

ÉTUDE DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE LORS D'UNE ÉVALUATION CERTIFICATIVE. CAS DE L'INSPECTION PÉDAGOGIQUE CHEZ LE PROFESSEUR STAGIAIRE IVOIRIEN

Parfait ABBY-M'BOUA
École Normale Supérieure d'Abidjan

Maurice ARCHER
École Normale Supérieure d'Abidjan

RÉSUMÉ

Dans le processus de formation à l'enseignement en Côte d'Ivoire, chaque année, les étudiants inscrits en deuxième année à l'École Normale Supérieure sont invités dans les établissements de l'enseignement secondaire pour effectuer un stage professionnel. A la fin de ce stage, ils subissent une inspection pédagogique, qui est une évaluation certificative qui, d'une part, participe à leur examen de qualification professionnelle en vue de valider et de ponctuer leur passage à l'École Normale Supérieure, en permettant leur titularisation ; et qui d'autre part amorce le début de leur carrière dans l'enseignement. Malheureusement, aucune étude ne s'est penchée sur ce moment important de la formation du professeur stagiaire. Cette étude a pour objectif de s'intéresser aux expériences vécues par des professeurs stagiaires durant cette évaluation. Pour cela, nous avons mené une étude auprès d'un groupe de professeurs stagiaires régulièrement inscrits et ayant terminé leur stage professionnel. Dans cet article, nous présentons les résultats obtenus à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès de 40 professeurs stagiaires. Le dépouillement et l'analyse des données empiriques font apparaître trois types de vécus d'inspection pédagogique: l'inspection pédagogique vécue comme un moment de formation, un moment de délivrance et l'inspection pédagogique vécue comme un moment de désolation. Le contexte et le déroulement de la séance de l'inspection pédagogique interviennent comme des facteurs de variation de vécus et influencent de façon différenciée l'identité professionnelle des futurs enseignants.

MOTS CLÉS

Professeur stagiaire, inspection pédagogique, évaluation certificative, expérience vécue, stage professionnel, identité, enseignement.

ABSTRACT

In the process of teacher training in Ivory Coast, every year, students enrolled in second year at the Ecole Normale Supérieure are invited to secondary schools to do a professional internship. At the end of this internship, they undergo an educational inspection, which is a certification evaluation which, on the one hand, participates in their professional qualification exam in order to validate and punctuate their passage to the Ecole Normale Supérieure, allowing their tenure ; and who, on the other hand, initiates the beginning of their career in teaching. Unfortunately, no study has looked into this important moment in the training of the trainee teacher. This study aims to focus on the experiences of trainee teachers during this evaluation. For this, we conducted a study among a group of trainee teachers regularly enrolled and having completed their traineeship. In this article, we present the results obtained from semi-structured interviews with forty trainee teachers. The analysis and analysis of the empirical data reveal three types of pedagogical inspection experience: the pedagogical inspection lived as a moment of formation, a moment of deliverance and the

pedagogic inspection experienced as a moment of desolation. The context and the course of the pedagogical inspection session intervene as factors of variation of experiences and influence in a differentiated way the professional identity of the future teachers.

KEYWORDS

Trainee teacher, educational inspection, certification evaluation, experience, professional internship, identity, teaching.

INTRODUCTION

La thématique de l'évaluation¹⁴, sa raison d'être ainsi que les modalités de sa mise en œuvre mettent en lumière une composante fondamentale dans les apprentissages scolaires et dans la carrière professionnelle de tous les travailleurs. Plus précisément, dans la littérature scientifique abordant le domaine des professionnels de l'éducation et de la formation, l'évaluation d'un enseignant s'inscrit à la fois dans le champ du développement professionnel et dans le champ social. Selon Perrenoud (1996), l'enseignant doit en effet « rendre des comptes », même s'il est davantage soumis à une obligation de moyens mis en œuvre qu'à une obligation de résultats. Cette double référence rend sa réalisation et sa définition complexes, car plusieurs formes d'évaluations coexistent, différant selon les objectifs poursuivis et selon les logiques qui les sous-tendent.

Dans le système éducatif ivoirien, lors de la formation à l'enseignement des professeurs du secondaire, il est inclus un contrôle de l'exercice professionnel des futurs enseignants et donc une inspection pédagogique. Il s'agit en effet d'une évaluation certificative qui, d'une part, participera à l'examen de qualification professionnelle en vue de valider et de ponctuer l'ensemble de deux années de formation en permettant la titularisation ; et qui d'autre part amorcera le début de leur carrière dans l'enseignement. En ce sens, l'inspection pédagogique des professeurs stagiaires durant leur deuxième année de formation initiale constitue un enjeu inévitable en matière d'évaluation du travail des futurs enseignants.

L'importance que revêt l'inspection pédagogique mérite que nous nous y attardions en interrogeant précisément le point de vue des principaux concernés, c'est-à-dire les professeurs stagiaires.

Cet article porte sur le vécu de l'inspection pédagogique. Nous traiterons cette inspection comme un contrôle et une validation des pratiques professionnelles des futurs enseignants. L'objectif est de saisir le déroulement des séances inspectées à travers le point de vue des professeurs stagiaires ainsi que ses conséquences en termes d'identité et de développement professionnels.

