu'on a avec les élèves sur des projets ou sur des sorties, est complètement différent. Et en particulier sur des élèves en difficulté euh… alors avec M. en 408, je, je .. je pense que les sorties « volcan » ont fait partie du changement. C'est-à-dire qu'il s'est trouvé avec nous une journée sur le terrain, alors il y a l'aspect éducatif, mais on échange aussi sur d'autres choses pendant le repas euh…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 8)	FORMALISATION DES RÈGLES
7'43 I1 : voilà, euh.. et ça…euh…je veux pas dire que la boucle est bouclée mais euh.. au début je disais que j'avais l'impression donc que euh… **je voulais savoir comment il concevait sa, sa…sa mission d'enseignant** et que ça dépassait le cadre ordinaire de classe, et **si il voulait prendre en compte euh…. le le …composante globale de l'élève**, et par le biais de cette réponse-là, effectivement **il donne des informations** de cet élève, euh…en prenant un repas avec lui etc… , **on arrive à tisser des relations particulières, qui font que euh….effectivement on peut raccrocher les élèves** .. il y a un élève qui est en difficulté, et même un bon élève, de voir que le professeur s'intéresse à lui en tant que euh… personne et non pas qu'en tant que … élève d'une classe euh…X à un niveau déterminé, euh… pour moi ça , ça, **ça me conforte dans son positionnement de professeur qui s'occupe des élèves**, et … il s'occupe des élèves, et il **s'intéresse aux élèves**, et euh…plus particulièrement par rapport à sa discipline, mais il y a un chapeau, voilà. *C : plus global* I1 : oui plus global	**Objet de signification** ***« je voulais savoir comment il concevait (…) sa mission d'enseignant »*** **Étayage de la signification** Savoir *« si il voulait prendre en compte (...) la composante globale de l'élève »* **Résultats constatés ou attendus** *« il donne des informations »* qui *« me conforte dans son positionnement de professeur qui s'occupe des élèves » « s'intéresse aux élèves » « plus global »* **Formalisation de la règle n°26c** Savoir comment l'enseignant conçoit sa mission *« je voulais savoir comment il concevait sa (...) mission d'enseignant »* vaut pour Savoir s'il prend la composante globale de l'élève *« si il voulait prendre en compte (...) la composante globale de l'élève »* [Dans les circonstances où ***« en** prenant un repas avec lui (...) ça dépassait le cadre ordinaire de la classe » »*] ce qui obtient comme résultats que l'enseignant donne des informations qui conforte l'inspectrice dans un positionnement d'un enseignant qui s'intéresse aux élèves dans leur globalité *« il donne des informations »* qui *« me conforte dans son positionnement de professeur qui s'occupe des élèves » «il s'intéresse aux élèves » « plus global »*

Extrait de l'entretien d'inspection

10'10

/ quand on leur a dit ça, que c'était leur travaux qui avaient servi…donc c'est ce côté-là, un peu… on sort un peu du cadre du collège… mais ça, euh.. je suis pas venu à « clg X » pour rien, dans ce que m'avaient dit les collègues, c'est que l'équipe de direction était vraiment ici toujours favorable aux projets, toujours sur cette ouverture vers l'extérieur. Et euh…bon là la classe que vous avez vu, c'est une classe assez hétérogène mais il y a quand même beaucoup beaucoup d'élèves moteurs, on a, moi j'ai une classe de 4ème bon qui beaucoup plus faible que celle-là. Moi je trouve que les enfants ils ont… /

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 9)	FORMALISATION DES RÈGLES
10'42	**Objet de signification**

C : là qu'est-ce que tu notes par rapport à ce qu'il dit ? I1 : **j'ai noté que c'était une très bonne classe**, par rapport à ..à l'autre *C : quel élément ça t'apporte en tant qu'inspectrice ?* I1 : alors ça **va faire le lien avec ce que je vais lui poser comme question après quand je demande « Est-ce qu'il peut être amené à faire des séances différentes pour des classes qui apparemment ont des niveaux différents ».** Voilà. Même si elles sont hétérogènes, mais ce qui ressort c'est que c'est hétérogène, mais il y a quand même un euh….*(elle fait un mouvement de balance avec ses mains)* Enfin j'ai l'impression, au regard de ce qu'il m'a dit.	***« j'ai noté que c'était une très bonne classe »*** **Résultats constatés ou attendus** *« faire le lien avec ce que je vais lui poser comme question après quand je demande '' Est-ce qu'il peut être amené à faire des séances différentes pour des classes qui apparemment ont des niveaux différents ''»* **Formalisation de la règle n°27c** Prendre des notes sur le niveau de la classe *« j'ai noté que c'était une très bonne classe »* obtient comme résultats faire le lien avec les questions que l'inspectrice posera après sur la gestion de l'hétérogénéité *« faire le lien avec ce que je vais lui poser comme question après quand je demande '' Est-ce qu'il peut être amené à faire des séances différentes pour des classes qui apparemment ont des niveaux différents ''»*

Extrait de l'entretien d'inspection

13'03

/dont vous parlez madame V. qui donnent envie ils n'ont pas fait que du cours au sens strict, donc voilà !

I1 : vous parlez aussi de de travail interdisciplinaire

E1 : Oui alors ça c'est aussi une de mes raisons de retour dans le secondaire c'est que .. à la fac je travaillais tout seul et euh.. ça me convient pas du tout, enfin tout seul , non il y avait quelques …quelques collègues avec qui j'échangeais, mais globalement on nous demande un travail assez solitaire. Ici c'est pas du tout le cas, euh.. tout de suite l'équipe d'EPS m'a intégré dans un projet : projet volcan, projet patrimoine donc ça c'était, … j'ai foncé dedans et puis euh… et puis on a … ce que j'aime beaucoup ici, c'est qu'on … on … vous avez vu on fait classe, on fait cours avec la porte ouverte et puis les collègues viennent nous voir hein, enfin, moi je vais voir la collègue de français Mme B là je vais la voir régulièrement en cours, elle, elle vient me voir, sans que ce soit au début formalisé, euh… j'ai aussi une collègue là d'EPS je suis allée faire une séance avec elle, euh… c'est assez

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 10)	FORMALISATION DES RÈGLES
13'01 I1 : pour moi, pour moi c'est important, parce que du coup euh…. il va voir d'autres professeurs, enfin, il est bien inclus dans son équipe, et pour quelqu'un qui réintègre l'enseignement secondaire, je trouve ça très positif, en plus c'est pas courant que des professeurs aillent se voir enseigner, **en plus** dans des disciplines différentes. Voilà, donc euh…pour moi c'est important parce que… il recherche à établir des relations, des	**Objet de signification** ***« savoir s'il n'est pas perdu dans l'établissement »*** **Étayage de la signification** Savoir *« comment il a fait son trou dans l'établissement et quelles relations il a pu tisser avec ses collègues »* **Résultats constatés ou attendus**

échanges professionnels sur des pratiques, l'analyse de pratique, etc…donc je trouve ça fort…positif. C'est pas tout le monde qui fait ça ! *C : là l'objectif, enfin qu'est-ce que tu cherches à faire ? à savoir ? à prendre des informations ?* I1 : oui, **savoir s'il n'est pas perdu dans l'établissement**, étant donné qu'il revient après x temps euh… de non-enseignement dans un établissement scolaire. Il peut avoir quelques difficultés, il n'a pas de, de … tuteur voilà … euh… , et donc euh…**comment il a fait son trou dans l'établissement et quelles relations il a pu tisser avec ses collègues voilà.** *C : ça participe de son évaluation, de placer le curseur ?* I1 : euh…**ça me montre qu'il est capable de travailler en équipe, qu'il est capable d'avoir un regard bienveillant**, parce que si il allait voir quelqu'un et qu'il faisait des remontrances ça aurait été euh… balayé, donc c'est … et puis il l'exprime aussi, il était plutôt malheureux à être tout seul, et puis en plus on lui donnait des tâches à exécuter… enfin voilà, tandis que là, pour lui je pense, que… au regard de sa personnalité, il doit davantage épanouie, parce qu'il a su trouver des personnes avec lesquelles il peut échanger, voilà… et confronter la pratique. Et puis il peut avoir de l'aide, il peut observer des choses etc… pour nourrir sa réflexion…euh… et la réflexion des autres parce qu'il a aussi des choses à apporter. Donc euh… pour moi ça veut dire que …**qu'il a su à construire une bulle professionnelle** …euh… euh… sereine dans un cadre qui peut par moment ne pas l'être. Donc il n'est pas seul. Bon, il a déjà, je savais déjà qu'il avait sa femme qui allait être une super ressource pour … euh… pour lui. Mais **je sais qu'au sein de l'établissement, et bien il peut être moteur**, euh.. **il peut impulser aussi,** euh.. ben si ça se faisait pas avant, **des pratiques** et puis … et puis ça peut faire boule de neige au sein de l'établissement, donc c'est.. c'est… c'est très bien, voilà. Si par exemple on a besoin… je sais pas…de … de… d'échanger sur les …le travail en interdisciplinarité euh… l'observation croisée entre pairs, **c'est pour moi une ressource précieuse** parce qu'il pourra dire ce que ça lui apporte dans le cadre de sa professionnalité. *C : donc là c'est un moyen aussi d'identifier une ressource pour l'académie ?* I1 : oui, oui *C : plus que de l'établissement ?* I1 : oh oui oui, clairement, euh… dans l'établissement oui, et en fait c'est à toutes les … **à toutes les échelles, dans la discipline, au niveau de**	*« ça me montre qu'il est capable de travailler en équipe, qu'il est capable d'avoir un regard bienveillant »* **Formalisation de la règle n°28C** Chercher à *« savoir s'il n'est pas perdu dans l'établissement »* vaut pour Savoir *« comment il a fait son trou dans l'établissement et quelles relations il a pu tisser avec ses collègues »* [Dans les circonstances où « il revient après x temps euh… de non-enseignement dans un établissement scolaire » et *« tout le monde ne fait pas ça »]* ce qui obtient comme résultat de montrer « *qu'il est capable de travailler en équipe, qu'il est capable d'avoir un regard bienveillant »* **Objet de signification** ***«je sais qu'au sein de l'établissement (…) il peut être moteur »*** **Étayage de la signification** Savoir qu'*« il peut impulser aussi (...) des pratiques »* **Résultats constatés ou attendus** *« c'est pour moi une ressource précieuse »* **Formalisation de la règle n°29c** Savoir que l'enseignant peut être moteur *«je sais qu'au sein de l'établissement (...) il peut être moteur »* vaut pour savoir qu'*« il peut impulser aussi (...) des pratiques »* obtient comme résultats identifier une ressource précieuse *« c'est pour moi une ressource précieuse »* **Objet de signification** **Identifier une ressource précieuse *« à toutes les échelles, dans la discipline, au niveau de l'établissement et au niveau académique »*** **Étayage de la signification** *« voir (...) comment je peux valoriser (...) cette personne-là »* **Formalisation de la règle n°30c** Identifier une ressource précieuse *« à toutes les échelles, dans la discipline, au niveau de l'établissement et au niveau académique »* vaut pour *« voir (...) comment je peux valoriser (...) cette personne-là »*

l'établissement et au niveau académique, voilà. Donc c'est **voir euh… comment je peux valoriser euh… cette personne-là** pour lui-même, et puis aussi pour les autres parce que son parcours est riche, son expérience est riche.	

Extrait de l'entretien d'inspection

16'52
E1 : et puis après, il y a le … le… dans l'idée de la réforme, moi le projet d'EPI ça me déplait pas du tout
I1 : très bien
E1 : et enfin voilà, et du coup j'ai pris en charge la coordination des EPI pour l'équipe sciences. Voilà
I1 : donc quand vous mettez coordonnateurs disciplinaires c'est réellement cette année, coordonnateurs disciplinaire et ou c'est coordonnateur disciplinaire pour les EPI.
E1 : non, enfin je vais être franc, les deux coordonnateurs disciplinaires ne se sont pas entendus dans mon équipe. M. X a tranché en disant, je confis on va dire la coordination, en vous répartissant les rôles à chacun. Donc j'ai 0,25 IMP : je suis coordonnateur au même titre que M. Y et Mme Z.
I1 : d'accord
E1 : Voilà…et euh…donc je suis réellement coordonnateur, avec du coup une place de membre au conseil pédagogique. Et puis, du coup comme on s'est réparti les rôles, moi j'ai dit je prends en charge la partie EPI réforme dans la coordination péda. et voilà… et du coup demain par exemple, j'envoie le fichier de projet EPI physique -SVT aux collègues formateurs.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 11)	FORMALISATION DES RÈGLES
17'58 I1 : alors toute cette partie-là, en fait, il y a quelque chose pour l'analyse, euh…**en termess de temps consacré sur l'heure d'entretien. La première fois que je vois un professeur,** évidemment, c'est toujours hypertrophié, **par rapport à un autre entretien que je pourrais avoir lors d'une seconde inspection avec ce même professeur**. J'ai eu la chance sur Rennes de réinspecter des professeurs que j'avais déjà inspecté ; et donc dans ce cas-là **cette première partie est beaucoup plus**, **beaucoup plus courte**. C'était juste une précision. *C : quand tu lui poses cette question que tu luis poses juste avant, sur la coordination. Tu t'attendais à quoi ?* I1 : Alors le chef d'établissement m'avait dit que … en fait il y avait eu des problèmes au sein de l'équipe. Donc **je voulais savoir ….euh…parce qu'il me parlait de ... de coordination**. Il m'avait parlé d'EPI juste avant. Donc je voulais savoir si c'était juste sur l'EPI parce qu'il était très	**<u>Objet de signification</u>** ***« en termess de temps consacré sur l'heure d'entretien (…) la première fois que je vois un professeur (…) c'est toujours hypertrophié»*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« par rapport à un autre entretien que je pourrais avoir lors d'une seconde inspection avec ce **même** professeur (...) cette première partie est (...) beaucoup plus courte. »* **<u>Formalisation de la règle n°31c</u>** Consacrer un temps hypertrophié (à la connaissance de l'enseignant) sur l'heure d'entretien la première fois *« en termess de temps consacré sur l'heure d'entretien (...) la première fois que je vois un professeur (...) c'est toujours hypertrophié»* obtient comme résultats la première partie est beaucoup plus courte pour une seconde inspection avec le même professeur *« par rapport à un autre entretien que je pourrais avoir lors d'une seconde*

branché euh…projet, donc c'était parce que le chef d'établissement avait vu en lui une personne ressource… motrice…ou euh …si ça avait pris beaucoup plus euh… le fait de … il y avait un éventail d'activités euh…reliées à cette fonction de coordonnateur, et donc pour moi **c'est un moyen de voir un peu comment ça va travailler au sein de l'équipe, puisque là y'a du coup une répartition… une fragmentation on va dire de coordination au sein de de, du laboratoire de SVT**, voilà, y'a eu une ambiance…enfin, en fait l'arrivé de M. S est … va être salutaire parce que y'avait un souci sérieux au sein de l'équipe. Y'avait de la souffrance. 1'46 I1 : alors là ça fait …par contre le fait de **noter** etc… alors **je pourrais taper** mais **ça me prendrait du temps,** mais **sinon je vais oublier**, **je veux pas que ça fasse interrogatoire de police**. Euh…il fut un temps où je tapais en direct et je trouvais que **ça faisait trop « police »**, et je trouvais que ça cassait de la…et **je trouvais pas ça très conviviale**, donc du coup **je me suis mise à … à écrire**, mais du coup c'est vrai que …quand je vois ça, euh…je me dis **par moments y'a des blancs,** parce que … parce que …je suis en train de **saisir des informations sur le … sur le document, et j'en lis d'autres**…donc voilà… *C : ça te pose problème ?* I1 : ben disons que ça peut… euh… je sais pas comment ça peut être interprété par euh…par le professeur en face… enfin s'il **voit que je note des choses c'est que je m'intéresse à lui** ! voilà… **mais faudrait pas que ça prenne trop de temps**. C'est vrai que la vidéo c'est pas mal du coup !	*inspection avec ce **même** professeur (…) cette première partie est (…) beaucoup plus courte. »* **Objet de signification** ***« je voulais savoir (…) parce qu'il me parlait (…) de coordination »*** **Étayage de la signification** *« je voulais savoir si c'était juste sur l'EPI (…) ou (…) si (…) il y avait un éventail d'activités (…) reliées à cette fonction de coordonnateur »* **Résultats constatés ou attendus** *« voir un peu comment ça va travailler au sein de l'équipe »* **Formalisation de la règle n°32c** Vouloir obtenir des informations sur la coordination *« je voulais savoir (…) parce qu'il me parlait (…) de coordination »* vaut pour connaître les activités reliées à la fonction de coordonnateur *« je voulais savoir si c'était juste sur l'EPI (…) ou (…) si (…) il y avait un éventail d'activités (…) reliées à cette fonction de coordonnateur »* [dans les circonstances où *« y'a du coup une répartition… une fragmentation (…) de coordination au sein (…) du laboratoire de SVT »*] obtient comme résultats *« voir un peu comment ça va travailler au sein de l'équipe »,* **Objet de signification** **« noter »** **Étayage de la signification** *« écrire»* *« saisir des informations »* **Résultats constatés ou attendus** *« sinon je vais oublier »* **Formalisation de la règle n°33c** *« Noter »* vaut pour *« saisir des informations »* *« écrire»* obtient comme résultats ne pas oublier *« sinon je vais oublier »* **Objet de signification** ***« je pourrais taper »***

	<u>Étayage de la signification</u> *« noter »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« ça me prendrait du temps » « je trouvais pas ça très conviviale » « je veux pas que ça fasse interrogatoire de police »* **<u>Formalisation de la règle n°34c</u>** Taper (sur l'ordi) *« je pourrais taper »* vaut pour *« noter »* obtient comme résultats prendre du temps et, ne pas être conviviale, ressembler à un interrogatoire de police *« ça me prendrait du temps » et « je trouvais pas ça très conviviale » « je veux pas que ça fasse interrogatoire de police »* **<u>Objet de signification</u>** ***« je suis en train de saisir des informations sur (…) le document,»*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« je m'intéresse à lui »* **<u>Formalisation de la règle n°35c</u>** Saisir des informations *« je suis en train de saisir des informations sur (…) le document »* ce qui obtient comme résultats montrer que l'inspectrice s'intéresse à l'enseignant *« je m'intéresse à lui »* **<u>Objet de signification</u>** ***« je suis en train de saisir des informations sur (…) le document, et en lire d'autres »*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« Faudrait pas que ça prenne trop de temps » « y'a des blancs »* **<u>Formalisation de la règle n°35c bis</u>** Saisir des informations *« je suis en train de saisir des informations sur (…) le document, et j'en lis d'autres* [Dans les circonstances où *« je sais pas comment ça peut être interprété par euh…par le professeur en face »*] ce qui obtient comme résultats *« y'a des blancs »* *« Faudrait pas que ça prenne trop de temps »*

Extrait de l'entretien d'inspection
2'46

I1 : Très bien. Donc maintenant on va faire zoom sur, euh... sur la classe, donc vous en avez un petit peu parlé. Euh… les grandes caractéristiques de cette classe ?
E1 : Euh… alors la 410 c'est une classe avec euh…que j'aime beaucoup déjà, faut dire les choses. Ça veut pas dire que j'aime pas les autres mais il y a des classes avec qui on a plus d'affinités. Il y a des élèves dans cette classe avec qui …je trouve on a une euh…je sais pas si c'est complicité, mais euh… je sais pas si vous les avez vu, alors T. par exemple, un petit qui était sur la gauche…
I1 : qui veut tout le temps répondre
E1 : oui voilà, il est hyperactif cet enfant. Euh… là maintenant, pour T. c'est … le début de l'année, il peut pas rester en place donc voilà. Maintenant je sais… allez j'ai une grande complicité avec T. je sais … il sait que quand je le regarde, il sait ce que ça veut dire. Donc, il y a plusieurs élèves comme ça où c'est agréable, ça y est on est au stade où on a passé un certain cap, et ils savent très bien ce j'attends. Et ça je trouve ça très agréable, parce que du coup pour fonctionner… c'est ce que je disais tout à l'heure, les règles sont instaurées et c'est parti. Après c'est une classe où il y a des éléments moteurs, euh… alors moteur, faut canaliser des fois, mais y'a des … c'est une classe qui tourne. Et puis c'est une classe hétérogène, je sais pas si vous avez vu par exemple F. que j'ai essayé de faire participer euh… ça c'est …F. il est en difficulté hein ; il est d'autant plus en difficulté qu'il y a des gens qui vont vite dans cette classe, et voilà, ils sont 4 ou … même 6 ou 7 à avoir du mal à suivre le train dans cette classe…et … et…mais c'est globalement, pour cet établissement une très bonne classe. Alors, typiquement les 403 et les 404 que j'ai auraient pas eu ce réflexe, la prof principale leur a dit « M. S va être inspecté », et ben ils sont allés voir dans le livre des choses, ça ça m'étonne pas d'eux quoi, c'est-à-dire que les quelques éléments moteurs là, je suis sûr qu'ils sont allés voir dans le livre qu'est-ce qu'ils pouvaient dire pour … ça part d'une bonne intention

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 12)	FORMALISATION DES RÈGLES
5'02 I1 : alors cette phase-là, euh… pour moi elle est importante, parce que euh..je suis … enfin **j'ai déjà constaté qu'il y avait des professeurs qui n'arrivaient pas à parler de leur classe**. *C : alors là justement tu lui demandes les caractéristiques de la classe. Est-ce que ça te satisfait, est-ce que c'est ce que tu attendais ?* I1 : alors on pourrait aller… classe hétérogène, … jusqu'où en termes de compétences, en fonction, de … de, de … mais déjà là, le fait qu'il arrive à me parler d'élèves… alors il y a une caractéristique aussi en SVT c'est que les profs de SVT en collège ont beaucoup de … d'élèves, voilà. Euh…Y'a certains professeurs par moments qui butent encore à cette période de l'année sur **le nom** des élèves… ***C : tu cherches à savoir s'il connait bien ses élèves ?*** I1 : voilà, **voilà, toujours dans la perspective de chapeau global** et …euh… j'essaie de croiser l'information. **Savoir si effectivement il .. il .. connaît sa classe. Il a identifié les élèves.** Là il parle de l'élève qui a qui a quelques difficultés et qu'il cherche à valoriser et à le faire participer…voilà. Alors en même temps, c'est vrai…que euh….on pourrait très bien bluffer, *(elle rit)* … **quelqu'un pourrait bluffer,**	**Objet de signification** ***« Savoir si effectivement il (…) connaît sa classe »*** **Étayage de la signification** *« J'essaie de croiser l'information »* **Résultats constatés ou attendus** *« quelqu'un pourrait bluffer, pourrait donner des noms, j'ai aucun moyen de vérifier »* **Formalisation de la règle n°36c** Savoir si l'enseignant connaît sa classe *« Savoir si effectivement il (...) connaît sa classe »* vaut pour *« j'essaie de croiser l'information »* [Dans les circonstances où *« j'ai déjà constaté qu'il y avait des professeurs qui n'arrivaient pas à parler de leur classe»*] ce qui obtient comme résultats *« quelqu'un pourrait bluffer, pourrait donner des noms, j'ai aucun moyen de vérifier »* **Objet de signification** ***« j'aurai pu creuser davantage »***

pourrait donner des noms, j'ai aucun moyen de vérifier … parce que … je connaissais pas le nom de l'élève en question quand il l'a fait participer… je … je .. j'ai vu quelques élèves mais… peut-être que là on peut me pipoter *C : et sur le profil, sur ce que tu attendais, donc tu demandais les caractéristiques, le profil des élèves, ça te convient, il te donne une vision… la réponse qu'il te donne te satisfait par rapport à tes attentes ?* I1 : euh…j'aurai pu **creuser davantage** … quand je vois ça j'aurai pu creuser davantage…euh … par rapport à sa fiche… il a une fiche là de compétences. *C : pour quoi tu ne le fais pas* I1 : parce que euh… **cette partie-là d'entretien est plus hypertrophiée par rapport à un autre entretien.** Et donc du coup … comme je voulais aborder d'autres thématiques étant donné que l'horaire d'un entretien c'est une heure… j'avais peur de pas… *C : c'était garder l'équilibre ?* I1 : oui, **garder l'équilibre**. Et en plus il n'a pas été désarçonné avec ma question, il répond comme ça avec assurance, donc j'ai l'impression que oui, effectivement, **il sait de quoi il parle,** voilà. *C : d'accord, donc ça te suffit du coup* I1 : oui, oui ça.. ça, ça me suffit. C'est pas juste, « oui je m'intéresse à mes élèves, c'est une classe hétérogène ». **Il est capable de me nommer les élèves, ce qu'ils font**, ce que lui cherche à valoriser, euh… l'élève en question qui est hyperactif et qui fait que lever la main, voilà, c'est des petits indices sur… certains élèves, qui pourraient être noyer dans la masse, et qu'on pourrait très bien en pas remarquer…ou en tout cas pas à ce point-là…voilà. *C : d'accord*	**Résultats constatés ou attendus** *« Il est capable de me nommer les élèves, ce qu'ils font » « il sait de quoi il parle »* **Formalisation de la règle n°37c** Ne pas *« creuser davantage »* parce que l'enseignant montre qu'il connaît bien ses élèves *« Il est capable de me nommer les élèves, ce qu'ils font » « il sait de quoi il parle » « il répond (…) avec assurance »* **Objet de signification** ***« j'aurai pu creuser davantage »*** **Étayage de la signification** *« je voulais aborder d'autres thématiques étant donné que l'horaire d'un entretien c'est une heure »* **Résultats constatés ou attendus** *« garder l'équilibre » (*du temps de l'entretien) **Formalisation de la règle n°38c** Ne pas *« creuser davantage »* vaut pour se garder le temps d'aborder d'autres thématiques *« je voulais aborder d'autres thématiques étant donné que l'horaire d'un entretien c'est une heure »* [dans les circonstances où *« cette partie-là d'entretien est plus hypertrophiée par rapport à un autre entretien »*] ce qui obtient comme résultats *« garder l'équilibre »* du temps de l'entretien)

Extrait de l'entretien d'inspection

8'21
I1 : mais oui
E1 : donc bon, je préfère ça honnêtement
I1 : donc vous avez plusieurs classes de 4ème,
E1 : 4
I1 : d'accord. Est-ce que la façon de concevoir votre séance là, est spécifique à cette classe de 4ème qu'on a vu ou est-ce que c'est la même séance pour toutes les 4ème ? est-ce qu'il y a des spécificités ? enfin est-ce que vous arrivez /

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 13)	FORMALISATION DES RÈGLES
8'47 I1 : là j'ai…là en fait j'ai trop… **la question elle était trop fermée** ! *(elle rit)* J'aurai aimé avoir une question plus ouverte… parce que là **je lui souffle quelque chose** *(elle rit)* **en termess de différenciation** etc… donc … là **je l'ai bien aiguillé** ! *C : qu'est-ce que tu cherches à faire avec cette question ?* I1 : **j'essaie de…de savoir si en fait il fait un cours, pour toutes les classes de 4ème** ou **si au regard des spécificités de certaines classes, il essaie de différencier,** pour atteindre, certes le même objectif notionnel, mais avec un chemin un peu détourné, voilà.	**Objet de signification** ***« … la question elle était trop fermée »*** **Étayage de la signification** *« là, je l'ai bien aiguillé »* **Résultats constatés ou attendus** *« je lui souffle quelque chose (…) en termess de différenciation »* **Formalisation de la règle n°39c** Poser une question trop fermée *« … la question elle était trop fermée »* vaut pour (trop) bien aiguiller l'enseignant ***« là, je l'ai bien aiguillé »*** [dans les circonstances où l'inspectrice *« aurait aimé avoir une question plus ouverte »*] ce qui obtient comme résultats lui souffler quelque chose en termess de différenciation ***« je lui souffle quelque chose (…) en termess de différenciation »*** **Objet de signification** ***« j'essaie de (…) savoir si en fait il fait un cours, pour toutes les classes de 4ème »*** **Étayage de la signification** savoir *« si au regard des spécificités de certaines classes, il essaie de différencier »* **Résultats constatés ou attendus** *« atteindre, certes le même objectif notionnel, mais avec un chemin un peu détourné »* **Formalisation de la règle n°40c** Essayer de savoir si l'enseignant fait le même cours pour toutes les classes de 4ème ***« j'essaie de (…) savoir si en fait il fait un cours, pour toutes les classes de 4ème »*** vaut pour savoir *« si au regard des spécificités de certaines classes, il essaie de différencier »* ce qui obtient comme résultat savoir si l'enseignant est en mesure d' *« atteindre, (…) le même objectif notionnel, mais avec un chemin un peu détourné »*

Extrait de l'entretien d'inspection

18'16

/ à construire par moment des séquences variables, ou selon els 4ème ? Faut-il construire des séances comme ça à géométrie variable ?

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 14)	FORMALISATION DES RÈGLES
9'45 I1 : alors là j'ai pas…voilà, faut-il euh... alors **j'ai posé la question** mais j'y ai pas… **j'ai pas répondu dans la séance**, parce que … ben… j'ai regardé, **j'ai regardé l'heure avancer** enfin… un peu plus loin, on allait rentrer dans le fond de la péda différenciée… donc là euh… je pense que **j'ai pas apporté tout ce que je pouvais apporter à un professeur** voilà. *C : c'est-à-dire* I1 : parce que... **on peut avoir des professeurs sur la pédagogie différenciée qui vont tellement différencier qu'ils vont… en fait accentuer la différence entre élèves**, voilà. Euh… donc **savoir comment doser cette pédagogique différenciée, quelles sont les modalités en variant les supports ? en variant les…les activités qu'on allait donner aux élèves, comment on allait les faire interagir ? est-ce qu'on allait faire des groupe hétérogènes, homogènes, donc la pédagogique de groupe.** En même temps il me … me donne, il me fait référence à Astolfi avec la composition des groupes, alors c'est vrai que ben là **j'ai pas vérifié ça au cours de l'entretien**, mais **j'avais l'impression qu'il avait une assise là-dessus** voilà. Euh…. *C : tu aurais aimé faire autrement ?* I1 : **si j'avais eu un entretien un peu plus long, si ça avait été possible, je serais rentrée davantage euh…dans le pédagogique au niveau de la péda différenciée.** Là **les élèves ont tous eu la même tâche, alors que…euh… ils avaient des profils différents.** Euh… et euh… la régulation s'est faite de manière interactive. Euh….j'aurai pu lui demander s'il avait eu … enfin j'sais pas…s'il avait pensé à faire autrement et euh… en termes de constitution des groupes s'il avait pensé à construire des groupes d'une autre manière. Donc euh…je pense que dans cet entretien-là, **je suis pas allée assez loin sur le fond pédagogique**, euh… en même temps je ne voulais pas non plus **je voulais pas non plus trop le déstabiliser** parce qu'il arrivait, et **déjà ce qu'il faisait ça avait du sens**, **il était attentionné**	**Objet de signification** ***« j'ai posé la question »*** **Étayage de la signification** *« rentrer dans le fond de la pédagogie différenciée »* **Résultats constatés ou attendus** *« j'ai pas répondu dans la séance parce que j'ai regardé l'heure avancer » « j'ai pas apporté tout ce que je pouvais apporter à un professeur »* **Formalisation de la règle n°41c** Poser la question (faut-il construire des séances à géométrie variable ?) *« j'ai posé la question »* pour *« rentrer dans le fond de la pédagogie différenciée »* ce qui obtient comme résultats *«j'ai pas répondu dans la séance parce que j'ai regardé l'heure avancer » « j'ai pas apporté tout ce que je pouvais apporter à un professeur »* **Objet de signification** ***« j'ai pas vérifié ça au cours de l'entretien »*** **Résultats constatés ou attendus** *« j'avais l'impression qu'il avait une assise là-dessus voilà »* **Formalisation de la règle n°42c** Ne pas vérifier (son assise conceptuelle) *« j'ai pas vérifié ça au cours de l'entretien »* [dans les circonstances où *« il me fait référence à Astolfi avec la composition des groupes »*] parce que *« j'avais l'impression qu'il avait une assise là-dessus voilà »* **Objet de signification**

vis-à-vis des élèves, donc euh…. je voulais pas non plus euh… trop le déstabiliser, voilà. J'aurai eu plus de temps… mais c'est vrai que **sur certains points**, **je n'ai pas creusé suffisamment.**	***« Rentrer dans le fond de la pédagogie différenciée »*** **Étayage de la signification** Faire *« savoir comment doser cette pédagogique différenciée, quelles sont les modalités en variant les supports ? en variant (…) les activités qu'on allait donner aux élèves, comment on allait les faire interagir ? est-ce qu'on allait faire des groupe hétérogènes, homogènes, donc la pédagogique de groupe »* **Formalisation de la règle n°43c** *« rentrer dans le fond de la pédagogie différenciée »* vaut pour faire *« savoir comment doser cette pédagogique différenciée, quelles sont les modalités en variant les supports ? en variant (…) les activités qu'on allait donner aux élèves, comment on allait les faire interagir ? est-ce qu'on allait faire des groupe hétérogènes, homogènes, donc la pédagogique de groupe »* [dans les circonstances où *« on peut avoir des professeurs sur la pédagogie différenciée qui vont tellement différencier qu'ils vont… en fait accentuer la différence entre élèves »*] **Objet de signification** ***« je suis pas allée assez loin sur le fond pédagogique »*** **Étayage de la signification** *« sur certains points, je n'ai pas creusé suffisamment. »* **Résultats constatés ou attendus** *« je voulais pas non plus trop le déstabiliser »* **Formalisation de la règle n°44c** Ne pas aller assez loin sur le fond pédagogique *« je suis pas allée assez loin sur le fond pédagogique »* vaut pour ne pas creuser suffisamment sur certains points *« sur certains points, je n'ai pas creusé suffisamment »* pour ne pas déstabiliser l'enseignant *« je voulais pas non plus trop le déstabiliser »* [dans les circonstances où *« déjà ce qu'il faisait ça avait du sens »*] **Objet de signification** ***« je suis pas allée assez loin sur le fond pédagogique »*** **Étayage de la signification** *« sur certains points, je n'ai pas creusé suffisamment. »*

	<u>Résultats constatés ou attendus</u> *« J'aurai eu plus de temps »* **<u>Formalisation de la règle n°45c</u>** Ne pas aller assez loin sur le fond pédagogique ***«*** *je suis pas allée assez loin sur le fond pédagogique »* vaut pour ne pas creuser suffisamment sur certains points *« sur certains points, je n'ai pas creusé suffisamment »* parce que je n'ai pas eu assez de temps *« J'aurai eu plus de temps »*

Extrait de l'entretien d'inspection

16'21

les trois séances, alors qu'avec la bonne classe, la 310, la notion d'allèle en une séance c'était réglé. Voilà donc là dans ce sens-là, et puis du coup maintenant aussi, j'ai un peu moins de scrupule avec les prépa pro ou les 308 à… à trainer plus sur des activités. Tant pis, je me dis, il faut que … il vaut mieux en faire moins peut-être mais que ce soit mieux fait, peut-être que je me trompe…mais euh…

I1 : ça ça veut dire qu'au final, ils n'auront les mêmes contenus ? comment vous allez f… comment vous jonglez si vous me dites que vous trainez ?

E1 : euh… c'est .. alors c'est pas qu'ils n'auront pas les mêmes contenus, mais c'est que sur une activité, au lieu de prévoir 4 consignes je vais en prévoir 2 voilà.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 15)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
17'00 I1 : voilà alors, là j'aurai voulu revenir… j'aurai voulu revenir… parce que … j'en prévois que 2 c'est pas la quantité c'est ce qu'on demande en termes de consignes… voilà on peut en demander …on peut demander 4, on peut en avoir 4 et si c'est une succession de tâches simples, ben…. ça pose pas de souci, et on peut en avoir qu'une et c'est tellement complexe en termes de…donc bon cette … cette… cette remarque-là en fait…. bon j'ai pas, **j'ai pas creusé,** c'est pas en quantité, c'est pas en quantité de questions, c'est en qualité, enfin d'un point de vue qualitatif : qu'est-ce qu'on demande à l'élève de faire, voilà. Donc là **c'était une vision un peu simpliste,** pour moi euh… **j'aurai préféré qu'il me parle de … de, de compétences** en tant que telles, si c'était de la **saisie d'informations, si c'était carrément du raisonnement,** enfin voilà, et **comment en fait il adaptait**. *C : c'est ce que tu attendais ?*	**<u>Objet de signification</u>** ***« j'ai pas creusé »*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« j'ai pas les supports, là il parle de la classe de 3ème, là j'ai pas les supports sous les yeux » « je vais fonder mon argumentation sur quoi ? ben sur … du vent »* **<u>Formalisation de la règle n°46c</u>** Ne pas creuser ***«*** *j'ai pas creusé »* obtient comme résultat ne pas vouloir fonder une argumentation sur du vent ***«*** *j'ai pas les supports, là il parle de la classe de 3ème, là j'ai pas les supports sous les yeux » « je vais fonder mon argumentation sur quoi ? ben sur … du vent »* [dans les circonstances où *« c'était une vision un peu simpliste »* ***«*** *j'aurai préféré qu'il me parle (…) compétences (…) de la saisie d'information, (…) du raisonnement » « comment il adaptait »*] **<u>Objet de signification</u>**

I1 : Ouai plus. Donc là, j'ai compris qu'il raisonnait en quantité et pas en qualité. *C : et pourquoi tu ne creuses pas à ce moment-là ? qu'est-ce qui t'empêche d'aller plus loin ?* I1 : euh… parce que j'aurai… **j'ai pas les supports, là il parle de la classe de 3ème, là j'ai pas les supports sous les yeux.** Si j'avais les supports (elle montre avec les mains) par exemple voilà : comment à partir d'un même thème vous avez su diversifier ? là je peux creuser. Tandis que là, **je vais fonder mon argumentation sur quoi ? ben sur … du vent**… enfin y'a rien… *C : sur du déclaratif* I1 : sur du déclaratif, voilà. Mais du coup, moi ce que **j'ai entendu c'est que pour lui c'est … il raccourcit en termess de consignes et pas en qualité**. Donc **ça me dit qu'il y a quelque chose à creuser.**	***« j'ai entendu (…) il raccourcit en termess de* (quantité de) *consignes et pas en qualité. »*** **Résultats constatés ou attendus** *« ça me dit qu'il y a quelque chose à creuser »* **Formalisation de la règle n°47c** Entendre que l'enseignant *« raccourcit en termess de* (quantité de) *consignes et pas en qualité »* [dans les circonstances où *« c'est pas en quantité de questions, c'est en qualité»*] obtient comme résultat laisser penser qu'il y a quelque chose à creuser *« ça me dit qu'il y a quelque chose à creuser »*

Extrait de l'entretien d'inspection
18'55 Je veux que… alors si … sur la 403 ils avaient les mêmes consignes. Mais en troisièmes ça m'est arrivé des fois on a le même bilan I1 : oui E1 : la même conclusion I1 : d'accord E1 : mais euh… j'avais donné 2 documents de moins

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 16)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
19'09 I1 : la même chose. S'il donne 2 documents de moins, ça veut dire qu'il y en a certains qui servent pas, ou qui servent de parasites. Après tout **pourquoi il en donne 2 de plus alors que finalement ça permet pas de résoudre le problème** ? voilà donc euh… voilà, donc là sur l'aspect…pour moi **sur l'aspect différenciation y'aura à creuser avec lui**. Mais **c'est pas au cours de l'entretien que je vais pouvoir …euh… directement y remédier sans …. Sans support.** *C : donc là tu **diffères** comment ?*	**Objet de signification** ***« Sur l'aspect différenciation y'aura à creuser avec lui »*** **Résultats constatés ou attendus** *« c'est pas au cours de l'entretien que je vais pouvoir (…) directement y remédier sans (…) support »* **Formalisation de la règle n°48c** Avoir à creuser avec l'enseignant sur l'aspect différenciation *« y'aura à creuser avec lui »* [dans les circonstances où *« il en donne 2 de plus alors que finalement ça permet pas de*

I1 : ben ça sera **en cours de formations ultérieures** au sein du PAF ou sinon euh… dans des groupes de réflexion 0'00 et de production. Là on pourra euh… **appuyer euh… avec des collègues et construire…voilà … étayer** *C : ce sont des choses que tu notes, pour pouvoir justement envisager le PAF ?* I1 : **oui** ! *C : Ce sont des choses que tu vois de manières récurrentes que tu notes ?* I1 : Ah ben **j'ai…de toutes façons le PAF je le construis à partir des besoins que j'ai identifié chez les professeurs**, et non pas selon des grandes tendances, voilà. Certes il y avait… quand je suis arrivée , donc dans le PAF précédent, une sortie pour reconnaître les mammifères marins, c'est vrai, c'est un objet … enfin c'est du concret pour nous… sauf que euh… au regard … euh de , de la … des difficultés euh… rencontrées par les professeurs, pour moi c'est pas le plus important si j'ai à **prioriser au sein d'une enveloppe budgétaire**, pour moi, c'est pas la sortie pour euh…qui fait un peu plus euh… j'sais pas euh…« récompense » enfin … on va sur le terrain, et on apprend à reconnaître les dauphins les différents types de dauphins etc… oui c'est important, mais au regard de besoins plus marqués d'un point de vu pédagogique euh…, non **j'irai sur la différenciation**. Donc je construis mon PAF par rapport à, par rapport à ça. Donc évidemment, dans les missions des inspecteurs, **moins je peux aller sur le terrain, moins ça me donne des billes pour construire le PAF**. Donc heureusement qu'il y a le chargé de mission qui me fait remonter par le biais de la lecture des rapports, **je saisi des informations pour élaborer le PAF**.	*résoudre le problème »]* obtient comme résultat ne pas pouvoir y remédier dans l'immédiat sans support *« c'est pas au cours de l'entretien que je vais pouvoir (…) directement y remédier sans (…) support »* **Objet de signification** ***« le PAF je le construis »*** **Résultats constatés ou attendus** Différer *« en cours de formations ultérieures » « appuyer (…) avec des collègues, construire…(…) étayer »* **Formalisation de la règle n°49c** Construire le PAF *« le PAF je le construis »* [dans les circonstances où *« j'ai identifié(des besoins) chez les professeurs »* ce qui obtient comme résultats différer les retours *« en cours de formation ultérieure » « appuyer (…) avec des collègues, construire…(…) étayer »* **Objet de signification** ***« le PAF je le construis »*** **Étayage de la signification** *« prioriser au sein d'une enveloppe budgétaire »* **Résultats constatés ou attendus** *« j'irai sur la différenciation »* **Formalisation de la règle n°50c** Construire le PAF *« le PAF je le construis »* vaut pour *« prioriser au sein d'une enveloppe budgétaire »* obtient comme résultat aller sur la différenciation *« j'irai sur la différenciation »* **Objet de signification** ***« moins je peux aller sur le terrain, moins ça me donne des billes »*** **Étayage de la signification** *« je saisi des informations»* ***« des besoins (…) identifié chez les professeurs »***

	« heureusement qu'il y a le chargé de mission qui me fait remonter par le bais de la lecture des rapports » **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« élaborer le PAF » « je construis mon PAF »* **<u>Formalisation de la règle n°51c</u>** Aller sur le terrain pour avoir des billes *« moins je peux aller sur le terrain, moins ça me donne des billes»* vaut pour saisir des informations *« je saisi des informations»,* Identifier des besoins chez les professeurs « *des besoins (…) identifié chez les professeurs »* par le biais de la lecture des rapports du chargé de mission *« heureusement qu'il y a le chargé de mission qui me fait remonter par le biais de la lecture des rapports »* obtient comme résultats élaborer le PAF *« je construis mon PAF » « élaborer le PAF »*

Extrait de l'entretien d'inspection
1'35 Et le, .. ça m'est arrivé alors ça je suis honnête, ça m'est arrivé sur euh… de reprendre une séance, … pas souvent mais ça m'est arrivé avec les prépa pro de reprendre une séance où je me suis aperçu qu'il ne restait rien… voilà… alors là c'est au dépend du programme évidemment. I1 : mais peut-être qu'après vous allez retomber sur vos pattes en… en, en voyant ce que vous allez pouvoir aménager pour… E1 : oui, alors j'ai bien retenu ce que nous avait Mme D. c'est que… à certains moments, ça m'est arrivé une fois en prépa pro cette année, qu'on pouvait de temps en temps faire un petit peu de transmissif pour gagner du temps et pouvoir passer plus de temps sur d'autres choses. Donc ça, ça m'est arrivé de le faire aussi, oui. I1 : oui bien sur, d'accord E1 : je sais pas si c'est l'idéal mais bon I1 : bah, ponctuellement, E1 : oui voilà I1 : effectivement l'important c'est de faire des choix, 6'21 /et les bons choix. Mais quand c'est argumenté, parfaitement éclairé, justifié, voilà… E1 : en 4ème le programme va être tenu à peu près je pense,

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 17)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
2'20	**<u>Objet de signification</u>** **Ne pas *« poser la question »* (sur l'utilisation du mode transmissif)**

C : Quand tu dis « ponctuellement », lui il parle de transmissif, mais on sent qu'il marche sur des œufs… I1 : oui c'est-à-dire que… autant, en fait, au niveau lycée, on peut faire des cours magistr…enfin si on a une heure de cours, je prends j'sais pas terminale S ou première S, on peut faire du magistral, on va raisonner devant les élèves, comme ferait un scientifique, avec des raccourcis évidemment temporels, mais y'aura toujours une activité euh…pour les élèves, de cogitation on va dire… pour que ça ne fasse pas le cours de fac pendant une heure, voilà. *C : parce que pour toi c'est pas une bonne chose pour les élèves ?* I1 : alors, au niveau de ….de ….euh… de l'enseignement au lycée, ça peut les préparer à ce qu'ils auront dans le sup. et puis aussi y'a une, une …une somme de connaissance quand même à asseoir qui est assez … conséquentes, voilà. Euh… donc non, ça peut faire, … ça peut faire partie… par exemple je dis aussi aux professeurs, euh… sur l'utilisation des, des polycopiés, parce que y'en a qui font des polycopiés et des polycopiés, ils donnent ça aux élèves, sauf que, je pense qu'il y a une utilisation pertinente du polycopié en cours, euh… et … à faire pour préparer au supérieur, dans la mesure où un élève qui a son cours, il peut se dire, « ah ben de toutes façons j'ai le polycopié, donc c'est pas la peine que euh… j'écoute le professeur dans son cours, dans sa séance de cours, puisque de toutes façons j'ai la trace écrite, voilà. Et c'est la confusion entre effectivement avoir une trace écrite et euh…l'appropriation de cette trace écrite. Je pense qu'au niveau du lycée ça peut être un moment intéressant, de manière ponctuelle, de travailler par exemple un chapitre, avec un poly de cours, et voir comment, évidemment, c'est un obstacle pour les élèves, travailler sur cet obstacle pour que plus tard ils comprennent effectivement « ah oui à la fac on me donne un poly, mais c'est …faut que je me l'approprie », donc euh… faut pas que ça ça… ça soit un leurre pour euh… pour eux, donc y'a une façon de … de procéder. Au niveau du collège, euh… bon… en fait euh…, je veux pas dire tous les items, mais on peut les construire avec des activités pour les élèves. Donc… *C : j'ai l'impression que c'est un peu gros mot « transmissif » quand c'est prononcé par lui* I1 : oui *C : et repris par toi « ponctuellement »* I1 : oui ponctuellement *C : on a l'impression que c'est quelque chose de proscrit*	**Résultats constatés ou attendus** *« contrainte de temps »* **Formalisation de la règle n°51c bis** Ne pas *« poser la question»* dans les circonstances où [*« ça aurait pu être une question pour aller plus loin : entre différents éléments du programme, qu'est-ce que vous choisissez d'apporter selon le mode transmissif, ce qui est conceptuellement plus facile à imaginer, ou ce qui est euh… conceptuellement plus difficile à se représenter »*] obtient comme résultat respecter la *« contrainte de temps »* **Objet de signification** **Ne pas *« poser la question »* (sur l'utilisation du mode transmissif)** **Étayage de la signification** *« ce point-là n'a pas été plus creusé »* **Résultats constatés ou attendus** *« ça donne des pistes dans les entretiens ça donne des pistes pour les animations pédagogiques futures »* **Formalisation de la règle n°51c ter** Ne pas *« poser la question»* vaut pour *« ce point-là n'a pas été plus creusé »* obtient comme résultat *« ça donne des pistes dans les entretiens, ça donne des pistes pour les animations pédagogiques futures » « ça donne des pistes sur ce que j'ai à transmettre comme message »* **Objet de signification** ***« ce point-là n'a pas été plus creusé »*** **Résultats constatés ou attendus** *«on en avait parlé avec M. D. lors de l'animation pédagogique »* **Formalisation de la règle n°51c quater** Ne pas plus creuser un point *« ce point-là n'a pas été plus creusé »* parce que *«on en avait parlé avec M. D. lors de l'animation pédagogique »*

I1 : oui, oui, non non, parce que sinon, c'est vrai que… c'est pas forcément énorme en termes notionnel, mais la façon dont on construit le concept de gène ou d'allèle etc.. .euh… ça, …ça consomme du temps, donc euh… faudrait pas qu'il y ait des raccourcis qui soient pris : ben tiens, euh… là je fais du transmissif et je vais gagner du temps et je vais raccourcir 5 séances en 20 minutes. Parce que si effectivement le programme a été construit comme ça, c'est peut-être aussi parce qu'il faut accorder du temps. **J'aurai pu aussi poser la question : entre … euh….différents éléments du programme, qu'est-ce que vous choisissez d'apporter selon le mode transmissif**, **ce qui est conceptuellement plus facile à imaginer, ou ce qui est euh… conceptuellement plus difficile à se représenter** ? Voilà, **ça ça aurait pu être une… une question pour aller plus loin.** *C : et là tu le fais pas ?* I1 : **non, je le fais ben… dans le temps** *C : contrainte de temps ?* I1 : **contrainte de temps** 6'34 I1 : et ça c'est …alors, **c'est aussi parce que en fait, on en avait parlé avec M. D. lors de l'animation pédagogique**, voilà… donc euh… **ce point -là n'a pas été plus … euh… plus creusé.** Mais en tout cas ça, **ça donne des pistes dans les entretiens ça donne des pistes pour euh… les animations pédagogiques future**s, sur euh…**par exemple ce que j'ai à transmettre comme message, mais là du coup ça sera construit (elle tape sur la table pour conforter son propos) avec des documents à l'appui.** *C : oui parce que tu lui dis « si c'est argumenté etc… », mais on sait pas trop ce qu'il faut finalement pour ce que ce soit argumenté et que ce soit un bon choix…* I1 : oui, oui, tout à fait. Sinon **je veux éviter le formatage**. Mais il faut un … un support ad-hoc,…euh… ce qu'il faudrait c'est que je constr…alors j'ai des … **j'ai des bouts d'animations pédagogiques que je peux … enfin… que je pourrais.. que j'utilise en animation**… enfin …en entretien pour euh…étayer mon propos. Voilà. Sauf que là du coup, ça, euh…il va falloir que je me **construise 2 ou 3 diapos avec des productions de professeurs pour mettre des images sur des mots**, voilà. 8'13	**Objet de signification** ***« je veux éviter le formatage »*** **Étayage de la signification** *« il va falloir que je me construise 2 ou 3 diapos avec des productions de professeurs »* **Résultats constatés ou attendus** *« mettre des images sur des mots »* **Formalisation de la règle n°52c** Éviter le formatage *« je veux éviter le formatage »* vaut pour construire des diapos avec des productions de professeurs *« il va falloir que je me construise 2 ou 3 diapos avec des productions de professeurs »* [dans les circonstances où *« il faut un support ad-hoc »*] ce qui obtient comme résultats que les enseignants puissent mettre des images sur des mots *« mettre des images sur des mots »*

C : c'est important pour toi ce qu'il dit là (le programme va être tenu à peu près)? I1 : Alors c'est euh… c'est le … à peu près. C'est la cohérence verticale des programmes effectivement… euh….euh…. bien sur parce que sinon, ben d'un niveau sur l'autre…surtout si c'est spiralaire, euh… ils vont avoir, ils vont avoir des soucis. Là je suis, je suis pas forcément très certaine que son programme va être couvert, en tout cas pour certaines classes, en regard de ce qu'il me dit… là y'a hm…y'a, y'a un point d'interrogation … la régulation sur l'année, comment elle se fait…bon j'ai des professeurs qui ont une super programmation, et puis quand on la regarde ils la suivent pas du tout, donc euh…bon c'est (elle rit), et euh… y'a des professeurs qui sont en … en régulation directe à peu près par rapport à…à leurs programmations. Par moment aussi, alors là… il l'a sa programmation, euh… la, la question qui se pose, c'est euh… effectivement par rapport à sa programmation qui est très figée, il sait normalement où il doit en être… le 16 mai par exemple, et oui ben si justement, y'a des élèves qui n'ont pas compris etc...ben… si il a figé tout, il se .. il s'empêche euh…une régulation de fait… donc c'est …pour moi le degré de souplesse là, voilà. Il a une super programmation voilà ! mais du coup, si les élèves n'ont pas compris, ben … cette séance-là je dois être là, donc je fais ça euh … *C : est-ce qu'il te semble qu'il fonctionne comme ça ?* I1 : ben euh… avec … non …entre euh…, parce que entre le super tableau et ce qu'il me dit là, non, puisqu'il dit que … il a du revenir	

Extrait de l'entretien d'inspection
10'33 I1 : *(elle prend des notes)* Ok, donc pour cette séance, comment vous l'analysez, au regard des objectifs

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 18)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
10'38 *C : qu'est-ce que tu attends sur cette question ? « Comment vous analysez votre séance » tu attends une analyse de quel type ? qu'est-ce que tu cherches à faire ?*	**Objet de signification** ***« j'essaie de voir (…)comment (…) il s'évalue lui-même »*** **Résultats constatés ou attendus** *« j'essaie de voir en fait où il en est en analyse de pratique »*

I1 : euh… **j'essaie de voir, en fait par rapport à ce qu'il a prévu, comment euh… il s'évalue lui-même**, en fait c'est de l'auto-évaluation sauf que je lui ai pas… **je lui donne pas les codes**, voilà… euh …c'est rigolo parce que de façon j'en reviens à … après sur euh… mais euh… **j'essaie de voir en fait où il en est en analyse de pratique**. C'est pour ça que **la question elle est très ouverte**, pour voir **comment euh…de lui-même il est en mesure d'analyser sa pratique et sur quoi son regard va se focaliser.** *C : ça c'est crucial ?* I1 : ben oui parce que euh… pour qu'un professeur puisse euh… entre deux inspections on va dire**, progresser dans sa pratique, il faut qu'il se pose les questions et qu'il sache… bah analyser sa séance**, voilà.	*« progresser dans sa pratique, il faut qu'il se pose les questions et qu'il sache (...) analyser sa séance »* **Formalisation de la règle n°53c** Essayer de voir comment l'enseignant s'évalue *« j'essaie de voir comment (...) il s'évalue lui-même »* ce qui obtient comme résultats voir où l'enseignant en est en analyse de pratique *« j'essaie de voir en fait où il en est en analyse de pratique »* parce que pour *« progresser dans sa pratique, il faut qu'il se pose les questions et qu'il sache (...) analyser sa séance »* **Objet de signification** **Poser une *« question (…) très ouverte »*** **Résultats constatés ou attendus** *« voir comment (...) de lui-même il est en mesure d'analyser sa pratique et sur quoi son regard va se focaliser. »* **Formalisation de la règle n°54c** Poser une *« question (...) très ouverte »* [dans les circonstances où *« je lui donne pas les codes »*] obtient comme résultats *« voir comment (...) de lui-même il est en mesure d'analyser sa pratique et sur quoi son regard va se focaliser. »*

Extrait de l'entretien d'inspection

11'48

que vous poursuiviez, est-ce que vous les avez atteints ? comment ça s'est passé ? comment vous l'avez vécu ?

E1 : bon alors sur cette séance, euh.. on va dire l'objectif cognitif qui était de … l'arrêt des règles est un indicateur de grossesse, et puis à partir des dernières règles, on peut avoir un certain nombre d'informations sur la suite, ça je pense que je l'ai atteint. Euh… après, j'aurai aimé qu'ils rebondissent, …alors c'est peut-être moi qui n'ai pas laissé assez de champ sur ça, j'aurai aimé qu'ils rebondissent un peu plus sur la notion de grossesse précoce, la petite chanson était là pour ça

Voilà ..

I1 : voilà, j'allais vous poser cette question-là à un moment donné, mais donc …

E1 : je pense que je ne leur ai pas laissé assez de champ libre là-dessus.

17'18

I1 : sur les détails. Euh…donc j'ai bien compris au niveau des objectifs de connaissances que vous poursuiviez. Maintenant sur le ... sur le choix des documents et des activités, est-ce que vous pouvez m'en dire un petit peu plus… par exemple pourquoi avoir mis ce cliché d'échographie abdominale ?

E1 : alors, je l'ai mis toujours dans cette idée … euh… je suis très sensible moi, … pour ce qui va être appelé après le parcours de santé, … je sais qu'il y a surement un impact de ma formation antérieure, mais j'y suis très sensible et donc, euh… j'ai envie de leur montrer que tout ce qu'on leur apprend n'est pas déconnecté de ce qu'ils vont vivre après en tant qu'adultes, ou de qui… en tant qu'adulte ou en tant qu'adolescents d'ailleurs, et de ce qu'ils peuvent avoir vu dans la presse et tout ça, donc le cliché d'échographie, c'était pour leur montrer ben oui, euh… oui on peut à partir de ce qui est utilisé dans la médecine vous montrer quelque chose qui convient avec votre programme. C'était vraiment ça. Après ça m'intéressait aussi parce qu'on avait fait … quand on a fait le développement ovipare et vivipare, les deux types de

développement ça les a beaucoup intéressé, on a été amené à parler ben de l'utérus pour le développement vivipare, et puis, par exemple le liquide amniotique j'attendais pas du tout ce mot-là, c'est eux qui sont venus dessus, j'ai dit allez je m'en ressers ici, et puis voilà. Après ce document-là c'était pour leur faire comprendre un petit peu, leur permettre d'interpréter, et puis le disque mone-disque, en fait ça faisait longtemps que j'avais envie de l'utiliser avec des collégiens, j'ai dit allez là c'est l'occasion, toujours dans cette idée ; on travaille avec de vrais supports. J'aime bien aussi varier les supports, pas forcément donner que… que des supports classiques, mais surtout, moi, je vais m'en resservir de ça.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 19)	FORMALISATION DES RÈGLES
14'14 *C : donc « l'éducation à » dans le cadre de la discipline* I1 : « l'éducation à » oui *C : c'est important* I1 : c'est important. Là au niveau de, de, de…. sa séance, ça a été…ça a pas été atteint. Y'a eu l'intention, mais euh… il a pas mis le, le doigt dessus. J'ai essayé de…alors implicitement ou pas, quand je lui ai posé la question… ah oui on l'a pas vu encore,… **quand je lui ai posé la question sur le… le… l'image sur l'échographie, c'était pour mettre… euh… enfin percevoir que c'était un bébé, enfin un futur bébé qui avait dans le ventre**, alors que quand ben c'est caché, euh….oui, c'est… c'est un enfant, ben oui mais quand on le voit aussi en vidéo, effectivement c'est quelque chose qui bouge, enfin la vie c'est… c'est quelque chose de, de, précieux, enfin, on fait pas à la légère, voilà. Euh… donc euh…en même temps sur le passage qu'il a choisi « bonjour la galère », c'est pour ça que dans l'entretien **j'ai dit : oui normalement, la maternité ça doit être source de joie**, on doit positiver. Et … et qu'est-ce que j'ai dit d'autres, euh oui, la contraception c'est un moyen de choisir le moment **où** l'on veut. **Cet aspect en fait n'a pas été clairement perçu**…tout comme il parle de rapport sexuel protégé…. Euh…il a, …il a survolé ça dans sa séance. Effectivement il y a l'aspect anti-conception, hein, mais euh…tout ce qui est protection contre les infections sexuellement transmissibles. Donc **là c'était un moyen pour réactiver ça** alors que là **c'était centré là effectivement sur…sur ….sur euh… la conception**.	**Objet de signification** ***« je lui ai posé la question sur (…) l'échographie » ,*** **Étayage de la signification** *« percevoir que c'était (...) un futur bébé qui avait dans le ventre »* **Résultats constatés ou attendus** *« l'éducation à (...) au niveau de sa séance (...) ça a pas été atteint »* **Formalisation de la règle n°55c** Poser la question sur l'échographie *« je lui ai posé la question sur (...) l'échographie »* vaut pour *« percevoir que c'était (...) un futur bébé qui avait dans le ventre »* ce qui obtient comme résultats *« l'éducation à (...) au niveau de sa séance (...) ça a pas été atteint »* **Objet de signification** ***« J'ai dit : normalement, la maternité ça doit être source de joie »*** **Étayage de la signification** *« j'ai dit **(…)**la contraception c'est un moyen de choisir le moment **où** l'on veut »* **Résultats constatés ou attendus** *« là c'était un moyen pour réactiver ça » « Cet aspect en fait n'a pas été clairement perçu (...) il a survolé ça dans sa séance » « c'était centré là effectivement sur(...) la conception »* **Formalisation de la règle n°56c** Dire que la maternité doit être source de joie *« J'ai dit : normalement, la maternité ça doit être source de joie »* vaut pour dire que la contaception est un moyen de choisir le moment

	de grossesse *« j'ai dit **(…)**la contraception c'est un moyen de choisir le moment **où** l'on veut »* [dans les circonstances où*« c'était centré là effectivement sur(…) la conception »*] ce qui obtient comme résultats utiliser un moyen pour réactiver les questions de conception et anti-conception *« là c'était un moyen pour réactiver ça » « Cet aspect en fait n'a pas été clairement perçu (…) il a survolé ça dans sa séance »*

Extrait de l'entretien d'inspection

17'40
E1 : alors, je l'ai mis toujours dans cette idée … euh… je suis très sensible moi, … pour ce qui va être appelé après le parcours de santé, … je sais qu'il y a surement un impact de ma formation antérieure, mais j'y suis très sensible et donc, euh… j'ai envie de leur montrer que tout ce qu'on leur apprend n'est pas déconnecté de ce qu'ils vont vivre après en tant qu'adultes, ou de qui… en tant qu'adulte ou en tant qu'adolescents d'ailleurs, et de ce qu'ils peuvent avoir vu dans la presse et tout ça, donc le cliché d'échographie, c'était pour leur montrer ben oui, euh… oui on peut à partir de ce qui est utilisé dans la médecine vous montrer quelque chose qui convient avec votre programme. C'était vraiment ça. Après ça m'intéressait aussi parce qu'on avait fait … quand on a fait le développement ovipare et vivipare, les deux types de développement ça les a beaucoup intéressé, on a été amené à parler ben de l'utérus pour le développement vivipare, et puis, par exemple le liquide amniotique j'attendais pas du tout ce mot-là, c'est eux qui sont venus dessus, j'ai dit allez je m'en ressers ici, et puis voilà. Après ce document-là c'était pour leur faire comprendre un petit peu, leur permettre d'interpréter, et puis le disque mone-disque, en fait ça faisait longtemps que j'avais envie de l'utiliser avec des collégiens, j'ai dit allez là c'est l'occasion, toujours dans cette idée ; on travaille avec de vrais supports. J'aime bien aussi varier les supports, pas forcément donner que… que des supports classiques, mais surtout, moi, je vais m'en resservir de ça.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 20)	FORMALISATION DES RÈGLES
19'20 I1 : là c'est …c'est … c'est super important ce qui va dire après, et d'ailleurs **j'ai rebondi dessus**, quand il dit et ben y'a des collègues qui m'ont dit « ah oui moi j'oserai pas trop utiliser ces…ça parce que quand même… ça sort du lot » bah oui et alors ? **C'est comme si …ils avaient des représentations des attendus de l'inspection**. Mais on n'a pas d'attendus des choses figés etc… Et ça, **ça je trouve ça étonnant**,… étonnant … **comme s'il y avait qu'une seule façon de faire, et que l'inspecteur c'était pas quelqu'un de souple**… 0'00	**Objet de signification** ***« j'ai rebondi dessus »*** (quand les collègues questionnent sur le choix d'utiliser le mone-disque) **Étayage de la signification** *« ça je trouve ça étonnant »* **Résultats constatés** *« j'ai pas d'attente d'une (…) séance **type** »* **Formalisation de la règle n°57c**

euh….moi à partir du moment, comme j'ai dit, où **ça a du sens, où c'est …enfin voilà, que c'est en relation avec les objectifs qui sont poursuivis, que c'est conforme aux textes,** enfin…on peut … enfin **je peux imaginer plein de chemin pour atteindre les objectifs**. Et je… je vois, je vois qu'au cours de mon parcours d'inspectrice au.. au départ, euh, j'avais une représentation en me disant … bon ben oui, euh…j'avais fait mes, mes cours et c'était très fa-cile en fait, de s'apro.. enfin de s'approprier le programme puisque je l'avais enseigné en tant que tel… sauf que je me rendais compte que… **il fallait pas que je prenne mon, … mon, mon cours comme référence**, voilà. Et le fait de plus avoir enseigné en tant que tel, préparé des, des, des leçons à enseigner moi-même, euh .... ça donne encore plus, je pense de souplesse, parce qu'on, on … on est pas enf… **on vient pas justement avec « moi qu'est-ce que j'aurai fait ». On peut avoir formalisé des pistes**, voilà. Mais **on est beaucoup plus souple et… pour, pour accepter certaines propositions** et en même temps **on est plus davantage dans la situation de l'élève qui découvre** et qui,… qui **voit si on est capable … enfin si l'activité proposée est à même de, de, de répondre à ce qu'il veut construire**, voilà. *C : est-ce que tu veux dire que plus on acquiert de l'expérience en tant qu'inspecteur, et plus on se distancie de sa propre pratique d'enseignant ?* I1 : je pense et en même temps je voudrais pas faire une généralité … *C : pour toi* I1 : oui pour moi… en tant que …je m'en suis rendu compte là … là première fois où j'ai fait des inspections pour lesquelles j'avais pas enseigné le programme. C'est là où ça a été flagrant. Je voyais, avant, qu'il fallait vraiment que je fasse abstraction de ce que j'avais fait pour rentrer réellement dans la logique du professeur, parce que j'étais un peu parasitée avec ce que j'avais fait. Voilà. Euh… et puis à partir du moment où j'ai plus enseigné réellement, j'ai trouvé, que euh…c'était … en … j'avais plus ces, ces parasites qui pouvaient venir et donc, c'est **beaucoup plus facile de, de, de… d'avoir… de, de, …d'accepter en fait ce qui est proposé**. Voilà. A partir du moment où c'est cohérent, enfin franchement, moi je, je, … j'ai, **j'ai pas d'attente d'une… d'une séance type** etc… voilà… c'est ….	Rebondir sur le questionnement du choix d'utiliser le mone-disque pour l'inspection *« j'ai rebondi dessus »* vaut pour *« ça je trouve ça étonnant »* [dans les circonstances où« C'est comme si …ils avaient des représentations des attendus de l'inspection (…) comme s'il y avait qu'une seule façon de faire, et que l'inspecteur c'était pas quelqu'un de souple et »] parce que *« j'ai pas d'attente d'une (...) séance type»* **Objet de signification** ***«je peux imaginer plein de chemin »*** **Étayage de la signification** *« formaliser des pistes »* **Résultats attendus** *«atteindre les objectifs »* **Formalisation de la règle n°58c** *« imaginer plein de chemin »* vaut pour *« formaliser des pistes »* [dans les circonstances où *« de plus avoir enseigné en tant que tel, préparé (...) des leçons à enseigner moi-même, (...) ça donne encore plus (...) de souplesse »*] obtient comme résultat « *« on est beaucoup plus souple »* **Objet de signification** ***« que je prenne (…) mon cours comme référence »*** **Étayage de la signification** *« on vient **pas** justement avec ''moi qu'est-ce que j'aurai fait''»* **Résultats constatés ou attendus** *« on est beaucoup plus souple (...) pour accepter certaines propositions »* **Formalisation de la règle n°59c** Ne pas prendre son cours comme référence *« il fallait pas que je prenne (...) mon cours comme référence »* vaut pour ne pas venir en se référant avec ce que j'aurai fait *« on vient pas justement avec ''moi qu'est-ce que j'aurai fait''»* [dans les circonstances où *« ça a du sens (...) c'est en relation avec les objectifs ...(...) c'est conforme aux textes »*] obtient comme résultats accepter plus facilement d'autres propositions *« on est beaucoup plus souple (...) pour accepter certaines propositions »* **Objet de signification**

	Se mettre *« dans la situation de l'élève qui découvre »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *«voir si (…) l'activité proposée est à même de (…) répondre à ce qu'il veut construire »* **<u>Formalisation de la règle n°60c</u>** Se mettre *« dans la situation de l'élève qui découvre »* obtient comme résultats *«voir si (…) l'activité proposée est à même de(…) répondre à ce qu'il veut construire »*

Extrait de l'entretien d'inspection

2'51

E1 : Quand on va faire l'évolution de l'embryon, et puis la grossesse, l'accouchement, je veux, du coup, c'est-à-dire un premier contact avec ce disque, je vais m'en resservir en fait. Quand on va faire…il y a un petit point sur la surveillance de la grossesse là, je vais réutiliser les clichés de l'échographie à ce moment-là, parce que pour montrer l'évolution du fœtus, plutôt que de prendre le simple schéma ??? voilà, moi je vais partir de clichés d'échographie pour les faire travailler là-dessus, ils connaissent le principe maintenant et puis on va se resservir du disque mone-disque pour situer ça dans le développement.

I1 : hm, d'accord

E1 : donc c'est vraiment, … enfin, cette activité au début je ne savais pas si je devais la mettre pour mon inspection parce que .. je l'avais prévu

I1 : pour mon inspection ? et si je n'avais pas été là ? enfin la question c'est

E1 : ah je l'aurai faite !

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 21)	FORMALISATION DES RÈGLES
3'38 *C : là tu réagis très vivement,* I1 : oui, oui, *C : quand il dit je sais pas si je l'aurai mis pour mon inspection* I1 : oui, non, parce que, oui voilà, parce que du coup euh…. là il se décentre de l'élève ! Il fait en fonction de … de présupposés de l'inspecteur, enfin concernant l'inspecteur… donc ça m'étonne parce que… parce que … il a toujours été plutôt en phase avec les besoins de ses élèves. Et là parce que l'inspecteur arrive on chamboule tout, on va faire quelque chose qui peut correspondre à ses attentes… alors que …euh… voilà enfin… alors c'est peut-être aussi parce qu'il a été inspecté qu'une seule fois au moment de sa titularisation et puis… euh…et puis ça dépend	**<u>Objet de signification</u>** ***« l'inspection je la conçois comme (…) un catalyseur de réflexion pédagogique»*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« pas de… de… formalisme »* **<u>Formalisation de la règle n°61c</u>** Concevoir l'inspection comme un catalyseur de réflexion pédagogique *« l'inspection je la conçois comme (…) un catalyseur de réflexion pédagogique»* vaut pour ne pas concevoir l'inspection comme un moment formel *« pas de… de… formalisme »* **<u>Objet de signification</u>**

aussi des inspecteurs je pense qui inspectent… voilà. Euh…mais moi, c'est vrai, ça, ça, … ça… ça m'étonne qu'on puisse vouloir faire quelque chose euh… de déc… de plus déconnecté des élèves et plus en fonction de la venue de l'inspecteur…voilà… *C : c'est pas conforme à ce que tu penses de l'inspection, à ce que devrait être un inspecteur ? ou de la manière dont devrait être perçu un inspecteur ?* I1 : bah c'est ce que je dis, pour moi, c'est …**l'inspection je la conçois comme un … un … si on était un catalyseur de réflexion pédagogique** à partir d'un terreau qu'on nous amène, mais **pas de… de… formalisme** *(elle tape sur la table)* pas de… enfin pas … voilà… en plus en biologie on dit toujours, c'est de la, de la diversité que naît la richesse ! *C : mais il est noté là à la fin…* I1 : ou, oui, je, je, je … donc euh…., ça peut être synonyme de prise de risque. Est-ce que ce que je fais c'est conforme euh… euh…. ? en fait il a changé de référentiel ! Il a …c'est pas l'élève c'est l'inspecteur ! et pour moi, si l'on doit **communiquer quelque chose auprès des enseignants,** c'est … euh… qu'on soit là ou pas ce soit bien l'élève le destinataire… euh…voilà donc euh… ce sont des représentations euh…que peuvent avoir les enseignants. Euh… en tout cas, si …euh.. la, la, … la deuxième fois quand je… quand quand je viens, si euh… un, un enseignant fait ce qu'il fait classiquement avec ses élèves, pour moi c'est, c'est … c'est gagné. Voilà. J'ai j'ai une collègue qui dit …. Oui je … je veux que vous me présentiez euh… euh… l'expression qu'elle utilise c'est …oui euh.. la, la, … la soupe populaire.. oui une image désastreuse parce que l'image de soupe… non parce que c'est quelque chose de qualité, donc j'emploierai pas « la soupe », non pas que je pense que la soupe c'est pas de la qualité… c'est pas ça ….mais ça fait une image pas positive en tout cas mais euh…. on sait très bien que comme l'inspecteur vient peu souvent quand même dans un … dans un parcours professionnel euh… l'enseignant veut pas se rater il veut présenter tout ce qu'il sait… *C : tu as parlé de prise de risque tout à l'heure* I1 : oui *C : c'est une préoccupation malgré tout ?* I1 : de ? *C : de l'enseignant* I1 : oui, ah mais non, mais…euh… totalement, si il veut faire une séance atypique euh… pour … alors pour x raisons, parce que ça va être un matériel particulier… euh… euh… ben je trouve…enfin… qu'il le fasse	***« communiquer quelque chose auprès des enseignants »*** **Étayage de la signification** Dire *« qu'on soit là ou pas ce soit bien l'élève le destinataire »* **Résultats constatés ou attendus** *« Il a* (changé de référentiel) *…c'est pas l'élève c'est l'inspecteur »* **Formalisation de la règle n°62c** *« communiquer quelque chose auprès des enseignants »* vaut pour Dire *« qu'on soit là ou pas ce soit bien l'élève le destinataire »* ce qui obtient comme résultats ne pas changer de référentiel *« Il a* (changé de référentiel) *…c'est pas l'élève c'est l'inspecteur »* **Objet de signification** ***« voir comment il analyse sa séance »*** **Étayage de la signification** Voir *« un professeur qui sait parfaitement analyser sa séance »* **Résultats constatés ou attendus** *« dire ben la prochaine fois il faudrait que je fasse ça, ça, ça, ça » « je suis rassurée »* **Formalisation de la règle n°63c** Voir comment le professeur analyse la séance « *voir comment il analyse sa séance* » vaut pour voir ce que dit *« un professeur qui sait parfaitement analyser sa séance »* obtient comme résultats que l'enseignant propose des ajustements « *dire ben la prochaine fois il faudrait que je fasse ça, ça, ça, ça »* et rassurer l'inspectrice *« je suis rassurée »*

pas pour moi, mais pour, pour les élèves, voilà, voilà…mais c'est vrai que celui qui qui essaye de faire plus qu'autre chose, par moment y'en a qui se plante, parce que… parce qu'ils veulent faire quelque chose mais qui qui est inimaginable dans le temps imparti etc…pour moi là du coup c'est **voir comment il analyse sa séance** et euh… pour moi **un professeur qui sait parfaitement analyser sa séance** euh… et euh…dire **ben la prochaine fois il faudrait que je fasse ça, ça, ça, ça, ça, euh.. ok, c'est …voilà, je suis rassurée,** je suis rassurée	

Extrait de l'entretien d'inspection

8'05

/entendre que j'ai des … des … comment dirais-je des attendus euh… figés. Est-ce que cette question vous vous la seriez posée indépendamment du fait que là vous tombez sur une inspection ?

E1 : ah ben si si j'étais, … si je n'avais pas été inspecté aujourd'hui je faisais ça.

I1 : d'accord, ben c'est très…voilà, voilà …

E1 : après je vais être complètement franc avec vous, euh…j'en ai parlé à 1 ou 2 collègues de ce que je comptais faire, ils m'ont dit : c'est quand même pas classique ça, … et voilà, donc ils m'ont un peu mis en garde.

I1 : donc ça voudrait dire qu'il y a des attendus de l'inspection qui … il faudrait que ce soit classique…

E1 : je sais pas…

I1 : non mais c'est intéressant ! non mais c'est intéressant, c'est intéressant

E1 : je sais pas si c'est le mot, mais on m'a dit, je vous donnerai pas son nom, mais c'est un collègue de SVT qui est très proche, qui m'a dit, voilà, « fais attention, alors soit pas quand même dans quelque chose de trop … » en fait ce qui l'avait dérangé c'est l'utilisation de ce disque mone-disque qui était un support qui n'est pas classiquement utilisé en classe quoi. Après peut-être que je ne lui ai pas bien expliqué mon activité, peut-être qu'effectivement, il faut répondre à quelque chose de plus classique…j'en sais rien…

I1 : ah non, moi de toutes façons il n'y a pas d'attendus….enfin .. types, à partir du moment où les supports correspondent à de vrais supports scientifiques y'a pas de souci, et que leurs usage soient justifiés au sein de l'activité que vous avez créé

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 22)	FORMALISATION DES RÈGLES
9'37 *C : quand tu dis ça, quand tu lui donnes tous ces éléments-là, qu'est-ce que tu cherches à faire ?* I1 : ben**… à ce qu'il se sente libre**… et surtout **pas qu'on… qu'on tombe dans la modélisation qu'il y ait qu'une seule voie pour atteindre des objectifs.**	**Objet de signification** **Chercher « *à ce qu'il (l'enseignant) se sente libre* »** **Résultats constatés ou attendus** *« pas (…) qu'on tombe dans la modélisation qu'il y ait qu'une seule voie pour atteindre des objectifs »*

C : moi j'y vois des conseils…alors là je prends la casquette inspectrice, moi j'y verrai un conseil de repères, à partir du moment où c'est un support scientifique, à partir du moment où c'est … est-ce que c'est important qu'il y ait des repères qui puissent servir justement de I1 : **de garde-fous** *C : de support de réflexion* I1 : oui, oui, ben bien sur, *C : pour se dire, bon ben voilà, là elle me donne des conseils finalement* I1 : oui, des conseils suffisamment généraux enfin et applicables à tous types de situations, parce que… parce que là c'est une séance, mais ces questions en fait il va se les poser pour x séances, donc je … *C : mais ton idée première c'était plus de le rassurer ?* I1 : **rassurer et conseiller**, moi de toutes façons, moi je conçois la séance comme ça *C : parce que là tu donnes plein d'éléments : à partir du moment où c'est comme-ci, à partir du moment où c'est comme-ça…etc… c'est pas par hasard ?* I1 : non, c'est c'est pour, … **pour donner le, le… pour moi, le, le cadre euh… le cadre global** *C : qui lui permette après de réutiliser un cadre* I1 : voilà et qui lui donne, **qui lui donne de la liberté à tout moment quand il aura à concevoir une séance** *C : mais une liberté avec des garde-fous, c'est ce que tu dis* I1 : oui, oui oui, oui, **après il chemine**… voilà.	**Formalisation de la règle n°64c** Chercher à ce que l'enseignant se sente libre « *à ce qu'il (l'enseignant) se sente libre »* obtient comme résultats ne pas tomber dans la modélisation *« pas (…) qu'on tombe dans la modélisation qu'il y ait qu'une seule voie pour atteindre des objectifs »* **Objet de signification** ***« donner (…) le cadre global »*** **Étayage de la signification** Donner *« des conseils suffisamment généraux enfin et applicables à tous types de situations »* **Résultats constatés ou attendus** *« Rassurer et conseiller »* **Formalisation de la règle n°65c** Donner *« des conseils suffisamment généraux enfin et applicables à tous types de situations »* vaut pour *« donner (…) le cadre global »* ce qui obtient comme résultats *« Rassurer et conseiller »* **Objet de signification** ***« donner (…) le cadre global »*** **Étayage de la signification** *« donne de la liberté à tout moment »* **Résultats constatés ou attendus** *« concevoir une séance » (avec) « de garde-fous »* « après il chemine » **Formalisation de la règle n°66c** *« donner (…) le cadre global »* vaut pour donner de la liberté à tout moment *« donne de la liberté à tout moment »* ce qui obtient comme résultats donner la possibilité à l'enseignant qu'il conçoive une séance avec des garde-fous pour cheminer *« concevoir une séance » (avec) « de garde-fou »* « après il chemine »

Extrait de l'entretien d'inspection

11’22
/parce que ça répond à un objectif. J’ai pas de…de
E1 : oui oui
I3… on peut pas avoir une image d’un cours type
E1 : bien sur
I1 : voilà, qu’il faudrait … dupliquer. Vous avez parlé tout à l’heure de ce que vous avez vécu au niveau de la fac…euh… non, à partir du moment où il y a adéquation entre les objectifs, les activités mises en œuvre et donc les supports, moi ça me convient très bien.
E1 : j’avais envie de le faire, donc j’ai dit allez je le fais, donc voilà !
I1 : ah ben oui, y’a pas de souci, vous avez un disque qui est utilisé par les professionnels de santé, ce disque-là est utilisé aussi au niveau du planning familiale, enfin c’est quelque chose qui est riche en information, euh…c’est concret ça apporte des informations, euh…vous avez un cliché d’échographie, c’est une image scientifique, on est sur de la science et ça se bâti sur des faits, donc euh…
E1 : oui oui,
I3 ; je vois pas comment moi je pourrais dire euh…. « non ça peut pas,… ça peut pas convenir »
E1 : oui ben tant mieux, tant mieux
I1 : et les informations…. L’exploitation en fait de ces documents-là elle est accessible, … elle est rendue accessible aux élèves. Si c’était quelque chose vraiment de…de très compliqué pour en saisir le sens, et que ça vienne… enfin que ça constitue un obstacle à la compréhension des élèves, là évidemment je dirais bon peut-être d’un point de vue transposition didactique il y a quelque chose à faire là, mais là, je ne vois pas en quoi je pourrais être réticente à l’utilisation de ces supports. Surtout que par rapport à ce que vous avez dit tout à l’heure, le fait qu’il puisse y avoir des grossesses précoces, …alors au sein de l’établissement est-ce que … il y en a ou pas ?
E1 : et bien là j’ai une élève de 308 qui est en …qui est partie enfin ça y est qui est …qui devrait accoucher je sais pas quand là. Y’a une élève, y’a une élève de 4ème, pas dans ma classe…alors cette année, je crois qu’il y en a 3, si mes souvenirs sont bons, et c’est M. V qui me disait hier qu’il y en avait 6 par an, et…alors je suis allé demander confirmation de ce chiffre aux infirmières, elles m’ont dit « oui c’est ça, c’est à peu près 6, 6 par an qui sont recensées sur l’établissement ».
I1 : voulue ou subie ?
E1 : ah subie en général..oui oui, … euh… voilà. C’est vrai que la jeune fille qui est enceinte en 308 on en a parlé un tout petit peu, mais de façon très informelle, en fait je lui ai demandé si c’était un petit garçon ou une petite fille, on en a dit quelques mots, voilà …mais après elle n’est pas du tout rentré dans les détails, je suis pas non allé savoir si c’était une grossesse voulue ou pas quoi c’est une petite mahoraise, donc elles sont assez en retrait par rapport à ça, donc euh…
E1 : non, … le…le…le fait d’utiliser un cliché échographique qui rend compte réellement de ce qu’il se passe dans le ventre, qui est visible, ça rend concret le fait que ça soit euh… un embryon ou un fœtus, ça rend concret la… la chose, donc euh.. en termes de responsabilisation euh… c’est.. c’est autre chose que de dire, effectivement, y’a un …elle est enceinte, oui ça se voit… c’est de chair et de sang, en tout cas

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 23)	FORMALISATION DES RÈGLES
14’46 I1 : en fait par rapport à ça, comme il a demandé de légender les différentes parties euh… alors heureusement oui il a dit, je leur demandais pas de reconnaitre la structure d’un placenta, bah oui c’est logique, les élèves ils peuvent pas, mais ça c’est un bras, ça c’est le crâne, etc.. pour	**Objet de signification** ***« je mets le doigt dessus »*** (sur la raison de l’utilisation de l’échographie) **Étayage de la signification** *« je lui ai posé la question : pourquoi vous avez utilisé cette image-là »*

moi, euh… je pensais, et je pense qu'implicitement, euh**… enfin c'était pas explicite pour lui,** mais **il voulait rendre concret la chose**, que c'était vraiment… un …un fœtus qui avait dans le… dans le… dans le ventre. C'est pour ça que **je mets le doigt dessus** parce… parce qu'il l'a pas dit**… il l'a pas dit**. Et euh… effectivement dans les séances,…euh… on pourrait très bien dire, parler de bébé, de fœtus etc.. quand on a l'image quand même c'est autre chose… *C : est-ce que tu aurais pu faire autrement pour lui transmettre, parce que finalement c'est un conseil que tu veux lui donner.* I1 : oui *C : Est-ce que tu penses qu'il l'a pris comme un conseil ? est-ce que c'est explicite ?* I1 : Hm…. Alors c'est vrai que j'ai voulu lui… enfin je voulais pas lui dire… text….comme ça de,… de manière brutale, **je lui ai posé la question : pourquoi vous avez utilisé cette image-là**… **sa réponse ne m'a pas convaincue**… enfin je pensais que… **il pouvait y avoir de l'implicite**, ….ou alors **il voyait pas la portée non plus** de sa … du fait qu'il ait … peut-être qu'il a voulu faire ça parce que, il faisait avant des échographies, et que du coup, là il était vraiment dans le volet scientifique, « pratique médicale, je faisais ça donc pour moi »… moi **je voyais plus loin**, le fait de rendre concret quelque chose qui peut être encore abstrait, même si on sait très bien ce que c'est qu'un bébé, un fœtus etc… mais là d'avoir une image. *C : moi en tant qu'inspectrice, je me dirais : je lui donnerais clairement le conseil. Voilà qu'est-ce que tu en penses ? Je suis pas sure que là ce soit explicite pour lui comme un conseil. Comme tout à l'heure il y a des choses qui sont dites, mais je suis pas sure qu'il prenne ça comme un conseil ou plus comme …soit…* I1 : pour aller plus loin ? *C : oui et puis même pour lui, l'engranger comme quelque chose qu'il pourrait faire, là c'est quelque chose qui est dit, je sais pas ….* I1 : Oui, en général, en fait, ce que je dis là, on le retrouve dans le rapport pour fixer les choses. Qui fait que si jamais, si jamais je suis pas trop claire, en fait j'ai le rapport. *C : c'est là-dessus que tu …* I1 : là, là le temps que je passe, je, je… ça peut palier peut-être des … *C : et pourquoi tu ne souhaites pas justement rentrer dans quelque chose de plus explicite ? de dire par exemple, là on, on aurait pu lui dire, « et ben là, si vous aviez fait le lien entre ça et ça ça aurait été plus facile pour*	**<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« il l'a pas dit » « il voulait rendre concret la chose » « c'était pas explicite pour lui » « je voyais plus loin »* **<u>Formalisation de la règle n°67c</u>** Mettre le doigt sur la raison de l'utilisation de l'échographie *« je mets le doigt dessus »* vaut pour lui poser la question *« je lui ai posé la question : pourquoi vous avez utilisé cette image-là »* ce qui obtient comme résultats qu'il n'a pas dit qu'il voulait rendre concret la chose, c'est resté implicite *« il l'a pas dit » « il voulait rendre concret la chose » « c'était pas explicite pour lui »* **<u>Objet de signification</u>** ***« je lui ai posé la question : pourquoi vous avez utilisé cette image-là »*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« il pouvait y avoir de l'implicite »* ou *« il voyait pas la portée non plus»* **<u>Formalisation de la règle n°68c</u>** Poser la question de la raison de l'utilisation de l'échographie *« je lui ai posé la question : pourquoi vous avez utilisé cette image-là »* [dans les circonstances où *« sa réponse ne m'a pas convaincue »*] obtient comme résultats *« il pouvait y avoir de l'implicite »* ou *« il voyait pas la portée non plus»* **<u>Objet de signification</u>** ***« je lui ai posé la question : pourquoi vous avez utilisé cette image-là »*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« je voyais plus loin » « cet aspect-là « éducation à » c'est à travailler pour lui. »* **<u>Formalisation de la règle n°69c</u>** Poser la question de la raison de l'utilisation de l'échographie *« je lui ai posé la question : pourquoi vous avez utilisé cette image-là »* obtient comme résultats *« je voyais plus loin » « cet aspect-là '' éducation à'' c'est à travailler pour lui. »* **<u>Objet de signification</u>** ***« J'ai pas été suffisamment claire »***

les élèves, ou ça aurait eu plus d'impact sur la responsabilisation des élèves » ? I1 : oui, c'est parce que … parce que là j'ai pas été claire. Texto. Mais dans l'intention c'était ça que j'avais. **J'ai pas été suffisamment claire** là… y'avait de l'implicite aussi chez moi. *C : Et pourquoi, quelle est ta préoccupation à ce moment-là de ne pas être trop explicite ?* I1 : parce que, parce que **je veux pas non plus verrouiller tout**, voilà. **D'un côté je dis « je suis libre » … enfin, je suis ouverte à des propositions et puis là je vais mettre le doigt** … *C : c'est pour changer cette vision de l'inspecteur qui verrouille,* I1 : oui *C : que tu souhaites rester, du coup que tu restes un peu dans l'implicite* I1 : alors …je le dis effectivement, mais je pourrais être plus directive, oui, **je pourrais être plus directive** *C : et si tu le fais pas …* I1 : ben … j'ai … **j'ai le rapport qui remet les choses**… un peu plus au clair, voilà. *C : donc pour préserver cette vision d'un inspecteur ouvert tu t'empêches de le dire là, mais tu l'écris quand même de façon que ce soit dit et qu'il puisse le lire…* I1 : oui, ça peut, ça peut… ça peut être ça, *C : ou peut-être pas, je sais pas* I1 : j'essaie de décortiquer, j'essaie de décortiquer…en tout cas dans mon intention, c'est … clairement, au niveau de la séance, d'un point de vue… euh…scientifique y'a pas de souci, pour moi, « éducation à » il est passé à côté à plusieurs reprises. Voilà. Voilà. Il avait peut-être l'intention, mais en tout cas il s'en est pas servi. Donc là, **cet aspect-là « éducation à » c'est à travailler pour lui.**	**<u>Étayage de la signification</u>** *« je veux pas non plus verrouiller tout (…) D'un côté je dis « je suis libre » … enfin, je suis ouverte à des propositions et puis là je vais mettre le doigt … »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« y'avait de l'implicite aussi chez moi » « je pourrais être plus directive »* **<u>Formalisation de la règle n°70c</u>** Ne pas être claire *« J'ai pas été suffisamment claire »* vaut pour ne pas vouloir tout verrouiller, rester ouverte aux propositions *« je veux pas non plus verrouiller tout (…) D'un côté je dis « je suis libre » … enfin, je suis ouverte à des propositions et puis là je vais mettre le doigt … »* [dans les circonstances où *« j'ai le rapport qui remet les choses (…) un peu plus au clair »*] ce qui obtient comme résultats *« je pourrais être plus directive »* *« y'avait de l'implicite aussi chez moi »*

Extrait de l'entretien d'inspection

0'00

ça se construit dans le ventre, donc ça rend concret les…les choses.

E1 : et je m'attendais à un problème sur ce document que je n'ai pas eu du tout, euh…parce que je l'ai fait sur la classe d'avant hein aussi cette activité, donc je m'attendais à avoir un problème, je m'étais dit : il va y avoir un problème d'échelle sur ce document, c'est-à-dire que je donne…euh…. Est-ce qu'ils vont faire le lien, …ou surement ça va leur poser problème le fait qu'on ait… qui soit assez grand avec un fœtus qui sur l'image apparaît grand, sur une échographie de début de grossesse où l'on fait une échographie comme ça sur un ventre qui est plat. Et on… et je m'étais dit, ils vont avoir un problème d'échelle, ils vont me demander… et en fait aucun n'est venu sur cette idée de taille, ou de …donc je m'attendais à ce problème-là, je l'ai pas eu.

I1 : bon, d'accord, alors euh… maintenant on va rentrer… on a fait un zoom sur l'objectif, sur les supports que vous avez utilisés, donc dans la conception de la séance, est-ce que vous pouvez m'expliquer en quoi elle favorise l'apprentissage de l'élève ?

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 24)	FORMALISATION DES RÈGLES
1'02 *C : qu'est-ce que tu cherches à faire, là quand tu abordes la question de l'apprentissage des élèves ?* I1 : euh…**savoir où il en est de ses connaissances sur apprendre**… c'est quoi, voilà. Parce que**… il a un bagage scientifique indéniable**, maintenant, euh… sur euh.. sur euh… **les théories de l'apprentissage je voulais savoir où il en était**, sachant que lors de l'animation pédagogique on a abordé quand même quelques points liés à ceci. Donc **je voulais voir ce qu'il avait retenu euh… et qu'il me nomme… qu'il me détaille ce qui dans sa séance favorisait l'apprentissage des élèves.** *C : est-ce que ça ça te sert à évaluer, à voir où tu vas le mettre dans le curseur, dans l'échelle de notation ? est-ce que se sont des éléments qui sont importants ?* I1 : Euh ben …oui parce que c'est … ça va révéler son aptitude à concevoir une séance qui sert à l'élève à apprendre. Oui, oui. *C : S'il y avait quelques points, par rapport à l'ensemble des éléments abordés (la gestion de l'hétérogénéité, l'évaluation), est-ce que en fonction des enseignants tu identifies des thèmes ou est-ce que tu as des thèmes incontournables sur lesquels systématiquement tu t'assures pour pouvoir évaluer ?* I1 : **apprendre à apprendre** oui, oui, oui, oui parce que globalement, **en termess de formation initiale, euh…. il n'y a pas eu beaucoup de choses de faites.** Alors dans le parcours des, des, des… professeurs de SVT, que ce soit CAPES ou agrégation, pour euh… étant donné qu'on a biologie et géologie, la, la … la formation est très dense, je pense que par rapport à … je veux pas dire qu'en EPS c'est pas dense, mais peut-être que vous avez plus de possibilité d'envisager l'apprentissage en cours… enfin la… la globalité de l'Être quand vous êtes en formation universitaire pour les concours. En tout cas, d'après ce que j'ai pu comprendre de la formation en EPS, y'a cet aspect-là qui est davantage mis en avant alors que nous on est vraiment sur la connaissance scientifique. Ce qui fait que ça nous donne pas du tout de liberté pour envisager ceci. Que ce soit de	**Objet de signification** **Chercher à *« savoir où il en est de ses connaissances sur apprendre »*** **Étayage de la signification** *« les théories de l'apprentissage je voulais savoir où il en était »* **Formalisation de la règle n°71c** Chercher à savoir où l'enseignant *« en est de ses connaissances sur apprendre »* vaut pour savoir où il en est sur les théories de l'apprentissage *« les théories de l'apprentissage je voulais savoir où il en était »* [dans les circonstances où *« il a un bagage scientifique indéniable »]* **Objet de signification** ***« les théories de l'apprentissage je voulais savoir où il en était »*** **Étayage de la signification** *« voir ce qu'il avait retenu (...) et qu'il me nomme… qu'il me détaille ce qui dans sa séance favorisait l'apprentissage des élèves »* **Résultats constatés ou attendus** *«ça va révéler son aptitude à concevoir une séance qui sert à l'élève à apprendre »* **Formalisation de la règle n°72c** Savoir où il en est sur les théories de l'apprentissage *« les théories de l'apprentissage je voulais savoir où il en était »* vaut pour voir ce qu'il a retenu (de l'animation pédagogique) pour l'utiliser *« voir ce qu'il avait retenu (...) et qu'il me nomme… qu'il me détaille ce qui dans sa séance favorisait l'apprentissage des élèves »* ce qui obtient comme résultats *« révéler son aptitude à concevoir une séance qui sert à l'élève à apprendre »* **Objet de signification** ***« j'ai pu identifier des manques dans la formation »***

toutes façons CAPES ou agrégation, à l'origine, il fallait au minimum avoir une maîtrise de sciences nat. Et non pas le niveau licence pour passer un capes et ensuite la maîtrise pour passer l'agrégation. Donc il fallait au minimum avoir la maîtrise de sciences naturelles, et ensuite être inscrits en prépa. Voilà. Et encore là, excepté pour le capeps où y'avait le dossier pédagogique, on entendait un peu parler de pédagogie, sinon on n'en entendait pas vraiment parler. Et donc y'avait que la formation à l'IUFM ou à l'ESPE qui permettait justement d'avoir ceci. Et … euh… les modules euh… psychologie de l'adolescents, ou euh… qu'est-ce qu'apprendre, c'était des modules qui était facultatif et pas … intrinsèquement parlant faisant partie de la formation disciplinaire. On était plus centré sur la didactique des sciences, avec une représentation effectivement : si l'on enseigne bien, et ben peut-être, c'est le postulat, euh… l'élève apprend, et l'aspect « comment l'élève apprend ? » euh… a été plus ou moins chuinté. Et euh… ce qui a fait du bien c'est avec l'arrivée du socle en 2006 parce que ça a permis de réinterroger les pratiques et de voir comment les élèves pouvaient apprendre, et là ça fait partie plus prégnante de la formation. *C : est-ce que c'est une partie qui te préoccupe particulièrement là, du fait du cursus de l'enseignant qui vient de l'université ou c'est préoccupant pour toi quel que soit…* I1 : Non, c'est préoccupant pour moi parce que **j'ai pu identifier des manques dans la formation**. Donc forcément j'en… **j'en parle**. Et c'est vrai que pour euh… pour euh… le socle en tout cas, chez les professeurs de SVT, alors… ceux qui étaient vraiment à l'écoute de leurs élèves, des besoins des élèves etc… ils ont fait évoluer les pratiques dans le bon sens. Et donc du coup, quand ils ont un ouvrage théorique, ils se disent « ah ben oui je le fais », ils font comme M. Jourdain, ils font de la prose sans le savoir, bon euh… ils réalisent qu'ils sont …dans le …bon chemin on va dire, et du coup ça leur donne des clés pour analyser leurs pratiques. Pour les autres, je pense que … euh…l'articulation tâche simple-tâche complexe etc, c'est pas passé parce qu'il y avait un manque euh … justement, en formation initiale sur … euh… l'apprentissage chez les élèves. Voilà.	**<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« j'en parle »* (de comment les élèves apprennent) *« apprendre à apprendre »* **<u>Formalisation de la règle n°73c</u>** Identifier des manques dans la formation ***«*** *j'ai pu identifier des manques dans la formation »* [dans les circonstances où *« en termess de formation initiale, (…) il n'y a pas eu beaucoup de choses de faites »*] obtient comme résultats parler systématiquement de comment les élèves apprennent ***«*** *j'en parle »* (de comment les élèves apprennent) *« apprendre à apprendre »*

Extrait de l'entretien d'inspection
6'46

/ … alors j'ai essayé
I1 : alors sur le document, mais aussi sur le déroulé. Quels sont les éléments forts de votre séance qui … qui favorisent selon vous l'apprentissage de l'élève ?
E1 : déjà le .. enfin j'ai essayé de l'ancrer dans une dimension réelle, sur les dates : j'ai mis que la consultation était aujourd'hui, j'ai …(*il rit)* j'ai bien réfléchi aux dates ce qui faisait un début de grossesse juste avant les vacances, dates supposée du rapport sexuel, et puis, euh.. euh.. il fallait aussi que, que la date des dernières règles soit quelque chose dont la jeune fille aurait pu se souvenir effectivement, parce que … et donc je l'ai fait tomber un dimanche…pour que la jeune fille … voilà, je voulais que ce soit le plus possible ancrer sur une situation réelle ; c'est-à-dire une date des dernières règles dont elle pouvait se souvenir, euh …une date de début de grossesse qui pourrait correspondre à la fin .. juste avant les vacances…enfin voilà donc y'avait ça…après l'ancrage sur le … je voulais aussi que…, voilà pas simplement dire euh… « il y a des risques de grossesse à la puberté », je voulais qu'ils le découvrent avant. Ça, c'est pour, pour ça que les documents : d'emblée le cliché d'échographie, et .. voilà qu'ils le découvrent avant et puis qu'on y vienne ensuite en fait …et puis ce euh…et puis ce lien entre règles et puis euh …et puis …début de grossesse… arrêt des règles et début de grossesse, ou arrêt des règles et signes de grossesse, je voulais vraiment qu'ils le découvrent, je voulais vraiment qu'ils disent « ah oui ! ». Et ça été plus… finalement démonstratif sur la classe d'avant, où vraiment… j'ai…j'ai vu que c'était une information qu'ils n'avaient pas. Là je sais pas s'ils l'avaient pas cette information, je sais pas si …en particulier les filles, je pense qu'il y en avait déjà, vu leur réaction, qui savaient déjà qu'un retard de règle ça signifiait grossesse, mais sur la 4ème précédente, j'ai vu qu'il y avait des filles qui ne le savaient pas. Après j'ai dit … bon…oui c'est gagné sur …euh… voilà…
Après sur le choix des documents, je fais ce que … je fais ce que j'aime, comme je l'ai dit tout à l'heure, je donne une petite connotation médicale à toutes mes activités, quand ça le permet
I1 : ça rentre dans la dimension réelle, …
E1 : ben voilà ! exactement !
I1 : oui, d'accord, ok, donc là, cet aspect réel, concret, … enfin ça joue euh…sur quels paramètres qui favorisent l'apprentissage
E1 : ça joue sur l'intérêt des élèves… et puis ça joue moi sur… je trouve…
I1 : donc la motivation ?
E1 : la motivation voilà, j'allais vous dire sur l'accroche entre guillemets des… des élèves un peu …euh… voilà ... qui … qui sont d'habitude pas très en classe dans les activités. Je trouve que … euh… ça m'est déjà arrivé sur des activités où euh… bon, il y a une population d'élèves on sent très bien qu'ils sont pas dedans, qu'ils arrivent pas à se mettre dedans… quand je pars de ce type de documents…je vais vous donner un autre exemple sur les 3ème, sur des élèves difficiles ou des élèves en difficulté… ça y est ça part quoi ! Ma plus belle réussite cette année, ça a été en 3ème quand on a fait l'observation des micro-organismes pathogènes…euh… avec les 3ème avec … qui pour certains sont difficilement gérables… je leur ai fait faire l'observation des protozoaires à l'intérieur des termites.
I1 : Oui
E1 : Donc j'ai anesthésié on va dire les termites, je leur ai fait disséquer l'abdomen,
I1 : oui
E1 : ils sont allés voir les protozoaires qui bougeaient dedans, et ben même les … même les plus en difficulté ont accroché sur cette activité. Et là j'ai pas eu besoin de mon rituel, j'ai pas eu besoin de mon rituel.
I1 : bon
E1 : Donc voilà et du coup, … et on a refait les bactério parce que je voulais les évaluer sur le microscope la séance d'après, c'était…. euh… donc euh… du coup euh…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 25)	FORMALISATION DES RÈGLES
10'50 *C : là tu as l'air satisfaite de la réponse qu'il te donne …*	**Objet de signification**

I1 : sur la motivation et l'aspect concret des choses euh… oui, enfin, c'est assez facile en fait pour nous de motiver, avec la ... motivation intrinsèque. Euh … ouai. En fait là, je **voulais savoir euh…. euh… par rapport à l'animation qui avait eu lieu au mois d'octobre, s'il avait euh….travaillé un peu plus par rapport à un schéma bilan qu'on avait fait**, et s'il avait à … s'il pouvait ….enfin **restituer certains termes, certains concepts**, etc. Voilà, c'était par… rap rapport à ça… donc si ça avait cheminé *C : donc vérification de ce qui avait été abordé et de qui avait été fait en formation* I1 : voilà, voilà, …et donc sur… sur le papier, **j'ai refait les grandes lignes de ce schéma-là pour resituer…**	***« je voulais savoir (…) s'il avait travaillé un peu plus par rapport à un schéma bilan qu'on avait fait »*** **Étayage de la signification** Savoir *« s'il pouvait (...) restituer certains termes, certains concepts »* **Résultats constatés ou attendus** *« j'ai refait les grandes lignes de ce schéma-là pour resituer »* **Formalisation de la règle n°74c** Savoir si l'enseignant s'appuie sur des apports de formation *« je voulais savoir (...) s'il avait travaillé un peu plus par rapport à un schéma bilan qu'on avait fait »* vaut pour Savoir *« s'il pouvait (...) restituer certains termes, certains concepts »* ce qui obtient comme résultats retracer les grandes lignes sur un papier *«sur le papier, j'ai refait les grandes lignes de ce schéma-là»* **Objet de signification** ***« j'ai refait les grandes lignes de ce schéma-là »*** **Résultats constatés ou attendus** *« resituer »* **Formalisation de la règle n°74c bis** Refaire «*les grandes lignes de ce schéma-là »* [dans les circonstances où *« à l'animation qui avait eu lieu au mois d'octobre (...)* (on avait fait) *un schéma bilan»*] ce qui obtient comme résultats *« resituer »*

Extrait de l'entretien d'inspection
12'25 I1 : alors c'est… c'est, c'est vraiment ciblé sur le .. le suivi de l'acquisition des compétences, mais là dans le cadre de ... de la classe, il y a plein de choses que vous faites et qui vont favoriser l'estime de soi chez les élèves.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 26)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
12'27	**Objet de signification** ***« de dire effectivement que ce qu'il fait c'est bien, ça a un sens, (…) c'est fondé»***

C : là on a quitté le registre de questionnement, tu as été beaucoup dans le questionnement pour voir où il se situait… et là tu l'amènes sur une prise de conscience. Qu'est-ce que tu souhaites faire là ? est-ce que vous avez conscience que … ? I1 : Ben parce que … il, il… **il l'avait pas dit**, donc euh… c'était pour **qu'il prenne conscience que c'était important, peut-être que pour lui c'est tellement implicite que … il le fait sans le savoir…** et …donc c'est mon rôle **de dire effectivement que ce qu'il fait c'est, c'est… c'est bien mais que, mais que ça a un sens, enfin… c'est, … c'est fondé.** Voilà. On est pas dans, dans, …dans l'implicite. Alors oui, pour l'estime de soi effectivement, le fait qu'il passe… quand j'étais à côté de lui, quand il était au sein de groupes, comment il questionnait les élèves euh…, l'image qu'il pouvait renvoyer d'eux, ….euh… ensuite le fait de, de… d'amener un élève au tableau, le faire participer etc… euh….je pense que euh… c'était pas …construit dans sa tête, il n'en avait pas conscience, c'était plus du registre, « je sais qu'il faut, je sais qu'il faut faire ça ». Enfin non, oui, je le fais, mais pour le justifier… pourquoi. Je pense que là, c'était important pour moi **de mettre des mots sur des pratiques qu'il utilise** et dont **il ne connaît pas forcément la…, la portée**. *C : et pour toi ça rentre dans la manière de faire des inspecteurs, de faire prendre conscience, poser des questions pour situer, même voire donner des conseils si c'est implicite, de faire émerger ce qui pourrait être inconscient…* I1 : oui *C : des choses importantes…* I1 : oui, parce que **ça permet de transférer**. Peut-être qu'il le fait juste parce qu'il a entendu « oui c'est bien de faire ça » enfin « c'est **bien** de faire ça » *(elle montre les guillemets)* donc il le fait euh…dans un cadre d'inspection. Et puis après, il pourrait très bien ne pas le faire, et pour moi, c'est … c'est justement, c'est pour **dire « oui, oui, vous avez raison de faire ça, il faut continuer à le faire »** *C : conforter ?* I1 : **voilà, indépendamment que je sois là ou pas**, enfin voilà, c'est pour euh… pour euh… *C : identifier et conforter : identifier pour conforter, ce qui pourrait être identifié* I1 : hm hm, oui. *C : et là du coup tu te mets dans quel rôle là, tu te sens dans quel rôle de l'inspection ?*	**<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« qu'il prenne conscience que c'était important »* **<u>Formalisation de la règle n°75c</u>** Dire que ce que l'enseignant fait a du sens et que c'est fondé *« de dire effectivement que ce qu'il fait c'est bien, ça a un sens, (…) c'est fondé»* [dans les circonstances où *« peut-être que pour lui c'est tellement implicite qu'il le fait sans le savoir » et « il l'avait pas dit»*] obtient comme résultats que l'enseignant prenne conscience de sa pratique *« qu'il prenne conscience que c'était important »* **<u>Objet de signification</u>** ***« Mettre des mots sur des pratiques qu'il utilise»*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« dire oui, oui, vous avez raison de faire ça, il faut continuer à le faire » « c'est bien de faire ça » « (*conforter*) une pratique indépendamment du fait que je sois là ou pas »* **<u>Formalisation de la règle n°76c</u>** *« Mettre des **mots** sur des pratiques qu'il utilise» »* [dans les circonstances où *«* il ne connaît pas forcément la…, la portée »] ce qui obtient comme résultats *« dire « oui, oui, vous avez raison de faire ça » « c'est bien de faire ça » « (*valoriser*) une pratique indépendamment du fait que je sois là ou pas »* **<u>Objet de signification</u>** ***« Mettre des mots sur des pratiques qu'il utilise»*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« ça permet de transférer » « il faut continuer à le faire »* **<u>Formalisation de la règle n°77c</u>** *« Mettre des **mots** sur des pratiques qu'il utilise»* ce qui obtient comme résultats *« ça permet de transférer » « il faut continuer à le faire »* **<u>Objet de signification</u>** ***« juste faire un état des lieux de ce qui se passe »*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« ça apporte pas d'aide au professeur »*

I1 : Ah mais, euh…. euh… comme j'ai été formatrice, j'ai pas l'impression d'avoir changé… *C : donc là tu es dans un rôle de formateur ?* I1 : ah ouai mais je, je conçois le rôle de l'inspection … enfin, sincèrement, si c'est juste factuel, **faire un état des lieux de ce qui se passe**, ben … **ça apporte pas d'aide au professeur**. Alors**, c'est pas en 1heure d'entretien qu'on peut former quelqu'un**, mais comment, … comment au cours de cet entretien on peut **le faire basculer dans… dans un entretien un peu plus formatif**…enfin voilà, sachant que bon ben, une heure ça s'y prête pas forcément, on n'a peut-être pas les ressources ad-hoc à utiliser sous le coude, mais…. mais comme moi **je conçois mon rôle, euh…en termes d'importance euh….de…..d'accompagnateur de professeurs… pour les faire progresser**, donc pour moi ça paraît… *C : pour toi, c'est le rôle…ça rentre dans la conformité d'une pratique d'inspecteur* I1 : pour moi, oui, oui, *C : c'est comme ça que les inspecteurs font ?* I1 : euh… j'irai pas jusqu'à généraliser euh…, je sais qu'avant euh…, c'était pas forcément le cas…c'était une euh… c'était une pratique de conformité…enfin, est-ce que c'est conforme ou pas, mais euh…on cherche pas forcément à aider. C'était plutôt **« l'inspection sanction »**. **Je suis pas là-dedans,** parce que euh…globalement, il y a plus de personnes qui ont été détruites par le passage d'un inspecteur et qui n'ont pas été accompagnée, … et j'essaie de **faire en sorte que quand je sois passée, ça se passe un peu mieux …après qu'avant**. Voilà.	**Formalisation de la règle n°78c** *« juste faire un état des lieux de ce qui se passe »* [dans les circonstances où *« c'est pas en 1heure d'entretien qu'on peut former quelqu'un »]* obtient comme résultats **«** *ça apporte pas d'aide au professeur »* **Objet de signification** ***«le faire basculer dans… dans un entretien un peu plus formatif »*** **Résultats constatés ou attendus** *« les faire progresser »* **Formalisation de la règle n°79c** Faire basculer l'enseignant dans un entretien plus formatif *«le faire basculer dans… dans un entretien un peu plus formatif »* [dans les circonstances où **«** *je conçois mon rôle, (…) d'accompagnateur de professeurs »*] obtient comme résultats faire progresser les enseignants *« les faire progresser »* **Objet de signification** ***« l'inspection sanction (…) Je suis pas là-dedans »*** **Étayage de la signification** *« faire en sorte que quand je sois passée, ça se passe un peu mieux …après qu'avant »* **Résultats constatés ou attendus** *« Il y a plus de personnes qui ont été détruites par le passage d'un inspecteur et qui n'ont pas été accompagnée»* **Formalisation de la règle n°80c** T

Extrait de l'entretien d'inspection
17'15 / je sais pas si l'on peut appeler ça la bienveillance…mais moi j'aime… I1 : oui, il y a la bienveillance, oui E1 : Euh … et puis le … I1 : qui se traduit comment, parce que là c'est un mot la bienveillance, mais comment, comment vous la mettez en œuvre ?