Dans un premier temps, nous développerons l'hypothèse générale qui sous-tend ce travail de recherche ainsi que le cadre explicatif proposé. En nous appuyant sur les travaux de Paquay (2004), nous caractériserons l'inspection pédagogique comme type de pratiques d'évaluation à l'aune du cadre d'analyse. Nous indiquerons pour ce faire ses objets et référents, sa fonction (les buts et les enjeux de l'évaluation), les acteurs en présence (l'auteur et le destinataire de l'évaluation), le moment (le contexte de l'évaluation) ainsi que les moyens (les outils et dispositifs, le traitement et la communication de l'évaluation). En outre, pour clarifier notre objet d'étude, cette caractérisation permettra de pointer les spécificités d'une

¹⁴ Pour plus de détail sur cette notion, on pourra se référer à Nebout-Arkurst (2017), dans son ouvrage « *L'évaluation des apprentissages. Evaluer, oui, mais comment?* »

inspection pédagogique dans le cadre du système éducatif ivoirien. Après avoir précisé nos choix méthodologiques, nous présenterons puis discuterons les résultats obtenus.

1. Contexte de la recherche

Les pratiques professionnelles du professeur stagiaire dans l'enseignement secondaire, nous l'avons vu, sont l'objet de l'évaluation certificative dont il est question dans cet article. La fonction de cette évaluation est de contrôler, de vérifier, si le futur professeur est « prêt¹⁵ » pour remplir sa mission d'enseignement, et ainsi de le « déclarer apte » à sa nouvelle pratique du métier d'enseignant. L'évaluation certificative constitue ainsi un processus de validation de compétences professionnelles.

Dans le système éducatif ivoirien, au niveau du premier et du second degré, cette évaluation est effectuée par un jury désigné par l'École Normale Supérieure, constitué de trois membres distincts, dont un Inspecteur de l'Enseignement Secondaire, un professeur de l'École Normale Supérieure et un professeur¹⁶ de l'enseignement secondaire. Ces trois membres considérés comme des spécialistes de l'enseignement sont pour la circonstance chargés d'évaluer les performances professionnelles des professeurs stagiaires. Cette évaluation fait l'objet d'un rapport, remis à l'École Normale Supérieure, dont le professeur stagiaire n'est pas destinataire.

L'inspection pédagogique se déroule le plus souvent dans l'établissement d'accueil du professeur stagiaire, après la dernière visite d'évaluation formative réalisée par le professeur encadreur de l'École Normale Supérieure. Enfin, concernant les modalités, le jury d'inspection pédagogique assiste, dans un premier temps, à deux séances distinctes de classe du professeur stagiaire. Dans un second temps, un entretien est proposé. Le jury d'inspection pédagogique, à ce moment-là, expose les points forts et les points faibles des deux séances de classe du professeur stagiaire.

2. Cadre théorique

La théorie sociocognitive de la causalité triadique réciproque de Bandura (1980) nous permet d'appréhender le comportement de l'enseignant comme le produit d'interactions dynamiques entre trois séries de facteurs : caractéristiques personnelles de l'enseignant, son action, le contexte. Elle sera ici mobilisée comme cadre explicatif.

Pour expliquer le comportement humain, Bandura (1980, 2003) utilise la conception de l'interaction puisée dans la théorie de l'apprentissage social. Le terme de causalité renvoie à l'idée de dépendance fonctionnelle entre différents types de facteurs. Ainsi, « les facteurs personnels internes (événements cognitifs, émotionnels et biologiques), les comportements et l'environnement opèrent tous comme des facteurs en interaction qui s'influencent réciproquement » (Bandura, 2003). Cette réciprocity n'implique cependant pas que les trois groupes de facteurs aient le même impact.

Si nous adaptons ce modèle théorique à notre objet d'étude, nous pouvons dire que le professeur stagiaire (son histoire personnelle et professionnelle) se situerait sur le pôle « caractéristiques personnelles », les séances de classe inspectées au sein desquelles s'actualisent à la fois les pratiques du professeur stagiaire et celles des membres du jury, sur le pôle « action » et enfin le contexte, à savoir l'établissement d'accueil et la discipline d'enseignement du professeur stagiaire, sur le pôle « environnement ». L'interaction mutuelle entre ces trois pôles nous permet d'appréhender les pratiques de l'enseignant stagiaire lors de

¹⁵ Ce qualificatif varie du jury de l'examen à un autre, en absence de toute grille d'évaluation.

¹⁶ Selon les textes qui régissent cette inspection, ce professeur doit avoir au moins le grade auquel aspire le professeur stagiaire.

la séance d'inspection pédagogique. Remarquons toutefois que ces pratiques ne sont accessibles, dans la présente étude, qu'au travers de ce qu'en disent les acteurs. Notre analyse se focalisera principalement donc sur le vécu de l'inspection pédagogique par l'enseignant stagiaire.

À partir de ce cadre théorique, nous formulons l'hypothèse de recherche suivante, il existe une diversité de vécus d'inspection pédagogique selon :

- -la séance inspectée et les pratiques d'inspection pédagogique,
- -la dimension écologique, au niveau *micro* (la classe, la discipline enseignée, etc.) et au niveau *méso* (l'établissement d'accueil, tous les formateurs terrain du professeur stagiaire),
- -l'histoire professionnelle et personnelle du professeur stagiaire.

3. Méthodologique

Cet article se propose d'analyser, dans une visée heuristique et empirique, les situations d'inspection pédagogique et leur vécu en privilégiant uniquement le point de vue des professeurs stagiaires de mathématiques. En d'autres termes, c'est au travers de leur discours que nous allons tenter de cerner comment est vécue l'inspection pédagogique. Pour ce faire, nous avons retenu une méthodologie de type qualitatif (Miles et Huberman, 2003). Notre exposé accordera d'ailleurs, une large part aux verbalisations des futurs enseignants afin que la dimension du « vécu » prenne tout son sens.

L'échantillon se compose de 40 participants de 6 établissements scolaires d'Abidjan. Ils sont tous des professeurs stagiaires en deuxième année de formation à l'Ecole Normale Supérieure. Notre choix s'est porté sur 20 en mathématiques et 20 en histoire/géographie. Pour éviter d'influencer les réponses des participants, nous avons opté pour le choix de professeurs stagiaires que nous n'avons ni encadrés, ni participés à leur titularisation. Nous avons conduit une série d'entretiens semi-directifs avec ces 40 professeurs stagiaires, juste après qu'ils aient terminé leur inspection pédagogique. Ce recueil de données s'est réalisé avant qu'ils aient leurs résultats de fin de formation. Les différentes questions de recherche visaient à recueillir une description et une analyse des séances inspectées. Ainsi, nous avons interrogé les professeurs stagiaires sur la préparation (en amont de l'inspection pédagogique), la réalisation (pendant) ainsi que sur l'entretien qui a suivi. Enfin, nous leur avons demandé de nous faire part de leur vécu, de leur ressenti à l'égard de cet examen pédagogique.

Sur le plan du traitement des données, afin de découper puis de classer notre matériel discursif du contenu à analyser, nous avons identifié des catégories extrinsèques à partir du modèle théorique de la causalité triadique réciproque (Bandura, 1980, 2003), qui constituera *in fine* le squelette de notre analyse. À partir de ces larges catégories de départ, nous avons procédé à une analyse de contenu thématique des verbatim adapté d'une compilation des démarches de Bardin (1993), de Van der Maren (1995) et de Mucchielli, (1998), qui a consisté en un relevé et un classement de différents thèmes et patterns.

Celle-ci nous a conduit à préciser et à compléter au fur et à mesure nos catégories à l'aide de variables (ex : durant la préparation des séances inspectées, le professeur stagiaire pourrait avoir reçu l'aide de son professeur conseiller ou de son professeur encadreur de l'Ecole Normale Supérieure), en suivant la chronologie et les moments-clés du déroulement de l'inspection pédagogique.

Ces différentes étapes dans l'analyse ont permis d'aboutir à un descriptif exhaustif des séances, des préparations, des conditions d'accueil et des entretiens rapportés par chaque professeur stagiaire.

4. Résultats

Une première lecture des données témoigne d'une diversité d'inspections pédagogiques vécues. En approfondissant l'analyse, des régularités ayant émergé nous ont conduit à classer des familles de discours et par voie de conséquence à les discriminer.

Notre exposé sera structuré autour des trois composantes du modèle théorique déjà cité : le déroulement de la séance inspectée (action du professeur stagiaire, action et attitude des membres du jury d'inspection pédagogique), le contexte (les conditions de préparation des séances observées), enfin, les caractéristiques personnelles et professionnelles du professeur stagiaire. Après avoir synthétisé les éléments saillants des données recueillies, nous ferons état de deux angles d'approche : ce qui varie dans les discours des professeurs stagiaires, puis ce qui, au contraire, permet de les regrouper.

4.1 Catégories et variables retenues : variations au sein d'un système tripartite

4.1.1. *La séance inspectée et les pratiques d'inspection pédagogique*

Des variations ont été relevées dans le discours des professeurs stagiaires notamment pour ce qui est de la réalisation en amont de l'inspection pédagogique (sa préparation). Certains professeurs stagiaires ont pu bénéficier d'un entraînement, en testant leurs différentes séances avec des élèves d'une autre classe. Cette mise en situation semble favoriser une aisance et un meilleur déroulement des séances de classe au moment de l'inspection pédagogique.

L'analyse met aussi en lumière des variations d'attitudes des membres du jury d'inspection pédagogique. Ainsi, pour certains professeurs stagiaires, l'attitude des membres du jury d'inspection pédagogique inhibe tout échange et justification des pratiques de la part des professeurs stagiaires. Par conséquent, si dans certains cas, les membres du jury d'inspection pédagogique peuvent proposer une inspection orientée vers le conseil et se montrer rassurant vis-à-vis des professeurs stagiaires, dans d'autres à l'inverse, leur approche sera davantage réprobatrice.