E1 : je sais pas si l'on peut appeler ça la bienveillance…mais moi j'aime…
I1 : oui, il y a la bienveillance, oui
E1 : Euh … et puis le …
I1 : qui se traduit comment, parce que là c'est un mot la bienveillance, mais comment, comment vous la mettez en œuvre ?
E1 : euh .. . déjà j'aime bien la proximité , euh.. euh…alors moi je trouve qu'on peut pas faire cours en étant loin des élèves c'est-à-dire que je … ça me dérange pas de m'asseoir à côté d'eux de … voilà. Et puis euh… et puis voilà il faut, il faut des fois les laisser un peu … la bienveillance c'est ben de savoir lâcher le petit bout de leste qu'il faut à un moment pour … voilà. Et puis leur dire c'est bien
I1 : leur dire c'est bien ok
E1 : il y a beaucoup d'élèves, où simplement leur dire c'est bien ça les faits changer d'avis hein, moi je trouve …
I1 : tout à fait
E1 : ouai …voilà leur …
I1 : quelque chose que vous avez fait aussi et qui …
E1 : je m'en rends pas forcément compte
I1 : qui est vraiment valorisant pour les élèves …
E1 : euh… utiliser leurs productions à eux ?
I1 : oui oui, tout à fait,

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 27)	FORMALISATION DES RÈGLES
17'27 I1 : voilà, là, là **j'ai voulu mettre le doigt**, parce que nous **on en parle de la bienveillance**, mais c'est quoi la bienveillance ?	**Objet de signification** ***«j'ai voulu mettre le doigt »*** **Résultats constatés ou attendus** *«c'est quoi la bienveillance ? »* **Formalisation de la règle n°81c** Vouloir mettre le doigt sur la question de la bienveillance *«j'ai voulu mettre le doigt »* [dans les circonstances où *«on en parle de la bienveillance »*] obtient comme résultats savoir ce qu'est la bienveillance pour l'enseignant *«c'est quoi la bienveillance ? »*

Extrait de l'entretien d'inspection

0'00
I1 : tout à fait
E1 : donc ça voilà. J'essaie de temps en temps aussi de ne pas prendre que le travail des bons élèves parce que

I1 : ah ben c'est … oui tout à fait !
E1 : parce que c'est un peu trop facile
I1 : un c'est trop facile, deuxièmement les élèves ce sont des mosaïques, ils ont tous des réussites, des talents cachés et
E1 : et voilà et… !
I1 : pour l'élève qui a des difficultés, que le professeur détecte chez lui un talent, le valorise etc… enfin c'est un sésame pour qu'il se lance davantage quoi et qu'il ose, voilà.
E1 : ben oui
I1 : en gros c'est « je t'ai reconnu, tu as fait ça », euh… voilà donc effectivement. La facilité ce serait de se centrer sur des élèves qui ont tout compris etc… sauf que … y' a, y'a … y'a des élèves qui ont … enfin quand il y a des incompréhensions, c'est qu'un élève n'a pas tout à fait compris, ben ça va servir à un autre
E1 : oui
I1 : donc euh… pour relancer le débat euh… dans… dans la classe… Et puis on a des élèves, effectivement, qui peuvent avoir des difficultés, mais euh… ponctuellement effectivement sur certains champs ils ont des difficultés mais ils ont des talents
E1 : ah ben voilà
I1 : et .. si le .. le professeur peut utiliser un terme scientifique, peut être le catalyseur de révélation des talents cachés c'est formidable !
E1 : hm… ben là oui, sur certains élèves, c'est …enfin …vraiment ça marche bien, moi enfin… moi je trouve

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 28)	FORMALISATION DES RÈGLES
1'36 I1 : **je pourrais l'appliquer là, à l'inspecteur** 1'42 I1 : c'est, c'est, c'est …c'est **catalyser la réflexion et mettre en … en, en lumière les talents cachés des… des professeurs** *C : et là tu fais le lien, le parallèle entre ta vision d'enseignante, de formatrice…* I1 : hm, hm C : et d'inspectrice ? I1 : hm hm *C : vis-à-vis des enseignants, enseignants vis-à-vis des élèves…* I1 :**oui y'a tellement d'enseignants qui doutent, qui sont pas surs d'eux euh…, qui pensent qu'ils font pas bien leur travai**l, si on peut leur dire ben **oui, ce que vous faites c'est très bien, continuez ainsi**, bon y'a telle ou telle chose il faudra revoir, mais, **je vous rassure**… enfin… j'ai vu …**le message que j'essaie de faire passer en premier** c'est euh**….« j'ai vu que vous travaillez** » voilà. « Vous mouillez votre chemise, vous travaillez , ensuite et bien euh…. on va voir à l'intérieur	**Objet de signification** ***« Catalyser la réflexion »*** **Étayage de la signification** *« mettre (...) en lumière les talents cachés (...) des professeurs »* **Formalisation de la règle n°82c** *« catalyser la réflexion »* vaut pour *« mettre (...) en lumière les talents cachés (...) des professeurs »* [dans les circonstances où *« je pourrais l'appliquer là, à l'inspecteur »*] **Objet de signification** ***« leur dire ce que vous faites c'est très bien, continuez ainsi »*** **Étayage de la signification** *« le message que j'essaie de faire passer en premier »* *«j'ai vu que vous travaillez » (j'ai vu que) « Vous mouillez votre chemise, vous travaillez »* **Résultats constatés ou attendus** *« je vous rassure »*

comment ça … » mais si je peux rassurer , on entend tellement de choses sur les enseignants qui travaillent pas etc etc… que pour moi c'est … **c'est un message fort que je leur adresse**. C'est la **reconnaissance…** *C : ta préoccupation c'est de reconnaitre et rassurer* I1 : la reconnaissance, oui, **la reconnaissance du travail qui est fait**… **face à tout ce qu'on peut entendre sur les enseignants qui ne travaillent pas**. Enfin bon, **y'a plein de clichés**, y'a plein de clichés…Certainement aussi parce que …**en tant qu'enseignante ça m'a fait souffrir**, aussi ça, voilà. *C : et ta préoccupation de rassurer d'encourager et de…* I1 : c'est institutionnalis… enfin **c'est institutionnaliser la reconnaissance du travail qui a été fait**. Et beaucoup de professeurs euh…. mettent beaucoup de cœur et de professionnalisme , d'énergie dans leur métier et… c'est important de les reconnaître. Et puis après c'est ….c'est … pour moi c'est logique de les accompagner pour les faire progresser. De toutes façons on peut pas être parfait, même moi en tant qu'inspectrice je suis pas parfaite, j'apprends tout le temps donc euh.. ; voilà. *C : et pourquoi pour toi la reconnaissance c'est si important ?* I1 : ….parce que …. Euh…. parce qu'on, on, **on exerce un rôle**, si l'on a la conscience professionnelle, … savoir que… qu'on va dans le bon sens… et qu'on sert à quelque chose… surtout quand on s'occupe des autres .. et bien … si on a cette aspiration-là effectivement si on a quelqu'un qui **dit « oui, je, …je vois que vous avez le souci, que vous travaillez, etc…on va vous accompagner sur tel plan ou tel plan**. Enfin **c'est une dimension humaine**, c'est une dimension humaine *C : qu'est -ce que tu en attends de cette dimension humaine* I1 : pour moi rien. Mais pour eux, euh… *C : toi tu n'en attends rien dans ton rôle d'inspectrice ?* I1 : non, « madame merci » ! non c'est pas ça. Pour moi le plus important, c'est … c'est que eux …**ils aient toujours le goût d'avancer et de faire ce métier-là** qui peut être usant. *C : donc c'est une forme de motivation, ça renforce la motivation, l'engagement ?* I1 : Oui, l'estime, l'estime qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes pour continuer… pour continuer	**Formalisation de la règle n°83c** *« leur dire ce que vous faites c'est très bien, continuez ainsi »* vaut pour Faire passer en premier un message *« le message que j'essaie de faire passer* dire *«j'ai vu que vous travaillez » (j'ai vu que) « Vous mouillez votre chemise, vous travaillez »* [dans les circonstances où *«*y'a tellement d'enseignants qui doutent, qui sont pas surs d'eux euh…, qui pensent qu'ils font pas bien leur travail *»*] ce qui obtient comme résultats rassurer les enseignants *« je vous rassure»* **Objet de signification** **Dire *«j'ai vu que vous travaillez »*** **Étayage de la signification** *« rassurer »* **Résultats constatés ou attendus** *« ensuite (…) on va voir à l'intérieur comment ça …»* **Formalisation de la règle n°84c** dire *«j'ai vu que vous travaillez »* vaut pour *« rassurer »* ce qui obtient comme résultats aborder les points à travailler *« rassurer » pour « ensuite (…) on va voir à l'intérieur comment ça …»* **Objet de signification** ***« un message fort que je leur adressE1 : c'est la reconnaissance »*** **Étayage de la signification** *« la reconnaissance du travail qui est fait »* **Résultats constatés ou attendus** *« face à tout ce qu'on peut entendre sur les enseignants qui ne travaillent pas » « y'a plein de clichés »* **Formalisation de la règle n°85c** Adresser un message fort de reconnaissance aux enseignants *« un message fort que je leur adresse ; c'est la reconnaissance »* vaut pour reconnaître le travail que font les enseignants *« la reconnaissance du travail qui est fait »* ce qui obtient comme résultats contrer les clichés sur les enseignants qui ne travaillent pas *« face à tout ce qu'on peut entendre sur les*

	enseignants qui ne travaillent pas » « y'a plein de clichés » [dans les circonstances où *« en tant qu'enseignante ça m'a fait souffrir »]* **Objet de signification** ***«institutionnaliser la reconnaissance du travail »*** **Étayage de la signification** *«on exerce un rôle » « dit : oui (…) je vois que vous avez le souci, que vous travaillez »* **Résultats constatés ou attendus** *«c'est une dimension humaine » « l'estime qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes»* **Formalisation de la règle n°86c** Institutionnaliser la reconnaissance du travail des enseignants *«institutionnaliser la reconnaissance du travail »* vaut pour exercer un rôle professionnel auprès des enseignants et leur dire que l'on voit qu'ils ont le souci et qu'ils travaillent *«on exerce un rôle » « dit : oui (…) je vois que vous avez le souci, que vous travaillez »* ce qui obtient comme résultats gérer la dimension humaine pour que les enseignants gardent l'estime d'eux-mêmes *«c'est une dimension humaine » « l'estime qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes »* **Objet de signification** ***«institutionnaliser la reconnaissance du travail »*** **Résultats constatés ou attendus** *«qu' ils aient toujours le goût d'avancer et de faire ce métier-là » « l'estime qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes pour continuer »* **Formalisation de la règle n°87c** Institutionnaliser la reconnaissance du travail des enseignants *«institutionnaliser la reconnaissance du travail »* obtient comme résultats faire en sorte que les enseignants aient toujours le goût d'avancer et de faire ce métier-là, de garder l'estime d'eux-mêmes pour continuer *«qu' ils aient toujours le goût d'avancer et de faire ce métier-là » « l'estime qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes pour continuer »*

Extrait de l'entretien d'inspection
5'10

I1 : d'accord, très bien… ok…
Alors euh… concernant la partie que vous avez mis à la fin de .. de votre document « auto-évaluation », … on va glisser sur l'évaluation d'une manière générale euh….
Comment vous concevez l'évaluation, au sens large, au service des apprentissages ?
E1 : alors je sais pas si j'ai bien
I1 : et comment vous l'avez mis en œuvre là ?
E1 : alors euh… l'évaluation formative ou sommative ?
I1 : ah ben, je vous laisse libre !
E1 : d'accord, alors l'évaluation euh… dans les activités, en fait l'évaluation, je passe régulièrement dans les activités. Je les évalue donc avec mes petits codes de couleurs, moi j'ai mes petits repères sur ma feuille… et puis euh…alors j'essaie dans la mesure du possible quand je me souviens…euh… lorsque j'ai mis du rouge sur une capacité, de repasser voir cet élève dans les séances suivantes pour essayer de déceler leur progression. Donc ça, c'est un peu ma ligne directrice, c'est-à-dire que j'essaie de suivre les élèves jusqu'à … euh…ce qu'ils soient arrivés à … par exemple sur les graphiques, sur l'évaluation des graphiques, en activité euh…je les ai pas lâché
I1 : hm hm
E1 : que tant qu'ils n'arrivaient pas à faire un graphique correctement, je les pistais sur l'activité.
I1 : alors pister euh…
E1 : c'est-à-dire
I1 : avec bienveillance ? bien sur

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 29)	FORMALISATION DES RÈGLES
6'03 *C : là on est sur l'évaluation que tu as abordé avec l'auto-évaluation un peu de la même façon que tu as abordé la pédagogie différencié…* I : Oui euh, c'est là où **j'ai j'ai accentué le … le regard et les conseils** … euh.. parce qu'il avait mis « je n'ai pas réussi – j'ai réussi – et j'ai pas du tout réussi » . C'est là où euh… **j'ai voulu lui faire prendre conscience qu'un élève… il peut se positionner au hasard euh… s'il a pas de clé** … **dans la réussite des élèves ben apprendre à s'auto-évaluer c'est important, les codes de la réussite** etc… donc euh… message là-dessus, au service des apprentissages…	**Objet de signification** ***« j'ai accentué le … le regard et les conseils »*** (sur l'auto-évaation) **Étayage de la signification** *«lui faire prendre conscience qu'un élève peut se positionner au hasard s'il a pas de clé »* **Résultats constatés ou attendus** *« message là-dessus, au service des apprentissages »* **Formalisation de la règle n°88c** Accentuer le regard et les conseils sur l'auto-évaation *« j'ai accentué le … le regard et les conseils »* vaut pour faire prendre conscience à l'enseignant *« qu'un élève peut se positionner au hasard s'il a pas de clé »* [dans les circonstances où ***«****dans la réussite des élèves (…) apprendre à s'auto-évaluer c'est important»*] ce qui obtient comme résultats transmettre un message sur l'auto-évaluation au service des apprentissages *« message là-dessus, au service des apprentissages »*

Extrait de l'entretien d'inspection

6'48

I1 : d'accord. Alors justement cette auto-évaluation, alors elle était présente dans le … voilà, alors imaginez donc, auto-évaluation : je n'ai pas réussi l'activité, j'ai moyennement réussi, j'ai bien réussi l'activité. Euh… j'ai un élève qui met « j'ai moyennement réussi », sur quelle base, sur quel fondement il juge … il se juge lui-même comme quoi il a moyennement réussi. Est-ce, est-ce que c'est de l'implicite ? est-ce que c'est construit ? est-ce que les critères sont réels, est-ce que c'est pas trop exigent ? enfin comment… en fait là l'élève va réussir à se positionner sur cet aspect-là ?

E1 : alors la première fois qu'on a travaillé sur de l'auto-évaluation, je leur ai dit, pour simplifier, euh… « est-ce que j'ai bien réussi l'activité c'est : est-ce que j'ai bien compris, est-ce que je pense avoir trouvé ce que le professeur demandait ». Alors je suis d'accord c'est pas forcément, euh… compris et réussir c'est pas du tout la même chose.

I1 : hm hm

E1 : euh…ça c'était la première étape. Après je leur ai dit, euh… sur les devoirs hein, je leur ai dit c'est euh…« pensez à l'évaluation chiffrée aussi » c'est-à-dire que il y a l'aspect « est-ce que j'ai compris ? » et puis sur les devoirs où y'a des points, je leur ai dit pensez à l'évaluation chiffrée,

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 30)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
7'44 I1 : Alors là il y avait…il …il **est parti sur… sur du chiffré** ,mais à mettre en parallèle sur des critères, voilà. Donc euh… là … **ça a dérapé un un petit peu**, parce que **ma question n'était pas centrée sur la notation.** *C : pour toi la réponse n'est pas adaptée …* I1 : à ce stade là euh…oui !parce qu'il a dévié sur la notation. Et moi **j'étais vraiment sur les critères, sur le code**.	**Objet de signification** ***«ma question n'était pas centré sur la notation »*** **Étayage de la signification** *« j'étais vraiment sur les critères, sur le code»* **Résultats constatés ou attendus** *«il est parti (…) sur du chiffré » « ça a dérapé un petit peu »* **Formalisation de la règle n°89c** Ne pas centrer ma question sur la notation *«ma question n'était pas centré sur la notation »* vaut pour centrer ma question sur les critères, les codes *« j'étais vraiment sur les critères, sur le code»* ce qui obtient comme résultats *«il est parti (…) sur du chiffré » « ça a dérapé un petit peu »*

Extrait de l'entretien d'inspection

8'16

…euh…si vous estimez .. alors c'est par comparaison avec vos devoirs d'avant, c'est une euh… une espèce de comparaison, c'est-à-dire que … si vous estimez que votre devoir va plutôt récolter une bonne note, vous êtes sur le « bien réussi », mais alors c'est vrai que j'ai,… j'ai du mal avec ça, c'est-à-dire que … c'est pas évident l'auto-évaluation, savoir qu'est-ce qu'on va donner comme clé à un élève pour savoir s'il sait s'auto-évaluer ?
I1 : alors déjà faut lui en, faut lui en donner … des critères d'évaluation, sur quoi va porter l'évaluation. Ici par exemple, comment vous alliez pouvoir apprécier la réussite ou non des élèves ? sur quels critères ? quels allaient être les critères d'évaluation ?
E1 : alors, sur les critères d'évaluation c''était euh…: avoir mis les légendes correctement, euh… alors y'a un … bon…j'ai pas trop insisté, mais j'ai vu aussi quelques règles sur les légendes, j'ai vu que certains les avaient respectées, donc euh… je leur ai fait remarquer, d'autres non. Euh… et là, avoir réussi l'activité, je leur dis aussi des fois, alors c'est peut-être ça que j'aurai du vous dire, je leur dit aussi c'est : avoir trouvé qu'est-ce qui est important à dégager de ce qu'on fait aujourd'hui, quel est l'objectif, pourquoi je vous ai fait faire ça ? là c'était voilà, euh…que l'arrêt des règles ou le retard des règles c'est un indicateur de grossesse,
I1 : et donc y'a la réponse attendue ?
E1 : voilà, et je leur ai dit, et je leur dis des fois, avoir réussi une activité, c'est que vous ayez l'impression d'avoir dégagé l'essentiel de cette activité. Mais, encore une fois, vous avez raison, c'est pas euh…pour l'élève qui peut complètement se tromper sur euh… voilà
I1 : voilà, on a des élèves qui ont des difficultés, qui pour progresser et bien ils ont besoin d'avoir des clés, des codes de la réussite.
E1 : oui
I1 : On a des élèves qui euh….sont en réussite et qui ont implicitement ces codes, parce que ben peut-être qu'ils sont dans un milieu qui fait que… implicitement y'a des codes
E1 : ouai bien sur
I1 : qui sont véhiculés euh… et l'important justement c'est de pouvoir rendre explicite ce qui est implicite, et ce qui peut même être implicite pour le, pour le professeur, et mettre des mots euh…sur ces … ces … critères d'évaluation, et puis plus précisément en relation avec l'activité proposée, les indicateurs de réussite, ça va permettre à l'élève de saisir les codes
E1 : ah oui d'accord
I1 : et de pouvoir après euh… transférer ces codes dans une situation euh…qui se rapproche
E1 : hmhm
I1 : en termes de compétences travaillées, et justement faire évoluer sa production, s'imprégner de sa production et la faire évoluer
E1 : je .. je crois que je vous ai compris, c'est euh…donc...il aurait été bien sur cette activité, de mettre comme pour le graphique, quels étaient les indicateurs de réussite, c'est-à-dire que ça figure sur l'activité, c'est ça ?
I1 : alors les indicateurs de réussite très précisément évidemment après vous les avez, mais pas d'entrée de jeu, parce que
E1 : oui
I1 : évidemment ça, ça va être biaisé,
E1 : oui
I1 : mais déjà les, les critères d'évaluation
E1 : ah oui d'accord
I1 : sur quoi vous allez…
E1 : les évaluer ouai
I1 : les évaluer, d'accord !? Sans utiliser forcément le terme « évaluation »
E1 : hm oui, oui,
I1 : voilà, d'accord, parce que pour certains, évaluation, ça fait… ça fait paniquer… sauf que avec vous, en termes de relation bienveillante avec les élèves, c'est clair que … ils sont plutôt en confiance, voilà… mais euh… rendre explicite l'implicite.
E1 : oui

I1 : et là du coup ils vont pouvoir se, se positionner mais avec un regard plus juste
E1 : oui bien sur
I1 : que là, sinon globalement, je peux très bien avoir un élève euh…qui est très exigeant vis-à-vis de lui-même *(il sourit et recherche un document)* et qui va dire euh…qu'il a moyennement réussi et avoir un comportement systématiquement anxieux parce qu'il a un niveau d'exigence très très très poussé, très élevé, alors que globalement, vous, vous auriez mis qu'il a très bien réussi à l'activité.
E1 : typiquement, ben voilà, oui oui, exactement ce que vous me disiez, H qui est un très bon élève et qui ne sait pas s'auto-évaluer.. mais parce que je lui ai peut-être pas donné les clés en fait, voilà !

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 31)	FORMALISATION DES RÈGLES
12'24 *C : là, tu es satisfaite de la façon dont il réagit.* I1 : Alors euh… déjà critique, là je, **je raisonne, mais pas sur du concret**, enfin pas forcément sur du concret … **il aurait fallu qu'à partir de sa, sa production je détaille davantage**, euh….mais du coup, là **il essaie de me prouver qu'il a compris ce que j'avais voulu dire**, et **il prend un élève justement qui est très bon et qui ne sait pas s'auto-évaluer**, et du coup il comprend pourquoi il sait pas s'auto-évaluer parce que …**il explicite pas suffisamment ce qu'il attendait des élèves** ce qui … voilà. *C : donc pour toi c'est satisfaisant. c'est ce que tu t'attendais à voir ?* I1 : euh….non, en fait **il rebondit sur ce que je dis**, parce que là j'ai l'impression qu'il y a une petite, petite lumière qui s'est allumée en disant « ah oui, ça me … ça me parle effectivement, je comprends ! ». *C : tu as été surprise par cette réaction ?* I1 : euh…tout le monde ne réagit pas au quart de tour, mais euh… peut-être qu'il a voulu m'envoyer un message euh… je vous ai entendu, je vous ai comprise et je vous en… euh…d'ailleurs, là c'est vrai maintenant je, je … je comprends, je comprends pourquoi. *C : je vois à quoi ça correspond.* I1 : voilà *C : et là ça te rassure, ça te satisfait de voir qu'il réagit comme ça ?* I1 : Oui, parce que **ça veut dire qu'il en prend conscience**, donc s'il en prend conscience, il …je peux … et qu'il est sérieux, dans le futur**, ça laisse présager qu'il fasse davantage attention et qu'il travaille ce point-là**. Maintenant sur **comment ça va être fait je peux pas savoir**, mais au moins qu'il … qu'il ait saisi le message et compris l'intérêt euh… oui.	**Objet de signification** ***« je raisonne, mais pas (…) forcément sur du concret »*** **Résultats constatés ou attendus** *« il essaie de me prouver qu'il a compris ce que j'avais voulu dire » « il prend un élève justement qui est très bon et qui ne sait pas à s'auto-évaluer, et du coup il comprend pourquoi il sait pas s'auto-évaluer » « il rebondit sur ce que je dis »* **Formalisation de la règle n°90c** *« je raisonne, mais pas forcément sur du concret »* [dans les circonstances où *« il aurait fallu qu'à partir de(...) sa production je détaille davantage »]* ce qui obtient comme résultats *« il essaie de me prouver qu'il a compris ce que j'avais voulu dire » « il prend un élève justement qui est très bon et qui ne sait pas s'auto-évaluer, et du coup il comprend pourquoi il sait pas s'auto-évaluer » « il rebondit sur ce que je dis »* **Objet de signification** ***« je raisonne »*** **Résultats constatés ou attendus** *«il prend conscience »* **Formalisation de la règle n°91c** *« je raisonne »* [dans les circonstances où *«il explicite pas suffisamment ce qu'il attendait des élèves »*] ce qui obtient comme résultats *«il prend conscience »* **Objet de signification**

	« je raisonne » **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« ça laisse présager qu'il fasse davantage attention et qu'il travaille ce point-là »* *« comment ça va être fait je peux pas savoir »* **<u>Formalisation de la règle n°91c bis</u>** *« je raisonne »* ce qui obtient comme résultats *« ça laisse présager qu'il fasse davantage attention et qu'il travaille ce point-là »* sans savoir comment ça va être fait *« comment ça va être fait je peux pas savoir »*

Extrait de l'entretien d'inspection

14'18
I1 : donc ça peut être une piste à travailler justement pour plus tard euh… donc …euh
E1 : oui, oui bien sur, merci
I1 : quel euh…. comment favoriser l'auto-évaluation des élèves au sein de, de de la séance… alors je regarde l'heure… l'heure d'entretien ….*(elle me regarde)* pour euh…
E1 : j'avais une question à vous poser ?

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 32)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
14'36 I1 : le problème c'est que… **j'étais centrée sur l'heure**, et puis après je me suis dit, **je me rappelle plus à quelle heure exactement, j'ai regardé la pendule, mais j'ai pas noté** … c'est, c'est pour ça … **je voulais pas déborder** *(elle rit)*	**<u>Objet de signification</u>** ***«j'étais centrée sur l'heure »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« je me rappelle plus à quelle heure exactement, j'ai regardé la pendule, mais j'ai pas noté»* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *«je voulais pas déborder »* **<u>Formalisation de la règle n°92c</u>** Centrer son attention sur l'heure *«j'étais centrée sur l'heure »* vaut pour ne plus se rappeler à quelle heure on a démarré *« je me rappelle plus à quelle heure exactement, j'ai regardé la pendule, mais j'ai pas noté»* ce qui obtient comme résultats ne pas vouloir déborder *«je voulais pas déborder »*

Extrait de l'entretien d'inspection

0'00
I1 : et ce document 4 que vous avez choisi, c'est pas pour faire joli etc… c'est que vous attendiez quelque chose en termess d'exploitation, en termess de … de… d'éducation citoyenne
E1 : c'est plutôt ça,
I1 : responsable etc…
E1 : voilà c'est ça exactement
I1 : et de faire des projetés en fait sur une grossesse future, et ben effectivement, … et la galère commence là … alors c'est vrai que là on, on noircit le trait alors que la maternité ça doit être plutôt un bonheur.
E1 : ouai
I1 : **L'important c'est de véhiculer qu'en termes de ... de contraception ça permet de choisir le moment où** l'on est prêt pour accueillir un bébé mais que là, on voit

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 33)	FORMALISATION DES RÈGLES
0'41 *C : c'est là où tu deviens directive, pour* ***dire voilà ce qu'il faut faire, voilà à quoi ça doit servir*** *…* I1 : **oui, oui** *C : ça c'est important aussi de …* I1 : oui, parce que **je l'avais pas abordé suffisamment**, de manière suffisamment claire précédemment *C : Donc là tu le* ***rends explicite*** I1 : oui, là plus, oui	**Objet de signification** ***« je l'avais pas abordé suffisamment »***(la question de l'intérêt de la contraception pour faire des choix de grossesse) **Étayage de la signification** *«(je l'avais pas abordé) de manière suffisamment claire »* **Résultats constatés ou attendus** *« dire ce qu'il faut faire »* **Formalisation de la règle n°93c** Ne pas avoir abordé suffisamment le thème de la contraception *« je l'avais pas abordé suffisamment »* vaut pour *«(je l'avais pas abordé) de manière suffisamment claire »* ce qui obtient comme *résultats « dire ce qu'il faut faire »*

Extrait de l'entretien d'inspection

2'21
Alors par rapport euh… par rapport à la réforme…et au niveau… donc on avait déjà eu les animations pédagogiques au mois d'octobre, hein concernant le socle

E1 : hm hm
I1 : il y aura des animations pédagogiques avec aussi des ateliers, à partir du mois d'avril… on est en train de mettre au point le calendrier global. Donc on travaillera …euh… sur deux jours
E1 : d'accord
I1 : en alternant des plénières

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 34)	FORMALISATION DES RÈGLES
2'54 *C : donc là on est sur de l'information* I1 : oui *C : pourquoi à ce moment tu lui* ***donnes cette information*** *sur …* I1 : parce que ça se termine, parce qu'on a pas tellement parlé, **on a pas parlé de la réforme en tant que telle, que c'est une préoccupation des enseignants**, et euh… donc c'était **un moyen pour rassurer** en **disant, « ne vous inquiétez pas pour la réforme** là, euh….si j'en ai pas parlé là, c'est parce que, il y a un temps dédié qui va venir bientôt, voilà.	**Objet de signification** ***« Donner des informations sur la réforme »*** **Étayage de la signification** *« en disant, '' ne vous inquiétez pas pour la réforme'' »* **Résultats constatés ou attendus** *«un moyen pour rassurer »* **Formalisation de la règle n°94c** *« Donner des informations sur la réforme »* vaut pour dire *« ne vous inquiétez pas pour la réforme »* ce qui obtient comme résultats *«un moyen pour rassurer »* [dans les circonstances où *«ça se termine » « on a pas parlé de la réforme en tant que telle, que c'est une préoccupation des enseignants »]*

Extrait de l'entretien d'inspection

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 35)	FORMALISATION DES RÈGLES
5'50 *C : euh… il y a une chose sur laquelle je voulais revenir en tant que collègue, et qui m'a interpelé et que j'ai relevé. En fait tu observes peu, tu notes beaucoup, tu as beaucoup de documents, tu reçois beaucoup sur une heure d'observation. Euh…est-ce que c'est … est-ce qu'on peut faire autrement ? est-ce que ça te pose problème ?*	**Objet de signification** ***« prends des notes »*** **Résultats constatés ou attendus** *«c'est (…) pense-bête de mes observables »*

I1 : et ben, **recevoir les documents en amont, ce serait, ce serait plus … simple en termes de prise d'information**, ce qui fait que …comme je le disais, quand c'est des séances d'une heure et demi là, ça va y'a pas de souci, quand c'est des séances d'une heure d'observation, là c'est davantage rock'n roll *C : oui parce que finalement tu as été très peu sur l'observation des élèves et beaucoup à prendre des notes. Alors **tu prends des notes** sur quoi pendant le cours ?* I1 : pendant… oui **c'est le… pense-bête de mes observables**, voilà	**<u>Formalisation de la règle n°95c</u>** Prendre des notes *« prends des notes »* [dans les circonstance où *« recevoir les documents en amont, ce serait, ce serait plus … simple en termes de prise d'information »*] obtient comme résultats *«c'est (…) le pense-bête de mes observables »*

Annexe 3.2 Tableau récapitulatif des règles Inspecteur 1

UI	N° de Règle	Formalisation des règles	Signification attribuée par l'acteur	Maillons intermédiaires
1	**1c**	Commencer par la leçon *« si je commence par la leçon en tant que telle »* obtient comme résultat de *« cristalliser certaines angoisses »*	Ne pas commencer par la leçon pour éviter de cristalliser des angoisses	Ne pas commencer par la leçon Ne pas cristalliser les angoisses
	2c	Passer sur l'enseignant, son parcours *« passer sur lui, sa personne, quel a été son parcours »* vaut pour s'intéresser avant tout au professeur, à la personne *« je m'intéresse avant tout au professeur »* [dans les circonstances où *« M. S a un parcours un peu atypique »*] ce qui obtient comme résultat d'avoir une vision globale du parcours de l'enseignant	S'intéresser à l'enseignant pour avoir une vision globale de son parcours	S'intéresser au parcours de l'enseignant
	3c	*S*'intéresser avant tout au professeur, à la personne *« je m'intéresse avant tout au professeur »* vaut pour avoir une vision globale du parcours de l'enseignant *« avoir une vision un peu globale de son parcours »* [dans les circonstances où *« c'était important d'avoir (…) son ressenti »*] ce qui obtient comme résultat qu'il explique sa motivation pour revenir au niveau secondaire *« qu'il explique sa motivation pour revenir au niveau secondaire »*	S'intéresser au parcours de l'enseignant pour qu'il explique sa motivation à revenir dans l'enseignement secondaire	S'intéresser au parcours de l'enseignant Vérifier la motivation de l'enseignant
	4c	Passer sur l'enseignant, son parcours *« passer sur lui, sa personne, quel a été son parcours »* vaut pour *« montrer que je m'intéresse à la personne »* ce qui obtient comme résultat *« de prendre le professeur dans sa globalité »*	Passer sur le parcours de l'enseignant pour le prendre dans sa globalité	Prendre l'enseignant dans sa globalité
	5c	Commencer l'entretien sans avoir la focale sur la séance *« comme on commence l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance »* obtient comme résultat *« de décontracter en fait »* (l'enseignant) et *« créer une situation un peu plus, je vais pas dire sereine »*	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour créer une situation plus sereine	Commencer l'entretien Créer une situation sereine
	6c	Commencer l'entretien sans avoir la focale sur la séance *« comme on commence l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance »* obtient comme résultat *« le professeur peut prendre un peu de recul »*	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour prendre du recul	Commencer l'entretien Prendre du recul sur la séance
	7c	Commencer l'entretien sans avoir la focale sur la séance *« comme on commence l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance »* obtient comme résultat apprendre *« à se connaître, à échanger avant d'entrer dans le vif du sujet »* parce que *« c'est (*l'inspection*) toujours anxiogène pour le professeur »*	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour apprendre à se connaître	Commencer l'entretien Apprendre à se connaître

	8c	Revenir à ça *« je suis revenue à ça »* vaut pour commencer *« l'entretien sans avoir la focale directement sur la séance »* [dans les circonstances où « *Au tout début, je commençais par la séance»*]	Revenir à commencer sans avoir la focale sur la séance	Commencer l'entretien
	9c	Ouvrir le zoom sur le professeur *« J'ouvrais le zoom sur le professeur »* [dans les circonstances où « *Au tout début, je commençais par la séance»*] obtient comme résultat que les enseignants se livrent davantage et que c'est plus facile d'échanger avec eux *« les professeurs se livraient davantage et que c'était plus facile d'échanger avec eux »*	Ouvrir le zoom sur le professeur pour faciliter l'échange	Ouvrir le zoom sur le professeur Faciliter les échanges
	10c	Faire ce métier-là *« je fais ce métier-là »* pour *« aider les professeurs »*	Faire le métier (d'inspecteur) pour aider les professeurs	Faire le métier Aider les professeurs
	11c	Ne pas mettre le doigt de suite sur la séance *« je vais pas leur mettre le doigt tout de suite dessus »* obtient comme résultat *« mettre un cadre propice aux échanges »*	Mettre un cadre propice aux échanges	Mettre un cadre propice aux échanges
	12c	*« faire en sorte au maximum de recueillir leurs propos »* vaut pour *« je le fais beaucoup parler dans l'entretien »* ce qui obtient comme résultat que l'inspectrice puisse voir comment ils analysent leur séance	Faire parler l'enseignant pour voir comment ils analysent leur séance	Faire parler les enseignants Comprendre l'analyse de l'enseignant
	13c	Voir comment ils analysent leur séance ce qui obtient comme résultat intervenir *« avant que moi j'intervienne. »*	Voir comment ils analysent leur séance pour intervenir	Comprendre l'analyse de l'enseignant Intervenir
2	**14c**	Procéder ainsi *« je procède ainsi »* vaut pour reformuler ce que l'enseignant dit sur lui *« j'essaie de reformuler ce que le professeur m'a dit sur lui »* ce qui obtient comme résultat *« montrer (…) que j'ai entendu ce qu'il me disait. » « lui montrer que je l'ai écouté » « lui faire percevoir que je l'ai écouté »*	Reformuler les propos de l'enseignant pour montrer l'écoute de l'inspecteur	Reformuler les propos de l'enseignant Montrer l'écoute
	15c	Procéder ainsi *« je procède ainsi »* vaut pour reformuler ce que l'enseignant dit sur lui *« j'essaie de reformuler ce que le professeur m'a dit sur lui »* ce qui obtient comme résultat *« essayer de comprendre »*	Reformuler les propos de l'enseignant pour essayer de comprendre	Reformuler les propos de l'enseignant Comprendre l'enseignant
3	**16c**	Choisir *« si j'avais à choisir »* vaut pour préférer *« un professeur qui peut éventuellement avoir des difficultés, mais qui est là qui répond présent, qui peut être une personne-ressource pour l'élève un peu comme un phare dans la nuit»*	Préférer un professeur engagé malgré ses difficultés	Donner priorité à l'engagement de l'enseignant
4	**17c**	Prendre des notes sur *« le fait qu'il ait instauré un rituel »* vaut pour me construire un pense-bête *« ça me sert de pense-bête »* [dans les circonstances où *« si jamais ça me sort de l'esprit quand il est en train de parler qu'il passe à autres chose »*] ce qui obtient comme résultat *« ça me permet de, de revenir* (sur) *des choses que j'estime importantes »*	Prendre des notes pour revenir sur des choses importantes	Prendre des notes Revenir sur des choses importantes
	18c	Intervenir *« je suis intervenue »* vaut pour savoir « *comment faire pour (…) diminuer le temps nécessaire au rituel* ?» [dans les circonstances où « *il*	Intervenir pour faire diminuer le temps du rituel	Intervenir

		disait (…) c'était un quart d'heure puis 10 minutes, ça faisait 25 minutes »] obtient comme résultat de *« réajuster pour petit à petit diminuer ce temps nécessaire au rituel »*		Faire diminuer le temps du rituel
	19c	Intervenir *« je suis intervenue »* vaut pour savoir « *qui avait la main sur la classe* ?» [dans les circonstances où « *Est-ce que c'était le professeur ou le groupe d'élèves ? »*] obtient comme résultat que l'enseignant pose un cadre de travail *« obtenir un cadre relatif (…) qui permette aux élèves de travailler »*	Intervenir pour faire poser un cadre de mise au travail	Intervenir Faire poser un cadre de mise au travail
5	**20c**	Chercher ses mots *« je cherche les mots »* vaut pour ne pas être claire *« je suis pas claire » « j'ai pas été forcément très très claire »* obtient comme résultat ne pas vouloir donner l'impression d'être trop rigide *« je voulais pas donner l'impression (…) d'être trop rigide.. »*	Chercher ses mots pour ne pas donner l'impression d'être trop rigide	Ne pas se montrer rigide
	20c bis	*« Ne pas donner l'impression d'être trop rigide»* vaut pour Dire *« maintenant hop faut … »* obtient comme résultat ne pas vouloir induire un comportement autoritaire chez l'enseignant *« chez lui une vision comme quoi … (elle frappe le poing sur la table) c'est moi qui suis le maître »*	Ne pas se montrer trop rigide pour ne pas induire une vision autoritaire chez l'enseignant	Ne pas se montrer trop rigide Ne pas induire une vision de professeur autoritaire
6	**21c**	Ne pas vouloir creuser (la question de la gestion de classe) *« j'ai pas voulu creuser »* vaut pour ne pas vouloir *« intervenir plus sur les problèmes de gestion de classe »* [dans les circonstances où *« le chef d'établissement m'avait dit que c'était solutionné. »*] parce que l'enseignant arrive apparemment à gérer *« il m'a paru plus serein (…) moins en demande de conseils» « apparemment pour lui, il arrivait (…) à gérer. »*	Ne pas creuser la question de la gestion de classe parce que l'inspecteur valide l'hypothèse que l'enseignant gère	Ne pas intervenir Valider que l'enseignant gère sa classe
7	**22c**	Essayer de savoir si intrinsèquement l'enseignant *« trouve un intérêt à faire de la pédagogie de projet »* vaut pour essayer de savoir *« s'il voit vraiment un avantage (…) en articulant avec (…) la classe »*, essayer de percevoir *« si de lui-même ça coule de source qu'il faille faire des projets »* [dans les circonstances où *« c'est dans l'aire du temps de faire des projets »*] pour obtenir que l'enseignant *« gagne en cohérence avec les collègues »*	Essayer de savoir si la pédagogie de projet est un moyen pour l'enseignant de gagner en cohérence avec les collègues	Essayer de savoir Vérifier la portée collective de la pédagogie de l'enseignant Mettre au jour l'intérêt collectif de la mise en projet
	23c	Essayer de savoir si l'enseignant comprend *«qu'un projet peut faire sens à un élève »* vaut pour essayer de savoir si l'enseignant comprend qu'un projet peut *«permettre de raccrocher certains élèves (…) dans les apprentissages. »*	Essayer de savoir si l'enseignant comprend qu'un projet peut permettre de raccrocher les élèves aux apprentissages	Essayer de savoir Vérifier la compréhension des enjeux pédagogiques Mettre au jour des enjeux pédagogiques
	24c	Essayer de connaître *« la relation à l'élève »* vaut pour essayer de connaître *« la façon d'envisager (…) l'acte d'apprendre »*	Connaître la façon d'envisager l'apprentissage par la relation à l'élève	Essayer de connaître Vérifier la conception de l'apprentissage

	25c	Essayer de connaître *« le relationnel au sein d'une équipe »* vaut pour essayer de connaître *« le relationnel (…) que ce soit SVT ou alors avec les autres disciplines »* ce qui obtient comme résultat savoir si l'enseignant peut *« gagner en cohérence avec les collègues »*	Connaître le relationnel de l'enseignant pour savoir s'il peut gagner en cohérence collective	Essayer de connaître le relationnel Vérifier si l'enseignant peut gagner en cohérence collective
8	**26c**	Savoir comment l'enseignant conçoit sa mission *« je voulais savoir comment il considérait sa (…) mission d'enseignant »* vaut pour Savoir s'il prend la composante globale de l'élève *« s'il voulait prendre en compte (…) la composante globale de l'élève »* [dans les circonstances où *« en prenant un repas avec lui (…) ça dépassait le cadre ordinaire de la classe »*] ce qui obtient comme résultat que l'enseignant donne des informations qui confortent l'inspectrice dans un positionnement d'un enseignant qui s'intéresse aux élèves dans leur globalité *« il donne des informations »* qui *« me conforte dans son positionnement de professeur qui s'occupe des élèves » «il s'intéresse aux élèves » « plus global »*	Savoir comment l'enseignant conçoit sa mission pour conforter l'intérêt qu'il porte aux élèves dans leur globalité	Essayer de savoir Vérifier la conception de sa mission Conforter l'intérêt que l'enseignant porte aux élèves
9	**27c**	Prendre des notes sur le niveau de la classe *« j'ai noté que c'était une très bonne classe »* obtient comme résultat faire le lien avec les questions que l'inspectrice posera après sur la gestion de l'hétérogénéité *« faire le lien avec ce que je vais lui poser comme question après quand je demande '' Est-ce qu'il peut être amené à faire des séances différentes pour des classes qui apparemment ont des niveaux différents ''»*	Prendre des notes sur le contexte pour revenir après sur la pédagogie différenciée avec l'enseignant	Prendre des notes sur le contexte Revenir sur la pédagogie différenciée
10	**28c**	Chercher à *« savoir s'il n'est pas perdu dans l'établissement »* vaut pour Savoir *« comment il a fait son trou dans l'établissement et quelles relations il a pu tisser avec ses collègues »* [dans les circonstances où « il revient après x temps euh… de non-enseignement dans un établissement scolaire » et *« tout le monde ne fait pas ça »]* ce qui obtient comme résultat de montrer « *qu'il est capable de travailler en équipe, qu'il est capable d'avoir un regard bienveillant »*	Chercher à connaître sa place et les relations qu'il a dans l'établissement pour savoir s'il peut travailler en équipe	Chercher à savoir Vérifier le potentiel de travail collaboratif de l'enseignant
	29c	Savoir que l'enseignant peut être moteur *«je sais qu'au sein de l'établissement (…) il peut être moteur »* vaut pour savoir qu'*« il peut impulser aussi (…) des pratiques »* obtient comme résultat d'identifier une ressource précieuse *« c'est pour moi une ressource précieuse »*	Savoir que l'enseignant est moteur pour identifier une ressource potentielle	Obtenir des informations Identifier une ressource potentielle
	30c	Identifier une ressource précieuse *« à toutes les échelles, dans la discipline, au niveau de l'établissement et au niveau académique »* vaut pour *« voir (…) comment je peux valoriser (…) cette personne-là »*	Identifier l'enseignant comme une ressource académique à valoriser	Valoriser des ressources Identifier une ressource
11	**31c**	Consacrer un temps hypertrophié (à la connaissance de l'enseignant) sur l'heure d'entretien la première fois *« en termes de temps consacré sur l'heure d'entretien (…) la première fois que je vois un professeur (…) c'est toujours hypertrophié»* obtient comme résultat la première partie est	Prendre plus de temps la première inspection pour connaître l'enseignant	Prendre du temps Connaître l'enseignant

		beaucoup plus courte pour une seconde inspection avec le même professeur *« par rapport à un autre entretien que je pourrais avoir lors d'une seconde inspection avec ce* ***même*** *professeur (…) cette première partie est (…) beaucoup plus courte. »*		
	32c	Vouloir obtenir des informations sur la coordination *« je voulais savoir (…) parce qu'il me parlait (…) de coordination »* vaut pour connaître les activités reliées à la fonction de coordonnateur *« je voulais savoir si c'était juste sur l'EPI (…) ou (…) si (…) il y avait un éventail d'activités (…) reliées à cette fonction de coordonnateur »* [dans les circonstances où *« y'a du coup une répartition… une fragmentation (…) de coordination au sein (…) du laboratoire de SVT »* obtient comme résultat *« voir un peu comment ça va travailler au sein de l'équipe »,*	Chercher à obtenir des informations sur les activités du coordonnateur pour savoir comment travaille l'équipe SVT	Chercher des informations` Comprendre un fonctionnement d'équipe Gérer les ressources humaines
	33c	*« Noter »* vaut pour *« saisir des informations » « écrire»* obtient comme résultat de ne pas oublier *« sinon je vais oublier »*	Noter pour ne pas oublier	Noter
	34c	Taper (sur l'ordi) *« je pourrais taper »* obtient comme résultats prendre du temps et, ne pas être conviviale, ressembler à un interrogatoire de police *« ça me prendrait du temps » et « je trouvais pas ça très conviviale » « je veux pas que ça fasse interrogatoire de police » « ça faisait trop « police »*	Noter rapidement sans donner l'impression d'un interrogatoire de police	Noter rapidement Ne pas donner l'impression d'un interrogatoire
	35c	Saisir des informations *« je suis en train de saisir des informations sur (…) le document »* ce qui obtient comme résultat montrer que l'inspectrice s'intéresse à l'enseignant *« je m'intéresse à lui »*	Saisir des informations pour montrer que l'inspectrice s'intéresse à l'enseignant	Saisir des informations Montrer de l'intérêt pour l'enseignant
	35c bis	Saisir des informations *« je suis en train de saisir des informations sur (…) le document, et j'en lis d'autres* [dans les circonstances où *« je sais pas comment ça peut être interprété par euh…par le professeur en face »*] ce qui obtient comme résultats *« y'a des blancs » « Faudrait pas que ça prenne trop de temps »*	Saisir des informations en étant attentive au temps consacré	Assurer la fluidité de l'entretien
12	**36c**	Savoir si l'enseignant connaît sa classe *« Savoir si effectivement il (…) connaît sa classe »* vaut pour *« j'essaie de croiser l'information »* [dans les circonstances où *« j'ai déjà constaté qu'il y avait des professeurs qui n'arrivaient pas à parler de leur classe»*] ce qui obtient comme résultats *« quelqu'un pourrait bluffer, pourrait donner des noms, j'ai aucun moyen de vérifier »*	Chercher à savoir si l'enseignant connaît les élèves de sa classe	Chercher à savoir Vérifier que l'enseignant connaît ses élèves
	37c	Ne pas *« creuser davantage »* parce que l'enseignant montre qu'il connaît bien ses élèves *« Il est capable de me nommer les élèves, ce qu'ils font » « il sait de quoi il parle » « il répond (…) avec assurance »*	Ne pas creuser davantage parce que l'enseignant connaît bien ses élèves	Valider que l'enseignant connait ses élèves
	38c	Ne pas *« creuser davantage »* vaut pour se garder le temps d'aborder d'autres thématiques *« je voulais aborder d'autres thématiques étant donné que l'horaire d'un entretien c'est une heure »* [les circonstances où *« cette*	Ne pas creuser davantage pour garder l'équilibre du temps d'entretien	Ne pas creuser cette thématique

		partie-là d'entretien est plus hypertrophiée par rapport à un autre entretien »] ce qui obtient comme résultat de *« garder l'équilibre »* du temps de l'entretien		Équilibrer le temps de l'entretien
13	**39c**	Poser une question trop fermée *« … la question elle était trop fermée »* vaut pour (trop) bien aiguiller l'enseignant *« là, je l'ai bien aiguillé »* [dans les circonstances où l'inspectrice *« aurait aimé avoir une question plus ouverte »*] ce qui obtient comme résultat de lui souffler quelque chose en termes de différenciation *« je lui souffle quelque chose (…) en termes de différenciation »*	Poser une question trop fermée qui souffle la réponse	Poser des questions fermées Souffler la réponse à l'enseignant
	40c	Essayer de savoir si l'enseignant fait le même cours pour toutes les classes de 4ème *« j'essaie de (…) savoir si en fait il fait un cours, pour toutes les classes de 4ème »* vaut pour savoir *« si au regard des spécificités de certaines classes, il essaie de différencier »* ce qui obtient comme résultat de savoir si l'enseignant est en mesure d' *« atteindre, (…) le même objectif notionnel, mais avec un chemin un peu détourné »*	Essayer de savoir si l'enseignant différencie son enseignement pour que les élèves puissent atteindre les objectifs notionnels	Questionner Vérifier la différenciation de l'enseignement
14	**41c**	Poser la question (faut-il construire des séances à géométrie variable ?) *« j'ai posé la question »* vaut pour *« rentrer dans le fond de la pédagogie différenciée »* ce qui obtient comme résultats *«j'ai pas répondu dans la séance parce que j'ai regardé l'heure avancer » « j'ai pas apporté tout ce que je pouvais apporter à un professeur »*	Ne pas avoir le temps de répondre aux questions de fond sur la pédagogie différenciée	Ne pas avoir le temps de répondre Ne pas approfondir le concept de pédagogie différenciée
	42c	Ne pas vérifier (son assise conceptuelle) *« j'ai pas vérifié ça au cours de l'entretien »* [dans les circonstances où *« il me fait référence à Astolfi avec la composition des groupes »*] parce que *« j'avais l'impression qu'il avait une assise là-dessus voilà »*	Ne pas vérifier l'assise conceptuelle parce que l'enseignant donne des éléments	Valider l'assise conceptuelle de l'enseignant
	43c	*« rentrer dans le fond de la pédagogie différenciée »* vaut pour faire *« savoir comment doser cette pédagogique différenciée, quelles sont les modalités en variant les supports ? en variant (…) les activités qu'on allait donner aux élèves, comment on allait les faire interagir ? est-ce qu'on allait faire des groupe hétérogènes, homogènes, donc la pédagogique de groupe »* [dans les circonstances où *« on peut avoir des professeurs sur la pédagogie différenciée qui vont tellement différencier qu'ils vont… en fait accentuer la différence entre élèves »*]	Donner des repères à l'enseignant sur les modes de différenciation possible	Donner des repères pédagogiques
	44c	Ne pas aller assez loin sur le fond pédagogique *« je suis pas allée assez loin sur le fond pédagogique »* vaut pour ne pas creuser suffisamment sur certains points *« sur certains points, je n'ai pas creusé suffisamment »* [dans les circonstances où *« déjà ce qu'il faisait ça avait du sens »*] obtient comme résultat de ne pas vouloir déstabiliser l'enseignant *« je voulais pas non plus trop le déstabiliser »*	Ne pas creuser suffisamment sur la pédagogie différenciée pour ne pas déstabiliser l'enseignant	Ne pas creuser un point pédagogique important Ne pas déstabiliser l'enseignant

	45c	Ne pas aller assez loin sur le fond pédagogique *« je suis pas allée assez loin sur le fond pédagogique »* vaut pour ne pas creuser suffisamment sur certains points *« sur certains points, je n'ai pas creusé suffisamment »* parce que je n'ai pas eu assez de temps *« J'aurais eu plus de temps »*	Ne pas creuser suffisamment un point par manque de temps	Ne pas approfondir un point pédagogique important Manquer de temps
15	**46c**	Ne pas creuser *« j'ai pas creusé »* [dans les circonstances où *« j'aurais préféré qu'il me parle (…) compétences (…) de la saisie d'information, (…) du raisonnement » « comment il adaptait »*] obtient comme résultat de ne pas vouloir fonder une argumentation sur du vent *« j'ai pas les supports, là il parle de la classe de 3ème, là j'ai pas les supports sous les yeux » « je vais fonder mon argumentation sur quoi ? ben sur … du vent »*	Décider de ne pas creuser pour ne pas fonder son argumentation sur du vent	Décider de ne pas creuser Fonder sa crédibilité
	47c	Entendre que l'enseignant *« raccourcit en termes de* (quantité de) *consignes et pas en qualité »* [dans les circonstances où *« c'est pas en quantité de questions, c'est en qualité»*] obtient comme résultat de laisser penser qu'il y a quelque chose à creuser *« ça me dit qu'il y a quelque chose à creuser »*	Penser qu'il y a quelque chose à creuser au regard des modes de différenciation de l'enseignant	Identifier les notions pédagogiques à creuser
16	**48c**	Avoir à creuser avec l'enseignant sur l'aspect différenciation *« y'aura à creuser avec lui »* [dans les circonstances où *« il en donne 2 de plus alors que finalement ça permet pas de résoudre le problème »]* obtient comme résultat ne pas pouvoir y remédier dans l'immédiat sans support *« c'est pas au cours de l'entretien que je vais pouvoir (…) directement y remédier sans (…) support »*	Avoir à creuser sans pouvoir y remédier immédiatement	Différer les remédiations Identifier des points à creuser
	49c	Construire le PAF *« le PAF je le construis »* [dans les circonstances où *« j'ai identifié (des besoins) chez les professeurs »* ce qui obtient comme résultat de différer les retours *« en cours de formation ultérieure »* *« appuyer (…) avec des collègues, construire…(…) étayer »*	Construire le PAF pour différer les retours sur la pédagogie différenciée	Différer des retours Construire le PAF
	50c	Construire le PAF *« le PAF je le construis »* vaut pour *« prioriser au sein d'une enveloppe budgétaire »* obtient comme résultat d'aller sur la différenciation *« j'irai sur la différenciation »*	Construire le PAF en priorisant sur la différenciation	Prioriser des besoins de formation Construire le PAF
	51c	Aller sur le terrain pour avoir des billes *« moins je peux aller sur le terrain, moins ça me donne des billes»* vaut pour saisir des informations *« je saisi des informations»*, Identifier des besoins chez les professeurs « *des besoins (…) identifiés chez les professeurs »* par le biais de la lecture des rapports du chargé de mission *« heureusement qu'il y a le chargé de mission qui me fait remonter par le biais de la lecture des rapports »* obtient comme résultats d'élaborer le PAF *« je construis mon PAF » « élaborer le PAF »*	Identifier des informations issues du terrain pour élaborer le PAF	Identifier des besoins de formation Élaborer le PAF
17	**51c bis**	Ne pas *« poser la question»* [dans les circonstances où *« ça aurait pu être une question pour aller plus loin : entre différents éléments du programme, qu'est-ce que vous choisissez d'apporter selon le mode transmissif, ce qui est conceptuellement plus facile à imaginer, ou ce qui est euh…*	Ne pas poser la question pour respecter des contrainte de temps	Respecter des contraintes de temps

		conceptuellement plus difficile à se représenter »] obtient comme résultat de respecter la *« contrainte de temps »*		
	51c ter	Ne pas *« poser la question»* vaut pour *« ce point-là n'a pas été plus creusé »* parce que *«on en avait parlé avec M. D. lors de l'animation pédagogique »* obtient comme résultat *« ça donne des pistes dans les entretiens, ça donne des pistes pour les animations pédagogiques futures »*	Ne pas creuser un point dans l'entretien pour transmettre des messages crédibles lors d'animations futures	Préparer des pistes d'animations futures
	51c qua	Ne pas plus creuser un point *« ce point-là n'a pas été plus creusé »* parce que *«on en avait parlé avec M. D. lors de l'animation pédagogique »*	Ne pas creuser un point parce qu'il a été abordé en animation pédagogique	Ne pas creuser un point déjà abordé en formation
	52c	Éviter le formatage *« je veux éviter le formatage »* vaut pour construire des diapos avec des productions de professeurs *« il va falloir que je me construise 2 ou 3 diapos avec des productions de professeurs »* [dans les circonstances où *« il faut un support ad-hoc »*] ce qui obtient comme résultat que les enseignants puissent mettre des images sur des mots *« mettre des images sur des mots »*	Construire des supports de formation pour mettre des images sur des mots	Construire des liens de signification
18	**53c**	Essayer de voir comment l'enseignant s'évalue *« j'essaie de voir comment (…) il s'évalue lui-même »* ce qui obtient comme résultat de voir où l'enseignant en est en analyse de pratique *« j'essaie de voir en fait où il en est en analyse de pratique »* parce que pour *« progresser dans sa pratique, il faut qu'il se pose les questions et qu'il sache (…) analyser sa séance »*	Voir comment l'enseignant s'auto-évalue pour progresser	Essayer de savoir Vérifier les capacités de l'enseignant à progresser
	54c	Poser une *« question (…) très ouverte »* [dans les circonstances où *« je lui donne pas les codes »*] obtient comme résultat *« voir comment (...) de lui-même il est en mesure d'analyser sa pratique et sur quoi son regard va se focaliser. »*	Voir les capacités d'analyse de pratique de l'enseignant par une question très ouverte	Poser une question ouverte Appréhender les capacités de l'enseignant à analyser sa pratique
19	**55c**	Poser la question sur l'échographie *« je lui ai posé la question sur (…) l'échographie »* vaut pour *« percevoir que c'était (…) un futur bébé qui avait dans le ventre »* ce qui obtient comme résultat *« l'éducation à (…) au niveau de sa séance (…) ça a pas été atteint »*	Poser la question sur l'échographie pour vérifier la maîtrise ''de l'éducation à'' de l'enseignant	Questionner Vérifier la maîtrise des enjeux disciplinaires
	56c	Dire que la maternité doit être source de joie *« J'ai dit : normalement, la maternité ça doit être source de joie »* vaut pour dire que la contraception est un moyen de choisir le moment de grossesse *« j'ai dit **(…)**la contraception c'est un moyen de choisir le moment **où** l'on veut »* [dans les circonstances où *« c'était centré là effectivement sur(…) la conception »*] ce qui obtient comme résultat d' utiliser un moyen pour réactiver les questions de conception et anti-conception *« là c'était un moyen pour réactiver ça » « Cet aspect en fait n'a pas été clairement perçu (…) il a survolé ça dans sa séance »*	Transmettre sa conception de la maternité pour réactiver des notions de conception et anti-conception	Réactiver des notions didactiques

20	**57c**	Rebondir sur le questionnement du choix d'utiliser le mone-disque pour l'inspection *« j'ai rebondi dessus »* vaut pour *« ça je trouve ça étonnant »* [dans les circonstances où *«* C'est comme si …ils avaient des représentations des attendus de l'inspection (…) comme s'il y avait qu'une seule façon de faire, et que l'inspecteur c'était pas quelqu'un de souple et *»*] parce que *« j'ai pas d'attente d'une (…) séance type»*	Réagir sur le choix des supports pour l'inspection parce que l'inspectrice n'attend pas de séance type	Réagir aux stratégies de l'enseignant Ne pas attendre de séance type
	58c	*« imaginer plein de chemin »* vaut pour *« formaliser des pistes »* [dans les circonstances où *« de plus avoir enseigné en tant que tel, préparé (…) des leçons à enseigner moi-même, (…) ça donne encore plus (…) de souplesse »*] obtient comme résultat *« on est beaucoup plus souple »*	Formaliser des pistes possibles	Formaliser des pistes
	59c	Ne pas prendre son cours comme référence *« il fallait pas que je prenne (…) mon cours comme référence »* vaut pour ne pas venir en se référant avec ce que j'aurais fait *« on vient pas justement avec ''moi qu'est-ce que j'aurais fait''»* [dans les circonstances où *« ça a du sens (…) c'est en relation avec les objectifs …(…) c'est conforme aux textes »*] obtient comme résultat d'accepter plus facilement d'autres propositions *« on est beaucoup plus souple (…) pour accepter certaines propositions »*	Ne pas venir en se référant à sa propre pratique d'enseignement pour accepter des propositions des enseignants	Rester ouvert aux propositions de l'enseignant
	60c	Se mettre *« dans la situation de l'élève qui découvre »* obtient comme résultat *«voir si (…) l'activité proposée est à même de(…) répondre à ce qu'il veut construire »*	Se mettre en situation de découvrir pour voir si les propositions répondent aux objectifs	Se mettre en situation de découverte Vérifier la pertinence des propositions
21	**61c**	Concevoir l'inspection comme un catalyseur de réflexion pédagogique *« l'inspection je la conçois comme (…) un catalyseur de réflexion pédagogique»* vaut pour ne pas concevoir l'inspection comme un moment formel *« pas de… de… formalisme »*	Concevoir l'inspection comme un catalyseur de la réflexion	Concevoir l'inspection comme catalyseur de la réflexion
	62c	*« communiquer quelque chose auprès des enseignants »* vaut pour Dire *« qu'on soit là ou pas ce soit bien l'élève le destinataire »* ce qui obtient comme résultat de ne pas changer de référentiel *« Il a* (changé de référentiel) *…c'est pas l'élève c'est l'inspecteur »*	Communiquer aux enseignants de toujours s'adresser aux élèves (de montrer une pratique authentique à l'inspecteur)	Garder le repère de l'élève comme destinataire des propositions
	63c	Voir comment le professeur analyse la séance « *voir comment il analyse sa séance* » vaut pour voir ce que dit *« un professeur qui sait parfaitement analyser sa séance »* obtient comme résultat que l'enseignant propose des ajustements « *dire ben la prochaine fois il faudrait que je fasse ça, ça, ça, ça »* et rassurer l'inspectrice *« je suis rassurée »*	Rassurer l'inspectrice en montrant que l'enseignant analyse sa séance pour ajuster ses propositions	Vérifier les compétences de l'enseignant à analyser sa pratique
22	**64c**	Chercher à ce que l'enseignant se sente libre « *à ce qu'il (l'enseignant) se sente libre »* obtient comme résultat de ne pas tomber dans la modélisation *« pas (…) qu'on tombe dans la modélisation qu'il y ait qu'une seule voie pour atteindre des objectifs »*	Chercher à rendre libre l'enseignant pour qu'il ne tombe pas dans la modélisation	Conforter la liberté pédagogique de l'enseignant

	65c	Donner *« des conseils suffisamment généraux enfin et applicables à tous types de situations »* vaut pour *« donner (…) le cadre global »* ce qui obtient comme résultats *« Rassurer et conseiller »*	Donner des conseils réinvestissables pour rassurer l'enseignant	Donner des conseils Rassurer l'enseignant
	66c	*« donner (…) le cadre global »* vaut pour donner de la liberté à tout moment *« donne de la liberté à tout moment »* ce qui obtient comme résultat de donner la possibilité à l'enseignant qu'il conçoive une séance avec des garde-fous pour cheminer *« concevoir une séance » (avec) « des garde-fou »* « après il chemine »	Donner un cadre global pour que l'enseignant construise une leçon avec des garde-fous	Baliser la liberté pédagogique Cadrer les propositions
23	**67c**	Mettre le doigt sur la raison de l'utilisation de l'échographie *« je mets le doigt dessus »* vaut pour lui poser la question *« je lui ai posé la question : pourquoi vous avez utilisé cette image-là »* ce qui obtient comme résultat qu'il n'a pas dit qu'il voulait rendre concret la chose, c'est resté implicite *« il l'a pas dit » « il voulait rendre concret la chose » « c'était pas explicite pour lui »*	Mettre le doigt sur l'utilisation des supports pour rendre explicite la pratique de l'enseignant	Mettre le doigt sur les supports utilisés Rendre la pratique explicite
	68c	Poser la question de la raison de l'utilisation de l'échographie *« je lui ai posé la question : pourquoi vous avez utilisé cette image-là »* [dans les circonstances où *« sa réponse ne m'a pas convaincue »*] obtient comme résultats *« il pouvait y avoir de l'implicite »* ou *« il voyait pas la portée non plus »*	Poser la question sur l'utilisation des supports pour montrer la portée de la pratique	Questionner l'utilisation des supports Montrer la portée de la pratique de l'enseignant
	69c	Poser la question de la raison de l'utilisation de l'échographie *« je lui ai posé la question : pourquoi vous avez utilisé cette image-là »* obtient comme résultats *« je voyais plus loin » « cet aspect-là '' éducation à '' c'est à travailler pour lui. »*	Poser la question sur l'utilisation des supports pour faire travailler l'enseignant sur un concept	Questionner l'utilisation des supports Faire travailler sur un concept
	70c	Ne pas être claire *« J'ai pas été suffisamment claire »* vaut pour ne pas vouloir tout verrouiller, rester ouverte aux propositions *« je veux pas non plus verrouiller tout (…) D'un côté je dis « je suis libre » … enfin, je suis ouverte à des propositions et puis là je vais mettre le doigt … »* [dans les circonstances où *« j'ai le rapport qui remet les choses (…) un peu plus au clair »*] ce qui obtient comme résultats *« je pourrais être plus directive » « y'avait de l'implicite aussi chez moi »*	Rester ouverte aux propositions au risque de ne pas être claire sur les directives	Rester ouvert aux propositions de l'enseignant Prescrire implicitement
24	**71c**	Chercher à savoir où l'enseignant *« en est de ses connaissances sur apprendre »* *vaut pour* savoir où il en est sur les théories de l'apprentissage *« les théories de l'apprentissage je voulais savoir où il en était »* [dans les circonstances où *« il a un bagage scientifique indéniable »]*	Chercher à savoir où en est l'enseignant sur les théories de l'apprentissage	Chercher à savoir Vérifier les connaissances pédagogiques de l'enseignant
	72c	Savoir où il en est sur les théories de l'apprentissage *« les théories de l'apprentissage je voulais savoir où il en était »* *vaut pour* voir ce qu'il a retenu (de l'animation pédagogique) pour l'utiliser *« voir ce qu'il avait retenu (…) et qu'il me nomme… qu'il me détaille ce qui dans sa séance favorisait l'apprentissage des élèves »* ce qui obtient comme résultat	Voir ce que l'enseignant a retenu des animations pédagogiques pour qu'il l'utilise dans son enseignement	Questionner Vérifier l'utilisation des animations

		« révéler son aptitude à concevoir une séance qui sert à l'élève à apprendre »		
	73c	Identifier des manques dans la formation *« j'ai pu identifier des manques dans la formation »* [dans les circonstances où *« en termes de formation initiale, (…) il n'y a pas eu beaucoup de choses de faites »*] obtient comme résultat de parler systématiquement de comment les élèves apprennent *« j'en parle »* (de comment les élèves apprennent) *« apprendre à apprendre »*	Identifier des manques dans la formation des enseignants pour les aborder systématiquement	Identifier des besoins de formation Prévoir des thèmes de formation
25	**74c**	Savoir si l'enseignant s'appuie sur des apports de formation *« je voulais savoir (…) s'il avait travaillé un peu plus par rapport à un schéma bilan qu'on avait fait »* pour Savoir *« s'il pouvait (…) restituer certains termes, certains concepts »* ce qui obtient comme résultat de retracer les grandes lignes sur un papier *«sur le papier, j'ai refait les grandes lignes de ce schéma-là pour resituer »*	Vérifier si l'enseignant a approfondi des apports de formation pour les restituer	Questionner Vérifier l'appropriation des apports de formation
	74c bis	Refaire *«les grandes lignes de ce schéma-là »* [dans les circonstances où *« à l'animation qui avait eu lieu au mois d'octobre (…)* (on avait fait) *un schéma bilan»*] ce qui obtient comme résultat *« resituer »*	Resituer les grandes lignes du bilan d'une animation pédagogique vécue	Faire des liens de signification
26	**75c**	Dire que ce que l'enseignant fait a du sens et que c'est fondé *« de dire effectivement que ce qu'il fait c'est bien, ça a un sens, (…) c'est fondé»* [dans les circonstances où *« peut-être que pour lui c'est tellement implicite qu'il le fait sans le savoir » et « il l'avait pas dit»*] obtient comme résultats que l'enseignant prenne conscience de sa pratique *« qu'il prenne conscience que c'était important »*	Valoriser le sens de la pratique de l'enseignant pour lui en faire prendre conscience	Valoriser la pratique` Faire l'enseignant prendre conscience de sa pratique
	76c	*« Mettre des **mots** sur des pratiques qu'il utilise» »* [dans les circonstances où *«* il ne connaît pas forcément la…, la portée »] ce qui obtient comme résultats *« dire : « oui, oui, vous avez raison de faire ça » « c'est bien de faire ça » « (*valoriser*) une pratique indépendamment du fait que je sois là ou pas »*	Mettre des mots sur la pratique de l'enseignant pour la conforter	Mettre des mots sur la pratique Valoriser la pratique
	77c	*« Mettre des **mots** sur des pratiques qu'il utilise»* ce qui obtient comme résultats *« ça permet de transférer » « il faut continuer à le faire »*	Mettre des mots sur la pratique de l'enseignant pour qu'il la transfère dans d'autres moments	Verbaliser des pratiques transférables
	78c	*« juste faire un état des lieux de ce qui se passe »* obtient comme résultat *« ça apporte pas d'aide au professeur »* [dans les circonstances où *« c'est pas en 1heure d'entretien qu'on peut former quelqu'un »]*	Aller au-delà d'un état des lieux pour apporter de l'aide à l'enseignant	Aller au-delà d'un état des lieux Aider les enseignants
	79c	Faire basculer l'enseignant dans un entretien plus formatif *«le faire basculer dans… dans un entretien un peu plus formatif »* [dans les circonstances où *«*	Faire un entretien formatif pour faire progresser l'enseignant	Faire un entretien formatif

		je conçois mon rôle, (…) d'accompagnateur de professeurs »] obtient comme résultat de faire progresser les enseignants *« les faire progresser »*		
	80c	Ne pas faire des inspections -sanctions *« l'inspection sanction (…) Je suis pas là-dedans »* vaut pour *« faire en sorte que quand je sois passée, ça se passe un peu mieux …après qu'avant »* [dans les circonstances où *«avant (…) c'était une pratique de conformité »*] obtient comme résultat *« Il y a plus de personnes qui ont été détruites par le passage d'un inspecteur et qui n'ont pas été accompagnée»*	Ne pas faire d'inspection-sanction pour aider l'enseignant à mieux enseigner	Ne pas faire d'inspection-sanction Aider les enseignants à progresser
27	**81c**	Vouloir mettre le doigt sur la question de la bienveillance *«j'ai voulu mettre le doigt »* [dans les circonstances où *«on en parle de la bienveillance »*] obtient comme résultat de savoir ce qu'est la bienveillance pour l'enseignant *«c'est quoi la bienveillance ? »*	Mettre le doigt sur ce qu'est la notion de bienveillance pour l'enseignant	Mettre le doigt sur une notion Vérifier les connaissances déontologiques de l'enseignant
28	**82c**	*« catalyser la réflexion »* vaut pour *« mettre (…) en lumière les talents cachés (…) des professeurs »* [dans les circonstances où *« je pourrais l'appliquer là, à l'inspecteur »*]	Catalyser la réflexion comme révélateur des talents cachés	Catalyser la réflexion Révéler le talent des enseignants
	83c	*« leur dire ce que vous faites c'est très bien, continuez ainsi »* vaut pour Faire passer en premier un message *« le message que j'essaie de faire passer* dire *«j'ai vu que vous travaillez » (j'ai vu que) « Vous mouillez votre chemise, vous travaillez »* [dans les circonstances où «y'a tellement d'enseignants qui doutent, qui sont pas surs d'eux euh…, qui pensent qu'ils font pas bien leur travail »] ce qui obtient comme résultat derassurer les enseignants *« je vous rassure»*	Reconnaître l'engagement et la qualité de travail des enseignants pour les rassurer	Reconnaître la qualité de l'engagement de l'enseignant Rassurer l'enseignant
	84c	Dire *«j'ai vu que vous travaillez »* vaut pour *« rassurer »* ce qui obtient comme résultat d'aborder les points à travailler *« rassurer » pour « ensuite (…) on va voir à l'intérieur comment ça …»*	Rassurer les enseignants pour aborder les points à travailler	Rassurer l'enseignant Aborder les points à travailler
	85c	Adresser un message fort de reconnaissance aux enseignants *« un message fort que je leur adresse : c'est la reconnaissance »* vaut pour reconnaître le travail que font les enseignants *« la reconnaissance du travail qui est fait »* ce qui obtient comme résultat de contrer les clichés sur les enseignants qui ne travaillent pas *« face à tout ce qu'on peut entendre sur les enseignants qui ne travaillent pas » « y'a plein de clichés »* [dans les circonstances où *« en tant qu'enseignante ça m'a fait souffrir »*]	Adresser un message fort de reconnaissance du travail des enseignants pour contrer les clichés	Adresser une reconnaissance institutionnelle
	86c	Institutionnaliser la reconnaissance du travail des enseignants *«institutionnaliser la reconnaissance du travail »* vaut pour exercer un rôle professionnel auprès des enseignants et leur dire que l'on voit qu'ils ont le souci et qu'ils travaillent *«on exerce un rôle » « dit : oui (…) je vois que vous avez le souci, que vous travaillez »* ce qui obtient comme résultat de gérer la dimension humaine pour que les enseignants gardent l'estime	Institutionnaliser la reconnaissance du travail des enseignants pour gérer la dimension humaine	Institutionnaliser la reconnaissance Gérer l'estime de soi des enseignants

		d'eux-mêmes *«c'est une dimension humaine » « l'estime qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes »*		
	87c	Institutionnaliser la reconnaissance du travail des enseignants *«institutionnaliser la reconnaissance du travail »* obtient comme résultats faire en sorte que les enseignants aient toujours le goût d'avancer et de faire ce métier-là, de garder l'estime d'eux-mêmes pour continuer *« qu'ils aient toujours le goût d'avancer et de faire ce métier-là » « l'estime qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes pour continuer »*	Institutionnaliser la reconnaissance du travail des enseignants pour donner le goût de continuer à progresser	Institutionnaliser la reconnaissance Encourager les enseignants à progresser
29	**88c**	Accentuer le regard et les conseils sur l'autoévaluation *« j'ai accentué le … le regard et les conseils »* vaut pour faire prendre conscience à l'enseignant *« qu'un élève peut se positionner au hasard s'il a pas de clé »* [dans les circonstances où *«dans la réussite des élèves (…) apprendre à s'autoévaluer c'est important»*] ce qui obtient comme résultat de transmettre un message sur l'auto-évaluation au service des apprentissages *« message là-dessus, au service des apprentissages »*	Faire prendre conscience à l'enseignant des clés nécessaires pour s'autoévaluer	Donner des clés d'auto-évaluation
30	**89c**	Ne pas centrer ma question sur la notation *«ma question n'était pas centrée sur la notation »* vaut pour centrer ma question sur les critères, les codes *« j'étais vraiment sur les critères, sur le code»* ce qui obtient comme résultats *« il est parti (…) sur du chiffré » « ça a dérapé un petit peu »*	Centrer ma question sur les critères et les codes pour la distinguer de la notation	Questionner les critères Distinguer des concepts pédagogiques
31	**90c**	*« je raisonne, mais pas forcément sur du concret »* [dans les circonstances où *« il aurait fallu qu'à partir de(…) sa production je détaille davantage »]* ce qui obtient comme résultats *« il essaie de me prouver qu'il a compris ce que j'avais voulu dire » « il prend un élève justement qui est très bon et qui ne sait pas s'autoévaluer, et du coup il comprend pourquoi il sait pas s'autoévaluer » « il rebondit sur ce que je dis »*	Raisonner pour que l'enseignant donne des exemples qui prouvent qu'il a compris	Raisonner Inviter l'enseignant à faire des liens
	91c	*« je raisonne »* [dans les circonstances où *«il explicite pas suffisamment ce qu'il attendait des élèves »*] ce qui obtient comme résultat *« il prend conscience »*	Raisonner pour spéculer la prise de conscience de l'enseignant	Raisonner Faire prendre conscience à l'enseignant
	91c bis	*« je raisonne »* ce qui obtient comme résultats *« ça laisse présager qu'il fasse davantage attention et qu'il travaille ce point-là »* sans savoir comment ça va être fait « *comment ça va être fait, je peux pas savoir »*	Raisonner pour présager qu'il travaille ce point	Raisonner Inciter l'engagement de l'enseignant
32	**92c**	Centrer son attention sur l'heure *«j'étais centrée sur l'heure »* vaut pour ne plus se rappeler à quelle heure on a démarré *« je me rappelle plus à quelle heure exactement, j'ai regardé la pendule, mais j'ai pas noté»* ce qui obtient comme résultat de ne pas vouloir déborder *«je voulais pas déborder »*	Centrer son attention sur l'heure pour ne pas déborder de l'horaire	Tenir le temps

33	**93c**	Ne pas avoir abordé suffisamment le thème de la contraception *« je l'avais pas abordé suffisamment »* vaut pour *« (je l'avais pas abordé) de manière suffisamment claire »* ce qui obtient comme résultat *« dire ce qu'il faut faire »*	Dire à l'enseignant ce qu'il faut faire sur un thème abordé de manière pas assez claire	Dire ce qu'il faut faire
34	**94c**	*« Donner des informations sur la réforme »* vaut pour dire *« ne vous inquiétez pas pour la réforme »* [dans les circonstances où *«ça se termine » « on n'a pas parlé de la réforme en tant que telle, que c'est une préoccupation des enseignants »*] ce qui obtient comme résultat *« un moyen pour rassurer »*	Donner des informations sur la réforme pour rassurer les enseignants	Donner des informations officielles Rassurer les enseignants
35	**95c**	Prendre des notes *« prends des notes »* [dans les circonstances où *« recevoir les documents en amont, ce serait, ce serait plus … simple en terme de prise d'information »*] obtient comme résultat *« c'est (…) le pense-bête de mes observables »*	Prendre des notes comme pense-bête des observables	Utiliser des notes

102 règles formalisées

Annexe 3.3 : Tableau des jeux de langages complets de l'Inspecteur 1

JDL1 MAILLONS INTERMÉDIAIRES INSPECTEUR 1

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
2c	S'intéresser à l'enseignant pour avoir une vision globale de son parcours	S'intéresser au parcours de l'enseignant	**S'intéresser à l'enseignant**	**MI 1**
3c	S'intéresser au parcours de l'enseignant pour qu'il explique sa motivation à revenir dans l'enseignement secondaire	S'intéresser au parcours de l'enseignant Vérifier la motivation de l'enseignant		
4c	Passer sur le parcours de l'enseignant pour le prendre dans sa globalité	Prendre l'enseignant dans sa globalité		
31c	Prendre plus de temps la première inspection pour connaître l'enseignant	Prendre du temps Connaître l'enseignant		
6c	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour prendre du recul	Commencer l'entretien Prendre du recul sur la séance		
12c	Faire parler l'enseignant pour voir comment ils analysent leur séance	Faire parler les enseignants Comprendre l'analyse de l'enseignant	**Comprendre la démarche de l'enseignant**	**MI 2**
13c	Voir comment ils analysent leur séance pour intervenir	Comprendre l'analyse de l'enseignant Intervenir		
24c	Connaître la façon d'envisager l'apprentissage par la relation à l'élève	Essayer de connaître Accéder à la conception de l'apprentissage		
32c	Chercher à obtenir des informations sur les activités du coordonnateur pour savoir comment travaille l'équipe SVT	Chercher des informations` Comprendre un fonctionnement d'équipe Gérer les ressources humaines		
54c	Voir les capacités d'analyse de pratique de l'enseignant par une question très ouverte	Questionner Appréhender les capacités de l'enseignant à analyser sa pratique		
10c	Faire le métier (d'inspecteur) pour aider les professeurs	Faire le métier Aider les professeurs	**Aider les enseignants à progresser**	**MI 3**
61c	Concevoir l'inspection comme un catalyseur de réflexion	Concevoir l'inspection comme catalyseurde la réflexion		
78c	Aller au-delà d'un état des lieux pour apporter de l'aide à l'enseignant	Aller au-delà d'un état des lieux Aider les enseignants		
79c	Faire un entretien formatif pour faire progresser l'enseignant	Faire un entretien formatif		

80c	Ne pas faire d'inspection-sanction pour aider l'enseignant à mieux enseigner	Ne pas faire d'inspection-sanction Aider les enseignants à progresser		
43c	Donner des repères à l'enseignant sur les modes de différenciation possible	Donner des repères pédagogiques	**Donner des repères**	**MI 4**
62c	Communiquer aux enseignants de toujours s'adresser aux élèves	Garder le repère de l'élève comme destinataire des propositions		
65c	Donner des conseils réinvestissables pour rassurer l'enseignant	Donner des conseils Rassurer l'enseignant		
66c	Donner un cadre global pour que l'enseignant construise une leçon avec des garde-fous	Baliser la liberté pédagogique Cadrer les propositions		
88c	Faire prendre conscience à l'enseignant des clés nécessaires pour s'autoévaluer	Donner des clés d'auto-évaluation		
22c	Essayer de savoir si la pédagogie de projet est un moyen pour l'enseignant de gagner en cohérence avec les collègues	Essayer de savoir Mettre au jour l'intérêt collectif de la mise en projet	**Faire des liens de signification**	**MI 5**
23c	Essayer de savoir si l'enseignant comprend qu'un projet peut permettre de raccrocher les élèves aux apprentissages	Essayer de savoir Vérifier la compréhension des enjeux pédagogiques Mettre au jour des enjeux pédagogiques		
52c	Construire des supports de formation pour mettre des images sur des mots	Construire des liens de signification		
56c	Aborder les choix de maternité pour réactiver des notions de conception et anti-conception	Faire des liens entre pratique et notions didactiques		
67c	Mettre le doigt sur l'utilisation des supports pour rendre explicite la pratique de l'enseignant	Mettre le doigt sur les supports utilisés Rendre la pratique explicite		
68c	Poser la question sur l'utilisation des supports pour montrer la portée de la pratique	Questionner l'utilisation des supports Montrer la portée de la pratique de l'enseignant		
74c bis	Resituer les grandes lignes du bilan d'une animation pédagogique vécue	Faire des liens de signification		
75c	Valoriser le sens de la pratique l'enseignant pour lui en faire prendre conscience	Valoriser la pratique` Faire l'enseignant prendre conscience de sa pratique		
76c	Mettre des mots sur la pratique de l'enseignant pour la conforter	Mettre des mots sur la pratique Valoriser la pratique		
91c	Raisonner pour spéculer la prise de conscience de l'enseignant	Raisonner Faire prendre conscience à l'enseignant		
58c	Formaliser des pistes possibles	Formaliser des pistes		

77c	Mettre des mots sur la pratique de l'enseignant pour qu'il la transfère dans d'autres moments	Verbaliser des pratiques transférables	**Inciter l'évolution des pratiques**	**MI 6**
91c bis	Raisonner en présageant qu'il travaille ce point	Raisonner Inciter l'engagement de l'enseignant		
26c	Savoir comment l'enseignant conçoit sa mission pour conforter l'intérêt qu'il porte aux élèves dans leur globalité	Essayer de savoir Vérifier la conception de sa mission Conforter l'intérêt que l'enseignant porte aux élèves	**Guider la réflexion de l'enseignant**	**MI 7**
64c	Chercher à rendre libre l'enseignant pour qu'il ne tombe pas dans la modélisation	Conforter la liberté pédagogique de l'enseignant		
82c	Catalyser la réflexion comme révélateur des talents cachés	Catalyser la réflexion Révéler le talent des enseignants		
69c	Poser la question sur l'utilisation des supports pour faire travailler l'enseignant sur un concept	Questionner l'utilisation des supports Faire travailler sur un concept		
89c	Centrer ma question sur les critères et les codes pour la distinguer de la notation	Questionner les critères Distinguer des concepts pédagogiques		
90c	Raisonner pour que l'enseignant donne des exemples qui prouvent qu'il a compris	Raisonner Inviter l'enseignant à faire des liens		
17c	Prendre des notes pour revenir sur des choses importantes	Prendre des notes Revenir sur des choses importantes	**Aborder succinctement des savoirs professionnels**	**MI 8**
27c	Prendre des notes sur le contexte pour revenir après sur la pédagogie différenciée avec l'enseignant	Prendre des notes sur le contexte Revenir sur la pédagogie différencier		
38c	Ne pas creuser davantage pour garder l'équilibre du temps d'entretien	Ne pas creuser cette thématique Équilibrer le temps de l'entretien		
41c	Ne pas avoir le temps de répondre aux questions de fond sur la pédagogie différenciée	Poser une question Ne pas approfondir le concept de pédagogie différenciée Ne pas avoir le temps de répondre		
44c	Ne pas creuser suffisamment sur la pédagogie différenciée pour ne pas déstabiliser l'enseignant	Ne pas creuser un point pédagogique important Ne pas déstabiliser l'enseignant		
45c	Ne pas creuser suffisamment un point par manque de temps	Ne pas approfondir un point pédagogique important Manquer de temps		
46c	Décider de ne pas creuser pour ne pas fonder son argumentation sur du vent	Décider de ne pas creuser Fonder sa crédibilité		

84c	Rassurer les enseignants pour aborder les points à travailler	Rassurer l'enseignant Aborder les points à travailler	**Faciliter l'accueil des propositions de l'inspectrice**	**MI 9**
20c bis	Ne pas se montrer trop rigide pour ne pas induire une vision autoritaire chez l'enseignant	Ne pas se montrer trop rigide Ne pas induire une vision de professeur autoritaire	**Se montrer ouverte**	**MI 10**
70c	Rester ouverte aux propositions au risque de ne pas être claire sur les directives	Rester ouvert aux propositions de l'enseignant Prescrire implicitement		
57c	Réagir sur le choix des supports pour l'inspection parce que l'inspectrice n'attend pas de séance type	Réagir aux stratégies de l'enseignant Ne pas attendre de séance type		
59c	Ne pas venir en se référant à sa propre pratique d'enseignement pour accepter des propositions des enseignants	Rester ouvert aux propositions de l'enseignant		
60c	Se mettre en situation de découvrir pour voir si les propositions répondent aux objectifs	Se mettre en situation de découverte Vérifier la pertinence des propositions		
47c	Penser qu'il y a quelque chose à creuser au regard des modes de différenciation de l'enseignant	Identifier les notions pédagogiques à creuser	**Identifier les besoins de formation à prévoir**	**MI 11**
48c	Avoir à creuser sans pouvoir y remédier immédiatement	Différer les remédiations Identifier des points à creuser		
49c	Construire le PAF pour différer les retours sur la pédagogie différenciée	Différer des retours Construire le PAF		
50c	Construire le PAF en priorisant sur la différenciation	Prioriser des besoins de formation Construire le PAF		
51c	Identifier des informations issues du terrain pour élaborer le PAF	Identifier des besoins de formation Élaborer le PAF		
51c ter	Ne pas creuser une piste de réflexion potentielle	Identifier des pistes de réflexion		
73c	Identifier des manques dans la formation des enseignants pour les aborder systématiquement	Identifier des besoins de formation Aborder systématiquement des manques		

JDL1 : EX-PAIR ACCOMPAGNATEUR DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

JDL2 MAILLONS INTERMÉDIAIRES INSPECTEUR 1

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
3c	S'intéresser au parcours de l'enseignant pour qu'il explique sa motivation à revenir dans l'enseignement secondaire	S'intéresser au parcours de l'enseignant Vérifier la motivation de l'enseignant	**Apprécier l'engagement de l'enseignant**	**MI 1**
16c	Préférer un professeur engagé malgré ses difficultés	Donner priorité à l'engagement de l'enseignant		
25c	Connaître le relationnel de l'enseignant pour savoir s'il peut gagner en cohérence collective	Essayer de connaître le relationnel Vérifier si l'enseignant peut gagner en cohérence collective		
28c	Chercher à connaître sa place et les relations qu'il a dans l'établissement pour savoir s'il peut travailler en équipe	Chercher à savoir Vérifier le potentiel de travail collaboratif de l'enseignant		
72c	Voir ce que l'enseignant a retenu des animations pédagogiques pour qu'il l'utilise dans son enseignement	Questionner Vérifier l'utilisation des animations		
74c	Vérifier si l'enseignant a approfondi des apports de formation pour les restituer	Questionner Vérifier l'appropriation des apports de formation		
22c	Essayer de savoir si la pédagogie de projet est un moyen pour l'enseignant de gagner en cohérence avec les collègues	Essayer de savoir Vérifier la portée collective de la pédagogie de l'enseignant Mettre au jour l'intérêt collectif de la mise en projet	**Vérifier la maîtrise des enjeux pédagogiques**	**MI 2**
23c	Essayer de savoir si l'enseignant comprend qu'un projet peut permettre de raccrocher les élèves aux apprentissages	Essayer de savoir Vérifier la compréhension des enjeux pédagogiques Mettre au jour des enjeux pédagogiques		
24c	Connaître la façon d'envisager l'apprentissage par la relation à l'élève	Essayer de connaître Vérifier la conception de l'apprentissage		
26c	Savoir comment l'enseignant conçoit sa mission pour conforter l'intérêt qu'il porte aux élèves dans leur globalité	Essayer de savoir Vérifier la conception de sa mission		

		Conforter l'intérêt que l'enseignant porte aux élèves		
42c	Ne pas vérifier l'assise conceptuelle parce que l'enseignant donne des éléments	Valider l'assise conceptuelle de l'enseignant		
55c	Poser la question sur l'échographie pour vérifier la maîtrise ''de l'éducation à'' de l'enseignant	Questionner Vérifier la maîtrise des enjeux disciplinaires		
71c	Chercher à savoir où en est l'enseignant sur les théories de l'apprentissage	Chercher à savoir Vérifier les connaissances pédagogiques de l'enseignant		
81c	Mettre le doigt sur ce qu'est la notion de bienveillance pour l'enseignant	Mettre le doigt sur une notion Vérifier les connaissances déontologiques de l'enseignant		
18c	Intervenir pour faire diminuer le temps du rituel	Intervenir Faire diminuer le temps de rituel	**Prescrire le cadre de l'enseignement**	**MI 3**
19c	Intervenir pour faire poser un cadre de mise au travail	Intervenir Faire poser un cadre de mise au travail		
39c	Poser une question trop fermée	Poser des questions fermées Souffler la réponse à l'enseignant		
66c	Donner un cadre global pour que l'enseignant construise une leçon avec des garde-fous	Baliser la liberté pédagogique Cadrer les propositions		
70c	Rester ouverte aux propositions au risque de ne pas être claire sur les directives	Rester ouvert aux propositions de l'enseignant Prescrire implicitement		
93c	Dire à l'enseignant ce qu'il faut faire sur un thème abordé de manière pas assez claire	Dire ce qu'il faut faire		
94c	Donner des informations sur la réforme pour rassurer les enseignants	Donner des informations officielles Rassurer les enseignants		
57c	Réagir sur le choix des supports pour l'inspection parce que l'inspectrice n'attend pas de séance type	Réagir aux stratégies de l'enseignant Ne pas attendre de séance type	**Signifier le cadre attendu pour l'entretien**	**MI 4**
78c	Aller au-delà d'un état des lieux pour apporter de l'aide à l'enseignant	Aller au-delà d'un état des lieux Aider les enseignants		
80c	Ne pas faire d'inspection-sanction pour aider l'enseignant à mieux enseigner	Ne pas faire d'inspection-sanction Aider les enseignants à progresser		
10c	Faire le métier (d'inspecteur) pour aider les professeurs	Faire le métier Aider les professeurs	**Construire sa crédibilité d'inspecteur**	**MI 5**
46c	Décider de ne pas creuser pour ne pas fonder son argumentation sur du vent	Décider de ne pas creuser Fonder sa crédibilité		

21c	Ne pas creuser la question de la gestion de classe parce que l'inspecteur perçoit que l'enseignant gère	Ne pas intervenir Valider que l'enseignant gère sa classe	**Vérifier la gestion pédagogique de l'enseignant**	**MI 6**
36c	Chercher à savoir si l'enseignant connaît les élèves de sa classe	Chercher à savoir Vérifier que l'enseignant connaît ses élèves		
37c	Ne pas creuser davantage parce que l'enseignant connaît bien ses élèves	Valider que l'enseignant connait ses élèves		
40c	Essayer de savoir si l'enseignant différencie son enseignement pour que les élèves puissent atteindre les objectifs notionnels	Questionner Vérifier la différenciation de l'enseignement		
51c qua	Ne pas creuser un point parce qu'il a été abordé en animation pédagogique	Ne pas creuser un point déjà abordé en formation		
60c	Se mettre en situation de découvrir pour voir si les propositions répondent aux objectifs	Rester ouvert aux propositions de l'enseignant Vérifier la pertinence des propositions		
53c	Voir comment l'enseignant s'auto-évalue pour progresser	Essayer de savoir Vérifier les capacités de l'enseignant à progresser	**Vérifier la capacité de l'enseignant à questionner sa pratique**	**MI 7**
63c	Rassurer l'inspectrice en montrant que l'enseignant analyse sa séance pour ajuster ses propositions	Vérifier les compétences de l'enseignant à analyser sa pratique		
29c	Savoir que l'enseignant est moteur pour identifier une ressource potentielle	Obtenir des informations Identifier une ressource potentielle	**Gérer les ressources humaines**	**MI 8**
30c	Identifier l'enseignant comme une ressource académique à valoriser	Valoriser des ressources Identifier une ressource		
32c	Chercher à obtenir des informations sur les activités du coordonnateur pour savoir comment travaille l'équipe SVT	Chercher des informations` Comprendre un fonctionnement d'équipe Gérer les ressources humaines		
48c	Avoir à creuser sans pouvoir y remédier immédiatement	Différer les remédiations Identifier des points à creuser	**Construire le plan de formation**	**MI 9**
49c	Construire le PAF pour différer les retours sur la pédagogie différenciée	Différer des retours Construire le PAF		
50c	Construire le PAF en priorisant sur la différenciation	Prioriser des besoins de formation Construire le PAF		
51c	Identifier des informations issues du terrain pour élaborer le PAF	Identifier des besoins de formation Élaborer le PAF		
73c	Identifier des manques dans la formation des enseignants pour les aborder systématiquement	Identifier des besoins de formation Prévoir des thèmes de formation		

83c	Reconnaître l'engagement et la qualité de travail des enseignants pour les rassurer	Reconnaître la qualité de l'engagement de l'enseignant Rassurer l'enseignant	**Institutionnaliser la reconnaissance**	**MI 10**
85c	Adresser un message fort de reconnaissance du travail des enseignants pour contrer les clichés	Adresser une reconnaissance institutionnelle		
86c	Institutionnaliser la reconnaissance du travail des enseignants pour gérer la dimension humaine	Institutionnaliser la reconnaissance Gérer l'estime de soi des enseignants		
87c	Institutionnaliser la reconnaissance du travail des enseignants pour donner le goût de continuer à progresser	Institutionnaliser la reconnaissance Encourager les enseignants à progresser		

JDL 2 : L'EXPERT REPRÉSENTANT D'UNE INSTITUTION-CONTRÔLE

JDL 3 : MAILLONS INTERMÉDIAIRES INSPECTEUR 1

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
1c	Ne pas commencer par la leçon pour éviter de cristalliser des angoisses	Commencer l'entretien Ne pas cristalliser les angoisses	**Assurer des conditions de confort relationnel**	**MI 1**
5c	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour créer une situation plus sereine	Commencer l'entretien Créer une situation sereine		
7c	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour apprendre à se connaître	Commencer l'entretien Apprendre à se connaître		
9c	Ouvrir le zoom sur le professeur pour faciliter l'échange	Ouvrir le zoom sur le professeur Faciliter les échanges		
11c	Mettre un cadre propice aux échanges	Mettre un cadre propice aux échanges		
20c	Chercher ses mots pour ne pas donner l'impression d'être trop rigide	Ne pas se montrer rigide		
20c bis	Ne pas se montrer trop rigide pour ne pas induire une vision autoritaire chez l'enseignant	Ne pas se montrer trop rigide Ne pas induire une vision de professeur autoritaire		
34c	Noter rapidement sans donner l'impression d'un interrogatoire de police	Noter rapidement Ne pas donner l'impression d'un interrogatoire		
44c	Ne pas creuser suffisamment sur la pédagogie différenciée pour ne pas déstabiliser l'enseignant	Ne pas creuser un point pédagogique important Ne pas déstabiliser l'enseignant		
14c	Reformuler les propos de l'enseignant pour montrer l'écoute de l'inspecteur	Reformuler les propose de l'enseignant Montrer l'écoute	**Montrer de l'intérêt pour l'enseignant**	**MI 2**
15c	Reformuler les propos de l'enseignant pour essayer de comprendre	Reformuler les propos de l'enseignant Comprendre l'enseignant		
35c	Saisir des informations pour montrer que l'inspectrice s'intéresse à l'enseignant	Saisir des informations Montrer de l'intérêt pour l'enseignant		
30c	Identifier l'enseignant comme une ressource académique à valoriser	Valoriser des ressources Identifier une ressource	**Mettre en valeur le travail de l'enseignant**	**MI 3**
75c	Valoriser le sens de la pratique l'enseignant pour lui en faire prendre conscience	Valoriser la pratique` Faire l'enseignant prendre conscience de sa pratique		
76c	Mettre des mots sur la pratique de l'enseignant pour la valoriser	Mettre des mots sur la pratique Valoriser la pratique		

82c	Catalyser la réflexion comme révélateur des talents cachés	Catalyser la réflexion Révéler le talent des enseignants		
86c	Institutionnaliser la reconnaissance du travail des enseignants pour gérer la dimension humaine	Institutionnaliser la reconnaissance Gérer l'estime de soi des enseignants		
59c	Ne pas venir en se référant à sa propre pratique d'enseignement pour accepter d'autres propositions des enseignants	Rester ouvert aux propositions de l'enseignant Comprendre la démarche de l'enseignant pour l'aider	**Se montrer ouvert**	**MI 4**
70c	Rester ouverte aux propositions au risque de ne pas être claire sur les directives	Rester ouvert aux propositions de l'enseignant Donner des conseils		
65c	Donner des conseils réinvestissables pour rassurer l'enseignant	Donner des conseils Rassurer l'enseignant	**Rassurer**	**MI 5**
83c	Reconnaître l'engagement et la qualité de travail des enseignants pour les rassurer	Reconnaître l'engagement de l'enseignant Rassurer l'enseignant		
84c	Rassurer les enseignants pour aborder les points à travailler	Rassurer l'enseignant Aborder les points à travailler		
94c	Donner des informations sur la réforme pour rassurer les enseignants	Donner des informations officielles Rassurer les enseignants		
87c	Institutionnaliser la reconnaissance du travail des enseignants pour donner le goût de continuer à progresser	Institutionnaliser la reconnaissance Encourager les enseignants à progresser	**Encourager**	**MI 6**

JDL 3 : LE GARANT DE LA QUALITÉ RELATIONNELLE

JDL4 : MAILLONS INTERMÉDIAIRES INSPECTEUR 1

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires		N° de MI
1c	Ne pas commencer par la leçon pour éviter de cristalliser des angoisses	Ne pas commencer par la leçon Ne pas cristalliser les angoisses	**Commencer l'entretien par le parcours de l'enseignant**	**MI 1**
5c	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour créer une situation plus sereine	Commencer l'entretien Créer une situation sereine		
6c	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour prendre du recul	Commencer l'entretien Prendre du recul sur la séance		
7c	Commencer sans avoir la focale sur la séance pour apprendre à se connaître	Commencer l'entretien Apprendre à se connaître		
8c	Revenir à commencer sans avoir la focale sur la séance	Commencer l'entretien		
9c	Ouvrir le zoom sur le professeur pour faciliter l'échange	Ouvrir le zoom sur le professeur Faciliter les échanges		
14c	Reformuler les propos de l'enseignant pour montrer l'écoute de l'inspecteur	Reformuler les propos de l'enseignant Montrer l'écoute	**Reformuler les propos de l'enseignant**	**MI 2**
15c	Reformuler les propos de l'enseignant pour essayer de comprendre	Reformuler les propos de l'enseignant Comprendre l'enseignant		
13c	Voir comment ils analysent leur séance pour intervenir	Comprendre l'analyse de l'enseignant Intervenir	**Décider d'intervenir**	**MI 3**
18c	Intervenir pour faire diminuer le temps du rituel	Intervenir Faire diminuer le temps du rituel		
19c	Intervenir pour faire poser un cadre de mise au travail	Intervenir Faire poser un cadre de mise au travail		
21c	Ne pas creuser la question de la gestion de classe parce que l'inspecteur valide l'hypothèse que l'enseignant gère	Ne pas intervenir Valider que l'enseignant gère sa classe		
57c	Réagir sur le choix des supports didactiques pour l'inspection	Intervenir Réagir aux stratégies d'inspection Se déclarer ouverte aux propositions		
12c	Faire parler l'enseignant pour voir comment ils analysent leur séance	Faire parler les enseignants Comprendre l'analyse de l'enseignant	**Conduire un questionnement informatif**	**MI 4**
29c	Savoir que l'enseignant est moteur pour identifier une ressource potentielle	Obtenir des informations Identifier une ressource potentielle		

32c	Chercher à obtenir des informations sur les activités du coordonnateur pour savoir comment travaille l'équipe SVT	Chercher des informations` Comprendre un fonctionnement d'équipe Gérer les ressources humaines		
54	Voir les capacités d'analyse de pratique de l'enseignant par une question très ouverte	Poser une question ouverte Appréhender les capacités de l'enseignant à analyser sa pratique		
22c	Essayer de savoir si la pédagogie de projet est un moyen pour l'enseignant de gagner en cohérence avec les collègues	Essayer de savoir Vérifier la portée collective de la pédagogie de l'enseignant Mettre au jour l'intérêt collectif de la mise en projet	**Conduire un questionnement vérificateur**	**MI 5**
23c	Essayer de savoir si l'enseignant comprend qu'un projet peut permettre de raccrocher les élèves aux apprentissages	Essayer de savoir Vérifier la compréhension des enjeux pédagogiques projet-apprentissage Mettre au jour les enjeux pédagogiques projet-apprentissage		
24c	Connaître la façon d'envisager l'apprentissage par la relation à l'élève	Essayer de connaître Vérifier la conception de l'apprentissage		
25c	Connaître le relationnel de l'enseignant pour savoir s'il peut gagner en cohérence collective	Essayer de connaître le relationnel Vérifier si l'enseignant peut gagner en cohérence collective		
26c	Savoir comment l'enseignant conçoit sa mission pour conforter l'intérêt qu'il porte aux élèves dans leur globalité	Essayer de savoir Vérifier la conception de sa mission Conforter l'intérêt que l'enseignant porte aux élèves		
28c	Chercher à connaître sa place et les relations qu'il a dans l'établissement pour savoir s'il peut travailler en équipe	Chercher à savoir Vérifier le potentiel de travail collaboratif de l'enseignant		
36c	Chercher à savoir si l'enseignant connaît les élèves de sa classe	Chercher à savoir Vérifier que l'enseignant connaît ses élèves		
40c	Essayer de savoir si l'enseignant différencie son enseignement pour que les élèves puissent atteindre les objectifs notionnels	Questionner Vérifier la différenciation de l'enseignement		
41c	Ne pas avoir le temps de répondre aux questions de fond sur la pédagogie différenciée	Poser la question Ne pas approfondir le concept de pédagogie différenciée		

		Ne pas avoir le temps de répondre		
53c	Voir comment l'enseignant s'auto-évalue pour progresser	Essayer de savoir Vérifier les capacités de l'enseignant à progresser		
55c	Poser la question sur l'échographie pour vérifier la maîtrise ''de l'éducation à'' de l'enseignant	Questionner Vérifier la maîtrise des enjeux disciplinaires		
71c	Chercher à savoir où en est l'enseignant sur les théories de l'apprentissage	Chercher à savoir Vérifier les connaissances pédagogiques de l'enseignant		
72c	Voir ce que l'enseignant a retenu des animations pédagogiques pour qu'il l'utilise dans son enseignement	Questionner Vérifier l'utilisation des animations		
74c	Vérifier si l'enseignant a approfondi des apports de formation pour les restituer	Questionner Vérifier l'appropriation des apports de formation		
81c	Mettre le doigt sur ce qu'est la notion de bienveillance pour l'enseignant	Mettre le doigt sur une notion Vérifier les connaissances déontologiques de l'enseignant		
39c	Poser une question trop fermée qui souffle la réponse	Poser des questions fermées Souffler la réponse à l'enseignant	**Orienter l'entretien**	**MI 6**
67c	Mettre le doigt sur l'utilisation des supports pour rendre explicite la pratique de l'enseignant	Mettre le doigt sur les supports utilisés Mettre au jour des pratiques		
68c	Poser la question sur l'utilisation des supports pour montrer la portée de la pratique	Questionner l'utilisation des supports Montrer la portée de la pratique de l'enseignant		
69c	Poser la question sur l'utilisation des supports pour faire travailler l'enseignant sur un concept	Questionner l'utilisation des supports Faire travailler sur un concept		
89c	Centrer ma question sur les critères et les codes pour la distinguer de la notation	Questionner les critères Distinguer des concepts pédagogiques		
90c	Raisonner pour que l'enseignant donne des exemples qui prouvent qu'il a compris	Raisonner Inviter l'enseignant à faire des liens	**Raisonner avec l'enseignant**	**MI 7**
91c	Raisonner pour spéculer la prise de conscience de l'enseignant	Raisonner Faire prendre conscience à l'enseignant		
91c bis	Raisonner pour présager qu'il travaille ce point	Raisonner Inciter l'engagement de l'enseignant		
17c	Prendre des notes pour revenir sur des choses importantes	Prendre des notes Revenir sur des choses importantes	**Prendre des notes**	

27c	Prendre des notes sur le contexte pour revenir après sur la pédagogie différenciée avec l'enseignant	Prendre des notes sur le contexte Revenir sur la pédagogie différencier		**MI 8**
33c	Noter pour ne pas oublier	Noter		
34c	Noter rapidement sans donner l'impression d'un interrogatoire de police	Noter rapidement Ne pas donner l'impression d'un interrogatoire		
35c	Saisir des informations pour montrer que l'inspectrice s'intéresse à l'enseignant	Saisir des informations Montrer l'intérêt pour l'enseignant		
95c	Prendre des notes comme pense-bête des observables	Utiliser des notes		
31c	Prendre plus de temps la première inspection pour connaître l'enseignant	Prendre du temps Connaître l'enseignant	**Gérer le temps de l'entretien**	**MI 9**
35c bis	Saisir des informations en étant attentive au temps consacré	Assurer la fluidité de l'entretien		
38c	Ne pas creuser davantage pour garder l'équilibre du temps d'entretien	Ne pas creuser cette thématique Équilibrer le temps de l'entretien		
41c	Ne pas avoir le temps de répondre aux questions de fond sur la pédagogie différenciée	Poser la question Ne pas approfondir le concept de pédagogie différenciée Ne pas avoir le temps de répondre		
45c	Ne pas creuser suffisamment par manque de temps	Ne pas approfondir un point pédagogique important Manquer de temps		
51c bis	Ne pas poser la question pour respecter des contrainte de temps	Respecter des contraintes de temps		
92c	Centrer son attention sur l'heure pour ne pas déborder de l'horaire	Tenir le temps		

JDL 4 : L'INSPECTEUR PILOTE DE L'ENTRETIEN

Annexe 3.4 : Raisonnements pratiques de l'Inspecteur 1

UI	N° de Règle	Maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N° de RP
1	1c	Ne pas commencer par la leçon Ne pas cristalliser les angoisses	*Ne pas commencer par la leçon* / pour / *ne pas cristalliser les angoisses* / vaut pour / s'intéresser au parcours de l'enseignant / Dans les circonstances où/ *M. S a un parcours un peu atypique* / pour / *montrer que je m'intéresse à la personne* / qui vaut pour / *prendre l'enseignant dans sa globalité* / pour / apprendre à se connaître (avant d'entrer dans le vif du sujet) / parce que / *l'inspection c'est toujours anxiogène*/ ce qui permet de / *prendre du recul* /ce qui obtient comme résultat / ***créer une situation sereine*** + *Ouvrir le zoom sur le professeur* / pour / *faciliter l'échange* / ce qui obtient comme résultat / *mettre un cadre propice aux échanges* / ce qui permet / *de faire parler les enseignants* / pour / *comprendre l'analyse de l'enseignant* / ce qui permet de /*intervenir*/ pour/ *aider les professeur* / ce qui obtient comme résultats / ***faire le métier*** Vs *S'intéresser au parcours l'enseignant* / vaut pour / prendre l'enseignant dans sa globalité / Dans les circonstances où / *c'était important d'avoir (…) son ressenti* / ce qui obtient comme résultat / ***vérifier la motivation de l'enseignant***	<u>Action intentionnelle</u> : Faire le métier, c'est-à-dire aider les enseignants dans un climat serein <u>Moyens d'agir</u> Ne pas commencer par la leçon pour créer une situation sereine propice à aider l'enseignant VS Connaître le parcours et vérifier la motivation de l'enseignant	<u>RP 1</u>
	2c	S'intéresser au parcours de l'enseignant			
	3c	S'intéresser au parcours de l'enseignant Vérifier la motivation de l'enseignant			
	4c	Prendre l'enseignant dans sa globalité			
	5c	Commencer l'entretien Créer une situation sereine			
	6c	Commencer l'entretien Prendre du recul sur la séance			
	7c	Commencer l'entretien Apprendre à se connaître			
	8c	Commencer l'entretien			
	9c	Ouvrir le zoom sur le professeur Faciliter les échanges			
	10c	Faire le métier Aider les professeurs			
	11c	Mettre un cadre propice aux échanges			
	12c	Faire parler les enseignants Comprendre l'analyse de l'enseignant			
	13c	Comprendre l'analyse de l'enseignant Intervenir			
2	14c	Reformuler les propose de l'enseignant Montrer l'écoute	*Reformuler les propos de l'enseignant* / pour / *montrer l'écoute* / ce qui permet / *de comprendre l'enseignant*	<u>Action intentionnelle</u> : Comprendre l'enseignant	<u>RP 2</u>

	15c	Reformuler les propos de l'enseignant Comprendre l'enseignant			
4	**17c**	Prendre des notes Revenir sur des choses importantes	*Prendre des notes* / pour / *revenir sur des choses importantes* / ce qui permet de / *intervenir* / dans les circonstances où / *il disait que c'était un quart d'heure puis 10 minutes, ça faisait 25 minutes* / pour / *faire diminuer le temps du rituel* / ce qui obtient comme résultat / ***faire poser un cadre de mise au travail*** / VS *Chercher ses mots* / vaut pour / *Ne pas se montrer trop rigide* / dans les circonstances où / *Est-ce que c'était le professeur ou le groupe d'élèves* (qui gère la classe) ? / pour / ***ne pas induire une vision du professeur autoritaire***	<u>Action intentionnelle</u> : Intervenir de manière implicite <u>Moyens d'agir</u> Intervenir pour faire poser un cadre de mise au travail VS Ne pas induire une vision autoritaire chez l'enseignant	<u>RP 3</u>
	18c	Intervenir Faire diminuer le temps du rituel			
	19c	Intervenir Faire poser un cadre de mise au travail			
5	**20c**	Ne pas se montrer rigide			
	20c bis	Ne pas se montrer trop rigide Ne pas induire une vision de professeur autoritaire			
6	**21c**	Ne pas intervenir Valider que l'enseignant gère sa classe	*Ne pas creuser la question* / Vaut pour / *Ne pas intervenir (sur les problèmes de gestion de classe* / dans les circonstances où / *le chef d'établissement m'avait dit que c'était solutionné* / et parce que / l'inspecteur valide l'idée que *l'enseignant arrive à gérer sa classe*	<u>Action intentionnelle</u> Chercher des informations qui valident la gestion de classe	<u>RP4</u>
7	**22c**	Essayer de savoir Vérifier la portée collective de la pédagogie de l'enseignant Mettre au jour l'intérêt collectif de la mise en projet	*Essayer de savoir si intrinsèquement l'enseignant voit un avantage à faire de la pédagogie de projet* /dans les circonstances où / *c'est dans l'air du temps de faire des projets* / vaut pour / *Vérifier la portée collective de la pédagogie de l'enseignant* / pour / *Mettre au jour l'intérêt collectif de la mise en projet* / ce qui obtient comme résultat / *Vérifier si l'enseignant peut gagner en cohérence collective* + *Essayer de savoir* (qu'un projet peut faire sens aux élèves) / ce qui permet aussi de / *vérifier la compréhension des enjeux pédagogiques* / pour / *mettre au jour des enjeux pédagogiques* / qui vaut pour / connaître la relation à l'élève / pour / *Conforter l'intérêt que l'enseignant porte aux élèves* / ce qui permet de / *Vérifier la conception de*	<u>Action intentionnelle</u> : Vérifier la manière dont l'enseignant conçoit sa mission <u>Moyens d'agir</u> Vérifier sa compréhension des enjeux pédagogiques avec les élèves et le collectif d'enseignant	<u>RP 5</u>
	23c	Essayer de savoir Vérifier la compréhension des enjeux pédagogiques Mettre au jour des enjeux pédagogiques			
	24c	Essayer de connaître Vérifier la conception de l'apprentissage			
	25c	Essayer de connaître le relationnel Vérifier si l'enseignant peut gagner en cohérence collective			
8	**26c**	Essayer de savoir Vérifier la conception de sa mission Conforter l'intérêt que l'enseignant porte aux élèves			

			l'apprentissage /ce qui obtient comme résultat / ***Vérifier la conception de sa mission***		
9	**27c**	Prendre des notes sur le contexte Revenir sur la pédagogie différenciée	*Prendre des notes* / obtient comme résultat / *revenir la pédagogie différenciée*	Action intentionnelle : Se donner les moyens de revenir sur des savoirs professionnels importants	RP 6
10	**28c**	Chercher à savoir Vérifier le potentiel de travail collaboratif de l'enseignant	*Chercher à savoir* / vaut pour / *obtenir des informations* / ce qui permet de / *savoir s'il n'est pas perdu* / dans les circonstances où / il revient après x temps euh… de non-enseignement dans un établissement scolaire / pour / ***vérifier le potentiel de travail collaboratif de l'enseignant*** + *Obtenir des informations* / pour / *valoriser les ressources* / ce qui obtient comme résultat / ***Identifier une ressource***	Action intentionnelle : Identifier une ressource potentielle	RP 7
	29c	Obtenir des informations Identifier une ressource potentielle			
	30c	Valoriser des ressources Identifier une ressource			
11	**31c**	Prendre du temps Connaître l'enseignant	*Prendre un temps hypertrophié lors de la première inspection* / pour / ***connaître l'enseignant***	Action intentionnelle : Prendre du temps pour connaître l'enseignant	RP 8
	32c	Chercher des informations Comprendre un fonctionnement d'équipe Gérer les ressources humaines	*Chercher des informations* / pour / Comprendre un fonctionnement d'équipe / dans les circonstances où / *y'a du coup une répartition… une fragmentation (…) de coordination au sein (…) du laboratoire de SVT* / ce qui obtient comme résultat / ***Gérer les ressources humaines***	Action intentionnelle : Gérer les ressources	RP 9
	33c	Noter	*Prendre des notes* / vaut pour / *saisir des informations* / pour / ***Montrer de l'intérêt pour l'enseignant*** Vs *Noter rapidement* / pour / *Ne pas donner l'impression d'un interrogatoire* / ce qui obtient comme résultat / ***Assurer la fluidité de l'entretien***	Action intentionnelle : Mener deux actions antinomiques : assurer un entretien fluide et montrer de l'écoute Moyens d'agir Prendre des notes VS Montrer de l'intérêt pour l'enseignant	RP 10
	34c	Noter rapidement Ne pas donner l'impression d'un interrogatoire			
	35c	Saisir des informations Montrer de l'intérêt pour l'enseignant			
	35c bis	Assurer la fluidité de l'entretien			
12	**36c**	Chercher à savoir Vérifier les connaissances de l'enseignant	*Chercher à savoir* /dans les circonstances où / *j'ai déjà constaté qu'il y avait des professeurs qui n'arrivaient pas à parler de leur classe* / pour / *vérifier que l'enseignant*	Action intentionnelle : Valider que l'enseignant connaît bien ses élèves	RP 11
	37c	Valider les connaissances de l'enseignant			

	38c	Ne pas creuser cette thématique Équilibrer le temps de l'entretien	*connaît ses élèves* /ce qui permet de / *Ne pas creuser cette thématique* / pour / *Équilibrer le temps de l'entretien* / ce qui obtient comme résultat/ ***valider les connaissances de l'enseignant***		
13	**39c**	Poser des questions fermées Souffler la réponse à l'enseignant	*Poser des questions fermées* / pour / *vérifier la différenciation de l'enseignement* / vaut pour / *questionner en aiguillant* / ce qui obtient comme résultat / *souffler la réponse*	Action intentionnelle : Trop aiguiller le questionnement	RP 12
	40c	Questionner Vérifier la différenciation de l'enseignement			
14	**41c**	Poser la question Ne pas approfondir le concept de pédagogie différenciée Ne pas avoir le temps de répondre	*Poser la question sur la différenciation* (des séances)/ pour / approfondir le concept de pédagogie différenciée VS *Ne pas avoir le temps de répondre* + *Ne pas vérifier au cours de l'entretien* / vaut pour / *ne pas creuser un point pédagogique* /qui vaut pour / *ne pas donner des repères pédagogiques* / parce que / *j'avais l'impression que l'enseignant avait une assise là-dessus* / dans les circonstances où / *il me fait référence à Astolfi avec la composition des groupes* / ce qui permet / de ne pas déstabiliser l'enseignant / parce que / ***je manque de temps***	Action intentionnelle : Valider les connaissances sur la pédagogie différenciée dans un temps contraint Moyens d'agir Poser des questions + croiser des informations VS Ne pas avoir de temps	RP 13
	42c	Valider l'assise conceptuelle de l'enseignant			
	43c	Donner des repères pédagogiques			
	44c	Ne pas creuser un point pédagogique important Ne pas déstabiliser l'enseignant			
	45c	Ne pas approfondir un point pédagogique important Manquer de temps			
15	**46c**	Décider de ne pas creuser Fonder sa crédibilité	Identifier les points à creuser / dans les circonstances où / *il donne 2 exercices de plus alors que finalement ça permet pas de résoudre le problème* VS *Décider de ne pas creuser* (une notion pédagogique) / parce que / *ne pas pouvoir y remédier dans l'immédiat sans support* / pour / *Fonder sa crédibilité* / ce qui vaut pour / **Différer des retours** ***Différer les remédiations*** / ce qui vaut pour / *construire le PAF* / parce que / ***les besoins prioritaires ont été identifiés***	Action intentionnelle : Différer les remédiations sur des besoins de formation identifiés Raisons d'agir Identifier des besoins prioritaires de formation VS Ne pas pouvoir y remédier dans l'immédiat	RP 14
	47c	Identifier une notion pédagogique à creuser			
16	**48c**	Différer les remédiations Identifier des points à creuser			
	49c	Différer des retours Construire le PAF			
	50c	Prioriser des besoins de formation Construire le PAF			
	51c	Identifier des besoins de formation Élaborer le PAF			

17	**51c bis**	Respecter des contraintes de temps	*Ne pas poser la question sur l'utilisation du mode transmissif* / vaut pour / Ne pas creuser un point déjà abordé en formation / dans les circonstances où / *ça aurait pu être une question pour aller plus loin*/ parce que / ***l'inspectrice doit respecter des contraintes de temps pendant l'entretien*** VS *Ne pas poser la question sur l'utilisation du mode transmissif* / vaut pour /*Identifier des pistes de réflexion* / ce qui permet / *construire des supports avec des productions de professeurs* / ce qui obtient comme résultats / ***construire des liens de signification* (chez les enseignants)**	<u>Action intentionnelle</u> : Différer le temps de construction des liens de signification en formation <u>Raisons d'agir</u> Respecter des contraintes de temps VS Prendre le temps de construire des liens de signification avec les enseignants	<u>RP 15</u>
	51c ter	Identifier des pistes de réflexion			
	51c qua	Ne pas creuser un point déjà abordé en formation			
	52c	Construire des liens de signification			
18	**53c**	Essayer de savoir Vérifier les capacités de l'enseignant à progresser	*Essayer de savoir* / vaut pour / *Poser des questions ouvertes* / pour / *Appréhender les capacités de l'enseignant à analyser sa pratique* / pour / ***vérifier les capacités de l'enseignants à progresser***	<u>Action intentionnelle</u> : Vérifier les capacités de l'enseignant à progresser	<u>RP 16</u>
	54c	Poser une question ouverte Appréhender les capacités de l'enseignant à analyser sa pratique			
19	**55c**	Questionner Vérifier la maîtrise des enjeux disciplinaires	*Questionner* / pour / *Vérifier la maîtrise des enjeux disciplinaires* / ce qui permet de / *voir que « l'éducation à » dans sa séance n'a pas été atteint* / obtient comme résultat / ***réactiver des notions didactiques***	<u>Action intentionnelle</u> : Appréhender des notions didactiques importantes	<u>RP 17</u>
	56c	Réactiver des notions didactiques			
20	**57c**	Réagir aux stratégies de l'enseignant Ne pas attendre de séance type	*Réagir aux stratégies de l'enseignant* / parce que / *l'inspectrice n'attend pas de séance type* / dans les circonstances où / *de plus avoir enseigné en tant que tel, préparé (…) des leçons à enseigner moi-même, (…) ça donne encore plus (…) de souplesse* / pour / *se mettre en situation de découverte /* ce qui permet de / ***formaliser des pistes possibles*** / et de / ***rester ouverte aux propositions de l'enseignant*** VS *Concevoir l'inspection comme catalyseur la réflexion* / vaut pour / *ne pas concevoir l'inspection comme un moment formel « pas de… de… formalisme »* / pour / *Garder le repère de l'élève comme destinataire des*	<u>Action intentionnelle</u> : Vérifier la pertinence de propositions authentiques <u>Raisons d'agir</u> Se montrer ouverte et formaliser des pistes possibles VS Vérifier la pertinence des propositions de l'enseignant	<u>RP 18</u>
	58c	Formaliser des pistes			
	59c	Rester ouvert aux propositions de l'enseignant			
	60c	Se mettre en situation de découverte Vérifier la pertinence des propositions			
21	**61c**	Concevoir l'inspection comme catalyseur la réflexion			
	62c	Garder le repère de l'élève comme destinataire des propositions			
	63c	Vérifier les compétences de l'enseignant à analyser sa pratique			

			propositions / ce qui permet de / *Vérifier la pertinence des propositions* / ce qui obtient comme résultat / ***Vérifier les compétences de l'enseignant à analyser sa pratique***		
22	**64c**	Conforter la liberté pédagogique de l'enseignant	Conforter la liberté pédagogique de l'enseignant / vaut pour / Donner des conseils / pour / Rassurer l'enseignant / ce qui permet de / Cadrer les propositions / ce qui obtient comme résultat /***Baliser la liberté pédagogique***	Action intentionnelle : Baliser la liberté pédagogique Moyens d'agir Conforter la liberté pédagogique Cadres les propositions	RP 19
	65c	Donner des conseils Rassurer l'enseignant			
	66c	Baliser la liberté pédagogique Cadrer les propositions			
23	**67c**	Mettre le doigt sur les supports utilisés Rendre la pratique explicite	*Mettre le doigt sur les supports utilisés* / vaut pour / *Questionner l'utilisation des supports* / pour / *Montrer la portée de la pratique de l'enseignant* / dans les circonstances où / *sa réponse ne m'a pas convaincue* / de sorte que / *il pouvait y avoir de l'implicite ou il voyait pas la portée non plus* / parce que / *je voyais plus loin et je voulais le faire travailler sur un concept* / ce qui obtient comme résultat / ***Rendre la pratique explicite*** VS *J'ai pas été suffisamment claire / pour /* Rester ouverte aux propositions de l'enseignant / ce qui obtient comme résultats/ ***Prescrire implicitement***	Action intentionnelle : Risquer de rester implicite Raisons d'agir Rendre la pratique de l'enseignant explicite + Rester ouverte VS Être directive	RP 20
	68c	Questionner l'utilisation des supports Montrer la portée de la pratique de l'enseignant			
	69c	Questionner l'utilisation des supports Faire travailler sur un concept			
	70c	Rester ouverte aux propositions de l'enseignant Prescrire implicitement			
24	**71c**	Chercher à savoir Vérifier les connaissances pédagogiques de l'enseignant	*Chercher à savoir* / pour / *Vérifier les connaissances pédagogiques de l'enseignant* / dans les circonstances où / *il a un bagage scientifique indéniable* / vaut pour / *questionner* / pour / *Vérifier l'utilisation des animations* / ce qui permet de / *Vérifier l'appropriation des apports de formation* / pour / *Identifier des besoins de formation* / pour / ***Prévoir des thèmes de formation*** + *Questionner* / pour / *Vérifier l'appropriation des apports de formation* / vaut pour / *Savoir « s'il pouvait (…) restituer certains termes, certains concepts* / ce qui permet de / *resituer* / qui vaut pour/ ***Faire des liens de signification***	Action intentionnelle : Envisager le contenu des formations et leur appropriation Moyens d'agir Vérifier les connaissances pédagogiques à travailler Resignifier les formations antérieures	RP 21
	72c	Questionner Vérifier l'utilisation des animations			
	73c	Identifier des besoins de formation Prévoir des thèmes de formation			
25	**74c**	Questionner Vérifier l'appropriation des apports de formation			
	74c bis	Faire des liens de signification			
26	**75c**	Valoriser la pratique		Action intentionnelle :	

		Faire l'enseignant prendre conscience de sa pratique	*Valoriser la pratique* / pour / *Faire l'enseignant prendre conscience de sa pratique* / vaut pour / *Mettre des mots sur la pratique* / dans les circonstances où / il ne connaît pas forcément la…, la portée / ce qui permet de / *Verbaliser des pratiques transférables* / pour / *Aller au-delà d'un état des lieux* / dans les circonstances où / *je conçois mon rôle, (…) d'accompagnateur de professeurs* / de sorte d' / *aider les enseignants* / ce qui permet de / *faire un entretien formatif* /et / *Ne pas faire d'inspection-sanction* / ce qui obtient comme résultat / ***Aider les enseignants à progresser***	Aider les enseignants à progresser par la verbalisation de pratiques transférables <u>Moyens d'agir</u> Faire l'enseignant prendre conscience de la portée de sa pratique Valoriser la pratique	<u>RP 22</u>
	76c	Mettre des mots sur la pratique Valoriser la pratique			
	77c	Verbaliser des pratiques transférables			
	78c	Aller au-delà d'un état des lieux Aider les enseignants			
	79c	Faire un entretien formatif			
	80c	Ne pas faire d'inspection-sanction Aider les enseignants à progresser			
27	**81c**	Mettre le doigt sur une notion Vérifier les connaissances déontologiques de l'enseignant	*Mettre le doigt sur une notion* / ce qui permet de / *Vérifier les connaissances déontologiques de l'enseignant*	<u>Action intentionnelle</u> : Vérifier les connaissances déontologiques	<u>RP 23</u>
28	**82c**	Catalyser la réflexion Révéler le talent des enseignants	*Catalyser la réflexion* / pour / *Révéler le talent des enseignants* / vaut pour / *Faire passer en premier un message «j'ai vu que vous travaillez »* / pour / *Rassurer l'enseignant* / dans les circonstances où / «y'a tellement d'enseignants qui doutent, qui sont pas surs d'eux euh…, qui pensent qu'ils font pas bien leur travail / vaut pour / *Reconnaître la qualité de l'engagement de l'enseignant* / ce qui permet de / *Adresser une reconnaissance institutionnelle* / de sorte de / *Gérer l'estime de soi des enseignants* / ce qui obtient comme résultat / ***Encourager les enseignants à progresser*** + *Reconnaître la qualité de l'engagement de l'enseignant* / ce qui permet de / *Rassurer l'enseignant* / pour ensuite / ***Aborder les points à travailler***	<u>Action intentionnelle</u> : Encourager les enseignants à progresser <u>Moyens d'agir</u> Reconnaître la qualité du travail des enseignants Aborder les points à travailler	<u>RP 24</u>
	83c	Reconnaître la qualité de l'engagement de l'enseignant Rassurer l'enseignant			
	84c	Rassurer l'enseignant Aborder les points à travailler			
	85c	Adresser une reconnaissance institutionnelle			
	86c	Institutionnaliser la reconnaissance Gérer l'estime de soi des enseignants			
	87c	Institutionnaliser la reconnaissance Encourager les enseignants à progresser			

29	**88c**	Donner des clés d'auto-évaluation	*Donner des clés d'auto-évaluation* / dans les circonstances où / *dans la réussite des élèves (…) apprendre à s'autoévaluer c'est important* / vaut pour / *Questionner les critères* / et / *ne pas centrer ma question sur la notation* / pour / *Distinguer des concepts pédagogiques* / ce qui permet de / *Raisonner* / pour / *Inviter l'enseignant à faire des liens* / ce qui permet de / *Faire prendre conscience à l'enseignant* / dans les circonstances où / *il explicite pas suffisamment ce qu'il attendait des élèves* / ce qui obtient comme résultat / ***Inciter l'engagement de l'enseignant***	Action intentionnelle : Engager l'enseignant dans une utilisation efficace de l'auto-évaluation Moyens d'agir Donner des clés de lecture sur l'auto-évaluation Raisonner avec l'enseignant	RP 25
30	**89c**	Questionner les critères Distinguer des concepts pédagogiques			
31	**90c**	Raisonner Inviter l'enseignant à faire des liens			
	91c	Raisonner Faire prendre conscience à l'enseignant			
	91c bis	Raisonner Inciter l'engagement de l'enseignant			
32	**92c**	Tenir le temps	*Centrer son attention sur l'heure* / pour / *Tenir le temps*	Action intentionnelle : Tenir le temps	RP 26
33	**93c**	Dire ce qu'il faut faire	*Dire ce qu'il faut faire* / pour / *palier un thème pas abordé suffisamment*	Action intentionnelle : Donner des éléments sur un thème non abordé	RP 27
34	**94c**	Donner des informations officielles Rassurer les enseignants	*Donner des informations officielles* /pour / *Rassurer les enseignants*	Action intentionnelle : Rassurer les enseignants sur les réformes	RP 28
35	**95c**	Utiliser des notes	Utiliser des notes / pour / avoir des éléments sur l'observables	Action intentionnelle : Partir des observables	RP 29

Annexe 3.5 Tableau de formalisation des règles Inspecteur 2

TRAITEMENT DES DONNÉES EAC 2

Extrait de l'entretien d'inspection pertinent pour la compréhension de la règle

00'50
I2 : …**voilà….. 13h15** Mme X je vous propose que l'on engage l'entretien, on se donne une cinquantaine de minutes peut-être pour conduire cet entretien.
I2 : je vous propose que l'on engage l'entretien, on se donne une cinquantaine de minutes peut-être pour conduire cet entretien.
1'10

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 1)	FORMALISATION DES RÈGLES
1'01 I2 : Voilà, par exemple, là **l'horaire**, **symboliquement**, je lui donne en lui disant **c'est un signe pour moi que l'entretien commence**. Donc **tout ce que j'ai fait avant**, **je me suis mouché et tout, j'étais dans autre chose, le travail préparatoire**…donc la symbolique de l'horaire, des fois c'est … je donne la durée que j'envisage… là il est 13h15 **on commence un …autre chose que la conversation qu'on a eu jusqu'ici**…voilà c'est une façon un peu de **nous installer dans un protocole**, on va dire. 1'32 I2 : Et ben voilà la durée.	**Objet de signification** ***«(Voilà …. 13h15) donner l'horaire »*** **Étayage de la signification** « *symboliquement un signe pour moi que l'entretien commence » « tout ce que j'ai fait avant, je me suis mouché et tout, j'étais dans autre chose, le travail préparatoire… »* **Résultats constatés ou attendus** *« on commence un …autre chose que la conversation qu'on a eu jusqu'ici»* « *nous installer dans un protocole »* **Formalisation de la règle n°1a** « (voilà… 13h15) *donner l'horaire* » vaut pour faire « *symboliquement un signe pour moi que l'entretien commence»* ce qui obtient comme résultat de « *nous installer dans un protocole » ,* de *« commencer (…) autre chose que la conversation que l'on a eu jusqu'ici »*

Extrait de l'entretien d'inspection

1'36
I2 : Vous m'avez dit tout à l'heure que vous aviez eu le temps de le préparer un petit peu dans l'esprit du courrier qu'on vous a adressé
E2 : oui exactement, c'est ça.
I2 : s'il faut encore que je vous réexplique un peu l'esprit, **il s'agit de faire en sorte que l'on se désancre de tous le… toutes les particularités de la séance** à laquelle il faut aussi assister pour pouvoir réfléchir sur la pratique professionnelle des enseignants… pour aussi et davantage faire du temps d'entretien l'occasion d'une prise de recul.

E2 : oui oui, d'accord, c'est ça..
I2 : parce que si l'on n'est pas là-dedans, l'inspection …une fois…
E2 : oui parce que c'est une séance …
I2 : une fois tous les 6 ans…je suis moi-même assez sceptique… sur …dans certaines conditions, le sens qu'on peut lui donner… donc j'essaie, avec les moyens dont je dispose de lui en donner davantage.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 2)	FORMALISATION DES RÈGLES
2'23 : I2 : Alors là quand je lui dis que je suis sceptique, l'inspection … alors là, si sur le moment, je me demande si… c'est ce que je pense à ce moment-là, je me demande si euh…….. c'est assez rare que j'aille aussi loin dans la confidence vis-à-vis de l'enseignant sur euh…l'idée que je me fais de l'intérêt d'un entretien d'inspection, et donc là, au moment où je lui dis ça je me dis…est-ce que je ne suis pas trop …dans le cadre des échanges que je peux avoir avec B. ou les collègues inspecteurs, est-ce que je peux aller jusqu'à lui dire que... que je… en même temps j'ai conscience de **plomber un modèle d'inspection bien installé où l'on va... au contraire on va rester sur la séance…** donc euh**.. c'est de mon rôle d'insister en amont sur le fait de lui dire : il faut prendre du recul**, on vous l'a écrit, je vous le rappelle … bon, et au moment où je dis : **je viens vous voir tous les 6 ans**, ça sert à rien, je suis sceptique … je vais peut-être un tout petit peu loin dans la déconstruction et dans le dénigrement, voilà dans le **dénigrement d'une pratique d'inspection contre laquelle je pose, je pose là l'ouverture de l'entretien des,… contre laquelle je pose des….préventions pour que nous nous prémunissions de verser dans ces défauts-là.** (…) 4'48 Oui mais c'est bien ce que je crois d'être beaucoup, beaucoup d'entretien d'inspection, des trucs où l'on reste, on reste centré sur… sur une séance là, où l'on ne met pas le nez dans un… dans … dans ce qui donne à voir le travail de l'enseignant depuis le début de l'année, ce qui donne à voir le travail des élèves depuis le début de l'année… donc ça c'est des choses que j'ai pu percevoir en allant aussi inspecter avec d'autres, ou me déplacer avec d'autres. 5'15 *C : donc c'est une préoccupation forte ?*	**<u>Objet de signification</u>** ***«Insister en amont sur le fait de lui dire '' il faut prendre du recul'' »*** (se désancrer … de toutes les particularités de la séance*)* **<u>Étayage de la signification</u>** *« on vous l'a écrit, je vous le rappelle »* *« pose des….préventions pour que nous nous prémunissions de verser dans ces défauts-là. »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« plomber un modèle d'inspection bien installé où l'on va... (...) rester sur la séance… »* **<u>Formalisation de la règle n°2a</u>** *« Insister en amont sur le fait de lui dire '' il faut prendre du recul '' »* vaut pour **«** *on vous l'a écrit, je vous le rappelle » « poser des préventions* (dès l'ouverture de l'entretien) *pour que nous nous prémunissions de verser dans ces défauts-là »* [dans les circonstances où *« je viens vous voir tous les 6 ans… »*] ce qui obtient comme résultat *« plomber un modèle d'inspection bien installé où l'on va rester sur la séance… »* **<u>Objet de signification</u>** ***« Je prends du recul »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« en laissant parler sur votre carrière »* *« en parlant de ce qui n'a pas seulement été perçu ou mis en œuvre pendant l'heure à laquelle j'ai assisté juste avant »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« renvoyer l'idée que l'entretien d'inspection ça doit être autre chose qu'un regard porté sur une heure de cours. »*

I2 : oui oui, donc c'est pour cela que je lui dis : **je prends du recul.** Je peux pas prendre le même recul selon que j'inspecte là, le 20 septembre ou bien en fin d'année, parce que là tout le recul sur le travail fait sur une année je ne l'ai pas. Donc du coup peut-être que j'accorde davantage de place parce que j'ai le temps, plus de temps dans l'entretien à une mise en perspective un peu de…de l'enseignant, de la carrière de l'enseignant. Là où la prise de recul, en fin d'année, quand l'inspection vient en fin d'année, je peux plus facilement l'avoir à partir de l'examen des documents professionnels de l'enseignant sur une année. Mais dans les 2 cas, j'essaie de renvoyer le même signal, que ce soit **en laissant parler sur votre carrière,** parce ..où bien que ce soit **en parlant de ce qui n'a pas seulement été perçu ou mis en œuvre pendant l'heure à laquelle j'ai assisté juste avant**, dans les deux cas, ce que je vise c'est de **renvoyer l'idée que l'entretien d'inspection ça doit être autre chose qu'un regard porté sur une heure de cours.**	**<u>Formalisation de la règle n°3a</u>** *Prendre du recul* vaut pour *« laisser parler sur la (votre) carrière »* ou **«** *parler de ce qui n'a pas seulement été perçu ou mis en œuvre pendant l'heure à laquelle j'ai assisté juste avant »* ce qui obtient comme résultat ***«*** *dans les 2 cas » « renvoyer l'idée que l'entretien d'inspection ça doit être autre chose qu'un regard porté sur une heure de cours. »*

Extrait de l'entretien d'inspection
6'28 I2 : Euh…bon je vais peut-être commencer déjà par essayer de…, par vous **proposer de retracer à grand trait votre parcours professionnel** hein ?...vous êtes ici depuis en poste à V. depuis combien de temps …

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 3)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
6'43 I2 : Voilà, là **j'ai pris la décision**…je savais plus où j'en étais de mes, dans ma prépa… dans mon .. dans le déroulé préparatoire un petit peu de ce que je me construis de ce que va être l'entretien et donc en gros il y a le schéma… ça on l'a beaucoup en partage quand j'en discute avec les collègues, je me rends compte qu'on est toujours sur la même question : est-ce qu'on part de ce qu'on a vu pour essayer d'élargir quand on y arrive, ou est-ce qu'on part d'un truc un peu plus large pour resserrer sur la séance… euh… souvent **je pars d'un peu plus large quand j'ai pas immédiatement des choses extrêmement positives ou quand je sais que vais être un peu court pour mettre en valeur l'enseignant,** alors **ce que j'ai vu avant ne peut me permettre de… de lui renvoyer une image extrêmement ébloui de ce à quoi j'ai pu assister**, alors du coup	**<u>Objet de signification</u>** ***« là j'ai pris la décision (…) je pars d'un peu plus large »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« je rentre plutôt par une invitation à me parler de sa carrière »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« mettre en valeur l'enseignante »* **<u>Formalisation de la règle n°4a</u>** Prendre *« la décision »* de partir *« d'un peu plus large »* pour engager l'entretien vaut pour *« je rentre plutôt par une invitation à parler de sa carrière »* [dans les circonstances où ***«*** *j'ai*

c'est ce qui explique que **je rentre plutôt par une invitation à me parler de sa carrière**… sans d'ailleurs savoir ce qu'elle va me dire après… *C : est-ce que le fait d'avoir lu les documents et d'avoir malgré tout un avis positif de la conception et une perception un peu mitigée de la leçon fait que tu as d'autant plus envie de démarrer …* 8'00 I2 : on s'est même fait cette réflexion en regardant la séance puisque nous étions tous les 2 là. Oui oui oui, c'est aussi **parce que … qu'elle m'a envoyé les documents, sa programmation, les textes …** enfin ça va très vite, on voit, **je vois que j'ai à faire à quelqu'un d'intelligent, qui réfléchit, qui a des savoirs, qui est … qui sait ce que c'est qu'apprendre,** donc je sais **qu'en lui laissant la main à ce moment-là**, elle aura des choses intéressantes à me dire. Mais quand je dis que je ne sais pas ce qu'elle va me dire, je ne sais pas encore que, **en évoquant son parcours** je vais lui **permettre de me dire que c'est une ancienne élève de l'ENS, qu'elle a fait des choses, qu'elle a fait une prep ENA**, bref, je ne sais pas encore à ce moment-là à quel point, **la possibilité que je lui offre va atteindre pleinement son but** puisqu'elle va …on peut être quelqu'un de très bien sans être normalienne… c'est pas le problème, mais ça va jouer d'autant plus son.. son, son, rôle que **son CV est fourni** alors même que je l'ignorais.	*pas immédiatement des choses extrêmement positives suite à l'observation »*] ce qui obtient comme résultat « *mettre en valeur l'enseignante »* **Objet de signification** **Laisser la main à l'enseignante** **Étayage de la signification** *« en évoquant son parcours »* **Résultats constatés ou attendus** *« lui permettre de me dire que c'est une ancienne élève de l'ENS, qu'elle a fait des choses, qu'elle a fait une prep ENA » « d'évoquer « un CV fourni »* *« mettre en valeur l'enseignante »* **Formalisation de la règle n°5a** Laisser *« la main»* en début d'entretien vaut pour faire évoquer *«son parcours » »* [dans les circonstances où *« elle m'a envoyé des documents, sa programmation, les textes …» et que « je vois que j'ai à faire à quelqu'un d'intelligent qui réfléchit, qui a des savoirs et qui sait ce que c'est qu'apprendre »*] *obtient comme résultat « mettre en valeur l'enseignante » « lui permettre » « d'évoquer « un CV fourni »*

Extrait de l'entretien d'inspection

E2 : depuis 15 ans à V., auparavant j'étais dans un collège de banlieue parisienne à Goussainville, dans le Val d'Oise, voilà, dans un collège un peu difficile, donc euh….
I2 : et vous aviez passé l'agrégation externe ?
E2 : voilà, j'ai passé l'agrégation externe, en fait j'ai un parcours un peu particulier parce qu'en fait, j'étais, j'intégrais l'école normale supérieure de Fontenay aux Roses à l'époque, qui était située à Fontenay aux roses à l'époque, et j'avais pas du tout dans l'idée de devenir enseignante. Qui était en fait finalement ce que je ne voulais surtout pas faire, ce que je voulais surtout éviter. Et alors je m'étais lancé dans un cursus différent, et je visais plutôt les métiers de la diplomatie, ou enfin le haut fonctionnariat.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 4)	FORMALISATION DES RÈGLES
9'56 I2 : Voilà bon, donc là j'essaie de lui renvoyer, sur la question de la machine est-ce qu'elle gêne ou pas… ce que je perçois à ce moment-là, **… je prends beaucoup de notes** même si dans le rapport je ne vais pas en	**Objet de signification** **« je prends beaucoup de note »** **Étayage de la signification**

garder grand-chose, mais c'est aussi **une façon de lui dire que …on se paye pas de mots**, que quand je lui … enfin **c'est le signe que j'essaie de lui renvoyer en tout cas**. Que **quand je lui demande de me parler de … là par exemple son parcours, ou plus tard de ce qui lui tient à cœur**, quelque chose comme ça, si je prends des notes je lui dis « je vous entends, j'accueille votre parole, elle a… elle a un intérêt **», c'est aussi pour cela que je la regarde, et je lui renvoie des « oui je vous écoute, ou des… voilà »**, qu'on soit pas seulement .. bon là je… l'entretien c'est aussi souvent .. c'est essayer de se mettre à la place de l'autre, et je me dis il m'arrive de ..de .. il m'arrive d'être dans des situations où l'on me pose des questions et où en une seconde on a compris dans les yeux de l'autre qu'il n'en a absolument rien à faire de la réponse quoi ! c'est toute ces « bonjour comment … » j'en parlais hier … les fameux … la génération du « bonjour comment allez-vous ? » tu peux annoncer que tu as 3 cancers, l'autre il est déjà … il en a rien à faire !... euh…donc **je voudrais pas que.. que poser un autre cadre d'échange professionnel puisse amener l'enseignant à penser que c'est formel**, que c'est… que c'est… **que ça renvoie pas à une préoccupation authentique de ma part.** Donc j'essaie de lui renvoyer des signes là… donc **je vous écoute, je prends des notes, je vous regarde, j'acquiesce, je relance**, voilà. En même temps elle va m'embêter un petit peu parce que …	*«lui dire que …on se paye pas de mots, »* *« je vous entends, j'accueille votre parole, elle a… elle a un intérêt »* *« je la regarde, et je lui renvoie des '' oui je vous écoute'', ou des… ''voilà'' »* *« je vous écoute, je prends des notes, je vous regarde, j'acquiesce, je relance »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« c'est le signe que j'essaie de lui renvoyer»* *« je voudrais pas que.. que poser un autre cadre d'échange professionnel puisse amener l'enseignant à penser que c'est formel,… que ça renvoie pas à une préoccupation authentique de ma part »* **<u>Formalisation de la règle n°6a</u>** Prendre *« beaucoup de notes »* vaut pour *« dire que …on se paye pas de mots, » « je vous entends, j'accueille votre parole, elle a… elle a un intérêt » « je la regarde, et je lui renvoie des '' oui je vous écoute'', ou des… ''voilà'' » « je vous écoute, je prends des notes, je vous regarde, j'acquiesce, je relance »* ce qui obtient comme résultat *«poser un autre cadre d'échange professionnel »* et *« renvoyer un signe »* d' *« une préoccupation authentique de ma part »*

Extrait de l'entretien d'inspection

11'33

E2 : Et donc j'avais, … je m'étais renseigner pour passer sciences po, et aussi plutôt l'ENA, donc j'ai fait une prep ENA, en fait qui était offerte, comme j'étais considérée comme fonctionnaire, j'ai fait la prep ENA du ministère, et aussi celle de la Sorbonne, je pouvais m'inscrire dans les deux *(l'inspecteur prend des notes tout au long de ces échanges).* Et, mais finalement pour faire cette prep ENA j'avais reculé mon stage de l'agrégation … *(l'inspecteur ne prend plus de notes).*

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 5)	FORMALISATION DES RÈGLES
12'23 I2 : Alors là je l'écoute, mais je vois que **je ne prends plus de notes** *(il a un rire amusé)*, donc… **elle m'embête** au sens où euh…au sens où je me dis .. **bon sang j'ai une heure ! elle peut pas me..** je lui ai demandé de me parler des conditions de son entrée dans le métier, **je voudrais pas qu'elle me redéroule non plus autant dans le détail tout son CV** et chacune des … alors là ..bon … chacune des étapes qui l'ont conduite à …	**<u>Objet de signification</u>** ***« je ne prends plus de note »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« je lui laisse la main »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« il faut que je reprenne un peu la barre »*

évidemment embrasser le métier d'enseignant évidemment, donc je suis un petit peu embêté en me disant… c'est ça que moi je lis de mon … ce que je lis sur mon visage me, me .. me rappelle de l'état dans lequel j'étais c'était mais « aïe, aïe, **je lui laisse la main, mais il faut que je reprenne un peu la barre parce que sinon, je ne maîtrise plus mon entretien, et il y a trop de chose qui vont m'échapper.** Donc c'est pour cela que je ne prends plus de notes, …ce à quoi je pense à ce moment-là …	*« je ne maîtrise plus mon entretien » « il y a trop de chose qui vont m'échapper. »* **Formalisation de la règle n°7a** Ne plus prendre *«de note »* vaut pour *« je lui laisse la main »* [dans les circonstances où *« j'ai une heure » et « je voudrais pas qu'elle me redéroule non plus autant dans le détail tout son CV »*] ce qui obtient comme résultat *« il faut que je reprenne la barre »* parce que *« je ne maîtrise plus mon entretien »* et *«trop de chose vont m'échapper. »*

Extrait de l'entretien d'inspection

13'11
E2 : j'ai fait la prep ENA, évidemment je l'ai pas ré-intégré parce que j'avais pas de… enfin j'étais…je partais de trop bas que ce soit en droit ou en économie, mais je voulais continuer, et j'ai fait mon année
I2 : je traine le même boulet, pour tout vous dire, j'ai … alors j'ai pas fait le saut de la prép ENA mais chaque fois que j'ai eu à y réfléchir, je sais…c'est ces handicaps-là, que vous évoquez : droit…économie
E2 : voilà exactement

UNITÉ D'INTERACTIONS (UI 6)	FORMALISATION DES RÈGLES
13'34 Et donc quand elle me parlait de tout ça, en même temps je me disais .. que je me disais, on est un peu loin de mon entretien professionnel, en même temps, elle me…**ça me renvoyait à mon.. à des éléments de mon propre parcours,** je suis pas normalien, mais **je suis passé par les Khâgnes parisiennes, donc des gens qui ont réussi comme elle, j'en ai côtoyé un paquet**, donc là **je joue un petit effet de.. c'est manifeste.. un petit effet un peu de, un peu de complicité**. J'y ai repensé après, parce que je me suis dis mais… pourquoi je lui fais la confidence…bon j'avais pu penser à un moment donné préparer ce concours aussi : l'ENA , et je me suis dit mais pourquoi je suis **allé comme ça sur le mode de la confidence** … alors est-ce que c'est parce que j'en croise pas souvent des agrégés, des normaliens, et donc.. je sais pas eh…est-ce que je … … est-ce que c'était ma légitimité d'inspecteur qui était mise en cause et là je…je lui disais à ce moment-là **on peut continuer à causer ensemble**… ou est-ce que c'est parce que.. ou est-ce que plus simplement **ça me rappelait de bon souvenirs et je voulais les partager avec elle**…peut-être ?	**Objet de signification** ***« Jouer un effet de complicité»*** **Étayage de la signification** *« je suis passé par les Khâgnes parisiennes, donc des gens qui ont réussi comme elle, j'en ai côtoyé un paquet »* *« Ah moi aussi »* *« faire savoir qu'on connait les endroits par où ils sont passés »* **Résultats constatés ou attendus** *« ça me renvoyait à mon propre parcours »* *« on peut continuer à causer ensemble » « on partage des choses »* **Formalisation de la règle n° 8a** *« jouer un effet de complicité »* vaut pour dire *« moi aussi »* et être passé par la même école et avoir côtoyé des gens qui ont réussi comme elle *« je suis passé par les Khâgnes*

14’34 *C : est-ce que dans le cadre des entretiens habituellement ce sont des préoccupations à toi de pouvoir installer une forme de connivence ou de confidence qui permette la proximité ?* 14’45 I2 : Confidence peut-être pas ! **proximité** oui au sens… confidence pas au sens où je toucherai à une forme d’intimité de la personne.. *C : confidence professionnelle ?* I2 : oui …eh .. confiance, **alors oui, confiance**. Ca peut-être.. j’y vais très précautionneusement quand je vais sur les.. sur le terrain personnel. Mais, je sais pas à quoi je pense, par exemple, une jeune maman, ou un professeur qui évoque au début de l’entretien qu’il a pas bien dormi parce qu’il a un bébé qui vient de .. eh.. là j’ai pas l’impression de …d’être sur un terrain glissant si je .. si je m’associe à la fati.. si je …je sais pas comment dire.. si je compatis à la fatigue de l’enseignant, si j’évoque moi-même mes.. mes déboires de jeune père encore... bon c’est peut-être sur ces … dès lors que c’est assez, que c’est plutôt heureux, j’ai pas trop de scrupules à aller plus sur un terrain personnel. Et puis pour le reste, oui **la confiance, ça peut-être faire savoir qu’on connait les endroits par où ils sont passés**. « Vous êtes bretons, vous êtes passé par tel académie, j’y ai enseigné », voilà, je me dis que ça peut être deux trois, astuces… un peu astuces *C : quelle est ta préoccupation dans ce moment-là ?* I2 : **Créer de la… une forme de proximité**, oui oui oui. **Inviter à … mettre en confiance mon interlocuteur** qui ne me connaît pas hein, qui sait pas ..voilà.. Peut-être lui **renvoyer aussi une autre image de moi … j’ai un parcours** *C : plus humaine ?* 16’28 I2 : oui… j’ai un parcours professionnel, j’ai une vie en dehors du métier… alors c’est pas ce dont on parle là, mais… mais… et j’ai rien fait pour d’ailleurs… parce que si je viens avec une cravate et un costume c’est aussi pour m’assurer qu’on ne va pas mélanger les genres…mais… oui, il ne peut pas y avoir… il ne peut pas y avoir d’entretien d’une heure à un moment donné si.. si… enfin c’est l’idée que je m’en fais en tout cas… si je ne m’ingénie pas à renvoyer des signes d’une confiance que j’invite l’autre à m’accorder. Voilà. Oui donc d’ailleurs peut-être que c’est ça quand je lui dis, quand je lui dis « Ah moi aussi, c’était le droit …qui	*parisiennes, donc des gens qui ont réussi comme elle, j’en ai côtoyé un paquet » , « faire savoir qu’on connait les endroits par où ils sont passés »* ce qui obtient comme résultats me renvoyer à mon propre parcours *« ça me renvoyait à mon propre parcours » et* pouvoir *« continuer à causer ensemble » « on partage des choses »* **Objet de signification** ***« Créer (…) une forme de proximité»*** **Étayage de la signification** *« inviter à mettre en confiance mon interlocuteur qui ne me connaît pas»* **Résultats constatés ou attendus** *« renvoyer aussi une autre image de moi »* *« renvoyer des signes d’une confiance que j’invite l’autre à m’accorder »* *« on peut continuer à discuter..» « on partage des choses »* **Formalisation de la règle n° 9a** *« créer (…) une forme de proximité »* vaut pour *« inviter à mettre en confiance mon interlocuteur qui ne me connaît pas»* [dans les circonstances où *« il ne peut pas y avoir d’entretien d’une heure (…) si je ne m’ingénie pas à renvoyer des signes d’une confiance »*] ce qui obtient comme résultats *« renvoyer des signes d’une confiance que j’invite l’autre à m’accorder » « renvoyer aussi une image de moi »* plus humaine et *« continuer à causer ensemble »* parce qu’ *« on partage des choses »* professionnellement **Objet de signification** ***« je viens avec une cravate et un costume »*** **Résultats constatés ou attendus** *« S’assurer qu’on ne va pas mélanger les genres »* **Formalisation de la règle n°10a** Venir « *avec une cravate et un costume »* obtient pour résultat *« S’assurer de ne pas mélanger les genres »*

m'interdit de réfléchir à ces orientations là …je veux lui dire bah oui, on peut continuer à discuter… on partage des choses… oui on partage des choses, c'est pas…	

Extrait de l'entretien d'inspection

17'20

E2 : … mais les deux en même temps, parce qu'en fait, soit les étudiants en droit n'ont pas fait d'économie et ils ont au moins la partie droit, et inverse pour les étudiants en économie, et nous les littéraires nous avions les deux à …

I2 : donc depuis 15 ans … vous.. vous regrettez…

E2 : pas du tout, absolument pas sinon je ne serais pas là.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 7)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
17'37 I2 : voilà, donc là **je suis embêté, je joue avec mon crayon**… comment je **récupère mon affaire**, comment **j'accélère un petit peu** le…, donc je m'en sors, en … **en passant du moment précis qui me renvoie à son entrée en fonction, à la durée des 15 ans** d'un seul coup, puisque je sais, elle m'a dit tout à l'heure que ça faisait 15 ans, donc je, , …je *(il fait le geste de ramasser avec les mains et fermer en riant)* de … j'essaie de *C : de reprendre la main ?* I2 : de **reprendre un raccourci**, mais **ça marche pas** !	**<u>Objet de signification</u>** ***« je joue avec mon crayon»*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« je me demande « comment je récupère mon affaire », «comment j' accélère »* **<u>Formalisation de la règle n°11a</u>** *« je joue avec mon crayon»* vaut pour se demander *« comment je récupère mon affaire », «comment j' accélère »* **<u>Objet de signification</u>** ***« j'essaie de reprendre un raccourci »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« en passant du moment précis qui me renvoie à son entrée en fonction, à la durée des 15 ans »* **<u>Résultats constatés</u>** *« mais ça marche pas ! »* **<u>Formalisation de la règle n°12a</u>**

	Essayer de *« reprendre un raccourci »* vaut pour passer *« du moment précis qui me renvoie à son entrée en fonction, à la durée des 15 ans »* ce qui obtient comme résultat *« ça marche pas ! »*

Extrait de l'entretien d'inspection

18'02

E2 : Donc j'ai été obligée de faire ce stage finalement que j'ai fait au lycée de Dieppe, j'avais des terminales *(il rit franchement)*, voilà, c'était pas terrible, enfin bref, et des terminales L *(il tapote sur la table avec impatience)* donc avec la nouvelle épreuve de littérature en plus cette année-là, tout le monde la découvrait.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 8)	FORMALISATION DES RÈGLES
18'25 I2 : Voilà mes **petits signes d'impatiences** là, et puis j'ai peut-être un peu… et c'est vrai l'arrêt sur image… *(il rit)* est cruel mais, elle ;. **Elle m'ennuie un petit peu, mais en même temps c'est une négociation**, là, c'est une négociation…c'est pas comme si l'on était à 40 minutes avancé dans l'entretien, **mais je suis un petit peu tendu entre deux exigences**, celui de **lui laisser la main pour s'installer**, je lui ai dit « parlez-vous de moi ça m'intéresse, soyons en confiance », c'est ce qu'elle fait, **mais en même temps , je veux dire, eh…ça ne peut pas me prendre une heure.** Ca c'est les limites de l'exercice même de l'entretien, on voudrait **que le gens au moins professionnellement se livre pour qu'on puisse avoir un échange honnête professionnellement et en même temps ça ne dure qu'un heure**, et **on ne connaît pas les gens** donc est-ce que ce n'est pas déjà là le, le, le, …une... la limite première et peut-être absolue de l'exercice ? comment en une heure c'est possible ? qui est-ce qui fait ça ? un psychanalyste, ou un médecin.. je sais pas, un médecin il fait ça, un médecin il arrive à dire … tu viens le voir 20 minutes et tu peux lui parler de choses très profondes, … avec un inspecteur c'est pas possible…. Mais bon, là c'est une négociation, je me suis dis, là je me dis, bon, j'ai encore deux, trois minutes, et puis je sais plus comment **je récupère**, on va voir... ou c'est elle qui me dira.	**<u>Objet de signification</u>** ***« petits signes d'impatiences »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« c'est une négociation » «tendu entre deux exigences (…) lui laisser la main pour s'installer (…) mais ça ne peut pas me prendre une heure »* **<u>Résultats constatés</u>** *« je récupère » « j'ai encore deux, trois minutes, »* **<u>Formalisation de la règle n°13a</u>** Faire des *« petits signes d'impatiences »* vaut pour négocier *« entre deux exigences (…) lui laisser la main pour s'installer (…) mais ça ne peut pas me prendre une heure »* ce qui obtient pour résultat *« j'ai encore deux, trois minutes »* pour récupérer (la main)

Extrait de l'entretien d'inspection

19'49
E2 : l'enseignement, mais du coup j'ai pas réussi à travailler non plus pour la prep ENA et après j'ai dû enseigner, alors c'était vraiment à contrecœur. Je suis allée au collège Montaigne à Goussainville, et là ça a été le choc. Au début, très difficile car j'avais des élèves assez remuants, je m'attendais pas du tout à ça, si je m'attendais au profil d'élèves, je ne savais pas ce que c'était qu'enseigner en banlieue, donc… ça été un choc un peu, ben… très difficile au départ et puis après finalement ça a été un défi. Je me suis dit mais mince, faut qu'ils m'écoutent ces élèves qui sautaient partout dans la classe.*(l'inspecteur a recommencé à prendre des notes).*

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 9)	FORMALISATION DES RÈGLES
20'26 I2 : là ça m'intéresse bien parce que je suis en train de me dire…ben finalement **je croyais que c'était du temps de perdu et en fait je suis peut-être en train de travailler sur plusieurs tableaux**, à la fois elle est détendue et **elle me parle un peu librement de sa carrière**, en même temps **elle me dit beaucoup de choses sur la façon dont elle conçoit son métier**, c'est-à-dire elle me dit pas « je suis une ancienne élève de l'école normale supérieure, mettez-moi une bonne note, je suis quelqu'un de remarquable» elle me dit « au début je voulais pas faire ce métier… je ne .. me retrouver en REP ça a été super violent », et donc là ce faisant, **elle me conforte dans la perception de ce qu'elle est professionnellement,** que je crois déjà avoir perçu dans les documents que j'ai, c'est ce que disais tout à l'heure, **quelqu'un de très très engagé, de très exigent dans sa réflexion,** toujours prête à, elle le dit à la fin, **toujours prête à se remettre en cause,** et **la démarche dans laquelle elle est… elle est comme moi là** *(il pointe le doigt en faisant des va-et-vient sur l'écran en la montrant puis lui)* … **m'invite à le penser**, donc finalement c'est pas grave, **je ne suis pas en train autant que ça de perdre mon temps.**	**<u>Objet de signification</u>** ***« elle me parle (…)librement de sa carrière »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« travailler sur plusieurs tableaux »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« je ne suis pas en train autant que ça de perdre mon temps. »* **<u>Formalisation de la règle n°14a</u>** Laisser l'enseignante *« me parler (...) librement de sa carrière »* vaut pour « *travailler sur plusieurs tableaux »* [dans les circonstances où *« elle me dit beaucoup de choses sur la façon dont elle conçoit son métier » « elle me conforte dans la perception de ce qu'elle est professionnellement »*] ce qui obtient comme résultats *« « je ne suis pas en train autant que ça de perdre mon temps. »*

Extrait de l'entretien d'inspection

23'
I2 : et par rapport à la préoccupation que j'exprimais tout à l'heure, la prise de recul, *(mouvement il se réinstalle sur sa chaise),* il y a quelque chose que je trouve intéressant dans votre parcours c'est les quinze années que vous avez passées à Vollard parce que du coup vous, vous êtes peut-être plus aisément que d'autres en capacité de vous dire, « si je regarde dans le rétroviseur, peut-être qu'il est plus facile pour moi de mesurer les évolutions dans ma pratique professionnelle » que d'autres collègues qui ne seraient pas dans la même situation que vous.

E2 : Oui oui, voilà

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 10)	FORMALISATION DES RÈGLES
23'10 I2 : Ouai..en même temps quand je dis ça, **je vois le caractère un peu raide de la rupture là**, c'est donc peut-être que je relis de manière un petit peu idéalisé l'entretien, parce que là **si je redémarre comme ça c'est que là on sent bien le coup de barre**, **la reprise en main** là pour… « bon allez, **entrons un peu plus dans le vif du sujet** », **c'est un tout petit peu rude** là je trouve. *I2 acquiesce de la tête en regardant* I2 : là, je redis - c'est pas grave, c'est pour l'histoire - **c'est un peu raide** là, **parce qu'elle m'a dit plein de choses**, j'aurai…. J'aurai, **j'aurai dû être plus habile** dans la transition, parce que là … *C : dans la transition, c'est-à-dire ?* I2 : Hm, **elle pourrait entendre que je l'ai pas écouté alors que ce n'est pas le cas**. J'espère qu'il y a d'autres moments dans l'entretien où je lui aurai renvoyé d'autres signaux de l'intérêt que j'ai pour elle. Alors là, il me semble plutôt, que je lui renvoie plutôt, que **je lui renvoie plutôt une forme d'impatience.**	**Objet de signification** ***« Le coup de barre »*** **Étayage de la signification** *« la reprise en main »* **Résultats constatés ou attendus** *« entrons un peu plus dans le vif du sujet » « j'aurai pu être plus habile » « elle m'a dit plein de choses »* **Formalisation de la règle n°15a** Donner un *« coup de barre »* vaut pour *« reprendre en main »* (la conduite de l'entretien) ce obtient comme résultat entrer *« un peu plus dans le vif du sujet »* de manière *« peu habile »* parce que *« elle m'a dit plein de choses »* **Objet de signification** ***« je vois le caractère un peu raide de la rupture »*** **Étayage de la signification** *« je lui renvoie plutôt une forme d'impatience. »* **Résultats constatés ou attendus** *« elle pourrait entendre que je l'ai pas écouté alors que ce n'est pas le cas »* **Formalisation de la règle n°16a** Voir « *le caractère un peu raide de la rupture »* vaut pour « Renvoyer *« une forme d'impatience »* [dans les circonstances où *« ce n'est pas le cas »*] ce qui obtient comme résultats *« elle pourrait entendre que je l'ai pas écouté »*

Extrait de l'entretien d'inspection
24'19

E2 : alors moi à Vollard évidemment, j'ai apprécié le fait d'être en lycéen mais on n'a pas non plus ici un public ici…qui… il est beaucoup plus facile évidemment qu'un collège de banlieue, que celui d'un collège de banlieue, mais c'est un public hétérogène. Et j'ai enseigné à V. durant ces 15 ans dans toutes les séries et dans tous les niveaux, *(I2 acquiesce et prend des notes)* c'est-à-dire que j'ai fait jusqu'en BTS et j'ai eu pendant de nombreuses années, des élèves, à l'époque on les appelait les STG, donc pas les STMG…euh….
I2 : J'ai connu ça moi aussi !
E2 : *(rire de l'enseignante et de l'inspecteur)*

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 11)	FORMALISATION DES RÈGLES
24'54 I2 : Voilà **confiance, complicité** dont on parlait tout à l'heure, **je lui en remets une couche sur le même mode**… alors pourquoi elle se croit obligée de me dire que les STMG n'existaient pas encore et qu'elle parle d'un temps que les moins de 20 ans .. que … en tous les cas je ne sais pas pourquoi, mais je me dis que peut-être elle peut se tromper sur la réalité de mon âge avancé et donc **je me sens** un peu …pas obligé, mais **fondé à lui dire que … J'ai le même âge** quoi !	**Objet de signification** ***« confiance, complicité (…) je lui en remets une couche sur le même mode »*** **Résultats constatés** Se sentir *« fondé à lui dire que … j'ai le même âge »* **Formalisation de la règle n°17a** En remettre une couche sur le mode *« confiance, complicité »* obtient comme résultats se sentir *« fondé à lui dire que … j'ai le même âge »*

Extrait de l'entretien d'inspection

25'51
E2 : alors euh… au début c'était pas terrible ce que je faisais, j'étais pas très satisfaite de moi *(il sourit)* et puis quand vous parlez des dernières années, ce qui m'a … finalement moi ce qui m'a beaucoup aidé, et c'est pour ça que j'étais contente que vous veniez en AP, ben si, par exemple, voilà, le nouveau lycée, et le fait de travailler… enfin, l'accompagnement personnalisé, de travailler avec un autre collègue en binôme, *(l'inspecteur prend des notes)* et même les EDEX aussi, puisque dans les EDEX on travaille… enfin nous avons choisi de travailler à deux, on n'est pas obligé de le faire évidemment en AP non plus…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 12)	FORMALISATION DES RÈGLES
27'01 I2 : là **c'est le dispositif qui me sauve, parce que là elle me dit, je suis contente que vous soyez venu en AP**, alors même si pendant l'entretien je me trouve pas tout à fait en accord avec ce que je voudrais pouvoir lui dire, là **c'est le dispositif qui me sauve un peu, parce que j'ai fait exprès de venir en accompagnement personnalisé,** et c'était aussi,…et puis je savais ce qu'y s'y passait un petit peu à Vollard, **je voulais aussi**	**Objet de signification** ***« venir (inspecter) en accompagnement personnalisé »*** **Étayage de la signification** *« lui renvoyer des signes déjà de confiance »* **Résultats constatés ou attendus**

par le choix même d'aller en AP, lui renvoyer des signes déjà de confiance, donc **elle les a saisi en amont**, même si pendant l'entretien, je trouve que je pourrais lui en donner davantage des signes d'intérêt mais bon…	« *c'est le dispositif qui me sauve* » *« elle les* (signes de confiance) *a saisi en amont » « elle me dit, je suis contente que vous soyez venu en AP* » **Formalisation de la règle n°18a** *« venir (*inspecter*) en accompagnement personnalisé »* vaut pour renvoyer des signes de confiances à l'enseignante *« lui renvoyer des signes déjà de confiance »* [dans les circonstances où *«j'ai fait exprès de venir en accompagnement personnalisé »*] ce qui obtient comme résultat *« elle les* (les signes de confiance) *a saisis en amont »* parce qu' *« elle me dit, je suis contente que vous soyez venu en AP* » « *c'est le dispositif qui me sauve* »

Extrait de l'entretien d'inspection
0,07' /collègues pratiquer, là ça m'a vraiment donnée des pistes, et puis le fait d'en discuter ensemble puisque… I2 : donc du coup c'est moins aux origines de vos, vous nous transportez un moins…, enfin vous nous transportez un peu moins dans un passé lointain d'il y a quinze ans, ce que vous évoquez c'est le cadre de la mise en œuvre de la dernière réforme du lycée

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 13)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
0,23 ' I2 : **voilà on en revient à mes… à mon.. à ma conduite d'entretien**. La phrase révèle que **j'essaie de nous resserrer sur un .. sur une durée … une durée professionnelle sur laquelle réfléchir**, plus en relation… plus en rapport avec.. **une durée plus réduite, plus proche** aussi… une durée plus proche, **plus en rapport avec ce que je crois doit nous permettre de faire les 50' de l'entretien professionnel**. Donc, ne parlons plus de son entrée dans le métier, et **parlons**… alors du coup .. pour être un peu plus dans des considérations un peu plus pratiques peut-être, là s**ur les six dernières années liées à la mise en œuvre de la réforme du lycée.**	**Objet de signification** ***« nous resserrer sur (…) une durée professionnelle »*** **Étayage de la signification** *« une durée plus réduite, plus proche »* **Résultats constatés ou attendus** *« parlons (…) sur les six dernières années liées à la mise en œuvre de la réforme du lycée »* *«nous permettre de faire les 50' de l'entretien professionnel »* **Formalisation de la règle n°19a** *« nous resserrer sur (…) une durée* (du parcours) *professionnelle »* vaut pour *« une durée plus réduite, plus proche(…) »* ce qui obtient comme résultat parler *« sur les six dernières années liées à la mise en œuvre de la réforme du lycée »* pour *« nous permettre de faire les 50' de l'entretien professionnel »*

Extrait de l'entretien d'inspection

1’14
I2 : et pour vous au travers par exemple, j’essaie de reformuler, des dispositifs comme l’accompagnement personnalisé ou des EDEX et à l’occasion des rencontres professionnelles que vous avez pu faire, comme par exemple avec M. M

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 14)	FORMALISATION DES RÈGLES
1’27 I2 : là quand même **je lui dis « je vous ai écouté** voilà », **vous m’avez parlé de.. ; je vous ai écouté, je reformule**, … j’aime bien faire ça, c’est pris à … des choses aussi que j’ai…qui m’ont formées, sur l’écoute active, des choses comme ça, **s’entendre « je vous ai écouté, est-ce que j’ai bien compris ce que vous avez souhaité me dire ?** », et puis ça me sert aussi de cheville pour par ailleurs, **c’est pas simplement accueillir la parole de l’autre**, **c’est aussi s’entendre aussi sur un objet.. sur une information, des préoccupations communément exprimées et reçues**, mais pour que moi **je récupère la main pour ma conduite d’entretien**…	**Objet de signification** ***« je lui dis ‘’ je vous ai écouté ‘’ »*** **Étayage de la signification** *« je reformule »* *« est-ce que j’ai bien compris ce que vous avez souhaité me dire ? »,* *« accueillir la parole de l’autre »* **Formalisation de la règle n°20a** *Dire « je vous ai écouté »* vaut pour **«** *reformuler »,* s’assurer que j’ai bien compris ce que l’enseignante a souhaité me dire *«est-ce que j’ai bien compris ce que vous avez souhaité me dire », « accueillir la parole de l’autre »* **Objet de signification** ***« je lui dis ‘’ je vous ai écouté ‘’ »*** **Étayage de la signification** *« c’est aussi s’entendre aussi sur un objet... sur une information, des préoccupations communément exprimées et reçues »* **Résultats constatés** *« je récupère la main pour ma conduite d’entretien »* **Formalisation de la règle n°21a** *Dire « je vous ai écouté »* vaut pour *« s’entendre sur un objet (…) des préoccupations communément exprimées et reçues »* ce qui obtient comme résultat récupérer *« la main pour ma conduite d’entretien »*

Extrait de l’entretien d’inspection

2’04
/c’est ça chez vous qui vous a conduit à …

E2 : à trouver des pistes plus intéressantes que celles que j'avais pu explorer jusqu'alors *(tout au long de cette phrase il acquiesce par des oui, et des mouvements de tête),* si vous voulez j'avais essayé

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 15)	FORMALISATION DES RÈGLES
(I2 opine de la tête en regardant la vidéo) I2 : voilà…voilà 2'15 I2 : voilà, donc là je me dis : c'est bon, **c'est elle qui termine ma phrase**, « trouver des pistes qui .. » donc je me dis, là c'est bon j'ai plus qu'à **poser la question** « eh bien **donnez-moi quelques exemples »**, donc là c'est bon, là **je suis sur les rails de l'idée que je me fais sur l'entretien** qui va permettre de **mettre au jour des évolutions professionnelles constructives, fructueuses.**	**Objet de signification** ***« poser les questions »*** **Étayage de la signification** *« donnez-moi quelques exemples »* **Résultats constatés ou attendus** *« je suis sur les rails de l'idée que je me fais sur l'entretien » « c'est elle qui termine ma phrase » « mettre au jour des évolutions professionnelles constructives, fructueuses »* **Formalisation de la règle n°22a** *« poser les questions »* vaut pour *« donnez-moi quelques exemples»* ce qui obtient comme résultat de *« mettre au jour des évolutions professionnelles constructives, fructueuses. »*parce que *« je suis sur les rails de l'idée que je me fais sur l'entretien » « c'est elle qui termine ma phrase »*

Extrait de l'entretien d'inspection
2'32 E2 : mais il me manquait, je pense, quelque chose justement… I2 : mais vous avez évoqué le souci de la …du renforcement de l'autonomie des élèves.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 16)	FORMALISATION DES RÈGLES
2'41 I2 : Voilà donc là **je les reformule, avant de lui en demander d'autres**, je lui **montre que je l'ai écouté**, j'essaie de .. de **reprendre…** de, de **tirer le fil de mon entretien** là, c'est ce que j'évoquais juste avant.	**Objet de signification** ***« je les reformule »*** **Étayage de la signification** *« je lui montre que je l'ai écouté »* **Résultats constatés ou attendus** *« lui en* (exemples*) demander d'autres » « reprendre » « tirer le fil de mon entretien »*

	<u>Formalisation de la règle n°23a</u> Reformuler vaut pour montrer *« que je l'ai écouté »* ce qui obtient comme résultat lui demander d'autres exemples *« lui en demander d'autres »*, **«** *reprendre »* et *« tirer le fil de mon entretien »*

Extrait de l'entretien d'inspection

2'51

I2 : vous avez évoqué le .. le souci de la… du renforcement de l'autonomie des élèves, vous avez évoqué, je reprends vos mots, parce que c'est ce qui m'intéresse, c'est d'être au mot avec vous, le développement de la… de… de la posture auto-réflexive de l'élève, si l'on veut,

E2 : oui voilà, voilà c'est ça

I2 : ça aussi c'est la deuxième chose que vous avez … et puis vous dites aussi « avant », alors on peut le penser en creux, vous disiez aussi, avant je faisais un peu du cours magistral déguisé, donc si j'étais

E2 : au lycée, au collège je pouvais pas

I2 : d'accord, aujourd'hui c'est pas le cas, mais si j'étais venu vous voir avec vos élèves de seconde/ première, le.. la ..le souci qui a été le vôtre, et lié à la mise en œuvre de l'AP et des EDEX, cela vous a conduit aussi à aborder différemment vos cours *(ils terminent cette dernière phrase ensemble et en cœur)*

E2 : ah oui, oui, différemment, et alors…

UNITÉ DES INTERACTIONS (USI 17)	FORMALISATION DES RÈGLES
3'31 I2 : alors là, là ça s'appelle **« faire accoucher une parole ».** Là j'ai l'impression **de bien tenir mon.. mon affaire** là ! ……. Là c'est pas mal, tout à l'heure je me sentais un peu distant, mais finalement, je… peut-être que je… *C : quand tu dis « bien tenir ton affaire »* I2 : Oui, eh… d'aller là où je veux aller, **là où je veux aller** c'est-à-dire, **lui laisser la possibilité de rendre explicite des évolutions professionnelles dans sa pratique** là, et donc je lui ai **dit que je l'avais écouté**, **je fais une hypothèse sur d'autres évolutions possibles**, celles qu'elle va évoquer là, visiblement je suis… et elle me dit « oui c'est ça, ce que j'ai développé en AP ça a rayonné sur le cadre ordinaire des heures hors accompagnement personnalisé ». Donc, qu'est-ce que j'ai comme phrase sur laquelle tu voulais reprendre ? C : *le « là je tiens mon affaire »* I2 : voilà …**parce que là mon hypothèse est bonne**, **elle la reçoit**, je lui dis à la fois « je vous ai écouté », et elle, **elle creuse son sillon dans une analyse de sa pratique**, donc ça me va !	**<u>Objet de signification</u>** ***« faire accoucher une parole »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« lui laisser la possibilité de rendre explicite des évolutions professionnelles dans sa pratique »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« elle creuse son sillon dans une analyse de sa pratique » « ça me va »* **<u>Formalisation de la règle n°24a</u>** *« faire accoucher une parole »* vaut pour laisser à l'enseignante la possibilité de rendre explicite des évolutions professionnelles dans sa pratique *« lui laisser la possibilité de rendre explicite des évolutions professionnelles dans sa pratique »* ce qui obtient comme résultat *« elle creuse son sillon dans une analyse de sa pratique »* et *« ça me va »* **<u>Objet de signification</u>**

	« bien tenir mon affaire » **<u>Étayage de la signification</u>** *« dire je vous ai écouté » « je fais une hypothèse sur d'autres évolutions possibles »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« aller là où je veux aller » « mon hypothèse est bonne » « elle la reçoit »* **<u>Formalisation de la règle n°25a</u>** *« bien tenir mon affaire »* vaut pour *« dire je vous ai écouté »* ,et faire une *« hypothèse sur d'autres évolutions possibles »* ce qui obtient comme résultat *« aller là où je veux aller » « mon hypothèse est bonne »* et *« elle la reçoit »*

Extrait de l'entretien d'inspection

4'52
/ et alors, en fait j'ai l'impression que même depuis que je suis dans le lycée, j'ai jamais fait cours une seule année de la même façon
I2 : Oui *(il écrit et hoche de la tête)*
E2 : c'est-à-dire, donc c'est ça aussi qui fait que je me plais dans ce métier hein, c'est que je me dis mais « on peut toujours améliorer, on peut toujours trouver », et puis surtout les élèves d'ailleurs, ils sont même plus les mêmes qu'il y a 15 ans, ils ont évolué eux-mêmes, alors on est obligé de s'adapter … enfin moi je .. en tout cas j'ai l'impression que je dois m'adapter à mes élèves, et non l'inverse, donc eh…le … euh…je sais plus où j'en étais
I2 : vous parliez du souci de renouvellement constant
E2 : oui le souci du renouvellement constant

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 18)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
6'26 I2 : ah, ça c'est, **ça c'est de la ficelle** ça *(il continue à sourire de contentement)* ça j'aime bien quand les profs ne savent pas où ils en sont, c'est le moment essentiel rêvé pour **montrer qu'on écoutait authentiquement**, même **j'en fais pour moi un test**.. donc, là je suis content de **pouvoir lui dire** là, ça veut dire **« je ne vous ai pas payé de mots »**	**<u>Objet de signification</u>** ***« montrer qu'on écoutait attentivement »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« j'en fais pour moi un test.. »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« Pouvoir dire '' je ne vous ai pas payé de mots'' »* **<u>Formalisation de la règle n°26a</u>**

	« montrer qu'on écoutait authentiquement » vaut pour en faire *« un test »* [dans les circonstances où *« les profs ne savent pas où ils en sont »*] ce qui obtient comme résultat *« Pouvoir dire '' je ne vous ai pas payé de mots'' »*

Extrait de l'entretien d'inspection

6'42

E2 : eh… je …peut-être que je vais aborder les mêmes œuvres, mais je ne le fais jamais de la même façon. Alors déjà parce que la classe, le groupe classe a changé, c'est pas ..je peux pas forcément me servir d'un fonctionnement qui a, …enfin de quelque chose qui a fonctionné l'année précédente, et l'appliquer à une classe qui n'est plus la même, par exemple là on a 23 élèves, c'est pas… l'année dernière j'en avais 35, déjà c'est différent, on ne fait pas la même chose, voilà, et puis des élèves qui sont effectivement, enfin la composition de la classe a changé, elle est plus ou moins hétérogène une année, puis plus homogène une autre année, donc je pense qu'à chaque fois il faut trouver autre chose, et même si je vais me resservir de certaines pratiques, de toutes façons, il y aura toujours une adaptation au groupe classe qui se fait, *(tout au long de ce passage, l'inspecteur écoute et acquiesce les bras croisés un moment puis prends des notes)*

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 19)	FORMALISATION DES RÈGLES (DILEMME)
7'35 I2 : voilà donc là je me dis, bon **je me suis fait une idée de la valeur professionnelle de cette enseignante qui est à mes yeux très haute, je sais son sérieux…** et là je suis en train de me dire, je crois,… c'est la perception que j'en ai en tout cas, je suis en train de me dire, **en même temps j'aimerai bien pouvoir la faire bouger une petit peu sur la façon dont elle conçoit les heures d'AP** parce que ce que je l'ai vu mettre en œuvre ne m'a pas complètement convaincu, et donc je me dis, **je réfléchis** là je me dis, comment je vais m'y prendre pour trouver des voies acceptables pour elle, pour pas être non plus en contradiction manifeste entre ce que je vais pouvoir lui renvoyer d'une pratique professionnelle de grande exigence et ce qu'elle pourrait entendre comme une déception à la lumière de ce que j'aurai perçu et que je lui aurait dit… donc là, **mon problème à ce moment-là** ou qui va commencer à poindre ça va être celui-là …, **comment j'articule**, et je m'en souviens plus de ce que j'ai fait.	**Objet de signification** ***« faire bouger*** (l'enseignante) ***sur la façon dont elle conçoit les heures d'AP »*** **Résultats constatés** *« je réfléchis » « trouver des voies acceptables pour elle »* **Formalisation de la règle n°27a** *« faire bouger* (l'enseignante) *sur la façon dont elle conçoit les heures d'AP »* [dans des circonstances où *« je me suis fait une idée de la valeur professionnelle de cette enseignante qui est à mes yeux très haute »* mais *« ce que je l'ai vu mettre en œuvre ne m'a pas complètement convaincu »*] obtient comme résultats *« réfléchir » « trouver des voies acceptables pour elle »* **Objet de signification** ***« trouver des voies acceptables pour elle »*** **Étayage de la signification** *« articuler* (deux idées contraires) *: « faire bouger* (l'enseignante) *sur la façon dont elle conçoit les heures d'AP » et « pas être non plus en contradiction manifeste entre ce que je vais pouvoir lui renvoyer d'une pratique professionnelle de grande exigence »*

	<u>Résultats constatés ou attendus</u> *« ce qu'elle pourrait entendre comme une déception à la lumière de ce que j'aurai perçu »* **<u>Formalisation de la règle n°28a</u>** *« trouver des voies acceptables pour elle »* vaut pour *« articuler »* (deux idées contraires) *: « faire bouger* (l'enseignante) *sur la façon dont elle conçoit les heures d'AP »* ne *« pas être (…) en contradiction manifeste entre ce que je vais pouvoir lui renvoyer d'une pratique professionnelle de grande exigence »* [dans les circonstances où *« je me suis fait une idée de la valeur professionnelle de cette enseignante qui est à mes yeux très haute, je sais son sérieux… »*] ce qui obtient comme résultat *« qu'elle pourrait entendre comme une déception à la lumière de ce que j'aurai perçu »*

Extrait de l'entretien d'inspection

8'35

/vous me demandiez si j'avais à partir des pratiques mises en œuvre en accompagnement personnalisé ça avait changé ? oui oui.. effectivement. Par exemple maintenant ce que je fais beaucoup c'est … **vous l'avez peut-être vu dans mon cahier de texte**, je fais des bilans.

I2 : **j'ai vu plein de choses, donc je vais vous dire ce que j'ai vu…**

E2 : à la fin d'une activité, ce que je pensais pas à faire, parce que je me disais, ben pour moi c'était évident que les élèves avaient vu

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 20)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
8'57 I2 : voilà, alors là je suis …c'est pour moi que **je dis des choses comme ça**, … enfin **pour moi aussi, ..non enfin c'est pour elle** … **j'écris aux enseignants pour leur demander de m'envoyer préalablement à l'inspection des documents, et je leur dis pourquoi je leur demande de le faire**, c'est-à-dire **pour prendre le temps de rentrer… je reprends ma formule, … rentrer dans l'intelligence de leur travail fait. Je veux être absolument certain,…** et puis bon je veux faire en faire en sorte de **ne pas nourrir le malentendu selon lequel je serais là en contrôle, ce qu'ils font des programmes,** tout ça ne m'intéresse pas du tout. Et donc, si **je lui dis, j'ai vu,** elle me dit **« je sais pas si vous avez vu »,** si je lui réponds, « j'ai vu », ça veut dire « je vous prend au sérieux aussi, mais bon **voyez j'ai pris le temps chez moi, je l'ai préparé et je vais vous dire ce que j'ai trouvé d'intéressant dans votre travail ».** Donc **c'est pas qu'une formule là**, c'est aussi **conforter un cadre déontologique de la relation que j'essaie d'avoir avec les enseignants**, alors c'est plus facile	**<u>Objet de signification</u>** ***« Je lui dis ''j'ai vu''»*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« je vous prend au sérieux »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« conforter un cadre déontologique de la relation que j'essaie d'avoir avec les enseignants »* **<u>Formalisation de la règle n°29a</u>** *Dire « j'ai vu »* vaut pour prendre l'enseignante *« au sérieux »* ce qui obtient comme résultat *« conforter un cadre déontologique de la relation que j'essaie d'avoir avec les enseignants »*

quand on a… évidemment tout ça **c'est bien rose hein,… quand on a en face de soi un professeur aussi intéressant !** C'est pas toujours le cas.	**Objet de signification** ***« Je lui dis ''j'ai vu''»*** **Étayage de la signification** *« voyez j'ai pris le temps chez moi, je l'ai préparé »* **Résultats constatés ou attendus** *« conforter un cadre déontologique de la relation que j'essaie d'avoir avec les enseignants » « dire ce que j'ai trouvé d'intéressant dans votre travail »* **Formalisation de la règle n°30a** *Dire « j'ai vu »* vaut pour dire *«j'ai pris le temps chez moi, je l'ai préparé »* [dans les circonstances où *«c'est plus facile quand (…) on a en face de soi un professeur aussi intéressant ! »*] ce qui obtient comme résultat *« dire ce que j'ai trouvé d'intéressant dans votre travail »* **Objet de signification** ***« j'écris aux enseignants »*** **Étayage de la signification** *« leur demander de m'envoyer préalablement à l'inspection des documents »* **Résultats constatés** *« prendre le temps de rentrer (…) dans l'intelligence de leur travail fait. »* **Formalisation de la règle n°31a** *Écrire « aux enseignants »* vaut pour *« demander de m'envoyer préalablement à l'inspection des documents »* ce qui obtient comme résultat de *« prendre le temps de rentrer (…) dans l'intelligence de leur travail fait. »* **Objet de signification** ***« je leur*** (les enseignants) ***dis pourquoi je leur demande de le faire »*** **Résultats constatés ou attendus** *« conforter un cadre déontologique de la relation que j'essaie d'avoir avec les enseignants »* **Formalisation de la règle n°32a**

	Dire *aux enseignants « pourquoi je leur demande de le faire »* obtient comme résultat *« conforter un cadre déontologique de la relation que j'essaie d'avoir avec les enseignants »* **Objet de signification** ***« je leur*** (les enseignants) ***dis pourquoi je leur demande de le faire »*** **Résultats constatés ou attendus** *« ne pas nourrir le malentendu selon lequel je serais là en contrôle, ce qu'ils font des programmes »* **Formalisation de la règle n°32a bis** Dire *aux enseignants « pourquoi je leur demande de le faire »* obtient comme résultat *« ne pas nourrir le malentendu selon lequel je serais là en contrôle, ce qu'ils font des programmes »*

Extrait de l'entretien d'inspection
10'31 E2 : à votre avis, enfin …quelle compé..qu'est-ce que vous avez travaillé ? » I2 : alors je vous interromps juste pour être… je suis discourtois juste pour faire preuve de courtoisie, paradoxe eh.., mais puisque je vous ai dit que j'ai pris des choses hein… E2 : oui, oui bien sur I2 : vous m'avez adressé des documents, il s'agissait pour moi de rentrer dans l'intelligence de votre travail

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 21)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
10'47 I2 : **voilà, bon, la cheville un peu maladroite**, mais je reviens à mon… il faut… **il faudrait que j'aborde un deuxième moment qui va nous permettre de nous serrer sur le travail** qu'elle a conduit depuis le début de l'année, **en resserrant l'entrée.** Donc c'est pour ça que je **fais le malin, en parlant de courtoisie et de discourtoisie**, mais j**'essaie de m'en sortir** comme je peux là, c'est pas terrible là *(il glousse)*.	**Objet de signification** ***«je fais le malin»*** **Étayage de la signification** *« j'essaie de m'en sortir » « en parlant de courtoisie et de discourtoisie »* **Résultats constatés ou attendus** *« il faudrait que j'aborde un deuxième moment »* **Formalisation de la règle n°33a**

	Faire « le malin » vaut pour essayer *« de m'en sortir »* « *en parlant de courtoisie et de discourtoisie »* [*dans les circonstances où « la cheville* (est) *un peu maladroite »*] obtient comme résultat essayer d'aborder un deuxième moment *« il faudrait que j'aborde un deuxième moment »* **Objet de signification** ***«j'essaie de m'en sortir»*** **Résultats constatés ou attendus** *« nous serrer sur le travail qu'elle a conduit depuis le début de l'année» « en resserrant l'entrée »* **Formalisation de la règle n°34a** Essayer *« de m'en sortir »* ce qui obtient comme résultat *« nous serrer sur le travail qu'elle a conduit depuis le début de l'année» « en resserrant l'entrée »*

Extrait de l'entretien d'inspection

11'11
I2 : donc j'ai noté par exemple dans les choses qu'il faut que je vous dise : je vous les lis là, les bilans deux points explicitations des compétences travaillées derrières les scénarios de travail proposés. C'est exactement ce que … je …
E2 : oui oui
I2 : donc voilà vous voyez, …mon regard… c'est pas en soi heureux, mais quand même, peut-être un peu, qu'il y a des convergences quand-même.
E2 : oui
I2 : Que je puisse vous renvoyer ça en miroir c'est intéressant…
E2 : oui, oui voilà … hm hm
I2 : bon … *(Ils se regardent et se mettent à rire)*
E2 : je suis sensée dire quelque chose ?
I2 : non, non rien

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 22)	FORMALISATION DES RÈGLES
11'34 I2 : là, je la mets, je la mets… je la fais rougir parce que je lui dis que … que… qu'est-ce que je peux ajouter là, oui, non, je reviens sur la question de **tout ce que j'ai pris en note déjà**, donc en fait **quand j'arrive là avant l'entretien, comme j'ai abattu du travail chez moi**, j'ai devant	**Objet de signification** ***«commencer à dire une liste d'éléments que je trouve intéressants »*** **Étayage de la signification** *« prendre le temps de dire (...) tout ce que j'ai pris en note déjà »*

mes yeux **une liste d'éléments que je trouve intéressants**, et que je veux **prendre le temps de dire,** j'espère que j'ai pris le temps de le faire après, c'est ce que **je commence à faire là**… alors il m'arrive même de truquer un petit peu hein, …c'est-à-dire de prétendre que j'ai des choses sur mon écran alors que je les ai pas forcément tout de suite, mais c'est pas grave, c'est pas grave, ça fait partie de la …ça fait partie du jeu et puis c'est pour la bonne cause là !	**Formalisation de la règle n°35a** *«commencer à dire une liste d'éléments que je trouve intéressants* vaut pour *«prendre le temps de dire (…) tout ce que j'ai pris en note déjà »* [dans les circonstances où *« j'ai abattu du travail chez moi »*]

Extrait de l'entretien d'inspection
12'15 I2 : vous avez raison …alors je vais à nouveau vous donner la possibilité peut-être d'évoquer d'autres choses, donc du coup quand… si on essaie de penser des évolutions dans votre réflexion, au-delà peut-être de … je vais faire l'hypothèse qui vaut ce qu'elle vaut, de ce qui vous caractérise peut-être profondément, ce souci de renouvellement permanent, ce goût du défi que vous avez évoqué à plusieurs reprises, vous avez évoqué aussi il y a 6 ans, tout ce que la réforme du lycée vous a amené .. .bon… est-ce qu'il y a d'autres, d'autres points d'appui que la réforme du lycée, et du coup tout ce qui va avec, qui aurait contribué là encore à nourrir votre réflexion, et que vous auriez pu discuter avec moi ?

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 23)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
12'46 I2 : là je suis content, suis content, alors on peut se lancer des fleurs comme ça ? ch'sais pas ? …si je vais le faire ! là je suis content parce que…, **c'est une des difficultés de l'entretien,** c'est de **tenir le** … le… **il y a la parole de l'autre avec tout ce qu'elle a d'aléatoire,.. d'incontrôlée, ses préoccupations à soi avec tout ce qu'on a écrit qu'on veut dire, faire des choix**, et puis un entretien bien souvent on sort en se disant j'ai pas mis… j'ai pas dit le quart de ce que j'aurai voulu dire, j'ai pas évoqué la moitié des sujets dont j'aurai voulu parler, et là **dans ces pauses un peu de synthèse**, là c'est la deuxième ah mais un peu plus long, **je reprends la conduite de l'entretien**, en **montrant que ça a un sens, qu'on va quelque part, que c'est constructif**.. donc…. Ce faisant, par les moyens du langage, j'essaie de lui **dire** aussi, mais .. c'est que j'y crois vraiment, **ce que nous faisons a du sens … peut-être pour vous**, voilà c'est que je lui dis là.	**Objet de signification** ***« je reprends la conduite de l'entretien »*** **Étayage de la signification** « *tenir le…* » (l'entretien) **Résultats constatés ou attendus** *«là dans ces pauses un peu de synthèse » « là, c'est la deuxième »* **Formalisation de la règle n°36a** Reprendre « *la conduite de l'entretien »* vaut pour « *tenir le…* » (l'entretien) [dans les circonstances où *« c'est une des difficultés de l'entretien »* il faut « *faire des choix* » entre «*la parole de l'autre avec tout ce qu'elle a d'aléatoire,...d'incontrôlée, ses préoccupations à soi avec tout ce qu'on a écrit qu'on veut dire* »] ce qui obtient comme résultats faire une deuxième pause de synthèse *« des pauses un peu de synthèse » « là, c'est la deuxième »* **Objet de signification**

	« je reprends la conduite de l'entretien » **<u>Étayage de la signification</u>** *« en montrant que ça a un sens, qu'on va quelque part, que c'est constructif »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« dire (…) ce que nous faisons a du sens … peut-être pour vous »* **<u>Formalisation de la règle n°36a bis</u>** Reprendre *« la conduite de l'entretien »* vaut pour montrer *« que ça a un sens, qu'on va quelque part, que c'est constructif »* [dans les circonstances où *« j'y crois vraiment »*] ce qui obtient comme résultats dire que ce que nous faisons a peut-être aussi du sens pour l'enseignante *« dire (…) ce que nous faisons a du sens … peut-être pour vous »*

Extrait de l'entretien d'inspection
13'46 I2 : d'autres points d'appui que la réforme du lycée, et du coup tout ce qui va avec, qui aurait contribué là encore à nourrir votre réflexion, et que vous auriez pu discuter avec moi ? E2 : oui alors c'est tout récent, mais je pense que ça va .. en ce moment je suis aussi dans une phase de recherche et … et donc il y a la création du micro-lycée à laquelle j'ai participé, enfin sous l'impulsion d'autres professeurs

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 24)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
14'13 I2 : voilà, et là **bingo ! parce que …on est passé de** … la question des échelles de temps est toujours problématique sur un entretien d'une heure. Si c'est quelqu'un qu'on voyait dix fois dans l'année on pourrait sans cesse, c'est pas un problème que d'évoquer le passé, même le passé très lointain, tandis que là **sur 50 minutes, quelqu'un qui nous projette 20 ans en arrière c'est un problème,** je reviens pas sur ce que… mais je le dis plus clairement que ce que je disais au début tout à l'heure, et donc on est passé après **à 5/6 ans à la réforme du lycée**, **là elle réduit d'elle-même en me renvoyant au micro-lycée**, donc double bingo parce que je me dis ben… **le travail de resserrement progressif c'est elle qui l'opère**, et en plus j'ai vu un collègue la veille qui m'a parlé du micro-lycée, donc **je vais pouvoir aller plus vite** en lui disant, si l'on va plus vite **c'est pas parce que ça ne m'intéresse pas** mais c'est parce que **je sais déjà le**	**<u>Objet de signification</u>** **Faire *«le travail de resserrement progressif »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« on est passé de (…) quelqu'un qui nous projette 20 ans en arrière (…)à 5/6 ans à la réforme du lycée » « là elle réduit d'elle-même en me renvoyant au micro-lycée »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« pouvoir aller plus vite »* *« je sais le cadre de travail (…) et la réflexion »* **<u>Formalisation de la règle n°37a</u>**

cadre de travail dans lequel vous êtes et la réflexion professionnelle dans laquelle vous êtes, d'accueil de jeunes qui ont été déscolarisés et que l'on essaye maintenant de récupérer, donc je vais pouvoir lui dire.	Faire *«le travail de resserrement progressif »* vaut pour passer de 20 ans en arrière et me renvoyer à une période actuellE2 : au micro-lycée *« on est passé de (...) quelqu'un qui nous projette 20 ans en arrière (...)à 5/6 ans à la réforme du lycée » « là elle réduit d'elle-même en me renvoyant au micro-lycée »* [dans les circonstances où *« sur 50 minutes, quelqu'un qui nous projette 20 ans en arrière c'est un problème »*]obtient comme résultat *« « pouvoir aller plus vite »* parce que *« je sais le cadre de travail (...) et la réflexion »* dans lesquels l'enseignante est.

Extrait de l'entretien d'inspection

15'14
E2 : on est assez bien représenté ds le micro-lycée
I2 : Oui j'ai vu Mme M. sans trahir aucun secret
E2 : voilà, oui, Mme M., l'année dernière déjà Mme M. et moi-même avons fait, on était deux professeurs de français, à participer au micro-lycée.
I2 : M. M. qui y est aussi …
E2 : M. M aussi, mais aussi, bon ben voilà après …
I2 : toute la fine équipe, toute la fine équipe !
E2 : c'est ça la fine équipe exactement, mais c'est M. C qui est le… le..
I2 : qui coordonne.
E2 : oui coordonne, voilà.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 25)	FORMALISATION DES RÈGLES
15'38 I2 : voilà, là **je la mets en confiance**, je lui dis **on peut aller vite**, et j'essaie de lui dire, je sais… **je sais tout ce que vous faites de bien sur ce dossier-là**.	**Objet de signification** ***« je lui dis on peut aller vite »*** **Étayage de la signification** *« j'essaie de lui dire je sais »,* **Résultats constatés ou attendus** *« je sais tout ce que vous faites de bien sur ce dossier-là »* *« je la mets en confiance »* **Formalisation de la règle n°38a** Lui dire *« on peut aller vite »* parce que *« je sais tout ce que vous faites de bien sur ce dossier-là »* obtient comme résultat de la mettre en confiance *« je la mets en confiance »*

Extrait de l'entretien d'inspection

15'49

I2 : Donc, votre engagement dans le micro-lycée ça a aussi contribué à faire changer votre…
E2 : Oui mais en fait, c'est dans la continuité, enfin, c'est cohérent, parce que le micro-lycée c'est les élèves décrocheurs, et en fait, moi depuis …
I2 : **vous voulez dire un défi,** c'est un défi ?
E2 : voilà, voilà, moi c'est ces élèves en fait qui me … voilà …donc bon …j'apprécie comme tout le monde les bons élèves, mais évidemment il y a un défi pour l'enseignant dans un élève quand par exemple

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 26)	FORMALISATION DES RÈGLES
16'16 I2 : oui voilà, j'ai pas bien entendu ce que je disais, mais en fait j'ai du dire « vous voulez dire le défi » et donc voilà, **je remets toujours du fil** là, **parce que c'est l'expression qu'elle employait tout à l'heure** « c'est un défi », donc là **on revient sur** le…	**Objet de signification** ***« je remets toujours du fil »*** **Étayage de la signification** *« on revient sur » « l'expression qu'elle employait tout à l'heure ''c'est un défi'' »* **Formalisation de la règle n°39a** *« je remets toujours du fil »* vaut pour revenir sur l'expression que l'enseignante a employé *« l'expression qu'elle employait tout à l'heure »*

Extrait de l'entretien d'inspection

16'30

E2 : On fait une petite parenthèse, l'élève avec laquelle vous avez …
I2 : oui d'accord
E2 : vous avez discuté tout à l'heure qui est…alors voilà, ces élèves-là c'est mes …
I2 : oui, oui, je comprends,
E2 : alors voilà tout cela c'est en lien parce que …
I2 : **c'est pas par hasard que j'ai posé la question**…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 27)	FORMALISATION DES RÈGLES

16’45 *C : qu’est-ce que tu veux lui dire par là ?* I2 : hm hm non je..alors ce que cela m’inspire immédiatement, c’est … je reviens avec l’idée de la .. que j’évoquais tout à l’heure, de la…presque de **la connivence** là, et la je lui dis, vous vous êtes intéressée, … celle qui …elle **elle me dit « celle qui m’intéresse le plus dans mon groupe c’est cette élève -à, et il se trouve que c’est celle avec laquelle vous avez le plus parlé » je lui dis « ben c’est peut-être pas un hasard »,** juste ce que je veux lui dire c’est ce que je lui dis, je lui dis … je ….je… j’ai peut-être été l’enseignant que …ouai… si c’est ça c’est terrible ce que je vais dire là, est-ce que je suis là pour … ce que je veux **lui dire** c’est que, c’est que … elle se… **je me reconnais peut-être un peu** dans l’ensei…**dans le modèle d’enseignant qu’elle incarne** … ouai, ouai, c’est extrêmement rare.	**Objet de signification** ***« la connivence »*** **Étayage de la signification** *« je lui dit ‘’ vous vous êtes intéressée,… » « je lui dis ‘’ c’est peut-être pas un hasard ‘’ »,* **Résultats constatés ou attendus** *« lui dire (…) je me reconnais peut-être un peu dans le modèle d’enseignant qu’elle incarne »* **Formalisation de la règle n°40a** Évoquer de *« la connivence »* vaut pour dire à l’enseignante que ce n’est peut-être pas un hasard si l’on s’est intéressés à la même élève *« je lui dit ‘’ vous vous êtes intéressée,… » « je lui dis ‘’ c’est peut-être pas un hasard ‘’ »* ce qui obtient comme résultat lui dire se reconnaître *« dans le modèle d’enseignant qu’elle incarne »*

Extrait de l’entretien d’inspection

17’41

E2 : Je sais plus ce que j’avais mis, j’avais mis des grands trucs, que je n’oublie rien ...voilà alors le micro-lycée effectivement,…

I2 : si vous avez des notes allez-y !

E2 : non, c’est parce qu’il ne fallait pas que j’oublie, donc eh…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 28)	FORMALISATION DES RÈGLES
18’06 *C : à un moment donné, tu lui as dit, si vous avez pris des notes, allez-y, tu lui proposes tu remarques qu’elle a pris des notes* I2 : Oui parce que je lui dis là oui, **je veux aussi qu’on sorte de l’entretien grand oral, prestation, performance rhétorique, j’écris pour leur demander de préparer la chose, donc s’ils ont préparé et qu’elle a besoin d’avoir ses notes et sa préparation, après tout qu’est-ce que j’ai devant moi, j’ai préparé mes choses et j’ai bien des notes.** Donc **si elle a des choses à me dire, si elle a besoin de les lire de vérifier, de reprendre, de suivre un ordre, c’est …je veux lui dire que**	**Objet de signification** **« Inviter à reprendre ses notes »** **Étayage de la signification** *« je recueille une pensée qui a été construite »* *« je veux lui dire que ça ne me dérange pas du tout au contraire »* (qu’elle s’appuie sur ses notes) **Résultats constatés ou attendus** *« qu’on sorte de l’entretien grand oral, prestation, performance rhétorique»*

ça ne me dérange pas du tout, que c'est même plutôt **le signe de l'exigence qu'a été la sienne d'un authentique travail préparatoire.** L'une des difficulté de l'entretien, … et on est tous responsables de ça, c'est une attitude un peu passive parfois de l'enseignant, parce que c'est confortable, qui attend soit des questions avec des réponses toutes prêtes soit des conseils tout prêts à des choses dont il n'a que faire, soit le monologue de l'inspecteur… donc… si je veux… **vouloir que l'entretien professionnel ce soit aussi un temps de mise au clair par l'enseignant d'évolution saillante de sa réflexion et de sa pratique, c'est aussi en faire un moment où je recueille une pensée qui a été construite.** Donc si ça **passe par des notes** ça ne pose aucun problème, au contraire, non seulement ça ne pose aucun problème mais c'est plutôt un bon signe. (…) I2 : peut-être, en tout cas, là où ta question m'intéresse c'est que ça me fait penser à d'autres choses, ou alors, …on ne va peut-être, on ne va pas le voir là, mais c'est des choses que je teste de plus en plus, …par exemple donc il va de soi qu'un oral c'est …, qu'un entretien c'est : soit on se tait pour écouter la bonne parole de l'inspecteur, soit on répond de manière complétement truquée à des questions eh….dont on se fiche complètement.. dans l'ordre des simulacres, donc il ne faut pas de note, …on jouerait le même jeu que celui d'un oral**,** dans le même ordre d'idée c'est l'autre qui nous dit, qui nous dit ce qu'on doit faire. Alors encore une fois on ne va pas le voir dans cet entretien là, mais j'ai pu le faire avec d'autres enseignants là, j'aime bien leur dire que par exemple je vais leur proposer j'aimerai bien leur proposer deux trois choses, mais c'est eux qui vont décider. Donc je négocie la nature même de certains éléments qui figureront dans leur rapport, si cela vous intéresse, vous me le dîtes, si ça ne vous intéresse pas vous me le dîtes aussi et je vous proposerais autre chose. Donc ça procède pour moi de la même idée, **d'essayer de déconstruire une certaine vision complètement figée qui me semble totalement limité de l'exercice**. Donc oui, **derrière la question des notes il y a de vrais enjeux.**	*« le signe de l'exigence qu'a été la sienne d'un authentique travail préparatoire »* **Formalisation de la règle n°41a** Inviter à reprendre ses notes vaut pour « *lui dire que ça ne me dérange pas du tout au contraire »* (qu'elle s'appuie sur ses notes) et recueillir *« une pensée qui a été construite. »* ce qui obtient comme résultat ***«*** *qu'on sorte de l'entretien grand oral, prestation, performance rhétorique »* et le voir comme *« le signe de l'exigence qu'a été la sienne d'un authentique travail préparatoire »* **Objet de signification** ***« j'écris pour leur demander de préparer la chose »*** **Étayage de la signification** *«vouloir que l'entretien professionnel ce soit aussi un temps de mise au clair par l'enseignant d'évolution saillante de sa réflexion et de sa pratique »* **Résultats constatés ou attendus** *« essayer de déconstruire une certaine vision complètement figée qui me semble totalement limité de l'exercice. »* **Formalisation de la règle n°42a** Écrire *«pour leur demander de préparer la chose »* vaut pour *« vouloir que l'entretien professionnel ce soit aussi un temps de mise au clair par l'enseignant d'évolution saillante de sa réflexion et de sa pratique »* ce qui obtient comme résultat *« essayer de déconstruire une (…) vision complètement figée (…) totalement limité de l'exercice. »*

Extrait de l'entretien d'inspection

22'13

I2 : de raccrocher des décrocheurs, d'ancien décrocheurs

E2 : et là essayer de trouver ??? on retrouve la même idée, qui est de développer d'autres stratégies

I2 : on s'adapte
E2 : oui et puis.. voilà … eh….essayer d'enseigner autrement, autrement que …et surtout avec des élèves qui n'ont pas apprécié le cadre scolaire, qui leur posait un problème et.. alors/

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 29)	FORMALISATION DES RÈGLES
22'39 I2 : alors là ce que j'ai envie de dire, quand même là c'est aussi que **c'est un entretien facile** là… eh.. c'est quelqu'un de très bien, j'ai l'impression qu'on **se renvoie mutuellement des signes d'écoute, d'attention**, il y a une .. **une vraie continuité dans le propos**, donc c'est assez facile, c'est assez facile … **on tire les fils, ça se fait dans la douceur**, dans la …ça c'est bien, c'est bien…je trouve	**Objet de signification** ***« se (renvoyer) mutuellement des signes d'écoute, d'attention »*** **Résultats constatés ou attendus** *« on tire les fils, ça se fait dans la douceur »* ***«*** *une vraie continuité dans le propos »* **Formalisation de la règle n°43a** Se renvoyer *« mutuellement des signes d'écoute, d'attention »* [dans les circonstances où *«* c'est un entretien facile »] ce qui obtient comme résultat ***«*** *une vraie continuité dans le propos »* tirer ***«*** *les fils »* conduire (l'entretien) *« dans la douceur »*

Extrait de l'entretien d'inspection

23'48
alors il y a le micro-lycée, mais il y a aussi les élèves que j'ai cette année, et alors il y a cette élève là mais faut savoir que dans la première L là, donc … j'ai deux autres élèves qui sont en phobie scolaire, alors là et ça fait plusieurs années,
I2 : dans la classe, dans le groupe ?
E2 : oui, et ils sont pas là justement, ils peuvent …, ils n'arrivent pas à venir, et elle, c'est une ancienne, … enfin elle a eu une scolarité très *(l'inspecteur a arrêté de prendre des notes et tapote avec ses doigts sur le bureau)*.. donc très difficile et elle était aussi déclarée en phobie scolaire en fait cette élève, et là aussi moi je… et quand on va en micro lycée ça se rejoint parce que justement les élèves qui viennent en micro-lycée sont… eh certains en fait, pas tous hein, sont d'anciens phobiques scolaires

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 30)	FORMALISATION DES RÈGLES
24'27 I2 : **on est en terrain glissant un tout petit peu glissant**, … à ce moment-là je me dis « est-ce qu'on va .. est-ce qu'on risque pas de ..de .. est-ce que je ne suis pas en face **d'une enseignante qui verse un peu trop dans une approche un peu empathique, affective et compassionnelle »**, ça va se	**Objet de signification** ***« j'arrive à me contenir»*** **Résultats constatés ou attendus** *« Je ne déborde pas d'enthousiasme »*

traduire un petit peu plus tard quand elle dit , qu'elle est …je sais plus qu'est-ce qu'elle dit .. je voudrais les .. *C : je les adopterais* I2 : je les adopterais, voilà, là je… **j'arrive à me contenir parce que j'ai des éléments qui accréditent l'hypothèse que par ailleurs que son travail est sérieux** hein, mais là si **je ne déborde pas d'enthousiasme,** et alors quand elle me parle de ça c'est parce que je trouve qu'il y a des éléments qui s'accumulent un petit peu trop dans cette… dans ce registre-là oui.	**Formalisation de la règle n°44a** Arriver à se contenir [dans les circonstances où *« on est en terrain glissant »* **«** *je trouve qu'il y a des éléments qui s'accumulent un petit peu trop dans cette… dans ce registre-là » « dans une approche un peu empathique, affective et compassionnelle »*] parce que *« j'ai des éléments qui accréditent l'hypothèse que par ailleurs que son travail est sérieux »* obtient comme résultat *« Je ne déborde pas d'enthousiasme »*

Extrait de l'entretien d'inspection

25'23

E2 : et là ce problème de la phobie scolaire qu'on ..qui est vraiment, enfin…
I2 : il y a aussi là-dedans des élèves dont…d'anciens élèves dont on se soucie…qu'on cherche à raccrocher après avoir passé dix ans à faire tout ce qu'on pouvait pour
E2 : oui oui les éviter, oui c'est vrai ..
I2 : pour les mettre dehors
E2 : oui c'est vrai, oui oui, oui c'est vrai, quelques fois
I2 : parce que la phobie scolaire **si l'on va sur le penchant médical**, ça pourrait aussi nous inviter, alors je vous le dis comme je le pense, à déresponsabiliser complètement notre institution **« c'est pas moi, c'est la médecine »** !
E2 : ah oui oui oui, ah non, non moi vraiment je vois pas du tout les choses comme ça ! pour moi c'est …
I2 : ah ben oui, mais ….donc c'est une construction, c'est une construction..