Ces éléments sont à corrélérer de façon évidente avec le vécu global de l'inspection pédagogique déclaré par les professeurs stagiaires. Le professeur stagiaire déclare en effet avoir bien vécu son inspection pédagogique lorsque le jury d'inspection pédagogique s'est montré compréhensif ou neutre. En revanche, l'attitude dépréciatrice du jury d'inspection pédagogique induit un ressenti opposé. Ainsi, sur la question du vécu de l'inspection pédagogique dans sa globalité, l'attitude du jury d'inspection pédagogique constitue un premier « baromètre ».

4.1.2 *Le contexte humain et matériel*

Le contexte, envisagé dans son sens le plus large, à savoir humain et matériel constitue en outre un facteur de variation de vécus de l'inspection pédagogique. Certains professeurs stagiaires ont été bien accueillis et se sont sentis appartenir à l'établissement d'accueil, d'autres sont sinon mis à l'écart tout au moins non considérés au sein de l'équipe pédagogique et éducative. Par ailleurs, pour certains, le professeur conseiller et le professeur encadreur apparaissent comme des personnes ressources et même un allié, tandis que pour d'autres, le relationnel avec ceux-ci s'avère beaucoup plus distant. Il ressort aussi que le professeur conseiller et le professeur encadreur ont pu intervenir directement dans la préparation des deux séances en délivrant des conseils et autres méthodologies de travail pour certains professeurs stagiaires, tandis que pour d'autres leur apport s'est révélé plus limité ou inexistant.

4.1.3 *L'histoire personnelle et professionnelle du professeur stagiaire*

Parmi les professeurs stagiaires que compte notre échantillon, certains ont bénéficié d'une expérience professionnelle en tant que professionnels¹⁷. Leur expérience de terrain leur a probablement permis d'avoir le recul nécessaire vis-à-vis de leurs pratiques pédagogiques et d'envisager le discours du jury d'inspection pédagogique de façon plus pragmatique qu'un professeur stagiaire découvrant le métier.

Du point de vue de l'identité professionnelle, plusieurs discours apparaissent. Si pour certains professeurs stagiaires, l'inspection pédagogique ne demeure qu'une étape dans leur formation, pour d'autres, elle constitue un cap important, le point de basculement d'une identité de professeur stagiaire à une identité d'enseignant « titulaire » ou de professionnel. Dans le cas de vécus difficiles, elle déclenche une régression identitaire.

4.2 **Trois expériences de l'inspection pédagogique**

L'analyse des discours des professeurs stagiaires nous a permis de mettre en exergue des variations dans les vécus de l'inspection pédagogique. Ces discours nous ont conduits à distinguer trois types de vécus de l'inspection pédagogique: l'inspection pédagogique vécue comme un moment de formation, vécue comme un moment de délivrance ou encore vécue comme un moment de désolation. L'exposé suivant s'attachera à les détailler, en conservant la structure tripartite de notre modèle théorique.

4.2.1 *L'inspection pédagogique « formation »*

L'analyse de discours permet de dégager un certain nombre de facteurs nous paraissant en lien avec ce type de vécu d'inspection pédagogique, facteurs repérés chez les trois professeurs stagiaires concernés.

4.2.1.1 *La séance inspectée*

Ce type de vécu d'inspection pédagogique concerne des professeurs stagiaires qui ont un bon ressenti à l'égard de leur prestation et un vécu positif de l'inspection pédagogique dans sa globalité : « *ça s'est très bien passé* » (Stagiaire 6). Pour l'un des trois professeurs stagiaires classés dans cette configuration, de façon nette, les conseils et remarques du jury d'inspection pédagogique vont être directement intégrés dans ses pratiques : « *Ce que j'ai apprécié, c'est d'avoir pu faire mon inspection en présence de mes « vrais » élèves, donc ça m'a permis de discuter avec les membres du jury sur la qualité de mes élèves ... pour moi ce que le jury va me dire, ça va me donner des lignes de conduite [...] et du coup c'est rassurant de pouvoir m'appuyer sur des personnes qui pour moi sont de véritables experts en enseignement [...] je vais me servir de leurs conseils par la suite de mes enseignements, [...] les questions de fond et de contenus enseignés, je vais essayer de les réinvestir dans la suite* » (Stagiaire 5). Dans le cas de ce professeur stagiaire, l'inspection pédagogique a rempli un rôle de formation notamment par l'idée d'un réinvestissement ultérieur des divers conseils délivrés. Ces conseils lors de l'entretien sont assimilés à des « lignes de conduite », en quelques sortes « labellisées » puisque venant de personnes qui ont une autorité légitime en enseignement.

Une autre forme du rôle formateur assumé par le jury d'inspection pédagogique a également été relevée lors de l'inspection pédagogique de trois autres professeurs stagiaires. Chez l'un, après l'avoir rassuré sur les intentions de son inspection pédagogique, qu'il voulait davantage portée sur le conseil, le jury lui a demandé, lors de l'entretien, de formuler un

¹⁷ Ils sont issus du concours professionnels, c'est-à-dire qu'ils ont été déjà jugés aptes à enseigner et ont au moins trois années d'expérience en matière d'enseignement. Certains ont même été membre de jury.

retour réflexif à l'égard de sa prestation sur la séance : « *qu'est-ce que tu as trouvé d'intéressant dans les deux séances que tu nous as présentées ?* » (Stagiaire 4). Un autre jury a en outre questionné un second stagiaire sur la fiche de préparation qu'il a proposée : « *ils m'ont dit "si nous te redonnons l'occasion de reprendre tes deux séances, comment tu penses améliorer tes deux fiches de préparation ?"* ». Enfin un jury s'est focalisé sur une faute commise par le professeur stagiaire et prise par les élèves: « *comment pourras-tu trouver un temps pour revenir avec ta classe sur la faute que tu as mise au tableau ?* » Ces trois situations témoignent d'une invitation à adopter une posture de « praticien réflexif » (Schön, 1993 ; Gérard, 2003) sur ses pratiques et par conséquent, d'une perspective formative. Nous avons classé cette inspection pédagogique comme étant une « formation ».

4.2.1.2. Le contexte

D'un point de vue écologique, certains professeurs stagiaires ont tous mentionné une aide soutenue de la part des formateurs de terrain lors de la préparation de l'inspection pédagogique, alimentée par une bonne entente et des interactions riches tout au long du stage professionnel: « *Mon professeur conseiller et aussi mon professeur encadreur m'ont beaucoup soutenu pour mon inspection. Ce sont eux qui m'ont beaucoup aidé dans ma préparation et ça s'est très bien passé* » (Stagiaire 6) ; « *comme mon stage s'est déroulé à Abidjan, mon professeur encadreur et mon professeur conseiller se sont rendus complètement disponibles à chaque fois que j'avais besoin de l'un d'eux, pour élaborer ma situation d'enseignement et ma fiche de travaux dirigés.*» (Stagiaire 2). Ces échanges avec les deux formateurs terrain concernant les deux séances d'inspection pédagogique ont été intenses et ont de plus été très utiles à ce professeur stagiaire : « *j'ai beaucoup appris grâce à eux, parce que quand je suis venu les voir et que je leur ai proposé ce que j'allais faire le jour de l'inspection et la version finale que j'ai proposée le jour de l'inspection, il y a eu une très grosse évolution et ça je m'en resservirai et aussi grâce à mon professeur encadreur, j'ai appris à mieux structurer un document pour qu'il soit accessible à des élèves de 4^{ème}, et qui soit clair pour moi-même* ». Cet extrait témoigne d'un travail accru en amont, en vue de préparer au mieux la séance d'inspection pédagogique. Le professeur conseiller et le professeur encadreur sont considérés ici comme des alliés, des personnes ressources pour le professeur stagiaire.

Certains professeurs stagiaires ont de plus bénéficié d'un temps d'entraînement, une sorte de mise en situation de la séance en vue de l'inspection pédagogique, une semaine avant (avec une autre classe) : « *Mes deux séquences de l'inspection, je les ai testées une semaine avant l'inspection, en présence de mes deux professeurs conseillers, qui chacun a mis à ma disposition, une de leurs classes. Il y a un qui m'a donné sa classe de 4^{ème} et l'autre sa classe de 6^{ème} [...] ce qui m'a permis de réajuster aussi ma voix et la durée parce que je suis de coutume un peu timide et toujours trop lent* » (Stagiaire 2) ; « *On a eu la chance de pouvoir faire une première fois la séance de leçon ; quatre jours auparavant avec un groupe d'élèves d'une autre classe* » (Stagiaire 6). À travers ces éléments de discours, nous voyons à quel point une mise en situation, un test de la séance permet à l'enseignant stagiaire d'ajuster ses pratiques d'enseignement, de s'entraîner sur autant de paramètres tels que la voix, la gestion du temps, la compréhension des élèves, etc. et à quel point, cela peut également contribuer à réussite.

Sur le plan de l'inspection pédagogique en elle-même, les entretiens post-séance se sont révélés enrichissants et rassurants pour les trois professeurs stagiaires. Pour le Stagiaire 5, l'inspection pédagogique a eu lieu avant la fin du troisième trimestre, ce qui a été perçu comme un avantage : « *Ça m'a permis de discuter avec les trois membres de jury* » ; « *c'était vraiment bien, c'était riche dans les échanges et c'était vraiment très intéressant. C'est grâce*