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 31)	FORMALISATION DES RÈGLES
26'15 *C : alors là tu la provoques un peu, en lui renvoyant une image à laquelle elle ne s'attendait pas de la phobie scolaire, quelle est ta préoccupation à ce moment ?* I2 : ah, là **je règle des comptes un peu avec l'institution**, **avec l'institution que je trouve parfois un peu folle** ! On récupère des élèves, … qu'est-ce que c'est que le micro-lycée ? c'est on récupère, c'est ce que je dis juste avant…non mais là **je livre un peu le fond de ma pensée** là, je pense, plus que je ne cherche à la provoquer, je **lui dis juste qu'indépendamment de son talent de sa compétence et de son engagement, oui…, que l'institution est un petit peu folle de se demander après avoir pour une bonne part construit**, c'est ça que je lui	**Objet de signification** ***« je livre (…) le fond de ma pensée »*** **Étayage de la signification** *« je ne cherche pas à la provoquer »* **Résultats constatés ou attendus** *« je règle des comptes un peu avec l'institution »* **Formalisation de la règle n°45a** Livrer *« le fond de ma pensée »* vaut pour *« je ne cherche pas à la provoquer »* [dans les circonstances où je trouve parfois l'institution un peu folle de se demander après avoir pour

dis quand **je lui dis que c'est une construction plutôt qu'un état ou qu'une pathologie**, c'est **la conséquence du discours d'une mise en échec qu'on aura tenu bien souvent en face de ces élèves**. 28'17 *C : Je sens des signes d'agacement là ?* I2 : oui, .. mais peut-être que ça c'est ce que je te disais jute avant sur… j'espère ne pas percevoir trop longtemps une …*silence*….. une …une … **un positionnement vis-à-vis des élèves je te dis, sur le registre un peu affectif et émotionnel**, **parce que là, bien souvent on constate que ça pose des problèmes par la suite,** donc si je m'agace c'est peut-être parce qu'elle parle un petit peu de ça, et sur mon hypothèse, je reviens.. peut-être que…en plus j'ai l'impression qu'on s'écoute pas bien à ce moment-là, ou que moi je l'écoute pas bien, que **je suis mon fil un peu sur la phobie scolaire**, mais parce qu'en fait ça me permet de venir rescolariser… **replacer sur le terrain ordinaire et normal des apprentissages, ce qu'on a vite fait de… caractériser et catégoriser de tel sorte que ça nous sort du travail ordinaire d'un enseignant**. Donc là en fait je suis en train, peut-être si je réagis comme ça c'est pour **lui dire, … le bon enseignant c'est celui qui, c'est celui qui … conformément à ce qu'elle le disait tout à l'heure, qui s'adapte à la réalité des élèves et qui les fait progresser, c'est pas forcément celui qui va user de ces catégories de… de la phobie scolaire , ou de ceci ou de cela…** *C : oui mais ce n'est pas ce que tu lui dis là ?* I2 : non, je vais continuer sur mon hypothèse, et puis je pense que, c'est parce que quand elle me parle de phobie scolaire,…*silence* … en gros elle me dit « je suis une enseignante qui m'intéresse vraiment de très près aux particularités des élèves », quand elle me dit ça, ça doit me déranger un tout petit peu, parce que je me dis : est-ce qu'elle ne sort pas de la relation professionnelle qui est la sienne, je pense que **du coup, je lui dis attention ! phobie scolaire ça veut pas dire approche médicalisée,** mais **on peut rester sur une analyse d'un construit dans un rapport à l'école** et que l'institution,… **dont l'institution est responsable, et pas forcém… et pas du tout vous**, et sans soute que c'est pour ça que je … que je… que j'abordais cette histoire.	une bonne part construit (…) une mise en échec (…) de ces élèves »] ce qui obtient comme résultat régler *« des comptes (...) avec l'institution »* **Objet de signification** ***«je lui dis qu'indépendamment de son talent de sa compétence et de son engagement (…) c'est la conséquence du discours d'une mise en échec qu'on (l'institution) aura tenu bien souvent en face de ces élèves »*** **Étayage de la signification** *« je lui dis que c'est une construction plutôt qu'un état ou qu'une pathologie »* **Résultats attendus** *« l'institution est responsable, et pas du tout vous »* **Formalisation de la règle n°46a** Dire à l'enseignante *« qu'indépendamment de son talent de sa compétence et de son engagement (...) c'est la conséquence du discours d'une mise en échec qu'on* (l'institution) *aura tenu bien souvent en face de ces élèves »* vaut pour lui dire *« que c'est une construction plutôt qu'un état ou qu'une pathologie »* [dans les circonstances où *«un positionnement vis-à-vis des élèves (...) sur le registre un peu affectif et émotionnel, (...) bien souvent on constate que ça pose des problèmes par la suite » « elle parle un petit peu de ça »*] ce qui obtient comme résultat dire que l'institution est responsable et pas l'enseignante *« l'institution est responsable, et pas du tout vous »* **Objet de signification** ***« je suis mon fil (…) sur la phobie scolaire »*** **Étayage de la signification** *« je lui dis attention ! phobie scolaire ça veut pas dire approche médicalisée »* *« lui dire, … le bon enseignant c'est celui qui, c'est celui qui … conformément à ce qu'elle le disait tout à l'heure, qui s'adapte à la réalité des élèves et qui les fait progresser, c'est pas forcément celui qui va user de ces catégories de… de la phobie scolaire , ou de ceci ou de cela… »* **Résultats constatés ou attendus** *« rester sur une analyse d'un construit dans un rapport à l'école »* *« replacer sur le terrain ordinaire et normal des apprentissages »*

	<u>Formalisation de la règle n°47a</u> Suivre *« mon fil (…)sur la phobie scolaire »* vaut pour dire attention ! *« phobie scolaire ça veut pas dire approche médicalisée »* et dire *« le bon enseignant c'est celui (…) qui s'adapte à la réalité des élèves et qui les fait progresser, c'est pas forcément celui qui va user de ces catégories de… de la phobie scolaire »* [dans les circonstances où *« on a vite fait de… caractériser et catégoriser de telle sorte que ça nous sort du travail ordinaire d'un enseignant »*] ce qui obtient comme résultat *« rester sur une analyse d'un construit dans un rapport à l'école »* et *« replacer sur le terrain ordinaire et normal des apprentissages »*

Extrait de l'entretien d'inspection
2'02 I2 : en restant toujours dans la même logique de réfléchir à ce que ces dispositifs vous ont conduit à faire évoluer là, qu'est-ce que vous mettriez en avant ?

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 32)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
2'06 I2 : voilà réfléchir, **réfléchir**, là je voudrais **que l'on revienne sur l'analyse de gestes de métier** et **pas seulement sur des considérations un peu généreuses, : j'aime les élèves, j'aime mon métier, donc j'aime particulier les élèves qui sont fâchés avec l'institution**, donc là, comme on a un peu glissé là-dessus je voudrais **resserrer** , **l'entendre quand même, parce que j'ai des questions à lui poser là**, par exemple c'est le sens des questions que je vais poser je crois sur la co-intervention : est-ce que vous êtes à deux parce que vous êtes copains, qu'on est bien et c'est confortable ou… donc c'est pour ça le sens de mon questionnement, « qu'est-ce que vous faites en amont, qu'est-ce que vous faites en aval, quel est le travail d'analyse ? »	**<u>Objet de signification</u>** ***« réfléchir »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« que l'on revienne sur l'analyse de gestes de métier »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« Resserrer » , « l'entendre quand même, parce que j'ai des questions à lui poser »* **<u>Formalisation de la règle n°48a</u>** *« réfléchir »* vaut pour revenir *« sur l'analyse de gestes de métier »* [dans les circonstances où l'enseignante est *« sur des considérations un peu généreuses, : j'aime les élèves, j'aime mon métier, donc j'aime particulier les élèves qui sont fâchés avec l'institution »*] ce qui obtient comme résultat *« resserrer »* (sur des pratiques pédagogiques) et *« l'entendre »* parce que *« j'ai des questions à lui poser »*

Extrait de l'entretien d'inspection
2'50

E2 : par exemple ce qu'ils ont fait évoluer dans ma pratique ? alors c'est oui, … comme je le disais, je l'ai déjà dit, mais je reviens dessus, l'avantage du binôme, de la co- he…
I2 : co-intervention, co- ??? ça dépend…
E2 : co-intervention voilà, et en plus on a pu évoluer parce que la première année, j'ai commencé à faire les textes littérature et société. Et eh… voilà, ben je sais pas, je pense que les conservateurs avec qui je travaillais ne souhaitaient pas faciliter la co-intervention, donc on a bêtement séparé le groupe en deux pour les avoir …
I2 : oui, pour penser des co….llaborations, le partage de classe c'est quand-même pas le plus ….
E2 : oui c'est pas …voilà…
I2 : donc là du coup, ne parlez pas du passé, mais du coup, où vous placez la dimension de co-intervention ou de co-animation ? vous êtes tous les deux présents ?

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 33)	FORMALISATION DES RÈGLES
3'42 I2 : prouve-moi que tu réfléchis là, **prouve-moi que tu réfléchis! c'est ça que je lui pose**. Assure-moi ou **rassure-moi,** rassure-moi là rassure-moi, on n'est pas dans le…	**Objet de signification** ***« prouve-moi que tu réfléchis ! c'est ça que je lui pose»*** **Étayage de la signification** *« rassure-moi »* **Formalisation de la règle n°49a** Poser à l'enseignante qu'elle prouve qu'elle réfléchit, *: '' prouve-moi que tu réfléchis !''»* vaut pour me rassurer *« rassure-moi »*

Extrait de l'entretien d'inspection

5'37
I2 : et sur les EDEX, là du point de vue de l'institution, au moment où les concepteurs de la réforme ont réfléchi à ça, il y avait dans la mise en œuvre des enseignements d'exploration clairement

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 34)	FORMALISATION DES RÈGLES
5'48 I2 : voilà, là je vais lui **parler de compétences,** on n'est pas encore dans la séance d'AP, mais **je vais lui parler de compétence parce que c'est ce dont je veux lui parler juste après, quand on va parler de sa séance, la question de… je crois que j'avais du nommer disciplinariser,**	**Objet de signification** ***« parler de compétences »*** **Étayage de la signification** Préparer *« la question de (…) disciplinariser l'heure d'AP »*

disciplinariser l'heure d'AP, c'est pour ça que je lui parle de compétences à ce moment-là **pour savoir si, c'est clair pour elle, si elle a une vision claire des enjeux de mise en œuvre des EDEX** et **si c'est le cas, ce sera du coup facile de l'amener**, et je sais plus du coup ce qu'elle me répond là-dessus.	**Résultats attendus** *« savoir si, c'est clair pour elle, si elle a une vision claire des enjeux de mise en œuvre des EDEX »* *« ce sera du coup facile de l'amener »* (sur les compétences) **Formalisation de la règle n°50a** *« parler de compétences »* vaut pour préparer *« la question de (...) disciplinariser l'heure d'AP »* [dans les circonstances où *« c'est ce dont je veux lui parler juste après, quand on va parler de sa séance »*] ce qui obtient comme résultat *« savoir si, c'est clair pour elle, si elle a une vision claire des enjeux de mise en œuvre des EDEX »* parce que *« ce sera plus facile de l'amener »* (sur les compétences)

Extrait de l'entretien d'inspection

6'19

I2 : une ambition de renforcer l'implication des élèves dans leurs parcours d'orient…dans leur réflexion sur l'orientation, puisque vous en parliez tout à l'heure pour l'accompagnement personnalisé, est-ce que cette réflexion des élèves sur l'orientation qu'il veulent être la leur s'ils choisissent tel ou tel EDEX et les dimensions que vous avez intégrées ?

E2 : oui, on leur parle un peu … par exemple on a lancé un peu … d'ailleurs ce qui est prévu dans les vertus officielles des arts du spectacle par exemple, dans les arts du spectacle, c'est de présenter aux métiers du spectacle effectivement…

I2 : oui oui, oui, les métiers, oui

E2 : ..donc oui là, il y a une réflexion sur…

I2 : là **je pensais pas tellement métier là**

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 35)	FORMALISATION DES RÈGLES
7' I2 : alors là **on glisse tout de suite sur orientation et métier**, alors que je voulais **qu'on en passe par un degré un peu intermédiaire**. Eh… la réflexion sur l'orientation, c'est toujours ce que je me dis quand ils ont quinze ou seize ans, qu'est-ce que c'est quand on est élève à quinze ou seize ans, est-ce qu'on est en capacité de se dire je serais … je disais là le	**Objet de signification** ***« je lui dis que je ne pensais pas à ça »*** **Étayage de la signification** *« penser plutôt l'orientation en réfléchissant aux compétences , soit qu'on a déjà développé soit celles qu'on voudraient déjà développer »*

matin à la professeur documentaliste qui posait la question à ses élèves, mais quand vous vous aviez quinze ans est-ce que vous disiez je veux être professeur documentaliste, évidemment que non ! donc on peut **penser plutôt l'orientation en réfléchissant aux compétences**, **soit qu'on a déjà développé soit celles qu'on voudraient déjà développer,** ça me semble …donc c'est pour ça que **je lui dis que je ne pensais pas à ça** et je pense que c'est du coup ...	**Résultats attendus** *« passe par un degré un peu intermédiaire »* **Formalisation de la règle n°51a** Dire « *je ne pensais pas à ça »* vaut pour *« penser plutôt l'orientation en réfléchissant aux compétences, soit qu'on a déjà développé soit celles qu'on voudraient déjà développer »* [dans les circonstance où *« on glisse tout de suite sur orientation et métier »*] ce qui obtient comme résultat passer *« par un degré un peu intermédiaire »*

Extrait de l'entretien d'inspection

7'41

I2 : non mais c'est pas, tant que je l'ai pas dit, vous pouvez pas … et puis du coup ça me faire anticiper un tout petit peu sur ce qu'on pourra évoquer sur la séance, mais je parlais plutôt, non pas métier, mais je parlais plutôt compétences, compétences que …les … compétences proprement littéraires hein ! les compétences littéraires qui se développent peut-être davantage dans les enseignements d'exploration, et puis à coup sur dans la filière L, et puis compétences un peu larges sans s'enferrer tout de suite sur tel ou tel métier, dont l'explicitation, vous en parliez tout à l'heure « qu'est-ce qui est derrière le scénario, qu'est-ce qu'on est obligé de construire ? » et donc là derrière le projet EDEX en spectacle, dans littérature et société, au-delà de la perspective de la réalisation concrète et de l'intervention avec un partenaire, **quelles compétences proprement littéraires sur ces enseignements d'exploration là, le dispositif permet de construire ?** est-ce que c'est une question que vous avez … ? je vous pose pas cette question-là, **je vous pose la question de savoir si si ça vous l'avez tiré au claire avec votre collègue ?**

E2 : avec ma collègue ? oui

I2 : oui ?

E2 : oui bien sur oui oui, oui

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 36)	FORMALISATION DES RÈGLES
8'54 *C : quand elle te dit oui, là oui je l'ai tiré au clair, pour toi c'est évident…* I2 : non, **j'attends**, j'attends **si je réponds pas c'est parce que j'attends qu'elle précise**, mais j'étais en train de me dire, que quand même elle écoute, parce que **je donne un bon coup de barre**, dans un sens qui nous éloigne un petit peu de ce qu'elle pensait là, et **elle prend le temps d'écouter**, je sais pas si elle va réagir mais… là **elle percute bien**, quand même, parce que mon coup de barre, il est un peu … **un peu raide** encore hein… un peu raide là.	**Objet de signification** ***« Je ne réponds pas »*** **Étayage de la signification** *« j'attends qu'elle précise »* **Résultats constaté attendus** *« elle écoute »* **Formalisation de la règle n°52a**

	« Je ne réponds pas » vaut pour Attendre des précisions *« j'attends qu'elle précise » (quelles compétences proprement littéraires sur ces enseignements d'exploration là, le dispositif permet de construire ?)* obtient comme résultat ***«*** *elle écoute»* **Objet de signification** ***« je donne un coup de barre»*** ***(****dans un sens qui nous éloigne un petit peu de ce qu'elle pensait)* **Résultats constatés** *« elle prend le temps d'écouter, je sais pas si elle va réagir mais.. là elle percute bien »* *« le coup de barre (…) est un peu raide »* **Formalisation de la règle n°53a** Donner *« un coup de barre»* ***(****dans un sens qui nous éloigne un petit peu de ce qu'elle pensait)* obtient comme résultat *« elle prend le temps d'écouter, je sais pas si elle va réagir mais… là elle percute bien »* parce que *« le coup de barre (…) est un peu raide »*

Extrait de l'entretien d'inspection
9'26 /l'art du spectacle ça peut être aussi l'art d'être spectateur, moi je l'ai pris comme ça en tout cas, et l'année dernière en tout cas, on a vraiment tenu à favoriser les sorties..au théatre, I2 : : c'est toute la dimension de l'école du spectateur et tout ça oui ! E2 : on a emmené les élèves à de nombreuses reprises

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 37)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
9'47 I2 : voilà, là on est plus dans une approche des fois c'est ça, une approche un peu, charismatique ou généreuse ou joviale de la pratique théâtrale, là **elle me parle de l'école du spectateur** donc moi **j'entends, capacité à lire, capacité à interpréter capacité à assumer un jugement, donc, je dis capacité et j'aurai pu dire compétence**, et donc je reviens sur …et donc, du coup je suis rassuré, rassuré c'est au sens de satisfait.	**Objet de signification** ***« j'entends, capacité à lire, capacité à interpréter capacité à assumer un jugement »*** *(toute la dimension de l'école du spectateur)* **Résultats constatés ou attendus** ***«*** *je suis rassuré, rassuré c'est au sens de satisfait. »* **Formalisation de la règle n°54a**

	Entendre *« capacité à lire, capacité à interpréter capacité à assumer un jugement »* [dans les circonstances où *«elle me parle de l'école du spectateur »*] obtient comme résultat Être *« je suis rassuré, rassuré (…) au sens de satisfait »*

Extrait de l'entretien d'inspection

10'14
E2 : euh ils ont pas fait partie mais…… on les avait inscrit au théâtre du marché de …
I2 : théâtre du marché
E2 : un parcours justement avec alors euh… avec Loula fffft, ça y est, …elle a mis en scène Roméo et Juliette en créole euh…
I2 : c'était pour les scolaires au mois d'avril
E2 : oui, mais alors ils sont allés voir une répétition, ils ont rencontré la metteure en scène
I2 : et donc du côté des métiers du théâtre qu'ils ont rencontré, **quelles compétences peut-être plus spécifiquement littéraires selon vous ils ont pu comprendre qu'ils étaient en train de développer ?**
E2 : la réécriture ouais peut-être, l'adaptation peut-être de Shakespeare parce que… ils devaient poser…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 38)	FORMALISATION DES RÈGLES
11'01 I2 : là, **ma petite déception là, on va le travailler pendant peut-être une ou deux minutes** là, parce que là **elle nous ressert sur pour le coup, une question très disciplinaire, un objet d'étude au programme, beaucoup plus étroite que la question plus globale des compétences**, donc je vais **le creuser** ça, parce que je me dis, si c'est pas **tiré au clair**, oui en fait c'est ça, **cette question-là est assez importante**, c'est un ou deux, **un des deux points peut-être sur lesquels je veux insister sur sa séance.** *C : donc là tu prépares en fait le retour sur sa séance* I2 : oui on y est déjà, mais donc si **je sers un peu** … là le le.. *C : mais là tu es sur un autre objet ?* I2 : on est sur les EDEX, oui on est sur les EDEX voilà, tu as raison, tu as raison, **si je le sers** là, c'est parce que je me dis, **c'est un enjeu important par rapport à ce dont je veux discuter tout à l'heure sur sa séance.** Ça peut sembler un peu vétilleux hein comme discussion mais en fait …	**Objet de signification** ***« je sers un peu »*** **Résultats constatés ou attendus** *« on va le travailler pendant peut-être une ou deux minutes »* **Formalisation de la règle n°55a** *« je sers un peu »* parce que *« c'est un enjeu important par rapport à ce dont je veux discuter tout à l'heure sur sa séance. »* [dans les circonstances où *« elle nous ressert (…) une question très disciplinaire, un objet d'étude au programme, beaucoup plus étroite que la question plus globale des compétences »*] ce qui obtient comme résultat *« le travailler pendant peut-être une ou deux minutes »* **Objet de signification** ***« Le creuser »*** **Étayage de la signification**

	«si c'est pas tiré au clair » **<u>Résultats constatés</u>** *« je sers un peu »* **<u>Formalisation de la règle n°56a</u>** *« Le creuser »* vaut pour tirer au clair (la question globale des compétences) *« si c'est pas tiré au clair »* [dans les circonstances où c'est *« un des deux points peut-être sur lesquels je veux insister sur sa séance »*] ce qui obtient comme résultat *« je sers un peu »*

Extrait de l'entretien d'inspection
12'06 E2 : Et ils avaient des questions pour parer l'intérêt encore d'une énième mise en scène de Roméo et Juliette t pourquoi… I2 : Et alors là peut-être un peu plus globalement là, s'il l'on sort du cas particulier la question vraiment littéraire au sens étroit. **La question de l'enjeu de la réécriture**. Ce pourrait, ce pourrait presqu'être une donnée du programme… E2 : mais c'est ça ! c'était ça ! parce que les L sont venus aussi… I2 : alors de manière un peu plus large derrière cette réflexion sur la question de la réécriture .. quelles compétences un peu plus large les élèves sont-ils en train de construire ? E2 : euh…sur le thème des réécritures ? I2 : oui par exemple oui E2 : ben le… ben j'allais dire comprendre l'intérêt d'une réécriture ? Enfin … le …Ben en fait…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 39)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
12'55 I2 : Et là, là … finalement il n'y en a pas beaucoup des moments où pendant cet entretien-là, où j**e la questionne**, … **c'est un peu un autre mode de questionnement**, là, là je souhaite qu'elle puisse… là **je sais où je souhaiterai qu'elle aille**… bon et donc elle le sent. Donc elle se met dans le .. **« qu'est-ce qu'il essaie de me faire dire »** C : oui elle le dit d'ailleurs ! I2 : « qu'est-ce que vous essayez de me faire dire » elle dira ? C : « j'ai du mal à saisir »	**<u>Objet de signification</u>** ***« je la questionne »*** **<u>Étayage de la signification</u>** Faire comme si *« c'est presque l'enseignant qui s'adresse à l'élève '' là dites-moi''»* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« essayer de l'amener là où je veux… » « Je sais où je souhaiterai qu'elle aille »* **<u>Formalisation de la règle n°57a</u>**

I2 : Oui, alors bon, là j'assume …là j'assume parce que je pense que … enfin.. J'assume, **j'assume l'inconfort de la situation**, **le caractère peut-être un peu artificiel, … peut-être un peu autoritaire** aussi… peut-être qu'il y a de ça aussi, mais je me dis que **s'il y a quelque chose à tirer au clair à ce moment-là, ça en vaut la peine !** D'**ailleurs c'est plus les mêmes questions**, **j'ai pas la même attitude**, c'est presque … allons-y … **c'est presque l'enseignant qui s'adresse à l'élève « là dites-moi » essayer de l'amener là où je veux…**	La questionner *« je la questionne »* vaut pour faire comme si *« c'est presque l'enseignant qui s'adresse à l'élève '' là dites-moi ''»* [dans les circonstances où l'enseignante se demande ce que l'inspecteur essaie de lui faire dire *« elle se met dans le ''qu'est-ce qu'il essaie de me faire dire'' »*] ce qui obtient comme résultat *« essayer de l'amener là où je veux… » « Je sais où je souhaiterai qu'elle aille »* **Objet de signification** ***« j'assume l'inconfort de la situation »*** *(le caractère peut-être un peu artificiel, … peut-être un peu autoritaire)* **Étayage de la signification** *J'assume « le caractère peut-être un peu artificiel, peut-être un peu autoritaire »* **Résultats constatés ou attendus** *« s'il y a quelque chose à tirer au clair à ce moment-là, ça en vaut la peine ! »* **Formalisation de la règle n°58a** *Assumer « l'inconfort de la situation »* vaut pour assumer *« le caractère peut-être un peu artificiel, peut-être un peu autoritaire »* [dans les circonstances où *« finalement il n'y en a pas beaucoup des moments où pendant cet entretien-là, où je la questionne »*] parce que *c'est « un autre mode de questionnement » « plus les mêmes questions »* ne pas avoir *« la même attitude »* ce qui obtient comme résultat tirer les choses au clair à ce moment-là si besoin *« s'il y a quelque chose à tirer au clair à ce moment-là, ça en vaut la peine ! »*

Extrait de l'entretien d'inspection

13'58

I2 : à une réécriture et qui est profondément littéraire ?
E2 : on analyse le .. l'intérêt…enfin … je sais pas.. *(il acquiesce de la tête)* je sais pas …oui *(elle rit)*
I2 : vous savez pas ??
E2 : **j'ai du mal à saisir …**
I2 : non mais…
E2 : on est en train d'acquérir un savoir-faire, d'un .. en analyse littéraire textuelle
I2 : peut-être la compétence d'analyse littéraire c'est souvent une compétence à faire des liens,
E2 : Ah oui oui !! ben oui évidemment !
I2 : à tisser des lien …non mais je sais pas ! c'est ce qui me vient comme ça !
E2 : ah mais oui bien sur ! des liens !

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 40)	FORMALISATION DES RÈGLES (dilemme)
14'29 I2 : voilà, là je lui dis….là, **ça a assez duré**, là je veux pas.. **ça patauge un petit peu**, **je veux pas la mettre dans l'inconfort.** Donc **je lui livre**… **bon je trouve ça un peu dommage** …mais bon *C : là c'est important pour toi de maintenir le rapport de confiance ? Qu'est-ce qui se joue à ce moment-là ?* I2 : tu veux dire pourquoi c'est moi qui dit ? oui **faut pas que je lui fasse la leçon**, **elle manifeste des signes de bonne volonté**, **c'est des dosages… des équilibres** … je sais pas comment elle reprend ça derrière … non je crois que c'est moi qui garde la main…	**Objet de signification** ***«je lui dis… là, ça a assez duré »*** **Étayage de la signification** *« je lui livre »* (la réponse aux questions) **Résultats constatés** *« faut pas que je lui fasse la leçon »* **Formalisation de la règle n°59a** *Dire «là, ça a assez duré »* vaut pour livrer (la réponse aux questions) ce qui obtient comme résultat ne pas lui faire la leçon *« faut pas que je lui fasse la leçon »* et ne pas la mettre dans l'inconfort *« je veux pas la mettre dans l'inconfort »* **Objet de signification** ***« je veux pas la mettre dans l'inconfort »*** **Étayage de la signification** *« ça patauge un petit peu »* **Résultats constatés ou attendus** *« c'est des dosages… des équilibres »* **Formalisation de la règle n°60a** *« je veux pas la mettre dans l'inconfort »* vaut pour *« ça patauge »* trop longtemps [dans les circonstances où *« elle manifeste des signes de bonne volonté »*] ce qui obtient pour résultat doser, équilibrer *« c'est des dosages… des équilibres »*

Extrait de l'entretien d'inspection

15'21

I2 : Ce que disais, il suffit ensuite que je regarde dans le cahier des élèves pour me faire une petite idée. Je vous les livre un peu en vrac parce que vous allez voir avec un peu d'humour j'espère, les effets d'écho avec ce que vous avez évoqué. Donc je me contente de lire mes notes dans le travail d'analyse que j'ai conduit hier…dans le

désordre du coup …mais je rependrais tout ça de manière ramassée un peu dans le rapport … je vois d'abord l'effort qui caractérise votre réflexion de diversification des activités proposées, par rapport à ce que vous disiez de la logique d'adaptation…
E2 : oui oui …
I2 : bon. euh… je vois aussi en quoi toute votre réflexion depuis le début de l'année s'oriente vers la question des conditions de la mise au travail en groupe
E2 : Ah oui..hm hm …
I2 : comment vous travaillez en collaboration avant … il y a quelque chose qui travaille en fond.. Oui ??
E2 : Ah oui vraiment …
I2 : Oui !? Donc euh… je reviens pas sur la question de l'explicitation des compétences travaillées,

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 41)	FORMALISATION DES RÈGLES
16'23 *C : là quand tu lui lis… tu as **pris des notes** par rapport à la préparation, à la conception….et tu lui lis tous les éléments en revenant sur ….* I2 : oui, **je reprends, et j'essaie de faire des liens** avec là, parce que ça me semble faisable des liens **avec ce dont on a déjà parlé pour que ça ne soit pas trop artificiel** *C : quelle est ta stratégie, ta préoccupation par rapport à ce moment d'entretien ?* I2 : ça c'est des choses qu'elle va retrouver dans son rapport, il y a une entré dans le rapport : **ce que j'ai perçu de positif dans le travail que vous avez conduit depuis le début de l'année,** donc la c'est **des choses que j'ai déjà mis sur le papier** donc **en lui disant je la prépare à la lecture de ce qu'elle va retrouver dans son rapport.** *C : c'est important pour toi qu'elle sache ce qu'il va y avoir dans le rapport ?* I2 : ben si ça l'était vraiment, peut-être qu'il faudrait que j'aille jusqu'à lui dire.. ; ça ça va être dans le rapport… je le dis… bon voilà …c'est aussi des moments plus faciles de l'entretien parce que je sais que là j**'ai deux trois minutes où je vais faire son éloge et la mettre en avant…** en même temps, il me semblait qu'elle était plus en mode automatique, donc pas dans une écoute… peut-être que je me trompe… de ce que j'étais en train de lui dire…donc **je la conforte aussi dans une certaine vision**, peut-être il faut que je fasse aussi à ce moment là **après un moment un peu de flottement** si l'on veut … et puis et **c'est toujours aussi « j'ai pris le temps, j'ai pris le temps de regarder »** ça me prends du temps cette affaire là … je ….	**Objet de signification** ***« Je reprends »* (les notes)** **Étayage de la signification** *«j'essaye de faire des liens (…) avec ce dont on a parlé (…) »* **Résultats attendus** *« ça ne soit pas trop artificiel »* **Formalisation de la règle n°61a** *« Je reprends »* (les notes) vaut pour *« faire des liens (…) avec ce dont on a parlé »* obtient comme résultat que *« ça* (le retour) *ne soit pas trop artificiel »* **Objet de signification** ***« en lui lisant (…) ce que j'ai perçu de positif dans le travail que vous avez conduit depuis le début de l'année »*** **Résultats attendus** *« je la prépare à la lecture de ce qu'elle va retrouver dans son rapport » « des choses que j'ai déjà mis sur le papier »* **Formalisation de la règle n°62a** Lire à l'enseignante *« des choses que j'ai déjà mis sur le papier » « ce que j'ai perçu de positif dans le travail qu'elle a conduit depuis le début de l'année »* [dans les circonstances

C : tu veux lui renvoyer aussi que tu as pris le temps de regarder ***ses préparations*** *et que* ***tu en tires quelques chose*** *?* I2 : voilà, oui, oui c'est ça …. C'est exactement ça…	où *« il y a une entrée dans le rapport »*] obtient comme résultat préparer l'enseignante *« à la lecture de ce qu'elle va retrouver dans son rapport »* **Objet de signification** ***« en lui lisant (…) ce que j'ai perçu de positif dans le travail que vous avez conduit depuis le début de l'année »*** **Étayage de la signification** *«j'ai deux ou trois minutes où je vais faire son éloge et la mettre en avant… »* **Résultats attendus** *« je la conforte aussi dans une certaine vision » « après un moment un peu de flottement »* **Formalisation de la règle n°62a bis** Lire à l'enseignante ce que j'ai perçu de positif dans le travail qu'elle a conduit depuis le début de vaut pour avoir *«deux ou trois minutes où je vais faire son éloge et la mettre en avant… »* ce qui obtient comme résultat la conforter *« dans une certaine vision »* parce que il y a eu *« un moment (...) de flottement »* **Objet de signification** ***« Je reprends »*** **(les notes)** **Étayage de la signification** *« j'ai pris le temps, j'ai pris le temps de regarder »* (ses préparations) **Formalisation de la règle n°63a** *Reprendre (*les notes*)« Je reprends »* vaut pour dire *« j'ai pris le temps de regarder » (ses préparations)* [dans les circonstances où « *ça me prends du temps cette affaire-là ! »*]

Extrait de l'entretien d'inspection

18'15

I2 : on vient d'en parler là encore à propos des EDEX par exemple…

E2 : oui

I2 : essentiel ; j'aurai peut-être dû commencer par là mais…: densité, qualité, consistance des contenus, hein quand vous me renvoyez .. c'est pour cela que je demande aux collègues de m'envoyer les descriptifs des activités, derrière ça on peut aussi écrire n'importe quoi, mais si l'on croise… j'essaie de **croiser quelques données**, j'arrive à **me faire une petite idée**. Vous parliez d'autonomie tout à l'heure et à plusieurs reprises je lis et je vois que vous associez les élèves au choix des textes…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 42)	FORMALISATION DES RÈGLES
18'40 I2 : voilà donc là **elle a employé ce mot dans l'entretien**, j'ai sur mon ordinateur là juste derrière j'ai « lui **poser la question, la faire parler de**… » **dans mon travail préparatoire**, donc je **prélève des informations**, et **je prépare deux trois bonnes entrées**, **parce que je pense que ça va être intéressant** et donc là **j'avais prévu dans mes notes de lui demander de me parler de la façon dont elle associe les élèves aux choix des textes qu'ils vont étudier en classe**, ça m'intéresse parce que je le vois jamais, **parce que ça me semble pouvoir dire des choses sur la façon dont elle conçoit son métier , la relation aux élèv**es, et **parce ce que c'est en écho avec ce dont on a parlé avant** et donc ça , j'ai l'impression du coup que ça contribue, à **donner du sens, de la cohérence à tout ça**.	**Objet de signification** ***« je prélève des informations »* (dans mon travail préparatoire)** **Étayage de la signification** *« je prépare deux trois bonnes entrées », « je pense que ça va être intéressant »* **Résultats constatés, attendus** *« lui demander de me parler de la façon dont elle associe les élèves aux choix des textes qu'ils vont étudier en classe »* **Formalisation de la règle n°64a** *« je prélève des informations »* vaut pour *« je prépare deux trois bonnes entrées »* dans les circonstances où *« elle a employé ce mot (*autonomie*) dans l'entretien»*] parce que *« je pense que ça va être intéressant »* ce qui obtient comme résultat *« lui demander de me parler de la façon dont elle associe les élèves aux choix des textes qu'ils vont étudier en classe »* **Objet de signification** ***« prévoir dans mes notes de lui demander de me parler de la façon dont elle associe les élèves aux choix des textes qu'ils vont étudier en classe »*** **Étayage de la signification** *« lui poser la question, la faire parler »* **Résultats constatés, attendus** *« ça m'intéresse je le vois jamais »* *« dire des choses sur la façon dont elle conçoit son métier , la relation aux élèves »* **Formalisation de la règle n°65a** *« Prévoir dans mes notes de demander à l'enseignante de me parler de la façon dont elle associe les élèves aux choix des textes qu'ils vont étudier en classe »* vaut pour *« lui poser la question, la faire parler »* parce que *« ça m'intéresse je le vois jamais »* ce qui obtient

	comme résultat cela dit des choses *« sur la façon dont elle conçoit son métier, la relation aux élèves »* **Objet de signification** ***« prévoir dans mes notes de lui demander de me parler de la façon dont elle associe les élèves aux choix des textes qu'ils vont étudier en classe »*** **Résultats constatés, attendus** *« ça contribue à donner du sens, de la cohérence à tout ça »* **Formalisation de la règle n°65a bis** *« Prévoir dans mes notes de demander à l'enseignante de me parler de la façon dont elle associe les élèves aux choix des textes qu'ils vont étudier en classe »* [dans les circonstances où *« c'est en écho avec ce dont on a parlé avant »*] obtient comme résultat *« donner du sens, de la cohérence à tout ça »*

Extrait de l'entretien d'inspection

19'25
E2 : Oui tout à fait oui,
I2 : Qui vont être étudiés…Donc je mettrais ça volontiers aussi en … oui … ! Donc ça fait l'objet d'une négociation ?
E2 : oui
I2 : Juste « on peut choisir ce qu'on veut mais dès lors que vous m'expliquez pourquoi vous voulez » ?
E2 : Ah ben oui, oui voilà …bon malheureusement on est obligé de prendre le choix du plus grand nombre, il y en a toujours qui vont pas être contents... mais ils sont associés effectivement au thème et à la fabrication

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 43)	FORMALISATION DES RÈGLES
19'51 I2 : Le travail préparatoire il y a aussi, **j'ai travaillé en amont**, il y a ça aussi que je leur dis, « j'ai travaillé en amont », c'est pas seulement **« je reconnais ce que vous avez fait »** , c'est aussi **« comprenez que cette affaire là je l'ai pas improvisé**, voilà » Je parle du point de vue de l'inspecteur, **« j'ai travaillé mon entretien avant et il m'importe que vous le sachiez »** voilà ce que je leur dis aussi.	**Objet de signification** **Dire *«j'ai travaillé en amont »*** **Étayage de la signification** *« je reconnais ce que vous avez fait »* **Formalisation de la règle n°66a**

	Dire *« j'ai travaillé en amont »* vaut pour dire *« je reconnais ce que vous avez fait »* **Objet de signification** **Dire *«j'ai travaillé en amont »*** **Étayage de la signification** Dire *«comprenez que cette affaire là je l'ai pas improvisé »* **Résultats attendus** *« il m'importe que vous le sachiez »* **Formalisation de la règle n°67a** Dire *« j'ai travaillé en amont »* vaut pour dire aux enseignants *« comprenez cette affaire là je l'ai pas improvisé »* ce qui obtient comme résultat que les enseignants le sachent *« il m'importe que vous le sachiez »*

Extrait de l'entretien d'inspection

20'19

E2 : du cours… c'est dans le souci de maintenir leur motivation puisque que si ça leur a plu, je pense qu'ils seront aussi…la motivation sera là et puis c'est aussi une espèce de responsabilisation… enfin voilà, ils ne sont pas des oies, ils ne sont pas là pour être gavés et être passifs. Ils sont là pour être actifs !

I2 : ce que je trouve absolument remarquable dans la qualité de la relation pédagogique du coup que vous parvenez à construire avec les élèves et qui se donne à voir dans les documents professionnels, surtout quand c'est comme le cas là, vous me permettez d'y avoir accès un petit peu en amont.

C'est aussi pour ça que je demande à ce que l'on me les adresse en amont, enfin je ne sais pas comment font mes collègues, enfin si je peux me souvenir comment j'essayais de faire avant mais je trouvais que je travaillais mal, quand on arrive au mois d'avril, mai, et puis là il faut prendre connaissance de tout ça et puis en même temps il faut que je sois disponible pour regarder ce qui se passe …

I2 : donc avec l'âge je me rends compte qu'il faut que je puisse..

E2 : oui mais c'est normal … effectivement

I2 : Bon. Je voulais juste expliquer aussi les raisons de cette demande de ma part.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 44)	FORMALISATION DES RÈGLES
21'15 I2 : non là ta question tout à l'heure « est-ce que c'est parce que je suis là », enfin la,.. **ta présence**, peut-être que là **je suis déjà beaucoup en train de réfléchir** à qu'est-ce qu'on fait à, aux choix qui sont les miens,	**Objet de signification** ***« expliciter (…) mes choix »*** **Étayage de la signification**

aux raisons peut-être que là si je les **explicite** à ce moment-là, c'est peut-être aussi pas tant **parce qu'il y a une caméra à 20cm** mais **parce que depuis trois quatre jours, je suis davantage encore que le reste du temps en train de réfléchir aux choix qui ont été les miens** et donc peut-être que j'explicite **quelque chose qui fait partie de mes préoccupations immédiates** voilà.. peut-être un plus davantage. 22'03 *C : est-ce que d'habitude tu le fais d'expliciter comme ça ?* I2 : oui je crois, je crois, mais là j'ai l'impression **d'être très insistant**. Mais c'est peut-être aussi parce que **j'y pense beaucoup**. Non non, je crois que je le fais,… silence…. et puis là je l'ai fait avec la plupart des autres enseignants. Ne serait-ce que … aussi par exemple quand je rentre dans la classe, comme…c'est un moyen pratique pour **établir le contact je salue le professeur,** et quand il l'a fait, et la par exemple ils l'avaient tous fait, **je les remercie immédiatement de m'avoir adressé les documents** dont **je leur dis que je les ai bien reçu et que j'en ai fait bonne lecture.** Parce que .. comme ils m'écrivent tous et **ils m'envoient plein de trucs et je ne réponds pas tout de suite**… donc ça fait un premier contact, et ce faisant, **la première relation que j'ai avec eux** même dans la classe, **du coup je leur dis…**, **je leur dis « j'ai lu ce que vous m'avez adressé** » et du coup je peux leur dire aussi **« ne vous inquiétez pas si je ne suis pas plongée dans les documents pendant la séance, c'est parce que j'ai aussi préparé mon affaire** ». Donc ça répond à ta question, je .. **c'est un souci qui est le mien**.	*« expliciter quelque chose qui fait partie de mes préoccupations immédiates »* *« je suis déjà beaucoup en train de réfléchir »* **Résultats constatés** *« il y a une caméra à 20cm »* et que *« depuis trois quatre jours, je suis davantage encore que le reste du temps en train de réfléchir aux choix qui ont été les miens »* **Formalisation de la règle n°68a** *« expliciter (…) mes choix »* vaut pour « *réfléchir beaucoup* » et *« expliciter quelque chose qui fait partie de mes préoccupations immédiates »* [dans les circonstances où *« depuis trois quatre jours, je suis davantage encore que le reste du temps en train de réfléchir aux choix qui ont été les miens*] *parce que « il y a une caméra à 20cm »* **Objet de signification** ***« être très insistant »*** **Étayage de la signification** *« j'y pense beaucoup »* **Résultats constatés** *« c'est un souci qui est le mien »* **Formalisation de la règle n°69a** Beaucoup insister (sur le fait d' expliciter *)« être très insistant »* vaut pour beaucoup y penser *« j'y pense beaucoup »* ce obtient comme résultat être un réel souci *« c'est un souci qui est le mien »* **Objet de signification** ***« Établir le contact »*** **Étayage de la signification** *« je salue le professeur »* « je leur dis ''*j'ai lu ce que vous m'avez adressé'' »* *« je les remercie immédiatement de m'avoir adressé les documents »* **Résultats constatés** *« ne vous inquiétez (…) j'ai aussi préparé mon affaire »* **Formalisation de la règle n°70a**

	*« Établir le contact » (*dès l'entrée en classe*)* vaut pour *« je salue le professeur » « je le remercie immédiatement de m'avoir adressé les documents » «* je leur dis *''j'ai lu ce que vous m'avez adressé'' »* [dans les circonstances où *«je ne suis pas plongée dans les documents pendant la séance »*] ce qui obtient comme résultat leur dire *« ne vous inquiétez pas (...) j'ai aussi préparé mon affaire »*

Extrait de l'entretien d'inspection

24'15

Petite question, mais qui découle aussi de ce dont on vient de parler, est-ce que vous avez été par le passé **sollicitée pour accompagner des professeurs stagiaires** ?
E2 : oui oui,
I2 : c'était il y a combien de ??
E2 : Il y a, ben c'était l'année dernière
I2 : on avait sollicité il y a pas très longtemps Mme M,
E2 : Oui Mme M l'année dernière donc Mme M. avait une stagiaire, moi c'était l'année précédente
I2 : Et Mme T l'an dernier vous étiez l'année précédente
E2 : avec Mme D
I2 :Oui, et bien Mme D qui est désormais titularisée … je sais pas si vous le savez,
E2 : oui oui

25'49

I2 : Oui je ne sais pas si vous savez ? vous êtes en contact ?
E2 : oui
I2 : Bon qui est désormais titularisée dans le corps des professeurs certifiés et que j'ai vu l'an dernier et dont j'ai vu les *(il fait un geste)* les progrès très très nets…
E2 : Oui oui, elle était déjà bien
I2 : oui bien sur
E2 : moi je l'avais trouvé très bien
I2 : oui mais changer de discipline c'est pas aisé
E2 : voilà, c'était pas évident
I2 : Et je l'ai vu à des moments très très éloignés, donc c'était réjouissant aussi pour moi de mesurer les progrès…dans sa…
E2 : d'accord
I2 : dans sa réflexion
Donc tout ça pour vous **dire avec tout l'intérêt que je reconnais dans le travail que vous conduisez** et il y a des raisons de penser que V. peut continuer de rester un établissement d'accueil et **qu'on compte sur vous encore**
E2 : oui oui, bien sur, ah oui oui, ça ne me dérange pas du tout
I2 : c'est gentil et donc **voyez aussi comme un signe de confiance** …hein …

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 45)	FORMALISATION DES RÈGLES

24’32 I2 : Donc **tuteur** voilà, donc là si je dis ça à ce moment c’est pour lui être en … pour lui **renvoyer le signe que je suis en accord avec ce que je viens de lui dire, j’ai reconnu la qualité de votre travail**, donc il va de soi que **vous pourriez accompagner un professeur stagiaire** par le passé. Alors pour un autre professeur dont on parle là, je l’avais vérifié, j’avais vérifié qu’on lui avait confié la mission de tuteur les années précédentes, pour elle je ne l’avais pas vérifié mais j’étais à peu près sur que c’était le cas. Donc en lui posant la question soit elle me dit non, et je lui dis : « ah bah c’est une erreur » et voilà, soit elle me dit oui et je dis « ben , je m’en souvenais et on avait eu raison ». I2 : voilà, **pour moi c’est pareil que quand on parlait d’autres éléments qui font la confiance**… tout à l’heure je donnais l’exemple des enfants, là **je lui donne des nouvelles du stagiaire qu’elle avait accompagné** : donc vous avez fait du bon travail, je connais d’autres professeurs et… *C : est-ce que c’est encore une façon de montrer que l’inspection c’est bien au-delà de la leçon ?* I2 : voilà c’est ça, c’est ça 26’16 I2 *:* voilà , voilà, là je lui dis d’ailleurs … 26’28 *I2 (il rit)* voilà ! elle me dit « ça la dérange pas », mais moi je ne veux pas lui demander si ça la dérange, je veux lui **dire « c’est un signe de confiance que je veux vous renvoyer**, entendez-ça comme un signe de confiance **« c’est pas une mission qu’on confie à n’importe qui.** Et elle me dit « ça ne me dérange pas… » …	**Objet de signification** **Dire *« tuteur »*** (sollicitée pour accompagner des professeurs stagiaires) **Étayage de la signification** *« j’ai reconnu la qualité de votre travail »* *« lui renvoyer le signe que je suis en accord avec ce que je viens de lui dire »* **Résultats constatés ou attendus** *« vous pourriez accompagner un professeur stagiaire »* **Formalisation de la règle n°71a** Dire *« tuteur »* vaut pour dire *« j’ai reconnu la qualité de votre travail » « renvoyer le signe que je suis en accord avec ce que je viens de lui dire »* ce qui obtient comme résultat proposer à l’enseignante d’accompagner un professeur stagiaire *«vous pourriez accompagner un professeur stagiaire »* ` **Objet de signification** ***« je donne des nouvelles du stagiaire qu’elle avait accompagné »*** **Étayage de la signification** Dire *« vous avez fait du bon travail »* **Résultats constatés ou attendus** Évoquer *« d’autres éléments qui font la confiance »* (montrer que l’inspection c’est bien au-delà de la leçon *)* **Formalisation de la règle n°72a** Donner *« des nouvelles du stagiaire qu’elle avait accompagné »* vaut pour dire *« vous avez fait du bon travail »* ce qui obtient comme résultat évoquer *« d’autres éléments qui font la confiance »* et montrer que l’inspection (s’intéresse au travail de l’enseignant) bien au-delà de la leçon **Objet de signification** **Dire *« tuteur »*** **Étayage de la signification** Dire *« c’est un signe de confiance que je veux vous renvoyer » « c’est pas une mission qu’on confie à n’importe qui »*

	<u>Résultats constatés</u> *« elle me dit ‘’ça ne me dérange pas…’’ »* **<u>Formalisation de la règle n°73a</u>** ***D**ire « tuteur »* vaut pour *« c’est un signe de confiance que je veux vous renvoyer »* *«* c’est pas une mission qu’on confie à n’importe *qui »* [dans les circonstances où *« je ne veux pas lui demander si ça la dérange »*] ce qui obtient comme résultat qu’elle me dise *« ça ne me dérange pas… »*

Extrait de l’entretien d’inspection

0’42
I2 : et peut-être, ne vous en étonnez pas, mais du coup vous comprendrez pourquoi la partie de description relative à la séance, dans le rapport sera très réduite, et puis… je pourrais m’en tenir .. si je devais **m’en tenir à une sorte de déroulé un peu factuel** : un premier moment en groupe entier où vous rappelez les séances précédentes, la carte mentale que vous leur avez demandé de faire,

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 46)	FORMALISATION DES RÈGLES
1’04 I2 : alors là **quand je parle de la séance à la fin de l’entretien, parfois il me manque un peu de temps pour le faire**, mais donc là ça tombe bien j’avais encore le temps. J’ai gardé ça depuis presque les premières inspections que j’ai,… l’année où j’étais stagiaire. C’est une… un… une procédure que m’avait soufflé un collègue IA-IPR que je suis allé voir en inspection, il m’a dit « reprendre factuellement les grandes étapes de là… » je l’ai un petit peu affiné « **reprendre les grandes étapes du déroulement de la séance, s’en tenir à des faits, soit ce que fait l’enseignant, soit ce que font les élèves** ». **Je gagne du temps** aussi **sur la rédaction du rapport, parce que je vais reprendre la charpente, la trame**, donc le tirer au clair pour moi, **mettre en mots pour moi** c’est déjà gagner un petit peu de temps, Et puis j’essaie **d’obtenir au bout d’un moment un accord**, l’expression d’un accord, quelque chose comme « **vous reconnaissez la séance** ? » voilà.	**<u>Objet de signification</u>** ***« reprendre les grandes étapes du déroulement de la séance »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« s’en tenir à des faits, soit ce que fait l’enseignant, soit ce que font les élèves »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« d’obtenir l’expression d’un accord : ‘’ vous reconnaissez la séance ? ‘’»* **<u>Formalisation de la règle n°74a</u>** *« reprendre les grandes étapes du déroulement de la séance »* vaut pour *« s’en tenir à des faits, soit ce que fait l’enseignant, soit ce que font les élèves »* ce qui obtient comme résultats d’obtenir l’expression d’un accord *: ‘’ vous reconnaissez la séance ? ‘’* **<u>Objet de signification</u>** ***« reprendre les grandes étapes du déroulement de la séance »***

	<u>Étayage de la signification</u> *« le* (les grandes étapes) *tirer au clair pour moi »* *« mettre en mots pour moi »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« Je gagne du temps sur la rédaction du rapport », « parce que je vais reprendre la charpente, la trame »* **<u>Formalisation de la règle n°75a</u>** *« reprendre les grandes étapes du déroulement de la séance »* vaut pour tirer au clair les grandes étapes, « *les mettre en mots pour moi* » ce qui obtient comme résultats gagner « *du temps sur la rédaction du rapport » « reprendre la charpente, la trame »*

Extrait de l'entretien d'inspection
2'19 I2 : l'expression de la préoccupation de l'orientation, vous les faites réfléchir, au niveau méta toujours, quel est l'intérêt de faire une séance d'AP sur l'orientation en début d'année ?... E2 : oui I2 : non, non mais pour vous dire que j'ai compris ! j'ai percé à jour les intentions ! et la recherche de motivation dites-vous, une séance sur le projet d'orientation, vous distribuez le coupon avec les deux activités, je le relis pas, et puis ensuite il est 10h 11 quand les deux groupes se répartissent, 13 élèves qui accompagnent le collègue d'histoire-géographie dans la salle à côté, et les 8 qui restent chacun devant un poste informatique qui accèdent aux documents en ligne. Et puis ensuite vous circulez pour accompagner… voilà E2 : pour accompagner oui voilà, c'est tout à fait ça

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 47)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
2'35 I2 : alors ça c'est intéressant, parce que ça je le perçois exactement dans la même logique qu'à chaque fois que j'ai eu à dire « là **je veux vous montrer que j'ai préparé que j'ai réfléchi, que j'ai été attentif** », là je veux lui dire « **j'ai été attentif, j'ai fait l'effort de rentrer dans ce que vous avez proposé » c'est tout ça que j'essaie de renvoyer là**… alors finalement **j'y passe un temps énorme**… sachant que si je fais tout ça c'est **pour être légitime ensuite à proposer autre chose**…alors du coup … bon…	**<u>Objet de signification</u>** ***« Dire '' j'ai été attentif'' »*** **<u>Étayage de la signification</u>** Dire *« j'ai fait l'effort de rentrer dans ce que vous avez proposé »* **<u>Formalisation de la règle n°76a</u>** *Dire '' j'ai été attentif '' »* vaut pour dire *« j'ai fait l'effort de rentrer dans ce que vous avez proposé »*

	Objet de signification ***« Dire ‘’ j’ai fait l’effort de rentrer dans ce que vous avez proposé’’ »*** **Étayage de la signification** *« j’y passe un temps énorme » « je fais tout ça »* **Résultats constatés ou attendus** *« être légitime ensuite à proposer autre chose »* **Formalisation de la règle n°77a** *Dire « j’ai fait l’effort de rentrer dans ce que vous avez proposé »* vaut pour dire *« je fais tout ça » « j’y passe un temps énorme »* ce qui obtient comme résultat *« être légitime ensuite à proposer autre chose »*

Extrait de l’entretien d’inspection

3’23

I2 : alors du coup ce que je perçois moi, m’éloigne de… vous devez bien vous en douter… on n’est pas dans une séance de lecture analytique… alors est-ce que je peux…
E2 : oui voilà
I2 : on peut quand essayer de … je crois… en même temps c’est bien un enseignement ?
E2 : oui
I2 : hein, c’est une heure inscrite à votre service .. ?
E2 : oui oui bien sur
I2 : donc on est fondé aussi à … on est fondé aussi à venir observer les enseignants et réfléchir avec eux…hein ?!
E2 : oui bien sur
I2 : parfois on discute de ça entre inspecteurs … ben est-ce que… en AP…
E2 : ah moi ça ne me dérangeait pas du tout…
I2 : si l’on pense que c’est une heure d’enseignement …
E2 : je n’ai pas du tout trouvé cette idée saugrenue
I2 : bon et bien… encore merci de prendre le temps de le dire.

0’00

Bon, alors, vous avez aussi eu le temps de déjeuner, et prendre un peu de distance avec la séance…comment vous… quel regard vous portez sur la séance, son déroulement, et sur, …de votre point de vue, la plus-value que les élèves ont pu en tirer, j’aimerai bien vous entendre là-dessus.
E2 : alors, pour les élèves en fait, il s’agissait surtout donc de les mettre en contact avec cet outil numérique *(l’inspecteur prend beaucoup de note sur les propos de l’enseignante)*, qui va leur servir et qu’ils vont pouvoir justement aussi pratiquer chez eux.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 48)	FORMALISATION DES RÈGLES
3'46 I2 : *il rit franchement* 3'49 Alors **là on marche sur des œufs** ça fait … ça fait ! 0'37 I2 : *(il grimace)* Alors voilà **la question de la plus-value c'est le moment le plus délicat** pour moi, **parce que c'est de fait ce qui me met le plus en difficulté pour la valoriser**, parce que ce que j'ai perçu de sa séance c'était quand-même pas extraordinaire… et en même temps **je peux rester ouvert pour accueillir des éléments de réponse** après tout hein, bon,… même si **c'est un moment délicat.**	**Objet de signification** ***« là on marche sur des œufs »*** **Étayage de la signification** Aborder *« la question de la plus-value » « le moment le plus délicat »* **Formalisation de la règle n°78a** Marcher *« sur des œufs »* vaut pour Aborder *« la question de la plus-value »* comme *« le moment le plus délicat »* [dans les circonstances où *« ce que j'ai perçu de sa séance c'était quand-même pas extraordinaire »*] **Objet de signification** ***Aborder « le moment le plus délicat »*** **Étayage de la signification** *« rester ouvert »* **Résultats constatés ou attendus** *« accueillir des éléments de réponse »* **Formalisation de la règle n°79a** Aborder *« le moment le plus délicat »* vaut pour *« rester ouvert »* [dans les circonstances où c'est *«ce qui me met le plus en difficulté pour la valoriser » « ce que j'ai perçu de sa séance c'était quand-même pas extraordinaire »*] ce qui obtient comme résultat *« accueillir des éléments de réponse »*

Extrait de l'entretien d'inspection

1'05
/En fait hein ! le but c'est de donner une impulsion. A quelque chose qu'ils vont devoir construire eux-mêmes ensuite. L'idée évidemment c'est que on va pas faire des heures d'AP toute l'année, on va pas continuer à aller sur Folio toute l'année. C'est vraiment l'impulsion.
I2 : Vous l'aviez regardé un petit peu le type de positionnement là euh..?
E2 : Oui, j'avais regardé le profil …
I2 : sur le site ONISEP, vous savez où on leur demande de d'évaluer leur degré de niveau maîtrise en langue vivante ?...

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 49)	FORMALISATION DES RÈGLES
1'32 I2 : hm.. là **je suis plus sur un mode de questionnement assez...assez orienté**, puisque …puisque j'aimerai bien, c'est plus le même questionnement là, **j'aimerai bien qu'elle se rende compte, un peu comme moi, que les documents que les élèves ont été amenés à compléter ne leur apporte pas grand-chose.** Mais elle a d'autres solutions, d'autres perceptions.	**Objet de signification** **Orienter le *« mode de questionnement»*** **Résultats attendus** « qu'elle se rende compte, un peu comme moi, que les documents que les élèves ont été amenés à compléter ne leur apporte pas grand-chose » **Formalisation de la règle n°80a** Orienter le *« mode de questionnement»* obtient comme résultat *« qu'elle se rende compte, un peu comme moi, que les documents que les élèves ont été amenés à compléter ne leur apporte pas grand-chose » »*

Extrait de l'entretien d'inspection

1'58
E2 : oui oui, j'avais regardé…oui
I2 : Quel regard ??
E2 : et ben, je trouvais que c'était pas mal. Enfin, le fait de remplir le CV là, je trouve que c'est bien. Parce que comme je leur ai dit, Il y a des élèves en terminale qui doivent remplir un CV et ils savent pas du tout le faire, on n'a jamais pensé à leur apprendre au lycée

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 50)	FORMALISATION DES RÈGLES
2'09 I2 : ah là… *(il fait la grimace d'un air désapprobateur)* *C : Alors là tu t'attendais à autre chose ?* I2 : ben là j'aurai bien aimé qu'elle puisse me dire « bon c'est pas d'un grand intérêt » ou peut-être « ah j'aurai pu le faire à un autre moment » ou euh… qu'elle insiste sur le paradoxe qu'il y a à demander à des élèves de quinze ou seize ans de compléter un CV… *C : donc là dans la forme de question il y a une attente qui n'est pas satisfaite ?*	**Objet de signification** ***« je m'enfonce un peu dans ma difficulté »*** **Étayage de la signification** *« l'amener à voir ce que je perçois des limites de la séance mise en œuvre »* **Résultats constatés ou attendus** Intégrer *« sa réponse » pour « quand même essayer de parvenir à ce que j'essaie de faire »*

I2 : oui, oui oui, mais je .. ; donc **je m'enfonce un peu dans ma difficulté en me disant comment la sortir** pour **l'amener à voir ce que je perçois des limites de la séance** qu'elle a mise en œuvre. *C : parce que pour toi c'est ça l'idée, c'est qu'elle puisse percevoir les limites de sa mise en œuvre ?* I2 : oui et **tout le travail de mise en confiance préalable** aux différents niveaux de réflexion qu'on a pu avoir et sur les différentes questions qu'on a successivement abordé et à différentes échelles aussi, ça **devait aussi me faciliter la… les mots forcément difficiles à entendre,** forcément, forcément un peu violent, même si l'on met les formes, d'un regard un peu critique sur ce qu'elle a proposé… bon je ne sais plus comment je m'en sors… I2 : et ça donc là c'est ma préoccupation là, **comment j'intègre sa réponse pour moi quand même essayer de parvenir à ce que j'essaie de faire**.	**Formalisation de la règle n°81a** S'enfoncer dans sa difficulté *« je m'enfonce un peu dans ma difficulté»* vaut pour *« l'amener à voir ce que je perçois des limites de la séance »* [dans les circonstances où *« tout le travail de mise en confiance préalable (…) devait aussi me faciliter la… les mots forcément difficiles à entendre » « forcément un peu violent, même si l'on met les formes »*] obtient comme résultat Intégrer *« sa réponse »* pour *« quand même essayer de parvenir à ce que j'essaie de faire* **Objet de signification** ***« J'intègre sa réponse »*** **Résultats constatés ou attendus** *« quand même essayer de parvenir à ce que j'essaie de faire »* **Formalisation de la règle n°81a bis** Intégrer *«sa réponse »* [dans les circonstances où *« tout le travail de mise en confiance préalable (…) devait aussi me faciliter la… les mots forcément difficiles à entendre » « forcément un peu violent, même si l'on met les formes »*] obtient comme résultat *« quand même essayer de parvenir à ce que j'essaie de faire*

Extrait de l'entretien d'inspection

3'44

E2 : parce qu'on se disait effectivement qu'ils étaient trop jeunes, et que voilà… (*l'inspecteur acquiesce et montre de l'impatience)* donc bon, évidemment je leur ai dit, le but ce n'est pas de produire un CV qui sera terminé qui sera fini. Pour moi c'était toujours qu'ils aient cette attitude réflexive *(il reprend des notes)* sur toutes ces années qu'ils ont passé dans les établissements et sur le fait qu'ils ont déjà été… acquis des compétences. Voilà c'est, si vous voulez la réaction qu'ils avaient eu, c'est comment on va faire voilà, le parcours d'une vie alors que notre vie elle est toute fraîche quoi. Et en fait si…parce qu'en fait voilà, ce que je voulais vous dire aussi, c'est que… j'avais remarqué tout de suite, ce qu'on remarque chaque année, c'est que les élèves ont beaucoup de mal à considérer qu'ils ont des compétences. Ils pensent n'en avoir aucune.
I2 : là du coup on retrouve le volet motivation ?
E2 : voilà c'est le volet motivation oui, et
I2 : dans la mise au jour de ce qu'ils ont construit, ce qu'ils ont développé…
E2 : voilà,

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 51)	FORMALISATION DES RÈGLES

5'08 I2 : voilà, donc là je … mon assentiment, … **je donne raison, j'accepte la réflexion dans laquelle elle est**, et **je renonce à ma première… pour une part à ma première lecture peut-être un peu réductrice de la séance…** au-delà de la complémentation un peu sotte d'un truc pas bien ficelé, pas bien adapté à des élèves de première, **il y a peut-être des … malgré tout quelque chose qu'elle arrive à mettre en avant.** *C : qu'est-ce que tu cherches à faire quand tu la relances ? Chercher à comprendre son intention ? clairement tu n'es pas pour ce qu'elle propose …* I2 : non, **je la relance pour savoir si c'est tenable**, mais il y a matière à discussion…il y a matière à discussion… alors peut-être que je….je…je…peut-être que je … je livrerais le combat de manière un peu serré si la chose me semblait absolument pas tenable, ou si j'avais déjà eu plein de signes qui m'amènent à penser que l'enseignement est un peu faiblard… **la perception que j'ai de la qualité de sa réflexion et de son cheminement, tout ce dont on a parlé**, **m'amène à penser qu'elle est une interlocutrice crédible** … donc ce que je voulais formuler comme **des limites**, c'est plutôt **des questions** auxquelles **elle apporte des réponses pour partie satisfaisantes..** ; donc voilà, ça me va.	**Objet de signification** ***« je donne raison »*** **Étayage de la signification** *« j'accepte la réflexion dans laquelle elle est »* **Résultats constatés** *« je renonce (…) pour une part à ma première lecture peut-être un peu réductrice de la séance… »* **Formalisation de la règle n°82a** Donner *« raison »* à l'enseignante vaut pour accepter « *la réflexion dans laquelle elle est »* [dans les circonstances où *«il y a peut-être (…) malgré tout quelque chose qu'elle arrive à mettre en avant »*] ce qui obtient comme résultat renoncer « *pour une part à ma première lecture peut-être un peu réductrice de la séance… »* **Objet de signification** ***« je la relance »*** **Résultats attendus** *« savoir si c'est tenable »* **Formalisation de la règle n°83a** Relancer l'enseignante *« je la relance »* vaut pour *« savoir si c'*(ses propositions) *est tenable »* [dans les circonstances où « *il y a matière à discussion »*] **Objet de signification** ***« ce que je voulais formuler comme des limites »*** **Étayage de la signification** *« c'est plutôt* (formuler) *des questions »* **Résultats constatés ou attendus** *« elle apporte des réponses pour partie satisfaisantes » « ça me va »* **Formalisation de la règle n°84a** Formuler *« des limites »* vaut pour formuler *« des questions »* [dans les circonstances où *« la perception que j'ai de la qualité de sa réflexion et de son cheminement, tout ce dont*

	on a parlé m'amène à penser qu'elle est une interlocutrice crédible »] ce qui obtient comme résultat *« elle apporte des réponses pour partie satisfaisantes » « ça me va »*

Extrait de l'entretien d'inspection

6'46

I2 : oui d'accord

E2 : là en fait c'est pour ça qu'il y a d'abord « mon profil » sur Folio et ensuite, parce que le profil propose en fait des items, donc ils doivent … ils n'ont pas à les imaginer, elles leur sont proposées. Et donc, déjà c'est plus facile. Et donc quand je leur ai fait faire les cartes mentales la semaine dernière et bien je les ai donc regardées avant, j'ai vu il y en a qui m'ont dit « je n'ai aucun atout, je n'ai aucun compétence » en gros je ne sais rien faire, je suis en première L mais je ne sais rien faire. Donc moi, la lutte, et bien évidement, c'est de leur montrer que ben si, ce n'est pas le cas.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 52)	FORMALISATION DES RÈGLES
7'16 I2 : bon, alors si je reste sur mes intentions, peut-être aussi que **j'accepte d'en relâcher** sur ce point-là pour les raisons que j'ai évoqué, **parce que je sais que j'ai encore dans mon escarcelle quelque chose que je veux proposer là**. C'est pas forcément des conseils que je veux énoncer, mais dans les notes que j'ai sur mon écran, j'essaie de … **à partir du niveau micro de ce que j'ai observé dans la classe**, **faire le pari que j'identifie des familles de gestes professionnelles sur lesquels je peux la faire réfléchir…** donc ce que j'ai sous le coude juste après, c'est pas la question ce qu'elle aurait pas bien fait à 14' dans sa séance, mais **c'est la question de la place de la discipline dans les heures d'accompagnement personnalisé**. Donc comme j'ai encore ça en ressource qui lui permettrait d'avoir à réfléchir, non pas dans le cadre étroit de « je vais refaire ma séance et je vais m'y prendre différemment » mais **dans la perspective de la préparation de n'importe quelle séance d'accompagnement personnalisé.** Bon, donc c'est aussi parce que **j'ai quelque chose d'un peu consistant à essayer de lui proposer** que peut-être tactiquement j'accepte aussi d'en relâcher sur le premier point… **ce sont aussi des affaires de négociation.** D'autant qu'elle m'a renvoyé quelque chose que je trouve fondée.	**<u>Objet de signification</u>** ***« J'accepte d'en relâcher sur ce point »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« ce sont aussi des affaires de négociation. »* *« j'ai encore ça* (la place de la discipline dans les heures d'AP) *en ressources »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« j'ai quelque chose d'un peu consistant à essayer de lui proposer »* **<u>Formalisation de la règle n°85a</u>** Accepter de lâcher sur un point *« j'accepte d'en relâcher »* vaut pour négocier *«ce sont aussi des affaires de négociation »* et j'ai des ressources *:* la place de la discipline dans les heures d'AP *« j'ai encore ça en ressources »* [dans les circonstances où *« elle m'a renvoyé quelque chose que je trouve fondée »*] ce qui obtient comme résultat proposer à l'enseignante *« quelque chose d'un peu consistant »* **<u>Objet de signification</u>** ***Prendre « les notes que j'ai sur mon écran »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« j'ai observé dans la classe » (au niveau micro)*

	Résultats constatés *«j'identifie des familles de gestes professionnels sur lesquels je peux la faire réfléchir»* **Résultats attendus** *« lui permettrait d'avoir à réfléchir »* *«la place de la discipline dans les heures d'accompagnement personnalisé » « dans la perspective de la préparation de n'importe quelle séance d'accompagnement personnalisé. »* **Formalisation de la règle n°86a** Avoir pris des notes sur mon écran *« les notes que j'ai sur mon écran »* vaut pour « *« j'ai observé dans la classe » (au niveau micro)* ce qui me permet d'identifier *«des familles de gestes professionnels sur lesquels je peux la faire réfléchir »* obtient comme résultat lui permettre « *d'avoir à réfléchir »* à *«la place de la discipline dans les heures d'accompagnement personnalisé »* pour préparer n'importe quelle séance d'AP *« dans la perspective de la préparation de n'importe quelle séance d'accompagnement personnalisé. »*

Extrait de l'entretien d'inspection

8'57

I2 : ce n'est pas le cas

E2 : voilà ce n'est pas le cas et que .. ils ont déjà … alors par exemple ils ont souvent posé des questions qui étaient : et ben alors est-ce qu'on a par exemple si on a réussi à avoir, … il y en a une qui pratique l'équitation : et bien si j'ai le galon 4 j'ai droit de le mettre. Et bien écoute, pourquoi pas, c'est.. t'as passé c'était un examen, c'est extra-scolaire, oui mais bon…

I2 : il y en a une autre qui avait déjà des brevets de langue, qu'elle avait passé avec l'université qui était juste derrière…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 53)	FORMALISATION DES RÈGLES
9'18 I2 : hmm *(il acquiesce)* Langue vivante ! voilà, donc là je le dis pour deux raisons ça, **j'évoque la situation de l'élève** qui était juste derrière nous dans la séance d'AP, je le fais pour deux raisons : **continuer de lui dire que j'ai observé**, de même que j'ai observé, **que j'ai été attentif à ce qu'elle voulait évoquer de son parcours**, de même que j'ai été attentif à **recueillir des éléments qui me permettent d'entrer dans l'intelligence de sa réflexion**, **à l'échelle de la séance**, je veux aussi lui dire que j'ai perçu des choses : **que l'on partage des observations**	**Objet de signification** ***« j'évoque la situation de l'élève »*** **Étayage de la signification** *« continuer de lui dire que j'ai observé » « que j'ai été attentif à recueillir des éléments qui me permettent d'entrer dans l'intelligence de sa réflexion »* *« lui dire (…) que l'on partage des observations » « à l'échelle de la séance »*

Et puis la deuxième raison c'est **« rendre les armes ! je suis convaincue par ce que vous me dites »** et la façon dont une élève a pu compléter la partie CV sur les langues vivantes parce qu'elle avait fait deux séjours à l'étranger m'a amené à penser qu'elle a raison, et après tout l'exemple du galop **ça tient la route**.	**Résultats constatés ou attendus** *« rendre les armes ! je suis convaincu par ce que vous me dites »* **Formalisation de la règle n°87a** Évoquer *« la situation de l'élève »* vaut pour *« continuer de lui dire que j'ai observé », « lui dire (...) que l'on partage des observations » « à l'échelle de la séance », « j'ai été attentif à recueillir des éléments qui me permettent d'entrer dans l'intelligence de sa réflexion »* ce qui obtient comme résultat dire « je suis convaincu par ses arguments » et rendre les armes *« rendre les armes ! je suis convaincue par ce que vous me dites »*

Extrait de l'entretien d'inspection

10'11

E2 : oui voilà à l'université, j'ai vu, Léna.. oui, elle avait aussi le code. Elle avait passé le code cette élève, elle me demande si elle devait le mettre, je dis oui, parce que quand tu auras le permis tu le mettras sur ton CV.

I2 : donc ça pour moi c'est à mettre au compte de ce qui relève de la logique de l'accompagnement aussi hein ?

E2 : oui, oui voilà

I2 : qui permettra aussi de mettre en avant l'intérêt de ce que vous aviez réfléchi là, qui vous conduit à partir de l'expression des préoccupations des élèves, qui vous invite à un autre positionnement aussi évidemment dans le groupe là, et puis, heu.. alors peut-être si ..

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 54)	FORMALISATION DES RÈGLES
10'40 I2 : alors là **ça va un peu vite peut-être dans la lecture de la séance** mais j'essaie de me décoller et de .., **de décoller des éléments micro-observables pour les rapporter à des catégories d'analyses un peu plus générales qui vont leur donner du sens**. Donc là, le prétexte de l'utilisation de telle machine ou de tel outil de telle application pour faire compléter des trucs, **je les rapporte à des catégories plus générales de l'AP**, comme ça j'essaie aussi de …on partage une analyse et j'essaie aussi de … de **l'entrainer dans cette modalité de lecture qui nous évite d'être myope, d'appliquer des recettes mais de se demander toujours qu'est-ce que je fais quand je vais proposer ceci ou cela aux élèves…** mais ça va vite là, et **c'est sans doute pas efficace.** *C : pourquoi c'est pas efficace selon toi ?*	**Objet de signification** ***« me décoller des éléments micros observables »*** **Étayage de la signification** *« les* (éléments micro-observables*) rapporter à des catégories d'analyses un peu plus générales (...) de l'AP »* **Résultats constatés ou attendus** *« leur donner du sens »* **Formalisation de la règle n°88a**

I2 : parce que ça va vite ! Parce qu'il faudrait que je m'assure .. **parce que je suis pris par le temps dans l'entretien**. Euh.. là il y a des .. **c'est encore de la négociation** et des… et des arbitrages, des dilemmes on pourrait dire là ! **entre dire ce que j'ai à lui dire en restant sur ce point-là et en même temps ménager du temps pour.. dans le dernier quart d'heure poser la question de la place de la discipline,** ça c'est ce que j'ai toujours comme préoccupation bon… alors du coup **j'endosse une côte un peu une côte mal taillée** là où **je me débarrasse du premier point en assumant la responsabilité d'un discours sans m'assurer qu'elle le partage, qu'elle me suit,** qu'elle me comprend… bon en même temps peut-être qu'elle est capable de le faire, j'en sais rien … *C : qu'est-ce que pourrait te permettre de dire qu'elle a été capable d'entendre ? Quels sont les signes que tu vois là qui te disent que ça va trop vite ?* I2 : **J'ai livré des clés d'analyse de sa pratique ; ça c'est compliqué** , ça c'est compliqué, c'est pas donné à tout le monde. Donc c'est parce que *ça va vite* et que c'est difficile que je pense qu'elle peut pas me suivre, mais peut-être qu'après tout la question de l'autonomie, la façon dont elle aborde…on en a parlé un petit peu plus tôt dans l'entretien, peut-être que je pense à ce moment-là que ça va trop vite alors qu'en fait elle a les moyens de me suivre… pas facile…	*« Me décoller des éléments micro- observables »* vaut pour *« les rapporter à des catégories d'analyses un peu plus générales (…) de l'AP »* ce qui obtient pour résultats de *« leur donner du sens »* **Objet de signification** ***« Partager une analyse (*avec l'enseignante*) »*** **Étayage de la signification** Lui faire entendre *« se demander toujours qu'est-ce que je fais quand je vais proposer ceci ou cela aux élèves » « Livrer des clés d'analyse de sa pratique »* **Résultats attendus** *« L'entrainer dans cette modalité de lecture qui nous évite d'être myope, d'appliquer des recettes »»* *« c'est sans doute pas efficace » « Livrer des clés d'analyse de sa pratique » « c'est compliqué » « ça va vite »* **Formalisation de la règle n°89a** *« Partager une analyse » (avec l'enseignante)* vaut pour lui faire entendre qu'il faut toujours *« se demander (…) qu'est-ce que je fais quand je vais proposer ceci ou cela aux élèves »* [dans les circonstances où *« il faudrait que je m'assure …»*] ce qui obtient pour résultats *« l'entrainer dans cette modalité de lecture qui nous évite d'être myope, d'appliquer des recettes »*mais *« c'est sans doute pas efficace »* parce que *« Livrer des clés d'analyse de sa pratique » « c'est compliqué »* et que *« ça va vite »* **Objet de signification** ***« ca va vite »* (il va vite)** **Étayage de la signification** *« je me débarrasse du premier point en assumant la responsabilité d'un discours sans m'assurer qu'elle le partage, qu'elle me suit »* **Résultats constatés ou attendus** *« c'est encore de la négociation » « j'endosse une côte un peu une côte mal taillée »* *« entre dire ce que j'ai à lui dire en restant sur ce point-là et en même temps ménager du temps pour.. dans le dernier quart d'heure poser la question de la place de la discipline »* **Formalisation de la règle n°90a**

	Aller vite *« ça va vite »* vaut pour se débarrasser *« du premier point »* sans *« s'assurer » que l'enseignante « partage »* et *« qu'elle(le) suit »* [dans les circonstances où *« je suis pris par le temps »*] ce qui obtient comme résultat *« c'est encore de la négociation »* endosser *« une côte (...) mal taillée » « entre dire ce que j'ai à dire en restant sur ce point-là et en même temps ménager du temps pour* (…) *poser la question de la place de la discipline »*

Extrait de l'entretien d'inspection

13'21

euh.. si je peux essayer de vous proposer de … de… réfléchir un petit peu à partir de ce que j'ai vu … et puis j'ai aussi en tête la nature des échanges que j'ai aussi de temps en temps avec M. M., sur la question de l'accompagnement personnalisé, et puis vous parliez à l'instant des .. . donc j'aurai envie de vous dire ce que je vais vous dire maintenant et puis aussi parce que vous parliez à l'instant des portraits là …

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 55)	FORMALISATION DES RÈGLES
13'41 I2 : beaucoup de précautions toujours hein ! **beaucoup de précautions oratoires** bon…. Quand on est fatigués et que le courant a été particulièrement agaçant sans doute qu'il y en a moins de précautions hein.. et qu'on est moins … euh…c'est compliqué ces histoires là quand on veut proposer … je crois pas aux conseils, les précautions c'est … *C : ça sert à quoi les précautions ?* I2 : **La ménager**. Peut-être **préparer,, faciliter l'accueil qu'elle pourrait faire à ce que je vais lui dire.** Et même, même si je le fais avec de bonnes intentions, il y a forcément un écart entre ce qu'elle a fait et ce que .. bon, donc ça sert à **faciliter la résorption de l'écart entre ce que je crois avoir lu de sa pratique et des nouvelles clés de lecture de sa pratique qu'elle a pas encore tout à fait mais qu'elle pourrait s'approprier au prix d'un effort**, au prix d'un effort. Donc les précautions ça sert à rendre moins violent, du coup moins violent.. **on est en confiance ici,** mais **moins difficile**, moins difficile …avec toujours **la contrainte de la durée**, bon…	**Objet de signification** **Prendre *« beaucoup de précautions oratoires »*** **Étayage de la signification** *« La ménager » « rendre moins difficile »* **Résultats constatés ou attendus** *« préparer, faciliter l'accueil qu'elle pourrait faire à ce que je vais lui dire »* *« faciliter la résorption de l'écart entre ce que je crois avoir lu de sa pratique et des nouvelles clés de lecture de sa pratique qu'elle a pas encore tout à fait mais qu'elle pourrait s'approprier au prix d'un effort »* **Formalisation de la règle n°91a** Prendre *« beaucoup de précautions oratoires »* vaut pour ménager l'enseignante *« La ménager »* le *« rendre moins difficile »* [dans un contexte *de « confiance»* et de contrainte temporelle *« avec toujours la contrainte de la durée »*] ce qui obtient comme résultats la préparer en facilitant l'accueil qu'elle pourrait faire à ce que je vais lui dire *« préparer, faciliter l'accueil qu'elle pourrait faire à ce que je vais lui dire »* que l'enseignante fasse l'effort de s'approprier de nouvelles clés de lecture de sa pratique *« des nouvelles clés de lecture se sa pratique qu'elle a pas encore tout à fait mais qu'elle pourrait s'approprier au prix d'un effort »*

Extrait de l'entretien d'inspection

15'01
E2 : des élèves la carte mentale…
I2 : des élèves … j'en ai regardé plusieurs, c'était riche comme document
E2 : non mais oui , c'est très intéressant !
I2 : donc ça m'invite à vous proposer peut-être d'essayer de … parce que la séance là m'y invitait particulièrement, … particulièrement bien je trouve. Euh… comment on pense peut-être un peu davantage accompagnement personnalisé et un peu moins accompagnement individualisé. C'est la relation au groupe là que je trouverais intéressant de vous proposer de réfléchir… sauf, …/

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 56)	FORMALISATION DES RÈGLES
15'30 I2 : voilà, donc en fait j'ai oublié, mais **sur mon ordinateur c'est pas une cartouche que j'ai, mais à la question, c'est deux cartouches, j'en ai encore 2**, donc c'est parce que j'en ai trois, concrètement sur mes notes, au début de l'entretien **dans la partie « retour sur la séance »**, **j'ai trois pistes de réflexion,** et **elles font l'objet d'une négociation en fonction des réactions de mon interlocuteur** : alors ça peut être « j'ai l'impression d'avoir un rideau qui s'est fermé déjà depuis vingt minutes parce que j'ai pas su m'y prendre, parce que de toutes façons il était déjà … bon, et donc je sais que je vais pas aller bien loin, euh….ou alors la première proposition a été accueillie manifestement de manière très constructive très positive donc j'ai des raisons de penser qu'on peut continuer sans que ce soit perçu comme une mise en cause.. voilà… ou alors je renonce pour x ou y raisons, et donc comme j'ai toujours je reviens … j'ai encore deux , **c'est encore la deuxième cartouche que j'ai sous le coude et que je veux pouvoir mettre en avant.**	**<u>Objet de signification</u>** **Avoir noté *« sur mon ordinateur (…) (encore) deux cartouches »*** **<u>Étayage de la signification</u>** Avoir noté *« dans la partie ''retour sur la séance'' j'ai trois pistes de réflexion »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« c'est encore la deuxième cartouche que j'ai sous le coude et que je veux pouvoir mettre en avant. »* *« elles font l'objet d'une négociation en fonction des réactions de mon interlocuteur »* **<u>Formalisation de la règle n°92a</u>** Avoir noté des *« cartouches »* pour *« le retour de la séance »* vaut pour avoir noté des *« pistes de réflexion »* ce qui obtient comme résultats que l'inspecteur puisse les négocier « *en fonction des réactions de mon interlocuteur* » et les *« mettre en avant »*

Extrait de l'entretien d'inspection

16'30
I2 : sauf si cela ne vous semble pas intéressant …
E2 : non si, si !

I2 : euh .. parce que là ils vous ont renvoyé un premier matériau dans les cartes mentales hein ? Est-ce qu'il y a quelque chose dans ces cartes, moi j'ai ma petite idée sur la réponse, mais je vais faire semblant que j'ai pas de réponse,… euh.. qu'est-ce qui … ou non je vais pas faire semblant…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 57)	FORMALISATION DES RÈGLES
16'45 *C : alors là tu lui dis : on joue à un jeu, mais finalement non, je préfère ne pas jouer et je veux pas faire semblant…* I2 : oui je vais **assumer le fait que je vous interroge dans l'objectif assumé de vous faire réfléchir à ce que vous avez proposé**. Alors que dans un premier temps, la pause un peu rhétorique …euh.. aurait pu simplement ne pas me conduire à expliciter le cadre de travail. En fait **je me pose un cadre de travail** là hein là. J'assume d'être celui qui va vous interroger **pour un petit peu vous dessiller, vous donner des clés de lecture de la séance**… là vraiment **je suis dans un entretien de type maïeutique** là, je sais où je veux en venir et je .. ; ça va .. **je sais aussi que ça ne va pas durer très longtemps.** *C : la durée réduite du coup peut être positive ?* I2 : **un atout** là, parce que la piqure sera ou l'éclairage sera du coup trop intense, mais il sera suffisant peut-être pour que … quelque chose....il y a deux choses là peut-être là dont on n'a pas parlé, **pour que quelque chose se passe pendant l'entretien**, de l'ordre de la .. pas de l'illumination évidemment, mais de la … **du développement d'une compétence à lire sa pratique** dont on a déjà parlé … *C : d'une révélation ? d'une prise de conscience ?* I2 : révélation, c'est trop fort, prise de conscience ça me va. Voilà. Mais il y a **un deuxième enjeu** aussi, c'est que… ça je n'en ai pas du tout parlé jusqu'ici, c'est que **tout ce dont nous parlons, je le passe par un code couleur sur mon ordinateur**, qui m'amènera à penser au moment où j'aurai à rédiger le rapport, que j'ai en face de moi, non pas des choses simplement des commentaires avant information, avant observation, non pas des idées de ce dont je pourrais lui parlé pendant l'entretien mais **de ce dont j'ai effectivement parlé**. Donc là se pose la question **des conditions de rédaction du rapport.** Donc la négociation, ou les dilemmes qui sont les miens dans les choix : est-ce que ça je lâche est-ce que ça j'abandonne, c'est aussi à la lumière de…dans la perspective de la rédaction du rapport d'inspection. Donc, je trouverai oui je trouverai dommage **que l'inspection**	**Objet de signification** **Dire à l'enseignante *« je vais pas faire semblant »*** **Étayage de la signification** *« assumer le fait que je vous interroge »* **Résultats constatés** *« Expliciter le cadre de travail »* *« vous faire réfléchir à ce que vous avez proposé »* **Formalisation de la règle n°93a** Dire à l'enseignante ne pas vouloir faire semblant *« je vais pas faire semblant »* (de ne pas avoir la réponse) vaut pour « *assumer le fait que je vous interroge* » ce qui obtient comme résultat *« Expliciter le cadre de travail » « vous faire réfléchir à ce que vous avez proposé »* **Objet de signification** ***« je me pose un cadre de travail »*** **Étayage de la signification** *« j'assume d'être celui qui va vous interroger »* **Résultats constatés** *« un petit peu vous dessiller, vous donner des clés de lecture de la séance »* **Formalisation de la règle n°94a** Se poser *« je me pose un cadre de travail »* vaut pour assumer d'être « *celui qui va vous interroger* » [dans les circonstances où je suis *« dans un entretien de type maïeutique »*] ce qui obtient comme résultat *« un petit peu vous dessiller », « vous donner des clés de lecture de la séance »* **Objet de signification**

ne permette pas d'identifier dans le rapport,… de formuler une question que l'enseignant à bon droit peut retravailler et qui s'appuie à la fois sur ce que l'on a observé dans la séance mais qui ne nous cantonne pas strictement à ce qui été mis en œuvre pendant la séance. Donc c'est aussi pour cela qu'il faut que je puisse **aller au bout de mon … de mon petit temps... de mon micro interrogatoire** cette fois-ci.	***« j'assume d'être celui qui va vous interroger »*** **Étayage de la signification** Conduire *« un entretien de type maïeutique »* **Résultats attendus** *« que quelque chose se passe pendant l'entretien » « de l'ordre du développement d'une compétence à lire sa pratique »* **Formalisation de la règle n°94a bis** Assumer d'être « *celui qui va vous interroger »* vaut pour conduire *« un entretien de type maïeutique »* [dans les circonstances où *« je sais où je veux en venir »*] ce qui obtient comme résultat *« quelque chose se passe pendant l'entretien » « de l'ordre du développement d'une compétence à lire sa pratique »* **Objet de signification** ***« je le passe par un code couleur sur mon ordinateur »*** **Étayage de la signification** *« tout ce dont nous parlons »* **Résultats constatés ou attendus** préparer « *les conditions de rédaction du rapport d'inspection » «j'ai en face de moi (…) ce dont j'ai effectivement parlé »* **Formalisation de la règle n°95a** Passer « *par un code couleur sur mon ordinateur »* vaut pour noter *« tout ce dont nous parlons »* ce qui obtient comme résultat préparer « *les conditions de rédaction du rapport d'inspection »* à partir de ce dont on a effectivement parlé *«j'ai en face de moi (…) ce dont j'ai effectivement parlé »* **Objet de signification** ***« Aller au bout de mon micro-interrogatoire »*** **Résultats constatés ou attendus**

	« l'inspection (...) permette d'identifier dans le rapport » **«** *formuler une question que l'enseignant (...) peut retravailler et qui s'appuie à la fois sur ce que l'on a observé dans la séance mais (...) pas strictement »* **Formalisation de la règle n°96a** *« Aller au bout de mon micro-interrogatoire »* obtient comme résultat que « l'inspection (…) *permette d'identifier dans le rapport,… et de formuler une question que l'enseignant (...) peut retravailler et qui s'appuie à la fois sur ce que l'on a observé dans la séance mais (...) pas strictement »*

Extrait de l'entretien d'inspection
19'46 I2 : /éléments dont ils vous ont faire retour sur les portraits cartes mentales, qu'est-ce qui pourrait faire l'objet d'une mise en commun, d'une récupération, d'une mise en réflexion, **dans une relation de l'enseignant au groupe** hein ? Est-ce que vous voyez ce que … avec aussi, y compris en mobilisant vos compétences proprement disciplinaires ? et qui conserverait aussi tout son sens dans une heure d'accompagnement personnalisé ? E2 : euh…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 58)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
20'13 I2 : voilà **on a par ailleurs travaillé à d'autres moments et entre inspecteurs sur cette question de la personnalisation sur la notion de la personnalisation**. **J'ai vu quelque chose qui ressemblait plus à une heure d'aide individualisée, d**onc je lui **fais travailler la notion individualisation / personnalisation par le retour au collectif.**	**Objet de signification** ***« J'ai vu quelque chose qui ressemblait plus à une heure d'aide individualisée »*** **Résultats constatés ou attendus** *« je lui fais travailler la notion individualisation / personnalisation par le retour au collectif »* **Formalisation de la règle n°97a** Avoir vu *« vu quelque chose qui ressemblait plus à une heure d'aide individualisée »* [dans les circonstances où *« on a travaillé à d'autres moments et entre inspecteurs (...) sur la notion de la personnalisation »*] obtient comme résultat Faire *« travailler la notion individualisation / personnalisation par le retour au collectif »*

Extrait de l'entretien d'inspection

20’32
I2 : y compris sur l’orientation ! ils vous disent des choses-là, il y a ceux qui vous disent, j’aimerai bien faire ça, et puis ceux qui vous disent, je ne sais pas ce que je veux faire mais mes goûts sont là.
E2 : oui, euh.. ben c’est vrai que moi en fait c’est quand je confronte les cartes mentales que je vois des différentes postures d’élèves …
I2 : oui, mais alors vous, vous avez un retour là-dessus,
E2 : oui j’ai un retour,
I2 : est-ce qu’on peut en faire un objet de réflexion pour le groupe ou ça vous semble …
E2 : oui, pour le groupe … oui, si, si, en fait ….si surement alors là, il faudrait que je réfléchisse ..
I2 : une piste là, l’élève qui vous dit .. qui reste un peu sec devant le métier ONISEP, les métier « moi j’ai quinze ans, j’ai seize ans »…voilà… avoir à réfléchir sur la façon dont un camarade de classe met en relation explicitement ou pas, des goûts et des projections dans des métiers par exemple est-ce que ça peut pas ….
E2 : oui, bien sur, faire l’objet d’une
I2 : ça peut nourrir la réflexion du groupe
0’00
E2 : oui, en fait on a initié ça à la fin de la deuxième heure, parce que du coup je les ai fait revenir, et euh…donc ils devaient répondre à cette fameuse question, enfin pas terrible en fait voilà, qui était très difficile pour eux évidemment, comment vous voyez-vous dans quinze ans ? Alors il y en a qui ont développé, alors après, et c’est marrant parce qu’ils s’écoutaient tous, donc ..alors d’un élève à un autre c’était … je pense que là déjà ils ont pris conscience de quelque chose, elle était là la prise de conscience en fait, entre ceux qui disaient alors moi dans quinze ans, je vivrais à New York, je serais avocate, enfin bon qui avait des projets, et des choses très très précises déjà sur la façon de vivre, et puis voilà, les élèves qui étaient là « non moi j’y arrive pas ». Et je pense que pour eux ça a été la prise de conscience de voir qu’effectivement comme vous le disiez …
I2 : d’accord en deuxième heure, d’accord
E2 : il y en avait qui faisait le lien entre ce qu’ils aimaient et leur goût effectivement et puis leur projet et le lien entre ma passion, mon projet.
I2 : l’hypothèse qui est la mienne, dans la proposition qui est la mienne, là c’est peut-être de voir, euh… certaines limites qui pourraient poindre, d’une logique extrême un peu de l’individualisation alors que , alors qu’on peut aussi à bon droit, je pourrais faire confiance à tout l’intérêt de la logique du groupe et du rapport au collectif, alors il y a ces bons outils là, pour l’ouverture de la séance par exemple, enfin vous voyez pour les autres séances à venir, comment à partir de bons outils, enfin de bons, pardon, des écrits intermédiaires en fait que les élèves vous produisent, comment on en met 3 ou 4 dans un diaporama, on fait réfléchir,…
E2 : oui oui, j’avais pensé à ça, mais en fait, alors moi, ce qui me … ce serait intéressant, mais ce qui est embêtant c’est que j’ai l’impression qu’ils ont mis une part de leur intimité dans ces…et que les voir projeté…
I2 : oui d’accord, je me suis posé la question parce que parfois, on peut sélectionner des choses… on n’est pas obligé d’aller sur la dimension les plus personnelles, les plus intimes.
E2 : oui, oui, voilà, mais j’avais pensé à ça effectivement, parce que moi c’est ce que j’ai fait, j’ai mis les cartes mentales comme ça.
I2 : oui alors si l’on va au bout de la logique dont vous parliez tout à l’heure peut-être que c’est en les mettant …
E2 : Oui, oui ce serait pas mal…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 59)	FORMALISATION DES RÈGLES
00’03	**Objet de signification**

I2 : là, c'est assez agréable à écouter, parce que le souvenir que j'en ai c'est que depuis le début de l'entretien j'avais comme préoccupation de pouvoir, mine de rien, dire des choses importantes relativement à la séance, qui ne m'avaient pas semblées complètement satisfaisantes, et alors en écoutant, ..en nous écoutant là, je vois la qualité d'attention qui est la sienne par rapport à mes explications qui sont pourtant assez confuses et elle me suit sur mon fil. Moi je vois aussi que **je l'écoute euh.. me répondre**. Je prends… **j'accueille ses propositions** donc là on est sur une **bonne intimité professionnelle là, une bonne qualité d'écoute mutuelle**, donc **la réflexion est de qualité**. J'en avais le souvenir d'un truc un peu plus , un peu « passage au forceps », alors que finalement elle, **même une fois elle me dit « oui oui, c'est vrai là… » comme si elle anticipait** sur ce que j'allais dire, j'aurai du me taire à ce moment-là et lui dire « mais qu'est-ce que vous avez envie de me dire là ? ».	***« je l'écoute me répondre »*** **Étayage de la signification** *« Je prends… j'accueille ses propositions »* **Résultats constatés ou attendus** *« une bonne intimité professionnelle là, une bonne qualité d'écoute mutuelle »* *« la réflexion est de qualité »* **Formalisation de la règle n°98a** L'écouter me répondre *« je l'écoute me répondre »* vaut pour prendre, accueillir ses propositions *« Je prends… j'accueille ses propositions »* [*d*ans les circonstances où *« je vois la qualité d'attention qui est la sienne par rapport à mes explications »*] ce qui obtient comme résultats être dans *« une bonne intimité professionnelle (…), une bonne qualité d'écoute mutuelle »* et que *« la réflexion est de qualité »*

Extrait de l'entretien d'inspection

1'00

I2 : /que je me trompe dans mon hypothèse, mais je me suis demandé tout à l'heure pour vous dire les choses totalement honnêtement, est-ce que c'est dans un souci d'individualisation…est-ce que c'est cette recherche-là qui vous a conduit du coup à assez rapidement séparer les élèves, à les isoler, et si c'était le cas, alors moi je vous proposerais juste dans un souci d'équilibre, de voir aussi comment dans une séance d'accompagnement personnalisé on peut maintenir la logique réflexive du groupe et en quoi … surtout quand vous avez des … vous avez un super matériau à discuter là !...

E2 : je suis d'accord avec vous j'y avais pensé effectivement, mais j'avais été un peu,… voilà, j'avais peur pour certains, de froisser certaines susceptibilités d'élèves…

I2 : oui je comprends, il y a aussi des précautions à prendre, bien sur, pas projeter n'importe quoi … ni des …

E2 : voilà, mais euh.. par contre effectivement c'est très rare que je les fasse travailler certains … en plus en AP

I2 : Bon ben alors, dès lors peut-être que je suis..un peu à côté de la plaque par rapport à ce qui…

E2 : Non pas du tout *(elle lui coupe la parole avec conviction)* parce que je pense que c'était intéressant, alors après c'est pour ça que j'ai souhaité réunir le groupe en fin .. donc à la fin des deux heures…

I2 : d'accord c'est ce que vous avez fait après *(il acquiesce)*

E2 : oui, et là effectivement, ils ont parlé de leur … les uns les autres, et puis en se posant des questions : parce que je leur avais dit n'oubliez pas de poser des questions si par exemple vous ne comprenez pas très bien le courrier de tel élève, pourquoi finalement, comment tu es devenu avocat pour des questions toutes bêtes » Effectivement entre eux ils avaient le droit de poser des questions à la personne qui se projetait dans l'avenir, pour … je sais pas des questions du style « mais tu dis que t'as trois enfants, mais alors comment /

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 60)	FORMALISATION DES RÈGLES

2'34 *C : Là tu prends des notes, tu te rappelles les raisons pour lesquelles tu prends des notes, et sur quoi ?* I2 : là je sais plus… je sais plus …. Je dois… j'imagine, je me posais cette question-là, parce qu'en même temps, juste avant que tu poses la question, je me disais finalement, **je la regarde pas trop**, … parce que je me pose souvent la question de l'écran qui (*il fait le geste de séparer*) hein… finalement on se regarde, ça m'a pas l'air trop perturbant, et donc là elle me parle et je suis en train de **faire quelque chose sur l'ordinateur**…, je pense … je pense que je dois **mettre du vert de la couleur, sur ce que je peux considérer comme ayant été évoqué** pendant l'entretien, ce doit être sur la partie individualisation / personnalisation, qui figurait dans mes préoccupations, et donc là je dois … je pense hein, j'ai dû mettre « OK » je lui en ai parlé**, mettre du vert**, qui **me permet de l'écouter et de faire autre chose en même temps puisqu'elle n'introduit rien de neuf** et, donc là**, je suis dans la gestion de note dans la perspective de la rédaction de l'entretien**, et ce que me permet plus facilement de faire un moment où elle, **elle reformule des choses qu'on a abordées**, donc je peux le faire sans lui donner, … j'espère … sans lui donner l'impression que je ne l'écoute pas ou que ce n'est pas intéressant, ou que…	**Objet de signification** ***« faire quelque chose sur l'ordinateur »*** **Étayage de la signification** *« mettre du vert de la couleur, sur ce que je peux considérer comme ayant été évoqué »* **Résultats constatés ou attendus** *« je suis dans la gestion de note dans la perspective de la rédaction de l'entretien »* **Formalisation de la règle n°99a** *« faire quelque chose sur l'ordinateur »* vaut pour ***«*** *mettre de la couleur, sur ce que je peux considérer comme ayant été évoqué »* ce qui obtient comme résultat gérer les notes *« dans la perspective de la rédaction de l'entretien »* **Objet de signification** ***« je suis dans la gestion de note »*** ***(****dans la perspective de la rédaction de l'entretien)* **Étayage de la signification** *« l'écouter et (de) faire autre chose en même temps »* **Résultats constatés ou attendus** *« ne pas lui donner l'impression que je ne l'écoute pas ou que ce n'est pas intéressant »* **Formalisation de la règle n°100a** Gérer les notes ***(****dans la perspective de la rédaction de l'entretien) « je suis dans la gestion de note »* vaut pour ***«*** *l'écouter et faire autre chose en même temps »* [dans les circonstances où *« elle reformule des choses qu'on a abordées »*] obtient comme résultats *« ne pas lui donner l'impression que je ne l'écoute pas ou que ce n'est pas intéressant »*

Extrait de l'entretien d'inspection

4'00

I2 : et puis parce que ça a été mon souci, quand je regarde votre travail, je me dis mais elle a pas besoin de moi,

E2 : *(elle rit)* Mais si !!

I2 : elle réfléchit, ... voilà quelqu'un qui réfléchit de manière exemplaire, qu'est-ce que je peux essayer d'apporter ? donc j'ai essayé peut-être de vous faire réfléchir sur la question individualisation / personnalisation par rapport au groupe,

E2 : Oui oui, non, non c'est bien

I2 : donc si j'ai une deuxième…

E2 : oui allez-y !