au président du jury que j'ai appris les différentes catégorisations des fractions ». Il a en effet, tiré profit des conseils des membres du jury et a décidé de les réinvestir immédiatement dans la poursuite de sa carrière, les remarques concernant notamment les contenus enseignés. Par conséquent, l'entretien, au travers des échanges avec les membres du jury, lui a permis de disposer de « ressorts », de « ficelles » du métier, pour la suite de son stage en pratique autonome. Il caractérise d'ailleurs, ce face-à-face avec les membres du jury de « *formateur* ». L'aspect formation de l'inspection pédagogique pour les autres professeurs stagiaires s'est incarné au travers de la position de conseiller assumée par l'inspecteur, conférant à l'inspection pédagogique et plus particulièrement à l'entretien un aspect rassurant, réconfortant : « *Avant même que je ne commence à présenter ma première séance, lorsque les membres du jury sont rentrés dans ma classe, le président du jury s'est approché de moi et m'a tout simplement dit que le jury était là pour me donner des conseils, qu'il savait bien qu'on n'avait pas beaucoup été encadré cette année, que je suis dans une position d'apprenti-enseignant, etc. Franchement, ici, nous tous, avec ce qu'on avait appris avec nos autres collègues des autres sections qui avaient déjà fini d'être inspectés, on avait pratiquement tous peur de l'inspection.* ». Nous voyons ici que l'inspection pédagogique est aux antipodes de la représentation angoissante, perturbante voire « fantasmée » (Mosconi et Heideiger, 2003) que tout enseignant peut généralement avoir de celle-ci. Pour le Stagiaire 2, l'entretien était collectif, c'est-à-dire en présence des autres professeurs stagiaires inspectés et le professeur stagiaire a trouvé cette approche très intéressante : « *c'était très intéressant la façon dont le jury nous a regroupés tous ensemble, dans un même bureau et au même moment. Moi, j'ai vraiment trouvé ça bénéfique, parce que ça dédramatise aussi un peu l'inspection. Ce que peuvent dire les membres de jury à l'un d'entre nous, ça peut aussi bien servir pour lui, mais aussi, pour moi et même pour nous tous* » (Stagiaire 2).

Ces différents extraits montrent que les entretiens avec les jurys d'inspection pédagogique ont été basés sur des échanges à travers desquels les professeurs stagiaires ont pu exposer leur point de vue, argumenter leurs propres pratiques.

4.2.1.3. *L'histoire professionnelle et personnelle des professeurs stagiaires*

L'inspection pédagogique en fin de formation serait à envisager comme un moment-clé, pour les trois professeurs stagiaires. En effet, la parole des membres du jury est venue valider, conforter les pratiques permettant ainsi de renforcer leur sentiment d'efficacité professionnelle (Marcel, 2009) et d'asseoir une identité professionnelle de professeur : « *ils m'ont tous dit, vous, c'est vraiment bon, vous ne vous êtes pas trompé de métier, donc c'était pour moi, un soulagement* » (Stagiaire 6); « *j'ai considéré que c'était une reconnaissance de mes compétences que j'ai développées durant toute cette année de stage* » (Stagiaire 2). Pour le Stagiaire 6, l'inspection pédagogique s'est révélée être un temps fort, un tournant en termes d'identité, y compris dans le rapport aux autres enseignants de l'établissement. Il a en effet remarqué un grand changement de comportement des autres professeurs de son établissement vis-à-vis de lui une fois l'inspection passée. « *Certains professeurs de l'établissement sont venus me dire avec un sourire, enfin, nous sommes maintenant tous libérés, tu viens d'être baptisé et donc, tu es maintenant un de nos membres à part entière* » (Stagiaire 5).

Ces extraits permettent de comprendre que pour ces professeurs stagiaires, l'inspection correspondrait ici à une sorte de rite initiatique professionnel donnant accès à la communauté qu'est le corps enseignant. Enfin, notons que trois professeurs stagiaires ont une expérience professionnelle de professeur qui leur a probablement permis, grâce à leur recul, d'envisager l'inspection pédagogique sous un angle de formation.

4.2.2 *L'inspection pédagogique « délivrance »*

4.2.2.1 La séance inspectée

Cette configuration concerne également des professeurs stagiaires qui ont un vécu positif de l'inspection pédagogique: « *l'inspection pédagogique s'est très bien passée, il n'y a pas vraiment eu de souci* » (Stagiaire 8) ; « *une fois qu'on est dans le cours, tout se passe bien* » (Stagiaire 1). Ils déclarent avoir eu un bon vécu de la séance et un bon sentiment à l'égard de leur prestation.

Au travers des discours des trois stagiaires concernés, nous relevons une certaine neutralité des membres du jury dont le compte-rendu, au cours de l'entretien, consiste à pointer les éléments positifs et les éléments négatifs. L'inspection pédagogique prend alors la forme d'une évaluation normée et prescriptive : « *ils m'ont dit qu'il fallait vraiment que j'insiste sur certaines notions clés. Par exemple ici, lors de mon compte rendu de devoir surveiller sur la mesure principale de l'angle et sur l'encadrement du sinus d'un angle*» (Stagiaire 8) ; « *ils m'ont dit que pour un jeune professeur stagiaire, qui débute dans la carrière d'enseignant, j'étais très rigoureux et exigeant dans les démonstrations des propriétés faites pendant la séance de leçon*» (Stagiaire 1). Le jury ne se veut, semble-t-il, volontairement pas « rassurant » comme dans le cas de figure précédent ; la neutralité domine, il est ici juge, évaluateur : « *je me faisais inspecter une heure le matin et une heure l'après-midi, entre midi et deux je n'avais aucun signe des membres de mon jury, c'est à dire je ne savais pas si la première séance, ça s'était plutôt bien passé ou plutôt moyen, peut être plutôt mal [...] quand, on a commencé les critiques, pas un petit sourire de leur part, moi ça m'a un petit peu préoccupé* » (Stagiaire 1). « *Ils ne donnaient aucune appréciation à ce que je disais lorsque je répondais à une question, donc je ne savais pas si ce que je disais était bon ou pas* » (Stagiaire 8).

Pour les trois professeurs stagiaires, nous observons une certaine concordance entre l'évaluation du jury et l'autoévaluation du professeur stagiaire : « *je savais que c'était trop long, je le savais dès le départ [...] je m'étais dit, vu que c'était une histoire de gestion de temps, [...] je pensais que l'un des membres du jury allait plus m'en tenir rigueur et en fait, pas trop, ils m'ont même dit "c'était peut-être un petit peu ambitieux comme nombre d'exercices à faire dans une séance de TD (Travaux dirigés) en 55 min"* » (Stagiaire 4) ; « *tout était pertinent, il n'y a pas de problème, j'ai acquiescé tout ce qu'ils ont dit, tout était juste* » (Stagiaire 8).

Dans les trois cas, l'entretien s'est déroulé sous le mode de l'échange : « *Le jury m'a donné vraiment l'occasion de pouvoir donner des justifications sur certaines choses* » (Stagiaire 4). Le professeur stagiaire verbalise, justifie tandis que les membres du jury de l'inspection pédagogique interrogent, conseillent et suggèrent.

4.2.2.2 Le contexte

Les différents points susmentionnés sont à mettre en lien avec des facteurs contextuels tels qu'une bonne intégration au sein de l'établissement de stage notamment pour deux professeurs stagiaires : « *Au début du stage, nous avons été accueillis et acceptés comme de vrais titulaires* » (Stagiaire 8). Ce qui n'est en revanche pas le cas pour le Stagiaire 4 qui n'est pas parvenu à trouver sa place au sein de l'équipe pédagogique, souffrant probablement d'une image injustement négative du statut de stagiaire : « *On n'a pas encore de vrais rapports d'égal à égal* ». (Stagiaire 4).

Pour ce qui est de la préparation en amont de l'inspection, quelques points divergent.

Seul un professeur stagiaire a pu profiter d'un entraînement en testant la séance avec une autre classe. Il a aussi pu bénéficier d'une aide de la part de son professeur conseiller et

de son professeur encadreur de l'École Normale Supérieure, tant sur le plan du contenu pédagogique de la séance que sur le plan organisationnel : « *Dans tout ce qui était de la mise en œuvre, à côté de la préparation des élèves, mon professeur conseiller est venu dire mes élèves de bien réviser les dernières leçons, de bien savoir utiliser les instruments de géométrie pour tracer deux droites parallèles, de bien répondre aux questions, de ne pas avoir peur, de bien écouter les questions, avant de répondre [...] il les a «briefés» pour qu'ils arrivent un peu tôt, avant heure, qu'ils aient bien tous leurs différents cahiers, leurs livres et surtout tous leurs instruments de géométrie. Donc il m'a bien aidé pour mon inspection* ». En revanche, pour le Stagiaire 4, les deux professeurs conseillers n'ont pas été une réelle ressource : « *pour mes deux cours d'inspection, je les ai cherchés dans l'établissement pour m'apporter leur aide [...]. C'est seulement le mercredi après-midi que l'un des deux a véritablement eu le temps. Il les a regardés, en détail. Sachant que notre inspection était fixée pour le vendredi matin, [...] on a eu peut-être à changer sur le format des exercices. Il m'a dit de respecter le format de l'approche par compétences (APC) et il a vu deux trois petits trucs, mais ce n'était plus le moment de tout changer* ». Notons que les rapports entretenus avec le professeur conseiller sur l'ensemble des stages ont été peu favorables aux échanges : « *On ne peut pas vraiment dire que lui et moi, nous deux, on communiquait énormément, car il n'avait vraiment pas le temps de se consacrer à moi. Il était toujours parti, car il était vacataire dans établissement privé* » (Stagiaire 4).

4.2.2.3 L'histoire professionnelle et personnelle des stagiaires

L'impact de l'inspection pédagogique sur l'identité professionnelle est ici moins manifeste, à l'exception d'un seul professeur stagiaire pour qui l'avis du jury d'inspection pédagogique a été prépondérant pour l'aider à se sentir désormais enseignant. Pour les autres, nous remarquons que si à l'issue du stage de pratique autonome, ils se sentent de plus en plus enseignants : « *De plus en plus parce que ça s'est bien passé à l'inspection, là les deux inspections se sont bien passées donc on bascule de plus en plus vers un vrai enseignant titulaire* » (Stagiaire 8), il semble néanmoins que la perspective de la rentrée « officielle », en tant qu'enseignant véritablement responsable de classes, soit aussi décisive : « *je me sens encore un peu, un petit stagiaire, je pense. Mais, même à la rentrée prochaine, je pense qu'il y aura toujours euh... [...] mais le fait de pouvoir assumer ses cours tout seul, de ne plus avoir quelqu'un, je vais forcément me sentir enseignant et plus stagiaire, ça sera fini* » (Stagiaire 4) ; « *là, je serai encore stagiaire quand même jusqu'au bout [...] au mois de septembre, ça sera différent je pense* » (Stagiaire 8). Ainsi, l'inspection pédagogique joue un rôle important pour conforter l'enseignant stagiaire dans ses pratiques, en revanche, il semble qu'il faille attendre la fin de l'année de formation pour se départir complètement de « l'étiquette » stagiaire.