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 61)	FORMALISATION DES RÈGLES
4’22 I2 : oui alors voilà, le pilotage de l’entretien, je reformule, je reprends ma ligne, et puis j’indique qu’on va aller sur un deuxième … chose, avec des précautions, toujours des précautions, **avec beaucoup de précautions** là ! *il rit*	**Objet de signification** ***« le pilotage de l’entretien »*** **Étayage de la signification** *« je reformule, je reprends ma ligne, et puis j’indique qu’on va aller sur un deuxième chose… (…) avec beaucoup de précautions »* **Formalisation de la règle n°101a** Piloter l’entretien *« le pilotage de l’entretien »* vaut pour reformuler, reprendre ma *« ligne »,* puis indiquer *« qu’on va aller sur une deuxième chose (…) avec beaucoup de précautions »*

Extrait de l’entretien d’inspection
4’34 I2 : ça vous semble pertinent ou pas, Là c’est juste par malice une peu, et par presque esprit de contradiction E2 : c’est bien, ça me plaît… toujours I2 : c’est vrai ?! bon alors je vous le soumets comme ça, je vous le soumets comme ça : comment est-ce qu’on peut essayer de « disciplinariser » les horaires d’accompagnement personnalisé. Je vous dis ça par esprit de contradiction parce je peux vous, je peux faire la liste qui serait très longue des établissements dans lesquels les heures d’AP ne sont rien d’autres que des heures de français, de maths ou de géographie, donc je dis ça avec esprit de provocation. Mais si je vais au-delà de la provocation pour aller cette fois-ci de manière un peu plus sérieuse, comment ...enfin… vous avez … j’ai … on a évoqué, on a évoqué …ce qui fait aussi votre compétence disciplinaire d’enseignante de lettres

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 62)	FORMALISATION DES RÈGLES
5’20 I2 : Ce que ça m’inspire mais c’est **beaucoup**, **que de précautions que de précautions** !!! là hein … c’est .. **c’est difficile de dire à quelqu’un** ….	**Objet de signification** ***« beaucoup (…) de précautions »***

Enfin **c'est tout le problème de comment on** ….. pfffff ….je veux lui proposer autre chose, bon mais si ça vient pas d'elle, **si ça vient pas d'elle, … ça sert à quoi que je lui dise ? ça sert à rien** ! mais en même temps … c'est mon dilemme à moi ! … en même temps **si je sors de l'entretien sans lui avoir rien proposé, j'ai l'impression de ne pas avoir fait pleinement mon boulot d'inspecteur**, donc … faut bien que je lui dise, mais en même temps je sais qu'en lui disant, comme ça à brûle pour point, c'est inutile, c'est donc sans doute pour ça que **j'en surajoute du côté des précautions**, **pour lui dire** que je ne suis pas en train de lui donner des conseils, parce que je veux pas lui donner l'impression de lui donner des conseils parce que je pense que ça sert à rien, mais en même temps, en même temps, je veux bien en **énoncer quelques-uns… enfin mais pas des conseils, des propositions !** C'est ce qui donne un peu le.. ce que je perçois là comme quelque chose d'un peu ….. ultra précautionneux, oui oui oui, même un peu ridiculement, je sais pas si ça se dit mais… excessivement …	**Étayage de la signification** *«j'en surajoute du côté des précautions »* **Résultats constatés ou attendus** *« énoncer quelques (…) propositions ! » « proposer autre chose »* *« si je sors de l'entretien sans lui avoir rien proposé, j'ai l'impression de ne pas avoir fait pleinement mon boulot d'inspecteur »* **Formalisation de la règle n°102a** *Prendre « beaucoup (…) de précautions »* vaut pour en surajouter *« du côté des précautions »* [dans les circonstances où *« c'est difficile de dire à quelqu'un » « c'est tout le problème de comment on…pffff » « si ça vient pas d'elle, … ça sert à quoi que je lui dise ? ça sert à rien »]* ce qui obtient comme résultats « énoncer (…) *quelques propositions »* « *proposer autre chose* » parce que *« si je sors de l'entretien sans lui avoir rien proposé, j'ai l'impression de ne pas avoir fait pleinement mon boulot d'inspecteur »*

Extrait de l'entretien d'inspection

6'33
I2 **:** Comment vous pouvez mobiliser peut-être davantage tout cela, d'autant plus que vous êtes avec un groupe de 1ère L,
E2 : alors oui ..
I2 : et quand on travaille sur la question de l'orientation par exemple, là il y a déjà des élèves qui ont,… qui ont déjà fait un premier choix ??
E2 : oui oui, oui, en L,
I2 : oui ils sont déjà en L
E2 : ils sont déjà en L oui, oui.
I2 : alors quand on travaille …
E2 : là aussi, j'avais prévu quelque chose là-dessus, …enfin alors ..pour rester sur l'orientation ? mais là avec la filière littéraire ?
I2 : oui par exemple !
E2 : alors la filière littéraire, normalement il y aura aussi une séance qui sera prévue sur la filière littéraire,
I2 : Oui
E2 : c'est-à-dire quels sont … alors déjà tout simplement pourquoi vous avez choisi L ?
I2 : Oui
E2 : Alors pourquoi, avec euh avec le pourquoi et le pour quoi, voilà !
I2 : oui
E2 : et puis aussi il y a des bonnes et des mauvaises raisons, je veux qu'ils nous disent tout parce que j'aimais pas les maths, voilà
I2 : oui

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 63)	FORMALISATION DES RÈGLES
7'24 I2 : on a une parole quand même assez libre là hein, elle est … je la connais pas hein mais… elle semble assez à l'aise là… *C : en confiance ??* I2 : en confiance, je crois hein ! moi après je vois mes petits trucs, parce que je…mes astuces de la façon dont je mets en avant mes trucs, il y a beaucoup de chose qui sont très contrôlés, parce que mon ordi me sert de prompteur par moment quand je formule des propositions, donc je sens … moi je perçois l'habillage, le perçoit-elle elle ? peut-être ? mais n'en reste pas moins que … bah c'est… **c'est un bon moment-là**, c'est un bon moment, je trouve… c'est constructif *C : Pour toi c'est quelque chose qui te satisfait la manière dont l'entretien est mené et le résultat que tu obtiens ?* I2 : à ce moment oui, surtout que j'en avais le souvenir,... et puis un peu de temps est passé là …j'en avais le souvenir d'…. je vais reprendre mon expression un peu d'un passage au forceps, et là finalement, elle discute , elle revient, enfin c'est assez constructif *C : tu es satisfait du résultat obtenu ?* *Silence* I2 : **on réfléchit**, on réfléchit ….donc … *C : c'était l'objectif ?* I2 : Euh….peut-être pas. Mon objectif c'est plutôt de lui dire, je souhaite pouvoir vous **proposer de réfléchir sur ces trucs-là, sur ces 2, 3 questions**-là à moyen terme, je n'ai pas la,… pour répondre à ta question, je n'ai pas l'assurance que ce que je lui propose lui semble intéressant et puisse la mobiliser, ça j'en sais rien, en tous les cas, donc en ce sens on pourrait dire « je ne suis pas satisfait », sauf que **on a un bon moment de réflexion sur sa pratique professionnelle**, voilà. Donc c'est pas… c'est intéressant à ce titre.	**Objet de signification** ***« c'est un bon moment-là »*** **Étayage de la signification** *« on réfléchit » « c'est constructif » « on a un bon moment de réflexion sur sa pratique professionnelle »* **Résultats constatés ou attendus** *« proposer de réfléchir sur ces trucs-là, sur ces 2, 3 questions-là à moyen terme »* **Formalisation de la règle n°103a** Vivre un *« bon moment »* vaut pour vivre « *un moment (constructif) de réflexion sur sa pratique professionnelle »* ce qui obtient comme résultats *« proposer de réfléchir sur (...) 2, 3 questions à moyen terme »*

Extrait de l'entretien d'inspection
9'05 E2 : on voit…

I2 : donc là vous êtes aussi sur la construction de l'argumentation, donc on re-disciplinarise là un petit peu sous cet angle là…
E2 : oui on re-disciplinarise bien sur
I2 : il y a cette piste-là, et puis il y a celle que j'évoquais tout à l'heure, à propos des EDEX : c'est-à-dire derrière les textes et les auteurs, qu'ils vont fréquenter cette année et l'an prochain ….quelles compétences ils se… , quelle représentation ils ont des compétences qu'ils vont spécifiquement développer au long de ces deux années ?
E2 : oui, voilà
I2 : par exemple est-ce que c'est clair pour eux ?
E2 : oui …Je sais pas
I2 : est-ce que c'est pas par exemple sur une heure d'AP où vous les faites réfléchir sur la dimension orientation où l'on peut aussi aborder ces questions-là ?
E2 : Oui , oui alors j'en ai un peu parlé
I2 : oui
E2 : dans la séance inaugurale où je leur ai demandé qu'est-ce qu'on va faire en fait cette année
I2 : oui oui je l'ai vu dans votre … développer une culture

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 64)	FORMALISATION DES RÈGLES
9'52 I2 : Alors là c'est intéressant, parce que si **je lui dis « j'ai vu »,** c'est toujours dans ma logique de … je vous **renvoie des signes de l'intérêt que j'ai**… **des signes du temps que j'ai passé à analyser vos…**et je me souviens très précisément que c'est pour ça que je lui dis « j'ai vu », et en même temps, je le dis dans une deuxième intention qui se superpose, c'est d'essayer **de défaire les objections qu'elle me propose.** Je lui dis «est-ce que vous pourriez » elle me dit « j'ai déjà fait » en somme pour aller vite, et donc lui dire « oui, j'ai vu », ca veut dire à la fois, **j'ai pris le temps, je vous reconnais, je reconnais le travail**, et en même temps ça veut dire mais **si je vous le propose, c'est que je le fais en conscience, en ayant préalablement regarder ça.** Peut-être que ça je l'avons pas encore évoqué cette dimension-là dans euh… je sais qu'à plusieurs reprises j'ai évoqué les signes que **je veux renvoyer aux enseignants, de la considération, voilà c'est le terme, la considération que j'ai pour leur travail, leur réflexion et tout ça, condition de la bienveillance, de la confiance et tout ça,** il y a une **deuxième raison qui vient se superposer à celle-là**, c'est aussi que **c'est sans doute la condition pour qu'ils puissent m'écouter, je parle pas de n'importe où, j'ai pris le temps de regarder.**	**Objet de signification** ***« je lui dis ''j'ai vu'' »*** **Étayage de la signification** *« je vous renvoie des signes de l'intérêt» « du temps que j'ai passé à analyser »* **Résultats constatés** *« les signes que je veux renvoyer aux enseignants », « de la considération »* **Formalisation de la règle n°104a** Dire « j'ai vu » vaut pour renvoyer « *des signes de l'intérêt »* pour leur travail *« du temps que j'ai passé à analyser »* leur travail ce qui obtient comme résultat de renvoyer des signes de considération *« les signes que je veux renvoyer aux enseignants », « de la considération pour leur travail, leur réflexion»* **Objet de signification** ***« lui dire ''j'ai vu'' »*** **Étayage de la signification** *« je reconnais le travail »*

C : c'est-à-dire que ce que tu es en train de dire c'est que la condition selon toi pour que les enseignants écoutent ce que tu aurais à leur proposer c'est que d'abord tu reconnaisses leur travail, et la qualité de leur travail ? I2 : Je suis pas sur la question de la qualité, mais en tout cas la qualité de mon … sur **la réalité de l'analyse que j'ai pu conduire ; il faut qu'ils puissent ne pas douter de ça**. S'ils peuvent douter, s'ils peuvent avoir l'impression que ce que je leur propose n'a pas de sens, parce que ce n'est pas éclairé par tout leur travail, mais c'est simplement spécifique à la séance que j'ai vu, un truc lié à la conjoncture du moment, des élèves, de je ne sais quoi, à ma présence, à ce moment-là je pense qu'ils peuvent toujours se dire, l'entretien n'a pas d'intérêt puisqu'il est lié à … donc, leur dire que **j'ai passé du temps à rentrer dans l'intelligence de ce qu'ils ont produit, élaboré, mis en œuvre**, c'est aussi leur dire « du coup ; **prenez au sérieux ce que j'ai à vous dire ! »**	**Résultats constatés** *« conditions de la confiance et de la bienveillance »* **Formalisation de la règle n°105a** Dire « j'ai vu » vaut pour reconnaître le travail des enseignants *« j'ai pris le temps, je vous reconnais, je reconnais le travail »* ce qui obtient comme résultat de poser les *« conditions de la confiance et de la bienveillance »* **Objet de signification** ***« je lui dis ''j'ai vu'' »*** **Étayage de la signification** *« je parle pas de n'importe où, j'ai pris le temps de regarder »* *« si je vous le propose, c'est que je le fais en conscience, en ayant préalablement regarder ça »* **Résultats constatés ou attendus** *« qu'ils puissent m'écouter » « essayer de défaire les objections qu'elle me propose »* **Formalisation de la règle n°106a** Dire « j'ai vu » vaut pour dire *« je parle pas de n'importe où, j'ai pris le temps de regarder » ««* si je vous le propose, c'est que je le fais en conscience, en ayant préalablement regarder ça » ce qui obtient comme résultat défaire les objections *« essayer de défaire les objections qu'elle me propose » et* que les enseignants puissent m'écouter *« qu'ils puissent m'écouter »* **Objet de signification** ***Dire « prenez au sérieux ce que j'ai à vous dire ! »*** **Étayage de la signification** *« j'ai passé du temps à rentrer dans l'intelligence de ce qu'ils ont produit, élaboré, mis en œuvre »* **Résultats constatés ou attendus** *« ne pas douter »* de *« la réalité de l'analyse que j'ai pu conduire »* **Formalisation de la règle n°107a**

	Dire de *« prendre au sérieux ce que j'ai à dire »* vaut pour dire que j'ai passé du temps à rentrer dans l'intelligence de leur travail *« j'ai passé du temps à rentrer dans l'intelligence de ce qu'ils ont produit, élaboré, mis en œuvre »* ce qui obtient comme résultat que les enseignants ne doutent pas de la réalité de l'analyse que l'inspecteur a pu conduire *« ne pas douter »* de *« la réalité de l'analyse que j'ai pu conduire »*

Extrait de l'entretien d'inspection

12'15

I2 : oui, oui c'est ça **je l'ai vu dans la première page** …

E2 : on a déjà commencé à réfléchir là-dessus qu'est-ce que c'est

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 65)	FORMALISATION DES RÈGLES
12'20 I2 : si **je suis si précis en lui disant : la première page**, c'est pour lui dire … j'ai … **j'ai regardé de près.**	**Objet de signification** ***« si je suis si précis en lui disant : la première page »*** **Étayage de la signification** *«lui dire (...) j'ai regardé de près »* **Formalisation de la règle n°108a** Dire précisément *:* je l'ai vu dans *« la première page »* vaut pour dire *« j'ai regardé de près »*

Extrait de l'entretien d'inspection

12'28

I2 : j'ai failli le prendre en notes, parce que ça ils pourraient le dire de n'importe qu'elle filière, donc est-ce qu'il est clair pour eux, encore une fois, au-delà de la fréquentation de Diderot, de Montaigne ou de Sophocle, est-ce qu'il est clair pour eux que ce qu'ils vont développer , pour moi c'est ça hein…c'est une compétence à mettre en relation, à tisser des lien, à penser par analogie, à analyser, …c'est ça

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 66)	FORMALISATION DES RÈGLES

12’53 I2 : là **c’est moi qui dis les choses** hein, je reviens à ta question : est-ce que tu es satisfait ? oui parce qu’il y a un bon moment de réflexion : elle reprend mes phrases, elle finit mes phrases, c’est moi qui reprend ce qu’elle dit, donc on parle d’une voix si l’on veut, c’est plutôt bon signe *C : c’est cette synchronisation qui te satisfait* I2 : oui oui, c’est plutôt bon signe sauf que, à mon goût là… **c’est moi qui livre pas mal les cartouches.** Peut-être que je peux avoir maintenant **cette petite déception** … j’ai … j’ai pu penser, j’ai pu penser qu’elle irait plus vite, y compris dans l’anticipation de ce que je voudrais évoquer, mais … je sais pas si je suis clair, mais je pensais qu’elle aurait pu percuter plus rapidement. **Peut-être que c’est très compliqué** en fait hein que… moi j’ai déjà un discours préconstruit, je sais déjà où je veux où en venir, donc … c’est peut-être déjà un effort considérable qu’elle fait de me suivre, et du coup celui **que je lui demanderais d’aller au-devant, c’est peut-être plus … pas réaliste…** mais peut-être cette insatisfaction.	**Objet de signification** ***« c’est moi qui dis les choses »*** **Étayage de la signification** *« c’est moi qui livre pas mal les cartouches »* **Résultats constatés ou attendus** *« cette petite déception » « qu’elle aurait pu percuter plus rapidement » « que je lui demanderais d’aller au-devant c’est peut-être pas réaliste »,* **Formalisation de la règle n°109a** Dire les choses *« c’est moi qui dis les choses »* vaut pour livrer les cartouches *« c’est moi qui livre pas mal les cartouches » [dans les circonstances où « je lui demanderais d’aller au-devant c’est peut-être pas réaliste »]* ce qui obtient comme résultat d’être déçu qu’elle ne percute pas plus rapidement *« cette petite déception » « qu’elle aurait pu percuter plus rapidement »*

Extrait de l’entretien d’inspection
13’58 I2 : ce qui nous définit E2 : oui bien sur oui c’est vrai, I2 : est-ce qu’ils en ont une conscience claire ? E2 : non je ne crois pas I2 : et bien si je le formule comme ça, je me dis : est-ce qu’on peut pas aborder … c’est une question rhétorique… est-ce qu’on peut pas aborder la question de l’orientation en accompagnement personnalisé, sous cet angle-là qui re-disciplinarise un petit peu le …

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 67)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
14’19 I2 : Voilà, voilà **c’est moi qui ai tout dit** hein, elle m’a renvoyé beaucoup de signes d’approbation… mais **c’est moi qui ai tout livré**. *C : en même temps est-ce que tu la sens convaincue ou interpelée au moins par ce que tu lui dis ?*	**Objet de signification** ***« c’est moi qui ai tout dit »*** **Étayage de la signification** *« c’est moi qui ai tout livré »*

I2 : Je sais pas, je sais pas … J'aurai préféré que …Pour, pour …pour que je puisse répondre oui, il aurait fallu peut-être q**u'elle me renvoie des signes d'approbation, pas seulement un peu mécanique** là, mais sur le plan plus intellectuel : « c'est là où vous voulez en venir, je comprends, j'aurai pu… », là **c'est moi qui ai mené un peu de bout en bout ce moment.** C'est la fin de l'entretien aussi, je suis pressée. *C : il y a des questions de temps aussi ?* I2 : oui, donc je suis pas certain, peut-être qu'elle est fatiguée aussi…qu'elle se dit ..bon …	**Formalisation de la règle n°110a** Tout dire *« c'est moi qui ai tout dit »* vaut pour tout livrer *« c'est moi qui ai tout livré »* **Objet de signification** ***« c'est moi qui ai tout livré »*** **Étayage de la signification** *« c'est moi qui ai mené un peu de bout en bout ce moment »* **Résultats constatés ou attendus** *« je suis pas certain »* (qu'elle soit convaincue) *« je suis pressée »* **Formalisation de la règle n°111a** Tout livrer *« c'est moi qui ai tout livré »* vaut pour *« c'est moi qui ai mené un peu de bout en bout ce moment »* [dans les circonstances où *« C'est la fin de l'entretien aussi »*] ce qui obtient comme résultats ne pas être *« certain »* qu'elle soit convaincue parce que *« je suis pressée »* et *« qu'elle m'a renvoyé des signes d'approbation » « un peu mécanique »*

Extrait de l'entretien d'inspection

16'07
E2 : oui, oui, c'est vrai c'est intéressant
I2 : je m'en tiendrais juste à ces deux questions : individualiser - personnaliser : comment on ménage, même sur une heure, même sur une heure, comment on ménage

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 68)	FORMALISATION DES RÈGLES
16'17 Voilà, **résumer**, résumer, donc là **c'est la question du tissage**, **je garde mon fil** là et je .. je suis pas trop mauvais sur ces trucs-là je trouve dans la conduite d'entretien…parce que ça après, **c'est tellement facile de partir dans tous les sens.** Là entre partir large pour serrer progressivement sur la séance, déjà ç**a m'aide à tenir un cadre, une ligne de conduite y compris dans le propos.** Elle ça… **ça l'aide aussi à suivre le chemin que je propose**, **parce que je suis là aussi un peu pour tracer quelque chose si on veut,** et ce moment de résumé reformulation là, paf paf … je pense que **c'est important à la fin de la séance**,… à la fin de l'entretien. Elle peut sortir, comme je l'ai fait à plusieurs reprises, elle peut **sortir déjà en disant**	**Objet de signification** ***« résumer »*** **Étayage de la signification** *« c'est la question du tissage »* **Résultats constatés ou attendus** *« ça l'aide aussi à suivre le chemin que je propose » « sortir déjà en disant à chaud : (…) grâce à lui, j'ai fait le tri, entre des choses accessoires et des choses essentielles »* **Formalisation de la règle n°112a**

à chaud : j'ai fait le tri, grâce à lui, j'ai fait le tri, entre des choses accessoires et des choses essentielles ça elle peut se dire ça je pense en sortant. Et je pense aussi du coup il y a une deuxième intention, **elle ne sera pas du tout surprise, enfin j'espère, elle sera pas surprise quand elle recevra l'entretien**, parce que **ces questions que je reprends là, individualisation, personnalisation**, j'ai mis du vert sur mon truc, et puis disciplinariser les heures d'AP, **c'est deux propositions qu'elle va retrouver sous forme de questions dans la version finale du rapport qu'elle va recevoir**. Donc il y a ce souci là aussi de **préparer une réception, une réception la moins perturbante. Ça correspond à mon entretien**.	« résumer » vaut pour tisser *« c'est la question du tissage »* [dans les circonstances où *«c'est important à la fin de la séance »*] ce qui obtient comme résultats aider l'enseignante *« aussi à suivre le chemin que je propose »* et lui permettre en sortant de l'entretien *« de faire le tri entre des choses accessoires et des choses essentielles »* **Objet de signification** ***« je garde mon fil »*** **Étayage de la signification** *« tracer quelque chose si on veut »* **Résultats constatés ou attendus** *« tenir un cadre, une ligne de conduite y compris dans le propos »* **Formalisation de la règle n°112a bis** Garder mon fil *« je garde mon fil »* vaut pour *tracer quelque chose »* [dans les circonstances où *« c'est tellement facile de partir dans tous les sens »*] ce qui obtient comme résultats *« tenir un cadre, une ligne de conduite y compris dans mon propos »* **Objet de signification** ***« j'ai mis du vert sur mon truc »*** **Étayage de la signification** *« ces questions que je reprends, individualisation, personnalisation, c'est deux propositions qu'elle va retrouver sous forme de questions dans la version finale du rapport qu'elle va recevoir* **Résultats constatés ou attendus** *« préparer une réception, une réception la moins perturbante ; ça correspond à mon entretien »* **Formalisation de la règle n°113a** *Mettre « du vert sur mon truc »* vaut pour reprendre deux propositions *« individualisation, personnalisation » « qu'elle va retrouver sous forme de questions dans (…) le rapport »* ce qui obtient comme résultats *« préparer une réception la moins perturbante »* qui *« correspond à mon entretien »*

Extrait de l'entretien d'inspection
17'59 I2 : surtout avec un groupe … et surtout avec tout le talent qui est le vôtre pour les accueillir, les maintenir, enfin on voit bien tout est serein

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 69)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
18'07 I2 : là **ça fait un petit bout de temps** que je lui ai pas **dit que c'était bien**, parce qu'on la un petit peu travaillé, donc **réassurance** là hein.	**Objet de signification** ***« je lui ai pas dit que c'était bien »*** **Étayage de la signification** *« Réassurance »* **Formalisation de la règle n°114a** Dire « c'est bien » vaut pour réassurer [dans les circonstances où *« ça fait un petit bout de temps que je lui ai pas dit »* et que *« on l'a un peu travaillé »*]

Extrait de l'entretien d'inspection
18'52 I2 : aussi, et du coup je comprendrais vraiment que ce soit… si je devais le dire de **manière brutale**, je comprendrais du coup vraiment que ce soit Mme … enseignante de lettres, agrégée qui prenne l'équipe de 1ère L plutôt que le collègue de SVT ou de mathématiques. Mais l'institution elle prend aussi sur elle une partie de la responsabilité, pour contrer simplement

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 70)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
19'20 I2 : *il rit* donc là je lui **dis un truc un peu raide**, je lui dis : finalement **ce que vous avez fait un professeur de n'importe quelle autre discipline aurait pu le faire**. C'est un peu rude hein ! du coup derrière, je lui dis , voilà, je **prends à mon compte, une part de responsabilité dans de ce que je viens d'évoquer !** c'est drôle ! *il rit franchement* *C : qu'est-ce qui t'amuse là ?* I2 : la construction rhétorique, la construction rhétorique, je te dis j'ai le sentiment, **j'ai le sentiment de... de lui mettre un peu une baffe** là... **parce qu'elle… elle ferraille là, on est en train de ferrailler** là hein, « ben oui,	**Objet de signification** ***«je lui dis un truc un peu raide »*** **Étayage de la signification** *« je lui dis : ce que vous avez fait un professeur de n'importe quelle autre discipline aurait pu le faire »* **Résultats constatés** *« je prends à mon compte, une part de responsabilité dans de ce que je viens d'évoquer ! »*

ah oui c'est vrai » mais en même temps quand elle me dit c'est vrai, la phrase d'après elle me dit qu'elle l'a fait avant , qu'elle l'a fait après, ou qu'elle est pas d'accord et tout, donc **moi je suis en train de batailler aussi avec elle**. C'est sans doute **ce qui m'amène, de manière un peu trop violente**, ce que je crois être un peu violent, de lui dire ''bon ben **c'était très bien sauf que finalement votre prof… votre collègue de SVT pouvait faire la même chose'',** c'est un peu rude, du moins je pense que c'est un peu rude, **l'habillage rhétorique** me fait marrer là, l'argument du : l'institution .. ; c'est ma faute, c'est ma grande faute à moi *(il théâtralise en se frappant la poitrine et en riant)* bon c'est sans doute un peu exagéré, donc.. c'est aussi sans doute pour cela que je ris.	**<u>Formalisation de la règle n°115a</u>** *Dire « un truc un peu raide »* vaut pour dire *« ce que vous avez fait un professeur de n'importe quelle autre discipline aurait pu le faire »* [dans les circonstances où *« j'ai le sentiment de lui mettre un peu une baffe »*] obtient comme résultat prendre à son compte *« une part de responsabilité dans ce que je viens d'évoquer »* **<u>Objet de signification</u>** ***«batailler avec elle »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« lui dire, de manière un peu trop violente (…) c'était très bien sauf que votre collègue de SVT pouvait faire la même chose»* **<u>Résultats constatés</u>** *« l'habillage rhétorique, l'argument du : l'institution … c'est ma faute (…) c'est sans doute un peu exagéré»* **<u>Formalisation de la règle n°116a</u>** *«batailler avec elle »* vaut pour *« lui dire, de manière un peu trop violente (…) c'était très bien sauf que votre collègue de SVT pouvait faire la même chose»* obtient comme résultat un habillage rhétorique un peu exagéré mettant en cause l'institution *« l'habillage rhétorique, l'argument du : l'institution … c'est ma faute (…) c'est sans doute un peu exagéré»*

Extrait de l'entretien d'inspection

20'40

I2 : généralisation de l'enseignement disciplinaire aux heures d'AP qui sont des heures …on a tenté et je sais que ça été aussi l'approche de l'équipe de direction, tenté aussi de montrer que l'AP ça pouvait être autre chose. Peut-être que du coup, on est allé un petit peu loin, je vous disais, je disais avec un peu de malice, je vous propose de voir comment on peut redisciplinariser. Qu'est-ce qui justifie en propre que ce soit vous, et pas un autre professeur qui teniez les élèves pendant cette heure-là. Ça pourrait être une question un peu phare …
E2 : Alors moi aussi je vais vous répondre avec un peu de malice.
I2 : allez-y, pardon
E2 : parce que je suis professeure principale, (*elle éclate de rire)* bon je contourne la difficulté.
I2 : oui, oui mais bien sur
E2 : Mais voilà, j'étais peut-être plus dans mon rôle de professeure principale,
I2 : peut-être oui,
E2 : je sais pas, non quoi que, même pas, je pense que c'était aussi …

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 71)	FORMALISATION DES RÈGLES
21'28 I2 : voilà c'est très défensif mais en même temps c'est construit, donc c'est pas comme si ses… ses arguments n'étaient que des cache-misère. C'est très construit, elle me répond, donc il faut bien que je disE2 : ben oui, **ce que vous me dites est sensé**. Et moi **j'essaie de m'en sortir** en me disant, je ne veux pas qu'on reste vissé sur. … quand je dis un phare un truc un peu large, **je veux pas qu'on reste vissé sur la séance**. C'est une façon pour moi de m'en sortir en disant, même si tout ce que vous me proposez, **toutes vos objections pour le redire comme ça, sont sensées, sont recevables**, peut-être que ce que je vous propose, **replacées dans un cadre un peu plus général**, peut quand même, peut quand même **vous inviter à continuer à réfléchir à la pertinence de ce que je propose**.	**Objet de signification** ***« j'essaie de m'en sortir »*** **Étayage de la signification** *Dire « même (...) si toutes vos objections (...) sont sensées » « je veux pas qu'on reste vissé sur la séance »* **Résultats constatés ou attendus** *« replacé dans un cadre un peu plus général » « vous inviter à continuer à réfléchir à la pertinence de ce que je propose »* **Formalisation de la règle n°117a** *« j'essaie de m'en sortir »* vaut pour *Dire « même (...) si toutes vos objections (...) sont sensées » «je veux pas qu'on reste vissé sur la séance »* [*d*ans les circonstances où *c'est très défensif mais en même temps c'est construit »*] ce qui obtient comme résultats replacer vos objections *« dans un cadre un peu plus général »* pour « *inviter à continuer à réfléchir à la pertinence de ce que je propose »*

Extrait de l'entretien d'inspection

22'16
E2 : peut-être, vous voulez être rassuré, hein ? je fais aussi quelques fois du français en AP !ç m'arrive ! (*elle rit)*
I2 : je vous ai donné l'impression d'être inquiet ?!
E2 : non, pas vraiment, c'est pour ça que je le dis comme ça aussi !
I2 : si je me permets de dire les choses comme ça …
E2 : par exemple ce qui avait bien fonctionné l'année dernière c'est ce qu'on faisait : le salon littéraire, enfin le salon de lecture en fait. Alors pour donner un petit côté ludique, on faisait comme si l'on était chez Bernard Pivot quoi et puis il y avait un élève qui faisait comme si c'était une émission et puis chacun échangeait sur ses dernières lectures, voilà et c'était très donc … voilà …
des impressions de lecture mais en dehors, pas forcément des livres que je leur avais donné à lire. Et du coup après chacun notait ce que les autres avaient proposé comme lecture qui leur semblaient … et ça ils aimaient bien qu'on échange au sujet de nos lectures. Parce que justement nous sommes des littéraires, nous aimons lire …
I2 : *Il théâtralise en riant :* me voilà rassuré alors, j'avais beaucoup d'inquiétudes

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 72)	FORMALISATION DES RÈGLES

22’51 I2 : Alors ça c’est un grand classique « je fais déjà ce que ... je fais ce que vous me dites, sauf que vous l’avez pas vu mais je le fais : alors je le fais avant, j’aurai pu le faire après », donc elle renvoie à un passé... ça c’est, là on retrouve, **on se retrouve dans des stratégies de défense, très …très traditionnelles !** *C : très traditionnelles à quel titre ? dans un entretien d’inspection* I2 : dans un entretien oui ! **dans le mode de réception d’un …d’un discours qui est perçu par l’enseignant comme … comme … des préconisations, … des reproches**, comme des reproches. Donc là elle répond à des re… j’ai beau lui **dire, : je vous fais pas de reproches je vous propose de réfléchir dans telle ou telle direction**, elle elle me dit : vous avez raison, **vous avez tellement raison que c’est ce que je fais déjà** ailleurs et avant. Voilà … *Il sourit*	**Objet de signification** ***« dire je vous fais pas de reproches »*** **Étayage de la signification** *« je vous propose de réfléchir dans telle ou telle direction, »* **Résultats constatés ou attendus** « *vous avez tellement raison que je fais déjà ce que vous me dites* » **Formalisation de la règle n°118a** *« dire ‘’je vous fais pas de reproches’’ »* vaut pour proposer à l’enseignante *« de réfléchir »* dans d’autres directions [dans des circonstances où *« on se retrouve dans des stratégies de défense, très traditionnelles »* où le *« discours est perçu par l’enseignant comme (...) des reproches »*] ce qui obtient comme résultat l’enseignante se défend de déjà faire ce qui est demandé « *vous avez tellement raison que je fais déjà ce que vous me dites* »

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 73)	FORMALISATION DES RÈGLES
24’01 I2 : Bon. Alors **je m’amuse** parce que ceci dit, **je le prends à la rigolade**, mais la question qu’elle me pose, il faut que je vous…. quand elle dit : je vais vous rassurer, **elle pose la question de mes attentes**, dont elle pourrait craindre qu’elles fussent déçues. Donc c’est ça qu’elle me dit hein ! donc moi je lui dis mais… alors 2 choses voilà : soit ça veut dire que **je suis allé trop loin, en dépit de toutes mes précautions**, peut-être que je lui ai dit… **qu’elle a perçu son cours était pas bon**, et qu’il faut qu’elle me rassure, et .. soit c’est ça, soit **ça fait partie un peu du jeu**, mais **dans les deux cas il faut que je le traite**. **Il faut que je traite**. Si c’est un jeu, et ben **je joue**, c’est ce que je fais là, donc **la main sur le cœur, on s’amuse, elle rigole**, très bien. Mais s’il y a un fond de vérité, et ben ; elle a pu entendre aussi, **j’espère que je ne vous ai pas renvoyé l’idée que j’étais très déçu ou inquiet** …inquiet j’ai dit. Donc faut pas … **faut pas traiter ces trucs là à la légère**.	**Objet de signification** ***« je m’amuse »*** **Étayage de la signification** *« je le prends à la rigolade » « je joue (...)la main sur le cœur »* **Résultats constatés ou attendus** *« on s’amuse, elle rigole »* **Formalisation de la règle n°119a** *« je m’amuse »* vaut pour *« je joue la main sur le cœur »* [dans les circonstances où *« ça fait partie un peu du jeu »*] ce qui obtient comme résultat *« on s’amuse, elle rigole »* **Objet de signification** ***« il faut que je le traite »*** (la question des attentes de l’inspecteur) **Étayage de la signification** *« faut pas traiter ces trucs là à la légère »*

	Résultats constatés *« elle pose la question de mes attentes dont elle pourrait craindre qu'elles fussent déçues »* **Formalisation de la règle n°120a** Il faut que je traite la question soulevée par l'enseignante *« il faut que je le traite »* vaut pour *« faut pas traiter ces trucs là à la légère »* [dans les circonstances où *« s'il y a un fond de vérité (…)* elle a pu percevoir que *« son cours était pas bon »*] parce que *« elle pose la question de mes attentes dont elle pourrait craindre qu'elles fussent déçues »* **Objet de signification** ***« faut pas traiter ces trucs là à la légère »*** **Étayage de la signification** *«j'espère que je ne vous ai pas renvoyé l'idée que j'étais très déçu ou inquiet »* **Résultats constatés** *« je suis allé trop loin, en dépit de toutes mes précautions »* **Formalisation de la règle n°120a bis** *« faut pas traiter ces trucs là à la légère »* vaut pour j'espère ne pas avoir *«renvoyé l'idée que j'étais très déçu ou inquiet »* [dans les circonstances où *« elle dit : je vais vous rassurer »*] parce que *« je suis allé trop loin, en dépit de toutes mes précautions »*

Extrait de l'entretien d'inspection
25'06 I2 : me voilà rassuré pleinement. Non mais en plus pour tout vous dire, je déjeunais avec l'équipe de direction et l'on parlait de l'évolution des conditions de réussite des élèves du lycée V. Il y a quelques années, l'un des problèmes majeurs de l'établissement, c'était le décrochage, et là quand on regarde le suivi des cohortes, combien d'élèves en seconde et combien d'élèves deux ans plus tard en terminale. Le profil de l'établissement dans sa capacité à accompagner les élèves sur les trois ans

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 74)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
25'36 I2 : voilà , donc là je lui dis : je ne vous… **je ne nous paie pas de mots** : j'ai regardé des indicateurs, on en avait discuté avec la direction de l'établissement, **je la fais participer à des échanges que j'avais eu avec**	**Objet de signification** ***Dire « je ne nous paie pas de mots »*** **Étayage de la signification**

l'équipe de direction et donc e faisant, je veux lui **dire « quand je vous dis que je crois que votre travail est efficace, c'est vrai** et voilà à la lumière de quoi je le juge ». Donc je reviens, je pense que **je suis toujours sur la question de la réassurance**. Elle a dit qu'elle avait craint que j'ai pu penser qu'elle se contentait toute l'année d'emmener des élèves en salle informatique pour les laisser taper je ne sais quoi devant des ordinateurs. Moi je lui ai dit que j'en avais perçu autre chose, mais **elle pourrait penser que, … que c'est un discours d'hypocrisie convenu. Donc il faut que je lui dise que c'est pas le cas.**	*« dire ''quand je vous dis que je crois que votre travail est efficace , c'est vrai''»* *« Je la fais participer à des échanges que j'avais eu avec l'équipe de direction »* *« il faut que je lui dise que c'est pas le cas » (ce n'est pas un discours d'hypocrisie convenu)* **Résultats constatés ou attendus** *« je suis toujours sur la question de la réassurance »* **Formalisation de la règle n°121a** Dire « *je ne nous paie pas de mots* » vaut pour *« dire '' quand je vous dis que je crois que votre travail est efficace , c'est vrai''» « Je la fais participer à des échanges que j'avais eu avec l'équipe de direction »* il faut que je lui dise que ce n'est pas un discours d'hypocrisie convenu *« il faut que je lui dise que c'est pas le cas »* ce qui obtient comme résultat rassurer l'enseignante *« je suis toujours sur la question de la réassurance »*

Extrait de l'entretien d'inspection
26'30 I2 : très significativement… et je vous dis ça vraiment en toute simplicité, et je veux bien penser que le travail de fond qui a été accompli ces dernières années, alors on a pu en parler là, ça se donne à lire aussi E2 : ben euh … heureusement !

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 75)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
20'50 I2 : Alors y'a ça , et puis il y a la question aussi de la mise en perspective, ce faisant, **j'ai parlé d'un autre professeur, j'ai parlé de l'AP en général, j'ai parlé de la direction** donc je suis en train de lui **dire, je ne suis pas venue seulement pour vous voir une heure sur une séance,** mais **je prends en compte un contexte global**. Donc mon regard, il est élargi. Et en lui disant ça, je l'invite, un peu par .. par **par porosité**, je l'invite à lui dire…elle en a déjà une vision, mais **je l'invite à lui dire « essayez d'accéder à ce niveau.. ; à ce recul-là ».**	**Objet de signification** ***« j'ai parlé d'un autre professeur, j'ai parlé de l'AP en général, j'ai parlé de la direction »*** **Étayage de la signification** *« dire, je ne suis pas venue seulement pour vous voir une heure sur une séance » « je prends en compte un contexte global »* **Résultats constatés ou attendus** *« je l'invite à lui dire '' essayez d'accéder à ce niveau.. ; à ce recul-là.'' » «* par porosité » **Formalisation de la règle n°122a**

	Parler *« d'un autre professeur », « de l'AP en général » de « la direction »* vaut pour *« dire, je ne suis pas venue seulement pour vous voir une heure sur une séance » « je prends en compte un contexte global »* ce qui obtient comme résultat « *inviter* » l'enseignante « *par porosité* » à « *accéder à ce recul* »

Extrait de l'entretien d'inspection

27'27
E2 : ben euh … heureusement !
I2 : pas seulement dans les taux de réussite aux examens, … mais c'est un métier ingrat, parfois on n'a pas de retour là
E2 : oui c'est vrai
I2 : donc je veux bien faire l'hypothèse selon laquelle, raisonnable, selon laquelle, toute la réflexion dans laquelle un certain nombre de collègues sont dans cet établissement, et en particulier vous, puisque je vous vois en entretien individuel, ça se... ça porte concrètement ses fruits dans la façon dont on peut accompagner les élèves avec …
E2 : oui c'est vrai, bien sur
I2 : et je sais aussi bien que vous, et peut-être même mieux, parce que j'ai un avantage, c'est que je vais dans les établissements d'où ils viennent les élèves d'ici
E2 : oui oui, c'est vrai
I2 : c'est X, Y, Z c'est un lycée REP si l'on veut ici,
E2 : oui bien sûr, ah oui c'est vrai

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 76)	FORMALISATION DES RÈGLES
28'03 I2 : voilà, je suis en train de lui **dire « je ne vous paie pas de mots** ! » variant, du reste, j'ai pas parlé du contexte, j'ai pas parlé du projet d'établissement, de la direction, tout ce dans quoi elle baigne, juste pour lui **dire « je maîtrise moi aussi »**, je construis ma légitimé là aussi dans mon discours, là je lui dis « **je connais le contexte des collèges** aussi », donc… donc… **je construits ma légitimité** …. Et … **discours de légitimité qui construits la sienne**, donc c'est intéressant pour tout le monde !	**Objet de signification** ***« dire '' je ne vous paie pas de mots'' »*** **Étayage de la signification** *« dire ''je maîtrise moi aussi (…) je connais le contexte des collèges'' »* **Résultats constatés ou attendus** *« je construits ma légitimité » « discours de légitimité qui construits la sienne »* **Formalisation de la règle n°123a** *« dire '' je ne vous paie pas de mots ''»* vaut pour *« dire '' je maîtrise moi aussi (…) je connais le contexte des collèges'' »* ce qui obtient comme résultat *construire « ma légitimité qui construit la sienne »* parce que *« je connais le contexte des collèges aussi »*

Extrait de l'entretien d'inspection
28'37 I2 : donc voilà, façon de conclure l'entretien aussi en soulignant tout l'intérêt du travail que globalement, mais là , individuellement, je dois vous le dire maintenant aussi, de mon point de vue, vous accomplissez E2 : Ben merci , oui, parce que … I2 : qui donne aussi à voir dans les réussites des élèves. Votre travail vous disiez tout à l'heure, votre travail a plus de sens en banlieue parisienne

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 77)	FORMALISATION DES RÈGLES
28'59 I2 : ah ça dramatise un peu là … **c'est pas mal** hein ça comme **conclusion d'entretien** hein ! J'ai dit « réussite » **elle entend ça, « conclusion, réussite »**, c'est …bien	**Objet de signification** ***« ça dramatise »*** **Étayage de la signification** **«** *J'ai dit « réussite » « comme conclusion d'entretien »* **Résultats constatés ou attendus** *« elle entend ça, '' conclusion, réussite'', c'est bien »* **Formalisation de la règle n°124a** Dramatiser *« ça dramatise»* vaut pour dire *« réussite » « comme conclusion d'entretien »* ce qui obtient comme résultat *« c'est bien »* que l'enseignante entende « *réussite* » en conclusion

Extrait de l'entretien d'inspection
29'12 ou ici que.. qu'avec des élèves qui n'ont pas de difficultés. E2 : oui, c'est vrai I2 : c'est aussi pour ça que j'étais content de pouvoir en discuter avec vous E2 : ah oui, et bien moi aussi, ça fait du bien I2 : et bien écoutez, tant mieux alors E2 : non mais c'est voilà, je pense que l'inspection c'est … moi je, alors je demande pas les inspections, mais j'apprécie le fait que effectivement quelqu'un qui vienne me voir et puis… I2 : le dernier remontait à 2008, ça fait un peu longtemps, E2 : oui voilà, ça fait longtemps,

I2 : du coup ça se ressent aussi sur la note et quand vous aurez, d'ici la fin de l'année mais vous verrez que quand je .. que **je ne paie de mot personne** et que j'aurai Le soin aussi de revaloriser votre note pédagogique à la hauteur de la qualité du travail que je reconnais
E2 : je vous remercie, mais je demande pas j'y pense pas quoi ... enfin j'ai pas le temps, j'ai pas vraiment le temps d'y penser, mais après finalement c'est quelque chose que je trouve très intéressant, voilà
I2 : et bien merci de le dire, c'est gentil !

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 78)	FORMALISATION DES RÈGLES
29'56 I2 : ben voilà, voilà, j'ai employé trois fois l'expression dans mon commentaire *C. Là tu ne donnes pas la note pourquoi ?* I2 : parce que ça risquerait de me mettre en difficulté *C : tu l'évoques selon le contexte ?* I2 : oui selon le contexte exactement. 00'27 Alors ça j'aime bien **remercier les enseignants** quand ils me disent des choses comme ça, parce que je leur ai dit que **c'était un métier ingrat**, mais le nôtre il l'est tout autant, il l'est tout autant. Euh…..fffffffff ….un enseignant qui dit à la fin de l'entret..…. bon c'est pas parce qu'il le dit que c'est vrai d'abord mais ! ….bon, j'accueille.. **je prends le temps d'accueillir la parole de l'enseignant**, **qui lui prend le temps de me dire qu'il me remercie**. Euh….. il y a ….l y a quelque chose que je viens **travailler là dans l'idée qu'ils se fond d'un rapport hiérarchique. La hiérarchie c'est pas quelqu'un qui sait mieux son métier à elle et qui vient lui dire que c'est bien ou que c'est pas bien** ou que … euh…. Je sais pas ce que je voulais dire… oui … euh…. … là je veux aussi lui dire que …. SILENCE Ouai je vais … je veux… je lui dis de fait ! …je veux lui dire que je remerciais , je la remerciais… oui ….je la renvoie un peu à une dynam… je me renvoie… je sais pas comment dire ……euh…silence euh….. **je me rends accessible** là, vous..je …oui voilà : **j'ai porté un jugement sur vous à titre professionnel**, je suis inspecteur, **je suis venu là pour ça – d'ailleurs c'était facile parce que j'ai pu vous dire que c'était très bien** – seulement **vous êtes fondée vous, à porter un jugement sur ma pratique professionnelle**, **sur la façon dont j'ai conduit l'entretien, sur ce que vous avez pu en retirer**. Donc quand **je lui dis merci de me dire merci**, je lui dis : vous êtes fondé, vous êtes fondée à porter un	**Objet de signification** ***« j'ai employé trois fois l'expression dans mon commentaire »*** (je ne nous paie pas de mot) **Étayage de la signification** *« la qualité du travail que je reconnais »* **Résultats constatés ou attendus** *« J'aurai soin de revaloriser votre note pédagogique »* **Formalisation de la règle n°125a** *Employer « trois fois l'expression dans mon commentaire »* (je ne nous paie pas de mot) vaut pour affirmer que je reconnais la qualité de votre travail *« la qualité du travail que je reconnais »* [dans les circonstances où *« le dernier* (entretien) *remontait à 2008, ça fait un peu longtemps»*] ce qui obtient comme résultats promettre de revaloriser sa note pédagogique *« J'aurai soin de revaloriser votre note pédagogique »* **Objet de signification** ***«Je leur ai dit que c'était un métier ingrat»*** **Étayage de la signification** *« je prends le temps d'accueillir la parole de l'enseignant »* **Résultats constatés ou attendus** *«lui prend le temps de me dire qu'il me remercie »* **Formalisation de la règle n°126a** *« leur dire que c'était un métier ingrat »* [dans les circonstances où *« le nôtre l'est tout autant»*] vaut pour prendre le temps d'accueillir la parole de l'enseignant *« je prends le*

jugement sur mon travail, **et ce jugement m'importe.** Voilà. C'est … je … je… c'est vrai ce que je dis.	*temps d'accueillir la parole de l'enseignant »* ce qui obtient comme résultats *«lui prend le temps de me dire qu'il me remercie »* **Objet de signification** ***« je lui dis merci de me dire merci »*** **Étayage de la signification** *« je me rends accessible à vous»* **Résultats constatés ou attendus** *« travailler(…) l'idée qu'ils se font d'un rapport hiérarchique » « La hiérarchie c'est pas quelqu'un qui sait mieux son métier à elle et qui vient lui dire que c'est bien ou que c'est pas bien »* **Formalisation de la règle n°127a** Lui dire *« merci de me dire merci »* vaut pour se rendre *« accessible »* à l'enseignante ce qui obtient comme résultats *« travailler(…) l'idée qu'ils se font d'un rapport hiérarchique »* parce que *« La hiérarchie c'est pas quelqu'un qui sait mieux son métier à elle et qui vient lui dire que c'est bien ou que c'est pas bien »* **Objet de signification** ***« je me rends accessible à vous »*** **Étayage de la signification** *« vous êtes fondée vous, à porter un jugement sur mon travail » « sur la façon dont j'ai conduit l'entretien, sur ce que vous avez pu en retirer »* **Résultats constatés ou attendus** *« ce jugement m'importe »* **Formalisation de la règle n°128a** Me rendre « *accessible »* à l'enseignante vaut pour dire à l'enseignante *« vous êtes fondée vous, à porter un jugement sur mon travail » « sur la façon dont j'ai conduit l'entretien, sur ce que vous avez pu en retirer »* [dans les circonstances où *« je suis inspecteur, je suis venu là pour ça» « porter un jugement sur vous à titre professionnelle » et que « d'ailleurs c'était facile parce que j'ai pu vous dire que c'était très bien »*] ce qui obtient comme résultats que *« ce jugement m'importe »*

Annexe 3.6 Tableau récapitulatif des règles Inspecteur 2

UI	N° de Règle	Formalisation des règles	Signification attribuée par l'acteur	Vers les maillons intermédiaires
1	**1a**	« (voilà… 13h15) *donner l'horaire* » vaut pour faire « *symboliquement un signe pour moi que l'entretien commence»* ce qui obtient comme résultat de « *nous installer dans un protocole* » , de *« commencer (…) autre chose que la conversation que l'on a eu jusqu'ici »*	Dire l'horaire pour commencer symboliquement l'entretien	Commencer l'entretien
2	**2a**	*« Insister en amont sur le fait de lui dire : il faut prendre du recul »* vaut pour **«** *on vous l'a écrit, je vous le rappelle » « poser des préventions* (dès l'ouverture de l'entretien) *pour que nous nous prémunissions de verser dans ces défauts-là »* [dans les circonstances où *« je viens vous voir tous les 6 ans… »*] ce qui obtient comme résultat *« plomber un modèle d'inspection bien installé où l'on va rester sur la séance… »*	Insister sur les préventions de prise de recul pour ne pas rester sur un modèle d'inspection focalisé sur la séance	Prendre du recul sur la séance Signifier le modèle d'inspection attendu
	3a	*Prendre du recul* vaut pour *« laisser parler sur votre carrière »* ou **«** *parler de ce qui n'a pas seulement été perçu ou mis en œuvre pendant l'heure à laquelle j'ai assisté juste avant »* ce qui obtient comme résultat **«** *dans les 2 cas » « renvoyer l'idée que l'entretien d'inspection ça doit être autre chose qu'un regard porté sur une heure de cours. »*	Prendre du recul sur la séance pour porter un regard plus loin que sur une heure de cours	Prendre du recul sur la séance Signifier le regard global attendu
3	**4a**	Prendre *« la décision »* de partir *« d'un peu plus large »* pour engager l'entretien vaut pour *« je rentre plutôt par une invitation à parler de sa carrière »* [dans les circonstances où **«** *j'ai pas immédiatement des choses extrêmement positives suite à l'observation »*] ce qui obtient comme résultat « *mettre en valeur l'enseignante »*	Rentrer dans l'entretien par l'évocation de la carrière de l'enseignante pour la mettre en valeur	Rentrer dans l'entretien Mettre en valeur l'enseignante
	5a	Laisser *« la main»* en début d'entretien vaut pour faire évoquer *«son parcours »* [dans les circonstances où *« elle m'a envoyé des documents, sa programmation, les textes …» teet que « je vois que j'ai à faire à quelqu'un d'intelligent qui réfléchit, qui a des savoirs et qui sait ce que c'est qu'apprendre »*] *obtient comme résultat « mettre en valeur l'enseignante » « lui permettre » « d'évoquer « un CV fourni »*	Laisser la main à l'enseignante sur l'évocation de son parcours pour la mettre en valeur	Laisser la main en début d'entretien Mettre en valeur l'enseignante
4	**6a**	Prendre *« beaucoup de notes »* vaut pour *« dire que …on se paye pas de mots, » « je vous entends, j'accueille votre parole, elle a… elle a un intérêt » « je la regarde, et je lui renvoie des '' oui je vous écoute'', ou des… ''voilà'' »* **«** *je vous écoute, je prends des notes, je vous regarde, j'acquiesce, je relance »* ce qui obtient comme résultat *«poser un autre cadre d'échange professionnel »* et *« renvoyer un signe »* d' *« une préoccupation authentique de ma part »*	Prendre beaucoup de notes pour montrer l'intérêt portée à poser un cadre d'échanges authentiques	Prendre des notes Être attentif à la parole de l'enseignante Poser un cadre d'échanges authentiques

5	**7a**	Ne plus prendre *«de note »* vaut pour *« je lui laisse la main »* [dans les circonstances où *« j'ai une heure » et « je voudrais pas qu'elle me redéroule non plus autant dans le détail tout son CV »*] ce qui obtient comme résultat *« il faut que je reprenne la barre »* parce que *« je ne maîtrise plus mon entretien »* et *«trop de chose vont m'échapper. »*	Ne plus prendre de notes pour voir comment reprendre la barre	Reprendre la barre
6	**8a**	*« jouer un effet de complicité »* vaut pour *« dire : moi aussi »* et être passé par la même école et avoir côtoyé des gens qui ont réussi comme elle *« je suis passé par les Khâgnes parisiennes, donc des gens qui ont réussi comme elle, j'en ai côtoyé un paquet » , « faire savoir qu'on connait les endroits par où ils sont passés »* ce qui obtient comme résultats me renvoyer à mon propre parcours *« ça me renvoyait à mon propre parcours » et* pouvoir *« continuer à causer ensemble » « on partage des choses »*	Se reconnaître dans un parcours commun pour partager des choses	Créer de la complicité professionnelle Partager des choses
	9a	*« créer (…) une forme de proximité »* vaut pour *« inviter à mettre en confiance mon interlocuteur qui ne me connaît pas»* [dans les circonstances où *« il ne peut pas y avoir d'entretien d'une heure (…) si je ne m'ingénie pas à renvoyer des signes d'une confiance »*] ce qui obtient comme résultats *« renvoyer des signes d'une confiance que j'invite l'autre à m'accorder » « renvoyer aussi une image de moi »* plus humaine et *« continuer à causer ensemble »* parce qu' *« on partage des choses »* professionnellement	Créer de la proximité pour engager l'autre à accorder sa confiance	Créer une relation de confiance mutuelle
	10a	Venir « *avec une cravate et un costume »* obtient pour résultat *« S'assurer de ne pas mélanger les genres »*	Marquer la distinction des genres	Marquer la distinction des genres
7	**11a**	*« je joue avec mon crayon»* vaut pour se demander *« comment je récupère mon affaire », «comment j' accélère »*	Se demander comment récupérer la main sur l'entretien	Récupérer la main
	12a	Essayer de *« reprendre un raccourci »* vaut pour passer *« du moment précis qui me renvoie à son entrée en fonction, à la durée des 15 ans »* ce qui obtient comme résultat *« ça marche pas ! »*	Raccourcir l'évocation du parcours aux 15 dernières années	Raccourcir la période évoquée
8	**13a**	Faire des *« petits signes d'impatiences »* vaut pour négocier *« entre deux exigences (…) lui laisser la main pour s'installer (…) mais ça ne peut pas me prendre une heure »* ce qui obtient pour résultat *« j'ai encore deux, trois minutes »* pour récupérer (la main)	Négocier entre laisser la main à l'enseignante et gérer le temps	Négocier la reprise en main
9	**14a**	Laisser l'enseignante *« me parler (…) librement de sa carrière »* vaut pour « *travailler sur plusieurs tableaux »* [dans les circonstances où *« elle me dit beaucoup de choses sur la façon dont elle conçoit son métier » « elle me conforte dans la perception de ce qu'elle est professionnellement »*] ce qui obtient comme résultats *« « je ne suis pas en train autant que ça de perdre mon temps. »*	Laisser libre la parole de l'enseignante pour avoir accès à la façon dont elle conçoit son métier	Laisser la main à l'enseignante Avoir accès à la conception de l'enseignante Accueillir la parole de l'enseignante

10	**15a**	Donner un *« coup de barre »* vaut pour *« reprendre en main »* (la conduite de l'entretien) ce obtient comme résultat entrer *« un peu plus dans le vif du sujet »* de manière *« peu habile »* parce que *« elle m'a dit plein de choses »*	Reprendre la main de façon peu habile pour entrer dans le vif du sujet	Reprendre la main Entrer dans le vif du sujet
	16a	Voir « *le caractère un peu raide de la rupture »* vaut pour « Renvoyer *« une forme d'impatience »* ce qui obtient comme résultats *« elle pourrait entendre que je l'ai pas écouté alors que ce n'est pas le cas »*	Renvoyer des signes d'impatience en laissant penser que l'inspecteur n'a pas écouté	Renvoyer des signes de désintérêt
11	**17a**	En remettre une couche sur le mode *« confiance, complicité »* obtient comme résultats se sentir *« fondé à lui dire que … j'ai le même âge »*	Insister sur le mode « confiance - complicité »	Conforter de la proximité professionnelle
12	**18a**	*« venir (*inspecter*) en accompagnement personnalisé »* vaut pour renvoyer des signes de confiances à l'enseignante *« lui renvoyer des signes déjà de confiance »* [dans les circonstances où *«j'ai fait exprès de venir en accompagnement personnalisé »*] ce qui obtient comme résultat *« elle les* (les signes de confiance) *a saisis en amont »* parce qu' *« elle me dit, je suis contente que vous soyez venu en AP »* « *c'est le dispositif qui me sauve* »	Renvoyer des signes de confiance en inspectant dans un contexte d'AP	Renvoyer des signes de confiance
13	**19a**	*« nous resserrer sur (…) une durée* (du parcours) *professionnelle »* vaut pour *« une durée plus réduite, plus proche(…) »* ce qui obtient comme résultat parler *« sur les six dernières années liées à la mise en œuvre de la réforme du lycée »* pour *« nous permettre de faire les 50' de l'entretien professionnel »*	Resserrer sur le temps du parcours de l'enseignante compatible avec la durée de l'entretien	Resserrer sur la durée de l'entretien
14	**20a**	*Dire « je vous ai écouté »* vaut pour *« reformuler »,* s'assurer que j'ai bien compris ce que l'enseignante a souhaité me dire *«est-ce que j'ai bien compris ce que vous avez souhaité me dire », « accueillir la parole de l'autre »*	Écouter, reformuler pour s'assurer d'avoir compris	Reformuler Accueillir la parole de l'enseignante S'assurer de comprendre l'enseignante
	21a	*Dire « je vous ai écouté »* vaut pour *« s'entendre sur un objet (…) des préoccupations communément exprimées et reçues »* ce qui obtient comme résultat récupérer *« la main pour ma conduite d'entretien »*	S'entendre sur un objet commun pour récupérer la main sur la conduite de l'entretien	S'entendre sur des préoccupations communes Reprendre la main
15	**22a**	*« poser les questions »* vaut pour *« donnez-moi quelques exemples»* ce qui obtient comme résultat de *« mettre au jour des évolutions professionnelles constructives, fructueuses. »* parce que *« je suis sur les rails de l'idée que je me fais sur l'entretien » « c'est elle qui termine ma phrase »*	Poser des questions pour mettre au jour des évolutions professionnelles constructives	Questionner Mettre au jour des évolutions professionnelles
16	**23a**	Reformuler vaut pour montrer *« que je l'ai écouté »* ce qui obtient comme résultat lui demander d'autres exemples *« lui en demander d'autres », « reprendre »* et *« tirer le fil de mon entretien »*	Montrer l'écoute de l'inspecteur pour tirer le fil de l'entretien	Montrer l'écoute Tirer le fil de l'entretien
17	**24a**	*« faire accoucher une parole »* vaut pour laisser à l'enseignante la possibilité de rendre explicite des évolutions professionnelles dans sa pratique *« lui laisser la possibilité de rendre explicite des évolutions*	Rendre explicite des évolutions professionnelles pour que l'enseignante creuse l'analyse de sa pratique	Rendre explicite des évolutions professionnelles

		professionnelles dans sa pratique » ce qui obtient comme résultat *« elle creuse son sillon dans une analyse de sa pratique »* et *« ça me va »*		
	25a	*« bien tenir mon affaire »* vaut pour à la fois *« dire je vous ai écouté »,* faire une *« hypothèse sur d'autres évolutions possibles »* ce qui obtient comme résultat *« aller là où je veux aller » « mon hypothèse est bonne »* et *« elle la reçoit »*	Bien tenir mon affaire pour émettre des hypothèses d'évolutions acceptables par l'enseignante	Tenir la stratégie Envisager des hypothèses d'évolution
18	**26a**	*« montrer qu'on écoutait authentiquement »* vaut pour en faire *« un test »* [dans les circonstances où *« les profs ne savent pas où ils en sont »*] ce qui obtient comme résultat *« Pouvoir dire '' je ne vous ai pas payé de mots '' »*	Prouver que l'écoute est authentique	Prouver une écoute authentique
19	**27a**	*« faire bouger* (l'enseignante) *sur la façon dont elle conçoit les heures d'AP »* [dans des circonstances où *« je me suis fait une idée de la valeur professionnelle de cette enseignante qui est à mes yeux très haute »* mais *« ce que je l'ai vu mettre en œuvre ne m'a pas complètement convaincu »*] obtient comme résultats *« réfléchir » « trouver des voies acceptables pour elle »*	Faire réfléchir l'enseignante pour trouver des voies acceptables	Trouver des voies acceptables d'évolution
	28a	*« trouver des voies acceptables pour elle »* vaut pour *« articuler »* (deux idées contraires) *: « faire bouger* (l'enseignante) *sur la façon dont elle conçoit les heures d'AP »* ne *« pas être (…) en contradiction manifeste entre ce que je vais pouvoir lui renvoyer d'une pratique professionnelle de grande exigence »* [dans les circonstances où *« je me suis fait une idée de la valeur professionnelle de cette enseignante qui est à mes yeux très haute, je sais son sérieux… »*] ce qui obtient comme résultat *« qu'elle pourrait entendre comme une déception à la lumière de ce que j'aurai perçu »*	Trouver des voies acceptables pour faire évoluer l'enseignante sans la dévaloriser	Trouver des voies acceptables d'évolution Ne pas dévaloriser l'enseignante
20	**29a**	*Dire « j'ai vu »* vaut pour prendre l'enseignante *« au sérieux »* ce qui obtient comme résultat *« conforter un cadre déontologique de la relation que j'essaie d'avoir avec les enseignants »*	Prendre l'enseignante au sérieux pour conforter un cadre déontologique de la relation avec l'enseignante	Conforter un cadre déontologique
	30a	*Dire « j'ai vu »* vaut pour dire *«j'ai pris le temps chez moi, je l'ai préparé »* [dans les circonstances où *«c'est plus facile quand (…) on a en face de soi un professeur aussi intéressant ! »*] ce qui obtient comme résultat *« dire ce que j'ai trouvé d'intéressant dans votre travail »*	Avoir préparé l'entretien pour énoncer les points intéressants	Préparer la conduite de l'entretien Énoncer les points intéressants du travail de l'enseignante
	31a	*Écrire « aux enseignants »* vaut pour *« demander de m'envoyer préalablement à l'inspection des documents »* ce qui obtient comme résultat de *« prendre le temps de rentrer (…) dans l'intelligence de leur travail fait. »*	Demander des documents avant l'inspection pour entrer dans l'intelligence du travail des enseignants	S'appuyer sur des préparations de l'enseignante Entrer dans le travail de l'enseignante
	32a	Dire *aux enseignants « pourquoi je leur demande de le faire »* obtient comme résultat *« conforter un cadre déontologique de la relation que*	Expliciter les raisons de la demande des documents avant l'inspection	Expliciter les raisons de ses demandes

		j'essaie d'avoir avec les enseignants » et « ne pas nourrir le malentendu selon lequel je serais là en contrôle, ce qu'ils font des programmes »	pour conforter le cadre déontologique de la relation	Conforter un cadre déontologique relationnel
	32a bis	Dire *aux enseignants « pourquoi je leur demande de le faire »* obtient comme résultat *« ne pas nourrir le malentendu selon lequel je serais là en contrôle, ce qui font des programmes »*	Ne pas laisser penser que l'inspecteur vient contrôler	Éviter les malentendus sur la finalité de l'inspection
21	**33a**	*Faire « le malin »* vaut pour essayer *« de m'en sortir »* « *en parlant de courtoisie et de discourtoisie »* [*dans les circonstances où « la cheville* (est) *un peu maladroite »*] obtient comme résultat essayer d'aborder un deuxième moment *« il faudrait que j'aborde un deuxième moment »*	Essayer de s'en sortir pour aborder un deuxième moment	Essayer d'aborder un deuxième moment
	34a	Essayer *« de m'en sortir »* ce qui obtient comme résultat *« nous serrer sur le travail qu'elle a conduit depuis le début de l'année» « en resserrant l'entrée »*	Resserrer l'entretien sur le travail de l'année de l'enseignante	Resserrer sur le travail de l'année
22	**35a**	*«commencer à dire une liste d'éléments que je trouve intéressants* vaut pour *«prendre le temps de dire (…) tout ce que j'ai pris en note déjà »* [dans les circonstances où *« j'ai abattu du travail chez moi »*]	Prendre le temps de dire les éléments intéressants listés	Dire les éléments intéressants du travail de l'enseignant Attester du travail de préparation de l'inspecteur
23	**36a**	Reprendre « *la conduite de l'entretien »* vaut pour « *tenir le…* » (l'entretien) [dans les circonstances où *« c'est une des difficultés de l'entretien »* il faut « *faire des choix* » entre «*la parole de l'autre avec tout ce qu'elle a d'aléatoire,...d'incontrôlée, ses préoccupations à soi avec tout ce qu'on a écrit qu'on veut dire* »] ce qui obtient comme résultats faire une deuxième pause de synthèse *« des pauses un peu de synthèse » « là, c'est la deuxième »*	Tenir la conduite de l'entretien en faisant une deuxième pause de synthèse	Tenir la conduite de l'entretien Faire une synthèse
	36a bis	Reprendre « *la conduite de l'entretien »* vaut pour montrer *« que ça a un sens, qu'on va quelque part, que c'est constructif »* [dans les circonstances où *« j'y crois vraiment »*] ce qui obtient comme résultats dire que ce que nous faisons a peut-être aussi du sens pour l'enseignante *« dire (…) ce que nous faisons a du sens … peut-être pour vous »*	Reprendre la conduite de l'entretien pour dire qu'il a du sens	Reprendre la conduite de l'entretien Faire des liens de signification
24	**37a**	Faire *«le travail de resserrement progressif »* vaut pour passer de 20 ans en arrière et me renvoyer à une période actuelle : au micro-lycée *« on est passé de (…) quelqu'un qui nous projette 20 ans en arrière (…)à 5/6 ans à la réforme du lycée » « là elle réduit d'elle-même en me renvoyant au micro-lycée »* [dans les circonstances où *« sur 50 minutes, quelqu'un qui nous projette 20 ans en arrière c'est un problème »*]obtient comme résultat *« « pouvoir aller plus vite »* parce que *« je sais le cadre de travail (…) et la réflexion »* dans lesquels l'enseignante est.	Resserrer progressivement le parcours de l'enseignante à la période actuelle pour aller plus vite	Resserrer sur le temps

25	**38a**	Lui dire *« on peut aller vite »* parce que *« je sais tout ce que vous faites de bien sur ce dossier-là »* obtient comme résultat de la mettre en confiance *« je la mets en confiance »*	Mettre l'enseignante en confiance pour aller vite	Mettre l'enseignante en confiance
26	**39a**	*« je remets toujours du fil »* vaut pour revenir sur l'expression que l'enseignante a employée « *l'expression qu'elle employait tout à l'heure »*	Remettre du fil en revenant sur les expressions employées par l'enseignante	Remettre du fil
27	**40a**	Évoquer de *« la connivence »* vaut pour dire à l'enseignante que ce n'est peut-être pas un hasard si l'on s'est intéressés à la même élève *« je lui dit '' vous vous êtes intéressée,… » « je lui dis '' c'est peut-être pas un hasard '' »* ce qui obtient comme résultat lui dire se reconnaître *« dans le modèle d'enseignant qu'elle incarne »*	Évoquer la connivence pour un intérêt commun	Créer de la proximité professionnelle
28	**41a**	Inviter à reprendre ses notes vaut pour « *lui dire que ça ne me dérange pas du tout au contraire »* (qu'elle s'appuie sur ses notes) et recueillir *« une pensée qui a été construite. »* ce qui obtient comme résultat *« qu'on sorte de l'entretien grand oral, prestation, performance rhétorique »* et le voir comme *« le signe de l'exigence qu'a été la sienne d'un authentique travail préparatoire »*	Inviter l'enseignante à utiliser ses notes préparatoires pour déconstruire une vision limitée de l'exercice	Inviter l'enseignante à s'appuyer sur sa préparation à l'entretien
	42a	Écrire *«pour leur demander de préparer la chose »* vaut pour *« vouloir que l'entretien professionnel ce soit aussi un temps de mise au clair par l'enseignant d'évolution saillante de sa réflexion et de sa pratique »* ce qui obtient comme résultat *« essayer de déconstruire une (…) vision complètement figée (…) totalement limité de l'exercice. »*	Demander aux enseignants de préparer l'entretien pour déconstruire une vision limitée de l'exercice	Conforter l'importance d'un entretien préparé
29	**43a**	Se renvoyer *« mutuellement des signes d'écoute, d'attention »* [dans les circonstances où « c'est un entretien facile »] ce qui obtient comme résultat *« une vraie continuité dans le propos »* tirer *« les fils »* conduire (l'entretien) *« dans la douceur »*	Assurer une continuité dans le propos en se renvoyant mutuellement des signes d'écoute pour tirer le fil de l'entretien dans la douceur	Tirer le fil d'un entretien facile Se renvoyer des signes d'écoute
30	**44a**	Arriver à se contenir [dans les circonstances où l'*« on est en terrain glissant » « je trouve qu'il y a des éléments qui s'accumulent un petit peu trop dans cette… dans ce registre-là » « dans une approche un peu empathique, affective et compassionnelle »*] parce que *« j'ai des éléments qui accréditent l'hypothèse que par ailleurs que son travail est sérieux »* obtient comme résultat *« Je ne déborde pas d'enthousiasme »*	Arriver à se contenir face à une enseignante sérieuse qui verse trop dans une approche affective et compassionnelle	Se contenir face à une approche trop affective de l'enseignante
31	**45a**	Livrer *« le fond de ma pensée »* vaut pour *« je ne cherche pas à la provoquer »* [dans les circonstances où je trouve parfois l'institution un peu folle de se demander après avoir pour une bonne part construit (…) une mise en échec (…) de ces élèves »] ce qui obtient comme résultat régler *« des comptes (…) avec l'institution »*	Livrer le fond de sa pensée à l'enseignante pour régler des comptes avec l'institution	Se livrer à l'enseignante Régler des comptes avec l'institution

	46a	Dire à l'enseignante *« qu'indépendamment de son talent de sa compétence et de son engagement (…) c'est la conséquence du discours d'une mise en échec qu'on* (l'institution) *aura tenu bien souvent en face de ces élèves »* vaut pour lui dire *« que c'est une construction plutôt qu'un état ou qu'une pathologie »* [dans les circonstances où *«un positionnement vis-à-vis des élèves (…) sur le registre un peu affectif et émotionnel, (…) bien souvent on constate que ça pose des problèmes par la suite » et « elle parle un petit peu de ça »*] ce qui obtient comme résultat dire que l'institution est responsable et pas l'enseignante *« l'institution est responsable, et pas du tout vous »*	Replacer les responsabilités des enseignants face à celles de l'institution en valorisant leur travail	Valoriser le travail de l'enseignante Assumer sa responsabilité institutionnelle
	47a	Suivre *« mon fil (…)sur la phobie scolaire »* vaut pour dire attention ! *« phobie scolaire ça veut pas dire approche médicalisée »* et dire *« le bon enseignant c'est celui (…) qui s'adapte à la réalité des élèves et qui les fait progresser, c'est pas forcément celui qui va user de ces catégories de… de la phobie scolaire »* [dans les circonstances où *« on a vite fait de… caractériser et catégoriser de telle sorte que ça nous sort du travail ordinaire d'un enseignant »*] ce qui obtient comme résultat *« rester sur une analyse d'un construit dans un rapport à l'école »* et *« replacer sur le terrain ordinaire et normal des apprentissages »*	Suivre mon fil sur la phobie scolaire pour la replacer sur le terrain ordinaire des apprentissages	Suivre le fil de l'entretien Replacer la réflexion sur le terrain de l'institution
32	**48a**	*« réfléchir »* vaut pour revenir *« sur l'analyse de gestes de métier »* [dans les circonstances où l'enseignante est *« sur des considérations un peu généreuses, : j'aime les élèves, j'aime mon métier, donc j'aime particulier les élèves qui sont fâchés avec l'institution »*] ce qui obtient comme résultat *« resserrer »* (sur des pratiques pédagogiques) et *« l'entendre »* parce que *« j'ai des questions à lui poser »*	Revenir sur l'analyse des gestes de métier pour resserrer sur les questions de pratiques pédagogiques	Analyser les gestes de métier Resserrer l'entretien sur les pratiques
33	**49a**	Poser à l'enseignante qu'elle prouve qu'elle réfléchit, *: '' prouve-moi que tu réfléchis !''»* vaut pour me rassurer *« rassure-moi »*	Demander à l'enseignante de prouver qu'elle réfléchit	Solliciter la preuve d'une réflexion
34	**50a**	*« parler de compétences »* vaut pour préparer *« la question de (…) disciplinariser l'heure d'AP »* ce qui obtient comme résultat *« savoir si, c'est clair pour elle, si elle a une vision claire des enjeux de mise en œuvre des EDEX »* parce que *« ce sera plus facile de l'amener »* (sur les compétences) [dans les circonstances où *« c'est ce dont je veux lui parler juste après, quand on va parler de sa séance »*]	Clarifier la question des compétences en EDEX pour l'amener dans sa séance	Clarifier des concepts professionnels Faire des liens entre concept et pratique
35	**51a**	Dire « *je ne pensais pas à ça »* vaut pour *« penser plutôt l'orientation en réfléchissant aux compétences, soit qu'on a déjà développé soit celles qu'on voudraient déjà développer »* [dans les circonstance où *« on glisse tout de suite sur orientation et métier »*] ce qui obtient comme résultat passer *« par un degré un peu intermédiaire »*	Passer par un degré intermédiaire pour penser l'orientation en réfléchissant aux compétences plutôt qu'au métier	Clarifier des concepts professionnels Guider les étapes de la réflexion

36	**52a**	*« Je ne réponds pas »* vaut pour Attendre des précisions *« j'attends qu'elle précise » (quelles compétences proprement littéraires sur ces enseignements d'exploration là, le dispositif permet de construire ?)* obtient comme résultat *« elle écoute»*	Ne pas répondre pour attendre des précisions sur les compétences littéraires à construire	Ne pas répondre Solliciter des attendus
	53a	Donner *« un coup de barre» (dans un sens qui nous éloigne un petit peu de ce qu'elle pensait)* obtient comme résultat *« elle prend le temps d'écouter, je sais pas si elle va réagir mais… là elle percute bien »* parce que *« le coup de barre (…) est un peu raide »*	Constater l'écoute de l'enseignante malgré un coup de barre un peu raide	Réorienter l'entretien
37	**54a**	Entendre *« capacité à lire, capacité à interpréter capacité à assumer un jugement »* [dans les circonstances où *«elle me parle de l'école du spectateur »*] obtient comme résultat Être *« je suis rassuré, rassuré (…) au sens de satisfait »*	Être satisfait à l'évocation de capacités didactiques par l'enseignante	Valider les propos de l'enseignante
38	**55a**	*« je sers un peu »* parce que *« c'est un enjeu important par rapport à ce dont je veux discuter tout à l'heure sur sa séance. »* [dans les circonstances où *« elle nous ressert (…) une question très disciplinaire, un objet d'étude au programme, beaucoup plus étroite que la question plus globale des compétences »*] ce qui obtient comme résultat *« le travailler pendant peut-être une ou deux minutes »*	Serrer un peu sur la question globale des compétences pendant quelques minutes	Serrer sur les compétences Travailler la question des compétences
	56a	*« Le creuser »* vaut pour tirer au clair (la question globale des compétences) *« si c'est pas tiré au clair »* [dans les circonstances où c'est *« un des deux points peut-être sur lesquels je veux insister sur sa séance »*] ce qui obtient comme résultat *« je sers un peu »*	Tirer au clair la question globale des compétences	Resserrer sur les compétences Tirer au clair des concepts professionnels
39	**57a**	La questionner *« je la questionne »* vaut pour faire comme si *« c'est presque l'enseignant qui s'adresse à l'élève : '' là dites-moi ''»* [dans les circonstances où l'enseignante se demande ce que l'inspecteur essaie de lui faire dire *« elle se met dans le ''qu'est-ce qu'il essaie de me faire dire'' »*] ce qui obtient comme résultat *« essayer de l'amener là où je veux… » « Je sais où je souhaiterai qu'elle aille »*	La questionner pour essayer de l'amener là où je veux qu'elle aille	Questionner avec autorité Diriger la réponse
	58a	*Assumer « l'inconfort de la situation »* vaut pour assumer *« le caractère peut-être un peu artificiel, peut-être un peu autoritaire »* [dans les circonstances où *« finalement il n'y en a pas beaucoup des moments où pendant cet entretien-là, où je la questionne »*] parce que *c'est « un autre mode de questionnement » « plus les mêmes questions »* ne pas avoir *« la même attitude »* ce qui obtient comme résultat tirer les choses au clair à ce moment-là si besoin *« s'il y a quelque chose à tirer au clair à ce moment-là, ça en vaut la peine ! »*	Assumer un mode de questionnement autoritaire pour tirer les choses au clair	Questionner de façon autoritaire Tirer les choses au clair

40	**59a**	*Dire «là, ça a assez duré »* vaut pour livrer (la réponse aux questions) ce qui obtient comme résultat ne pas lui faire la leçon *« faut pas que je lui fasse la leçon »* et ne pas la mettre dans l'inconfort *« je veux pas la mettre dans l'inconfort »*	Livrer la réponse pour ne pas la mettre dans l'inconfort trop longtemps	Livrer la réponse Ne pas mettre l'enseignante longtemps dans l'inconfort
	60a	*« je veux pas la mettre dans l'inconfort »* vaut pour *« ça patauge »* trop longtemps dans les circonstances où *« elle manifeste des signes de bonne volonté »*]ce qui obtient pour résultat doser, équilibrer *« c'est des dosages… des équilibres »*[	Doser, équilibre pour ne pas mettre l'enseignante dans l'inconfort trop longtemps	Équilibrer les temps d'interrogation Ne pas mettre l'enseignante longtemps dans l'inconfort
41	**61a**	*« Je reprends »* (les notes) vaut pour *« faire des liens (…) avec ce dont on a parlé »* obtient comme résultat que *« ça* (le retour) *ne soit pas trop artificiel »*	Faire le lien avec ce dont on a parlé pour que le retour ne soit pas trop artificiel	Assurer la cohérence de l'entretien Faire des liens de signification
	62a	Lire à l'enseignante *« des choses que j'ai déjà mis sur le papier » « ce que j'ai perçu de positif dans le travail qu'elle a conduit depuis le début de l'année »* [dans les circonstances où *« il y a une entrée dans le rapport »*] obtient comme résultat préparer l'enseignante *« à la lecture de ce qu'elle va retrouver dans son rapport »*	Lire les éléments positifs du travail de l'enseignante pour la préparer à la lecture du rapport	Lire les éléments positifs du travail de l'enseignante Préparer la lecture du rapport
	62a bis	Lire à l'enseignante ce que j'ai perçu de positif dans le travail qu'elle a conduit depuis le début de vaut pour avoir *«deux ou trois minutes où je vais faire son éloge et la mettre en avant… »* ce qui obtient comme résultat la conforter *« dans une certaine vision »* parce que il y a eu *« un moment (…) de flottement »*	Faire l'éloge du travail de l'enseignante pour conforter sa vision	Mettre en avant le travail de l'enseignante Conforter la vision de l'enseignante
	63a	*Reprendre (*les notes*)« Je reprends »* vaut pour dire *« j'ai pris le temps de regarder » (ses préparations)* [dans les circonstances où « *ça me prends du temps cette affaire-là ! »*]	Prendre le temps de regarder les préparations de l'enseignante	Prendre le temps de regarder le travail de l'enseignante
42	**64a**	*« je prélève des informations »* vaut pour *« je prépare deux trois bonnes entrées »* dans les circonstances où *« elle a employé ce mot (*autonomie*) dans l'entretien»*] parce que *« je pense que ça va être intéressant »* ce qui obtient comme résultat *« lui demander de me parler de la façon dont elle associe les élèves aux choix des textes qu'ils vont étudier en classe »*	Préparer des entrées intéressantes pour avoir accès aux choix pédagogiques de l'enseignante	Préparer des entrées de questionnement Accéder aux choix pédagogiques de l'enseignante
	65a	*« Prévoir dans mes notes de demander à l'enseignante de me parler de la façon dont elle associe les élèves aux choix des textes qu'ils vont étudier en classe »* vaut pour *« lui poser la question, la faire parler »* parce que *« ça m'intéresse je le vois jamais »* ce qui obtient comme résultat cela dit des choses *« sur la façon dont elle conçoit son métier, la relation aux élèves »*	Prévoir de faire parler l'enseignante sur ses choix pédagogiques pour connaître sa conception du métier	Prévoir de faire parler l'enseignante Accéder à la conception du métier
	65a bis	*« Prévoir dans mes notes de demander à l'enseignante de me parler de la façon dont elle associe les élèves aux choix des textes qu'ils vont étudier en*	Prévoir de faire parler l'enseignante sur ses choix pédagogiques pour	Prévoir de faire parler l'enseignante

		classe » [dans les circonstances où *« c'est en écho avec ce dont on a parlé avant »*] obtient comme résultat *« donner du sens, de la cohérence à tout ça »*	donner du sens et de la cohérence à l'entretien	Donner du sens et de la cohérence
43	**66a**	*«dire : j'ai travaillé en amont »* vaut pour dire *« je reconnais ce que vous avez fait »*	Reconnaitre le travail de l'enseignante	Accorder une reconnaissance fondée
	67a	*«dire : j'ai travaillé en amont »* vaut pour dire aux enseignants *« comprenez cette affaire là je l'ai pas improvisé »* ce qui obtient comme résultat que les enseignants le sachent *« il m'importe que vous le sachiez »*	Attacher de l'importance à faire savoir aux enseignants que l'inspecteur n'improvise pas son entretien	Faire connaître le travail de préparation de l'inspecteur
44	**68a**	*« expliciter (…) mes choix »* vaut pour *« réfléchir beaucoup »* et *« expliciter quelque chose qui fait partie de mes préoccupations immédiates »* [dans les circonstances où *« depuis trois quatre jours, je suis davantage encore que le reste du temps en train de réfléchir aux choix qui ont été les miens*] *parce que « il y a une caméra à 20cm »*	Accorder de l'importance à expliciter ses choix dans un contexte de réflexion sur sa pratique d'inspecteur	Expliciter ses choix Réfléchir à sa pratique d'inspection
	69a	Beaucoup insister (sur le fait d' expliciter *)« être très insistant »* vaut pour beaucoup y penser *« j'y pense beaucoup »* ce obtient comme résultat être un réel souci *« c'est un souci qui est le mien »*	Insister sur le fait **d'expliciter** ses choix comme souci	Avoir le souci d'expliciter ses choix Expliciter ses choix
	70a	*« Établir le contact »* (dès l'entrée en classe*)* vaut pour *« je salue le professeur » « je le remercie immédiatement de m'avoir adressé les documents » «* je leur dis *''j'ai lu ce que vous m'avez adressé'' »* [dans les circonstances où *«je ne suis pas plongé dans les documents pendant la séance »*] ce qui obtient comme résultat leur dire *« ne vous inquiétez pas (…) j'ai aussi préparé mon affaire »*	Rassurer les enseignants dès le premier contact sur le travail réalisé par l'inspecteur à partir des documents transmis par l'enseignant	Attester du travail de préparation de l'inspecteur Rassurer les enseignants
45	**71a**	Dire *« tuteur »* vaut pour dire *« j'ai reconnu la qualité de votre travail » « renvoyer le signe que je suis en accord avec ce que je viens de lui dire »* ce qui obtient comme résultat proposer à l'enseignante d'accompagner un professeur stagiaire *«vous pourriez accompagner un professeur stagiaire »*	Reconnaître la qualité du travail de l'enseignant en lui proposant d'être tuteur	Reconnaître institutionnellement la qualité du travail de l'enseignante
	72a	Donner *« des nouvelles du stagiaire qu'elle avait accompagné »* vaut pour dire *« vous avez fait du bon travail »* ce qui obtient comme résultat évoquer *« d'autres éléments qui font la confiance »* et montrer que l'inspection (s'intéresse au travail de l'enseignant) bien au-delà de la leçon	Témoigner de la qualité du travail de l'enseignante qui fonde la confiance	Fonder la confiance Reconnaître la qualité du travail
	73a	*« dire : tuteur »* vaut pour *« c'est un signe de confiance que je veux vous renvoyer » «* c'est pas une mission qu'on confie à n'importe qui » [dans les circonstances où *« je ne veux pas lui demander si ça la dérange »*]ce qui obtient comme résultat qu'elle me dise *« ça ne me dérange pas… »*	Proposer à l'enseignante d'être tutrice pour lui renvoyer un signe de confiance	Proposer des responsabilités à l'enseignante Renvoyer des signes de confiance
46	**74a**	*« reprendre les grandes étapes du déroulement de la séance »* vaut pour *« s'en tenir à des faits, soit ce que fait l'enseignant, soit ce que font les*	Reprendre des grandes étapes factuelles de la séance pour obtenir un accord	Reprendre les étapes de la séance Solliciter un accord

		élèves » ce qui obtient comme résultats d'obtenir l'expression d'un accord *: '' vous reconnaissez la séance ? ''*		
	75a	*« reprendre les grandes étapes du déroulement de la séance »* vaut pour tirer au clair les grandes étapes, « *les mettre en mots pour moi* » ce qui obtient comme résultats gagner « *du temps sur la rédaction du rapport »* *« reprendre la charpente, la trame »*	Mettre en mots les grandes étapes factuelles de la séance pour gagner du temps sur la rédaction du rapport	Gagner du temps sur la rédaction du rapport
47	**76a**	*Dire '' j'ai été attentif '' »* vaut pour dire *« j'ai fait l'effort de rentrer dans ce que vous avez proposé »*	Faire l'effort d'entrer dans le travail proposé par l'enseignante	Entrer dans le travail de l'enseignant
	77a	*Dire « j'ai fait l'effort de rentrer dans ce que vous avez proposé »* vaut pour dire *« je fais tout ça » « j'y passe un temps énorme »* ce qui obtient comme résultat *« être légitime ensuite à proposer autre chose »*	Prendre le temps d'entrer dans le travail proposé par l'enseignante pour être légitime à proposer autre chose	Construire sa légitimité d'expert Proposer autre chose
48	**78a**	Marcher *« sur des œufs »* vaut pour Aborder *« la question de la plus-value »* comme *« le moment le plus délicat »* [dans les circonstances où *« ce que j'ai perçu de sa séance c'était quand-même pas extraordinaire »*]	Aborder les points à travailler en marchant sur des œufs	Marcher sur des œufs Aborder les points à travailler
	79a	Aborder *« le moment le plus délicat »* vaut pour *« rester ouvert »* [dans les circonstances où c'est *«ce qui me met le plus en difficulté pour la valoriser » « ce que j'ai perçu de sa séance c'était quand-même pas extraordinaire »*] ce qui obtient comme résultat *« accueillir des éléments de réponse »*	Rester ouvert pour accueillir des éléments de réponse dans un moment délicat	Rester ouvert aux propositions Accueillir la parole de l'enseignante
49	**80a**	Orienter le *« mode de questionnement»* obtient comme résultat *« qu'elle se rende compte, un peu comme moi, que les documents que les élèves ont été amenés à compléter ne leur apporte pas grand-chose » »*	Orienter le mode de questionnement pour l'amener à voir les limites de ses propositions	Orienter le questionnement Mettre au jour les limites des propositions
50	**81a**	S'enfoncer dans sa difficulté *« je m'enfonce un peu dans ma difficulté»* vaut pour *« l'amener à voir ce que je perçois des limites de la séance »* [dans les circonstances où *« tout le travail de mise en confiance préalable (…) devait aussi me faciliter la… les mots forcément difficiles à entendre » « forcément un peu violent, même si l'on met les formes »*] obtient comme résultat Intégrer *« sa réponse »*	L'amener à voir les limites de ses propositions en intégrant sa réponse	Mettre au jour les limites des propositions Intégrer sa réponse
	81a bis	Intégrer *« sa réponse »* [dans les circonstances où *« tout le travail de mise en confiance préalable (…) devait aussi me faciliter la… les mots forcément difficiles à entendre » « forcément un peu violent, même si l'on met les formes »*] obtient comme résultat *« quand même essayer de parvenir à ce que j'essaie de faire*	Intégrer sa réponse pour parvenir à faire bouger les lignes de l'enseignante	Intégrer sa réponse Faire bouger les lignes de l'enseignante
51	**82a**	Donner *« raison »* à l'enseignante vaut pour accepter « *la réflexion dans laquelle elle est »* [dans les circonstances où *«il y a peut-être (…) malgré tout quelque chose qu'elle arrive à mettre en avant »*] ce qui obtient comme	Renoncer à ma première lecture pour accepter la réflexion dans laquelle est l'enseignante	Réviser sa première lecture

		résultat renoncer « *pour une part à ma première lecture peut-être un peu réductrice de la séance… »*		
	83a	Relancer l'enseignante *« je la relance »* vaut pour *« savoir si c'*(ses propositions) *est tenable »* [dans les circonstances où « *il y a matière à discussion »*]	Relancer l'enseignante sur une proposition douteuse	Relancer Vérifier la teneur des propositions
	84a	Formuler *« des limites »* vaut pour formuler *« des questions »* [dans les circonstances où *« la perception que j'ai de la qualité de sa réflexion et de son cheminement, tout ce dont on a parlé m'amène à penser qu'elle est une interlocutrice crédible »*] ce qui obtient comme résultat *« elle apporte des réponses pour partie satisfaisantes »*	Formuler des questions pour valider la pertinence des réponses	Formuler des questions Valider la pertinence des réponses
52	**85a**	Accepter de lâcher sur un point *« j'accepte d'en relâcher »* vaut pour négocier *«ce sont aussi des affaires de négociation »* et j'ai des ressources *:* la place de la discipline dans les heures d'AP *« j'ai encore ça en ressources »* [dans les circonstances où *« elle m'a renvoyé quelque chose que je trouve fondée »*] ce qui obtient comme résultat proposer à l'enseignante *« quelque chose d'un peu consistant »*	Accepter de lâcher pour proposer quelque chose d'autre de consistant	Accepter de lâcher Proposer autre chose
	86a	Avoir pris des notes sur mon écran *« les notes que j'ai sur mon écran »* vaut pour « *« j'ai observé dans la classe » (au niveau micro)* ce qui me permet d'identifier *«des familles de gestes professionnels sur lesquels je peux la faire réfléchir »* obtient comme résultat lui permettre « *d'avoir à réfléchir »* à *«la place de la discipline dans les heures d'accompagnement personnalisé »* pour préparer n'importe quelle séance d'AP *« dans la perspective de la préparation de n'importe quelle séance d'accompagnement personnalisé. »*	S'appuyer sur des observations en classe pour faire réfléchir l'enseignante sur des familles de gestes professionnels	S'appuyer sur les observations Faire réfléchir
53	**87a**	Évoquer *« la situation de l'élève »* vaut pour *« continuer de lui dire que j'ai observé », « lui dire (…) que l'on partage des observations » « à l'échelle de la séance », « j'ai été attentif à recueillir des éléments qui me permettent d'entrer dans l'intelligence de sa réflexion »* ce qui obtient comme résultat dire : je suis convaincu par ses arguments et rendre les armes *« rendre les armes ! je suis convaincu par ce que vous me dites »*	Évoquer une situation observée en classe pour argumenter les raisons qui amènent l'inspecteur à rendre les armes	S'appuyer sur les observations Justifier les raisons de ses choix
54	**88a**	*« Me décoller des éléments micro- observables »* vaut pour *« les rapporter à des catégories d'analyses un peu plus générales (…) de l'AP »* ce qui obtient pour résultats de *« leur donner du sens »*	Me décoller des éléments micro-observables pour leur donner un sens plus général	Me décoller de la séance Donner un sens global à l'analyse de terrain
	89a	*« Partager une analyse » (avec l'enseignante)* vaut pour lui faire entendre qu'il faut toujours *« se demander (…) qu'est-ce que je fais quand je vais proposer ceci ou cela aux élèves »* [dans les circonstances où *« il faudrait que je m'assure …»*] ce qui obtient pour résultats *« l'entrainer dans cette modalité de lecture qui nous évite d'être myope, d'appliquer des*	Partager une analyse avec l'enseignante pour l'entrainer dans une modalité de lecture de sa pratique	Partager l'analyse Apprendre à lire sa pratique

		*recettes »*mais *« c'est sans doute pas efficace »* parce que *« Livrer des clés d'analyse de sa pratique » « c'est compliqué »* et que *« ça va vite »*		
	90a	Aller vite *« ça va vite »* vaut pour se débarrasser *« du premier point »* sans « *s'assurer » que l'enseignante « partage »* et *« qu'elle(le) suit »* [dans les circonstances où *« je suis pris par le temps »*] ce qui obtient comme résultat *« c'est encore de la négociation »* endosser « *une côte (…) mal taillée »* « *dire ce que j'ai à dire en restant sur ce point-là et en même temps ménager du temps pour* (…) *poser la question de la place de la discipline »*	Se débarrasser d'un point sans s'assurer du suivi de l'enseignante pour ménager du temps pour aborder un autre point	Faire des choix insatisfaisants Aller vite
55	**91a**	Prendre *« beaucoup de précautions oratoires »* vaut pour ménager l'enseignante *« La ménager »* le *« rendre moins difficile »* [dans un contexte *de « confiance»* et de contrainte temporelle *« avec toujours la contrainte de la durée »*] ce qui obtient comme résultats la préparer en facilitant l'accueil qu'elle pourrait faire à ce que je vais lui dire *« préparer, faciliter l'accueil qu'elle pourrait faire à ce que je vais lui dire »* que l'enseignante fasse l'effort de s'approprier de nouvelles clés de lecture de sa pratique *« des nouvelles clés de lecture se sa pratique qu'elle a pas encore tout à fait mais qu'elle pourrait s'approprier au prix d'un effort »*	Prendre beaucoup de précautions oratoires pour faciliter l'appropriation de nouvelles clés de lecture par l'enseignante	Prendre des précautions Faciliter l'appropriation de clés de lecture
56	**92a**	Avoir noté des *« cartouches »* pour *« le retour de la séance »* vaut pour avoir noté des *« pistes de réflexion »* ce qui obtient comme résultats que l'inspecteur puisse les négocier « *en fonction des réactions de mon interlocuteur »* et les *« mettre en avant »*	Négocier avec l'enseignante des pistes de réflexion identifiées préalablement	S'appuyer sur des notes Négocier des pistes de réflexion
57	**93a**	Dire à l'enseignante ne pas vouloir faire semblant *« je vais pas faire semblant »* (de ne pas avoir la réponse) vaut pour « *assumer le fait que je vous interroge* » ce qui obtient comme résultat *« Expliciter le cadre de travail » « vous faire réfléchir à ce que vous avez proposé »*	Assumer d'interroger l'enseignante dans un cadre explicite de travail réflexif	Assumer le cadre de questionnement Expliciter le cadre de travail réflexif
	94a	Se poser *« je me pose un cadre de travail »* vaut pour assumer d'être « *celui qui va vous interroger »* [dans les circonstances où je suis *« dans un entretien de type maïeutique »*] ce qui obtient comme résultat *« un petit peu vous dessiller », « vous donner des clés de lecture de la séance »*	Assumer un cadre de questionnement déstabilisant en donnant des clés de lecture	Assumer un questionnement déstabilisant Donner des clés de lecture
	94a bis	Assumer d'être « *celui qui va vous interroger »* vaut pour, conduire *« un entretien de type maïeutique »* [dans les circonstances où *« je sais où je veux en venir »*] ce qui obtient comme résultat *« quelque chose se passe pendant l'entretien » « de l'ordre du développement d'une compétence à lire sa pratique »*	Conduire un entretien de type maïeutique pour développer la compétence à lire sa pratique	Conduire un questionnement maïeutique Développer la compétence à lire sa pratique
	95a	Passer « *par un code couleur sur mon ordinateur »* vaut pour noter *« tout ce dont nous parlons »* ce qui obtient comme résultat préparer « *les conditions de rédaction du rapport d'inspection »* à partir de ce dont on a effectivement parlé *«j'ai en face de moi (…) ce dont j'ai effectivement parlé »*	Noter ce dont nous parlons pour préparer les conditions de rédaction du rapport	Préparer la rédaction du rapport

	96a	*« Aller au bout de mon micro-interrogatoire »* obtient comme résultat que « l'inspection (…) *permette d'identifier dans le rapport,… et de formuler une question que l'enseignant (…) peut retravailler et qui s'appuie à la fois sur ce que l'on a observé dans la séance mais (…) pas strictement »*	Aller au bout de mon micro-interrogatoire pour formuler des questions dans le rapport permettant à l'enseignant de continuer à réfléchir	Mener un micro-interrogatoire Construire le prolongement de la réflexion
58	**97a**	Avoir vu *« vu quelque chose qui ressemblait plus à une heure d'aide individualisée »* [dans les circonstances où *« on a travaillé à d'autres moments et entre inspecteurs (…) sur la notion de la personnalisation »*] obtient comme résultat faire *« travailler la notion individualisation / personnalisation par le retour au collectif »*	Faire travailler une notion à partir de ce qui a été observé pendant la leçon	S'appuyer sur les observations Faire des liens entre pratique et concept
59	**98a**	L'écouter me répondre *« je l'écoute me répondre »* vaut pour prendre, accueillir ses propositions *« Je prends… j'accueille ses propositions » »* [dans les circonstances où *« je vois la qualité d'attention qui est la sienne par rapport à mes explications »*] ce qui obtient comme résultats être dans *« une bonne intimité professionnelle (…), une bonne qualité d'écoute mutuelle »* et que *« la réflexion est de qualité »*	Accueillir les propositions de l'enseignante pour être dans une bonne intimité professionnelle	Accueillir les propositions de l'enseignante Créer de l'intimité professionnelle
60	**99a**	*« faire quelque chose sur l'ordinateur »* vaut pour *« mettre de la couleur, sur ce que je peux considérer comme ayant été évoqué »* ce qui obtient comme résultat gérer les notes *« dans la perspective de la rédaction de l'entretien »*	Gérer les notes sur mon ordinateur dans la perspective de la rédaction de l'entretien	Gérer les notes en vue du rapport
	100a	Gérer les notes *(dans la perspective de la rédaction de l'entretien) « je suis dans la gestion de note »* vaut pour *« l'écouter et faire autre chose en même temps »* [dans les circonstances où *« elle reformule des choses qu'on a abordées »*] obtient comme résultats *« ne pas lui donner l'impression que je ne l'écoute pas ou que ce n'est pas intéressant »*	Gérer les notes pendant l'entretien sans donner l'impression à l'enseignante que je ne l'écoute pas	Gérer les notes pour le rapport Montrer de l'écoute
61	**101a**	Piloter l'entretien *« le pilotage de l'entretien »* vaut pour reformuler, reprendre ma *« ligne »*, puis indiquer *« qu'on va aller sur une deuxième chose (…) avec beaucoup de précautions »*	Piloter la réorientation de l'entretien avec beaucoup de précautions	Réorienter l'entretien Prendre des précautions
62	**102a**	*Prendre « beaucoup de précautions » vaut pour* en surajouter *« du côté des précautions »* [dans les circonstances où *« c'est difficile de dire à quelqu'un » « c'est tout le problème de comment on…pffff » « si ça vient pas d'elle, … ça sert à quoi que je lui dise ? ça sert à rien »]* ce qui obtient comme résultats *«* énoncer (…) *quelques propositions »* « *proposer autre chose* » parce que *« si je sors de l'entretien sans lui avoir rien proposé, j'ai l'impression de ne pas avoir fait pleinement mon boulot d'inspecteur »*	Préparer avec précaution l'annonce de quelques propositions pour faire son boulot d'inspecteur	Préparer l'accueil des propositions de l'inspecteur Prendre des précautions Faire son boulot d'inspecteur
63	**103a**	Vivre un *« bon moment »* vaut pour vivre « *un moment (constructif) de réflexion sur sa pratique professionnelle »* ce qui obtient comme résultats *« proposer de réfléchir sur (…) 2, 3 questions à moyen terme* »	Vivre un moment constructif de réflexion sur sa pratique professionnelle pour le moyen terme	Avoir une réflexion constructive pour le moyen terme

64	**104a**	Dire « j'ai vu » vaut pour renvoyer « *des signes de l'intérêt* » pour leur travail *« du temps que j'ai passé à analyser »* leur travail ce qui obtient comme résultat de renvoyer des signes de considération *« les signes que je veux renvoyer aux enseignants »*, *« de la considération pour leur travail, leur réflexion»*	Renvoyer de la considération pour le travail de l'enseignante	Considérer le travail des enseignants
	105a	Dire « j'ai vu » vaut pour reconnaître le travail des enseignants *« j'ai pris le temps, je vous reconnais, je reconnais le travail »* ce qui obtient comme résultat de poser les *« conditions de la confiance et de la bienveillance »*	Reconnaître le travail de l'enseignant pour poser des conditions de confiance	Reconnaître le travail de l'enseignante Poser des conditions de confiance et de bienveillance
	106a	Dire « j'ai vu » vaut pour dire *« je parle pas de n'importe où, j'ai pris le temps de regarder » ««* *si je vous le propose, c'est que je le fais en conscience, en ayant préalablement regarder ça »* ce qui obtient comme résultat défaire les objections *« essayer de défaire les objections qu'elle me propose » et* que les enseignants puissent m'écouter *« qu'ils puissent m'écouter »*	Prendre le temps de regarder le travail des enseignants pour qu'ils m'écoutent et défaire leurs objections	Construire sa légitimité Faciliter l'écoute des propositions de l'inspecteur
	107a	Dire de *« prendre au sérieux ce que j'ai à dire »* vaut pour dire que j'ai passé du temps à rentrer dans l'intelligence de leur travail « *j'ai passé du temps à rentrer dans l'intelligence de ce qu'ils ont produit, élaboré, mis en œuvre »* ce qui obtient comme résultat que les enseignants ne doutent pas de la réalité de l'analyse que l'inspecteur a pu conduire *« ne pas douter »* de *« la réalité de l'analyse que j'ai pu conduire »*	Prendre le temps d'entrer dans l'intelligence du travail des enseignants pour que l'analyse de l'inspecteur soit prise au sérieux	Entrer dans l'intelligence du travail de l'enseignant Proposer une analyse crédible
65	**108a**	Dire précisément *:* je l'ai vu dans *« la première page »* vaut pour dire *« j'ai regardé de près »*	Affirmer avoir une vision précise du travail des enseignants	Prouver le fondement du regard de l'inspecteur
66	**109a**	Dire les choses *« c'est moi qui dis les choses »* vaut pour livrer les cartouches *« c'est moi qui livre pas mal les cartouches » [dans les circonstances où « je lui demanderais d'aller au-devant c'est peut-être pas réaliste »]* ce qui obtient comme résultat d'être déçu qu'elle ne percute pas plus rapidement *« cette petite déception » « qu'elle aurait pu percuter plus rapidement »*	Livrer les cartouches quand l'enseignante ne percute pas rapidement	Livrer les cartouches
67	**110a**	Tout dire *« c'est moi qui ai tout dit »* vaut pour tout livrer *« c'est moi qui ai tout livré »*	Tout livrer à l'enseignante	Livrer la réponse
	111a	Tout livrer *« c'est moi qui ai tout livré »* vaut pour *« c'est moi qui ai mené un peu de bout en bout ce moment »* [dans les circonstances où *« C'est la fin de l'entretien aussi »*] ce qui obtient comme résultats ne pas être *« certain »* qu'elle soit convaincue parce que *« je suis pressée »* et *« qu'elle m'a renvoyé des signes d'approbation » « un peu mécanique »*	Se presser à tout mener de bout en bout en fin d'entretien sans s'assurer que l'enseignante suive	Tout mener Presser la fin d'entretien

68	**112a**	« résumer » vaut pour tisser *« c'est la question du tissage »* [dans les circonstances où *« c'est important à la fin de la séance »*] ce qui obtient comme résultats aider l'enseignante *« aussi à suivre le chemin que je propose »* et lui permettre en sortant de l'entretien *« de faire le tri entre des choses accessoires et des choses essentielles »*	Résumer pour laisser une trace qui permette à l'enseignante de faire le tri entre l'essentiel et l'accessoire	Résumer Guider la réflexion de l'enseignante
	112a bis	Garder mon fil *« je garde mon fil »* vaut pour *tracer quelque chose »* [dans les circonstances où *« c'est tellement facile de partir dans tous les sens »*] ce qui obtient comme résultats *« tenir un cadre, une ligne de conduite y compris dans mon propos »*	Garder le fil pour tenir le cadre de mon propos	Garder le fil de la conduite d'entretien
	113a	*Mettre « du vert sur mon truc »* vaut pour reprendre deux propositions *« individualisation, personnalisation » « qu'elle va retrouver sous forme de questions dans (…) le rapport »* ce qui obtient comme résultats *« préparer une réception la moins perturbante »* qui *« correspond à mon entretien »*	Noter des propositions évoquées en entretien pour le rapport d'inspection	Préparer une rédaction fidèle à l'entretien Préparer une réception rassurante du rapport
69	**114a**	Dire « c'est bien » vaut pour réassurer [dans les circonstances où *« ça fait un petit bout de temps que je lui ai pas dit »* et que *« on l'a un peu travaillé »*]	Réassurer l'enseignante quand on l'a un peu « travaillé »	Réassurer l'enseignante
70	**115a**	*Dire « un truc un peu raide »* vaut pour dire *« ce que vous avez fait un professeur de n'importe quelle autre discipline aurait pu le faire »* [dans les circonstances où *« j'ai le sentiment de lui mettre un peu une baffe »*] obtient comme résultat prendre à son compte *« une part de responsabilité dans ce que je viens d'évoquer »*	Prendre à son compte une part de responsabilité quand l'inspecteur dit un truc un peu raide	Prendre une part de responsabilité institutionnelle
	116a	*«batailler avec elle »* vaut pour *« lui dire, de manière un peu trop violente (…) c'était très bien sauf que votre collègue de SVT pouvait faire la même chose»* obtient comme résultat un habillage rhétorique un peu exagéré mettant en cause l'institution *« l'habillage rhétorique, l'argument du : l'institution … c'est ma faute (…) c'est sans doute un peu exagéré»*	Assumer une part de responsabilité institutionnelle quand l'inspecteur a bataillé un peu violemment avec l'enseignante	Assumer la responsabilité institutionnelle
71	**117a**	*« j'essaie de m'en sortir »* vaut *Dire « même (…) si toutes vos objections (…) sont sensées » «je veux pas qu'on reste vissé sur la séance »* [*d*ans les circonstances où *c'est très défensif mais en même temps c'est construit »*] ce qui obtient comme résultats replacer vos objections *« dans un cadre un peu plus général »* pour « *inviter à continuer à réfléchir à la pertinence de ce que je propose »*	Ne pas rester visser sur la séance pour inviter à continuer de réfléchir de manière plus générale	Inviter à réfléchir de manière plus générale
72	**118a**	*« dire : je vous fais pas de reproches »* vaut pour proposer à l'enseignante *« de réfléchir »* dans d'autres directions [dans des circonstances où *« on se retrouve dans des stratégies de défense, très traditionnelles »* où le *« discours est perçu par l'enseignant comme (…) des reproches »*] ce qui obtient comme résultat l'enseignante se défend de déjà faire ce qui est demandé *« je fais déjà ce que vous me dîtes »*	Rassurer l'enseignante pour lui proposer de réfléchir dans d'autres directions	Proposer des pistes de réflexion Rassurer l'enseignante

73	**119a**	*« je m'amuse »* vaut pour *« je joue la main sur le cœur »* [dans les circonstances où *« ça fait partie un peu du jeu »*] ce qui obtient comme résultat *« on s'amuse, elle rigole »*	Jouer avec l'enseignante	Faire preuve de proximité professionnelle
	120a	Il faut que je traite la question soulevée par l'enseignante *« il faut que je le traite »* vaut pour *« faut pas traiter ces trucs-là à la légère »* [dans les circonstances où *« s'il y a un fond de vérité (…)* elle a pu percevoir que *« son cours était pas bon »*] parce que *« elle pose la question de mes attentes dont elle pourrait craindre qu'elles fussent déçues »*	Traiter la question des craintes de l'enseignante sur mes attentes pour ne pas lui laisser un sentiment de déception	Répondre aux craintes de l'enseignante sur mes attentes Rassurer l'enseignante
	120 a bis	*« faut pas traiter ces trucs-là à la légère »* vaut pour j'espère ne pas avoir *«renvoyé l'idée que j'étais très déçu ou inquiet »* [dans les circonstances où *« elle dit : je vais vous rassurer »*] parce que *« je suis allé trop loin, en dépit de toutes mes précautions »*	Ne pas aller trop loin pour ne pas risquer de renvoyer des signes d'inquiétude injustifiées	Ne pas aller trop loin Ne pas renvoyer de signes d'inquiétude
74	**121a**	Dire « *je ne nous paie pas de mots* » vaut pour *« dire : quand je vous dis que je crois que votre travail est efficace , c'est vrai» « Je la fais participer à des échanges que j'avais eu avec l'équipe de direction »* il faut que je lui dise que ce n'est pas un discours d'hypocrisie convenu *« il faut que je lui dise que c'est pas le cas »* ce qui obtient comme résultat rassurer l'enseignante *« je suis toujours sur la question de la réassurance »*	Rassurer l'enseignante sur la considération authentique pour son travail	Rassurer les enseignants Considérer le travail de l'enseignante
75	**122a**	Parler *« d'un autre professeur », « de l'AP en général » de « la direction »* vaut pour *« dire, je ne suis pas venue seulement pour vous voir une heure sur une séance » « je prends en compte un contexte global »* ce qui obtient comme résultat « *inviter* » l'enseignante « *par porosité* » à « *accéder à ce recul* »	Inviter l'enseignante à prendre en compte le contexte global pour accéder à une prise de recul	Partager des éléments de contexte Inviter à prendre du recul
76	**123a**	*« dire : je ne vous paie pas de mots »* vaut pour *« dire : je maîtrise moi aussi (…) je connais le contexte des collèges »* ce qui obtient comme résultat *construire « ma légitimité qui construit la sienne »* parce que *« je connais le contexte des collèges aussi »*	Montrer que l'inspecteur maîtrise le contexte d'enseignement pour construire sa légitimité	Construire sa légitimité par la maîtrise du contexte
77	**124a**	Dramatiser *« ça dramatise»* vaut pour dire *« réussite » « comme conclusion d'entretien »* ce qui obtient comme résultat *« c'est bien »* que l'enseignante entende « *réussite* » en conclusion	Conclure en évoquant la réussite de l'enseignante	Conclure Valoriser l'enseignante
78	**125a**	*Employer « trois fois l'expression dans mon commentaire »* (je ne nous paie pas de mot) vaut pour affirmer que je reconnais la qualité de votre travail *« la qualité du travail que je reconnais »* [dans les circonstances où *« le dernier* (entretien) *remontait à 2008, ça fait un peu longtemps»*] ce qui obtient comme résultats promettre de revaloriser sa note pédagogique *« J'aurai soin de revaloriser votre note pédagogique »*	Montrer l'authenticité de la reconnaissance de l'inspecteur en valorisant sa note pédagogique	Prouver une reconnaissance institutionnelle

	126a	*« leur dire que c'était un métier ingrat » [*dans les circonstances où *« le nôtre l'est tout autant»*] vaut pour prendre le temps d'accueillir la parole de l'enseignant *« je prends le temps d'accueillir la parole de l'enseignant »* ce qui obtient comme résultats *«lui prend le temps de me dire qu'il me remercie »*	Prendre le temps de reconnaître l'ingratitude du métier d'enseignant permet les remerciements qu'il formule	Reconnaître les difficultés du métier Inciter les remerciements de l'enseignante
	127a	Lui dire *« merci de me dire merci »* vaut pour se rendre *« accessible »* à l'enseignante ce qui obtient comme résultats *« travailler(…) l'idée qu'ils se font d'un rapport hiérarchique »* parce que *« La hiérarchie c'est pas quelqu'un qui sait mieux son métier à elle et qui vient lui dire que c'est bien ou que c'est pas bien »*	Se rendre accessible pour travailler l'idée que les enseignants se font du rapport hiérarchique	Créer de la proximité professionnelle Travailler l'idée du rapport hiérarchique
	128a	Me rendre *« accessible »* à l'enseignante vaut pour dire à l'enseignante *« vous êtes fondée vous, à porter un jugement sur mon travail » « sur la façon dont j'ai conduit l'entretien, sur ce que vous avez pu en retirer »* [dans les circonstances où *« je suis inspecteur, je suis venu là pour ça» « porter un jugement sur vous à titre professionnelle » et que « d'ailleurs c'était facile parce que j'ai pu vous dire que c'était très bien »*] ce qui obtient comme résultats que *« ce jugement m'importe »*	Légitimer un jugement porté par l'enseignante sur la pratique d'inspection	Légitimer le jugement de l'enseignante

Annexe 3.7 : Tableau des jeux de langages complets de l'Inspecteur 2

JDL1 MAILLONS INTERMÉDIAIRES INSPECTEUR 2

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
2a	Insister sur les préventions de prise de recul pour ne pas rester sur un modèle d'inspection focalisé sur la séance	Prendre du recul sur la séance Signifier le modèle d'inspection attendu	**Prendre du recul sur la séance**	MI 1
3a	Renvoyer l'idée d'une vision globale sur quoi doit porter un entretien d'inspection	Prendre du recul sur la séance Signifier le regard global attendu		
88a	Me décoller des éléments micro-observables pour leur donner un sens plus général	Me décoller de la séance Donner un sens global à l'analyse de terrain		
117a	Ne pas rester visser sur la séance pour inviter à continuer à réfléchir de manière plus générale	Inviter à réfléchir de manière plus générale		
122a	Inviter l'enseignante à prendre en compte le contexte global pour accéder à une prise de recul	Partager des éléments de contexte Inviter à prendre du recul		
41a	Inviter l'enseignante à utiliser ses notes préparatoires pour déconstruire une vision limitée de l'exercice	Inviter l'enseignante à s'appuyer sur sa préparation à l'entretien	**Solliciter une pensée réfléchie**	MI 2
49a	Demander à l'enseignante de prouver qu'elle réfléchit	Solliciter la preuve d'une réflexion		
42a	Demander aux enseignants de préparer l'entretien pour déconstruire une vision limitée de l'exercice	Conforter l'importance d'un entretien préparé		
32a	Expliciter les raisons de la demande des documents avant l'inspection pour conforter le cadre déontologique de la relation	Expliciter les raisons de ses demandes Conforter un cadre déontologique relationnel	**Expliciter ses choix**	MI 3
68a	Accorder de l'importance à expliciter ses choix dans un contexte de réflexion sur sa pratique d'inspecteur	Expliciter ses choix Réfléchir à sa pratique d'inspection		
69a	Insister sur le fait **d'expliciter** ses choix comme souci	Avoir le souci d'expliciter ses choix Expliciter ses choix		
93a	Assumer d'interroger l'enseignante dans un cadre explicite de travail réflexif	Assumer le cadre de questionnement Expliciter le cadre de travail réflexif		
14a	Laisser libre la parole de l'enseignante pour avoir accès à la façon dont elle conçoit son métier	Laisser la main à l'enseignante Avoir accès à la conception de l'enseignante Accueillir la parole de l'enseignante	**Accéder à la démarche de l'enseignante**	MI 4
20a	Écouter, reformuler pour s'assurer d'avoir compris	Reformuler Accueillir la parole de l'enseignante		

		S’assurer de comprendre l’enseignante		
31a	Demander des documents avant l’inspection pour entrer dans l’intelligence du travail des enseignants	S’appuyer sur des préparations de l’enseignante Entrer dans le travail de l’enseignante		
63a	Prendre le temps de regarder les préparations de l’enseignante	Prendre le temps de regarder le travail de l’enseignante		
64a	Préparer des entrées intéressantes pour avoir accès aux choix pédagogiques de l’enseignante	Préparer des entrées de questionnement » Accéder aux choix pédagogiques de l’enseignante		
65a	Prévoir de faire parler l’enseignante sur ses choix pédagogiques pour connaître sa conception du métier	Accéder à la conception du métier		
76a	Faire l’effort d’entrer dans le travail proposé par l’enseignante	Entrer dans le travail de l’enseignante		
107a	Prendre le temps d’entrer dans l’intelligence du travail des enseignants pour que l’analyse de l’inspecteur soit prise au sérieux	Entrer dans l’intelligence du travail de l’enseignante Proposer une analyse crédible		
8a	Se reconnaitre dans un parcours commun pour partager	Partager des choses Créer de la complicité professionnelle	**S’accorder avec l’enseignante**	MI 5
21a	S’entendre sur un objet commun pour récupérer la main sur la conduite de l’entretien	S’entendre sur des préoccupations communes Reprendre la main		
74a	Reprendre des grandes étapes factuelles de la séance pour obtenir un accord	Reprendre les étapes de la séance Solliciter un accord		
30a	Avoir préparé l’entretien pour énoncer les points intéressants	Préparer la conduite de l’entretien Énoncer les points intéressants du travail de l’enseignante	**Signifier la valeur des propositions**	MI 6
35a	Prendre le temps de dire les éléments intéressants listés	Dire les éléments intéressants du travail de l’enseignant Attester du travail de préparation de l’inspecteur		
62a	Lire les éléments positifs du travail de l’enseignante pour la préparer à la lecture du rapport	Lire les éléments positifs du travail de l’enseignante Préparer la lecture du rapport		
62a bis	Faire l’éloge du travail de l’enseignante pour conforter sa vision	Mettre en avant le travail de l’enseignante Conforter la vision de l’enseignante		
80a	Orienter le mode de questionnement pour l’amener à voir les limites de ses propositions	Orienter le questionnement Mettre au jour les limites des propositions		

81a	L'amener à voir les limites de ses propositions en intégrant sa réponse	Mettre au jour les limites de ses propositions Intégrer sa réponse		
22a	Poser des questions pour mettre au jour des évolutions professionnelles constructives	Questionner Mettre au jour des évolutions professionnelles	**Aborder des évolutions professionnelles possibles**	MI 7
24a	Rendre explicite des évolutions professionnelles pour que l'enseignante creuse l'analyse de sa pratique	Rendre explicites des évolutions professionnelles		
25a	Bien tenir mon affaire pour émettre des hypothèses d'évolutions acceptables par l'enseignante	Tenir la stratégie Envisager des hypothèses d'évolution		
27a	Faire réfléchir l'enseignante pour trouver des voies acceptables	Trouver des voies acceptables d'évolution		
28a	Trouver des voies acceptables pour faire évoluer l'enseignante sans la dévaloriser	Trouver des voies acceptables d'évolution Ne pas dévaloriser l'enseignante		
78a	Aborder les points à travailler en marchant sur des œufs	Marcher sur des œufs Aborder les points à travailler		
81a bis	Intégrer sa réponse pour parvenir à faire bouger les lignes de l'enseignante	Intégrer sa réponse Faire bouger les lignes de l'enseignante		
103a	Vivre un moment constructif de réflexion sur sa pratique professionnelle pour le moyen terme	Avoir une réflexion constructive pour le moyen terme		
79a	Rester ouvert pour accueillir des éléments de réponse dans un moment délicat	Rester ouvert aux propositions Accueillir la parole de l'enseignante	**Accueillir les propositions de l'enseignante**	MI 8
98a	Accueillir les propositions de l'enseignante pour être dans une bonne intimité professionnelle	Accueillir les propositions de l'enseignante Créer de l'intimité professionnelle		
48a	Revenir sur l'analyse des gestes de métier pour resserrer sur les questions de pratiques pédagogiques	Analyser les gestes de métier Resserrer l'entretien sur les pratiques	**Développer la compétence à lire et analyser sa pratique**	MI 9
89a	Partager une analyse avec l'enseignante pour l'entrainer dans une modalité de lecture de sa pratique	Partager une expertise Apprendre à lire sa pratique		
91a	Prendre beaucoup de précautions oratoires pour faciliter l'appropriation de nouvelles clés de lecture par l'enseignante	Prendre des précautions Faciliter l'appropriation de clés de lecture		
94a	Assumer un cadre de travail déstabilisant en donnant des clés de lecture	Assumer un questionnement déstabilisant Donner des clés de lecture		
94a bis	Conduire un entretien de type maïeutique pour développer la compétence à lire sa pratique	Conduire un questionnement maïeutique Développer la compétence à lire sa pratique		
36a bis	Reprendre la conduite de l'entretien pour dire qu'il a du sens	Reprendre la conduite de l'entretien Faire des liens de signification		
50a	Savoir si la question des compétences est claire en EDEX pour l'amener dans sa séance	Clarifier des concepts professionnels Faire des liens entre concept et pratique		

61a	Faire le lien avec ce dont on a parlé pour que le retour ne soit pas trop artificiel	Faire des liens de signification Assurer la cohérence de l'entretien	**Faire des liens de significations**	MI 10
65a bis	Prévoir de faire parler l'enseignante sur ses choix pédagogiques pour donner du sens et de la cohérence à l'entretien	Prévoir de faire parler l'enseignante Donner du sens et de la cohérence		
97a	Faire travailler une notion à partir de ce qui a été observé pendant la leçon	S'appuyer sur les observations Faire des liens entre pratique et concepts		
36a	Tenir la conduite de l'entretien en faisant une deuxième pause de synthèse	Tenir la conduite de l'entretien Faire une synthèse	**Guider la réflexion de l'enseignante**	MI 11
51a	Passer par un degré intermédiaire pour penser l'orientation en réfléchissant aux compétences plutôt qu'au métier	Clarifier des concepts professionnels Guider les étapes de la réflexion		
55a	Serrer un peu sur la question globale des compétences pendant quelques minutes	Serrer sur les compétences Travailler la question des compétences		
86a	Accepter de lâcher pour faire réfléchir l'enseignante sur des familles de gestes professionnels	S'appuyer sur les observations Faire réfléchir		
96a	Aller au bout de mon micro-interrogatoire pour formuler des questions dans le rapport permettant à l'enseignant de continuer à réfléchir	Mener un micro-interrogatoire Construire le prolongement de la réflexion		
112a	Résumer pour laisser une trace qui permette à l'enseignante de faire le tri entre l'essentiel et l'accessoire	Résumer Guider la réflexion de l'enseignante		
118a	Rassurer l'enseignante pour lui proposer de réfléchir dans d'autres directions	Proposer des pistes de réflexion Rassurer l'enseignante		
77a	Prendre le temps d'entrer dans le travail proposé par l'enseignante pour être légitime à proposer autre chose	Construire sa légitimité d'expert Proposer autre chose	**Faciliter l'accueil des propositions de l'inspecteur**	MI 12
85a	Accepter de lâcher pour proposer quelque chose d'autre de consistant	Accepter de lâcher Proposer autre chose		
102a	Préparer avec précaution l'annonce de quelques propositions pour faire son boulot d'inspecteur	Préparer l'accueil des propositions de l'inspecteur Prendre des précautions Faire son boulot d'inspecteur		
106a	Prendre le temps de regarder le travail des enseignants pour qu'ils m'écoutent et défaire leurs objections	Construire sa légitimité Faciliter l'écoute des propositions de l'inspecteur		
59a	Livrer la réponse pour ne pas la mettre dans l'inconfort trop longtemps	Livrer la réponse Ne pas mettre l'enseignante longtemps dans l'inconfort	**Livrer la réponse**	MI 13
109a	Livrer les cartouches quand l'enseignante ne percute pas rapidement	Livrer les cartouches		
110a	Tout livrer à l'enseignante	Livrer la réponse		

111a	Se presser à tout mener de bout en bout en fin d'entretien sans s'assurer que l'enseignante suive	Tout mener Presser la fin d'entretien		

JDL1 : L'EX-PAIR ACCOMPAGNATEUR DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

JDL 2 : MAILLONS INTERMÉDIAIRES INSPECTEUR 2

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
2a	Insister sur les préventions de prise de recul pour ne pas rester sur un modèle d'inspection focalisé sur la séance	Prendre du recul sur la séance Signifier le modèle d'inspection attendu	**Signifier le cadre attendu pour l'entretien**	MI 1
3a	Renvoyer l'idée d'une vision globale sur quoi doit porter un entretien d'inspection	Prendre du recul sur la séance Signifier le regard global attendu		
6a	Prendre beaucoup de notes pour montrer l'intérêt portée à poser un cadre d'échanges authentiques	Être attentif à la parole de l'enseignante Poser un cadre d'échanges authentiques		
10a	Marquer la distinction des genres	Marquer la distinction des genres		
32a	Expliciter les raisons de la demande des documents avant l'inspection pour conforter le cadre déontologique de la relation	Expliciter les raisons de ses demandes Conforter un cadre déontologique relationnel		
32a bis	Ne pas laisser penser que l'inspecteur vient contrôler	Éviter les malentendus sur la finalité de l'inspection		
45a	Livrer le fond de sa pensée à l'enseignante pour régler des comptes avec l'institution	Se livrer à l'enseignante Régler des comptes avec l'institution	**Assumer son rôle institutionnel**	M1 2
46a	Replacer les responsabilités des enseignants face à celles de l'institution	Assumer la responsabilité institutionnelle Valoriser le travail de l'enseignante		
47a	Suivre mon fil sur la phobie scolaire pour la replacer sur le terrain ordinaire des apprentissages	Suivre le fil de l'entretien Replacer la réflexion sur le terrain de l'institution		
93a	Assumer d'interroger l'enseignante dans un cadre explicite de travail réflexif	Assumer le cadre de questionnement Expliciter le cadre de travail réflexif		
94a	Assumer un cadre de questionnement déstabilisant en donnant des clés de lecture	Assumer un questionnement déstabilisant Donner des clés de lecture		
102a	Préparer avec précaution l'annonce de quelques propositions pour faire son boulot d'inspecteur	Préparer l'accueil des propositions de l'inspecteur Prendre des précautions Faire son boulot d'inspecteur		
115a	Prendre à son compte une part de responsabilité quand l'inspecteur dit un truc un peu raide	Prendre une part de responsabilité institutionnelle		
116a	Assumer une part de responsabilité institutionnelle quand l'inspecteur a bataillé un peu violemment avec l'enseignante	Assumer la responsabilité institutionnelle		
120 bis	Ne pas aller trop loin pour ne pas risquer de renvoyer des signes d'inquiétude injustifiées	Ne pas aller trop loin Ne pas renvoyer de signes d'inquiétude		

66a	Reconnaitre le travail de l'enseignante	Accorder une reconnaissance fondée	**Asseoir une reconnaissance institutionnelle**	MI 3
71a	Reconnaître la qualité du travail de l'enseignant en lui proposant d'être tuteur	Reconnaître institutionnellement la qualité du travail de l'enseignante		
72a	Témoigner de la qualité du travail de l'enseignante qui fonde la confiance	Fonder la confiance Reconnaître la qualité du travail		
73a	Proposer à l'enseignante d'être tutrice pour lui renvoyer un signe de confiance	Proposer des responsabilités à l'enseignante Renvoyer des signes de confiance		
104a	Renvoyer de la considération pour le travail de l'enseignante	Considérer le travail des enseignants		
105a	Reconnaître le travail de l'enseignant pour poser des conditions de confiance	Reconnaître le travail de l'enseignante Poser des conditions de confiance et de bienveillance		
120a	Traiter la question des craintes de l'enseignante sur mes attentes pour ne pas lui laisser un sentiment de déception	Répondre aux craintes de l'enseignante sur mes attentes Rassurer l'enseignante		
121a	Rassurer l'enseignante sur la considération authentique pour son travail	Rassurer les enseignants Considérer le travail de l'enseignante		
125a	Affirmer l'authenticité de la reconnaissance de l'inspecteur	Prouver une reconnaissance institutionnelle		
50a	Savoir si la question des compétences est claire en EDEX pour l'amener dans sa séance	Clarifier des concepts professionnels Faire des liens entre concept et pratique	**Clarifier des concepts**	MI 4
51a	Passer par un degré intermédiaire pour penser l'orientation en réfléchissant aux compétences plutôt qu'au métier	Clarifier des concepts professionnels Guider les étapes de la réflexion		
56a	Tirer au clair la question globale des compétences	Resserrer sur les compétences Tirer au clair des concepts professionnels		
58a	Assumer un mode de questionnement autoritaire pour tirer les choses au clair	Questionner de façon autoritaire Tirer les choses au clair		
52a	Ne pas répondre pour attendre des précisions sur les compétences littéraires à construire	Ne pas répondre Solliciter des attendus	**Inciter des réponses**	MI 5
57a	La questionner pour essayer de l'amener là où je veux qu'elle aille	Questionner avec autorité Diriger la réponse		
35a	Prendre le temps de dire les éléments intéressants listés	Dire les éléments intéressants du travail de l'enseignant Attester du travail de préparation de l'inspecteur		
67a	Attacher de l'importance à faire savoir que l'inspecteur n'improvise pas son entretien	Faire connaître le travail de préparation de l'inspecteur		
68a	Accorder de l'importance à expliciter ses choix dans un contexte de réflexion sur sa pratique d'inspecteur	Expliciter ses choix Réfléchir à sa pratique d'inspection		

			Justifier sa crédibilité d'expert	MI 6
69a	Insister sur le fait d'expliciter ses choix comme souci	Avoir le souci d'expliciter ses choix Expliciter ses choix		
70a	Rassurer les enseignants dès le premier contact sur le travail réalisé par l'inspecteur à partir des documents transmis par l'enseignant	Attester du travail de préparation de l'inspecteur Rassurer les enseignants		
77a	Prendre le temps d'entrer dans le travail proposé par l'enseignante pour être légitime à proposer autre chose	Construire sa légitimité d'expert Proposer autre chose		
87a	Évoquer une situation observée en classe pour argumenter les raisons qui amènent l'inspecteur à rendre les armes	S'appuyer sur les observations Justifier les raisons de ses choix		
106a	Prendre le temps de regarder le travail des enseignants pour qu'ils m'écoutent et défaire leurs objections	Construire sa légitimité Faciliter l'écoute des propositions de l'inspecteur		
107a	Prendre le temps d'entrer dans l'intelligence du travail des enseignants pour que l'analyse de l'inspecteur soit prise au sérieux	Entrer dans l'intelligence du travail de l'enseignant Proposer une analyse crédible		
108a	Affirmer avoir une vision précise du travail des enseignants	Prouver le fondement du regard de l'inspecteur		
123a	Montrer que l'inspecteur maîtrise le contexte d'enseignement pour construire sa légitimité	Construire sa légitimité par la maîtrise du contexte		
82a	Renoncer à ma première lecture pour accepter la réflexion dans laquelle est l'enseignante	Réviser sa première lecture	**Accepter de réviser ses choix**	MI 7
85a	Accepter de lâcher pour proposer quelque chose d'autre de consistant	Accepter de lâcher Proposer autre chose		
15a	Reprendre la main de façon peu habile pour entrer dans le vif du sujet	Reprendre la main Entrer dans le vif du sujet	**Négocier des objets de réflexion**	MI 8
90a	Se débarrasser d'un point sans s'assurer du suivi de l'enseignante pour ménager du temps pour aborder un autre point	Faire des choix insatisfaisants Aller vite		
92a	Négocier avec l'enseignante des pistes de réflexion identifiées préalablement	S'appuyer sur des notes Négocier des pistes de réflexion		
54a	Être satisfait à l'évocation de capacités didactiques par l'enseignante	Valider les propos de l'enseignante	**Vérifier les propositions de l'enseignante**	MI 9
83a	Relancer l'enseignante sur une proposition douteuse	Relancer Vérifier la teneur des propositions		
84a	Formuler des questions pour valider la pertinence des réponses	Formuler des questions Valider la pertinence des réponses		
88a	Me décoller des éléments micro-observables pour leur donner un sens plus général	Me décoller de la séance Donner un sens global à l'analyse de terrain	**Partager son expertise**	

89a	Partager une analyse avec l'enseignante pour l'entrainer dans une modalité de lecture de sa pratique	Partager l'analyse Apprendre à lire sa pratique		MI 10
122a	Inviter l'enseignante à prendre en compte le contexte global pour accéder à une prise de recul	Partager des éléments de contexte Inviter à prendre du recul		
126a	Prendre le temps de reconnaître l'ingratitude du métier d'enseignant permet les remerciements qu'il formule	Reconnaître les difficultés du métier Solliciter les remerciements de l'enseignante	**Modifier l'idée du rapport hiérarchique**	MI 11
127a	Se rendre accessible pour travailler l'idée que les enseignants se font du rapport hiérarchique	Créer de la proximité professionnelle Travailler l'idée du rapport hiérarchique		
128a	Légitimer un jugement porté par l'enseignante sur la pratique d'inspection	Légitimer le jugement de l'enseignante		

JDL 2 : L'INSPECTEUR EXPERT REPRESENTANT DE L'INSTITUTION

JDL 3 : MAILLONS INTERMÉDIAIRES INSPECTEUR 2

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
4a	Rentrer dans l'entretien par l'évocation de la carrière de l'enseignante pour la mettre en valeur	Mettre en valeur l'enseignante Rentrer dans l'entretien	**Valoriser l'enseignante**	MI 1
5a	Laisser la main à l'enseignante sur l'évocation de son parcours pour la mettre en valeur	Laisser la main en début d'entretien Mettre en valeur l'enseignante		
28a	Trouver des voies acceptables pour faire évoluer l'enseignante sans la dévaloriser	Trouver des voies acceptables d'évolution Ne pas dévaloriser l'enseignante		
46a	Replacer les responsabilités des enseignants face à celles de l'institution en valorisant leur travail	Valoriser le travail de l'enseignante Assumer la responsabilité institutionnelle		
62a bis	Faire l'éloge du travail de l'enseignante pour conforter sa vision	Mettre en avant le travail de l'enseignante Conforter la vision de l'enseignante		
124a	Conclure en évoquant la réussite de l'enseignante	Conclure Valoriser l'enseignante		
78a	Aborder les points à travailler en marchant sur des œufs	Marcher sur des œufs Pour Aborder les points à travailler	**Prendre des précautions**	MI 2
91a	Prendre beaucoup de précautions oratoires pour faciliter l'appropriation de nouvelles clés de lecture par l'enseignante	Faciliter l'appropriation de clés de lecture Prendre des précautions		
102a	Préparer avec précaution l'annonce de quelques propositions pour faire son boulot d'inspecteur	Préparer l'accueil des propositions de l'inspecteur Prendre des précautions Faire son boulot d'inspecteur		
101a	Piloter la réorientation de l'entretien avec beaucoup de précautions	Réorienter l'entretien Prendre des précautions		
18a	Renvoyer des signes de confiance en inspectant dans un contexte d'AP	Renvoyer des signes de confiance	**Renvoyer des signes de confiance**	MI 3
38a	Mettre l'enseignante en confiance pour aller vite	Mettre l'enseignante en confiance		
72a	Témoigner de la qualité du travail de l'enseignante qui fonde la confiance	Fonder la confiance Reconnaître la qualité du travail		
73a	Proposer à l'enseignante d'être tutrice pour lui renvoyer un signe de confiance	Proposer des responsabilités à l'enseignante Renvoyer des signes de confiance		
120 bis	Ne pas aller trop loin pour ne pas risquer de renvoyer des signes d'inquiétude injustifiées	Ne pas aller trop loin Ne pas renvoyer de signes d'inquiétude		

6a	Prendre beaucoup de notes pour montrer l'intérêt portée à poser un cadre d'échanges authentiques	Être attentif à la parole de l'enseignante Poser un cadre d'échanges authentiques	**Créer des conditions d'écoute**	MI 4
14a	Laisser libre la parole de l'enseignante pour avoir accès à la façon dont elle conçoit son métier	Laisser la main à l'enseignante Avoir accès à la conception de l'enseignante Accueillir la parole de l'enseignante		
20a	Écouter, reformuler pour s'assurer d'avoir compris	Reformuler Accueillir la parole de l'enseignante S'assurer de comprendre l'enseignante		
23a	Montrer l'écoute de l'inspecteur pour tirer le fil de l'entretien	Montrer l'écoute Tirer le fil de l'entretien		
26a	Prouver que l'écoute est authentique	Prouver une écoute authentique		
43a	Assurer une continuité dans le propos en se renvoyant mutuellement des signes d'écoute pour tirer le fil de l'entretien dans la douceur	Tirer le fil d'entretien facile Se renvoyer des signes d'écoute		
79a	Rester ouvert pour accueillir des éléments de réponse dans un moment délicat	Rester ouvert aux propositions Accueillir la parole de l'enseignante		
81a	L'amener à voir les limites de ses propositions en intégrant sa réponse	Mettre au jour les limites de ses propositions Intégrer la réponse de l'enseignante		
81a bis	Intégrer sa réponse pour parvenir à faire bouger les lignes de l'enseignante	Intégrer la réponse de l'enseignante Faire bouger les lignes de l'enseignante		
100a	Gérer les notes pendant l'entretien sans donner l'impression à l'enseignante que je ne l'écoute pas	Gérer les notes pour le rapport Montrer de l'écoute		
126a	Prendre le temps de reconnaître l'ingratitude du métier d'enseignant permet les remerciements qu'il formule	Reconnaître les difficultés du métier Inciter les remerciements de l'enseignante		
8a	Se reconnaître dans un parcours commun pour partager des choses	Créer de la complicité professionnelle Partager des choses	**Créer une proximité relationnelle professionnelle**	MI 5
9a	Créer de la proximité pour engager l'autre à accorder sa confiance	Créer une relation de confiance mutuelle		
17a	Insister sur le mode « confiance -complicité »	Conforter de la proximité professionnelle		
40a	Évoquer la connivence pour un intérêt commun	Créer de la proximité professionnelle		
45a	Livrer le fond de sa pensée à l'enseignante pour régler des comptes avec l'institution	Se livrer à l'enseignante Régler des comptes avec l'institution		
98a	Accueillir les propositions de l'enseignante pour être dans une bonne intimité professionnelle	Accueillir les propositions de l'enseignante Créer de l'intimité professionnelle		
119a	Jouer avec l'enseignante	Faire preuve de proximité professionnelle		
127a	Se rendre accessible pour travailler l'idée que les enseignants se font du rapport hiérarchique	Créer de la proximité professionnelle Travailler l'idée du rapport hiérarchique		

29a	Prendre l'enseignante au sérieux pour conforter un cadre déontologique de la relation avec l'enseignante	Conforter un cadre déontologique de la relation		
44a	Arriver à se contenir face à une enseignante sérieuse qui verse trop dans une approche affective et compassionnelle	Se contenir face à une approche trop affective de l'enseignante	**Assurer des conditions de confort relationnel**	MI 6
59a	Livrer la réponse pour ne pas la mettre dans l'inconfort trop longtemps	Livrer la réponse Ne pas mettre l'enseignante longtemps dans l'inconfort		
60a	Doser, équilibre pour ne pas mettre l'enseignante dans l'inconfort trop longtemps	Équilibrer les temps d'interrogation Ne pas mettre l'enseignante longtemps dans l'inconfort		
105a	Reconnaître le travail de l'enseignant pour poser des conditions de confiance	Reconnaître le travail de l'enseignante Poser des conditions de confiance et de bienveillance		
70a	Rassurer les enseignants dès le premier contact sur le travail réalisé par l'inspecteur à partir des documents transmis par l'enseignant	Attester du travail de préparation de l'inspecteur Rassurer les enseignants	**Rassurer les enseignants**	MI 7
113a	Noter des propositions évoquées en entretien pour le rapport d'inspection	Préparer une rédaction fidèle à l'entretien Préparer une réception rassurante du rapport		
114a	Réassurer l'enseignante quand on l'a un peu « travaillé »	Réassurer l'enseignante		
117a	Rassurer l'enseignante sur la qualité de sa réflexion pour l'inviter à continuer à réfléchir de manière plus générale	Rassurer l'enseignante Réfléchir de manière plus générale		
118a	Rassurer l'enseignante pour lui proposer de réfléchir dans d'autres directions	Rassurer l'enseignante Proposer des pistes de réflexion		
120a	Traiter la question des craintes de l'enseignante sur mes attentes pour ne pas lui laisser un sentiment de déception	Répondre aux craintes de l'enseignante sur mes attentes Rassurer l'enseignante		
120a bis	Ne pas aller trop loin pour ne pas risquer de renvoyer des signes d'inquiétude injustifiées	Ne pas aller trop loin Ne pas renvoyer de signes d'inquiétude		
121a	Rassurer l'enseignante sur la considération authentique pour son travail	Rassurer les enseignants Considérer le travail de l'enseignante		
16a	Renvoyer des signes d'impatience en laissant penser que l'inspecteur n'a pas écouté	Renvoyer des signes de désintérêt	**Renvoyer des signes de désintérêt**	MI 8

JDL 3 :LE GARANT DE LA QUALITÉ RELATIONNELLE

JDL 4 : MAILLONS INTERMÉDIAIRES INSPECTEUR 2

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
30a	Avoir préparé l'entretien pour énoncer les points intéressants	Préparer la conduite de l'entretien Énoncer les points intéressants du travail de l'enseignante	**Préparer la conduite de l'entretien**	MI 1
31a	Demander des documents avant l'inspection pour entrer dans l'intelligence du travail des enseignants	S'appuyer sur des préparations de l'enseignante Entrer dans le travail de l'enseignante		
64a	Préparer des entrées intéressantes pour avoir accès aux choix pédagogiques de l'enseignante	Préparer des entrées de questionnement Accéder aux choix pédagogiques de l'enseignante		
65a	Prévoir de faire parler l'enseignante sur ses choix pédagogiques pour connaître sa conception du métier	Prévoir de faire parler l'enseignante Accéder à la conception du métier		
65a bis	Prévoir de faire parler l'enseignante sur ses choix pédagogiques pour donner du sens et de la cohérence à l'entretien	Prévoir de faire parler l'enseignante Donner du sens et de la cohérence		
1a	Dire l'horaire pour commencer symboliquement l'entretien	Commencer l'entretien	**Entrer dans l'entretien**	MI 2
4a	Rentrer dans l'entretien par l'évocation de la carrière de l'enseignante pour la mettre en valeur	Rentrer dans l'entretien Mettre en valeur l'enseignante		
5a	Laisser la main à l'enseignante sur l'évocation de son parcours pour la mettre en valeur	Laisser la main en début d'entretien Mettre en valeur l'enseignante	**Gérer les prises de parole**	MI 3
7a	Ne plus prendre de notes pour voir comment reprendre la barre	Reprendre la barre		
11a	Se demander comment récupérer la main sur l'entretien	Récupérer la main		
13a	Négocier entre laisser la main à l'enseignante et gérer le temps	Négocier la reprise en main		
14a	Laisser libre la parole de l'enseignante pour avoir accès à la façon dont elle conçoit son métier	Laisser la main à l'enseignante Avoir accès à la conception de l'enseignante Accueillir la parole de l'enseignante		
15a	Reprendre la main de façon peu habile pour entrer dans le vif du sujet	Reprendre la main Entrer dans le vif du sujet		
21a	S'entendre sur un objet commun pour récupérer la main sur la conduite de l'entretien	S'entendre sur des préoccupations communes Reprendre la main		
36a bis	Reprendre la conduite de l'entretien pour dire qu'il a du sens	Reprendre la conduite de l'entretien Faire des liens de signification		

33a	Essayer de s'en sortir pour aborder un deuxième moment	Essayer d'aborder un deuxième moment	**Réorienter l'entretien**	MI 4
53a	Constater l'écoute de l'enseignante malgré un coup de barre un peu raide	Réorienter l'entretien		
80a	Orienter le mode de questionnement pour l'amener à voir les limites de ses propositions	Orienter le questionnement Mettre au jour les limites des propositions		
101a	Piloter la réorientation de l'entretien avec beaucoup de précautions	Réorienter l'entretien Prendre des précautions		
20a	Écouter, reformuler pour s'assurer d'avoir compris	Reformuler Accueillir la parole de l'enseignante S'assurer de comprendre l'enseignante	**Mener/ guider la forme de l'échange**	MI 5
25a	Bien tenir mon affaire pour émettre des hypothèses d'évolutions acceptables par l'enseignante	Tenir la stratégie Envisager des hypothèses d'évolution		
52a	Ne pas répondre pour attendre des précisions sur les compétences littéraires à construire	Ne pas répondre Solliciter des attendus		
65a	Faire parler l'enseignante sur ses choix pédagogiques pour connaître sa conception du métier	Prévoir de faire parler l'enseignante Accéder à la conception du métier		
65a bis	Faire parler l'enseignante sur ses choix pédagogiques pour donner du sens et de la cohérence à l'entretien	Prévoir de faire parler l'enseignante Donner du sens et de la cohérence		
83a	Relancer l'enseignante sur une proposition douteuse	Relancer Vérifier la teneur des propositions		
84a	Formuler des questions pour valider la pertinence des réponses	Formuler des questions Valider la pertinence des réponses		
94a bis	Conduire un entretien de type maïeutique pour développer la compétence à lire sa pratique	Conduire un questionnement maïeutique Développer la compétence à lire sa pratique		
22a	Poser des questions pour mettre au jour des évolutions professionnelles constructives	Questionner Mettre au jour des évolutions professionnelles		
57a	La questionner pour essayer de l'amener là où je veux qu'elle aille	Questionner avec autorité Diriger la réponse		
58a	Assumer un mode de questionnement autoritaire pour tirer les choses au clair	Questionner de façon autoritaire Tirer les choses au clair		
96a	Aller au bout de mon micro-interrogatoire pour formuler des questions dans le rapport permettant à l'enseignant de continuer à réfléchir	Mener un micro-interrogatoire Construire le prolongement de la réflexion		
86a	S'appuyer sur des observations en classe pour faire réfléchir l'enseignante sur des familles de gestes professionnels	S'appuyer sur les observations Faire réfléchir		MI 6
87a	Évoquer une situation observée en classe pour argumenter les raisons qui amènent l'inspecteur à rendre les armes	S'appuyer sur les observations Justifier les raisons de ses choix		

92a	Négocier avec l'enseignante des pistes de réflexion identifiées préalablement	S'appuyer sur des notes Négocier des pistes de réflexion	**Prendre appui sur des observations**	
97a	Faire travailler une notion à partir de ce qui a été observé pendant la leçon	S'appuyer sur les observations Faire des liens entre pratique et concept		
34a	Resserrer l'entretien sur le travail de l'année de l'enseignante	Resserrer sur le travail de l'année	**Resserrer sur l'objet de l'entretien**	MI 7
48a	Revenir sur l'analyse des gestes de métier pour resserrer sur les questions de pratiques pédagogiques	Apprendre à lire sa pratique Resserrer l'entretien sur les pratiques		
55a	Serrer un peu sur la question globale des compétences pendant quelques minutes	Serrer sur les compétences Travailler la question des compétences		
56a	Tirer au clair la question globale des compétences	Serrer sur les compétences Tirer au clair des concepts professionnels		
23a	Montrer l'écoute de l'inspecteur pour tirer le fil de l'entretien	Montrer l'écoute Tirer le fil de l'entretien	**Tenir le fil conducteur de l'entretien**	MI 8
36a	Tenir la conduite de l'entretien en faisant une deuxième pause de synthèse	Tenir la conduite de l'entretien Faire une synthèse		
39a	Remettre du fil en revenant sur les expressions employées par l'enseignante	Remettre du fil		
43a	Assurer une continuité dans le propos en se renvoyant mutuellement des signes d'écoute pour tirer le fil de l'entretien dans la douceur	Tirer le fil d'un entretien facile Se renvoyer des signes d'écoute		
47a	Suivre mon fil sur la phobie scolaire pour la replacer sur le terrain ordinaire des apprentissages	Suivre le fil de l'entretien Replacer la réflexion sur le terrain de l'institution		
61a	Faire le lien avec ce dont on a parlé pour que le retour ne soit pas trop artificiel	Faire des liens de signification Assurer la cohérence de l'entretien		
74a	Reprendre des grandes étapes factuelles de la séance pour obtenir un accord	Reprendre les étapes de la séance Solliciter un accord		
112a bis	Garder le fil pour tenir le cadre de mon propos	Garder le fil de la conduite d'entretien		
12a	Raccourcir l'évocation du parcours aux 15 dernières années	Raccourcir la période évoquée	**Gérer le temps**	MI 9
19a	Resserrer sur le temps du parcours de l'enseignante compatible avec la durée de l'entretien	Resserrer sur la durée de l'entretien		
37a	Resserrer progressivement le parcours de l'enseignante à la période actuelle pour aller plus vite	Resserrer sur le temps		
60a	Doser, équilibre pour ne pas mettre l'enseignante dans l'inconfort trop longtemps	Équilibrer les temps d'interrogation Ne pas mettre l'enseignante longtemps dans l'inconfort		
75a	Mettre en mots les grandes étapes factuelles de la séance pour gagner du temps sur la rédaction du rapport	Gagner du temps sur la rédaction du rapport		

90a	Se débarrasser d'un point sans s'assurer du suivi de l'enseignante pour ménager du temps pour aborder un autre point	Faire des choix insatisfaisants Aller vite		
111a	Se presser à tout mener de bout en bout en fin d'entretien sans s'assurer que l'enseignante suive	Tout mener Presser la fin d'entretien		
62a	Lire les éléments positifs du travail de l'enseignante pour la préparer à la lecture du rapport	Lire les éléments positifs du travail de l'enseignante Préparer la lecture du rapport	**Préparer l'après-entretien**	MI 10
95a	Noter ce dont nous parlons pour préparer les conditions de rédaction du rapport	Préparer la rédaction du rapport		
99a	Gérer les notes sur mon ordinateur dans la perspective de la rédaction de l'entretien	Gérer les notes en vue du rapport		
100a	Gérer les notes pendant l'entretien sans donner l'impression à l'enseignante que je ne l'écoute pas	Gérer les notes pour le rapport Montrer de l'écoute		
113a	Noter des propositions évoquées en entretien pour le rapport d'inspection	Préparer une rédaction fidèle à l'entretien Préparer une réception rassurante du rapport		
112a	Résumer pour laisser une trace qui permette à l'enseignante de faire le tri entre l'essentiel et l'accessoire	Résumer Guider la réflexion de l'enseignante	**Conclure l'entretien**	MI 11
124a	Conclure en mettant en avant la réussite de l'enseignante	Conclure Valoriser l'enseignante		

JDL 4 : LE PILOTE DE DE L'ENTRETIEN

Annexe 3.8 : Raisonnements pratiques de l'Inspecteur 2

UI	Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N°de RP
1	1a	Commencer l'entretien	*Dire l'horaire* / vaut pour / *Commencer symboliquement l'entretien* / vaut pour / *commencer autre chose que la conversation qu'on a eu jusqu'ici* / pour / *signifier le modèle d'inspection attendu* / ce qui vaut pour / *attendre un regard global* / ce qui obtient pour résultat / *insister sur le fait de prendre du recul sur la séance* / ce qui vaut pour / *laisser parler sur la carrière, parler de ce qui n'a pas été seulement mis en œuvre pendant l'heure de cours* /ce qui obtient comme résultat final/ ***ne pas rester focalisé sur la séance*** / dans les circonstances où / *c'est un modèle d'inspection bien installé*	Action intentionnelle : Inscrire l'inspection dans une réflexion globale du métier Moyens d'agir Se démarquer d'un modèle d'inspection bien installé focalisé sur la séance	RP1
2	2a	Prendre du recul sur la séance Signifier le modèle d'inspection attendu			
	3a	Prendre du recul sur la séance Signifier le regard global attendu			
3	4a	Rentrer dans l'entretien Mettre en valeur l'enseignante	*Rentrer dans l'entretien en partant d'un peu plus large* / vaut pour/ *inviter l'enseignante à parler de sa carrière* / vaut pour / *laisser la main à l'enseignante* / ce qui obtient comme résultat / *Mettre en valeur l'enseignante*/ dans les circonstances où /*j'ai pas immédiatement des choses extrêmement positives suite à l'observation alors qu'elle m'a renvoyé des éléments qui montre une qualité de réflexion* + *Prendre beaucoup de notes* / vaut pour / *être attentif à la parole de l'enseignante* / vaut pour / *dire qu'on ne pas se payer de mot*/ ce qui obtient comme résultat / *poser un cadre d'échanges authentiques* / pour / *renvoyer une préoccupation authentique* VS *Ne plus prendre de notes* / pour / *Reprendre la barre* / dans les circonstances où /*il y a des contraintes de temps*	Action intentionnelle : Régler la tension entre créer une qualité d'échange et gérer le temps Moyens d'agir Prendre le temps de poser un cadre professionnel d'échanges authentiques et valorisants VS Garder le pilotage du temps	RP2
	5a	Laisser la main en début d'entretien Mettre en valeur l'enseignante			
4	6a	Prendre des notes Être attentif à la parole de l'enseignante Poser un cadre d'échanges authentiques			
5	7a	Reprendre la barre			
6	8a	Créer de la complicité professionnelle Partager des choses	*Se reconnaître dans le parcours de l'enseignante* / vaut pour /*faire savoir qu'on connaît les endroits par où ils sont passés*/ pour / *Créer de la proximité professionnelle* / vaut pour / *inviter à mettre en confiance mon interlocuteur*/ dans les circonstances où / *on va passer une heure ensemble* / ce qui obtient comme résultat / *Créer une relation de confiance mutuelle* / pour / ***continuer à parler ensemble*** / parce que / ***on partage des choses*** VS *Venir avec une cravate et un costume* / pour / ***Marquer la distinction des genres***	Action intentionnelle : Engager une proximité professionnelle à l'encontre des statuts Moyens d'agir Créer une proximité de pairs VS Marquer la distinction des statuts	RP3
	9a	Créer une relation de confiance mutuelle			
	10a	Marquer la distinction des genres			
7	11a	Récupérer la main	*Accueillir la parole de l'enseignante* / vaut pour / *laisser la main à l'enseignante pour s'installer* / pour / *laisser l'enseignante parler librement de sa carrière* / ce qui obtient comme résultat / *Je ne suis pas en train autant que ça de perdre mon temps*/ ce qui obtient comme	Action intentionnelle : Négocier de façon satisfaisante les objets de réflexion	
	12a	Raccourcir la période évoquée			
8	13a	Négocier la reprise en main			
9	14a	Laisser la main à l'enseignante			

		Avoir accès à la conception de l'enseignante Accueillir la parole de l'enseignante	résultat / ***avoir accès à la conception de l'enseignante*** / dans les circonstances où / *elle me dit beaucoup de choses sur sa conception du métier qui me conforte sur ce qu'elle est professionnellement* VS *Raccourcir la période du parcours qu'elle évoque*/ vaut pour / *essayer de reprendre un raccourci/* parce que / *ça ne peut pas me prendre une heure* / ce qui obtient comme résultat / *prendre deux ou trois minutes pour récupérer la main* / pour / *accélérer /* ce qui obtient comme résultat / **reprendre la main** / qui vaut pour / *donner un coup de barre* / *Effectuer une rupture assez raide /* ce qui obtient comme résultats /*lui laisser entendre que je ne l'ai pas écouté* / ce qui vaut pour / *renvoyer une forme d'impatience* /vaut pour / *Renvoyer des signes de désintérêt* / dans les circonstances où / ce n'est pas le cas / de sorte que / *En remettre une couche sur le mode confiance, complicité* / ce qui obtient comme résultat / *Conforter de la proximité professionnelle /* ce qui obtient comme résultat / *reprendre la main* / pour / **entrer dans le vif du sujet**	Moyens d'agir Donner la main à l'enseignante pour accéder à sa démarche VS Reprendre la main avec précaution dans une contrainte temporelle forte pour entrer dans le vif du sujet	RP4
10	15a	Reprendre la main			
	16a	Renvoyer des signes de désintérêt			
11	17a	Conforter de la proximité professionnelle			
12	18a	Renvoyer des signes de confiance	*Être venu inspecter en AP*/ vaut pour / *renvoyer des signes de confiance saisis par l'enseignante* / parce que / *elle est contente que je sois venue en AP* / dans les circonstances où / *j'ai fait exprès de venir en AP* et *c'est le dispositif qui me sauve* / ce qui obtient comme résultat / *parler sur les six dernières années liées à la mise en œuvre de la réforme* / ce qui permet de/ *Resserrer sur le temps du parcours plus proche*/ pour / obtient comme résultat / ***resserrer sur la durée de l'entretien (permettre de faire les 50 minutes d'entretien professionnelle)***	Action intentionnelle : Gérer le temps dans un climat de confiance Moyens d'agir Renvoyer des signes de confiance tout en resserrant sur le sujet et sur le temps	RP5
13	19a	Resserrer sur la durée de l'entretien			
14	20a	Reformuler Accueillir la parole de l'enseignante S'assurer de comprendre l'enseignante	*Reformuler* / vaut pour / *dire « je vous ai écouté »* / pour / *accueillir la parole de l'enseignante* / pour / *s'assurer de comprendre l'enseignante* / ce qui obtient comme résultat / *s'entendre sur des préoccupations communes* et ***récupérer la main pour ma conduite d'entretien***	Action intentionnelle : Conduire l'entretien avec l'accord de l'autre Moyens d'agir Récupérer la main sur une entente mutuelle	RP6
	21a	S'entendre sur des préoccupations communes Reprendre la main			
15	22a	Questionner Mettre au jour des évolutions professionnelles	*Poser les questions* / vaut pour / *demander quelques exemples que je reformule* / pour/ montrer que je l'ai écouté / ce qui obtient comme résultat / *de lui demander d'autres exemples* / pour / *tirer le fil de mon entretien* / parce que / *je suis sur les rails de l'idée que je me fais sur l'entretien* / ce qui permet de / *mettre au jour des évolutions professionnelles* / pour / *faire accoucher une parole* /qui vaut pour / *rendre explicite des évolutions de sa pratique* / pour / *que l'enseignante creuse le sillon dans une analyse de sa pratique* / qui vaut pour / *bien tenir mon affaire* / vaut pour / *dire je vous ai écouté et*	Action intentionnelle : Amener l'enseignante à accepter des possibilités d'évolution professionnelle Moyens d'agir Conduire une stratégie d'adhésion à des hypothèses d'évolution professionnelle de l'enseignante	RP7
16	23a	Montrer l'écoute Tirer le fil de l'entretien			
17	24a	Rendre explicite des évolutions professionnelles			
	25a	Tenir la stratégie Envisager des hypothèses d'évolution			

			faire des hypothèses sur d'autres évolutions possibles /ce qui obtient comme résultat / *aller là où je veux aller/* qui vaut pour / ***tenir la stratégie*** / pour /***envisager des hypothèses d'évolution acceptables par l'enseignante***		
18	26a	Prouver une écoute authentique	*Prouver une écoute authentique* / pour / *faire bouger l'enseignante sur la façon dont elle conçoit les heures d'AP* / dans les circonstances où / *je me suis fait une idée d'une haute valeur professionnelle de l'enseignante mais je ne suis pas convaincu par sa mise en œuvre* / ce qui vaut pour / *articuler deux idées contraires : faire bouger l'enseignante sur sa conception des heures de l'AP et ne pas être en contradictions manifeste avec le renvoi d'un pratique de grande exigence*/ ce qui obtient comme résultat / *elle pourrait entendre une déception de ce que j'airai perçu* / dans les circonstances où / *je me suis fait une idée de la valeur professionnelle très haute de cette enseignante* / ce qui obtient comme résultat / ne pas dévaloriser l'enseignante / ce qui obtient comme résultat / **trouver des voies acceptables d'évolution**	<u>Action intentionnelle</u> : Trouver des voies acceptables d'évolution <u>Moyens d'agir</u> Faire évoluer l'enseignante VS Dévaloriser une enseignante de haute valeur professionnelle	<u>RP8</u>
19	27a	Trouver des voies acceptables d'évolution			
	28a	Trouver des voies acceptables d'évolution Ne pas dévaloriser l'enseignante			
20	29a	Conforter un cadre déontologique relationnel	*Écrire aux enseignants* / pour / *demander d'envoyer préalablement à l'inspection des documents* / vaut pour / *dire que j'ai pris le temps de préparer chez moi* / vaut pour / *dire avoir pris le temps de rentrer dans l'intelligence de leur travail* / vaut pour /*prendre l'enseignante au sérieux* / pour / *conforter un cadre déontologique relationnel* + *Prendre le temps de rentrer dans l'intelligence de leur travail* /vaut pour / *S'appuyer sur les préparations de l'enseignante* / pour / *préparer la conduite de l'entretien* / ce qui me permet de / ***énoncer les points intéressants du travail de l'enseignante*** + *Écrire aux enseignants* / vaut pour / *dire aux enseignants pourquoi je leur demande d'envoyer préalablement à l'inspection des documents* / vaut pour /expliciter les raisons de ses demandes / ce qui obtient comme résultat de / *conforter un cadre déontologique relationnel* / pour / ***éviter les malentendus sur la finalité de l'inspection***	<u>Action intentionnelle</u> : Signifier la finalité de l'inspection <u>Moyens d'agir</u> Attester de la préparation de l'inspecteur comme faire préparer l'entretien d'inspection dans une finalité de réflexion professionnelle sur la pratique de l'enseignante	<u>RP9</u>
	30a	Préparer la conduite de l'entretien Énoncer les points intéressants du travail de l'enseignante			
	31a	S'appuyer sur des préparations de l'enseignante Entrer dans le travail de l'enseignante			
	32a	Expliciter les raisons de ses demandes Conforter un cadre déontologique relationnel			
	32a bis	Éviter les malentendus sur la finalité de l'inspection			
21	33a	Essayer d'aborder un deuxième moment	*Essayer de s'en sortir* / dans les circonstances où / *la cheville* (est) *un peu maladroite* / pour / *devoir aborder un deuxième moment* / obtient comme résultat de / *resserrer sur le travail de l'année* / qui vaut pour / *dire une liste d'éléments intéressants* / pour / *attester du travail de préparation de l'inspecteur* /ce qui obtient pour résultat / ***tenir la conduite de l'entretien*** + *Reprendre la conduite de l'entretien* / vaut pour / *tenir la conduite de l'entretien* / ce qui permet de / *faire une* (deuxième pause de) *synthèse* /	<u>Action intentionnelle</u> : Tenir la nature de l'entretien en faisant des liens de signification <u>Moyens d'agir</u> Tenir la conduite de l'entretien en donner du crédit aux liens de signification que fait l'inspecteur	<u>RP10</u>
	34a	Resserrer sur le travail de l'année			
22	35a	Dire les éléments intéressants du travail de l'enseignant Attester du travail de préparation de l'inspecteur			
23	36a	Tenir la conduite de l'entretien Faire une synthèse			

	36a bis	Reprendre la conduite de l'entretien Faire des liens de signification	pour / *dire que ce sur nous faisons a aussi du sens pour l'enseignante* / ce qui obtient comme résultat / ***faire des liens de signification***		
24	37a	Resserrer sur le temps	*Resserrer sur le temps* / vaut pour / *passer de 20 ans en arrière à la période actuelle* / dans les circonstances où / *sur 50 minutes, quelqu'un qui nous projette 20 ans en arrière c'est un problème* / ce qui permet de / *resserrer sur le temps* / ce qui vaut pour / *lui dire qu'on peut aller vite* / parce que / *je sais tout ce que vous faites de bien sur ce dossier-là* / ce qui obtient comme résultat / *mettre l'enseignante en confiance*	Action intentionnelle : Gérer adroitement le temps Moyens d'agir Mettre en confiance sur le dossier qu'elle maîtrise pour accélérer	RP11
25	38a	Mettre l'enseignante en confiance			
26	39a	Remettre du fil	*Remettre toujours du fil* / vaut pour/ *revenir sur l'expression employée par l'enseignante*	Action intentionnelle : Tenir le fil conducteur de l'entretien	RP12
27	40a	Créer de la proximité professionnelle	*Évoquer de la connivence* / vaut pour / *dire à l'enseignante que ce n'est peut-être pas un hasard si l'on s'est intéressés à la même élève* / ce qui obtient comme résultat /*lui dire se reconnaître « dans le modèle d'enseignant qu'elle incarne »* / *vaut pour* / ***Créer de la proximité professionnelle***	Action intentionnelle : Créer une proximité relationnelle professionnelle	RP13
28	41a	Inviter l'enseignante à s'appuyer sur sa préparation à l'entretien	*Écrire pour leur demander de préparer la chose* / vaut pour / *vouloir un temps de mise au clair par un entretien réfléchi*/ pour / *recueillir une pensée construite* / qui vaut pour / *Inviter l'enseignante à s'appuyer sur sa préparation à l'entretien* / pour / *sortir de l'entretien grand oral, prestation, performance rhétorique et le voir comme un signe de l'exigence qui a été la sienne d'un authentique travail préparatoire* / ce qui obtient comme résultat / ***conforter l'importance d'un entretien préparé*** / pour /***déconstruire une vision complètement figée et limité de l'exercice***	Action intentionnelle : Solliciter une pensée réfléchie Moyens d'agir Valoriser un entretien d'inspection témoin d'une réflexion professionnelle contre la vision d'un modèle d'inspection limité	RP14
	42a	Conforter l'importance d'un entretien préparé			
29	43a	Tirer le fil de l'entretien Se renvoyer des signes d'écoute	*Se renvoyer des signes d'écoute mutuels* / ce qui obtient comme résultat / *une vraie continuité dans le propos*/ ce qui permet de / ***tirer le fil de l'entretien dans la douceur***	Action intentionnelle : Tenir sereinement le fil conducteur de l'entretien	RP15
30	44a	Se contenir face à une approche trop affective de l'enseignante	*Arriver à se contenir face à une approche trop affective de l'enseignante* / dans les circonstances où / on est sur un terrain glissant dans une approche empathique, affectif et compassionnelle / parce que / *j'ai des éléments qui accréditent par ailleurs que son travail est sérieux*/ ce qui obtient comme résultat / *ne pas déborder d'enthousiasme* + *Livrer le fond de ma pensée* / vaut pour / *se livrer à l'enseignante* / pour / *régler des comptes avec l'institution* / ce qui obtient comme résultat / *assumer sa responsabilité institutionnelle* / qui vaut pour/*dire que l'institution est responsable (de la phobie scolaire) et pas l'enseignante* / ce qui permet de / *dire à l'enseignante* / dans les	Action intentionnelle : Resserrer la réflexion de l'enseignante sur le terrain des apprentissages et les gestes de métier Moyens d'agir Créer une relation de confort relationnel en assumant la responsabilité institutionnelle propice à l'analyse de la pratique de l'enseignante	RP16
31	45a	Se livrer à l'enseignante Régler des comptes avec l'institution			
	46a	Valoriser le travail de l'enseignante Assumer sa responsabilité institutionnelle			
	47a	Suivre le fil de l'entretien Replacer la réflexion sur le terrain de l'institution			
32	48a	Analyser les gestes de métier Resserrer l'entretien sur les pratiques			

			circonstances où/ *elle est sur le registre affectif et émotionnel qui bien souvent pose problème par la suite* / *qu'indépendamment de son talent, de sa compétence et de son engagement, c'est une construction plus qu'un état ou une pathologie* qui vaut pour / valoriser le travail de l'enseignante / ce qui permet de /*rester sur une analyse d'un construit dans un rapport à l'école* / qui vaut pour/ *replacer sur le terrain ordinaire et normal des apprentissages* / dans les circonstances où/ *on a vite fait de caractériser et catégoriser de telle sorte que ça nous sort du travail ordinaire d'un enseignant* /qui vaut pour / *replacer la réflexion sur le terrain de l'institution* /pour / *suivre le fil de l'entretien (sur la phobie scolaire)* / de sorte à / ***resserrer l'entretien sur les pratiques*** / parce que / *j'ai des questions à lui poser* / ce qui obtient comme résultat/ ***analyser les gestes de métier***		
33	49a	Solliciter la preuve d'une réflexion	*Solliciter la preuve d'une réflexion* / pour / *rassurer l'inspecteur* / ce qui permet de / clarifier les concepts professionnels (de compétences)/ pour / *guider les étapes de la réflexion* / ce qui obtient comme résultat / ***faire des liens entre concept et pratique***	Action intentionnelle : Amener l'enseignante sur le concept de compétences Moyens d'agir Guider la réflexion en clarifiant les concepts	RP17
34	50a	Clarifier des concepts professionnels Faire des liens entre concept et pratique			
35	51a	Clarifier des concepts professionnels Guider les étapes de la réflexion			
36	52a	Ne pas répondre Solliciter des attendus	*Ne pas répondre* /vaut pour / solliciter des attendus / ce qui permet de / *réorienter l'entretien* / parce que / *elle prend le temps d'écouter et elle percute bien* / parce que / *le coup de barre est un peu raide*/ ce qui obtient comme résultat / *être rassuré* / ce qui obtient comme résultat/ ***valider les propos de l'enseignante***	Action intentionnelle : Vérifier les propositions de l'enseignante	RP18
	53a	Réorienter l'entretien			
37	54a	Valider les propos de l'enseignante			
38	55a	Serrer sur les compétences Travailler la question des compétences	*Serrer sur les compétences* / parce que / *c'est un enjeu important par rapport à ce dont je veux discuter tout à l'heure sur sa séance* / ce qui obtient comme résultat / *faire travailler la question des compétences* /ce qui permet de / *tirer au clair la question globale des compétences* / qui vaut pour / ***tirer au clair des concepts professionnels*** + *Questionner avec autorité* / vaut pour / *faire comme si c'est l'enseignant qui s'adresse à l'élève* / vaut pour / *assumer l'inconfort de la situation , le caractère autoritaire*/ parce que / *c'est un autre mode de questionnement* / pour / *l'amener là où je veux qu'elle aille* / dans les circonstances où / *l'enseignante se demande ce que l'inspecteur essaie de lui faire dire* / qui vaut pour / ***diriger la réponse*** / pour / ***tirer les choses au clair*** VS *Là ça a assez duré* / vaut pour / *ne pas mettre l'enseignante trop longtemps dans l'inconfort* qui vaut pour / *faut pas que je lui fasse la leçon* / dans les circonstances où */ elle manifeste des signes de bonne*	Action intentionnelle : Livrer la réponse Moyens d'agir Inciter des réponses VS Livrer la réponse Clarifier des concepts VS Assurer des conditions de confort relationnel	RP19
	56a	Resserrer sur les compétences Tirer au clair des concepts professionnels			
39	57a	Questionner avec autorité Diriger la réponse			
	58a	Questionner de façon autoritaire Tirer les choses au clair			
40	59a	Livrer la réponse Ne pas mettre l'enseignante longtemps dans l'inconfort			
	60a	Équilibrer les temps d'interrogation Ne pas mettre l'enseignante longtemps dans l'inconfort			

			volonté / ce qui obtient comme résultat / ***livrer la réponse*** / **pour** / ***équilibrer les temps d'interrogation***		
41	61a 62a 62a bis 63a	Faire des liens de signification Assurer la cohérence de l'entretien Lire les éléments positifs du travail de l'enseignante Préparer la lecture du rapport Mettre en avant le travail de l'enseignante Conforter la vision de l'enseignante Prendre le temps de regarder le travail de l'enseignante	*Reprendre des notes* /vaut pour / *dire que j'ai pris du temps à regarder ses préparations* / dans les circonstances où / *ça me prend du temps cette affaire-là* / pour / *faire des liens avec ce dont on a parlé* / qui vaut pour / ***assurer la cohérence de l'entretien*** / ce qui permet de / *faire des liens de signification* / qui vaut pour / *lire les éléments positifs du travail de l'enseignante* / pour/ *que le retour ne soit pas trop artificiel* / ce qui permet de /***préparer à la lecture du rapport*** / ce qui obtient comme résultat / *mettre en avant le travail de l'enseignante* / qui vaut pour / *faire l'éloge de son travail* / pour / ***conforter la vision de l'enseignante*** / parce que / *il y a eu un moment de flottement*	Action intentionnelle : Signifier la valeur des propositions de l'enseignante en gardant le fil conducteur de l'entretien Moyens d'agir Conforter la vision de l'enseignante **tout en** assurant la cohérence de l'entretien	RP20
42	64a 65a 65a bis	Préparer des entrées de questionnement Accéder aux choix pédagogiques de l'enseignante Prévoir de faire parler l'enseignante Accéder à la conception du métier Prévoir de faire parler l'enseignante Donner du sens et de la cohérence	*Préparer des entrées de questionnement* / vaut pour / *prévoir de faire parler l'enseignantes* / qui vaut pour / *lui demander la façon dont elle associe les élèves aux choix des textes qu'ils vont étudier en classe* / parce que / *c'est intéressant, je le vois jamais*/ ce qui permet de / *accéder aux choix pédagogiques de l'enseignante* / ce qui obtient comme résultat / ***accéder à la conception du métier de l'enseignante*** / **et** / ***donner du sens et de la cohérence à l'entretien*** / dans les circonstances où / *c'est en écho avec ce dont on a parlé*	Action intentionnelle : Accéder à la démarche de l'enseignante **et** donner du sens à l'entretien	RP21
43	66a 67a	Accorder une reconnaissance fondée Faire connaître le travail de préparation de l'inspecteur	*Dire avoir travailler en amont* /vaut pour / accorder une reconnaissance fondée / ce qui obtient comme résultat / ***faire connaître le travail de préparation de l'inspecteur***	Action intentionnelle : Justifier sa crédibilité Moyens d'agir Accorder de l'importance à faire connaitre le travail de préparation de l'inspecteur	RP22
44	68a 69a 70a	Expliciter ses choix Réfléchir à sa pratique d'inspection Avoir le souci d'expliciter ses choix Expliciter ses choix Attester du travail de préparation de l'inspecteur Rassurer les enseignants	Expliciter ses choix /vaut pour / *réfléchir beaucoup à sa pratique* /parce que / *c'est un souci réel d'expliciter ses choix* + *Avoir le souci d'expliciter ses choix* / vaut pour / *une façon d'établir le contact avec l'enseignante dès l'entrée en classe en le remerciant d'avoir adressé les documents en amont de l'inspection* / ce qui obtient comme résultat / ***attester du travail de préparation de l'inspecteur*** / pour / *rassurer les enseignants* / qui vaut pour / *leur dire que j'ai aussi préparé mon affaire /* dans les circonstances où / *je ne suis pas plongé dans les documents pendant la séance*	Action intentionnelle : Construire une crédibilité d'expert Moyens d'agir Accorder de l'importance à l'explicitation des choix pour soi et pour l'enseignant	RP23
45	71a 72a	Reconnaître institutionnellement la qualité du travail de l'enseignante Fonder la confiance	*Reconnaître la qualité du travail de l'enseignante* / ce qui permet de / *proposer à l'enseignante d'accompagner un stagiaire* /pour / fonder la confiance / ce qui obtient comme résultat / *proposer des*	Action intentionnelle :	RP24

		Reconnaître la qualité du travail	*responsabilités à l'enseignante* / pour / *renvoyer des signes de confiance* /ce qui vaut pour / *donner une mission qu'on ne confie pas à n'importe qui* / ce qui obtient comme résultat / ***Reconnaître institutionnellement la qualité du travail de l'enseignante***	Accorder une reconnaissance institutionnelle au travail de l'enseignante Moyens d'agir Renvoyer des signes de confiance **tout en** reconnaissant la qualité du travail de l'enseignante	
	73a	Proposer des responsabilités à l'enseignante Renvoyer des signes de confiance			
46	74a	Reprendre les étapes de la séance Solliciter un accord	*Reprendre les étapes de la séance* / vaut pour / *s'en tenir à des faits* / pour / *obtenir l'expression d'un accord* / qui vaut pour / ***solliciter un accord*** / pour / *tirer au clair (c'est-à-dire mettre en mot pour moi) les grandes étapes* / ce qui obtient comme résultat / ***gagner du temps sur la rédaction du rapport***	Action intentionnelle : Gérer le temps de l'inspecteur Moyens d'agir Gérer le temps de rédaction du rapport	RP25
	75a	Gagner du temps sur la rédaction du rapport			
47	76a	Entrer dans le travail de l'enseignant	*Entrer dans le travail de l'enseignant* / vaut pour / *y passer un temps énorme* / vaut pour / *construire sa légitimité d'expert* / pour / *proposer autre chose* / vaut pour / *aborder le moment le plus délicat* / qui vaut pour / *marcher sur des œufs* / pour / ***aborder les points à travailler*** / dans les circonstances où / ce que j'ai perçu de sa séance c'était quand-même pas extraordinaire + *Aborder le moment le plus délicat* / vaut pour / *rester ouvert aux propositions* / dans les circonstances où / *c'est ce qui me met le plus en difficulté pour la valoriser* / ce qui obtient comme résultat / ***accueillir la parole de l'enseignante***	Action intentionnelle : Faciliter l'accueil délicat des propositions de l'inspecteur Moyens d'agir Construire sa légitimité à proposer autre chose **tout en** créant des conditions d'écoute	RP26
	77a	Construire sa légitimité d'expert Proposer autre chose			
48	78a	Marcher sur des œufs Aborder les points à travailler			
	79a	Rester ouvert aux propositions Accueillir la parole de l'enseignante			
49	80a	Orienter le questionnement Mettre au jour les limites des propositions	*Orienter le mode de questionnement* / pour / *mettre au jour les limites des propositions* / vaut pour / *l'amener à voir ce que je perçois des limites de la séance* / dans les circonstances où / *tout le travail préalable de mise en confiance devrait faciliter les mots difficiles à entendre* / ce qui obtient comme résultat / *intégrer sa réponse* / pour / ***faire bouger les lignes de l'enseignante***	Action intentionnelle : Convaincre l'enseignante de bouger ses lignes	RP27
50	81a	Mettre au jour les limites des propositions Intégrer sa réponse			
	81a bis	Intégrer sa réponse Faire bouger les lignes de l'enseignante			
51	82a	Réviser sa première lecture	*J'accepte la réflexion dans laquelle elle est* / vaut pour / réviser ma première lecture / dans les circonstances où / *il y a malgré tout quelque chose qu'elle arrive à mettre en avant* / ce qui obtient comme résultat / *la relancer* / vaut pour/ *formuler des questions* /ce qui obtient de / ***vérifier la teneur des propositions*** / dans les circonstances où / *la perception que j'ai de la qualité de sa réflexion et de son cheminement, m'amène à penser qu'elle est une interlocutrice crédible/* pour / ***valider la pertinence des réponses*** / parce que/ *elle apporte des réponses pour partie satisfaisante* +	Action intentionnelle : Négocier des objets de réflexion professionnelle en justifiant sa crédibilité d'expert Moyens d'agir	RP28
	83a	Relancer Vérifier la teneur des propositions			
	84a	Formuler des questions Valider la pertinence des réponses			
52	85a	Accepter de lâcher Proposer autre chose			
	86a	S'appuyer sur les observations Faire réfléchir			
53	87a	S'appuyer sur les observations			

		Justifier les raisons de ses choix	***Accepter de lâcher*** /vaut pour / *négocier des éléments que j'ai en ressource* / dans les circonstances où / *elle m'a renvoyé quelque chose que je trouve fondé* / ce qui obtient comme résultat / *s'appuyer sur des observations* / ce qui permet de / *proposer autre chose* / parce que */ j'ai quelque chose d'un peu consistant* / pour / ***la faire réfléchir dans la perspective de la préparation de n'importe quelle séance d'AP*** + *S'appuyer sur les observations de la séance* / vaut pour / *dire que j'ai été attentif et que l'on partage des observations* / ce qui obtient comme résultat / ***justifier las raisons de ses choix (de rendre les armes)***	Réviser son appréciation pour revenir sur un point plus important S'appuyer sur des observations pour justifier ses choix	
54	88a	Me décoller de la séance Donner un sens global à l'analyse de terrain	Me décoller (des éléments micro-observables) de la séance / pour /*donner un sens global à l'analyse de terrain* / parce que / je partage une analyse avec l'enseignante / pour / *l'entrainer dans une modalité de lecture qui nous évite d'être myope et d'appliquer des recettes* / pour / ***lui apprendre à lire sa pratique*** VS ***Aller vite*** / vaut pour / *dire ce que j'ai à dire et en même temps ménager du temps pour poser la question de la discipline* / ce qui obtient comme résultat / ***faire des choix insatisfaisants*** /parce que / je me débarrasse du premier point sans m'assurer que l'enseignante suive / dans les circonstances où / *je suis pris par le temps et c'est sans doute pas efficace*	<u>Action intentionnelle</u> : Aller trop vite <u>Moyens d'agir</u> Lui apprendre à lire sa pratique VS Aller vite	<u>RP29</u>
	89a	Partager l'analyse Apprendre à lire sa pratique			
	90a	Faire des choix insatisfaisants Aller vite			
55	91a	Prendre des précautions Faciliter l'appropriation de clés de lecture	*Prendre des précautions oratoires* / dans les circonstances où / *on est en confiance, avec toujours la contrainte de la durée* / ce qui obtient comme résultat / ***faciliter l'appropriation de clés de lecture*** *(de sa pratique au prix d'un effort)*	<u>Action intentionnelle</u> : Négocier des pistes de réflexion avec précautions	<u>RP30</u>
56	92a	S'appuyer sur des notes Négocier des pistes de réflexion	*S'appuyer sur ses notes* / vaut pour / *avoir noté des pistes de réflexion (cartouches)*/ ce qui obtient comme résultat / ***négocier des pistes de réflexion (en fonction des réactions de l'interlocuteur)***		
57	93a	Assumer le cadre de questionnement Expliciter le cadre de travail réflexif	*Assumer le cadre de questionnement* /vaut pour / *assumer un questionnement déstabilisant* / pour / *expliciter le cadre de travail réflexif* / qui vaut pour / *se poser un cadre de travail* / ce qui obtient comme résultat / ***donner des clés de lecture (de la séance)*** + *Assumer le cadre de questionnement* / vaut pour / *conduire un questionnement de type maïeutique* / vaut pour / *mener un micro-interrogatoire* / dans les circonstances où */ je sais où je veux venir* / ce qui permet de / *développer la compétence à lire sa pratique* / et /ce qui obtient comme résultat / *préparer les conditions de rédaction du rapport* / pour / ***construire le prolongement de la réflexion***	<u>Action intentionnelle</u> : Développer la compétence à lire sa pratique **et** prolonger la réflexion	<u>RP31</u>
	94a	Assumer un questionnement déstabilisant Donner des clés de lecture			
	94a bis	Conduire un questionnement maïeutique Développer la compétence à lire sa pratique			
	95a	Préparer la rédaction du rapport			
	96a	Mener un micro-interrogatoire Construire le prolongement de la réflexion			

58	97a	S'appuyer sur les observations Faire des liens entre pratique et concept	*S'appuyer sur des observations en classe* / dans les circonstances où / *on a travaillé à d'autres moments et entre inspecteurs (...) sur la notion de la personnalisation* / obtient comme résultat / ***faire des liens entre pratiques et concepts***	Action intentionnelle : Faire des liens de signification	RP32
59	98a	Accueillir les propositions de l'enseignante Créer de l'intimité professionnelle	*Accueillir les propositions de l'enseignante* / dans les circonstances où / *je vois la qualité d'attention qui est la sienne par rapport à mes explications* / pour / ***créer de l'intimité professionnelle***	Action intentionnelle : Créer une proximité relationnelle professionnelle	RP33
60	99a	Gérer les notes en vue du rapport	***Gérer les notes en vue du rapport*** / vaut pour / *l'écouter et faire autre chose en même temps /* dans les circonstances où / *elle reformule des choses qu'on a abordées et n'introduit rien de neuf* / de sorte de / *ne pas lui donner l'impression que je ne l'écoute pas* / qui vaut pour / ***montrer de l'écoute***	Action intentionnelle : Gérer la rédaction du rapport **tout en** gardant des conditions d'écoute satisfaisantes	RP34
	100a	Gérer les notes pour le rapport Montrer de l'écoute			
61	101a	Réorienter l'entretien Prendre des précautions	*Faire son boulot d'inspecteur* /vaut pour / *Prendre beaucoup de précautions* / pour / *réorienter l'entretien* / ce qui permet de / *préparer l'accueil des propositions de l'inspecteur* / dans les circonstances où / c'est difficile de dire à quelqu'un / ce qui obtient comme résultat / ***proposer autre chose*** + *Vivre un moment constructif de réflexion sur sa pratique professionnelle*/ pour / *proposer de réfléchir sur 2,3 questions à moyen terme* / vaut pour /***avoir une réflexion constructive pour le moyen terme***	Action intentionnelle : Aborder des évolutions professionnelles possibles avec précautions Moyens d'agir Préparer l'accueil de propositions avec précautions Avoir une réflexion constructive	RP35
62	102a	Préparer l'accueil des propositions de l'inspecteur Prendre des précautions Faire son boulot d'inspecteur			
63	103a	Avoir une réflexion constructive pour le moyen terme			
64	104a	Considérer le travail des enseignants	*Considérer le travail de l'enseignante* / vaut pour / *reconnaître le travail de l'enseignante* / ce qui permet de */ poser des conditions de confiance et de bienveillance* / et / *de construire sa légitimité* / parce que / *je parle pas de n'importe où, j'ai pris le temps de regarder*/ ce qui permet de / *faciliter l'écoute des propositions de l'inspecteur* / parce que / (*il est) entré dans l'intelligence du travail de l'enseignant* / pour / *prouver le fondement du regard de l'inspecteur* / ce qui obtient comme résultat de / ***proposer une analyse crédible***	Action intentionnelle : Justifier la crédibilité de son expertise Moyens d'agir Avoir pris le temps d'entrer dans l'intelligibilité du travail Faciliter l'écoute de ses proposition	RP36
	105a	Reconnaître le travail de l'enseignante Poser des conditions de confiance et de bienveillance			
	106a	Construire sa légitimité Faciliter l'écoute des propositions de l'inspecteur			
	107a	Entrer dans l'intelligence du travail de l'enseignant Proposer une analyse crédible			
65	108a	Prouver le fondement du regard de l'inspecteur			
66	109a	Livrer les cartouches	*Dire les choses* / vaut pour / *livrer les cartouches* / vaut pour / *mener le moment de bout en bout* / vaut pour / *tout mener* / dans les circonstances où / *c'est la fin de l'entretien* / ce qui obtient comme résultat / ***presser la fin de l'entretien***	Action intentionnelle : Gérer le temps de fin d'entretien en livrant des solutions	RP37
67	110a	Livrer la réponse			
	111a	Tout mener Presser la fin d'entretien			

68	112a	Résumer Guider la réflexion de l'enseignante	*Résumer (en fin d'entretien)* / vaut pour / *tracer quelque chose* / ce qui permet de / *garder le fil de la conduite de l'entretien* / dans les circonstances où / *c'est tellement facile de partir dans tous les sens* / ce qui obtient comme résultat / ***préparer une rédaction fidèle de la conduite d'entretien*** + *Résumer (en fin d'entretien)* / vaut pour / *tracer quelque chose* / ce qui permet de/ *guider la réflexion de l'enseignante* / pour / ***préparer une réception rassurante du rapport***	Action intentionnelle : Donner du sens à la lecture du rapport	RP38
	112a bis	Garder le fil de la conduite d'entretien			
	113a	Préparer une rédaction fidèle à l'entretien Préparer une réception rassurante du rapport			
69	114a	Réassurer l'enseignante	*Rassurer l'enseignante* / dans les circonstances où / *on l'a un peu travaillé* / pour (juste après) / *Dire un truc un peu raide* / dans les circonstances où / *j'ai le sentiment de lui mettre un peu une baffe* / parce que / *(je) bataille avec elle* / obtient comme résultat / *assumer la responsabilité institutionnelle* / ce qui permet de / ***prendre une part de responsabilité institutionnelle (du retour critique)*** + *Replacer ses objections dans un cadre plus général*/ vaut pour / *inviter à réfléchir de manière plus générale* / dans les circonstances où / *c'est très défensif mais en même temps c'est construit* / ce qui permet de / rassurer l'enseignante / dans les circonstances où / *le discours est perçu par l'enseignant comme (...) des reproches* / pour / ***lui proposer des pistes de réflexion***	Action intentionnelle : Proposer des pistes de réflexion dans un contexte de débats	RP39
70	115a	Prendre une part de responsabilité institutionnelle			
	116a	Assumer la responsabilité institutionnelle			
71	117a	Inviter à réfléchir de manière plus générale			
72	118a	Proposer des pistes de réflexion Rassurer l'enseignante			
73	119a	Faire preuve de proximité professionnelle	*Jouer avec l'enseignante* / vaut pour / ***faire preuve de proximité professionnelle*** / dans les circonstances où / ça fait partie du jeu VS *Répondre aux craintes de l'enseignante sur mes attentes* / dans les circonstances où / *s'il y a un fond de vérité elle a pu percevoir que son cours était pas bon* /parce que / *faut pas traiter ses trucs-là à la légère* / ce qui permet de / *ne pas aller trop loin* / pour / ne pas renvoyer des signes d'inquiétude	Action intentionnelle : Ne pas renvoyer des signes d'inquiétude Moyens d'agir Jouer la proximité VS Répondre aux inquiétudes de l'enseignante	RP40
	120a	Répondre aux craintes de l'enseignante sur mes attentes Rassurer l'enseignante			
	120 a bis	Ne pas aller trop loin Ne pas renvoyer de signes d'inquiétude			
74	121a	Rassurer les enseignants Considérer le travail de l'enseignante	*Considérer le travail de l'enseignante* / vaut pour / *dire je ne nous paie pas de mots* / pour / *dire je crois que votre travail est efficace* / pour / *rassurer les enseignants* / qui vaut pour /*Partager des éléments de contexte (avec l'enseignante)* / obtient comme résultat / *inviter (l'enseignante par porosité) à prendre du recul* + *Dire je ne nous paie pas de mots* / vaut pour /*dire : je connais le contexte des collèges* / obtient comme résultat / *construire sa légitimité par la maîtrise du contexte*	Action intentionnelle : Être légitime pour inviter l'enseignante à prendre du recul	RP41
75	122a	Partager des éléments de contexte Inviter à prendre du recul			
76	123a	Construire sa légitimité par la maîtrise du contexte			
77	124a	Conclure Valoriser l'enseignante	*Conclure en parlant de réussite* / pour / *valoriser l'enseignante* / vaut pour / *promettre de revaloriser sa note pédagogique* / ce qui permet de	Action intentionnelle :	RP42

78	125a	Prouver une reconnaissance institutionnelle	*/ prouver une reconnaissance institutionnelle authentique* / qui vaut aussi pour / *Reconnaître les difficultés du métier* / pour / *prendre le temps d'accueillir la parole de l'enseignante* / obtient comme résultat de / *inciter les remerciements de l'enseignante* / ce qui obtient comme résultat / *se rendre accessible à l'enseignante* / qui vaut pour / *créer de la proximité professionnelle* / ce qui permet / *légitimer le jugement de l'enseignante (sur la pratique d'inspection)* / dans les circonstances où / je suis venu pour porter un jugement sur vous à titre professionnel / ce qui obtient comme résultat / ***travailler l'idée du rapport hiérarchique***	Conclure positivement et modifier l'idée du rapport hiérarchique	
	126a	Reconnaître les difficultés du métier Inciter les remerciements de l'enseignante			
	127a	Créer de la proximité professionnelle Travailler l'idée du rapport hiérarchique			
	128a	Légitimer le jugement de l'enseignante			

Annexe 3.9 Tableau de formalisation des règles Inspecteur 3

TRAITEMENT DES DONNÉES EAC 3

Extrait de l'entretien d'inspection pertinent pour la compréhension de la règle

00

I3 : Le temps que ça se…Donc, ça vous convient, ce qu'elle vous a…ce qu'elle vous a…proposé…

E : ben, j'avais dit non, parce que moi ça me dérange un peu de…'fin d'associer, les secondes, les premières ou les premières-terminales, mais c'est vrai que l'effectif n'arrête pas de baisser au lycée de l'Horizon, après, je ne sais pas comme ça se passe à R., j'ai l'impression que là-bas…

I3 : Pas beaucoup mieux…

E : Il y a plus d'élèves

I3 : Il y a légèrement (*elles parlent en même temps*) Bah oui parce qu'ils ont pas…Ils ont que le tertiaire, ils ont pas autre chose, mais c'est très petit hein, ils ont pas non plus…

E : et euh…Avec la nouvelle réforme du collège, on aura de moins en moins d'élèves

(*L'inspectrice est mitigée*)

E : En tertiaire…

I3 : humm, ça dépend, faut voir (…) parce qu'*a priori* les élèves, prennent la LV2 plus tôt ! Vous devrez arriver normalement avec un meilleur niveau…On reste dans l'expectative, là-dessus, je pense.

E : ouais…'fin moi je serais pour associer les secondes et les premières.

I3 : hum hum.

E : Et les terminales on les laisse tout seul.

I3 : Par rapport à l'examen…

E : Pour que je puisse les préparer à l'examen.

I3 : Hum. En même temps, je pense que ce n'est pas non plus un souci vraiment de, après faut voir, c'est plus une question, là on est plus dans une logique comptable finalement qu'une …Euh…Pédagogiquement, tout se tient, on peut toujours retomber sur ses pieds parce que du coup, ce serait pas plus mal non plus que les premières voient un peu à quoi ça ressemble justement l'examen et ce qu'on leur demandera.

A : Ah…Premières et terminales…Mais

I3 : Et oui…

E : J'ai peur qu'il n'y ait pas assez d'élèves en seconde. J'en ai que 5 cette année.

I3 : Ouais (*elle acquiesce de la tête*)

E : C'est ça

I3 : Ouais ouais…

E : C'est pour ça que je pense plutôt à les mettre avec les premières.

3'37

I3 : humm…Bon vous verrez…

E : Pour parer au manque d'élèves.

I3 : Bah oui parce que…sinon elle risque de vous dire, bonjour bah écoutez, l'allemand on fait plus hein ! On met tout le monde à l'espagnol, qu'ils aient fait de l'allemand, de l'espagnol, de l'arabe…

E : Oui oui oui oui
I3 : On est d'accord hein ! ça c'est le danger…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 1)	FORMALISATION DES RÈGLES
2.03 *C : Qu'est-ce que tu entends là quand elle te dit ça ? Qu'est-ce que tu perçois ?* I3 : Bah, le côté positif c'est qu'elle n'est pas contre le fait de regrouper, le côté où **elle s'arc-boutait un petit peu c'est qu'il faut que ce soit des secondes premières et pas des secondes / terminales.** Or, comme **j'ai essayé de l'expliquer** mais je n'y suis pas allée à fond, on y revient un peu à la fin, euh…ça peut tout à fait être premières terminales, ça se tient, ce n'est pas un souci. Euh…Elle **j'ai l'impression qu'elle a peur de ne pas avoir d'élèves en seconde** et donc du coup elle se dit bon ben je vais au moins sauver ce niveau-là si jamais il n'y aurait qu'un seul élève, que la proviseure ne dise pas bon bah on va …prendre avec les premières. **Ça c'est une stratégie que je peux entendre**. *C : Ouais…Mais c'est important pour toi qu'elle te le dise à toi ? Qu'elle te transmette ces informations ?* I3 : Ses inquiétudes tu veux dire ? *C : Ses inquiétudes et ses propositions…Les propositions qu'elle fait ?* I3 : Ah oui. Oui bien sûr, j'ai besoin de **savoir quelle est sa position**. J'ai besoin de **savoir si la proviseure passe en force** parce que c'est un type de personnage qui peut passer en force, euh…Donc si elle est d'accord, c'est tant mieux, tant mieux, sinon on n'aura pas le même résultat. *C : D'accord.* 3.50 I3 : Oui c'est ça **c'est ce que je lui explique là…Le danger**, mais qu'elle connait hein.	**Objet de signification** ***« j'ai essayé de lui expliquer »*** **Étayage de la signification** *« je lui explique là…le danger »* (que la proviseure supprime les cours d'allemand) **Résultats constatés ou attendus** *« elle s'arc-boutait un petit peu c'est qu'il faut que ce soit des secondes premières»* *« Ça c'est une stratégie que je peux entendre.»* **Formalisation de la règle n°1b** Essayer d'expliquer à l'enseignante *« de lui expliquer »* vaut pour lui expliquer le danger que la proviseure supprime les cours d'allemand ***«*** *je lui explique là…le danger »* [*dans les circonstances où* ***«****elle n'est pas contre le fait de regrouper* ***»*** (des classes) mais *« elle a peur de ne pas avoir d'élèves en seconde »*]ce qui obtient comme résultat pouvoir entendre une stratégie (de la part de l'enseignante) de regrouper les secondes et les premières *« Ça c'est une stratégie que je peux entendre.»* **Objet de signification** ***« savoir quelle est sa position »*** (sur des propositions de regroupement de classes) **Étayage de la signification** *« savoir si la proviseure passe en force »* **Résultats constatés ou attendus** *« si elle est d'accord, c'est tant mieux (…) sinon on n'aura pas le même résultat »* **Formalisation de la règle n°2b** Savoir quelle est la position de l'enseignante (sur le découpage des classes) *« savoir quelle est sa position »* vaut pour *« savoir si la proviseure passe en force »* ce qui obtient comme résultat préférer que l'enseignante soit d'accord pour obtenir un bon résultat *« si elle est d'accord, c'est tant mieux (…) sinon on n'aura pas le même résultat »*

Extrait de l'entretien d'inspection

6.09

I3 : Bon, alors, on va revenir un petit peu sur vous, sur la séance et tout ça. Euh… (*elle plisse les yeux*) humm, dites-moi ça fait combien de temps que vous êtes ici déjà ? J'ai déjà demandé…
E : Dix ans cette année !
I3 : Dix ans cette année !
E : Depuis 2006 ! 2016, 10 ans !
I3 : ça s'arrose ! Dix ans d'accord.
E : Ouais, je suis arrivée en août 2006.
I3 : D'accord.
E : Avec le projet euh…Allemagne…
I3 : Humm humm
E : Pour les TP, d'abord, et puis après on a intégré les GO les « gros œuvres », et en 2009, la LV2 est devenue obligatoire, en lycée professionnel…
I3 : Pour les tertiaires…
E : Donc là on a mis en place…La LV2 Allemand.
I3 : humm humm.
E : Mais Mr C. a commencé un peu avant, il m'a donné quand même des élèves de tertiaire, même si c'était pas …
I3 : D'accord…A ce moment-là, il le passait en facultatif j'imagine.
E : voilà.
I3 : D'accord. Ok. Et alors donc cette année, vous avez…Là on était dans une seconde…
E : Là, c'était une première.
I3 : Ah c'était une première, vous avez pas mis seconde sur votre document ?
E : J'ai…J'ai mis, non non, j'ai mis première, ABTGO. C'est première GO.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 2)	FORMALISATION DES RÈGLES
7.29 I3 : Tu sais pourquoi **j'ai demandé ça** ? *C : Non* I3 : Parce que premièrement j'ai effectivement vu …**J'ai pas compris qu'elle avait mis en seconde c'était ça et en première c'est ça**…**Vu le vraiment très faible niveau …Pour moi c'était quasiment des débutants.** Donc, voilà. Ça c'était …J'avais juste besoin de…Comme quoi	**Objet de signification** ***« j'ai demandé ça »*** (le niveau de classe) **Étayage de la signification** *« J'ai pas compris qu'elle avait mis en seconde c'était ça et en première c'est ça »* **Résultats constatés ou attendus**

des fois **je regarde pas**, mais c'est souvent que je …**Je m'en fous de savoir quelle est la classe** hein, mais à un moment donné, il faut quand même que **je m'intéresse au niveau linguistique**, **et aux acquis**…Et **c'est pas la même chose pour les gamins qui ont commencé et qui ont déjà *a priori* un an dans les pattes**. Voilà…Après, **ça pose les choses** mais bon…voilà ….On va voir la suite comment elle développe.	*« ça pose les choses »* **Formalisation de la règle n°3b** Demander (le niveau de classe) *« j'ai demandé ça »* vaut pour comprendre le niveau de classe concerné *«J'ai pas compris qu'elle avait mis en seconde c'était ça et en première c'est ça »* [dans les circonstances où *« vu le vraiment très faible niveau …Pour moi c'était quasiment des débutants »*] ce qui obtient comme résultat *« ça pose les choses »* **Objet de signification** ***« je regarde pas (…)quelle est la classe »*** **Étayage de la signification** *« je m'intéresse au niveau linguistique et aux acquis »* **Résultats constatés ou attendus** *« c'est pas la même chose pour les gamins qui ont commencé et qui ont déjà a priori un an dans les pattes »* **Formalisation de la règle n°4b** Ne pas regarder le niveau de classe (sur les documents) *« je regarde pas (…)quelle est la classe »* vaut pour s'intéresser au niveau linguistique *« je m'intéresse au niveau linguistique et aux acquis (des élèves) »* ce qui obtient comme résultat *« c'est pas la même chose pour les gamins qui ont commencé et qui ont déjà a priori un an dans les pattes »*

Extrait de l'entretien d'inspection

9.55
I3 : Hum. Ben oui. D'accord.
E : Voilà.
I3 : D'accord. Donc c'était des élèves…
E : De première
I3 : De première ça d'accord. Et qu'est-ce que je voulais dire, est ce que…Quand ils sont arrivés en seconde, euh…Est-ce qu'ils étaient volontaires pour…Redites-moi un petit peu au niveau du recrutement.
E : Euh…volontaires, non pas tous, parce qu'ils ont regretté de ne pas avoir espagnol, mais après ce que…Toute l'équipe pédagogique, l'administration, Mr A. et moi, on leur a présenté le projet, ils se sont dit pourquoi pas, mais ils savent tous que il y aurait que douze élèves qui partiraient, en GO et en TP.
I3 : là ils sont combien là, ils sont dix…
E : Là ils sont dix mais normalement ils sont treize. Et en TP ils sont à 14 et sur 27, on emmènera 12. Comme tous les ans. On part toujours avec douze élèves.
I3 : Donc je récapitule. Dans la classe d'allemand, vous avez treize élèves.

E : hum hum…Je crois que j'ai écrit sur les documents, non ? J'ai pas écrit ?
I3 : Euh…*Elle cherche dans son sac…*
E : J'ai laissé sur mon ordi, mais je pense …Que je les ai …
I3 : L'inspectrice ouvre le dossier (*elles reprennent toutes les deux un document*). En seconde, voilà, je ne comprenais pas ce que vous aviez fait.
E : Oui, et ça c'est maintenant. En première (*elle lui montre sur la feuille*).
I3 : D'accord, donc vous ne les avez pas ensemble ?
E : Non parce que c'est une petite salle, et puis euh…Je …on discute souvent avec les collègues et tous les collègues divisent la classe en deux, donc je ne vois pas pourquoi en allemand, on ne diviserait pas la classe en deux, vu que ce sont quand même des élèves euh…Difficiles dans l'apprentissage.
I3 : D'accord. Alors, on est bien d'accord que c'est la moitié grosso modo, qui vient de GO, et l'autre moitié de TP c'est ça ?
E : Voilà. TP, je les ai à 2h et demi. 2h et demi – 3h et demi. Euh…le jeudi.
I3 : D'accord, donc là on avait une moitié de chaque, et donc euh…Sur les 27 au total, il y en a douze qui vont partir. C'est bien ça ?
E : Voilà.
I3 : Quand ils apprennent ça en seconde, ils réagissent comment ?

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 3)	FORMALISATION DES RÈGLES
12.38 *C : Là tout ce cadrage, toutes ces informations sur le contexte, c'est important pour toi ?* I3 : Oui. Bah oui parce que **ça me permet de savoir qu'elle est le pilotage de l'établissement**, c'est vrai qu'elle m'en avait déjà parlé, mais je ne l'avais pas spécialement en tête donc je préférais **qu'elle me reprécise bien**, parce que **lorsque la proviseure me parle, elle part du principe que je connais toutes les structures.** Or, parfois ça change…Et donc elle avait dit, si si si, on leur fait tous faire de l'allemand mais après les meilleurs partent…C'est le système de les motiver…C'est contestable, c'est en même temps, comme je l'explique, il y a une logique comptable derrière, ça permet de remplir les classes et puis à la fois au niveau de la sélection et du voyage, de toute façon, ils ne peuvent pas être plus que douze puisque c'est pas subventionné…donc on a des contraintes de A à Z, donc **j'avais besoin de comprendre comment ça fonctionne,** parce qu'encore une fois, ils ne fonctionnent pas tous pareil, encore une fois quand j'ai ce type de projet. *C : D'accord. Et là, tu as besoin d'avoir des informations pour le pilotage au niveau de l'établissement, mais est-ce que ça intervient, est ce que se sont des informations qui sont nécessaires pour cette visite d'inspection ?*	**Objet de signification** ***« je préférais qu'elle me reprécise bien »*** (le fonctionnement du projet disciplinaire) **Étayage de la signification** *« comprendre comment ça fonctionne »* **Résultats constatés ou attendus** *« ça me permet de savoir qu'elle est le pilotage de l'établissement »* **Formalisation de la règle n°5b** Demander que l'enseignante me reprécise (le fonctionnement du projet disciplinaire) *« je préférais qu'elle me reprécise bien »* vaut pour ***«*** *comprendre comment ça fonctionne »* [dans les circonstances où *« lorsque la proviseure me parle, elle part du principe que je connais toutes les structures »*] ce qui obtient comme résultat ***«*** *savoir qu'elle est le pilotage de l'établissement »* **Objet de signification** ***« comprendre comment ça*** (le projet disciplinaire) ***fonctionne »*** **Étayage de la signification**

I3 : Pour cette visite là non, mais ça me permet de faire le point. **Ça me permet de faire le point**, **sur sur ce dispositif qui existe au niveau académique**, que j'ai créé, donc **j'ai besoin de savoir** même si on a fait des visites dans les sept lycées qui sont concernés par ce projet.	*« j'avais besoin de savoir »* **Formalisation de la règle n°6b** Comprendre comment le projet disciplinaire fonctionne (dans l'un des sept lycées concernés par ce projet) *« comprendre comment ça fonctionne »* vaut pour avoir besoin de *« savoir »* ce qui obtient comme résultat *« faire le point (...) sur ce dispositif qui existe au niveau académique»*

Extrait de l'entretien d'inspection

14.26
E : (*petit temps de silence*) euh, ils sont contents, parce qu'ils vont partir en Allemagne…
I3 : Sachant que tout le monde ne va pas partir…
E : Voilà, mais euh…après ils se disent, ben ça compte dans la moyenne, c'est sur le bulletin, il faut quand même qu'on travaille.
I3 : Ce qui m'intéresse c'est quand même euh…Encore une fois…Ils arrivent en seconde, dans cette…Parce que c'est cette filière qu'ils choisissent, on est bien d'accord qu'ils n'ont pas l'allemand ou quoi…Dans cette filière-là, ils n'ont pas le choix…C'est l'allemand ou rien. Enfin je veux dire, ils font de l'anglais hein !
E : Oui…oui oui.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 4)	FORMALISATION DES RÈGLES
15.15 *C : Qu'est ce qui est important pour toi là à savoir ?* I3 : Euh là j'ai besoin de **savoir si le lycée fait son job « dans la communication (?) ».** C'est-à-dire c'est ce que B. m'a expliqué juste avant, que le lycée ouvre ses portes, fait des journées portes ouvertes, on dit **aux élèves de quatrième ou de troisième** parce que on avait pointé à un moment donné, il y avait un ou deux ans je ne sais plus, c'est que les élèves n'arrivaient pas suffisamment par choix. C'était plus par dépit, par défaut, donc **c'est important qu'ils arrivent par choix.**	**Objet de signification** ***« savoir si le lycée fait son job ''dans la communication (?) '' »*** **Résultats constatés ou attendus** *« c'est important qu'ils arrivent par choix »* **Formalisation de la règle n°7b** *« savoir si le lycée fait son job ''dans la communication (?) '' »* (auprès des élèves de 4ème et de 3ème) obtient comme résultat que plus d'élèves arrivent plus par choix *« c'est important qu'ils arrivent par choix »*

Extrait de l'entretien d'inspection

16.44
E : Non, ils tombent pas des nues, non ils sont au courant…
I3 : Ils connaissent, ils savent…ils savent
E : Oui oui oui depuis la troisième, on leur en parle, ils viennent au lycée quand ils sont en troisième, en quatrième…
I3 : D'accord d'accord.
E : Ils sont au courant et puis dès qu'ils arrivent on leur montre des photos, des diapos, sur le voyage et ça les intéresse.
I3 : Ok.
E : Bon après, c'est la langue qu'ils trouvent difficile.
I3 : On est d'accord. Donc c'est une espèce de mi…'fin à moitié volontaire, à moitié forcé la main, parce que c'est comme ça.
E : Mais…Bon…Ils ne sont pas réfractaires hein, ils acceptent…Bon ils disent souvent, madame, on fait de l'allemand à cause de vous ! Je dis non, il ne faut pas que ce soit à cause de moi, il y a un projet…Ils me disent, oui mais madame, on aime venir à votre cours, vous êtes gentille, bon…Après, je joue un peu là-dessus aussi (*elle sourit*), je suis désolée de dire ça devant la caméra mais bon…
I3 : Pourquoi vous êtes désolée ?
E : Non parce que je dis que les élèves ils acceptent de faire allemand parce que je suis là, je le dis franchement !

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 5)	FORMALISATION DES RÈGLES
17.38 I3 : Elle n'oublie pas la caméra hein ! Je ne sais pas si tu as remarqué, elle la regarde tout le temps. *C : Oui, au début, mais après ça va s'estomper…* I3 : Ah oui, mais au début…elle focalise là-dessus. Bah, elle-même elle vient de donner son principal atout qu'elle a. En tant qu'enseignante, c'est sa gentillesse et sa bienveillance. **Elle est extrêmement bienveillante avec les gamins**…qui sont un peu cabossés…c'est pas des cas faciles, et c'est pour ça qu'à la fin aussi j'étais vraiment dans l'empathie avec elle quand elle dit, je suis usée, je comprends…Qu'est-ce que tu veux que je dise ! Donc ça c'est important qu'elle le dise, que je l'entende et tout le …Comment dire…Toute mon idée finalement dans cet entretien, c'était de **dire, ma fille, t'es vraiment super bienveillante**, parce que ça ne se discute même pas, donc ça c'est vraiment très chouette, **tu as réussi à instaurer un climat serein, tu pourrais gagner nettement plus en efficience si tu renversais un peu les choses comme je lui ai expliqué**, **elle a fini par comprendre…Mais j'ai trouvé ça très difficile, c'était très très laborieux**. Et bon après, au niveau des concepts didactiques, elle a entendu, elle est dans la mouvance, mais euh…voilà l'idée c'était de **dire qu'elle n'a pas des garçons super motivés par la langue**, le projet éventuellement,	**Objet de signification** ***« dire, ma fille, t'es vraiment super bienveillante »*** **Étayage de la signification** *« dire qu'elle a déjà le cadre de bienveillance et de calme qui le permette »* **Résultats constatés ou attendus** *« tu as réussi à instaurer un climat serein »* **Formalisation de la règle n°8b** Dire à l'enseignante qu'elle est vraiment bienveillante *« dire, ma fille, t'es vraiment super bienveillante »* vaut pour *« qu'elle a déjà le cadre de bienveillance et de calme qui le permette »* [dans les circonstances où *« les gamins…qui sont un peu cabossés…c'est pas des cas faciles»*] obtient comme résultats reconnaitre que l'enseignante a réussi *« à instaurer un climat serein »* **Objet de signification** ***« être trop dans le questionnement »*** **Étayage de la signification**

bof quoi, et **si elle s'y prenait différemment elle gagnerait vraiment pour elle** et pour…Bon, c'était ça le message. Et **qu'elle a déjà le cadre de bienveillance et de calme qui le permette.** Grosso modo c'était ça. **Et j'ai trouvé que j'avais mis beaucoup de temps à lui dire tout ça, parce que j'étais trop dans le questionnement**, dans le …**Parce que je voulais qu'elle comprenne ce que je dis et elle avait du mal.**	*« j'ai trouvé que j'avais mis beaucoup de temps à lui dire tout ça »* *« Je voulais qu'elle comprenne ce que je dis »* **Résultats constatés ou attendus** *« mais j'ai trouvé ça très difficile, c'était très très laborieux. » « elle avait du mal » « elle a fini par comprendre »* **Formalisation de la règle n°9b** Trop questionner l'enseignante *« être trop dans le questionnement»* vaut pour prendre beaucoup de temps pour s'assurer que l'enseignante comprenne tout ce que l'inspectrice souhaite lui dire *« Je voulais qu'elle comprenne ce que je dis » « j'ai trouvé que j'avais mis beaucoup de temps à lui dire tout ça »* obtient comme résultats trouver l'entretien difficile et laborieux avec une enseignante qui a eu du mal à comprendre *« mais j'ai trouvé ça très difficile, c'était très très laborieux. » « elle avait du mal » « elle a fini par comprendre »* **Objet de signification** ***Dire « tu pourrais gagner nettement plus en efficience »*** **Étayage de la signification** *« dire (…) si elle s'y prenait différemment »* *« si tu renversais un peu les choses »* **Résultats constatés ou attendus** *« elle a fini par comprendre mais j'ai trouvé ça très difficile, c'était très très laborieux. »* **Formalisation de la règle n°10b** Dire *« tu pourrais gagner nettement plus en efficience »* vaut pour expliquer qu'elle doit renverser les choses et qu'elle doit s'y prendre différemment *« dire (…) si elle s'y prenait différemment » « si tu renversais un peu les choses »* obtient comme résultats *« c'était très très laborieux. »*

Extrait de l'entretien d'inspection

0'00

I3 : Mais il n'y a pas de souci, il n'y a pas de souci, ça va aller un peu dans le sens que je vais vous poser. Est-ce que vous trouvez que…Parce que vous le disiez, vous l'écrivez effectivement, que ce sont des élèves difficiles. En quoi ils sont difficiles ces élèves ?

E : Alors, ils arrivent déjà en seconde, il y en a beaucoup qui sont agressifs, dès qu'on leur parle, ils croient qu'on est en train de les agresser. Par exemple, quelqu'un qui s'allonge sur la table bah on va lui dire que c'est pas bien, et tout de suite, ils vont devenir violents. Ils réagissent par la violence.

I3 : D'accord.

E : Tout ça, au fur et à mesure, j'installe dans la classe, une ambiance sereine. Je leur dis je suis désolée, mais quand vous venez ici en cours d'allemand avec Mme R., vous devez vous tenir droit, vous devez travailler, être motivés, même si vous dites, oui ça ne me plaît pas, c'est difficile etc. Parce que moi je fais l'effort de vous accepter comme vous êtes, donc vous devez accepter mon enseignement, mon apprentissage pour que tout se passe bien. Ils comprennent après. Mais c'est difficile au début (*elle fronce les sourcils*) très très difficile. Au bout de trois mois, ça commence à aller mieux. On va dire après les vacances d'octobre quand ils reviennent, ils rentrent dans la classe bah tous ils vont dire, ah madame ! On est content de vous retrouver, on va faire de l'allemand ! Et là, je sens que, je peux souffler un peu (*elle joint le geste à la parole)*
I3 : hm hm,
E : Terminale, c'est formidable, j'ai pas à dire redresse toi, ils ne me répondent pas, aucune insolence, en première, ils essaient encore un peu. Mais pas en terminale.
I3 : Vous vous êtes apprivoisés.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 6)	FORMALISATION DES RÈGLES
1.42 *C : Est-ce que ça te convient comme réponse par rapport à la question que tu avais posé, pour vous qu'est ce que c'est des élèves difficiles ?* I3 : Non…Bien sûr que non, elle répond très souvent à côté. *C : Qu'est-ce que tu attendais ?* I3 : Bah…**qu'elle me dise les élèves qui comprennent pas, les élèves qui ne réagissent pas, les élèves qui ne sont pas disciplinés**, voilà. Euh…**Elle va davantage sur le conditionnement des élèves**…Et après, mais elle le fait à plusieurs reprises hein ça, qu'elle répond à côté. J'ai vraiment du mal à la… *C : Quand tu parles de conditionnement, tu penses à quoi ?* I3 : Bah **c'est ce qu'elle explique, c'est son formatage**. *C : Le cadre qu'elle met ?* I3 : Oui, oui oui. C'est ça, c'est ce que j'appelle l'apprivoisement qu'elle a fait…Bon, je veux bien la croire hein. *C : Pour toi c'est important ? Ce passage-là dans le cadre des LP pour pouvoir accéder à l'apprentissage, d'avoir un cadre où les élèves…* I3 : Ah bah je pense oui. *C : Donc pour toi, le préalable il est là, et quand tu parles de difficultés d'élèves tu pensais qu'elle passerait à autre chose ? Qu'elle serait sur une autre dimension ?* I3 : Oui, **sur la performance,** sur le côté plutôt collectif éventuel.	**Objet de signification** **Attendre *« qu'elle me dise*** (que les élèves difficiles sont) ***les élèves qui comprennent pas, les élèves qui ne réagissent pas, les élèves qui ne sont pas disciplinés »*** **Étayage de la signification** Attendre qu'elle soit *« sur la performance, sur le côté plutôt collectif »* **Résultats constatés ou attendus** *« Elle va davantage sur le conditionnement des élèves… » « elle répond à côté. J'ai vraiment du mal »* **Formalisation de la règle n°11b** Attendre *« qu'elle me dise »* que *« les élèves difficiles sont les élèves qui comprennent pas, les élèves qui ne réagissent pas, les élèves qui ne sont pas disciplinés »* vaut pour attendre qu'elle soit *« sur la performance, sur le côté plutôt collectif »* obtient comme résultats que l'enseignante *« répond à côté » « Elle va davantage sur le conditionnement des élèves… »* et *« J'ai vraiment du mal »*

Extrait de l'entretien d'inspection

3’33
E : Voilà.
I3 : En terminale, c’est le petit prince et le renard c’est ça ? (*avec un grand sourire et rires*)
E : (*elle ne sourit pas*) oui. Je pense que c’est important euh, quand on enseigne, il faut le dire (*elle regarde la caméra*) une langue qui est difficile, pour des élèves de cette section, il faut s’adapter à eux.
I3 : C’est clair.
E : Il faut les comprendre, il faut les accepter, comme ils sont.
I3 : Tout à fait.
E : Et bah, c’est ce que je fais…Bon on me dit, c’est parce que tu as de l’expérience. Non, ce n’est pas parce que j’ai de l’expérience. C’est parce que c’est mon caractère, c’est mon éducation qui est comme ça. On m’a appris, à accepter les autres. Dans leurs différences. Donc je leur explique tout ça, quand il y a une situation difficile, compliquée dans la classe, et ils comprennent très bien. Et souvent ils me disent, madame, si tous les profs étaient comme vous, on aurait mieux travaillé. Je dis oui, je suis d’accord avec ce que vous dites, mais moi je trouve que vous ne travaillez pas assez, surtout à la maison. Vous n’apprenez pas. Ils me disent, oui madame, mais on a d’autres choses à faire. Voilà. Mais je fais quand même ce que je peux, avec eux.
I3 : Tout à fait. Justement, vous …bon…On voit bien le conflit de ces élèves. On voit bien que ce n’est pas la langue, langue étrangère encore moins qui leur importe, donc du coup, ce souci de les faire travailler, vraiment. Qu’est ce qui pourrait faire qu’ils aient envie davantage, qu’ils aient peut-être davantage envie de faire, ou en classe, ou à la maison ou peu importe…
E : Alors, ce qu’on a mis en place dans l’établissement, c’est un labo langue, on a eu la formation, juste à côté de ma salle, il y a un labo langue, euh…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 7)	FORMALISATION DES RÈGLES
5.16 I3 : Donc là **elle est complètement à côté**, évidemment, parce que ça je m’en fous. Donc c’est pour ça…**J’ai mis vraiment, je ne sais pas combien de temps j’ai mis pour qu’elle accepte et qu’elle accède à ce que je voulais**. **C’est-à-dire à ma fameuse motivation de l’élève avec la mise en application de l’activité réelle**…Non pas je te plaque des machins et voilà… *C : Non pas des choses qui sont extérieures à l’enseignant…* I3 : Voilà. Je trouvais ça très long le cheminement	**Objet de signification** ***«J’ai mis vraiment, (…) combien de temps (…) »*** **Résultats attendus** *« qu’elle accepte et qu’elle accède à ce que je voulais, c’est-à-dire ma fameuse motivation de l’élève avec la mise en application de l’activité réelle »* **Formalisation de la règle n°12b** Mettre beaucoup de temps *«J’ai mis vraiment, (...) combien de temps (...) »* pour faire accepter et accéder au concept de motivation de l’élève *« qu’elle accepte et qu’elle accède à ce que je voulais, c’est-à-dire ma fameuse motivation de l’élève avec la mise en application de l’activité réelle »* **Objet de signification** ***«J’ai mis vraiment, (…) combien de temps (…) »***

	<u>Résultats constatés</u> *« elle est complètement à côté »* **<u>Formalisation de la règle n°13b</u>** Mettre beaucoup de temps *«J'ai mis vraiment, (...) combien de temps (...)* ce qui obtient comme résultats *« elle est complètement à côté » «j'ai trouvé très long le cheminement »*

Extrait de l'entretien d'inspection

8.20
E : Bah j'ai eu la formation, ça me plaît…
I3 : Ouf, donc ça va !
E : Je vais essayer…Et puis j'ai mes collègues d'anglais, je m'entends très bien avec mes collègues d'anglais et on a fait la formation ensemble.
I3 : Très bien. D'accord. Alors on revient un peu sur la motivation et on va revenir aussi un peu du coup sur votre cours. Alors, vous avez déjà travaillé sur Francfort, c'est ça ?
E : oui…Oui…on a fait…Là, c'était la sixième séance.
I3 : D'accord. Donc c'était…La première activité de compréhension de l'oral, c'était pour les remettre en situation ?
E : (*Elle la coupe*) Ré…Réinvestissement des acquis.
I3 : Réinvestir un petit peu les choses, d'accord. Euh…C'était quoi le sens ?
0'00
E : Alors, bah en fait, moi, j'ai pas écrit compréhension de l'oral hein, je ne pense pas. C'était juste pour les remettre dans le bain. De revoir tout ce qu'on a fait et pourquoi pas écouter un petit texte facile avec des mots qu'ils vont entendre : « elle cite quelques mots en allemand ». Pour remettre le…Pour faire le re-brassage des acquis.
I3 : Hum d'accord. L'objectif c'est quoi, pour vous ? (*Elle se recule au fond de sa chaise et prend de la distance*)
E : Euh…Bah redire tout ce qu'on a appris, tout ce qu'ils ont retenu sur Francfort.
I3 : D'accord. Ok. On va aller plus loin. L'objectif de cette phase…
E : Et surtout…
I3 : Qu'est-ce que vous voulez qu'ils retiennent ? Qu'est ce qui est important ? Quel est l'objectif derrière.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 8)	FORMALISATION DES RÈGLES
00.46 *C : Quand tu dis, on va aller plus loin, qu'est ce que tu cherches, à dire, à faire, à ce moment-là ?* I3 : Bah **je veux qu'elle comprenne qu'au niveau du concept, elle n'y est pas du tout**, et que… elle me dit des banalités et que **j'essaie de l'amener**	**<u>Objet de signification</u>** ***« je veux qu'elle comprenne qu'au niveau du concept, elle n'y est pas du tout »*** **<u>Étayage de la signification</u>**

sur un niveau plus complexe, mais **je ne sais pas comment faire**. Donc j**'essaie de lui annoncer la couleur en lui disant, « bon allez, maintenant, on fait un petit effort »** ! (Rires) Mais euh…J'ai du mal.	***« j** 'essaie de lui annoncer la couleur en lui disant, bon allez, maintenant, on fait un petit effort »* **Résultats constatés ou attendus** *« j'essaie de l'amener sur un niveau plus complexe mais je ne sais pas comment faire »* *« j'ai du mal »* **Formalisation de la règle n°14b** Vouloir que l'enseignante comprenne *« qu'au niveau du concept, elle n'y est pas du tout »* vaut pour l'encourager à faire un petit effort *« j'essaie de lui annoncer la couleur en lui disant, ''bon allez, maintenant, on fait un petit effort'' »* ce qui obtient comme résultat ne pas savoir comment faire pour l'amener sur un niveau plus complexe *« j'essaie de l'amener sur un niveau plus complexe mais je ne sais pas comment faire » « j'ai du mal »*

Extrait de l'entretien d'inspection

1.18
E : Hum…Il y a un objectif civilisationnel, culturel, ils vont faire leur stage à Francfort…
I3 : ça je sais bien…
E : Donc découverte de la ville.
I3 : Ok. Hum…A quoi ça sert de …Quel est…Alors, objectif civilisationnel, je vois bien. Très bien. Il faut bien qu'ils sachent comment c'est fait Francfort etc. Mais quel est du coup, l'objectif pragmalinguistique derrière ? Autrement dit, qu'est-ce que vous voulez qu'ils sachent dire…Quel est…Vous voyez ?
E : Oui après il y a beaucoup de mots qu'ils doivent connaître sur Francfort ; (elle cite de nouveau des mots en allemand) Les mots…Il faut qu'ils arrivent aussi à repérer les mots allemands.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 9)	FORMALISATION DES RÈGLES
1.43 : I3 : donc **je valorise ce qu'elle dit**, pour **l'amener plus loin** ! 2.02 : I3 : On y est pas du tout, **elle n'a pas compris du tout le concept** ! Alors que ne hein !	**Objet de signification** ***« je valorise ce qu'elle dit »*** **Résultats constatés ou attendus** *«pour l'amener plus loin »* **Formalisation de la règle n°15b** Valoriser ce que l'enseignante dit *« je valorise ce qu'elle dit »* obtient comme résultat essayer de *« l'amener plus loin »*

	<u>Objet de signification</u> ***« je viens de lui définir »*** (le concept pragmalinguistique) **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« elle n'a pas compris du tout le concept »* **<u>Formalisation de la règle n°16b</u>** Définir le concept « pragmalinguistique » *« je viens de lui définir »* obtient comme résultat *« elle n'a pas compris du tout le concept »*

Extrait de l'entretien d'inspection

2'11
I3 : Pourquoi faire ?
E : Eh bah quand ils seront à Francfort, il faut qu'ils parlent quand même un petit peu la langue…
I3 : On est bien d'accord, mais pour quoi faire ? Pourquoi ils doivent reconnaître « mots en allemand »
E : Bah ils peuvent avoir un rendez-vous avec leur tuteur devant « … » par exemple ou le chantier peut se trouver devant « … »

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 10)	FORMALISATION DES RÈGLES
2.28 : Donc là, elle s'y dirige là, là elle commence à comprendre à quoi ça sert, ma question, **c'est pour quoi faire ?** Elle commence dire …à le positionner dans un acte langagier…Tout doucement. *C : Donc toi, là dans ces cas-là, tu l'accompagnes ? Qu'est ce que tu cherches à faire ?* I3 : Ah bah oui ! Ah bah oui ! **Je suis obligée de l'accompagner** ! Il faut qu'elle accouche quand même du truc !	**<u>Objet de signification</u>** ***« ma question, c'est pour quoi faire ? »*** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« Elle commence à le* (le mot) *positionner dans un acte langagier…Tout doucement »* **<u>Formalisation de la règle n°17b</u>** Poser la question « pour quoi faire (apprendre des mots) ? » *« ma question, c'est pour quoi faire ? »* obtient comme résultat que l'enseignante commence tout doucement à positionner le mot dans un acte langagier *« Elle commence à le positionner dans un acte langagier…Tout doucement »* **<u>Objet de signification</u>** ***«je suis obligée de l'accompagner »***

	Résultats constatés ou attendus *« Il faut qu'elle accouche quand même du truc »* **Formalisation de la règle n°18b** Accompagner l'enseignante *«je suis obligée de l'accompagner »* pour qu'elle accouche *« Il faut qu'elle accouche quand même du truc »*

Extrait de l'entretien d'inspection

2'57
I3 : D'accord, tout à fait…
E : Donc ça doit être un vocabulaire qui leur parle.
I3 : Tout à fait. Mais dans ces cas-là, euh…Vous avez fait quoi aujourd'hui dans la description des images ?
E : Là pour moi c'était un re-brassage. Il y avait plein de choses qu'ils connaissaient sur ces quatre éléments.
I3 : Hum hum…D'accord, je repose la question. Vous avez fait quoi ? Quelle était l'activité à proprement parlé ?
E : C'était une expression orale en continu.
I3 : (*elle affiche un air peu convaincu*) Hum hum…Ils ont fait quoi ?
E : Ils ont écouté, (*silence*) mais moi ce que je voulais c'est qu'ils repèrent les quatre mots, quatre lieux, quatre monuments, sur lesquels on avait fait le re-brassage. Parce-qu'avec ces élèves-là, je ne peux pas leur donner beaucoup de choses.
I3 : Tout à fait.
E : Il leur faut toujours un repère. Toujours un repère et le minimum. Parce qu'on a vu beaucoup de choses.
I3 : Entièrement d'accord, ils ont effectivement repéré les quatre endroits, pas de souci. Est-ce qu'on est d'accord pour dire que ce qu'ils ont fait par la suite, on était dans un descriptif de l'endroit ?
E : Descriptif…Euh…
I3 : (Elle cite des mots en allemand)
E : Voilà, oui…
I3 : On est dans un descriptif, d'accord ?
E : Oui…Oui…
I3 : Je repose ma question : quel est l'objectif de l'objet d'apprentissage ?

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 11)	FORMALISATION DES RÈGLES
4.31 *C : Qu'est ce que tu attends là, à ce moment-là ?*	**Objet de signification** **Vouloir « *Qu'elle comprenne (…) que ce qu'elle a fait ça ne sert pas à grand-chose »***

I3 : **Qu'elle comprenne enfin que ce qu'elle a fait ça ne sert pas à grand-chose** dans ce qu'elle a fait ! Qu'elle aurait pu…En allant un tout petit peu plus loin, en réfléchissant un peu plus, qu'est ce qu'on va faire avec cette énonciation-là, **de positionner ça différemment**. Un encodage différent donné à un acte langagier différent ! Et ça, **elle n'en a pas conscience**, parce que pour elle il faut savoir dire les mots, et avec les mots, dire ce que c'est pour elle c'était important. Et elle n'a pas du tout compris, que …elle là, **elle n'est pas du tout dans un acte de communication**. On est dans un descriptif. Stérile. Or elle, elle a besoin d'enseigner aux élèves comment se débrouiller dans une situation concrète ! D'autant plus qu'ils y vont vraiment, pour de bon, c'est pas un truc artificiel ! Donc elle n'a pas compris la différence.	**Étayage de la signification** Attendre *« de positionner ça différemment »* (ces énonciations) **Résultats constatés ou attendus** *« elle n'en a pas conscience » « elle n'a pas compris la différence »* (entre faire énoncer des mots aux élèves et être dans un acte de communication) **Formalisation de la règle n°19b** Vouloir « *Qu'elle comprenne enfin que ce qu'elle a fait ça ne sert pas à grand-chose »* vaut pour vouloir que l'enseignante positionne les énonciations différemment *« de positionner ça différemment »* [dans les circonstances où *« pour elle il faut savoir dire les mots »*] obtient comme résultat que l'enseignante n'a pas conscience de ce que l'inspectrice veut lui faire comprendre *« elle n'en a pas conscience » « elle n'a pas compris la différence »* (entre faire énoncer des mots aux élèves et être dans un acte de communication)

Extrait de l'entretien d'inspection

05'43
En termes pragmalinguistique… Qu'est-ce qu'ils doivent pouvoir dire après ? Qu'est-ce que vous voulez qu'ils soient capables ? C'est ça ma question.
E : hum hum…A la fin ?
I3 : À la fin oui, d'aujourd'hui, même de la séance !
E : Oui. Euh…Bah en fait, moi, je voulais qu'ils utilisent euh…Des adjectifs tous simples, euh… « elle cite des mots en allemand»…C'est pas sorti, par exemple. Euh « …allemand »

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 12)	FORMALISATION DES RÈGLES
6'14 Elle ne quitte pas ce schéma. Elle reste vraiment dans ce schéma. De…En fait, c'est une approche très grammaticalisante…Savoir dire la place est grande, euh…j'imagine qu'en italien c'est « … » un truc comme ça ! ça sert à quoi ? Et là, elle stagne, elle est vraiment dans un espèce de marasme. *C : Donc là sur le plan développement professionnel, tu cherches à faire quoi ?* I3 : À **lui faire comprendre, la différence**…A savoir, **je vérifie**, bon là j'ai suffisamment vérifié…C'est vraiment, il n'y a pas… *C : Tu vérifies quoi ?*	**Objet de signification** ***« lui faire comprendre, la différence »*** **Étayage de la signification** *« je lui dis sous plusieurs formes, sous différentes formes »* *« J'essaie de l'y amener dans des exemples »* **Résultats constatés** *« ça vient toujours pas »*

I3 : **ce qu'elle sait. Est-ce qu'elle sait ce que c'est une intention de parole, pragmalinguistique**, donc **je lui dis sous plusieurs formes, sous différentes formes**, **ça vient toujours pas**, donc je me dis là ok, **ça se sont des concepts qu'elle ne manie pas.** Mais je suis sûre qu'elle sait ce que c'est. Un prof de langue ne peut pas ignorer. Elle doit le faire de manière intuitive dans …**J'essaie de l'y amener dans des exemples que j'ai développé après de façon concrète**, à ce **qu'elle comprenne ce que je veux dire et qu'elle prenne conscience de sa démarche.** *C : Hum…D'accord, c'est un souhait de faire émerger la conscience…La façon dont elle conçoit la langue ?* I3 : Oui. Oui. Dont elle la conçoit, et dont elle enseigne surtout. *C : Oui la manière dont elle conçoit l'enseignement de la langue.*	**Formalisation de la règle n°20b** Faire comprendre à l'enseignante la différence *(*ente ce qu'elle fait et ce que l'inspectrice attend) *« lui faire comprendre, la différence »* vaut pour lui dire *« sous différentes formes »,* essayer d'amener l'enseignante (à comprendre) *« dans des exemples* ce qui obtient comme résultat *« ça vient toujours pas »* **Objet de signification** ***« l'amener (…) à qu'elle comprenne ce que je veux dire »*** **Etayage de la signification** *«l'amener (...) à ce qu'elle prenne conscience de sa démarche »* **Formalisation de la règle n°21b** Essayer de l'amener à comprendre ce que je veux dire *« l'amener (...) à qu'elle comprenne ce que je veux dire »* vaut pour faire prendre conscience de sa démarche *«l'amener (...) à ce qu'elle prenne conscience de sa démarche »* **Objet de signification** ***« vérifier ce qu'elle sait »*** **Étayage de la signification** Vérifier **«** *qu'elle sait ce que c'est une intention de parole, paralinguistique »* **Résultats constatés ou attendus** **«** *ça se sont des concepts qu'elle ne manie pas »* **Formalisation de la règle n°22b** *« vérifier ce qu'elle sait »* vaut pour Vérifier **«** *qu'elle sait ce que c'est une intention de parole, pragmalinguistique »* ce qui obtient comme résultats constater que ce sont des concepts que l'enseignante ne manie pas **«** *ça se sont des concepts qu'elle ne manie pas »*

Extrait de l'entretien d'inspection
7'49 I3 : Ok…On est dans quel registre euh… E : Le point grammatical…

I3 : Non pas du tout. Non, là je me place rigoureusement au niveau pragmalinguistique. J'ai l'intention, je suis locuteur, j'ai l'intention …J'ai un message à faire passer. Quel est le message que je souhaite faire passer quand je dis : « expression en allemand » ? (*Elle ponctue la fin de sa phrase d'un sourire*).

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 13)	**FORMALISATION DES RÈGLES il s'agit des propos de l'acteur : pas forcément prononcés dans l'EAC mais dans l'entretien qui éclaire ce qui est dit dans l'EAC**
8'10 J'explique quand-même hein !	**Objet de signification** ***« J'explique quand-même »*** **Étayage de la signification** Dire *: « J'ai l'intention, je suis locuteur, j'ai l'intention …J'ai un message à faire passer »* **Formalisation de la règle n°23b** Expliquer *« J'explique quand-même »* vaut pour dire *: « je suis locuteur, j'ai l'intention …J'ai un message à faire passer. Quel est le message que je souhaite faire passer quand je dis (expression en allemand) ? »*

Extrait de l'entretien d'inspection

0'21

I3 : Hum hum …On va changer de perspective. Vous êtes allemande…Vous apprenez le français, on va vous dire vous allez dans un DOM, vous allez visiter euh…Le Barachois. Vous allez à Saint Denis, vous allez au Barachois, et là, on vous apprend avant, « le Barachois est grand ». Bon…Vous arrivez au Barachois et vous vous dites en français ou vous dites à quelqu'un « En effet, le Barachois est grand » (rires)
E : Peut-être que je ne dirais pas ça.
I3 : je ne crois pas non plus (rires)
E : Je ne dirais pas ça à quelqu'un, mais moi je le ressentirais !
I3 : Dans ce cas-là, pourquoi…Entre ressentir et parler, vous comprenez ce que je veux dire ?
E : Oui je vois…
I3 : Ce qui me chagrine un peu, dans cette histoire-là, c'est le sens. À quoi ça sert de dire, de décrire un lieu ?
E : Parce que je vais le voir, je vais le vivre !
I3 : Alors on peut le voir et le vivre, on n'est pas obligé de le dire : l'aéroport est grand, « en allemand » …Vous comprenez ?
E : Oui.
I3 : Par contre, je boucle la boucle, et c'est ça l'idée du sens…De l'objet d'apprentissage.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 14)	FORMALISATION DES RÈGLES
00’27 J’essaie tout hein ! (*rires*) 1’46 *C : Là elle est très attentive…* I3 : Oui. *C : Elle est très attentive.* I3 : Oui c’est vrai. Mais ça fait une demi-heure que j’essaie de lui faire comprendre quand même. T’as vu ça ? Tu penses que là c’est rentré ? Qu’est ce qu’elle t’as dit à ce moment-là ? (r*ires*)	**Objet de signification** ***« J’essaie tout ! »*** **Étayage de la signification** *« j’essaie de lui faire comprendre »* **Formalisation de la règle n°24b** Tout essayer *« J’essaie tout ! »* vaut pour essayer *« de lui faire comprendre »*

Extrait de l’entretien d’inspection

2’04

À quel moment ça peut être…Et vous l’avez déjà fait je pense, ça peut être intéressant de …d’aller…Quel est l’acte paralinguistique qu’on peut associer à…Parce que là on est dans des endroits…Quelle intention d’un locuteur peut-on associer à des endroits ?

E : ce qu’il peut y faire…

I3 : Ouais…

E : Peut-être que je ne réponds pas à la question, mais euh… « en allemand »

I3 : Ok, en étant descriptif. Quittez le registre descriptif. Quittez le descriptif ! Parlez de vous.

E : …

I3 : Vous êtes jeune élève, vous allez faire un stage en Allemagne et euh…quelle intention peut-on exprimer par rapport à un endroit ?

(Silence)

E : Quelle intention…Bah…Se repérer…

I3 : ok !

E : Connaître notre chemin, ça c’est ce que je vais faire après, je l’ai mis dans le…

I3 : D’accord, très bien, ça c’est une chose, …Je dois me rendre là ou là, donc il faut que je me retrouve. Ça c’est une donnée…Vous voyez ce que je veux dire ? Dans l’intention…Ou alors ?

E : Et comment je vais faire pour y arriver ?

I3 : Non mais ça c’est la localisation. Très bien. Il y a une autre intention quand même ! Je n’y connais rien, j’arrive dans une ville, j’ai envie de la découvrir la ville…

E : oui il faut que je sache lire un plan…

I3 : Localisation ! Pensez à la motivation ! À l’implication de sa personne… Euh…Autre exemple, vous êtes jeune élève allemande, vous allez à la Réunion, vous vous rendez à la Réunion pour un voyage …Vous parlez avec des gens que vous rencontrez, qu’est-ce que vous pouvez leur dire ?

E : Je sais pas, premier contact, je vais peut-être me présenter…

I3 : Non non non non non, par rapport à la Réunion.

E : Donc je suis une élève allemande, j'arrive à la Réunion et je discute avec des locuteurs. Bah. Je viens de…
I3 : Non. Non non. Vous n'êtes pas du tout dans la prise de contact…
E : Je ne vois pas…
I3 : Vous êtes dans la découverte du pays.
E : Je demande quel serait le lieu le plus important pour moi vu mon âge ?
I3 : Ah ! Quand même ! Mais oui mais, vous dites, j'ai envie, j'aimerai bien, vous dites ça ça ça ! Vous comprenez ?
E : Oui.
I3 : Il y a l'intention là. Je ne suis pas, là je suis au Barachois, il est grand et beau et il y a trois canons.
E : Oui, maintenant…
I3 : Je suis dans j'ai lu un bouquin, j'ai vu des photos et j'ai envie d'aller là ! J'ai envie de faire ça, je veux voir ça. Là c'est une intention. Question du sens. D'accord ? C'est juste ça qui m'a manqué un petit peu.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 15)	FORMALISATION DES RÈGLES
5'45 ça **fait juste une demi-heure que j'essaie de lui faire comprendre**. Ce que c'est. *C : Et ça, pour toi, ce questionnement il est nécessaire pour qu'elle comprenne ? Et si tu lui avais …Par exemple, si tu lui avais dit euh…bon bah la question du sens…ça aurait pu être euh…Si tu lui avais donné un conseil…Plutôt que de passer par ce questionnement, euh…ça te semble plus important de passer par un questionnement ? Que de lui donner des éléments ?* I3 : ça peut m'arriver de donner évidemment. *C : Parce que là on a ramé quand même…* I3 : Là on a ramé… *C : Pendant vingt minutes presque…* I3 : Bah parce que parfois ça peut être …Tu peux être, il y a une expression en allemand qui dit, tu peux être assis sur un tuyau. **Et j'avais l'impression qu'elle était assise sur son tuyau. Donc je me suis dit, il va se déboucher…** *C : ça veut dire ?* I3 : **Tu es à côté de la plaque.** *C : D'accord.* I3 : Et je me suis dit ce n'est pas possible qu'elle ne trouve pas. Et je me suis dit quelque part **qu'elle puisse le trouver**. Pour elle, qu'elle comprenne	**Objet de signification** « *là on a ramé* » **Étayage de la signification** *« j'essaie de lui faire comprendre »* (la question du sens) **Résultats constatés ou attendus** *« je me suis dit, il va se déboucher… »* (j'avais l'impression qu'elle était assise sur son tuyau, qu'elle était à côté de la plaque) **Formalisation de la règle n°25b** Ramer « *là on a ramé* » vaut pour Passer un temps long à essayer de lui faire comprendre *« une demi-heure que j'essaie de lui faire comprendre »* ce qui permet de déboucher le tuyau *« je me suis dis, il va se déboucher… »* (j'avais l'impression qu'elle était assise sur son tuyau, qu'elle était à côté de la plaque) **Objet de signification** **Solliciter** *« montre-moi ce que tu sais faire aussi »* **Résultats constatés ou attendus** *« c'est plus gratifiant (…) que la personne arrive finalement à trouver plutôt qu'on te le dise»*

à la fin. **Parce que c'est plus gratifiant, il me semble, que la personne arrive finalement à trouver plutôt qu'on te le dise**, ah oh bah oui c'est ça. Il me semble qu'à ce moment-là, comme elle est en plus dans une démarche où elle a besoin d'être valorisée, à plusieurs reprises, elle me dit…Comme quand elle dit qu'elle a des élèves difficiles et qu'à la fin j'étais assez étonnée qu'elle me déballe tout le truc de « je vais peut-être changer de métier ». Oups…Je ne l'ai pas vu venir …Elle me glisse ça en classe, sa note…Ce sont des choses, finalement importante…Donc j'avais envie de lui faire comprendre, bah oui ok, mais **montre-moi ce que tu sais faire aussi**. *C : Donc pour toi, c'est un besoin de reconnaissance ? tu l'entends comme un besoin de reconnaissance ?* I3 : Oui. Oui… *C : Le fait qu'elle soit dans cette situation de se dévoiler de…* I3 : Oui. Oui oui. *C : Tu sens en tout cas qu'il y a une préoccupation de ce côté-là ?* I3 : Oui. *C : Sur l'ensemble de l'entretien ?* I3 : Euh…Oui. Bien sûr. Bah…Je pense qu'il y a un autre aspect qui est lié à tout ça, c'est qu'elle est PLP et entre les PLP et les PLC, tu as souvent cette, ce complexe d'infériorité. Elle se trouve sans doute moins bonne germaniste que l'agrégée du lycée général, euh…Et justement sachant tout cela, c'est vraiment de façon consciente que **je l'ai mise animatrice ou hôtesse du mini-réseau** parce **qu'elle l'anime avec une collègue du lycée général**. C'est important qu'elle soit valorisée. **C'est important que je reconnaisse tout ce qu'elle fait sur le terrain.**	**Formalisation de la règle n°26b** Solliciter « *montre-moi ce que tu sais faire aussi* » pour valoriser l'enseignante *« c'est plus gratifiant (…) que la personne arrive finalement à trouver plutôt qu'on te le dise»* [dans les circonstances où « entre les PLP et les PLC, tu as souvent cette, ce complexe d'infériorité »] **Objet de signification** ***« je l'ai mise animatrice ou hôtesse du mini-réseau »*** **Étayage de la signification** *« c'est important que je reconnaisse tout ce qu'elle fait sur le terrain »* **Résultats constatés ou attendus** *« qu'elle soit valorisée »* **Formalisation de la règle n°27b** La mettre « *animatrice ou hôtesse du mini-réseau* » vaut pour reconnaître tout ce que l'enseignante fait sur le terrain *« je reconnaisse tout ce qu'elle fait sur le terrain »* [dans les circonstances où « *elle l'anime avec une collègue du lycée général* » *« entre les PLP et les PLC, tu as souvent cette, ce complexe d'infériorité »*] ce qui obtient comme résultats que l'enseignante soit valorisée *« c'est important qu'elle soit valorisée »*

Extrait de l'entretien d'inspection

9'52

I3 : Alors qu'est ce qui…Voilà ! Et bah magnifique ! Qu'est ce qu'on aurait pu faire…Parce qu'en fait, je suis entièrement d'accord avec vous qu'il faille s'approprier le groupe effectivement, et **ça vous le faites à merveille**, vous êtes d'un serein, d'un calme, super ! Mais, je pense que **vous pourriez gagner en efficience**.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 16) 10'06 :	**FORMALISATION DES RÈGLES il s'agit des propos de l'acteur : pas forcément prononcés dans l'EAC mais dans l'entretien qui éclaire ce que est dit dans l'EAC** **Objet de signification**

I3 : **Je la caresse dans le sens du poil pour que je l'amène après plus loin !**	***« Je la caresse dans le sens du poil »*** (ça vous le faites à merveille) **Étayage de la signification** Dire *« je suis entièrement d'accord avec vous (...) ça vous le faites à merveille »* **Résultats attendus** *« je l'amène après plus loin ! »* **Formalisation de la règle n°28b** Caresser l'enseignante dans le sens du poil *« Je la caresse dans le sens du poil »* vaut pour Dire *« je suis entièrement d'accord avec vous (...) ça vous le faites à merveille »* obtient comme résultats amener l'enseignante plus loin pour qu'elle gagne en efficience *« je l'amène après plus loin ! » « je pense que vous pourriez gagner en efficience. »*

Extrait de l'entretien d'inspection

10'14

Mais, je pense que vous pourriez gagner en efficience. En ne décortiquant pas comme vous faites…Et voilà. Et la question, c'est qu'est ce qu'on aurait pu faire pour que cette question du sens, qu'ils se sentent interpelés autrement que par un descriptif, que ça vienne d'eux.

E : Oui…On peut donner un texte avec des expressions…

I3 : Non, pas de texte, pas de texte…On stimule…Stimule…Vous avez envie de les stimuler, vous les stimulez pendant deux heures. Qu'est ce qui peut bien marcher avec eux ?

E : Je vais pas dire en leur posant la question…

I3 : Non, mais vous l'avez fait, on peut prendre des choses que vous avez faites, et…Remodeler un peu et on y est !

E : C'est moi qui dit « expression en allemand »

I3 : Non. Non c'est pas vous…On parle pas de vous ! On parle de qui ?

E : Des élèves…

I3 : Hum hum…

E : Euh…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 17)	FORMALISATION DES RÈGLES
11.14 : Et là, je me dis, ça recommence, **je vais l'étriper**. **Je ne vais pas y arriver** (rires) *C : Oui on sent de l'agacement…*	**Objet de signification** ***« Je ne vais pas y arriver »***

I3 : Légèrement…(rires) Parce que je me dis bon là…Elle a compris, là **on a fait un pas ensemble** hein quand même ! **C'est un accouchement difficile** et **elle recommence.** Bon après, je me dis, que je sais très bien que quand tu as une idée en tête et que **tu veux faire dire un truc à l'autre, c'est là qu'il ne le sort pas. Mais bon, je persévère !** *C : Pourquoi selon toi elle ne le sort pas ?* I3 : (elle hausse les épaules). Je n'en sais rien, peut-être que **je pose des questions pas claires pour elle**, euh…**Fermées**…je n'en sais rien…Ou alors c'est que vraiment **sa créativité didactique est un peu figée, et qu'elle a un peu de mal à se projeter dans d'autres schémas**. Ce que je soupçonne un petit peu. **Voilà mes hypothèses…**	**Résultats constatés ou attendus** *« c'est un accouchement difficile. »* **Formalisation de la règle n°29b** Ne pas arriver (à lui faire comprendre) *« Je ne vais pas y arriver »* [dans les circonstances où « elle a compris (…) on a fait un pas ensemble »] ce qui obtient comme résultats *« C'est un accouchement difficile. »* **Objet de signification** ***« tu veux faire dire un truc à l'autre »*** **Résultats constatés ou attendus** *« il ne le sort pas. Mais (...) je persévère »* **Formalisation de la règle n°30b** Vouloir *« faire dire un truc à l'autre »* obtient comme résultats l'enseignant ne le sort pas *« il ne le sort pas »* mais l'inspectrice persévère *« Mais (...) je persévère »* **Objet de signification** ***«peut-être que je pose des questions pas claires pour elle »*** **Étayage de la signification** (Poser des questions) *« fermées »* **Résultats constatés** *« Voilà mes hypothèses… » « elle a un peu de mal à se projeter dans d'autres schémas »* **Formalisation de la règle n°31b** Poser des questions pas assez claires *« je pose des questions pas claires pour elle »* vaut pour Poser des questions *« fermées »* ce qui obtient comme résultats faire l'hypothèse que *« elle a un peu de mal à se projeter dans d'autres schémas »*

Extrait de l'entretien d'inspection

12'15
I3 : Est-ce qu'on peut leur donner le choix ?
E : Leur donner le choix ? Oui bien sûr !
I3 : Comment vous leur donneriez le choix ?

E : Euh…Laisser la parole très libre !
I3 : oui, comment ?
E : ça par contre, je n'arrive pas trop à le faire…Je vous le dis franchement.
I3 : Si, si si. **Si, c'est sûr que si…**

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 18)	FORMALISATION DES RÈGLES
12'33 *C : Alors là, elle te dit, « ça j'arrive pas trop à le faire… »* *Et toi tu lui dis « si… » Pourquoi tu lui dis à ce moment-là ?* I3 : **ça veut dire, tu vas dire ce que j'attends de toi**, parce que **je vais t'amener plus loin**. Parce que le fait de leur **donner des images pour que ça stimule leur parole, ça elle sait faire.** C'est juste qu'il faut **qu'elle comprenne où je veux l'amener**. Bien sûr que je…Là pour le coup, **je ne réponds pas à sa question**. Si c'était une question je n'y réponds pas. Parce que **ce n'est pas ma priorité à ce moment-là**. **Je veux qu'elle me suive sur mon idée.**	**Objet de signification** ***Dire « si (c'est sur que si) »*** (tu arrives à le faire) **Étayage de la signification** *« ça veut dire : tu vas dire ce que j'attends de toi »* **Formalisation de la règle n°32b** *Dire « si » (c'est sur que si* tu arrives à le faire) vaut pour demander à l'enseignante de dire ce que l'inspectrice attend *« tu vas dire ce que j'attends de toi »* (ce qu'elle sait faire) **Objet de signification** ***« je ne réponds pas à sa question »*** **Étayage de la signification** *« Je veux qu'elle me suive sur mon idée »* *« ce n'est pas ma priorité à ce moment-là »* **Résultats attendus** *« qu'elle comprenne où je veux l'amener » « je vais t'amener plus loin »* **Formalisation de la règle n°33b** Ne pas répondre à la question de l'enseignante *« je ne réponds pas à sa question »* vaut pour vouloir que l'enseignante suive d'abord l'idée de l'inspectrice [dans les circonstances où *« ce n'est pas ma priorité à ce moment-là » « Je veux qu'elle me suive sur mon idée »*] ce qui obtient comme résultats que l'enseignante comprenne où l'inspectrice veut l'amener *« qu'elle comprenne où je veux l'amener » « je vais t'amener plus loin »*

Extrait de l'entretien d'inspection

13'13

E : j'ai toujours peur que…
I3 : Rappelez-vous. Vous avez vos endroits, vous leur avez projeté au fil du temps, vous avez déjà fait le rebrassage…il est dans l'oreille, ok…
(Elles parlent en même temps)
E : oui mais là est-ce qu'ils vont dire automatiquement, « en allemand », je ne pense pas.
I3 : Alors, déjà la démarche, on aurait fait quoi ?
E : Moi j'aurais posé la question…
I3 : Non. La démarche de leur laisser le choix, qu'est-ce qu'on fait à ce moment-là ?
(Silence)
E : Travail de groupe comme je fais là ?
I3 : Oui pourquoi pas, mais après, tout peut se faire, tout dépend l'objectif que vous poursuivez. On est là, on essaie de trouver une piste, comment faire pour que les élèves se sentent pleinement impliqués, parlent d'eux, de leurs envies, …On part d'un factuel, d'un descriptif. C'est ça la question qu'on se pose. Parce qu'on s'est dit, si ça se trouve ils seraient davantage impliqués…N'empêche que je les ai trouvés très très gentils, peut être parce qu'on était là, mais…
E : non non !
I3 : Vraiment, quand je dis difficile, non hein…
E : Si, c'était comme ça en seconde.
I3 : D'accord.
E : Je l'ai dit tout à l'heure.
I3 : Non mais j'ai bien entendu, mais ça veut dire qu'ils se sont déjà bien adaptés à votre personnalité, à votre, je pense qu'ils sont vraiment dans un lien affectif avec vous important et précieux, et je crois que le terme de bienveillance, dont on parle beaucoup, prend tout son sens. Dans votre cours, sans aucun souci. Là, on est davantage, sur le concept, de comment les mettre davantage en activité.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 19)	FORMALISATION DES RÈGLES
15'09 **Tu as vu ma technique hein** ? Et tu sais que **je le fais de façon très inconsciente**. Tout le temps. Quand **j'ai un message à faire passer**, **je vais d'abord,** mais **c'est vrai que vous, c'est bien bien bien bien, par contre, c'est vrai que** (rires) C'est ma caution de me dire, elle m'écoute là. Je l'ai avec moi, maintenant on construit ensemble. C'est quelque chose que **je fais de façon extrêmement instinctive**. Dont j'ai conscience maintenant mais, que je ne peux même pas faire autrement. C'est rarissime, mais ça a dû arriver que le prof m'ait vraiment agacée, s'il m'agace, s'il me prend au dos, là je suis cassante, là je peux l'être. Dans un cas comme ça non, elle est là et elle veut bien faire, elle a besoin qu'on le dise, donc **il faut que je l'aide et pour que je l'aide, il faut qu'elle comprenne, il faut qu'elle entende**	**Objet de signification** ***« Tu as vu ma technique hein ? »*** **Étayage de la signification** *« j'ai un message à faire passer» « je vais d'abord, » dire « c'est vrai que vous, c'est bien bien bien bien, par contre, c'est vrai que …»* **Résultats constatés ou attendus** *« ma caution de me dire, elle m'écoute là. Je l'ai avec moi, maintenant on construit ensemble »* *« il faut qu'elle entende tout le bien que je pense d'elle, mais qu'il y a des choses perfectibles. »*

tout le bien que je pense d'elle, mais qu'il y a des choses perfectibles. Voilà. *C : Oui donc c'est une façon de pouvoir faire adhérer…* I3 : Oui, exactement. *C : Et qui te semble importante ?* I3 : Ah, capitale ! *C : Pourquoi ? Pour faire quoi ? Importante pour faire quoi ?* I3 : Bah si je …Pour **la faire adhérer**…Pour qu'elle …**la personne comprenne qu'il y a d'autres façons de voir, d'autres façons de faire, des choses peut être plus optimisées**, euh…Je peux leur **dire, non c'est pas bon, faites-ci faites-ça…ça ne sert à rien**. Il faut qu'elle comprenne pourquoi. Donc euh…**Pour optimiser l'enseignement, euh…Pour que l'enseignement soit plus efficace pour les élèves**, tout simplement. *C : Tu as toujours fait comme ça, d'amener les enseignants par des questionnements, à ce qu'ils comprennent ? De les emmener en les gratifiant d'abord puis…* I3 : Oui, je dirais oui. *C : Est-ce que ça te semble nécessaire en tant qu'inspectrice ?* I3 : Ouais…Oui sans doute, encore une fois je le fais vraiment de façon instinctive. Je n'ai pas d'autre schéma, de fonctionner…**Je ne peux pas rester dans un cadre neutre**, **où je dis ça c'est bien, ça c'est pas bien…**Où je juge uniquement, où j'évalue, je ne peux pas, c'est pas possible. **Il faut que j'explique comment on peut faire autrement, sans doute un peu mieux du coup**, après je dis toujours aussi que je n'ai pas la science infuse et que souvent ça peut arriver que la personne en face, tout en me parlant, il y a des choses qui se passent dans la tête, et qu'elle me dit tiens bah on aurait peut-être pu, tiens je pensais à ça…Et là, on construit ensemble. *C : Là c'est compliqué ?* I3 : Ouf, oui. Bah oui parce qu'elle est tellement dans ses schémas et dans ses représentations, que déjà au niveau conceptuel, **j'ai bien vu que c'est compliqué**, donc **je suis restée sur le niveau très concret** et même avec ça, elle a du mal, il y a eu quelques petites avancées, mais, voilà, c'est maigre. *C : Tu as un souci de développement professionnel ? Quand tu souhaites qu'elle comprenne ? C'est pour qu'elle puisse faire autrement.* I3 : Ah bah oui. Bien sûr ! *C : Qu'elle essaie…Qu'elle…* I3 : Ah oui, **je veux qu'elle essaie**…ça sert à rien qu'elle reste là, sinon à quoi ça sert que je vienne lui **dire ce qu'elle peut mieux faire** ? **Là où elle**	**Formalisation de la règle n°34b** Mettre en œuvre une technique *« Tu as vu ma technique hein ? »* vaut pour faire *« passer un message » :* d'abord valoriser l'enseignante pour ensuite lui énoncer les éléments sur lesquels travailler *« d'abord dire (…) c'est bien bien bien »* puis *« par contre c'est vrai que … »* ce qui obtient comme résultats la « *caution »* que l'enseignante écoute, que je l'ai avec moi et qu'on peut construire ensemble *« ma caution de me dire, elle m'écoute là. Je l'ai avec moi, maintenant on construit ensemble »* que l'enseignante entende *« tout le bien que je pense d'elle, mais qu'il y a des choses perfectibles. »* **Objet de signification** ***Faire « ma technique »*** **Étayage de la signification** *« je le fais de façon très inconsciente » « je fais de façon extrêmement instinctive »* **Formalisation de la règle n°35b** Faire *« ma technique »* vaut pour faire « *de façon très inconsciente, de façon extrêmement instinctive »* **Objet de signification** **Dire *«tout le bien que je pense d'elle »*** **Résultats constatés ou attendus** *« La faire adhérer»* **Formalisation de la règle n°36b** Dire *« tout le bien que je pense d'elle »* [dans les circonstances où *« elle veut bien faire, elle a besoin qu'on le* (lui dire c'est bien) *dise »*] ce qui obtient comme résultats « *Faire adhérer* » **Objet de signification** ***« la faire adhérer »*** **Étayage de la signification** (Faire) *« comprendre qu'il y a d'autres façons de voir, d'autres façons de faire des choses peut être plus optimisées»* **Résultats constatés ou attendus**

est bonne et là ce qu'elle peut optimiser bien sûr. C'est pour elle. Et par ricochet pour les élèves.	*« pour optimiser l'enseignement, euh…Pour que l'enseignement soit plus efficace pour les élèves, »* **Formalisation de la règle n°37b** *« La faire adhérer »* vaut pour Lui faire *« comprendre qu'il y a d'autres façons de voir, d'autres façons de faire des choses peut être plus optimisées»* ce qui obtient comme résultats *« optimiser l'enseignement, euh…Pour que l'enseignement soit plus efficace pour les élèves »* **Objet de signification** ***« dire, non c'est pas bon, faites-ci faites-ça »*** **Étayage de la signification** *« rester dans un cadre neutre où je dis ça c'est bien, ça c'est pas bien… »* *« je juge uniquement, où j'évalue »* **Résultats constatés ou attendus** « Je ne peux pas » « *ça ne sert à rien »* **Formalisation de la règle n°38b** *« dire, non c'est pas bon, faites-ci faites-ça »* vaut pour rester *« dans un cadre neutre où je dis ça c'est bien, ça c'est pas bien…»* juger, évaluer uniquement *« je juge uniquement, où j'évalue »* ce qui obtient comme résultat « *ça ne sert à rien »* pour l'aider à progresser. **Objet de signification** ***« dire ce qu'elle peut mieux faire »*** **Étayage de la signification** dire « *Là où elle est bonne et là ce qu'elle peut optimiser »* **Résultats constatés ou attendus** *« je veux qu'elle essaie autrement »* **Formalisation de la règle n° 39b** *« dire ce qu'elle peut mieux faire »* vaut pour dire « *Là où elle est bonne et là ce qu'elle peut optimiser »* [dans les circonstances où *«* ça sert à rien qu'elle reste là, sinon à quoi ça sert que

	je vienne lui dire ce qu'elle peut mieux faire ? »] ce qui obtient comme résultat Vouloir que l'enseignante essaie (de faire) autrement *« je veux qu'elle essaie »*

Extrait de l'entretien d'inspection

1'20

I3 : Bah voilà ! Evidemment ! Enfin évidemment, oui vous prenez des trucs qui puissent vraiment leur plaire, il doit y avoir des choses, je sais pas moi, peut être un festival de musique, je n'en sais rien ! Des choses qui peuvent les intéresser ! Et là, qu'est-ce qu'il se passe, si on leur laisse le choix à votre avis ?
E : Bah ils vont dire qu'ils veulent y aller, euh…C'est grand, c'est joli !
I3 : Et là ça prend un autre sens !
E : Oui c'est vrai. On leur retourne la situation.
(L'inspectrice acquiesce fortement).
E : Mais…Oui …Mais moi je voulais faire après !
I3 : Oui mais…(rires)
E : Mais tant pis !
I3 : Non mais c'est pas une question de…C'est plus, placez-vous toujours dans le, « où est le sens » ? Vous vous le percevez votre sens puisque vous savez ce qui suit. Eux non, donc ils ont besoin de se raccrocher tout de suite.
E : Mais bon, après j'étais quand même contente de ce qu'ils m'ont dit. Steven était quand même capable de me dire « en allemand ». Bon il y avait « en allemand », mais ça je pense que c'était trop dur…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 20)	FORMALISATION DES RÈGLES
2.29 : *C : Qu'est-ce que tu entends quand elle te dit ça ?* I3 : Elle se justifie. Elle se justifie…Elle le dit quand même euh…ok ton machin là, mais quand même, ils m'ont dit des mots quoi ! (Rires) Elle a encore une fois…Elle a le besoin de reconnaissance…Dis-moi quand même que c'est bien ce que j'ai fait, punaise, mais dis le moi quoi ! Et et…Pour moi, pour elle aussi, elle se gratifie elle-même en disant, bah quand même untel machin, et je ne sais plus ce que je lui dis, **je le reconnais bien sûr**…**Mais c'est pas comme ça qu'on ira loin.** Bien sûr, bien sûr qu'ils lui ont dit, c'est chouette, mais **s'ils ont dit ça c'est qu'ils auraient pu dire autre chose aussi** quoi. Donc, je ne lâche pas l'affaire…Et elle non plus (rires) C'est un peu ça.	**Objet de signification** ***« je ne lâche pas l'affaire »*** **Étayage de la signification** *« je le reconnais bien sûr (*que les élèves ont dit des mots*).* *« C'est pas comme ça qu'on ira loin. »* **Résultats constatés ou attendus** *« s'ils ont dit ça c'est qu'ils auraient pu dire autre chose aussi »* **Formalisation de la règle n°40b** Ne pas lâcher l'affaire *« je ne lâche pas l'affaire »* vaut pour reconnaître ce que les élèves ont fait mais vouloir aller plus loin *« je le reconnais bien sûr » (*que les élèves ont dit des

	mots*) mais « C'est pas comme ça qu'on ira loin. »* ce qui obtient comme résultat attendre que les élèves fassent autre chose *« s'ils ont dit ça c'est qu'ils auraient pu dire autre chose aussi »*

Extrait de l'entretien d'inspection

3'15
I3 : C'est pas vraiment, …Ils n'ont pas besoin de dire ce type de mot, par contre ils ont besoin de dire « … » ou bien « » ça ils ont besoin.
E : « En allemand » ça ils demandent aux jeunes allemand quand ils sont là-bas.
I3 : Hum hum…Alors, voilà donc ça c'était la première grande phase, après vous les avez mis en groupe

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 21)	FORMALISATION DES RÈGLES
3'51 I3 : (*rires*) Quand même (*rires*) « ils demandent dont ils ont besoin quand même de dire ça » (*rires*) Elle est super têtue, vraiment ! Donc bon… *C : Et toi, tu interprètes ça comment ? Ce positionnement très rigide en fait par rapport à ce que tu lui dis…* I3 : Euh…Difficile de changer les représentations…Vraiment **vraiment difficile de changer ses représentations**…**J'ai tout essayé, de lui faire comprendre, par A+B, avec des questions, en la mettant dans une situation concrète d'exemples**…Donc, tu t'imagines, tu fais quoi ? nanana. **Mais elle reste sur, … vraiment sur une approche grammaticalisante** qui pour elle…C'est ça le vrai cours de langue…Et tout le reste c'est de l'habillage quoi. C'est compliqué. *C : Tu penses que tu as réussi là ?* I3 : **Je ne suis pas sûre**. Je suis pas sure…Sur le coup…Mais c'est toujours la même chose…Quand ils te disent ah oui, d'accord, ok je vois, hum est ce que c'est pour me faire plaisir…Il y en a je vois c'est ok d'accord, tu t'es tellement masturbée intellectuellement, je vais dire oui…Ou alors c'est….Oui c'est bon, fous moi la paix parce que ça fait une demi-heure qu'on est dessus. Ou alors euh…Je pense dans pas beaucoup de cas finalement c'est une vraie compréhension, probablement…Après **j'ai pas d'autres outils pour accéder à un changement de sa part**…	**Objet de signification** ***« J'ai tout essayé »*** **Étayage de la signification** *« lui faire comprendre, par A+B, avec des questions, en la mettant dans une situation concrète d'exemples »* **Résultats constatés ou attendus** *« vraiment difficile de changer ses représentations » « elle reste sur, … vraiment sur une approche grammaticalisante » «* C'est compliqué. » **Formalisation de la règle n°41b** Tout essayer *« J'ai tout essayé »* vaut pour lui faire comprendre, par A+B, en la questionnant, en la mettant dans une situation concrète d'exemples *« lui faire comprendre, par A+B, avec des questions, en la mettant dans une situation concrète d'exemples »* ce qui obtient comme résultat *« C'est compliqué. » « vraiment difficile de changer ses représentations » « elle reste sur, … vraiment sur une approche grammaticalisante »* **Objet de signification** ***« lui faire comprendre »***

C : Apprécier… I3 : Pas pour apprécier ! ça m'intéresse moyennement. Apprécier ça, ça je l'ai vite…Machin. Ce qui m'intéresse là-dedans, c'est comment on va **la faire évoluer**. C'est ça qui m'intéresse.	**Étayage de la signification** *« la faire évoluer »* **Résultats constatés ou attendus** *« Je ne suis pas sûre »* (d'avoir réussi) *« j'ai pas d'autres outils pour accéder à un changement de sa part… »* **Formalisation de la règle n°42b** Faire comprendre à l'enseignante (comment faire pour faire autrement) *« lui faire comprendre »* [dans les circonstances où *« dans pas beaucoup de cas finalement c'est une vraie compréhension »*] pour *« la faire évoluer »* ce qui obtient comme résultat *« Je ne suis pas sûre »* d'avoir réussi *« j'ai pas d'autres outils pour accéder à un changement de sa part… »*

Extrait de l'entretien d'inspection

6'35

I3 : Alors…Très bien, le fait que vous ayez découpé le texte, que vous ayez posé des questions différentes, à différents groupes, c'est tout à fait ce que je demande, vous le savez bien, c'est pas une nouveauté. Alors ce qui m'intéresserait dans un premier temps, ce serait, comment vous les avez constitués ces groupes ?

E : Oh ça c'était au hasard, ils travaillent toujours avec les mêmes personnes. C'est vrai que je peux imposer, mais avec ces élèves-là, je les connais maintenant, il faut savoir vraiment ce qu'on fait. Si on dit un tel va avec un tel, à ça commence « ah non madame, moi je ne travaille pas avec lui, je ne me déplace pas… »

I3 : D'accord. Euh…Donc du coup on est dans des groupes qui sont à votre avis comment ? Hétérogènes, homogènes ? Vous voyez ce que je veux dire ?

E : Ah oui c'est hétérogène, par exemple le groupe que vous êtes allée voir, Johan il comprend plus rapidement que les autres…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 22)	FORMALISATION DES RÈGLES
7'35 *C : Là tu passes à un autre thème…La constitution et la gestion des groupes, euh…Qu'est-ce que tu attends ?* I3 : Bah je veux **savoir si elle a réfléchi à la constitution**, je veux **savoir si elle a réfléchi de façon consciente**, sachant qu'effectivement on a vite compris que c'était hétérogène au niveau des acquis linguistiques, et que je me suis dit, avec un peu de chances, elle a fait exprès de mettre l'élève un peu faible avec l'élève un peu plus fort pour qu'ils s'entraident etc. Bon après, il n'y a pas une marge de manœuvre énorme, ils ne sont que dix. Donc bon…Bon évidemment ce qu'elle me dit, je m'y attends, **il y avait 50% de**	**Objet de signification** ***« je veux savoir si elle a réfléchi à la constitution »*** (des groupes) **Étayage de la signification** *« je veux savoir si elle a réfléchi de façon consciente »* **Résultats constatés ou attendus** *« c'était pas vraiment réfléchi… »* **Formalisation de la règle n°43b**

chances qu'elle me dise ça. Euh…Que c'était pas vraiment réfléchi…Bon, **je comprends son argumentation**, je veux bien…ça veut dire que **les élèves sont encore au stade où on est dans une euh…Eux ils ont pas spécialement intégré le concept de devoir travailler avec un autre**, que celui qu'on aime bien…Mais bon je peux l'entendre…Mais j'essaie de lui faire comprendre, entre par exemple…Parce que je m'étais dit, idéalement, les questions qu'elle pose avec ses petits textes c'est aussi des niveaux différents. C'est-à-dire que soit, elle aurait pu constituer des groupes plus ou moins homogènes et elle adaptait le niveau de la question, soit elle était en hétérogénéité et du coup c'est ce que je lui dis vers la fin, ce qu'il me manquait un petit peu c'était que…Encore une fois, **il aurait fallu que ça s'imbrique…Que les autres groupes aient besoin de la réponse des groupes précédents pour constituer un ensemble.** Parce que c'est quand même comme ça que tu soutiens l'action, l'attention. Et ça, pareil, je pense que je **rame un petit peu avec mon histoire de puzzle**.	Essayer de savoir *« je veux savoir si elle a réfléchi à la constitution »* des groupes vaut pour essayer de *« savoir si elle a réfléchi de façon consciente »* (avec un argumentaire pédagogique) [dans les circonstances où *« les élèves sont encore au stade où (…) ils ont pas spécialement intégré le concept de devoir travailler avec un autre que celui qu'on aime bien»*] ce qui obtient comme résultats ***« c'était pas vraiment réfléchi… »*** **<u>Objet de signification</u>** ***« je rame un petit peu »*** (avec mon histoire de puzzle) **<u>Étayage de la signification</u>** *« il aurait fallu que ça s'imbrique … Que les autres groupes aient besoin de la réponse des groupes précédents pour constituer un ensemble »* **<u>Formalisation de la règle n°44b</u>** Ramer un petit peu *« je rame un petit peu »* (avec mon histoire de puzzle) pour obtenir une proposition idéale ***«*** *il aurait fallu que ça s'imbrique … Que les autres groupes aient besoin de la réponse des groupes précédents pour constituer un ensemble »* [dans les circonstances où *« je m'étais dit, idéalement, soit, elle aurait pu constituer des groupes plus ou moins homogènes et elle adaptait le niveau de la question, soit elle était en hétérogénéité et du coup c'est ce que je lui dis vers la fin »*]

Extrait de l'entretien d'inspection

9'44

I3 : Oui c'était le garçon qui était à droite…

E : Voilà, oui. Et Thomas comprend plus vite que Steven, Steven qui s'étire…Il fait des choses incroyables en classe lui. Thomas est beaucoup plus vif que Steven, après il y a les deux qui étaient à ma droite, eux ils ne participent presque pas et …Mais Damien je sais qu'il a des connaissances, mais Damien ne veut pas.

I3 : Alors vous les mettez ensemble, vous savez que vous avez un groupe hétérogène, est ce que vous en tirez profit ?

E : Ah oui, je pense que …Thomas comme il est vif, il arrive à comprendre, bah d'ailleurs, il a réussi à comprendre le sens du texte. Johan aussi…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 23)	**FORMALISATION DES RÈGLES**
10'39 I3 : Donc là, **elle y est pas du tout**, évidemment, quand **je lui demande vous en tirez profit** ? **La réponse que j'attends, moi, c'est évidemment,**	**<u>Objet de signification</u>** ***« je lui demande vous en tirez profit ?»***

tutorat, compagnonnage, l'un avec l'autre, on trouve ensemble, blablabla…Et elle, oui il est vif donc il trouve plus vite que les autres, so what ? (Rires) Donc **on est complètement à côté de la plaque là.**	**<u>Étayage de la signification</u>** *«j'attends (…) tutorat, compagnonnage, l'un avec l'autre, on trouve ensemble »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« Donc on est complètement à côté de la plaque là » « elle y est pas du tout »* **<u>Formalisation de la règle n°45b</u>** Demander à l'enseignante si elle tire profit (du travail de groupe) *« je lui demande vous en tirez profit ?»* vaut pour attendre des propositions pédagogiques de tutorat, compagnonnage, où les élèves trouvent ensemble *«j'attends (…) tutorat, compagnonnage, l'un avec l'autre, on trouve ensemble »* ce qui obtient comme résultats *« on est complètement à côté de la plaque là » « elle y est pas du tout »*

Extrait de l'entretien d'inspection

12'34
E : mon intention c'est leur donner envie d'aller en Allemagne. J'ai dû écrire quelque part qu'ils sont un peu démotivés à cause de la difficulté de la langue, mais c'est pour qu'ils aient envie et qu'ils s'accrochent.
I3 : Euh…Je suis élève euh… De la classe. J'ai pas bien compris, j'ai pas bien appris mon vocabulaire et il y a des trucs que je ne comprends pas encore hein, euh…Je ne comprends pas le texte et je comprends à peine la question, comment je peux m'en sortir ?
E : Celui qui ne comprend pas la question quand même « en allemand »

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 24)	FORMALISATION DES RÈGLES
14'54 I3 : **Elle est toujours pas dans ce que je veux**. Là **ce que je veux c'est qu'elle me sorte les stratégies**. Quand on parle stratégies. Alors là, elle y est absolument pas. C'est un peu plus difficile quand il y a des tout petits textes, mais dans le principe c'est ce que **j'essaie de lui faire comprendre pour la suite**. **C'est la même chose, c'est-à-dire que …qu'elle essaie de leur faire comprendre : quelles sont les stratégies qu'on utilise**, puisque qu'en plus à l'examen, en fac, ils ont un texte inconnu, qui traite d'une thématique qu'ils ont traité certes, mais il y a forcément toujours des mots qu'ils ne connaissent pas donc s'ils buttent sur un mot qu'ils ne connaissent pas, ils ne vont pas y arriver. C'est le B.A BA de la compréhension de l'écrit.	**<u>Objet de signification</u>** ***« je veux (…) qu'elle me sorte les stratégies »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *«dans le principe, c'est ce que j'essaie de lui faire comprendre pour la suite »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« Elle est toujours pas dans ce que je veux »* *« Si on veut enseigner une langue, il faut passer par là »* **<u>Formalisation de la règle n°46b</u>**

Et de l'entraînement. Voilà. Ça c'est…**Si on veut enseigner une langue, il faut passer par là**.	Vouloir que l'enseignante *« sorte les stratégies »* vaut pour *« essayer de lui faire comprendre* (le principe) *pour la suite »* [dans les circonstances où *« C'est la même chose, (…) qu'elle essaie de leur* (les élèves) *faire comprendre : quelles sont les stratégies qu'on utilise »*] ce qui obtient comme résultats *« Elle est toujours pas dans ce que je veux », « Si on veut enseigner une langue, il faut passer par là »*

Extrait de l'entretien d'inspection

17'14

I3 : Admettons « en allemand » je comprends. J'ai à peu près compris que c'est un endroit, encore que, pas sûre. Mais bon…je vois pas …je comprends pas le texte. Ce que je veux savoir, c'est que, quand vous posez la question, vous faites quoi avec les élèves ?
E : Je veux qu'il repère les éléments importants pour lui dans le texte.
I3 : Ah bon ? C'est ça ! « En allemand » C'est une question. Vous attendez quoi ?
E : Bah qu'ils me disent que ça se trouve en ville, dans le centre-ville.
I3 : Donc on est bien d'accord, il n'y a pas 36 000 possibilités, il y a une question et une réponse. D'accord ?
E : Oui.
I3 : Il y a pas …On est dans quoi là ?
E : Oui il y a une réponse.
I3 : Je veux savoir si la personne a compris. Vous entraînez ou vous évaluez ? Ou vous vérifiez plutôt ?
E : Là, je…Je n'évalue pas…
I3 : non non attention…
E : Je vérifie…
I3 : Ah !
E : S'ils ont, compris…où ça se trouvait ? Qu'est-ce que c'est ?
I3 : En vérifiant…D'accord très bien. En vérifiant la compréhension finalement, j'évalue leur degré de compréhension. On est d'accord ?
E : Hum hum…
I3 : Est-ce que dans ces cas-là, on est encore dans l'entraînement ?
E : S'il y a évaluation, il n'y a plus entraînement.
(L'inspectrice acquiesce).
I3 : Comment est-ce qu'on aurait pu peut-être plus davantage se mettre sur le côté, je les entraîne ?
E : Je ne pose pas de question et je leur dis « en allemand » …

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 25)	FORMALISATION DES RÈGLES
18.23 I3 : Et là c'est le truc classique quand **tu leur dis vous évaluez finalement la compréhension** …**Vous êtes dans une vérification**…ça c'est dans le	**Objet de signification** ***« tu leur dis vous évaluez finalement la compréhension »***

truc d'après, non non non, bah non, je note pas ! Oui mais **ce n'est pas parce que vous ne notez pas que vous n'êtes pas dans une évaluation ou une vérification du degré de compréhension**. Donc **il y a une grosse confusion entre évaluation et notation** tout ce qui relève de sanction note et vérifier et non pas entrainement. C'est vraiment je dirais une difficulté récurrente en langue. 00'32 I3 : *(Rires)* Alors qu'elle vient de me dire, non je n'évalue pas !	**<u>Étayage de la signification</u>** Dire « *Vous êtes dans une vérification* » **<u>Formalisation de la règle n°47b</u>** Dire aux enseignants « *vous évaluez finalement la compréhension* » vaut pour Dire « *Vous êtes dans une vérification* » [dans les circonstances où « *il y a une grosse confusion entre évaluation et notation tout ce qui relève de sanction note et vérifier et non pas entrainement.*»] **<u>Objet de signification</u>** **Dire « *Vous êtes dans une vérification* »** **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« il y a une grosse confusion entre évaluation et notation » « ce n'est pas parce que vous ne notez pas que vous n'êtes pas dans une évaluation ou une vérification du degré de compréhension »* **<u>Formalisation de la règle n°48b</u>** Dire « *Vous êtes dans une vérification* » [dans les circonstances où les enseignants disent *« non, je note pas » « non je n'évalue pas (...) je vérifie »*] permet de voir qu' *« il y a une grosse confusion entre évaluation et notation »*

Extrait de l'entretien d'inspection

1'00
I3 : Comment est-ce qu'on aurait pu peut-être plus davantage se mettre sur le côté, je les entraîne ?
E : Je ne pose pas de question et je leur dis « en allemand » …
I3 : Comment on peut entraîner les élèves à la compréhension de l'écrit, sans que ce soit …je vérifie…Vous voyez ce que je veux dire ?
E : Oui. Là je fais…
I3 : Non mais prenez votre texte. Prenez pas vos questions, prenez votre texte.
E : Avec un quizz peut être ?
I3 : Non, non non, tout ça c'est de la vérification.
E : ouh la…Je ne vois pas.

I3 : Hum…Je ne me rappelle plus…Vous avez suivi…Non vous n'avez pas suivi ce stage-là, entraînement à la compréhension de l'écrit. On l'a fait en italien, on peut le faire avec un texte en italien par exemple. Euh…Il y a deux façons de faire. Pour la compréhension de l'écrit de façon très globale. Et je suis passée dans le groupe d'ailleurs, je leur ai un peu demandé et ils m'ont donné des éléments. Ils le font de façon intuitive, en tout cas ce groupe-là. Il y a des mots, imaginons …
E : Transparents…
I3 : Mais oui, mais bien sûr.
E : Vous voyez, je connais tout et je ne vois pas.
I3 : Je sais que vous connaissez, c'est juste qu'il faut le retrier un peu.
E : On repère les mots transparents, …
I3 : vous avez des mots transparents pourquoi, parce que ce sont des internationalistes, ou des mots qui sont anglo …

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 26)	FORMALISATION DES RÈGLES
2'22 *C : Là tu t'appuies sur quelque chose que tu as vu en classe, c'est-à-dire que tu t'es levée et que tu es allée travailler avec un groupe. Qu'est-ce que tu observes et qu'est-ce que tu relèves comme indices ? Pour mener l'entretien derrière. Tu vas vérifier des choses ?* I3 : Bah je vérifie dans la mesure du possible comment et quand …Comment travaillent les élèves dans le sens, comment ils ont compris et comment ils arrivent à exprimer leurs façons de faire. S'ils arrivent, mais c'est pas toujours évident, quand je demande mais comment tu fais ? Comment tu sais ? Comment tu arrives à faire ça ? Comment tu comprends…On fait de la méta condition et ça peut m'aider à faire comprendre au prof à dire, bah voilà, ils le font, ceux qui y arrivent et qui ont les armes, ils le font, d'autres n'y arrivent pas, d'où la nécessité d'expliciter les stratégies. *C : Donc là tu identifies des choses avec les élèves…* I3 : Dont l'enseignant devrait avoir conscience. Tout à fait.	**<u>Objet de signification</u>** ***« S'appuyer sur une observation de classe »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« je vérifie dans la mesure du possible comment (…) travaillent les élèves(…) comment ils ont compris et comment ils arrivent à exprimer leurs façons de faire »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« faire comprendre au prof (…)la nécessité d'expliciter les stratégies. »* **<u>Formalisation de la règle n°49b</u>** « *S'appuyer sur une observation de classe »* vaut pour vérifier comment les élèves travaillent pendant l'observation en classe *« je vérifie dans la mesure du possible comment (…) travaillent les élèves »* vérifier comment les élèves « *ont compris et comment ils arrivent à exprimer leurs façons de faire »* ce qui obtient comme résultats *« faire comprendre au prof (…) la nécessité d'expliciter les stratégies »* (de l'apprentissage linguistique)

Extrait de l'entretien d'inspection

7'50
I3 : C'est exactement ça. Exactement. C'est ces stratégies que vous devez leur transmettre. Quand ils sont avec ça, quand ils seront en Allemagne, et c'est ça qui est génial, vous aurez vraiment…C'est pour ça que la motivation, même si par moment c'est fluctuant parce que en plus, c'est un truc qu'ils font en plus, on est d'accord…D'ailleurs ça me fait penser, ils le font sur quel créneau ça ? C'est les heures d'EGLAS

E : Non ils le font …C'est écrit allemand sur leur emploi du temps.
I3 : Oui d'accord, mais c'est dans leur volume horaire global…
E : Est-ce que c'est leurs heures d'AP, ça il faudrait demander à Madame …
I3 : Vous savez pas…Ils ont de l'AP ou pas ?
E : Oui ils ont de l'AP, mais ça doit être en plus… J'ai une heure d'EGLAS avec la GO une heure d'EGLAS avec l'ATP. Justement si je n'ai pas vu un côté culturel dans le cours, je le vois pendant l'heure d'EGLAS Je les prépare déjà en plus de mes cours au stage en Allemagne.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 27)	FORMALISATION DES RÈGLES
8'35 *C : Qu'est-ce que tu cherches à faire là ?* I3 : Bah **je vérifie aussi la conformité** entre guillemets, parce que là ce n'est pas elle qui est en cause, **c'est la cheffe d'établissement**, parce que je sais que **parfois ils prennent des moyens pour d'autres, ils essaient entre guillemets de truander.** Qu'ils prennent les EGLS, très bien, c'est ce qu'il faut, par contre euh…De l'AP Why not, mais faut aussi par contre il faut qu'il y ait un intérêt pédagogique vraiment derrière, je dirais de façon transversale parce que tu ne peux pas enlever ce que l'élève doit avoir par ailleurs. Et euh…ça **j'essaie de comprendre un petit peu les stratégies de l'équipe de direction**, aussi **pour me prémunir**… parce qu'il y a des inspecteurs de la spécialité qui sont plus ou moins impliqués dans le projet, qui connaissent en fait, ils veillent au grain, à ce **que ça n'empiète pas sur leur domaine aussi**. C'est important que je sache ce qu'il en est.	**Objet de signification** ***« je vérifie (…) la conformité »*** *(de la distribution des heures disciplinaires)* **Étayage de la signification** *« j'essaie de comprendre un petit peu les stratégies de l'équipe de direction »* **Résultats constatés ou attendus** *« parfois ils* (la cheffe d'établissement et son adjoint) *prennent des moyens pour d'autres, ils essaient entre guillemets de truander »* *« pour me prémunir (…)que ça n'empiète pas sur leur* (les inspecteurs de la spécialité) *domaine aussi »* **Formalisation de la règle n°50b** Vérifier la conformité de la distribution des heures disciplinaires *« je vérifie aussi la conformité » (de la distribution des heures disciplinaires)* vaut pour essayer de comprendre les stratégies de l'équipe de direction *« j'essaie de comprendre un petit peu les stratégies de l'équipe de direction »* parce que *« parfois ils* (la cheffe d'établissement et son adjoint) *prennent des moyens pour d'autres, ils essaient entre guillemets de truander »* ce qui obtient comme résultats me prémunir que les heures disciplinaires n'empiètent pas sur le domaine des inspecteurs de la spécialité *« pour me prémunir (…)que ça n'empiète pas sur leur domaine aussi »*

Extrait de l'entretien d'inspection

9’40
E : /en plus… J’ai une heure d’EGLAS avec la GO une heure d’EGLAS avec l’ATP. Justement si je n’ai pas vu un côté culturel dans le cours, je le vois pendant l’heure d’EGLAS Je les prépare déjà en plus de mes cours au stage en Allemagne.
I3 : D’accord, que je comprenne bien, cette classe-là, cette première…
E : Oui, on leur donne, c’est moi qui fait l’EGLAS
I3 : Vous les voyez combien d’heures par semaine ?
E : Alors j’ai une heure et demi par groupe en allemand, et une heure d’EGLAS Donc je les vois 2h et demi par semaine.
I3 : D’accord. C’est pas mal.
E : Oui.
I3 : Bon, ça c’était sur l’EGLS, une heure ok. Et une heure trente pour …Vous pensez que c’est en plus…C’est ça que je voudrais savoir.
E : euh…Je pense que c’est en plus, mais on ne dépasse pas…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 28)	FORMALISATION DES RÈGLES
10.56. *C : Qu’est-ce que tu cherches à savoir ?* I3 : Bah **je veux aussi savoir ce que elle, elle perçoit du système scolaire**, enfin du système dans lequel elle est. **Visiblement, elle a absolument pas notion du cadre horaire que peuvent avoir les élèves, dans quoi ça s’insère, est ce que c’est en plus ou pas, est ce que ça prend la place de quelque chose, ce qui a aussi une incidence sur la motivation ou pas des élèves**. Donc tout ça, elle n’a pas connaissance. Je ne suis pas persuadée non plus que la proviseure lui ai tout dit, entre nous. Quoi que…Il y a un double truc hein, il y a à la fois pour elle, pour que **je comprenne ce qu’elle perçoit elle**, et de **comprendre encore une fois le fonctionnement de ce lycée**, parce **qu’ils sont tous dans des trucs un peu différents**. **Le pilotage du projet en tout cas, ça me permet d’avoir une vue d’ensemble.** *C : Dans ta discipline c’est important que les enseignants aient ce recul par rapport à l’ensemble du système ? Ou c’est quelque chose qui pour toi est important comme dans n’importe quelle discipline ?* I3 : Je ne me suis jamais posée la question d’où je place le curseur. Je pense que c’est important pour n’importe quelle discipline parce que ça donne du recul tout simplement, on s’inscrit dans une approche systémique, on n’est pas seule au monde. Ça peut être d’autant plus important et crucial probablement que c’est à la base comme je t’ai déjà dit, toujours, que **c’est une matière optionnelle**. Ils ne sont pas obligés de la faire. Donc **c’est**	**<u>Objet de signification</u>** ***« je veux aussi savoir ce (…) qu’elle perçoit du système scolaire »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« je comprenne ce qu’elle perçoit elle »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« elle a absolument pas notion du cadre horaire que peuvent avoir les élèves, dans quoi ça s’insère, est ce que c’est en plus ou pas, est ce que ça prend la place de quelque chose, ce qui a aussi une incidence sur la motivation ou pas des élèves »* **<u>Formalisation de la règle n°51b</u>** Questionner l’enseignante sur ce qu’elle perçoit du système scolaire *« je veux aussi savoir ce (…) qu’elle perçoit du système scolaire »* vaut pour comprendre *« ce qu’elle perçoit elle »* [dans les circonstances où *« c’est une matière optionnelle » « c’est important aussi de dire qu’on ne mange pas le pain des autres parce qu’on est souvent attaqués là-dessus. »*] ce qui obtient comme résultats *« elle a absolument pas notion du cadre horaire que peuvent avoir les élèves, dans quoi ça s’insère, est ce que c’est en plus ou pas, est ce que ça prend la place de quelque chose »* **<u>Objet de signification</u>** ***« comprendre (…) le fonctionnement de ce lycée »***

important aussi de dire qu'on ne mange pas le pain des autres parce qu'on est souvent attaqués là-dessus. Ou alors oh oui mais de toute façon vous n'avez que les bons élèves etc. C'est soit des approches…Des attaques contre la discipline, très très récurrentes. Donc euh…C'est important de voir dans quel cadre on se situe. C'est important qu'on dise par exemple dans le cadre de la réforme du collège que les bi-langues sont fléchées. On ne prend pas sur…C'est quelque chose qui est donné parce qu'on l'a décidé. C'est important.	**Résultats constatés ou attendus** *« qu'ils sont tous dans des trucs un peu différents » « Le pilotage du projet en tout cas, ça me permet d'avoir une vue d'ensemble. »* **Formalisation de la règle n°52b** *« comprendre le fonctionnement de ce lycée »* ce qui obtient comme résultats avoir une vue d'ensemble du fonctionnements d'un projet qui se met en œuvre un peu différemment dans les autres lycées *« qu'ils sont tous dans des trucs un peu différents » « Le pilotage du projet en tout cas, ça me permet d'avoir une vue d'ensemble. »*

Extrait de l'entretien d'inspection

14'52

I3 : Bon, alors je reviens excusez-moi sur le petit texte, voilà on était donc on était sur les stratégies. Si on leur donnait davantage de stratégies pour les entraîner, euh…Je crois que vous gagneriez et surtout eux gagneraient en connaissances et surtout en compétences. Comment, comment s'approprier le sens …On est bien d'accord, le sens global d'un texte. Et encore une fois, ils iront en Allemagne, ils iront voir des petits textes par-ci par-là et ça va les aider à …Et encore pire, ils ne peuvent pas demander bah tiens traduis moi ça parce que « incompréhensible ». Ok. Euh…Pour la mise en commun, vous les avez fait lire à voix haute. **Vous étiez contente ?**

E : Non. Ils ont beaucoup de mal à prononcer les mots…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 29)	FORMALISATION DES RÈGLES
15'45 *C : Alors là tu abordes un autre thème…* I3 : **Je vais pas m'appesantir** parce que **je commence à être fatiguée**…euh…Mais bon, là c'est pareil **c'est une ineptie totale de les faire lire à voix haute, alors qu'ils n'ont pas spécialement compris, ils n'ont pas spécialement décodé le sens.** Ils n'ont pas eu de modèle sonore, logiquement on ne fait pas lire qu'on on n'a pas eu de modèle sonore, donc euh…**J'aurais aimé qu'elle comprenne que l'endroit didactique n'était pas bon à ce moment-là**. **Elle n'en est pas contente**, c'est une chose, mais **elle n'a pas conscience que ce qu'elle a demandé n'était pas en adéquation avec ce qu'il aurait fallu qu'elle fasse.**	**Objet de signification** **Dire *« Vous étiez contente ? »*** (de la façon dont les élèves ont lu) **Étayage de la signification** *« Je vais pas m'appesantir »* **Résultats constatés ou attendus** *« elle n'a pas conscience que ce qu'elle a demandé n'était pas en adéquation avec ce qu'il aurait fallu qu'elle fasse » « je commence à être fatiguée »* **Formalisation de la règle n°53b** Dire *« Vous étiez contente ? »* (de la façon dont les élèves ont lu) vaut pour ne pas s'appesantir *« Je vais pas m'appesantir »* (sur le questionnement) [dans les circonstances où

	« c'est une ineptie totale de les faire lire à voix haute, alors qu'ils n'ont pas spécialement compris, ils n'ont pas spécialement décodé le sens » « je commence à être fatiguée ».] ce qui obtient comme résultats *« elle n'a pas conscience que ce qu'elle a demandé n'était pas en adéquation avec ce qu'il aurait fallu qu'elle fasse » « je commence à être fatiguée »*

Extrait de l'entretien d'inspection

0'00

I3 : Est-ce que…Euh…il faudrait que je trouve un stylo. Est-ce que …Vous connaissez les jeux du type Bingo par exemple ?

E : Ah oui oui oui, on fait ça pour les chiffres !

I3 : Par exemple ! C'est quoi le principe du Bingo ?

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 30)	FORMALISATION DES RÈGLES
0'24 *C : Quand tu lui dis c'est quoi ? Est-ce que vous savez ce qu'est le Bingo ?* I3 : **Je veux savoir si elle sait, pour amener plus loin,** toujours pareil ! Parce que si elle ne connait pas le Bingo…Bon…En principe ils connaissent hein, c'est vraiment le truc euh. **Je veux qu'elle analyse le principe** pour **comprendre que**…Avec ce principe-là, c'est exactement ce que j'essaie de lui faire entrevoir, le système de **j'ai besoin d'une info**, et jusqu'à ce que j'ai collecté toutes les infos, et **c'est là où j'écoute et où je suis attentive** ! C'est ça…Donc je veux **qu'elle verbalise le principe. Pour s'en servir après, pour venir avec moi, sur mon idée.**	**Objet de signification** ***« Je veux savoir si elle sait »*** **Étayage de la signification** *« Je veux qu'elle analyse le principe »* **Résultats attendus** *« L'amener plus loin »* **Formalisation de la règle n°54b** Questionner l'enseignante pour « *savoir si elle sait »* (ce qu'est le bingo) vaut pour vouloir *« qu'elle analyse le principe »* ce qui obtient comme résultats de *« L'amener plus loin »* **Objet de signification** ***« Je veux qu'elle analyse le principe »*** **Étayage de la signification** *«j'essaie de lui faire entrevoir le système de : j'ai besoin d'une info (…) c'est là où j'écoute et où je suis attentive »* **Formalisation de la règle n°55b**

	Vouloir que l'enseignante analyse le principe *« Je veux qu'elle analyse le principe »* vaut pour essayer de lui faire entrevoir dans quelle situations les élèves peuvent être attentifs « *de lui faire entrevoir le système de : j'ai besoin d'une info (…) c'est là où j'écoute et où je suis attentive »* **Objet de signification** ***« Je veux qu'elle verbalise le principe »*** **Étayage de la signification** *« venir avec moi, sur mon idée. »* **Résultats attendus** *« s'en servir après »* **Formalisation de la règle n°56b** Vouloir que l'enseignante verbalise le principe *« je veux qu'elle verbalise le principe »* vaut pour que l'enseignante suive l'idée de l'inspectrice *« venir avec moi, sur mon idée »* ce qui obtient comme résultats pouvoir « *s'en servir après »*

Extrait de l'entretien d'inspection

1'04

E : Euh…Bah quand on a trois croix ou trois ronds alignés on applaudit Bingo !

I3 : D'accord, alors si on traduit ça, on a trois trucs alignés, autrement dit, j'ai collecté des infos, d'accord ? C'est comme ça *(elle dessine).* Vous avez une image, vous la découpez, ça s'appelle un puzzle. Vous connaissez, pour jouer avec les enfants…

E3 : Oui.

I3 : J'ai une pièce là et j'ai une pièce là, mais il me manque celle-là et il me manque celle-là. D'accord ? On conceptualise. Il y a des infos que j'ai et il y a des infos qui me manquent. Type « mot en allemand » vous connaissez « elle répète le mot en allemand ».

E3 : Mmh…On échange ?

I3 : J'ai des infos que l'autre n'a pas. Il a besoin de me demander. Il est donc intéressé, motivé par l'information que je vais lui donner. Tout ça, je veux en venir où ? Le premier qui a toutes les infos, reconstitue un puzzle. Et après …a du coup, la réponse à quelque chose. On aurait pu peut-être faire en sorte que…Qu'ils aient quelque chose à trouver, que chaque groupe travaille sur une question avec donc ce qu'on a dit tout à l'heure, la stratégie…on renverse un petit peu les choses, qu'ils fassent les hypothèses, tac, voilà notre solution et qu'au bout d'un compte, à la fin, toutes les solutions médianes, donnent un …

E3 : Un ensemble !

I3 : Un ensemble ! Et le premier groupe qui trouve, qu'est-ce qu'on fait si on fait ça ? En faisant ça, on fait quoi ?

E3 : Bah il y a interactions…

I3 : Il y a interactions et surtout il y a une mo-ti-va-tion ! Une motivation qu'on agrandit, parce que on se dit… on est davantage impliqué. On n'est pas dans le bon, lui il a parlé, c'est bon…Vous voyez ce que je veux dire ?

E3 : oui. Impliquer l'élève dans sa formation ! (Elle a un grand sourire) oui ! Je connais tous ces mots-là !
I3 : Mais bien sûr que je sais que vous connaissez ! (*Rires*)
E3 : Oui, l'élève doit être acteur de sa formation. Oui.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 31)	FORMALISATION DES RÈGLES
1'23 I3 : Donc là **j'ai traduit son exemple concret**. Elle vient de m'expliquer, je le retraduis**, j'essaie de le conceptualiser**, **pour l'amener plus loin.** 3'01 I3 : C'est la **démarche actionnelle** hein… 3'15 I3 : Elle a pris vachement de note vers la fin hein !	**Objet de signification** ***«j'ai traduit son exemple concret ».*** **Étayage de la signification** *« je retraduis », « j'essaie de le conceptualiser »* **Résultats attendus** *« pour l'amener plus loin. »* **Formalisation de la règle n°57b** Traduire l'exemple de l'enseignante *«j'ai traduit son exemple concret »* vaut pour retraduire et conceptualiser *« je retraduis », « j'essaie de le conceptualiser »* ce qui obtient comme résultats l'amener plus loin *« pour l'amener plus loin. »* **Objet de signification** ***« Retravailler ces concepts-là »* (de la démarche interactionnelle)** **Résultats attendus** *« ça lui évoque quelque chose. » « mais qu'elle ne les a strictement pas intériorisés et qu'elle ne l'applique pas. »* **Formalisation de la règle n°57b bis** Retravailler les concepts pédagogiques de la démarche interactionnelle « *Retravailler ces concepts-là* » dans les circonstances où *« elle les a rencontrés à un moment donné dans sa formation initiale »* ce qui obtient comme résultats *« ça lui évoque quelque chose » « elle ne les a strictement pas intériorisés »* et *« elle ne l'applique pas »*

Extrait de l'entretien d'inspection

9'22
I3 : Si on récapitule, on a dit quoi ?
E : Ah ! Beaucoup de choses !
I3 : On a dit un tas de choses, mais **qu'est-ce que vous retenez** ? Quels sont les grands axes, que vous connaissez, que vous maîtrisez, mais qu'on peut juste un petit peu…

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 32)	FORMALISATION DES RÈGLES
9.30 *C : Quand tu poses cette question de, bon…On va récapituler, on va faire de la synthèse, qu'est-ce que tu attends ?* I3 : Ah bah…**Qu'elle me recrache ce qu'on a laborieusement élaboré pendant une heure** ! C'est-à-dire que **si là elle ne me sort pas qu'il faut que ça fasse sens, que les élèves soient au centre** etc. Euh…Oui, **redis-moi ce qu'on a laborieusement élaboré.** Je ne peux pas le dire autrement. *C : Qu'est-ce que tu cherches à faire ?* I3 : Ah…Fixation. **Que ça se fixe dans sa tête**…Euh…**Qu'elle y croit** par ce que j'ai des enseignants qui me le disent parfois, vous savez je vais vous le dire, mais je n'y crois pas. Ok d'accord, c'est votre problème. *C : Comment tu apprécies que finalement l'enseignant y croit ou pas ? Est-ce que c'est le fait de te le dire ? Qu'est-ce que tu attends ?* I3 : Bah…En littérature on appelle ça la catharsis, c'est-à-dire que c'est le moment où le héros se rend compte qu'il va se …Qu'il y a un point de retour, qu'il va se purifier de toutes ses idées, ses actions avant et là, c'est tout va bien. On est dans un monde qui va vers la lumière, savoir s'améliorer, j'ai servi à quelque chose, c'est ça, en fin de compte, j'ai besoin de **savoir est-ce que j'ai servi à quelque chose ?** Sinon ça ne sert à rien.	**Objet de signification** **Dire *« qu'est-ce que vous retenez »*** **Étayage de la signification** *« redis-moi ce qu'on a laborieusement élaboré. » « qu'elle me recrache ce qu'on a laborieusement élaboré pendant une heure»* **Résultats attendus** *« si là elle ne me sort pas qu'il faut que ça fasse sens, que les élèves soient au centre »* *« savoir est-ce que j'ai servi à quelque chose ? »* **Formalisation de la règle n°58b** Dire *« qu'est-ce que vous retenez ?»* vaut pour attendre qu'elle redise ce qu'on a laborieusement élaboré *« redis-moi ce qu'on a laborieusement élaboré » « qu'elle me recrache ce qu'on a laborieusement élaboré pendant une heure»* ce qui obtient comme résultats attendre que l'enseignante dise *« qu'il faut que ça fasse sens, que les élèves soient au centre » chose ? »* **Objet de signification** ***« Fixation »*** **Étayage de la signification** Chercher à ce *« que ça se fixe dans sa tête »*et espérer *« Qu'elle y croit »* **Résultats constatés ou attendus** *« savoir est-ce que j'ai servi à quelque chose ? »*

	<u>Formalisation de la règle n°59b</u> Fixer ce que l'on a élaboré *« **F**ixation »* vaut pour chercher à ce *« que ça se fixe dans sa tête »*et espérer que l'enseignante y croit *« Qu'elle y croit »* obtient comme résultats savoir que j'ai servi à quelque chose *« savoir est-ce que j'ai servi à quelque chose ? »*

Extrait de l'entretien d'inspection

12'19

I3 : La deuxième activité quand on regarde la compréhension de l'écrit, on avait dit quoi ?

E : Mmmh…Peut être travailler autrement la compréhension de l'écrit. Plutôt que de poser des questions, faire un travail de repérage, émettre des hypothèses…

I3 : Et là, on est dans l'entraînement, on est dans **les stratégies, qu'il faut qu'on puisse construire** avec tous ces élèves, avec tout type d'élèves

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 33)	FORMALISATION DES RÈGLES
12.50 : Donc sa façon à elle, c'est vraiment …Il faut que **je mette des mots très concrets sur les choses**. Et après, **je lui redonne le concept** et hop, on le refixe et on essaie de …C'est bien ça, **elle le renote,** euh…Mais elle m'aurait pas dit…Lilia m'aurait dit, oui entraînement versus évaluation, parce qu'elle a compris le concept que je lui ai défini, elle, **il faut qu'elle repasse par l'activité pour dire oui oui…Là c'est bien ça qu'il faut que je fasse**, on redonne le couvercle, et là-dedans, c'est bon, c'est pesé.	**<u>Objet de signification</u>** ***« les stratégies, qu'il faut qu'on puisse construire »*** **<u>Étayage de la signification</u>** *« je mette des mots très concrets sur les choses. »* *« je lui redonne le concept »* *« on le refixe »* **<u>Résultats constatés ou attendus</u>** *« elle le renote » « il faut qu'elle repasse par l'activité pour dire oui oui…Là c'est bien ça qu'il faut que je fasse »* **<u>Formalisation de la règle n°60b</u>** Construire des stratégies avec l'enseignante *« les stratégies, qu'il faut qu'on puisse construire »* vaut pour mettre des mots concrets sur les choses, redonner le concept, le refixer *« je mette des mots très concrets sur les choses. » « je lui redonne le concept » « on le refixe »* ce qui obtient comme résultats que l'enseignante renote la stratégie *« elle le renote »* et *« qu'elle repasse par l'activité pour dire oui oui…Là c'est bien ça qu'il faut que je fasse »*

Extrait de l'entretien d'inspection

14'19
I3 : Vous construisez, du coup, des citoyens. C'est pas rien. Vous les amenez en Allemagne, c'est des gosses qui n'ont jamais pris l'avion, qui ne le reprendront peut-être pas après, c'est énorme, c'est précieux !
E : Oui c'est important qu'ils se comportent bien, déjà ici, pour que ça se passe bien, pour que le séjour se passe bien.
I3 : Tout à fait. Voilà…Donc tout ça c'est extrêmement valorisant, vraiment, en renversant un tout petit peu les choses, …On y est !
E : ç'aurait été un cours parfait (*Rires*) Mais de toute façon ça n'existe pas…
I3 : Le cours parfait n'existe pas ! Mais bien sûr mais bien sûr.
E : Je pense que c'est le travail qu'on y met, le dynamisme qu'on y met qui est vraiment important.
I3 : Absolument. Exactement.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 34)	FORMALISATION DES RÈGLES
15'14 *C : Qu'est-ce qu'elle te dit, qu'est-ce que tu entends ? Qu'est-ce que tu perçois ?* I3 : Elle essaie quand même de me dire bon ok, tu m'as dit tout ce qui n'allait pas, mais quand même hein ! Tu as vu, tout ce que je fais par ailleurs…Bon dynamisme c'était pas vraiment le mot que j'aurais choisi pour elle hein, mais bon…Persévérante…C'est une fille persévérante. Ça oui. Mais non…Mais elle est quand même là pour me dire, non j'entends mais n'oublie pas quand même tout ce que je fais. Et je ne l'oublie pas hein. Je sais très bien ce qu'elle fait. Et c'est pour ça d'ailleurs que je lui redis. Mais **il faut aussi qu'elle entende que voilà…Il y a des marges de progressions**	**Objet de signification** ***« je lui redis »*** (je sais ce qu'elle fait) **Résultats constatés ou attendus** *« il faut aussi qu'elle entende que voilà…Il y a des marges de progressions »* **Formalisation de la règle n°61b** Lui redire que je sais très bien tout ce qu'elle fait *« je lui redis »* obtient comme résultats qu'elle entende qu'il y a des marges de progressions *« il faut aussi qu'elle entende que voilà…Il y a des marges de progressions »*

Extrait de l'entretien d'inspection

16'01
Voilà, ça c'était pour la séance. Donc voilà…Est-ce que vous avez d'autres questions ?
E : D'autres questions. Peut-être pour l'avancement de l'échelon. Là je suis passée au dixième échelon. Bon je sais qu'avec vous et Madame…J'ai un avis exceptionnel, pour le passage Hors classe. J'espère passer cette année.
I3 : Malheureusement ce n'est pas du tout dans mes, dans mes…
E : oui oui je sais, c'est un nombre de points, …Et après, bon…j'ai le droit de dire sincèrement ce que je pense même si la caméra est là ? (Elle regarde la caméra en souriant)
I3 : Oui.
E : Surtout…Après elle va me reposer des questions (rires) Bon j'adore l'allemand, j'adore enseigner l'allemand, mais euh…Vous savez, tout le dynamisme que je mets dans ce projet. Et quelques fois, je suis fatiguée.

I3 : Je comprends.
E : C'est pas le projet, c'est pas remplir les dossiers, pour ça j'ai l'aide de Monsieur « … » ou de Madame, mais les élèves m'épuisent.
I3 : Je comprends. Je comprends.
E : Physiquement et moralement. Parce que c'est pas des élèves de lycée général qui sont …Qui voient la vie peut être plus facilement. Pour eux, ces élèves de lycée professionnel, ils sont là, la plupart, par obligation ; Et leur donner la motivation, pas spécialement pour apprendre l'allemand…Mais la motivation de venir à l'école, la motivation de…Comment je dois me comporter dans une classe…Je dois écouter, je dois m'asseoir correctement et pas m'allonger, tout ça, on le fait quotidiennement. C'est épuisant. Bon…Je tiens encore, mais je ne sais pas combien de temps.

UNITÉ DES INTERACTIONS (UI 35)	FORMALISATION DES RÈGLES
18.14 *C : Qu'est-ce que tu entends là et qu'est-ce que tu ressens ?* I3 : Hum…J'ai comme l'impression qu'elle a besoin que je lui dise mais si, mais je ne veux pas vous perdre…Euh…C'est presque comme un chantage. Je le ressens presque comme un chantage…Je ne sais pas si je vais encore tenir longtemps. Bah…Là par contre, **je me détache complètement**. **Si l'enseignant n'a plus envie, bah il n'a plus envie ! Il change !** C'est pour sa vie…C'est sa vie…Elle est remplaçable. C'est pas vraiment…Là je ne cède jamais…Après si je sens un mal-être, qu'on a besoin que je jette la bouée de secours, je veux bien, c'est pas un souci, on peut en parler. Mais si c'est pour, bah vraiment j'en peux plus, je veux faire autre chose, oui, dans ces cas-là, faites autre chose ! pas de souci ! **Si je peux vous aider à vous accompagner…Mais** euh…Je ne suis pas sur …là je ne cède absolument pas. *C : Tu perçois qu'elle te demande quelque chose là ?* I3 : Oui…C'est comme si, l'air de dire je tiens pas machin…Donc mais attendez, vous avez passé …Idéalement j'imagine qu'elle attendait que je dise, bah vous avez passé les classes, vous voyagez patati, patata, enfin je sais pas, lui montrer les avantages ou les…je ne sais pas…Euh…**Je suis dans l'empathie…Je comprends, j'entends ce qu'elle dit,** je veux bien entendre que ce n'est pas rose tous les jours avec ce type d'élève, pas spécialement… …Motivés, volontaires, tout ce que tu veux, mais euh…bah…ok, d'accord, je peux pas faire autre…**Je peux pas faire plus, je ne peux pas aller plus loin que ça.**	**Objet de signification** ***« je me détache complètement »*** **Étayage de la signification** *« je ne cède jamais »* **Résultats constatés ou attendus** *« Je suis dans l'empathie…Je comprends, j'entends ce qu'elle dit » « Je peux pas faire plus, je ne peux pas aller plus loin que ça. »* **Formalisation de la règle n°62b** Se détacher (d'une confidence quant à la démotivation de l'enseignante) *« je me détache complètement »* vaut pour ne pas céder (au chantage) *« je ne cède jamais »* ce qui obtient comme résultats *« Je suis dans l'empathie…Je comprends, j'entends ce qu'elle dit » « Je peux pas faire plus, je ne peux pas aller plus loin que ça. »*

Annexe 3.10 Tableau récapitulatif des règles Inspecteur 3

UI	N° de Règle	Formalisation des règles	Signification attribuée par l'acteur	Maillons intermédiaires
1	1b	Essayer d'expliquer à l'enseignante *« de lui expliquer »* vaut pour lui expliquer le danger que la proviseure supprime les cours d'allemand *« je lui explique là…le danger »* ce qui permet de pouvoir entendre une stratégie (de la part de l'enseignante) de regrouper les secondes et les premières *« Ça c'est une stratégie que je peux entendre.»* [*dans les circonstances où «elle n'est pas contre le fait de regrouper »* (des classes) mais *« elle a peur de ne pas avoir d'élèves en seconde »*]	Expliquer à l'enseignante les enjeux disciplinaires pour entendre sa stratégie	Expliquer la stratégie de pilotage de la discipline dans l'établissement Comprendre la stratégie de l'enseignante
	2b	Savoir quelle est la position de l'enseignante (sur le découpage des classes) *« savoir quelle est sa position »* pour *« savoir si la proviseure passe en force »* ce qui obtient comme résultat d'obtenir un bon résultat *« si elle est d'accord, c'est tant mieux (…) sinon on n'aura pas le même résultat »*	Savoir si la proviseure impose une organisation à l'enseignante pour assurer de bons résultats	S'informer sur la stratégie de pilotage de la discipline dans l'établissement Situer la position de l'enseignante
2	3b	Demander (le niveau de classe) *« j'ai demandé ça »* vaut pour comprendre le niveau de classe concerné *«J'ai pas compris qu'elle avait mis en seconde c'était ça et en première c'est ça »* ce qui obtient comme résultat *« ça pose les choses »* [dans les circonstances où *« vu le vraiment très faible niveau …Pour moi c'était quasiment des débutants »]*	Comprendre le niveau de la classe présentée pour poser les choses	Signifier le niveau disciplinaire Situer le contexte de classe
	4b	Ne pas regarder le niveau de classe (sur les documents) *« je regarde pas (…) quelle est la classe »* vaut pour s'intéresser au niveau linguistique *« je m'intéresse au niveau linguistique et aux acquis (des élèves) »* dans les circonstances où [*« c'est pas la même chose pour les gamins qui ont commencé et qui ont déjà a priori un an dans les pattes »*]	S'intéresser au niveau linguistique réel des élèves	Juger le **niveau disciplinaire**
3	5b	Demander que l'enseignante me reprécise (le fonctionnement du projet disciplinaire) *« je préférais qu'elle me reprécise bien »* vaut pour *« comprendre comment ça fonctionne »* ce qui obtient comme résultat de *« savoir qu'elle est le pilotage de l'établissement »* [dans les circonstances où *« lorsque la proviseure me parle, elle part du principe que je connais toutes les structures »*]	Demander le fonctionnement du projet disciplinaire dans l'établissement pour comprendre le pilotage de l'établissement	Vérifier le pilotage de la discipline dans l'établissement Situer le contexte établissement
	6b	Comprendre comment le projet disciplinaire fonctionne (dans l'un des sept lycées concernés par ce projet) *« comprendre comment ça fonctionne »* vaut pour avoir besoin de *« savoir »* ce qui obtient comme résultat de *« faire le point (…) sur ce dispositif qui existe au niveau académique»*	Comprendre le fonctionnement d'un projet académique au sein d'un établissement	Vérifier le pilotage de la discipline dans l'établissement Situer le contexte établissement

4	**7b**	*« savoir si le lycée fait son job ''dans la communication (?) '' »* (auprès des élèves de 4ème et de 3ème) obtient comme résultat que plus d'élèves arrivent par choix *« c'est important qu'ils arrivent par choix »*	S'assurer que le lycée communique pour que plus d'élèves viennent dans l'établissement par choix	Vérifier le pilotage académique de la discipline
5	**8b**	Dire à l'enseignante qu'elle est vraiment bienveillante *« dire, ma fille, t'es vraiment super bienveillante »* vaut pour *« qu'elle a déjà le cadre de bienveillance et de calme qui le permette »* obtient comme résultat de reconnaître que l'enseignante a réussi *« à instaurer un climat serein »* [dans les circonstances où *« les gamins… qui sont un peu cabossés… c'est pas des cas faciles»*]	Reconnaître les qualités relationnelles de l'enseignante avec des élèves difficiles	Reconnaître les qualités de l'enseignante
	9b	Trop questionner l'enseignante *« être trop dans le questionnement»* vaut pour prendre beaucoup de temps *« j'ai trouvé que j'avais mis beaucoup de temps à lui dire tout ça »* ce qui obtient comme résultat de s'assurer que l'enseignante comprenne tout ce que l'inspectrice souhaite lui dire *« Je voulais qu'elle comprenne ce que je dis » « elle a fini par comprendre »* [dans les circonstances où *« j'ai trouvé ça très difficile, c'était très très laborieux » « elle avait du mal »*]	Questionner trop longtemps pour s'assurer que l'enseignante comprenne	Questionner longtemps Faire comprendre
	10b	Dire *« tu pourrais gagner nettement plus en efficience »* vaut pour expliquer qu'elle doit renverser les choses et qu'elle doit s'y prendre différemment *« dire (…) si elle s'y prenait différemment » « si tu renversais un peu les choses »* obtient comme résultat **«** *c'était très très laborieux. »*	Expliquer longtemps que l'enseignante doit faire différemment	Expliquer longtemps Faire évoluer
6	**11b**	Attendre *« qu'elle me dise »* que *« les élèves difficiles sont les élèves qui comprennent pas, les élèves qui ne réagissent pas, les élèves qui ne sont pas disciplinés »* vaut pour attendre qu'elle soit *« sur la performance, sur le côté plutôt collectif »* obtient comme résultat que l'enseignante *« répond à côté » « Elle va davantage sur le conditionnement des élèves… »* et *« J'ai vraiment du mal »*	Attendre en vain la bonne réponse	Attendre la bonne réponse
7	**12b**	Mettre beaucoup de temps *«J'ai mis vraiment, (…) combien de temps (…) »* pour faire accepter et accéder au concept de motivation de l'élève *« qu'elle accepte et qu'elle accède à ce que je voulais, c'est-à-dire ma fameuse motivation de l'élève avec la mise en application de l'activité réelle »*	Mettre beaucoup de temps pour faire accepter et accéder l'enseignante à un concept pédagogique	Mettre beaucoup de temps Faire accéder à un concept pédagogique
	13b	Mettre beaucoup de temps *«J'ai mis vraiment, (…) combien de temps (…)* ce qui obtient comme résultats *« elle est complètement à côté » «j'ai trouvé très long le cheminement »*	Mettre du temps sans réussir à faire accéder au concept pédagogique	Mettre beaucoup de temps Ne pas réussir à s'accorder
8	**14b**	Faire comprendre à l'enseignante **«** *qu'au niveau du concept, elle n'y est pas du tout »* pour l'encourager à faire un petit effort *« j'essaie de lui annoncer la couleur en lui disant, ''bon allez, maintenant, on fait un petit effort'' »* ce qui obtient	Encourager l'enseignante pour l'amener à atteindre un niveau plus complexe	Essayer d'amener la réflexion plus loin Encourager l'enseignante

		comme résultat de ne pas savoir comment faire pour l'amener sur un niveau plus complexe *« j'essaie de l'amener sur un niveau plus complexe mais je ne sais pas comment faire » « j'ai du mal »*		
9	**15b**	Valoriser ce que l'enseignante dit *« je valorise ce qu'elle dit »* obtient comme résultat d'essayer de *« l'amener plus loin »*	Valoriser l'enseignant pour l'amener plus loin	Valoriser l'enseignante Amener l'enseignante plus loin
	16b	Définir le concept « pragmalinguistique » *« je viens de lui définir »* obtient comme résultat *« elle n'a pas compris du tout le concept »*	Définir le concept « pragmalinguistique » en vain	Définir les concepts Ne pas se faire comprendre
10	**17b**	Poser la question « pour quoi faire (apprendre des mots) ? » *« ma question, c'est pour quoi faire ? »* obtient comme résultat que l'enseignante commence tout doucement à positionner le mot dans un acte langagier *« Elle commence à le positionner dans un acte langagier…Tout doucement »*	Poser la question pour quoi faire pour accompagner la compréhension de l'enseignante	Questionner le sens de la pratique Faire comprendre
	18b	Accompagner l'enseignante *«je suis obligée de l'accompagner »* pour qu'elle accouche *« Il faut qu'elle accouche quand même du truc »*	Faire accoucher l'enseignante	Faire accoucher Accompagner la réflexion
11	**19b**	Vouloir « *Qu'elle comprenne enfin que ce qu'elle a fait ça ne sert pas à grand-chose »* vaut pour vouloir que l'enseignante positionne les énonciations différemment *« de positionner ça différemment »* obtient comme résultat que l'enseignante n'a pas conscience de ce que l'inspectrice veut lui faire comprendre *« elle n'en a pas conscience » « elle n'a pas compris la différence »* (entre faire énoncer des mots aux élèves et être dans un acte de communication) [dans les circonstances où *« pour elle il faut savoir dire les mots »*]	Ne pas réussir à faire prendre conscience à l'enseignante de l'inefficacité de sa pratique	Ne pas se faire comprendre Signifier l'inefficacité de la pratique
12	**20b**	Faire comprendre à l'enseignante la différence *(*entre ce qu'elle fait et ce que l'inspectrice attend) *« lui faire comprendre, la différence »* vaut pour lui dire *« sous différentes formes »,* essayer d'amener l'enseignante (à comprendre) *« dans des exemples* ce qui obtient comme résultat *« ça vient toujours pas »*	Ne pas réussir à faire comprendre la différence entre ce que l'enseignante fait et ce que l'inspectrice attend	Échouer à faire comprendre les attentes
	21b	Essayer de l'amener à comprendre ce que je veux dire *« l'amener (…) à qu'elle comprenne ce que je veux dire »* vaut pour faire prendre conscience de sa démarche *« l'amener (…) à ce qu'elle prenne conscience de sa démarche »*	Essayer de faire prendre conscience à l'enseignante de sa démarche	Faire prendre conscience de sa démarche à l'enseignante
	22b	*« vérifier ce qu'elle sait »* vaut pour Vérifier *« qu'elle sait ce que c'est une intention de parole, pragmalinguistique »* ce qui obtient comme résultat de constater que ce sont des concepts que l'enseignante ne manie pas *« ça se sont des concepts qu'elle ne manie pas »*	Vérifier les connaissances disciplinaires de l'enseignante	Vérifier la maîtrise des concepts disciplinaires
13	**23b**	Expliquer *« J'explique quand-même »* vaut pour dire *: « je suis locuteur, j'ai l'intention… J'ai un message à faire passer. Quel est le message que je souhaite faire passer quand je dis (expression en allemand) ? »*	Expliquer pour faire passer un message	Expliquer Essayer de faire comprendre

14	**24b**	Tout essayer *« J'essaie tout ! »* vaut pour essayer *« de lui faire comprendre »*	Tout essayer pour lui faire comprendre	Essayer de faire comprendre
15	**25b**	Ramer « *là on a ramé* » vaut pour Passer un temps long à essayer de lui faire comprendre *« une demi-heure que j'essaie de lui faire comprendre »* ce qui permet de déboucher le tuyau *« je me suis dit, il va se déboucher… »* (j'avais l'impression qu'elle était assise sur son tuyau, qu'elle était à côté de la plaque)	Passer du temps pour essayer de faire comprendre à l'enseignante	Passer beaucoup de temps Essayer de faire comprendre
	26b	Faire comprendre à l'enseignante *« lui faire comprendre »* vaut pour dire *« montre-moi ce que tu sais faire aussi »* ce qui obtient comme résultat de valoriser l'enseignante *« c'est plus gratifiant (…) que la personne arrive finalement à trouver plutôt qu'on te le dise»* [dans les circonstances où « entre les PLP et les PLC, tu as souvent cette, ce complexe d'infériorité »]	Solliciter les réponses de l'enseignante pour la valoriser	Solliciter les réponses de l'enseignante Valoriser l'enseignante
	27b	La mettre « *animatrice ou hôtesse du mini-réseau* » vaut pour reconnaître tout ce que l'enseignante fait sur le terrain *« je reconnaisse tout ce qu'elle fait sur le terrain »* ce qui obtient comme résultats que l'enseignante soit valorisée *« c'est important qu'elle soit valorisée »* [dans les circonstances où « *elle l'anime avec une collègue du lycée général* » *« entre les PLP et les PLC, tu as souvent cette, ce complexe d'infériorité »*]	Reconnaître ce que l'enseignante fait pour la valoriser	Asseoir la reconnaissance institutionnelle Mettre en valeur le travail de l'enseignante
16	**28b**	Caresser l'enseignante dans le sens du poil *« Je la caresse dans le sens du poil »* vaut pour Dire *« je suis entièrement d'accord avec vous (…) ça vous le faites à merveille »* obtient comme résultat d'amener l'enseignante plus loin pour qu'elle gagne en efficience *« je l'amène après plus loin ! » « je pense que vous pourriez gagner en efficience. »*	Caresser l'enseignante dans le sens du poil pour l'amener plus loin	Flatter l'enseignante Amener l'enseignante plus loin
17	**29b**	Vouloir l'étriper *« je vais l'étriper »* vaut pour ne pas arriver (à lui faire comprendre) *« Je ne vais pas y arriver »* ce qui obtient comme résultat *« C'est un accouchement difficile. »* [dans les circonstances où « elle a compris (…) on a fait un pas ensemble »	Ne pas réussir à faire accoucher l'enseignante	Faire comprendre avec difficulté
	30b	Vouloir *« faire dire un truc à l'autre »* obtient comme résultat que l'enseignant ne le sort pas *« il ne le sort pas »* mais l'inspectrice persévère *« Mais (…) je persévère »*	Faire dire un truc à l'autre	Faire dire
	31b	Poser des questions pas assez claires *« je pose des questions pas claires pour elle »* vaut pour Poser des questions *« fermées »* ce qui obtient comme résultat de faire l'hypothèse que *« elle a un peu de mal à se projeter dans d'autres schémas »*	Poser des questions fermées	Poser des questions fermées Ne pas se faire comprendre
18	**32b**	*Dire « si (c'est sûr que si) »* (tu arrives à le faire) vaut pour demander à l'enseignante de dire ce que l'inspectrice attend *« tu vas dire ce que j'attends de toi »* (ce qu'elle sait faire)	Faire dire ce que l'inspectrice attend	Inciter à répondre aux attentes de l'inspectrice

	33b	Ne pas répondre à la question de l'enseignante *« je ne réponds pas à sa question »* vaut pour vouloir que l'enseignante suive d'abord l'idée de l'inspectrice *« ce n'est pas ma priorité à ce moment-là » « Je veux qu'elle me suive sur mon idée »* ce qui obtient comme résultat que l'enseignante comprenne où l'inspectrice veut l'amener *« qu'elle comprenne où je veux l'amener » « je vais t'amener plus loin »*	Suivre son idée pour faire comprendre	Faire suivre la logique de l'inspectrice Essayer de faire comprendre
19	**34b**	Mettre en œuvre une technique *« Tu as vu ma technique hein ? »* vaut pour faire *« passer un message » :* d'abord valoriser l'enseignante pour ensuite lui énoncer les éléments sur lesquels travailler *« d'abord dire (...) c'est bien bien bien »* puis *« par contre c'est vrai que ... »* ce qui obtient comme résultats la « *caution »* que l'enseignante écoute, que je l'ai avec moi et qu'on peut construire ensemble *« ma caution, de me dire, elle m'écoute là. Je l'ai avec moi, maintenant on construit ensemble »* que l'enseignante entende *« tout le bien que je pense d'elle, mais qu'il y a des choses perfectibles. »*	Valoriser l'enseignante pour qu'elle écoute ce que j'ai à lui dire	Valoriser l'enseignante Obtenir l'écoute de l'enseignante
	35b	Faire *« ma technique »* vaut pour faire « *de façon très inconsciente, de façon extrêmement instinctive »*	Faire la technique d'entretien	Appliquer une technique d'adhésion
	36b	« *Faire adhérer* » vaut pour qu'elle comprenne et qu'elle entende tout le bien que je pense d'elle et ce qu'il y a de perfectible , *« il faut qu'elle comprenne » « il faut qu'elle entende tout le bien que je pense d'elle, mais qu'il y a des choses perfectibles. »* ce qui obtient comme résultats aider l'enseignante *« Il faut que je l'aide »* [dans les circonstances où *« elle veut bien faire, elle a besoin qu'on le* (lui dire c'est bien) *dise »*]	Valoriser l'enseignante pour la faire adhérer	Valoriser l'enseignante Faire adhérer
	37b	*« La faire adhérer »* vaut pour *« lui faire comprendre pourquoi » « Lui faire « comprendre qu'il y a d'autres façons de voir, d'autres façons de faire des choses peut être plus optimisées»* ce qui obtient comme résultat d'*« optimiser l'enseignement, euh…Pour que l'enseignement soit plus efficace pour les élèves »*	Faire adhérer pour optimiser son enseignement	Appliquer une technique d'adhésion Faire progresser
	38b	*« dire, non c'est pas bon, faites-ci faites-ça »* vaut pour rester *« dans un cadre neutre où je dis ça c'est bien, ça c'est pas bien…»* juger, évaluer uniquement *« je juge uniquement, où j'évalue »* ce qui obtient comme résultat « *ça ne sert à rien »* pour l'aider à progresser.	Ne pas seulement juger pour aider l'enseignante à progresser	Aider l'enseignante à progresser
	39b	Vouloir que l'enseignante essaie (de faire) autrement *« je veux qu'elle essaie »* vaut pour dire « *Là où elle est bonne et là ce qu'elle peut optimiser » « « dire ce qu'elle peut mieux faire »*	Faire faire autrement	Inciter l'enseignante à faire autrement
20	**40b**	Ne pas lâcher l'affaire *« je ne lâche pas l'affaire »* vaut pour reconnaître ce que les élèves ont fait mais vouloir aller plus loin *« je le reconnais bien sûr » (*que les élèves ont dit des mots*) mais « C'est pas comme ça qu'on ira loin. »* ce qui	Reconnaître ce que les élèves ont fait mais vouloir aller plus loin	Mettre en valeur le travail de l'enseignant Inciter à aller plus loin

		obtient comme résultat d'attendre que les élèves fassent autre chose *« s'ils ont dit ça c'est qu'ils auraient pu dire autre chose aussi »*		
21	**41b**	Tout essayer *« J'ai tout essayé »* vaut pour lui faire comprendre, par A+B, en la questionnant, en la mettant dans une situation concrète d'exemples *« lui faire comprendre, par A+B, avec des questions, en la mettant dans une situation concrète d'exemples »* ce qui obtient comme résultat *« C'est compliqué. » « vraiment difficile de changer ses représentations » « elle reste sur, … vraiment sur une approche grammaticalisante »*	Rencontrer de la difficulté à faire comprendre pour changer les représentations	Essayer de faire comprendre Faire changer les représentations
	42b	Faire comprendre à l'enseignante (comment faire pour faire autrement) *« lui faire comprendre »* pour *« la faire évoluer »* ce qui obtient comme résultat *« Je ne suis pas sûre »* d'avoir réussi *« j'ai pas d'autres outils pour accéder à un changement de sa part… »* [dans les circonstances où *« dans pas beaucoup de cas finalement c'est une vraie compréhension »*]	Faire comprendre pour la faire évoluer	Essayer de faire évoluer
22	**43b**	Essayer de savoir *« je veux savoir si elle a réfléchi à la constitution »* des groupes vaut pour essayer de *« savoir si elle a réfléchi de façon consciente »* (avec un argumentaire pédagogique) ce qui obtient comme résultat que *« c'était pas vraiment réfléchi… »* [dans les circonstances où *« les élèves sont encore au stade où (…) ils ont pas spécialement intégré le concept de devoir travailler avec un autre que celui qu'on aime bien»*	Savoir si l'enseignante a réfléchit à la constitution des groupes	Questionner Vérifier la justification des choix pédagogiques
	44b	Ramer un petit peu *« je rame un petit peu »* (avec mon histoire de puzzle) pour obtenir une proposition idéale *« il aurait fallu que ça s'imbrique … Que les autres groupes aient besoin de la réponse des groupes précédents pour constituer un ensemble »* [dans les circonstances où *« je m'étais dit, idéalement, soit, elle aurait pu constituer des groupes plus ou moins homogènes et elle adaptait le niveau de la question, soit elle était en hétérogénéité et du coup c'est ce que je lui dis vers la fin »*]	Ramer pour obtenir une proposition idéale	Attendre des propositions pédagogiques conformes
23	**45b**	Demander à l'enseignante si elle tire profit (du travail de groupe) *« je lui demande vous en tirez profit ?»* vaut pour attendre des propositions pédagogiques de tutorat, compagnonnage, où les élèves trouvent ensemble *«j'attends (…) tutorat, compagnonnage, l'un avec l'autre, on trouve ensemble »* ce qui obtient comme résultats *« on est complètement à côté de la plaque là » « elle y est pas du tout »*	Attendre des propositions pédagogiques spécifiques	Questionner Attendre des propositions pédagogiques conformes
24	**46b**	Vouloir que l'enseignante *« sorte les stratégies »* vaut pour *« essayer de lui faire comprendre* (le principe) *pour la suite »* ce qui obtient comme résultats *« Elle est toujours pas dans ce que je veux », « Si on veut enseigner une langue, il faut passer par là »* [dans les circonstances où *« C'est la même chose, (…) qu'elle essaie de leur* (les élèves) *faire comprendre : quelles sont les stratégies qu'on utilise »*]	Faire dire les stratégies à l'enseignante pour qu'elle réutilise un principe avec les élèves	Faire comprendre un principe linguistique Faire dire des stratégies

25	**47b**	Dire aux enseignants « *vous évaluez finalement la compréhension* » vaut pour Dire « *Vous êtes dans une vérification* »	Dire aux enseignants qu'ils évaluent finalement	Clarifier des concepts pédagogiques
	48b	Dire « *Vous êtes dans une vérification* » permet de voir qu' il y a une grosse confusion entre évaluation et notation : ce n'est pas parce que les enseignants ne notent pas qu'ils ne sont pas dans une évaluation *« il y a une grosse confusion entre évaluation et notation » « ce n'est pas parce que vous ne notez pas que vous n'êtes pas dans une évaluation ou une vérification du degré de compréhension »* [dans les circonstances où les enseignants disent *« non, je note pas » « non je n'évalue pas (…) je vérifie »*]	Dire aux enseignants qu'ils confondent évaluation et notation	Clarifier des concepts pédagogiques
26	**49b**	« *S'appuyer sur une observation de classe* » vaut pour vérifier comment les élèves travaillent pendant l'observation en classe *« je vérifie dans la mesure du possible comment (…) travaillent les élèves »* vérifier comment les élèves « *ont compris et comment ils arrivent à exprimer leurs façons de faire* » ce qui obtient comme résultat de *« faire comprendre au prof (…) la nécessité d'expliciter les stratégies »* (de l'apprentissage linguistique)	S'appuyer sur l'observation en classe pour faire comprendre à l'enseignant la nécessité d'expliciter les stratégies aux élèves	S'appuyer sur des preuves Faire comprendre une stratégie pédagogique
27	**50b**	Vérifier la conformité de la distribution des heures disciplinaires *« je vérifie aussi la conformité » (de la distribution des heures disciplinaires)* vaut pour essayer de comprendre les stratégies de l'équipe de direction *« j'essaie de comprendre un petit peu les stratégies de l'équipe de direction »* parce que *« parfois ils* (la cheffe d'établissement et son adjoint) *prennent des moyens pour d'autres, ils essaient entre guillemets de truander »* ce qui obtient comme résultat de me prémunir que les heures disciplinaires n'empiètent pas sur le domaine des inspecteurs de la spécialité *« pour me prémunir (…)que ça n'empiète pas sur leur domaine aussi »*	Comprendre les stratégies de l'équipe de direction pour piloter les heures disciplinaires	S'informer sur la stratégie de pilotage de la discipline dans l'établissement
28	**51b**	Questionner l'enseignante sur ce qu'elle perçoit du système scolaire *« je veux aussi savoir ce (…) qu'elle perçoit du système scolaire »* vaut pour comprendre *« ce qu'elle perçoit elle »* ce qui obtient comme résultats qu'*« elle a absolument pas notion du cadre horaire que peuvent avoir les élèves, dans quoi ça s'insère, est ce que c'est en plus ou pas, est ce que ça prend la place de quelque chose »* [dans les circonstances où *« c'est une matière optionnelle » « c'est important aussi de dire qu'on ne mange pas le pain des autres parce qu'on est souvent attaqués là-dessus. »*]	Questionner l'enseignante sur sa connaissance du système scolaire pour voir ce qu'elle a compris	Questionner Vérifier les connaissances de l'enseignante
	52b	*« comprendre le fonctionnement de ce lycée »* ce qui obtient comme résultats avoir une vue d'ensemble du fonctionnement d'un projet qui se met en œuvre un peu différemment dans les autres lycées *« qu'ils sont tous dans des trucs un peu différents » « Le pilotage du projet en tout cas, ça me permet d'avoir une vue d'ensemble. »*	Comprendre le fonctionnement du lycée pour avoir une vue d'ensemble du pilotage	S'informer pour piloter la discipline dans l'académie
29	**53b**	Dire *« Vous étiez contente ? »* (de la façon dont les élèves ont lu) vaut pour ne pas s'appesantir *« Je vais pas m'appesantir »* (sur le questionnement) [dans les	Questionner de manière superficielle pour faire	Questionner de manière superficielle

		circonstances où *« c'est une ineptie totale de les faire lire à voix haute, alors qu'ils n'ont pas spécialement compris, ils n'ont pas spécialement décodé le sens » « je commence à être fatiguée ».*] ce qui obtient comme résultats qu' *« elle n'a pas conscience que ce qu'elle a demandé n'était pas en adéquation avec ce qu'il aurait fallu qu'elle fasse » « je commence à être fatiguée »*	comprendre que l'endroit didactique n'est pas bon	Signifier l'invalidité des réponses
30	**54b**	Questionner l'enseignante pour « *savoir si elle sait* » (ce qu'est le bingo) pour *« qu'elle analyse le principe »* ce qui obtient comme résultat de *« L'amener plus loin »*	Questionner l'enseignante pour analyser le principe pédagogique du bingo	Questionner Pour faire analyser une pratique
	55b	Vouloir que l'enseignante analyse le principe *« Je veux qu'elle analyse le principe »* vaut pour essayer de lui faire entrevoir dans quelles situations les élèves peuvent être attentifs « *de lui faire entrevoir le système de : j'ai besoin d'une info (…) c'est là où j'écoute et où je suis attentive »*	Faire analyser le principe d'attention des élèves	Faire analyser un principe pédagogique
	56b	Vouloir que l'enseignante verbalise le principe *« je veux qu'elle verbalise le principe »* vaut pour que l'enseignante suive l'idée de l'inspectrice *« venir avec moi, sur mon idée »* ce qui obtient comme résultat de pouvoir « *s'en servir après »*	Faire verbaliser le principe d'attention pour que l'enseignante suive et utilise l'idée de l'inspectrice	Faire verbaliser un principe pédagogique Faire suivre l'idée de l'inspectrice
31	**57b**	Traduire l'exemple de l'enseignante *«j'ai traduit son exemple concret »* vaut pour retraduire et conceptualiser *« je retraduis », « j'essaie de le conceptualiser »* ce qui obtient comme résultat de l'amener plus loin *« pour l'amener plus loin. »*	Traduire l'exemple de l'enseignante pour l'amener plus loin	Conceptualiser la pratique de l'enseignante
	57b bis	Retravailler les concepts pédagogiques de la démarche interactionnelle « *Retravailler ces concepts-là* » dans les circonstances où *« elle les a rencontrés à un moment donné dans sa formation initiale »* ce qui obtient comme résultats *« ça lui évoque quelque chose » « elle ne les a strictement pas intériorisés »* et *« elle ne l'applique pas »*	Retravailler les concepts de la démarche interactionnelle	Retravailler des concepts pédagogiques
32	**58b**	Dire *« qu'est-ce que vous retenez ?»* vaut pour attendre qu'elle redise ce qu'on a laborieusement élaboré *« redis-moi ce qu'on a laborieusement élaboré » « qu'elle me recrache ce qu'on a laborieusement élaboré pendant une heure»* ce qui obtient comme résultat d'attendre que l'enseignante dise *« qu'il faut que ça fasse sens, que les élèves soient au centre »*	Attendre que l'enseignante dise ce qu'elle a élaboré avec l'inspectrice	Questionner Faire verbaliser l'élaboration des réponses
	59b	Fixer ce que l'on a élaboré *« **F**ixation »* vaut pour chercher à ce *« que ça se fixe dans sa tête »* et espérer que l'enseignante y croit *« Qu'elle y croit »* obtient comme résultat de savoir que j'ai servi à quelque chose *« savoir est-ce que j'ai servi à quelque chose ? »*	Fixer ce qui a été élaboré pour servir à l'engagement de l'enseignante	Fixer ce qui a été élaboré Savoir que l'inspectrice a servi à l'engagement de l'enseignante
33	**60b**	Construire des stratégies avec l'enseignante *« les stratégies, qu'il faut qu'on puisse construire »* vaut pour mettre des mots concrets sur les choses, redonner le concept, le refixer *« je mette des mots très concrets sur les choses. » « je lui redonne le concept » « on le refixe »* ce qui obtient comme résultats que	Mettre des mots sur les concepts pour que l'enseignante re-note les stratégies	Fixer les stratégies élaborées Faire des liens de signification entre concept et pratique

		l'enseignante renote la stratégie *« elle le renote »* et *« qu'elle repasse par l'activité pour dire oui oui…Là c'est bien ça qu'il faut que je fasse »*		
34	**61b**	Lui redire que je sais très bien tout ce qu'elle fait *« je lui redis »* obtient comme résultats qu'elle entende qu'il y a des marges de progressions *« il faut aussi qu'elle entende que voilà… Il y a des marges de progressions »*	Valoriser l'enseignante pour lui faire entendre qu'elle a des marges de progression	Valoriser l'enseignante Faire adhérer à une évolution
35	**62b**	Se détacher (d'une confidence quant à la démotivation de l'enseignante) *« je me détache complètement »* vaut pour ne pas céder (au chantage) *« je ne cède jamais »* [dans les circonstances où *« Je suis dans l'empathie…Je comprends, j'entends ce qu'elle dit » « Je peux pas faire plus, je ne peux pas aller plus loin que ça. »*]	Se détacher d'une confidence pour ne pas céder au chantage	Mettre des limites à l'empathie Ne pas céder au chantage

Annexe 3.11 : Tableau des jeux de langages complets de l'Inspecteur 3 ¶

JDL 1 : MAILLONS INTERMÉDIAIRES INSPECTEUR 3

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
1b	Expliquer à l'enseignante les enjeux disciplinaires pour entendre sa stratégie	Expliquer la stratégie de **pilotage de la discipline** dans l'établissement Comprendre la stratégie de l'enseignante	**Comprendre la stratégie de l'enseignante**	**MI 1**
9b	Questionner trop longtemps pour s'assurer que l'enseignante comprenne	Questionner longtemps Faire comprendre	**Faire comprendre**	**MI 2**
16b	Définir le concept « pragmalinguistique » en vain	Définir les concepts Ne pas se faire comprendre		
17b	Poser la question sur le sens de la pratique pour accompagner la compréhension de l'enseignante	Questionner le sens de la pratique Faire comprendre		
19b	Ne pas réussir à faire comprendre à l'enseignante l'inefficacité de sa pratique	Ne pas se faire comprendre Signifier l'inefficacité de la pratique		
20b	Ne pas réussir à faire comprendre la différence entre ce que l'enseignante fait et ce que l'inspectrice attend	Échouer à faire comprendre ses attentes		
23b	Expliquer pour faire passer un message	Expliquer Essayer de faire comprendre		
24b	Tout essayer pour lui faire comprendre	Essayer de faire comprendre		
25b	Passer du temps pour essayer de faire comprendre à l'enseignante	Passer beaucoup de temps Essayer de faire comprendre		
13b	Ne pas réussir à faire accéder au concept pédagogique	Mettre beaucoup de temps Ne pas réussir à s'accorder		
29b	Ne pas réussir à faire accoucher l'enseignante	Faire comprendre avec difficulté		
31b	Poser des questions que l'enseignante ne comprend pas	Poser des questions fermées Ne pas se faire comprendre		
33b	Faire suivre son idée pour essayer de faire comprendre	Faire suivre la logique de l'inspectrice Essayer de faire comprendre		
41b	Rencontrer de la difficulté à faire comprendre pour changer les représentations	Essayer de faire comprendre Faire changer les représentations		
46b	Faire dire les stratégies à l'enseignante pour qu'elle réutilise un principe avec les élèves	Faire comprendre un principe linguistique Faire dire des stratégies		

49b	S'appuyer sur l'observation en classe pour faire comprendre à l'enseignant la nécessité d'expliciter les stratégies aux élèves	S'appuyer sur des preuves Faire comprendre une stratégie pédagogique		
10b	Expliquer longtemps que l'enseignante doit faire différemment	Expliquer longtemps Faire évoluer	**Faire évoluer la réflexion**	**MI 3**
14b	Encourager l'enseignante pour l'amener l'enseignante à atteindre un niveau plus complexe	Essayer d'amener la réflexion plus loin Encourager l'enseignante		
15b	Valoriser l'enseignant pour l'amener plus loin	Valoriser l'enseignante Amener l'enseignante plus loin		
18b	Faire accoucher l'enseignante	Faire accoucher Accompagner la réflexion		
28b	Caresser l'enseignante dans le sens du poil pour l'amener plus loin	Flatter l'enseignante Amener l'enseignante plus loin		
37b	Faire adhérer pour optimiser son enseignement	Appliquer une technique d'adhésion Faire progresser		
38b	Ne pas seulement juger pour aider l'enseignante à progresser	Aider l'enseignante à progresser		
39b	Dire ce qu'elle peut améliorer pour qu'elle essaie de faire autrement	Inciter l'enseignante à faire autrement		
40b	Reconnaître ce que les élèves ont fait mais vouloir aller plus loin	Mettre en valeur le travail de l'enseignant Inciter à aller plus loin		
42b	Faire comprendre pour la faire évoluer	Essayer de faire évoluer		
36b	Valoriser l'enseignante pour la faire adhérer	Valoriser l'enseignante Faire adhérer	**Faire adhérer**	**MI 4**
61b	Valoriser l'enseignante pour lui faire entendre qu'elle a des marges de progression	Valoriser l'enseignante Faire adhérer à une évolution		
60b	Mettre de mots sur les concepts pour que l'enseignante renote les stratégies	Fixer les stratégies élaborées Faire des liens de signification entre concept et pratique	**Faire des liens de signification**	**MI 5**
57b	Traduire l'exemple de l'enseignante pour l'amener plus loin	Conceptualiser la pratique de l'enseignante		
57b bis	Retravailler les concepts de la démarche interactionnelle	Retravailler des concepts pédagogiques		
60b	Mettre de mots sur les concepts pour que l'enseignante renote les stratégies	Fixer les stratégies élaborées S'accorder avec l'enseignante		
21b	Essayer de faire prendre conscience à l'enseignante de sa démarche	Faire prendre conscience de sa démarche à l'enseignante	**Faire analyser sa pratique**	**MI 6**

54b	Questionner l'enseignante pour analyser le principe pédagogique du bingo	Questionner Faire analyser une pratique		
55b	Faire analyser le principe d'attention des élèves	Faire analyser un principe pédagogique		
56b	Faire verbaliser le principe d'attention pour que l'enseignante suive et utilise l'idée de l'inspectrice	Faire verbaliser un principe pédagogique Faire suivre l'idée de l'inspectrice	**Faire verbaliser sa pratique**	**MI 7**
58b	Questionner sur ce que l'inspectrice a élaboré avec l'enseignante	Questionner Faire verbaliser l'élaboration des réponses		
59b	Fixer ce qui a été élaboré pour servir à l'engagement de l'enseignante	Fixer ce qui a été élaboré Savoir que l'inspectrice a servi à l'engagement de l'enseignante		

JDL1 : LE PILOTE DU CHANGEMENT PROFESSIONNEL

JDL 2 : MAILLONS INTERMÉDIAIRES INSPECTEUR 3

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
1b	Expliquer à l'enseignante les enjeux disciplinaires pour entendre sa stratégie	Expliquer la stratégie de pilotage de la discipline dans l'établissement Comprendre la stratégie de l'enseignante	**Donner des informations**	**MI 1**
2b	Connaître le fonctionnement de la proviseure et l'avis de l'enseignante	S'informer sur la stratégie de pilotage de la discipline dans l'établissement Situer la position de l'enseignante	**Prendre des informations de pilotage académique**	**MI 2**
5b	Demander le fonctionnement du projet disciplinaire dans l'établissement pour comprendre le pilotage de l'établissement	Vérifier le pilotage de la discipline dans l'établissement Situer le contexte établissement		
6b	Comprendre le fonctionnement d'un projet académique au sein d'un établissement	Vérifier le pilotage de la discipline dans l'établissement Situer le contexte établissement		
7b	S'assurer que le lycée communique pour que plus d'élèves viennent dans l'établissement par choix	Vérifier le pilotage académique de la discipline		
50b	Comprendre les stratégies de l'équipe de direction pour piloter les heures disciplinaires	S'informer sur la stratégie de pilotage de la discipline dans l'établissement		
52b	Comprendre le fonctionnement du lycée pour avoir une vue d'ensemble du pilotage	S'informer pour piloter la discipline dans l'académie		
3b	Comprendre le niveau de la classe présentée pour poser les choses	Signifier le niveau disciplinaire Situer le contexte de classe	**Signifier le niveau disciplinaire**	**MI 3**
4b	S'intéresser au niveau linguistique réel des élèves	Juger le niveau disciplinaire		
12b	Mettre beaucoup de temps pour faire accepter et accéder l'enseignante à un concept pédagogique	Mettre beaucoup de temps Faire accéder à un concept pédagogique	**Faire accéder à des concepts**	**MI 4**
16b	Définir le concept « pragmalinguistique » en vain	Définir les concepts Ne pas se faire comprendre		
47b	Dire aux enseignants qu'ils évaluent finalement	Clarifier des concepts pédagogiques		
48b	Dire aux enseignants qu'ils confondent évaluation et notation	Clarifier des concepts pédagogiques		
19b	Ne pas réussir à faire comprendre à l'enseignante l'inefficacité de sa pratique	Ne pas se faire comprendre Signifier l'inefficacité de la pratique	**Signifier une pratique inefficace**	**MI 5**
53b	Questionner de manière superficielle pour faire comprendre que l'endroit didactique n'est pas bon	Questionner de manière superficielle Signifier l'invalidité des réponses		
22b	Conforter la non-maîtrise des concepts disciplinaires par l'enseignante	Vérifier la maîtrise des concepts disciplinaires		

43b	Savoir si l'enseignante a réfléchit à la constitution des groupes	Questionner Vérifier la justification des choix pédagogiques	**Vérifier les connaissances de l'enseignante**	**MI 6**
51b	Questionner l'enseignante sur sa connaissance du système scolaire pour voir ce qu'elle a compris	Questionner Vérifier les connaissances de l'enseignante		
58b	Attendre que l'enseignante dise ce qu'elle a élaboré avec l'inspectrice	Questionner Vérifier l'adhésion de l'enseignante	**Vérifier l'adhésion**	**MI 7**
59b	Fixer ce qui a été élaboré pour servir à l'engagement de l'enseignante	Fixer ce qui a été élaboré Savoir que l'inspectrice a servi à l'engagement de l'enseignante		
27b	Reconnaître ce que l'enseignante fait pour la valoriser	Asseoir la reconnaissance institutionnelle Mettre en valeur le travail de l'enseignante	**Asseoir une reconnaissance institutionnelle**	**MI 8**
11b	Attendre en vain la bonne réponse	Attendre une réponse	**Inciter des réponses attendues**	**MI 9**
30b	Faire dire un truc à l'autre	Faire dire		
33b	Faire suivre son idée pour essayer de faire comprendre	Faire suivre la logique de l'inspectrice Essayer de faire comprendre		
41b	Rencontrer de la difficulté à faire comprendre pour changer les représentations	Essayer de faire comprendre Faire changer les représentations		
32b	Faire dire ce que l'inspectrice attend	Inciter à répondre aux attentes de l'inspectrice		
44b	Ramer pour obtenir une proposition idéale	Attendre des propositions pédagogiques conformes		
45b	Attendre des propositions pédagogiques spécifiques	Questionner Attendre des propositions pédagogiques conformes		
46b	Faire dire les stratégies à l'enseignante pour qu'elle réutilise un principe avec les élèves	Faire comprendre un principe linguistique Faire dire des stratégies		
56b	Faire verbaliser le principe d'attention pour que l'enseignante suive et utilise l'idée de l'inspectrice	Faire verbaliser un principe pédagogique Faire suivre l'idée de l'inspectrice		
49b	S'appuyer sur l'observation des élèves en classe pour faire comprendre à l'enseignant la nécessité d'expliciter les stratégies aux élèves	S'appuyer sur des preuves Faire comprendre une stratégie pédagogique	**S'appuyer sur des preuves**	**MI 10**
60b	Mettre de mots sur les concepts pour que l'enseignante renote les stratégies	Fixer les stratégies élaborées Faire des liens de signification entre concept et pratique	**Fixer des stratégies d'enseignement**	**MI 11**
62b	Se détacher d'une confidence pour ne pas céder au chantage	Mettre des limites à l'empathie Ne pas céder au chantage	**Assumer son statut**	**MI 12**

JDL 2 : L'EXPERT PILOTE DE LA DISCIPLINE

JDL 3 :MAILLONS INTERMÉDIAIRES INSPECTEUR 3

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
8b	Reconnaître les qualités relationnelles de l'enseignante avec des élèves difficiles	Reconnaître les qualités de l'enseignante	**Valoriser l'enseignante**	**MI 1**
15b	Valoriser l'enseignant pour l'amener plus loin	Valoriser l'enseignante Amener l'enseignante plus loin		
26b	Solliciter les réponses de l'enseignante pour la valoriser	Solliciter les réponses de l'enseignante Valoriser l'enseignante		
28b	Caresser l'enseignante dans le sens du poil pour l'amener plus loin	Flatter l'enseignante Amener l'enseignante plus loin		
34b	Valoriser l'enseignante pour qu'elle écoute ce que j'ai à lui dire	Valoriser l'enseignante Obtenir l'écoute de l'enseignante		
36b	Valoriser l'enseignante pour la faire adhérer	Valoriser l'enseignante Faire adhérer		
61b	Valoriser l'enseignante pour lui faire entendre qu'elle a des marges de progression	Valoriser l'enseignante Pour faire adhérer à une évolution		
27b	Reconnaître ce que l'enseignante fait pour la valoriser	Asseoir la reconnaissance institutionnelle Mettre en valeur le travail de l'enseignante	**Valoriser le travail de l'enseignante**	**MI 2**
40b	Reconnaître ce que les élèves ont fait mais vouloir aller plus loin	Mettre en valeur le travail de l'enseignant Inciter à aller plus loin		
14b	Encourager l'enseignante pour l'amener l'enseignante à atteindre un niveau plus complexe	Échouer à amener la réflexion plus loin Encourager l'enseignante	**Stimuler l'enseignante**	**MI3**
18b	Faire accoucher l'enseignante	Faire accoucher Accompagner la réflexion		
62b	Se détacher d'une confidence pour ne pas céder au chantage	Mettre des limites à l'empathie Ne pas céder au chantage	**Se détacher**	**MI4**

JDL 3 :L'EXPERT VALORISANTE

JDL 4 : MAILLONS INTERMÉDIAIRES INSPECTEUR 3

N° de Règle	Signification attribuée par l'acteur	Regroupement par similitude sémantique Vers les maillons intermédiaires	Maillons intermédiaires	N° de MI
2b	Connaître le fonctionnement de la proviseure et l'avis de l'enseignante	S'informer sur la stratégie de **pilotage de la discipline** dans l'établissement Situer la position de l'enseignante	**Situer le contexte**	**MI 1**
3b	Comprendre le niveau de la classe présentée pour poser les choses	Signifier le niveau disciplinaire Situer le contexte de classe		
5b	Demander le fonctionnement du projet disciplinaire dans l'établissement pour comprendre le pilotage de l'établissement	Vérifier le pilotage de la discipline dans l'établissement Situer le contexte établissement		
6b	Comprendre le fonctionnement d'un projet académique au sein d'un établissement	Vérifier le pilotage de la discipline dans l'établissement Situer le contexte établissement		
17b	Poser la question pour quoi faire pour accompagner la compréhension de l'enseignante	Questionner le sens de la pratique Faire comprendre	**Questionner**	**MI 2**
31b	Poser des questions que l'enseignante ne comprend pas	Poser des questions fermées Ne pas se faire comprendre		
43b	Savoir si l'enseignante a réfléchit à la constitution des groupes	Questionner Vérifier la justification des choix pédagogiques		
45b	Attendre des propositions pédagogiques spécifiques	Questionner Attendre des propositions pédagogiques conformes		
51b	Questionner l'enseignante sur sa connaissance du système scolaire pour voir ce qu'elle a compris	Questionner Vérifier les connaissances de l'enseignante		
53b	Questionner de manière superficielle pour faire comprendre que l'endroit didactique n'est pas bon	Questionner de manière superficielle Signifier l'invalidité des réponses		
54b	Questionner l'enseignante pour analyser le principe pédagogique du bingo	Questionner Faire analyser une pratique		
58b	Attendre que l'enseignante dise ce qu'elle a élaboré avec l'inspectrice	Questionner Faire verbaliser l'élaboration des réponses		
26b	Solliciter les réponses de l'enseignante pour la valoriser	Solliciter les réponses de l'enseignante Valoriser l'enseignante		

9b	Questionner trop longtemps pour s'assurer que l'enseignante comprenne	Questionner longtemps Faire comprendre	**Rester longtemps sur un concept**	**MI4**
10b	Expliquer longtemps que l'enseignante doit faire différemment	Expliquer longtemps Faire évoluer		
12b	Mettre beaucoup de temps pour faire accepter et accéder l'enseignante à un concept pédagogique	Mettre beaucoup de temps Faire accéder à un concept pédagogique		
13b	Ne pas réussir à faire accéder au concept pédagogique	Mettre beaucoup de temps Ne pas réussir à s'accorder		
25b	Passer du temps pour essayer de faire comprendre à l'enseignante	Passer beaucoup de temps Essayer de faire comprendre		
23b	Expliquer pour faire passer un message	Expliquer Essayer de faire comprendre	**Faire adhérer**	**MI 5**
35b	Faire la technique d'entretien	Appliquer une technique d'adhésion		
37b	Faire adhérer pour optimiser son enseignement	Appliquer une technique d'adhésion Faire progresser		

JDL 4 : L'INSPECTEUR PILOTE DE L'ENTRETIEN

Annexe 3.12 : Raisonnements pratiques de l'Inspecteur 3

UI	N° de Règle	Vers les maillons intermédiaires	Raisonnements pratiques : Unité de traitement des chaînes de raisons d'agir	Intentions terminales	N° de RP
1	1b	Expliquer la stratégie de pilotage de la discipline dans l'établissement Comprendre la stratégie de l'enseignante	*Expliquer la stratégie de pilotage de la discipline dans l'établissement*/ vaut pour /*lui expliquer le danger de supprimer les cours d'allemand*/ ce qui permet / de comprendre la stratégie de l'enseignante / pour / *savoir si la proviseure impose une organisation* / pour / *situer la position de l'enseignante* /ce qui obtient comme résultat / ***S'informer sur la stratégie de pilotage de la discipline dans l'établissement***	Action intentionnelle : Piloter la discipline dans l'académie Moyens d'agir Prendre des informations sur le fonctionnement des établissement	RP1
	2b	S'informer sur la stratégie de pilotage de la discipline dans l'établissement Situer la position de l'enseignante			
2	3b	Signifier le niveau disciplinaire Situer le contexte de classe	*Demander le niveau de classe* / vaut pour / *situer le contexte de classe* / pour / *poser les choses*/ ce qui permet de / *signifier le niveau disciplinaire (de la classe)* / dans les circonstances où / *le niveau des élèves est très faible* / ce qui obtient comme résultat / ***juger le niveau disciplinaire (de la classe)***	Action intentionnelle : Signifier le niveau de la classe à l'enseignante Moyens d'agir Demander comment l'enseignante apprécie le niveau de ses élèves	RP2
	4b	Juger le niveau disciplinaire			
3	5b	Vérifier le pilotage de la discipline dans l'établissement Situer le contexte établissement	*Situer le contexte établissement* / vaut pour/ *Comprendre le fonctionnement d'un projet académique dans l'établissement* / vaut pour / *savoir si le lycée fait le « job »*/ pour / *savoir si les élèves arrivent par choix* / ce qui obtient comme résultat / ***vérifier le pilotage de la discipline dans l'établissement***	Action intentionnelle : Vérifier le pilotage de la discipline dans les établissements Moyens d'agir Comprendre le fonctionnement d'un projet disciplinaire	RP3
	6b	Vérifier le pilotage de la discipline dans l'établissement Situer le contexte établissement			
4	7b	Vérifier le pilotage académique de la discipline			
5	8b	Reconnaître les qualités de l'enseignante	*Reconnaître les qualités de l'enseignante* / vaut pour / *valoriser l'enseignante*/ dans les circonstances où / *les élèves sont un peu cabossés et c'est pas des cas faciles* / ce qui permet / *d'expliquer longtemps* / pour/ *s'assurer qu'elle comprenne tout ce que l'inspectrice souhaite lui dire* + *Questionner longtemps* / vaut pour / *être trop dans le questionnement* / pour/	Action intentionnelle : Faire comprendre pour faire évoluer (sans y parvenir) Moyens d'agir Valoriser l'enseignante pour qu'elle comprenne qu'elle doit faire autrement VS	RP4
	9b	Questionner longtemps Faire comprendre			
	10b	Expliquer longtemps Faire évoluer			

			faire comprendre qu'elle doit faire différemment/ ce qui obtient comme résultat / *elle avait du mal et c'était très laborieux* VS *Faire comprendre* / pour / ***la faire évoluer***	Ne pas y parvenir à se faire comprendre	
6	**11b**	Attendre la bonne réponse	*Attendre la bonne réponse* / vaut pour / *attendre qu'elle dise que les élèves difficiles sont les élèves qui ne comprennent pas, les élèves qui ne réagissent pas, les élèves qui ne sont pas disciplinés* / vaut pour / *mettre beaucoup de temps* / pour / ***faire accéder à un concept pédagogique*** + *Encourager l'enseignante* / vaut pour / *bon allez maintenant on fait un petit effort/* pour /*essayer d'amener la réflexion plus loin* VS *Mettre beaucoup de temps / vaut pour / j'ai mis vraiment (…) combien de temps / pour / faire accéder à un concept pédagogique* / ce qui obtient comme résultats /*elle n'a pas du tout compris le concept /* vaut pour / ***Ne pas réussir à s'accorder***	<u>Action intentionnelle</u> : Amener la réflexion de l'enseignante plus loin (sans y parvenir) <u>Moyens d'agir</u> Prendre beaucoup de temps pour faire accéder à un concept + Encourager l'enseignante pour aller plus loin VS Ne pas réussir à se comprendre	<u>RP 5</u>
7	**12b**	Mettre beaucoup de temps Faire accéder à un concept pédagogique			
	13b	Mettre beaucoup de temps Ne pas réussir à s'accorder			
8	**14b**	Essayer d'amener la réflexion plus loin Encourager l'enseignante			
9	**15b**	Valoriser l'enseignante Amener l'enseignante plus loin	*Valoriser l'enseignante* / pour / *essayer de l'amener plus loin* + *Faire prendre conscience de sa démarche* / vaut pour / *questionner le sens de la pratique* / pour / *qu'elle comprenne enfin que ce qu'elle fait ça ne sert pas à grand-chose* / pour / *accompagner la réflexion* / dans les circonstances où / *pour elle il faut savoir dire les mots* / *obtient comme résultats* / ***ne pas se faire comprendre*** + *Vérifier la maîtrise des concepts disciplinaires* / vaut pour / *vérifier ce que c'est qu'une intention de parole pragmalinguistique* / ce qui obtient comme résultats / *de voir que l'enseignante ne les manie pas* / ce qui permet /	<u>Action intentionnelle</u> : Faire comprendre pour <u>Moyens d'agir</u> <u>Action intentionnelle</u> :	<u>RP 6</u>
	16b	Définir les concepts Ne pas se faire comprendre			
10	**17b**	Questionner le sens de la pratique Faire comprendre			
	18b	Faire accoucher Accompagner la réflexion			
11	**19b**	Ne pas se faire comprendre Signifier l'inefficacité de la pratique			
12	**20b**	Échouer à faire comprendre les attentes			
	21b	Faire prendre conscience de sa démarche à l'enseignante			
	22b	Vérifier la maîtrise des concepts disciplinaires			

13	**23b**	Expliquer Essayer de faire comprendre	*d'expliquer* / qui vaut pour / *définir les concepts* / pour / *lui dire sous différentes formes* / pour / *la faire accoucher* / ce qui obtient /***échouer à faire comprendre les attentes***		
17	**29b**	Faire comprendre avec difficulté	*Faire comprendre avec difficulté* / vaut pour / *faire dire (un truc à l'autre)* / dans les circonstances où / *on a fait un pas ensemble* / ce qui obtient comme résultats / *il ne le sort pas* *Persévérer* / vaut pour / *c'est un accouchement difficile* / pour / *faire comprendre* / ce qui obtient comme résultat / *faire l'hypothèse qu'elle a un peu de mal à se projeter dans d'autres schémas* ou *poser des questions fermées* / ce qui obtient comme résultats / ne pas se faire comprendre	<u>Action intentionnelle</u> : Faire dire sans parvenir à se faire comprendre <u>Moyens d'agir</u> Persévérer à faire dire VS Ne pas se faire comprendre	
	30b	Faire dire			
	31b	Poser des questions fermées Ne pas se faire comprendre			
18	**32b**	Inciter à répondre aux attentes de l'inspectrice	*Inciter à répondre aux attentes de l'inspectrice* / vaut pour /*faire dire ce que l'inspectrice attend* / ce qui obtient de/ *ne pas répondre à la question de l'enseignante* / ce qui permet de / *faire suivre la logique de l'inspectrice* / pour / *essayer de faire comprendre où l'inspectrice veut l'amener*	<u>Action intentionnelle</u> : Faire dire les réponses attendues <u>Moyens d'agir</u> Ne pas répondre aux questions de l'enseignante Essayer de faire comprendre	
	33b	Faire suivre la logique de l'inspectrice Essayer de faire comprendre			
19	**34b**	Valoriser l'enseignante Obtenir l'écoute de l'enseignante	*Mettre en œuvre une technique* / vaut pour / *appliquer une technique d'adhésion* / qui vaut pour / Valoriser l'enseignante/vaut pour / *dire tout le bien que je pense d'elle* / pour / *faire passer un message* / ce qui permet de / *obtenir l'écoute de l'enseignante* + *Appliquer une technique d'adhésion* / vaut pour / *d'abord dire (...) « c'est bien, bien » puis par contre c'est vrai que… »* / ce qui permet / *valoriser l'enseignante* / pour / *faire adhérer* / qui vaut pour / *qu'elle entende qu'il y a des choses perfectibles* / pour / *faire progresser* / pour /*ne pas juger uniquement* / parce que / *ça ne sert à rien* / pour / *l'aider à progresser* / ce qui obtient comme résultat / ***inciter l'enseignante à faire autrement***	<u>Action intentionnelle</u> : Mettre en œuvre une technique d'entretien favorisant l'adhésion au changement <u>Moyens d'agir</u> Valoriser l'enseignante pour l'engager à écouter et l'inciter à faire autrement	
	35b	Appliquer une technique d'adhésion			
	36b	Valoriser l'enseignante Faire adhérer			
	37b	Appliquer une technique d'adhésion Faire progresser			
	38b	Aider l'enseignante à progresser			
	39b	Inciter l'enseignante à faire autrement			
20	**40b**	Mettre en valeur le travail de l'enseignante Inciter à aller plus loin	*Ne pas lâcher l'affaire* / vaut pour / *reconnaître ce que les élèves ont fait mais vouloir aller plus loin* / ce qui permet de / *mettre en valeur le travail de l'enseignante* / pour /essayer de lui faire comprendre comment faire / pour / *l'inciter à aller plus loin* VS	<u>Action intentionnelle</u> : Faire évoluer les propositions de l'enseignante (en vain) <u>Moyens d'agir</u>	
21	**41b**	Essayer de faire comprendre Faire changer les représentations			
	42b	Essayer de faire évoluer			

			Tout essayer / pour / *lui faire comprendre par A + B, avec des questions, en la mettant dans une situation concrète d'exemples* / pour/ *essayer de la faire évoluer* / ce qui obtient comme résultats / *c'est compliqué de faire changer les représentations* / qui vaut pour / *elle reste sur une approche grammaticalisante* / qui obtient comme résultats / *ne pas être sûre d'avoir réussi et ne pas avoir d'autres outils pour accéder à un changement de sa part*	Valoriser l'enseignante et lui faire comprendre comment faire pour faire autrement VS Ne pas réussir à impulser le changement	
30	**54b**	Questionner Faire analyser une pratique	*Questionner l'enseignante* / vaut pour / *savoir si elle sait* / pour / *faire analyse une pratique* / ce qui permet de / *faire analyser un principe pédagogique* /vaut pour / *faire entrevoir le système : j'ai besoin d'une info c'est là où j'écoute et où je suis attentive*/ ce qui permet de / *Faire suivre l'idée de l'inspectrice /* qui vaut pour / ***faire verbaliser un principe pédagogique***/ pour / ***qu'elle s'en serve après*** + *Traduire un exemple concret* / vaut pour / *conceptualiser la pratique de l'enseignante*/ ce qui permet de / *retravailler le concept de la démarche actionnelle* / dans les circonstances où / *l'enseignante les a rencontré à un moment donné dans sa formation initiale* / ce qui obtient comme résultat / ***retravailler des concepts pédagogiques***	<u>Action intentionnelle</u> : Faire l'enseignante s'approprier des concepts pédagogiques <u>Moyens d'agir</u> Conceptualiser les pratiques de l'enseignante verbaliser	
	55b	Faire analyser un principe pédagogique			
	56b	Faire verbaliser un principe pédagogique Faire suivre l'idée de l'inspectrice			
31	**57b**	Conceptualiser la pratique de l'enseignante			
	57b bis	Retravailler des concepts pédagogiques			
32	**58b**	Questionner Faire verbaliser l'élaboration des réponses	*Questionner* / vaut pour / *attendre que l'enseignante dise ce qui a été élaboré avec l'inspectrice* / ce qui permet de / *faire verbaliser l'élaboration des réponse* / pour / *fixer ce qui a été élaborer* / vaut pour / *chercher à fixer dans sa tête* / et que / *l'enseignante y croit*/ ce qui obtient comme résultat / ***Savoir que l'inspectrice a servi à quelque chose*** + *Fixer des stratégies élaborées* / vaut pour / *mettre des mots très concrets sur les choses, redonner le concept et le refixer* / ce qui permet / *que l'enseignante renote la stratégie* / ce qui obtient comme résultat de/ ***faire des liens de signification entre concept et pratique***	<u>Action intentionnelle</u> : Faire s'approprier des liens de signification entre concept et pratique utiles à l'enseignante <u>Moyens d'agir</u> Faire verbaliser les réponses élaborées pour que l'enseignante puisse les réutiliser	
	59b	Fixer ce qui a été élaboré Savoir que l'inspectrice a servi à l'engagement de l'enseignante			
33	**60b**	Fixer les stratégies élaborées Faire des liens de signification entre concept et pratique			

ANNEXE 4 : Annexes Dispositif 2

Annexe 4.1 : Courrier de sollicitation des inspecteurs pour mettre en place le dispositif 2

17 septembre 2019

Chers collègues,

Je suis actuellement IA-IPR en disponibilité pour terminer un travail de thèse qui porte sur l'étude de l'activité de jugement en entretien d'inspection.
J'ai besoin de solliciter quelques inspecteurs pour réaliser les derniers recueils de données. Il s'agira de réaliser un entretien d'allo-confrontation afin d'engager la controverse sur les dilemmes de métier dans le cadre de la visite d'inspection (aujourd'hui plus particulièrement les rendez-vous de carrière).
P.J. m'a transmis vos coordonnées. Je me permets de vous solliciter pour savoir si vous seriez d'accord sur le principe pour participer à ce travail qui devrait se réaliser sur une demi-journée dans un premier temps. Je serais dans l'hexagone de fin septembre à fin octobre. Ce pourrait être soit la première semaine d'octobre, soit au début des vacances de Toussaint. P.J et T. D. sont disponibles le vendredi 4 après-midi ou peut-être en début de vacances.

Je vous donne quelques informations sur le protocole de recherche :
Le protocole de recherche s'appuie sur 3 phases :
- Des entretiens exploratoires a-théoriques où il s'est agi d'identifier les lignes de force (ou règles suivies) des inspecteurs et les dilemmes de métier auxquels ils sont confrontés lors d'un entretien d'inspection, comme par exemple : apprendre aux enseignants à s'auto-évaluer (analyser leur pratique) *Versus* évaluer les enseignants (mesurer l'écart à la norme).
- Un enregistrement de l'entretien d'inspection + un entretien d'autoconfrontation (EAC) de l'inspecteur sur cet entretien + un EAC de l'enseignant sur ce même entretien. Pendant cet EAC, le chercheur cherche à comprendre l'activité de l'inspecteur en le sollicitant pour faire énoncer les raisons d'agir et l'appréciation du jugement de son action. Il l'invite à prendre conscience de ce qu'il fait et lui fait formaliser les règles qu'il suit.

- La dernière phase (à venir) consiste à confronter un collectif d'inspecteurs à des passages remarquables d'EAC d'inspecteurs ou d'enseignants pour mener des controverses sur les manières de faire et leur justification en allo-confrontation.
Il a pour but de solliciter le collectif pour trouver des compromis opératoires et mieux faire face aux dilemmes de métier.

Le dispositif 3 qui nous intéresse s'appuie sur le cadre théorique de développement de Vygotski adossé au postulat de la clinique de l'activité (Clot).
Il s'agit donc de lecture croisée de pratiques professionnelles et de confrontations d'avis d'experts au sujet des dilemmes, ou difficultés rencontrées lors de ces phases d'évaluation, pour trouver des alternatives plus efficaces au sein d'un collectif.

Je vous remercie pour l'attention que vous porterez à cette demande.
Dans l'attente de vos retours,

Bien cordialement,

Bernadette Voisin-Girard

Annexe 4.2 - Méthode du dispositif de formation

Nous nous sommes appuyés sur les entretiens exploratoires pour identifier les lignes de force et pluri-lemmes qui ressortent du discours des inspecteurs sur ce qu'ils déclarent faire à propos des 3 parties qui nous intéressent : les objectifs assignés à la visite d'inspection /l'organisation de la visite d'inspection / le déroulement de l'entretien d'inspection.

Nous avons ensuite utilisé les entretiens d'auto-confrontation (EAC) pour prendre en considération la manière dont les inspecteurs re-signifient l'expérience de leur entretien d'inspection par les raisons d'agir qui y sont associées. Ils évoquent des raisonnements pratiques qui permettent d'identifier les règles qu'ils suivent. Ils sont présentés de manière synthétique pour une lecture plus aisée du collectif d'inspecteurs.
Nous avons relevé les dilemmes ou pluri-lemmes qu'ils évoquent lors de l'EAC.

ENTRETIENS EXPLORATOIRES

CE QUE LES INSPECTEURS DÉCLARENT FAIRE LORSQU'ILS MENENT UNE VISITE D'INSPECTION

✓ **Ligne de force 1 : Faire changer la vision de la visite d'inspection chez l'enseignant ou le CE** dans le but d'accompagner la réflexion des enseignants, des équipes et des établissements.
- Réfléchir à l'organisation de la campagne d'inspection
- Faire préparer la visite de l'inspecteur aux enseignants
- Construire une relation professionnelle de cadres avec le CE
- Construire une relation professionnelle de confiance d'ex-pair avec les enseignants

✓ **Ligne de force 2 : Identifier et comprendre les démarches et les conceptions d'enseignement à partir de traces du travail ordinaire (de l'enseignant ou d'élèves)** dans le but d'évaluer l'efficacité des pratiques, d'accompagner les enseignants et de les former.
- Avoir accès aux pratiques ordinaires et authentiques
- Croiser les traces d'actions observées ou écrites
- Identifier les effets des pratiques pédagogiques sur les élèves
- Avoir un une vision globale du parcours de l'enseignant
- Être à l'écoute des difficultés et des stratégies d'enseignement
- Se positionner comme expert et ex-pair de la discipline : rapatrier les règles de la communauté de pratique des enseignants pour juger la pratique des enseignants
- Accorder de l'intérêt au travail de l'enseignant
- Montrer des signes d'intérêt aux propos de l'enseignante (Reformuler les propos de l'enseignante)
- S'assurer que les interlocuteurs s'entendent(se comprennent) sur un objet commun

✓ **Ligne de force 3 : Impulser le développement professionnel des enseignants** dans le but d'accompagner les enseignants et les établissements et d'améliorer la réussite des élèves
- Structurer l'entretien à partir des observations et de l'état émotionnel de l'enseignant
- Sécuriser la qualité de l'échange professionnel
- Impliquer l'enseignant dans l'analyse de sa pratique
- Valoriser les enseignants, les rassurer
- Donner un avis d'expert
- Faire adhérer, convaincre
- Négocier les voies de progression
- Spéculer l'engagement de l'enseignant
- Étayer la réflexion : proposer des alternatives, donner des pistes, donner des réponses
- Identifier les besoins de formation

✓ **Ligne de force 4 : Vérifier la qualité et les compétences professionnelles des enseignants** pour évaluer, classer et noter les enseignants, et les accompagner
- Vérifier les capacités de réflexion, de discernement et d'ouverture de l'enseignant
- Vérifier le niveau de maitrise des savoirs disciplinaires
- Vérifier les connaissances et le savoir-faire pédagogiques
- Prendre en considération l'intérêt que l'enseignant porte aux élèves

✓ **Ligne de force 5 : Garantir le respect du cadre institutionnel** dans le but de gérer les ressources
- Prendre en compte les contraintes de la prescription
- Vérifier le respect des programmes d'enseignement
- Classer les enseignants
- S'appuyer sur le référentiel de compétences des professeurs
- Mesurer l'écart aux attentes institutionnelles

Promouvoir les enseignants méritants
Inviter les enseignants à se former

ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION :
LA MANIÈRE DONT LES INSPECTEURS SIGNIFIENT LEUR TRAVAIL

Entretiens d'inspection	**RAISONNEMENTS PRATIQUES**
Se positionner comme inspecteur	- Déconstruire la vision d'une inspection à visée de contrôle pour envisager une réflexion sur la pratique professionnelle - Conforter l'idée selon laquelle l'inspecteur n'est pas venu pour contrôler le suivi des programmes - Remplir pleinement son boulot d'inspecteur c'est sortir de l'entretien en ayant énoncé quelques propositions - Être attentif au travail de l'enseignant pour être légitime à faire des propositions - Faire des propositions plutôt que donner des conseils pour changer la vision de l'inspection - Avoir les mêmes préoccupations vaut pour se reconnaître dans le modèle d'enseignante qu'elle incarne. - Faire des propositions sans donner de conseils pour mettre l'enseignant en réflexion et changer la vision d'une inspection - Aider les élèves en les mettant sur la voie pour qu'ils dépassent des obstacles plutôt que donner la bonne réponse vaut pour comprendre le fonctionnement de l'élève et qu'il trouve du sens à ce qu'il apprend. - « Vouloir ne pas donner l'impression d'être trop rigide » au risque de « Chercher les mots » et de « ne pas être clair » - Prendre des notes sans donner l'impression d'un interrogatoire de police - Inspecter vaut pour catalyser la réflexion. - Remplir pleinement son boulot d'inspecteur c'est permettre à l'enseignant d'accueillir des propositions pour qu'il s'approprie une analyse en mesure de le faire progresser - Chercher à obtenir une réponse (essayer de faire dire) c'est aborder un caractère artificiel et autoritaire de questionnement dans un rapport d'enseignant à élève

	- Inspecter c'est communiquer à l'enseignant que le destinataire (de la réflexion) doit toujours être l'élève - Permettre à l'enseignant de concevoir l'inspection comme un moment où il est important de montrer sa pratique réelle - Être implicite vaut pour rester ouverte, ne pas tout verrouiller, au risque de ne pas être entendue - Être inspectrice c'est faire basculer l'enseignant dans un entretien formatif pour l'aider - Prendre des informations sur le contexte permet de connaître le pilotage d'un dispositif disciplinaire académique au sein de l'établissement. - Prendre des informations sur la manière dont les élèves sont informés du projet pour savoir si l'établissement fait son « job » vis-à-vis de l'information à l'orientation des collégiens.
Construire une relation professionnelle de qualité	- Poser un cadre serein pour atténuer l'effet anxiogène de l'inspection - « Commencer l'entretien sans avoir la focale sur la séance » dans les circonstances d'une situation anxiogène obtient comme résultat « de décontracter (l'enseignant)» et « que l'enseignant puisse prendre du recul » « créer une situation plus sereine » et « que l'enseignant se livre davantage » - Expliquer à l'enseignante l'intérêt pédagogique des organisations de la discipline dans l'établissement pour rassurer l'enseignante. - Avoir de l'empathie face à une enseignante bienveillante - Prendre en compte le statut de l'enseignante (PLP/ PLC/ agrégés) pour la valoriser - Constater que l'enseignant répond avec assurance vaut pour avoir accès à une pratique authentique - Poser le cadre de l'entretien pour impulser une prise de recul - Reformuler les propos de l'enseignant c'est lui montrer que l'inspecteur l'a écouté et qu'il essaie de de comprendre la démarche de l'enseignant

	- « Faire beaucoup parler les enseignants pour voir comment ils analysent leur séance », permet de « les rassurer » - Dire à l'enseignant que l'inspecteur a pris connaissance du travail qu'il réalise vaut pour créer une relation de confiance en renvoyant la considération que l'inspecteur a pour le travail de l'enseignant - Partager les valeurs intellectuelles et déontologiques liées au sens de notre travail conforte la proximité avec l'enseignant ce qui obtient comme résultat de se sentir en phase avec l'enseignante - Avoir partagé le même vécu obtient comme résultat pouvoir accorder la confiance et créer de la complicité - Dire que « j'ai vu / lu » c'est dire à l'enseignant que l'inspecteur prend son travail au sérieux ce qui obtient comme résultat de conforter un cadre déontologique de la relation (professionnelle) avec l'enseignant - Remercier les enseignants pour les documents transmis et préciser que l'inspecteur en a pris connaissance pour établir le premier contact et faire savoir à l'enseignant que l'inspecteur a préparé son inspection - Prendre le temps de lister les éléments intéressants perçus dans les documents transmis en amont de l'entretien c'est montrer que l'inspecteur a préparé l'entretien ce qui obtient comme résultat montrer l'intérêt que l'inspecteur porte au travail de l'enseignante - Donner des nouvelles du stagiaire que l'enseignante a accompagné pour donner des signes de confiance - Partager avec l'enseignante les indicateurs de réussite des élèves de l'établissement pour rassurer l'enseignante sur la qualité de son travail - Mettre l'enseignante en confiance à différents niveaux et différentes échelles de son travail pour faciliter les mots difficiles à entendre ou le regard critique sur ce qui est proposé. - Donner des informations sur les prochaines formations pour rassurer l'enseignant sur des éléments de la réforme préoccupant les enseignants. - Questionner l'enseignante pour qu'elle trouve par elle-même est plus gratifiant que l'inspectrice donne des conseils.

Impulser le développement professionnel	- Comprendre les modes d'analyse de l'enseignant pour les aider - « Faire beaucoup parler les enseignants pour voir comment ils analysent leur séance », permet d'intervenir, de leur donner des pistes » - Reformuler les propos de l'enseignant pour s'assurer de l'avoir compris et pouvoir l'aider - Comprendre que l'enseignant effectue une analyse quantitative plus que qualitative pour différencier amène à penser qu'il faut creuser la question - Approfondir un objet pédagogique nécessite d'avoir des supports pour fonder son argumentation et éviter le formatage - Relever des analyses inefficaces vaut pour recueillir des besoins de formation ce qui obtient comme résultat de construire des dispositifs de formation ou prévoir des animations pédagogiques - Prendre des précautions pour que l'enseignante accepte d'envisager de faire autrement. - Valoriser l'enseignante pour faire passer un message, ce qui obtient comme résultat de faire adhérer l'enseignante et qu'elle comprenne qu'il existe d'autres façons plus efficaces d'enseigner et qu'elle progresse. - Valoriser ce que l'enseignante dit pour l'amener plus loin. - Accompagner l'enseignante pour « qu'elle accouche » - Être attentif au regard de l'enseignant vaut pour prendre des indices qui montrent que l'enseignant prend le temps de réfléchir - Faire des liens entre les concepts (compétences) et les enjeux de la mise en œuvre des dispositifs pour permettre à l'enseignant de donner du sens à sa réflexion - Projeter l'enseignant dans un engagement professionnel à venir - Voir comment l'enseignant s'auto-évalue et analyse sa pratique pour que l'enseignant puisse progresser

	- Savoir que l'enseignant va voir ses collègues en cours vaut pour savoir qu'il est dans une démarche d'échanges et de confrontation de pratiques ce qui obtient comme résultat qu'il peut être aidé et qu'il peut aussi apporter son expérience. - Savoir que l'enseignant est dans une démarche d'analyse de pratique obtient comme résultat d'identifier des ressources académiques - Valoriser un parcours riche pour en faire bénéficier les autres enseignants - Prendre des notes pour montrer l'intérêt porté à la parole de l'enseignant - Dire à l'enseignant que l'inspecteur a pris connaissance du travail qu'il réalise comme condition pour faire entendre les propositions qu'il a pour faire évoluer les pratiques - Croiser les informations du CE et de l'enseignant pour voir comment l'équipe disciplinaire va travailler - Donner des arguments pour que l'enseignant se sente libre de ses choix ce qui obtient comme résultat ne pas tomber dans la modélisation d'une seule voie pour atteindre des objectifs. - Donner des repères pour donner le cadre global de la conception de l'enseignement vaut pour donner les garde-fous de la réflexion pédagogique - Mettre le doigts sur une notion importante vaut pour essayer de la faire dire ou la dire pour qu'elle soit intégrée - Reconnaître que la formation des enseignants SVT comporte des carences sur les théories de l'apprentissage obtient comme résultat de l'aborder comme un thème incontournable de l'entretien d'inspection pour vérifier les compétences de l'enseignant à concevoir une séance où les élèves pourront apprendre. - Un enseignant qui s'intéresse aux besoins des élèves vaut pour un enseignant qui fait évoluer ses pratiques dans le bon sens ce qui obtient comme résultat qu'il a des clés pour analyser sa pratique. - Questionner l'enseignant sur des concepts pour vérifier qu'il a cheminé depuis la dernière animation pédagogique vécue. - Mettre des mots sur les pratiques utilisées par l'enseignant pour faire prendre conscience de la portée de ses pratiques, leur donner du sens et les justifier ce qui obtient comme résultat que l'enseignant puisse transférer ces pratiques.

	- Mettre des mots sur les pratiques utilisées par l'enseignant pour faire prendre conscience de la portée de ses pratiques obtient comme résultat de conforter des pratiques - Faire verbaliser ce que l'enseignant fait pour valoriser les élèves en difficulté obtient comme résultat de faire prendre conscience des pratiques de l'enseignant et qu'il puisse le réutiliser après. - Faire le lien entre un concept et une pratique - Livrer des clés d'analyse de la pratique de l'enseignante pour entrainer l'enseignante dans cette modalité de lecture obtient comme résultat de donner du sens à la pratique de l'enseignante - Institutionnaliser la reconnaissance du travail et de l'investissement des enseignants vaut pour rassurer les enseignants face aux clichés ce qui obtient comme résultat de maintenir l'engagement des enseignants à se professionnaliser - S'assurer que l'enseignant a compris le raisonnement de l'inspectrice lui permet de spéculer de la prise en compte des conseils dans la pratique de l'enseignant. - Ne pas savoir comment faire pour amener un enseignant à un niveau plus complexe de réflexion obtient comme résultat de questionner pour faire sentir à l'enseignante « qu'elle n'y est pas ». - Faire prendre conscience de la démarche et de la conception de l'enseignement pour la faire évoluer
Positionner l'enseignant	- Porter de l'intérêt au cursus de l'enseignant pour vérifier sa motivation - « Que l'enseignant s'intéresse aux élèves » dans l'exercice de son métier permet à l'inspectrice de « savoir comment il considère sa mission d'enseignant » et qu'il est capable de « dépasser le cadre ordinaire de la classe» ce qui conforte un positionnement. - Connaître les élèves de la classe vaut pour s'intéresser à ses élèves - Comprendre les modes d'analyse de l'enseignant pour mesurer l'écart à la norme - Rentrer dans la logique du professeur c'est faire abstraction de la pratique d'enseignement de l'inspecteur ce qui obtient comme résultat d'être plus souple pour accepter les propositions de l'enseignant

	- Avoir une vision globale du parcours de l'enseignant pour connaître l'enseignant - Une enseignante remarquable c'est une enseignante ayant une parole maitrisée , libre, sereine et authentique - Reformuler les propos de l'enseignant pour s'assurer de l'avoir compris et mesurer l'écart avec les attentes - Rechercher les signes d'une compétence à analyser acquise par l'enseignant - Croiser des traces de travail pour valider les hypothèses posées - Apprécier la réalité du travail de l'enseignant en croisant les données aux propos tenus pendant l'entretien - Valider les hypothèses émises lors de l'observation - Prouver que l'enseignant réfléchit rassure l'inspecteur - Porter un jugement c'est vérifier les hypothèses à partir du croisement des données - Un enseignant qui sait parfaitement analyser sa séance rassure l'inspecteur sur sa qualité professionnelle - Situer, positionner l'enseignant de manière globale pour classer - Avoir des signes positifs de l'ensemble du travail (qualité de la réflexion et du travail) vaut pour avoir une interlocutrice crédible - Croiser des données pour se faire une idée de l'assise théorique qui conduit l'enseignant à faire des choix. - Prendre en considération ce qui est fait avant et en dehors de la leçon - Rechercher l' intérêt de l'enseignant à mettre en place des projets pour apprécier la vision de l'enseignant sur l'apprentissage et le relationnel avec les collègues - Solliciter l'enseignante en tant que tuteur c'est renvoyer le signe de reconnaissance de la qualité du travail proposé

	- S'assurer que l'enseignant va pouvoir boucler le programme avec toutes les classes. - Savoir que l'enseignant va voir ses collègues en cours c'est savoir qu' il est intégré dans l'équipe, qu'il est bienveillant avec ses collègues. - Donner des nouvelles du stagiaires que l'enseignante a accompagné montrer que le jugement posé lors de l'inspection se construit au-delà de la leçon - S'assurer de l'intérêt que l'enseignant porte aux élèves pour vérifier qu'il remplit la mission globale du professeur et classer les enseignants - S'assurer que l'enseignant gère les élèves difficiles permet de s'assurer qu'il pourra terminer le programme - L'investissement de l'enseignant pour la mise en place de la réforme du collège vaut pour une information qui valorise l'enseignant - Vérifier les connaissances sur les théories de l'apprentissage des élèves vaut pour vérifier ce qu'il a retenu des points abordés lors d'une animation pédagogique précédente et le lien qu'il fait avec sa séance - Questionner l'enseignant sur des concepts pour savoir s'il peut restituer des apports d'une animation pédagogique vécue. - Questionner l'enseignante sur les méthodes pédagogiques utilisées pour conforter la vision qu'elle a des limites de la réflexion de l'enseignante - Savoir où il en est des connaissances sur les théories de l'apprentissage et les liens qu'il fait avec sa séance révèle l'aptitude qu'il a à concevoir une séance qui sert à l'élève à apprendre ce qui obtient comme résultat de le situer sur le curseur pour le noter - Savoir comment l'enseignante évalue le niveau des élèves obtient pour résultat d'évaluer comment l'enseignante s'est appropriée le cadre institutionnel de niveau de compétences.
<u>Conduire l'entretien</u>	- Poser le cadre de l'inspection vaut pour signifier le protocole et l'esprit dans lequel il se déroulera - Donner l'heure et la durée vaut pour signifier le début de l'entretien et s'installer symboliquement dans un protocole

	- Avoir préparé les points essentiels à aborder pendant l'observation de la leçon (à partir de l'activité des élèves et l'activité de l'enseignant) - Placer la leçon au cœur de la stratégie de l'entretien (Démarrer par le parcours professionnel pour resserrer sur la leçon ou l'inverse) - Garder la main sur la conduite de l'entretien / Récupérer la maîtrise de la conduite de l'entretien pour aborder les points prévus - Montrer des signes d'impatience - Ne pas maintenir l'enseignant dans un inconfort trop longtemps - Maintenir la dynamique relationnelle de l'entretien - Reprendre la conduite de l'entretien pour montrer à l'enseignante le sens que l'entretien a pour l'inspecteur - Reprends les points positifs pour faire des liens avec ce qui a été abordé. - Prendre des notes pour revenir sur des éléments importants - Croiser des informations entre ce qui est dit et les documents donnés en amont pour revenir sur des points essentiels - Prendre des notes vaut pour se donner des repères sur des questions abordées - Reprendre factuellement les grandes étapes du déroulement la séance et s'en tenir à des faits c'est obtenir un accord de l'enseignant de ce qui a été vu et échangé ce qui permet de gagner du temps pour la rédaction du rapport - Prendre des précautions pour permettre à l'enseignant d'accueillir des propositions - Reformuler les propos de l'enseignant pour s'assurer de l'avoir compris - Reformuler pour reprendre la ligne, conclure un point afin d'en aborder un autre avec précaution - Prendre des notes pour préparer le rapport

	- Saisir des informations pendant l'entretien montre que l'inspecteur s'intéresse à l'enseignant. - Saisir des informations ne doit pas prendre trop de temps pour garder la dynamique relationnelle - Poser des questions trop fermées vaut pour souffler la réponse attendue. - Aborder des conseils en fin d'inspection sur des points qui n'ont pas été abordés de façon claire précédemment - Poser des questions fermées dans l'attente de réponse précise obtient comme résultat que l'enseignant ne répond pas aux attentes de l'inspecteur parce que l'enseignante a du mal à se projeter dans d'autres schémas - Avoir un entretien laborieux vaut pour avoir un enseignant qui répond à côté, qui ne comprend pas la question ce qui obtient comme résultats que l'inspectrice mette du temps pour que l'enseignant accède à ce qu'elle attend. - Inciter l'enseignante à être accompagnée c'est contraindre à l'enseignante à suivre l'idée de l'inspectrice

DILEMMES OU PLURI-LEMMES

Avoir une vision globale du parcours de l'enseignant pour prendre le professeur dans sa globalité *VS* S'intéresser au professeur pour vérifier sa motivation

Avoir à gérer le temps d'entretien *VS* Porter de l'intérêt au cursus de l'enseignante

Faire évoquer les expériences professionnelles *VS* Gérer le temps de l'entretien : « Parlez-moi de vous, soyez en confiance » *VS* « ça ne peut pas me prendre une heure »

Aider l'enseignant durant l'entretien d'inspection *VS* Gérer le temps de l'entretien *VS* Vérifier la conformité des pratiques

Mettre l'enseignant dans l'inconfort pour qu'il se questionne *VS* Maintenir une relation de confiance avec l'enseignant

Sauvegarder une vision positive de la qualité professionnelle de l'enseignante *VS* tenter de faire bouger les lignes pour envisager une évolution

Accepter de lâcher *VS* Faire bouger les lignes

Faire un retour un peu raide sur les choix contestables de l'enseignante *VS* Sauvegarder l'estime de soi de l'enseignante

Percevoir des éléments contestables de la séance *VS* ne pas dévaloriser l'enseignantes VS Rester ouvert pour accueillir des éléments de réponses

Approfondir le fond des propositions pédagogique avec l'enseignant *VS* Déstabiliser l'enseignant alors que les propositions sont déjà intéressantes *VS* Gérer le temps de l'entretien

Questionner et jouer sans donner les règles du jeu *VS* assumer d'interroger pour faire réfléchir dans un cadre de travail explicite

Déconstruire la pratique d'une inspection à visée de contrôle conforme à l'image (renvoyée par les enseignants, le discours des collègues, les CE) *VS* Ne pas dénigrer la pratique de la communauté des inspecteurs *VS* Se prémunir soi-même des risques d'un seul regard porter sur une heure de cours

Déceler une approche et un positionnement trop « affectif » de l'enseignant qui inquiète l'inspecteur *VS* Avoir des indices qui « accréditent l'hypothèse que son travail est sérieux »

Se livrer professionnellement pour avoir un « échange honnête » *VS* Mener un entretien d'une heure sans connaître les personnes

Prendre en compte la parole aléatoire et incontrôlée de l'autre *VS* Prendre en compte ses propres préoccupations

Donner des pistes et faire les liens *VS* Terminer l'entretien dans le temps *VS* Ne pas épuiser l'enseignant

Être préoccupé par des retours à faire VS Garder une bonne intimité professionnelle

Pouvoir aborder des thématiques pédagogiques prévues *VS* Gérer le temps de l'entretien *VS* Approfondir un thème pédagogique important

Être pris par le temps en fin d'entretien pour poser la place de la discipline dans le dernier 1/4 d'heure *VS* dire ce que l'inspecteur a à dire *VS* s'assurer que l'enseignante partage et comprend cette analyse

Répondre aux questions de l'enseignant *VS* aborder les points prévus par l'inspectrice *VS* gérer le temps de fin de l'entretien

Faire intégrer une notion pédagogique *VS* rester ouvert au risque de ne pas être entendu pour ne pas verrouiller l'échange

Faire des propositions sans donner de conseils *VS* Ne rien dire au risque de ne pas faire son boulot d'inspecteur

Prendre des notes pour ne pas oublier *VS* Maintenir la dynamique relationnelle de l'entretien *VS* Gérer les temps morts

Prendre connaissance des documents reçus *VS* Observer la leçon et conduire l'entretien.

Annexe 4.4 : Guide d'entretien construit par le collectif des inspecteurs

PPCR – « Pratiques d'inspection et d'inspecteurs »

Amorce entretien – procéder à une précision du cadre d'entretien, serein et sérieux, et des enjeux :

- Se positionner comme inspecteur / impulser le développement professionnel / positionner l'enseignant ;
- Se positionner comme un pair (ex-enseignant) tout autant qu'expert (pas en surplomb) : poser le cadre de l'entretien et préciser l'attendu (envisager une réflexion sur la pratique professionnelle, surtout se décentrer de la leçon et de l'inspection à l'ancienne, prendre en compte l'ensemble du travail sur l'année et au-delà) ;

Entretien partie 1 – donner la parole à l'enseignant, le mettre à l'aise, partager une connivence professionnelle, à l'appui du Guide de référence à l'entretien :

- Démarrer par le parcours professionnel de l'enseignant (études, postes, fonctions, missions) ; aussi pour le mettre à l'aise, et renvoyer le regard sur autre chose que la leçon ;
- Compétences professionnelles mises en œuvre : *Est l'occasion pour l'agent de conduire une analyse réflexive et contextualisée de ses activités et de sa pratique en identifiant les évolutions les plus caractéristiques de son parcours jusqu'au premier rendez-vous de carrière ou depuis le précédent rendez-vous de carrière.*

  1 -- L'agent dans son environnement professionnel propre (la classe) : compétences liées à la maitrise des enseignements, compétences scientifiques, didactiques, pédagogiques, éducatives et techniques : l'agent expose les réalisations et les démarches qui lui paraissent déterminantes pour caractériser la mise en œuvre de ses compétences et leur contribution aux progrès et au développement de tous les élèves (20 lignes maximum).

  2 -- L'agent inscrit dans une dimension collective : l'agent s'appuie sur quelques exemples concrets et contextualisés pour analyser sa participation au suivi des

élèves, à la vie de l'école/l'établissement et son implication dans les relations avec les partenaires et l'environnement (20 lignes maximum).

3 -- L'agent et son engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel : l'agent décrit les démarches accomplies pour développer cette compétence telle qu'explicitée dans le référentiel et formule ses besoins d'accompagnement (10 lignes maximum).

- Souhaits d'évolution professionnelle.

Entretien partie 2 – procéder à un compromis opératoire sur les objets qui seront abordés durant l'entretien :

- Demander à l'enseignant ce sur quoi il veut échanger aujourd'hui ;
- Le compléter par ce que je souhaite aborder avec lui ;

Entretien partie 3 – l'activité de « jugement » proprement dite (théorie de l'action collective, Wittgenstein) :

- Établir des liens de signification entre la situation observée et les attentes au regard du métier d'enseignant ;
- Comprendre la régularité de l'usage des règles, coutumes professionnelles de l'enseignant (connues par l'inspecteur, ex-enseignant désormais expert de l'enseignement) ; Pas un jugement de valeur personnelle ;
- Expert de la discipline : attentif au travail de l'enseignant, pour comprendre ses intentions, et être crédible, donc audible, à lui faire des propositions autres ;

Entretien partie 4 – la dimension de conseil :

- Faire preuve d'empathie (on comprend ce qui se passe, mais on ne se met pas à la place de) ;
- Faire analyser, pour comprendre les incidences, les limites, les autres voies meilleures (trouver des solutions) ;
- S'assurer que l'enseignant a compris le raisonnement de l'inspecteur ;

Entretien partie 5 – la conclusion négociée :

- Demander à l'enseignant les points sur lesquels il peut s'engager à l'avenir ;

Post-entretien partie 1 – la trace écrite PPCR :

- Synthèse du parcours professionnel ;
- Caractérisation du type d'enseignant et d'enseignement ;
- Implication au-delà du programme ;
- Dimension de progrès, écrite dans le PPCR : conseiller au 6è, faire le bilan des progrès au 8è et faire un bilan de carrière au 9è ;

Post-entretien partie 2 : une trace écrite, annexe et complémentaire, de conseil (synthèse des sujets, analyses, solutions abordées durant l'entretien) :

- A chaque temps 6è, 8è, 9è : un bilan annexe de conseil ;

Annexe 4.5 : Verbatims de l'extrait vidéo de l'EAC Inspectrice 3

Tableau des verbatims de l'EAC de l'Inspectrice 3, correspondant au dilemme : « Mettre l'enseignant dans l'inconfort pour qu'il se questionne *VS* Maintenir l'estime de soi de l'enseignant »

Verbatims du premier extrait vidéo.

Extrait de l'entretien d'inspection	**UNITÉS D' INTERACTION**
E : Alors, bah en fait, moi, j'ai pas écrit compréhension de l'oral hein, je ne pense pas. C'était juste pour les remettre dans le bain. De revoir tout ce qu'on a fait et pourquoi pas écouter un petit texte facile avec des mots qu'ils vont entendre : *« elle cite quelques mots en allemand »*. Pour remettre le… Pour faire le re-brassage des acquis. I3 : Hum d'accord. L'objectif c'est quoi, pour vous ? (*Elle se recule au fond de sa chaise et prend de la distance*) E : Euh… Bah redire tout ce qu'on a appris, tout ce qu'ils ont retenu sur Francfort. I3 : D'accord. Ok. On va aller plus loin. L'objectif de cette phase… E : Et surtout… I3 : Qu'est-ce que vous voulez qu'ils retiennent ? Qu'est-ce qui est important ? Quel est l'objectif derrière.	UI 8 00.46 *C : Quand tu dis, on va aller plus loin, qu'est-ce que tu cherches, à dire, à faire, à ce moment-là ?* I3 : Bah je veux qu'elle comprenne qu'au niveau du concept, elle n'y est pas du tout, et que… elle me dit des banalités et que j'essaie en fait de l'amener sur un niveau plus complexe, mais je ne sais pas comment faire. Donc j'essaie de lui annoncer la couleur en lui disant, « bon allez, maintenant, on fait un petit effort » ! (Rires) Mais euh…J'ai du mal.
E : Hum… Il y a un objectif civilisationnel, culturel, ils vont faire leur stage à Francfort… I3 : Ça je sais bien… E : Donc découverte de la ville. I3 : Ok. Hum… À quoi ça sert de… Quel est… Alors, objectif civilisationnel, je vois bien. Très bien. Il faut bien qu'ils sachent comment c'est fait Francfort etc… Mais quel est du coup, l'objectif pragmalinguistique derrière ? Autrement dit, qu'est-ce que vous voulez qu'ils sachent dire… Quel est… Vous voyez ? E : Oui après il y a beaucoup de mots qu'ils doivent connaître sur Francfort ; *« elle cite de nouveau des mots en allemand »*. Les mots… il faut qu'ils arrivent aussi à repérer les mots allemands.	UI 9 1.43 : I3 : donc je valorise ce qu'elle dit, pour l'amener plus loin ! 2.02 : I3 : On n'y est pas du tout, elle n'a pas compris du tout le concept ! Alors que je viens de lui définir hein !
I3 : Pourquoi faire ? E : Eh bah quand ils seront à Francfort, il faut qu'ils parlent quand même un petit peu la langue…	UI 10

I3 : On est bien d'accord, mais pour quoi faire ? Pourquoi ils doivent reconnaître *« mots en allemand »* ? E : Bah ils peuvent avoir un rendez-vous avec leur tuteur devant « *en allemand »* par exemple ou le chantier peut se trouver devant « *en allemand »*.	2.28 : Donc là, elle s'y dirige là, là elle commence à comprendre à quoi ça sert, ma question, c'est pour quoi faire ? Elle commence dire… à le positionner dans un acte langagier… Tout doucement. *C : Donc toi, là dans ces cas-là, tu l'accompagnes ? Qu'est-ce que tu cherches à faire ?* I3 : Ah bah oui ! Ah bah oui ! Je suis obligée de l'accompagner ! Il faut qu'elle accouche quand même du truc !

Verbatims du second extrait vidéo.

Extrait de l'entretien d'inspection	**UNITÉ D'INTERACTION**
I3 : Non mais c'est pas une question de… C'est plus, placez-vous toujours dans le, « où est le sens ? ». Vous, vous le percevez votre sens puisque vous savez ce qui suit. Eux non, donc ils ont besoin de se raccrocher tout de suite. E : Mais bon, après j'étais quand même contente de ce qu'ils m'ont dit. Steven était quand même capable de me dire « *en allemand »*. Bon il y avait « *en allemand »* , mais ça je pense que c'était trop dur…	UI 20 2.29 : *C : Qu'est-ce que tu entends quand elle te dit ça ?* I3 : Elle se justifie. Elle se justifie… Elle le dit quand même euh… ok ton machin là, mais quand même, ils m'ont dit des mots quoi ! (Rires) Elle a encore une fois… Elle a le besoin de reconnaissance… Dis-moi quand même que c'est bien ce que j'ai fait, punaise, mais dis-le moi quoi ! Et et… Pour moi, pour elle aussi, elle se gratifie elle-même en disant, bah quand même untel machin, et je ne sais plus ce que je lui dis, je le reconnais bien sûr… Mais c'est pas comme ça qu'on ira loin. Bien sûr, bien sûr qu'ils lui ont dit, c'est chouette, mais s'ils ont dit ça c'est qu'ils auraient pu dire autre chose aussi quoi. Donc, je ne lâche pas l'affaire… Et elle non plus (rires) C'est un peu ça.
I3 : C'est pas vraiment, …ils n'ont pas besoin de dire ce type de mot, par contre ils ont besoin de dire « *en allemand »* ou bien « *en allemand »,* ça ils ont besoin. E : « *en allemand »* ça ils demandent aux jeunes allemands quand ils sont là-bas.	UI 21 3'51 I3 : (*rires*) Quand même (*rires*) « ils demandent donc ils ont besoin quand même de dire ça » (*rires*) Elle est super têtue, vraiment ! Donc bon… *C : Et toi, tu interprètes ça comment ? Ce positionnement très rigide en fait par rapport à ce que tu lui dis…*

I3 : Hum hum… Alors, voilà donc ça c'était la première grande phase, après vous les avez mis en groupe.	I3 : Euh… Difficile de changer les représentations…Vraiment vraiment difficile de changer ses représentations… J'ai tout essayé, de lui faire comprendre, par A+B, avec des questions, en la mettant dans une situation concrète d'exemples… Donc, tu t'imagines, tu fais quoi ? nanana. Mais elle reste sur, … vraiment sur une approche grammaticalisante qui pour elle… C'est ça le vrai cours de langue… Et tout le reste c'est de l'habillage quoi. C'est compliqué. *C : Tu penses que tu as réussi là ?* I3 : Je ne suis pas sûre. Je suis pas sûre… Sur le coup… Mais c'est toujours la même chose… Quand ils te disent ah oui, d'accord, ok je vois, hum est-ce que c'est pour me faire plaisir… Il y en a je vois c'est ok d'accord, tu t'es tellement masturbée intellectuellement, je vais dire oui… Ou alors c'est… Oui c'est bon, fous-moi la paix parce que ça fait une demi-heure qu'on est dessus. Ou alors euh… Je pense dans pas beaucoup de cas finalement c'est une vraie compréhension, probablement… Après j'ai pas d'autres outils pour accéder à un changement de sa part… *C : Apprécier…* I3 : Pas pour apprécier ! Ça m'intéresse moyennement. Apprécier ça, ça je l'ai vite… machin. Ce qui m'intéresse là-dedans, c'est comment on va la faire évoluer ? C'est ça qui m'intéresse.

Annexe 4.6 : Verbatims de l'extrait de l'EAC Inspectrice 1

Tableau des verbatims de l'EAC de l'Inspectrice 1, correspondant à la règle :
« *S'assurer que l'enseignant va pouvoir boucler le programme avec toutes les classes* »

Verbatims de l'extrait vidéo.

Extrait de l'entretien d'inspection	**UNITÉS D' INTERACTION**
E1 : en 4ème le programme va être tenu à peu près je pense.	Extrait UI 17 *C : c'est important pour toi ce qu'il dit là (« le programme va être tenu à peu près ») ?* I1 : Alors c'est euh… c'est le… « à peu près ». C'est la cohérence verticale des programmes effectivement… euh… euh…. bien sûr parce que sinon, ben d'un niveau sur l'autre… surtout si c'est spiralaire, euh… ils vont avoir, ils vont avoir des soucis. Là je suis, je suis pas forcément très certaine que son programme va être couvert, en tout cas pour certaines classes, en regard de ce qu'il me dit… là y'a hmm… y'a, y'a un point d'interrogation … la régulation sur l'année, comment elle se fait… bon j'ai des professeurs qui ont une super programmation, et puis quand on la regarde ils la suivent pas du tout, donc euh… bon c'est (elle rit), et euh… y'a des professeurs qui sont en … en régulation directe à peu près par rapport à… à leurs programmations. Par moment aussi, alors là… il l'a sa programmation, euh… la, la question qui se pose, c'est euh… effectivement par rapport à sa programmation qui est très figée, il sait normalement où il doit en être… le 16 mai par exemple, et oui ben si justement, y'a des élèves qui n'ont pas compris etc.. .ben… si il a figé tout, il se... il s'empêche euh… une régulation de fait… donc c'est… pour moi le degré de souplesse là,

Annexe 4.7 : Verbatims de l'extrait de l'EAC Enseignant 1

Tableau des verbatims de l'EAC de l'Enseignant 1, correspondant à la règle : « *jouer sa note* »

Extrait de l'entretien d'inspection	**UNITÉS D'INTERACTION**
E3 : (…) c'était aussi de faire, de vouloir faire, sur certaines classes, des activités bien ficelées, euh..voilà, avec une idée très précise de ce que j'attendais comme production, et on a des classes ici… ; moi j'ai une classe de troisième, c'est juste, euh c'est juste quoi pas ce qui leur convient, les 308 ici, si… il leur faut,…	E1 : là, là j'ai vu qui avait… alors ça vient juste après, j'ai vu qu'il y avait un point qui la faisait tiquer, et euh… c'est quand j'ai dit que je passais plus de temps et que … implicitement je prenais du retard, j'ai que…j'ai vu que ça la.. … que ça la … ça la perturbait, pas que ça la perturbait mais qu'elle était pas tout à fait en phase avec ça. Voilà. *C : c'est après je crois,* E1 : oui c'est après *C : tu en parles de ceux qui …en lui disant qu'il vaut mieux prendre les élèves et puis…* E1 : alors dans ma réaction, alors à la fois j'essaie d'être rassurant par rapport à ça .. et puis aussi je … *C : rassurant pour qui ?* E1 : euh …pour elle et pour moi … enfin non c'est pas… j'essaie d'aller quand même d'aller dans son sens en lui disant que malgré tout j'ai un souci de programme quoi … mais euh… mais c'est vrai que …. Euh … là j'ai peut-être joué…on est là pour ça hein ! je donne mes ressentis… là j'ai peut-être joué, … alors que jusqu'à présent dans l'entretien j'avais pas l'impression d'être dans un entretien de, de hiérarchie, on va dire .. ou de … là sur ce moment-là j'ai dit « là tiens, faut quand même que tu justifies ton truc et que tu ailles dans son sens » voilà, c'est .. y'a eu finalement que ce moment-là où j'ai senti que bon allez, non, faut que … parce que euh…pour ces 308, là ….en toute honnêteté là, finir le programme c'est pas mon objectif… voilà, euh … alors, c'est pas que j'ai pas été honnête avec Mme I3, mais j'ai essayé alors c'est pas non plus, enfin j'ai essayé de lui montrer que j'avais quand même un souci de programme, mais pour cette classe, c'est ce que tu disais

	tout à l'heure quoi, pour cette classe, la priorité du début de l'année ça a été la gestion de classe.

Extrait de l'entretien d'inspection	**UNITÉS D' INTERACTION**
Enfin disons que euh euh… quitter ce…ce rituel de ..qui dure quoi 25 minutes en totalité à peu près,… E1 : alors *(il tente d'intervenir)* I1 :en essayant de le contraindre	E1 : je m'attendais à ce qu'elle me… me questionne sur ce rituel mais….*(il rit)* (…) *C : qu'est-ce que tu entends quand elle te dit ça ?* E1 : quand elle me dit … est-ce qu'on peut pas ? … ben j'entends euh… euh… ce, ce… cette entrée de classe qui dure allez une grosse dizaine de minutes, plus ce quart d'heure où l'on n'est pas sur une activité classique, il faut le diminuer ! ouais. Il faut arriver à tendre vers un fonctionnement standard… voilà *(il sourit)* Et là, j'en suis pas complétement convaincu parce que … euh… y'a quelque chose qui m'a convaincu c'est la… alors je me rappelle plus du nom de ce collègue qui était avec SH quand on a fait la formation, ….avec qui j'ai vraiment accroché… un prof d'espagnol. *C : un prof d'espagnol de PG ... oui je vois, il enseignait en REP+ aussi* E1 : ouais, et puis il m'a dit, mais moi quand j'enseigne avec des classes, si je peux les accrocher sur un truc… il me donne un exemple, il me dit « moi en espagnol un jour j'étais avec une classe de SEGPA euh.. pfff ça fonctionnait pas et je leur ai dit : à quoi ça sert l'espagnol ? et ils m'ont dit : ça sert à draguer » et il m'a dit on est parti sur la drague en espagnol et il dit ce jour-là j'ai compris que…qu'il fallait que je les accroche coûte que coûte. Et moi je suis d'accord, avec mes 308 il faut que je les accroche coûte que coûte, sinon je les perds, et euh…et ça devient difficile ça fait une séance… *C : de combat…* E1 : de combat ! et je préfère avoir une séance où j'en tire moins mais où j'en tire quelque chose, qu'une séance où je passe… où je …parce que j'ai des séances avec cette classe de 3ème où je me d… où je sors en me disant, « ah ben tient, ça s'est bien passé avec les 308 quoi ! » alors qu'au début de l'année, euh je les évitais .. enfin c'est pas que je les évitais pas… je me disais « tiens alors c'est lundi matin 2ème heure, vivement la troisième quoi ! » j'en étais là hein ! Alors je préfère ne pas être dans le schéma classique et être dans une séance où j'arrive en me disant j'en ai tiré quelque chose quoi. Ah oui ! et donc là …

	C : tu entends ce qu'elle te dit mais pour toi c'est pas réaliste E1 : ouais c'est ça *C : par rapport à ce que tu vis au quotidien* E1 : par rapport à ce que je vis au quotidien alors euh… euh … ah… ça veut pas dire que je vais pas en tenir compte hein ! mais euh…voilà

Verbatims de l'extrait de la vidéo visionné par les inspecteurs.

Extrait d'entretien d'inspection	EAC Enseignante 1
E1 : en 4ème le programme va être tenu à peu près je pense, mais en 3ème aussi, sur les… mise à part sur la 308, la classe très difficile, je pense que la 3ème finira le programme. I1 :*(elle prend des notes)* Ok, donc pour cette séance, comment vous l'analysez, au regard des objectifs que vous poursuiviez, est-ce que vous les avez atteints ? comment ça s'est passé ? comment vous l'avez vécu ? E1 : bon alors sur cette séance, euh.. on va dire l'objectif cognitif qui était de …	E1 : celle-là je dis même rien, t'as compris toute seule !! *(il rit)* E1 : là, là… alors qu'il a pas eu lieu, mais là, j'avais l'impression d'un… d'un tournant dans l'entretien, c'est-à-dire que je me suis dit « là oups attention, on va partir sur des choses sur lesquelles je suis peut-être moins à l'aise », c'est euh… je m'attendais à ce qu'elle m'interroge vraiment sur des aspects didactiques sur chaque document tout ça. Et là j'étais plus en méfiance. Voilà. Après, je me suis rendu compte que c'était pas si dangereux que ça parce que …mais là j'ai un petit peu de … *C : dangereux pourquoi ?* E1 : enfin dangereux, non mais comme je te le dis, enfin …j'en attendais beaucoup de cette inspection, c'est…cette inspection pour moi c'est une validation de mon choix, qui si elle est positive, bah ça y est quoi, bah ça y est, j'ai la validation de mon chef, j'ai la validation de l'IPR, c'est bon quoi, j'y suis quoi ! Donc j'en attends, enfin oui… j'ai quand même envie de… pas d'être le bon élève, j'ai quand même envie de … c'est pas ça que je devrais dire…. Je me suis un peu perdu… non mais euh… peur de quoi, peur qu'on rentre dans une phase, où si euh.. si j'arrive pas à justifier didactiquement mes documents, je baisse…parce que, globalement elle me fait sentir sur le début de l'entretien que y'a quand même pas mal d'aspects sur lesquels elle a été séduite dans ma séance,

	et là je me dis, ah.. Implicitement, faut pas gâcher ça quoi hein, bon, et là j'ai peur qu'elle parte sur un terrain de didactique pure où je suis peut-être un peu moins à l'aise quoi, tu vois, ouais …et en fait c'est pas le cas… *C : et donc où tu risques …* E1 : bah où je risque de baisser… je suis comme les élèves j'ai envie de donner une bonne impression de moi-même et puis de mon travail ... ; et du coup j'ai peur, comme les élèves, de renvoyer une image un peu moins bonne et voilà !

Annexe 4.8 : Extraits de verbatims du collectif des inspecteurs de l'allo-confrontation

Verbatims suite au visionnage de l'extrait vidéo de l'Enseignant 1

I2 : Lui il est pas du tout sur le conseil ou autre, il est vraiment sur la façon dont il va être perçu, ça c'est clair .

I3 : Oui.

C : Il est en attente de validation.

I3 : Oui, et il ne veut pas passer à côté d'une vision de sa personne professionnelle qui ne correspondrait pas à celle que lui estime être juste, mais d'un autre côté bon, il veut être dans l'esbroufe et il dit : si elle aborde la didactique je suis cuit.

I2 : Alors qu'il pourrait dire, « c'est là où je suis moins bien mais je vais attendre quelque chose d'elle ! non, non ! ».

I3 : Oui !

I2 : Il fuit là où il pourrait être en difficulté, donc lui il a une vision de l'inspection très réduite, et voire, voire… promotion. Il est sur le registre : je veux être bien évalué, bien perçu par mon inspectrice. Et il occulterait tout l'apport que l'inspectrice pourrait lui donner parce que ça pourrait être au détriment de la façon dont il va être évalué. Et ça c'est quand-même un souci pour nous ! parce qu'en fin de compte…

I3 : Oui c'est vrai.

I2 : Qu'est-ce qui va en rester ? Comment va-t-il rebondir sur ce qui pourrait être préconisé ?

I3 : C'est ça ! C'est embêtant oui.

I2 : Il passe à côté.

I3 : Entièrement d'accord !

C : Comment peut-on faire autrement ? I1, qu'est-ce que tu en penses ?

I1 : Bah oui clairement il est dans la validation et pas dans la recherche de conseils, mais euh… en fait moi j'ai rencontré très très peu d'enseignants qui sont très directs sur la recherche de conseils. Mais ça arrive. Il y a des enseignants qui disent « je suis content que vous veniez pour m'aider à différencier » par exemple. C'est une façon très ouverte de reconnaître ses lacunes en fait, mais qui osent le faire de façon très directe en disant : « je veux que vous m'apportiez une réponse ». J'en ai rencontré quelques-uns mais pas tant que ça. Et justement je trouve que c'est souvent les moments les plus intéressants parce que c'est

souvent les moments les plus francs de la part de l'enseignant ! Le susciter je, je me dis c'est que la personne était déjà dans cette prédisposition. Enfin je sais pas… Je crois pas que ce soit moi, … enfin je sais pas, peut-être que si mais… euh... susciter… je me dis que si j'ai réussi à le susciter c'est que j'ai suffisamment conforté sans doute en début d'entretien pour que ça arrive à cette phase-là pas trop tard. Parce que le problème c'est que cette phase-là, elle a tendance à arriver trop tard dans l'entretien, et que du coup on peut avoir l'impression qu'on a plus le temps de répondre.

I2 : A mon avis, si tu as cette attente-là déclarée de l'enseignant, c'est que tu n'y es certainement pas complétement étrangère, je pense.

C : Alors justement comment on fait pour susciter, comment on s'y prend ?

I2 : On l'a déjà un petit peu évoqué sur les approches hein. Approche de la dédramatisation de l'inspection, l'approche de l'explication de ce à quoi elle correspond, l'approche sur le fait qu'on est pas... ; c'est ce qui avait été évoqué sur les items où nous ne sommes pas que dans une problématique de contrôle, mais au contraire : « *ça se déclare* ! » et après, ça se fait aussi dans la façon dont tu engages le dialogue, le fait de mettre en confiance, le fait de d'abord faire parler l'enseignant, le fait de lui permettre de s'approprier les choses et de ne pas être dans l'injonction, enfin il y a plein de choses dans la forme et dans le fond.

C : Oui, I1 tu dis avoir cette pratique et pour autant I1 tu dis « c'est rare quand les enseignants le font ».

I1 : Oui, en fait je verbalise beaucoup : « vous savez ce que je vous dis là c'est pour vous aider à aller plus loin », enfin je crois que je verbalise souvent cette notion que je suis là pour aider, pour conseiller, je… crois hein, après je sais pas je me suis pas vue... je ne me suis pas analysée mais je… pense que j'explicite et je verbalise beaucoup, euh… mais je pense que le temps que j'ai de rencontre n'est pas toujours suffisant pour que les enseignants soient convaincus. C'est l'impression que j'ai,… je me dis que je reviendrais une deuxième fois avec encore un projet. Il y a des enseignants qui m'ont dit : « ça va mettre du temps, nous on va avoir besoin de temps pour prendre en compte la nouvelle image de l'inspection que vous nous renvoyez », ou quelque chose comme ça. Effectivement je les sentais sur la réserve, j'avais beau verbaliser, que j'étais là pour aider, accompagner, je sentais bien que c'était pas ... Ça se construit dans le temps. Et je me dis que ça maturerait sûrement si j'arrivai à revenir les voir.

I2 : Le temps c'est sur la régularité des visites ou le temps de l'inspection ?

I1 : Moi ce serait sur la régularité : ce serait sur créer un lien de confiance en revenant. C'est pas passer toute l'après-midi ensemble, parce que ça épuise. Eux-mêmes ils sont dans cette

tension de l'évaluation et… et de l'image qu'ils renvoient, et il faudrait un deuxième temps peut-être qui soit hors évaluation entre guillemets, ils s'ouvriraient davantage aux conseils je pense. Mêler les deux… tant qu'on identifie pas des moments clairs de conseils et accompagnements sans enjeux d'évaluation et des moments d'évaluation « pure », je pense que c'est…

I2 : Alors ça, ça pouvait se faire et ça peut encore se faire, même si on a moins de temps, lorsqu'après avoir fait les inspections individuelles on fait les réunions d'équipe, où y'a plus d'évaluation pure, on fait le point et on donne quelques pistes, quelques préconisations et donc c'est un peu plus décontracté dans la mesure où y'a plus le… derrière le rapport, la note, même s'il y a plus de notes, mais…

I3 : Oui mais tu es moins sur l'individuel là.

I2 : Oui mais ça peut permettre de détendre les choses.

C : Il faudrait donc un temps individuel et un temps collectif ?

I3 : Oui mais c'est individuel.

I2 : Quand on a les deux c'est pas mal.

I3 : Ça a ses inconvénients quand même…

C : Ce que j'entends de ce que vous dites, c'est que malgré tout c'est un temps d'évaluation.

I3 : Ça rejoint ce qu'on a évoqué tout à l'heure : le rapport hiérarchique néanmoins il est là, et on peut pas dire : on est à égalité, on est des pairs, t'es un copain… non non ! parce qu'à un moment donné, y'a le rapport de l'évaluateur et de l'évalué.

C : Deux éléments semblent se dégager : vous identifiez des moments clairs où il n'y a pas d'évaluation, et le climat de confiance construit. Comment travailler au sein des collèges d'inspecteurs sur l'accompagnement des enseignants qui permettrait de désinhiber ?

I2 : Le problème c'est que quand tu fais une formation et qu'après tu vas inspecter, tu vas vérifier qu'ils ont bien appliqué ce que tu leur as dit de faire. Et ça pose aussi le problème, parce qu'on le dit souvent aux enseignants aussi pour les valoriser, de les mettre en responsabilité devant le travail qu'ils ont à faire : « vous êtes des cadres A, vous êtes des concepteurs et n'êtes pas de simples applicateurs », et d'un autre côté on leur dit : « voilà ce qu'il faudrait faire et on vient vérifier que vous faites bien ce qu'on vous a dit de faire ». Y'a un problème là.

C : Alors …

I2 : Faire un petit peu comme on préconise aux enseignants vis-à-vis des élèves : faire un contrat et une élaboration commune. Y'a le cadre des programmes et des injonctions institutionnelles et au sein de ça, comment mettre en place les bonnes pratiques,… ça se

négocie entre ce qu'on apporte dans les exigences et ce que l'enseignant va dire : « voilà ce que je connais de mes élèves... voilà ce que je suis capable de faire, voilà ce que j'envisagerai… » et finalement, c'est une élaboration commune. Voilà une piste possible, et là on est dans la construction commune où l'enseignant est acteur.
I1 : J'ai fait ça quand j'étais chargée de mission je le faisais en amont. Les inspecteurs n'ont pas les moyens de le faire. Je sais pas sur quel temps on peut accompagner en fait. Sélectionner sur des critères ? Être plus présent sur les formations ?
I2 : Aller plus sur le terrain, ou envoyer des formateurs avec quelques commandes… mais être en interactions avec les enseignants,… il faut impliquer les enseignants avec qu'est-ce qu'on met en place… Parce que si c'est descendant encore une fois, et qu'ils sont là pour subir, je me répète mais on est dans des paradoxes.
I1 : Je crois surtout que c'est la taille humaine qu'on regrette tous.

Extrait de verbatims sur la dimension hiérarchique de la fonction

I1 : La question du programme en histoire-géo elle est démentielle et en fait c'est tellement caricatural, c'est-à-dire que les enseignants sont persuadés que tout ce qu'on veut c'est qu'ils terminent le programme, le fameux « prouver à l'inspecteur que l'on peut terminer un programme d'histoire dans l'année ». Et donc en fait, moi je suis très cash là-dessus, c'est-à-dire que très rapidement quand je parle de progression ou des programmations, je dis clairement je dis que ça m'intéresse pas de savoir si eux ils ont tout prévu, ce qui m'intéresse c'est ce que font réellement les élèves, et justement la capacité d'adaptation pour faire passer des choses sur l'année. J'avoue que j'anticipe pas mal parce que je sais que c'est une des projections caricaturales de l'inspecteur d'histoire géo de venir vérifier la capacité à faire un programme qui est souvent jugé infaisable et qui donne du coup une vision caricaturale en histoire d'apprendre par cœur etc…donc voilà c'est c'est un peu les deux réflexions que ça suscite pour moi.
I2 : Le rapport alors hiérarchique même s'il n'y a pas de hiérarchie, ou plutôt le rôle évaluateur-évalué ne pose pas problème dans la mesure où l'on est pas à égalité, donc on doit être clair et faire la part des choses, et être honnête envers le temps d'inspection qui n'est pas qu'un temps d'accompagnement mais qui est aussi un temps d'évaluation, voire de jugement. Mais ce qui me questionne c'est : est-ce que ce temps-là, même s'il est assumé, va inhiber ou non l'enseignant dans sa parole et dans la façon de s'exprimer et de justifier ses choix ? C'est ça qui m'interroge.

I1 : Oui, oui.

I2 : Avoir accès à la libre parole. Et s'il est dans la réserve et qu'on ne sait pas exactement ce qui lui a fait faire ses choix, est-ce qu'on va être en mesure de l'aider, l'accompagner et éventuellement le guider ?

I1 : Hm hm, c'est vrai.

13 : C'est très présent… en tout cas c'était très présent dans l'académie X, dans la discipline SVT le programme. Les collègues en parlaient comme étant le premier objectif. C'est ce que tu disais, ce qui était important c'est que le professeur finisse le programme.

I2 : Et cette hégémonie des programmes, c'est difficilement tenable en plus.

I1 : Mais nous, on est tous d'accord dans l'équipe de déconstruire cette vision que voilà, la seule attente de l'inspection c'est de faire montre d'être capable de terminer les programmes. Après…

C : Quand doit-on être dans le contrôle des programmes ? Il a été dit que ça doit pas être la finalité.

I1 : Après moi j'ai que des cas extrêmes. Les gens qui ne le faisaient pas l'assumaient et le disaient ouvertement.

I2 : Ne pas venir en première intention pour contrôler les programmes permet d'obtenir la liberté de parole et la sincérité qui permet de pouvoir effectivement travailler avec lui avec des données fiables.

I1 : Oui, je pense que c'est une façon de témoigner de notre compréhension du réel, qu'on est capable de prendre en compte par rapport à la norme et la conformité.

POLE RECHERCHE
Ecoles **D**octorales

LETTRE D'ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussigné(e) Bernadette VOISIN-GIRARD, en ma qualité de doctorant(e) de l'Université de La Réunion, déclare être conscient(e) que le plagiat est un acte délictueux passible de sanctions disciplinaires. Aussi, dans le respect de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur, je m'engage à systématiquement citer mes sources, quelle qu'en soit la forme (textes, images, audiovisuel, internet), dans le cadre de la rédaction de ma thèse et de toute autre production scientifique, sachant que l'établissement est susceptible de soumettre le texte de ma thèse à un logiciel anti-plagiat.

Fait à Saint Pierre., le (date) 9 septembre 2020.

Signature :

Extrait du Règlement intérieur de l'Université de La Réunion
(validé par le Conseil d'Administration en date du 11 décembre 2014)

Article 9. Protection de la propriété intellectuelle – Faux et usage de faux, contrefaçon, plagiat

L'utilisation des ressources informatiques de l'Université implique le respect de ses droits de propriété intellectuelle ainsi que ceux de ses partenaires et plus généralement, de tous tiers titulaires de tels droits.
En conséquence, chaque utilisateur doit :
- utiliser les logiciels dans les conditions de licences souscrites ;
- ne pas reproduire, copier, diffuser, modifier ou utiliser des logiciels, bases de données, pages Web, textes, images, photographies ou autres créations protégées par le droit d'auteur ou un droit privatif, sans avoir obtenu préalablement l'autorisation des titulaires de ces droits.

La contrefaçon et le faux
Conformément aux dispositions du code de la propriété intellectuelle, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle d'une œuvre de l'esprit faite sans le consentement de son auteur est illicite et constitue un délit pénal.
L'article 444-1 du code pénal dispose : « Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression

de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques ».
L'article L335_3 du code de la propriété intellectuelle précise que : « Est également un délit de contrefaçon toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi. Est également un délit de contrefaçon la violation de l'un des droits de l'auteur d'un logiciel (…) ».

Le plagiat est constitué par la copie, totale ou partielle d'un travail réalisé par autrui, lorsque la source empruntée n'est pas citée, quel que soit le moyen utilisé. Le plagiat constitue une violation du droit d'auteur (au sens des articles L 335-2 et L 335-3 du code de la propriété intellectuelle). Il peut être assimilé à un délit de contrefaçon. C'est aussi une faute disciplinaire, susceptible d'entraîner une sanction.
Les sources et les références utilisées dans le cadre des travaux (préparations, devoirs, mémoires, thèses, rapports de stage…) doivent être clairement citées. Des citations intégrales peuvent figurer dans les documents rendus, si elles sont assorties de leur référence (nom d'auteur, publication, date, éditeur…) et identifiées comme telles par des guillemets ou des italiques.
Les délits de contrefaçon, de plagiat et d'usage de faux peuvent donner lieu à une sanction disciplinaire indépendante de la mise en œuvre de poursuites pénales.