4.2.3 L'inspection pédagogique « désolation »

4.2.3.1. La séance inspectée

Cette configuration concerne des professeurs stagiaires qui ont un vécu de l'inspection pédagogique globalement négatif : « *Mon inspection [...] ça, je ne sais pas comment je peux le dire, ça était vraiment une grosse catastrophe, la grande déception du début à la fin [...] je me suis vraiment fait massacrer par les trois membres du jury [...], je n'ai eu aucun point positif de leur part* » (Stagiaire 3); « *l'entretien avec les membres du jury ne s'est pas du tout bien passé ...* » (Stagiaire 7); « *pas du tout constructif... en sortant de l'entretien, j'étais vraiment très déçu* » (Stagiaire 4). Le vocable « déception » est très présent dans le discours des trois professeurs stagiaires, notamment parce qu'ils n'ont pas obtenu les conseils attendus du jury: « *j'étais très déçu parce qu'en plus cet inspecteur, là, c'était mon professeur, quand*

j'étais anciennement élève au lycée de Divo, [...] et il nous avait paru très humain à l'époque. Donc, quand je l'ai vu, à mon inspection, je me suis dit, je vais avoir des conseils sur mes pratiques. Mais, dans les échanges, [...] ça n'a pas du tout été ça » (Stagiaire 7); « ça a été la déception totale du début à la fin et surtout qu'on l'avait vu avant, il nous avait bien expliqué que c'était une visite plus conseil qu'autre chose, [...] mais ça ne s'est vraiment pas passé comme il l'avait prédit » (Stagiaire 3).

Cette configuration de vécu d'inspection pédagogique se caractérise également par un hiatus entre le ressenti du déroulement de la séance et l'évaluation dont l'inspecteur fait part : « *Moi, je suis sorti de mes deux séances d'examen, pas du tout satisfait, mais un peu content de ce que j'avais fait quand même [...] je ne doutais pas en sortant de la séance donc ça a été un choc, je ne m'y attendais pas » (Stagiaire 3).*

Pour le second professeur stagiaire : « *la séance de classe s'est bien déroulée »; « j'ai trouvé ça bien » à l'inverse, lorsqu'il relate son inspection pédagogique, son appréciation est sans ambiguïté : « j'ai raté toute mon inspection. J'ai complètement oublié de leur remettre le cahier de texte » ; « Tout ce que je disais sur les angles orientés n'a pas plu à aucun des trois membres du jury » (Stagiaire 7).*

Pour le Stagiaire 3, ce vécu difficile de l'inspection pédagogique s'accompagne d'un sentiment d'injustice notamment par rapport à la prestation de son collègue Stagiaire 8 : « *je pense qu'on a été dans les mêmes situations, on a eu les mêmes conseils de notre professeur conseiller, et on a fait à peu près les mêmes choses. On choisit les mêmes types d'équations pour la séance de travaux dirigés et pour le cours en 4^{ème}, on était tous les deux sur la catégorisation vectorielle d'un parallélogramme ».* Manifestement, le professeur stagiaire ne dispose pas de clés suffisamment explicites pour comprendre l'échec de cette inspection pédagogique même si, durant l'entretien, les membres du jury ont exposé les difficultés relevées dans les séances.

Dans le cas du Stagiaire 8, le sentiment d'injustice se détecte en filigrane : « *les membres du jury, ils ont été très exigeants avec moi, car les questions de mathématiques sur la topologie qui m'ont été posées n'étaient pas de mon niveau. Ils m'ont demandé de donner la définition topologique de la notion de limite. Il y a un qui m'a posé une question sur adhérence et sur point isolé. Moi, je suis en CAPPL, je n'ai pas besoin de toutes ces notions de topologie pour enseigner au lycée ».* Nous pouvons nous interroger en effet sur les raisons de ces exigences alors que les séances inspectées ont concerné des classes de seconde et de première. Ici, l'inspection est proche du contrôle de connaissances en mathématiques: à savoir une confrontation des attentes préalables de l'inspecteur et de ce qu'il observe effectivement de la pratique de l'enseignant.

Pour ce professeur stagiaire aussi, l'incompréhension face à l'échec de son inspection domine, d'autant plus qu'il avait soumis sa préparation de séance à plusieurs référents : « *j'avais montré ma fiche de Travaux Dirigés à tous les enseignants du lycée, et aussi, je suis même allé jusqu'à l'ENS pour montrer ça à mon professeur encadreur, ils m'ont tous dit que ce que j'ai fait comme préparation, c'était très bien. Le choix des exercices respectait le format APC. Donc j'avais été validé par e mes deux formateurs » (Stagiaire 8).*

Les occasions de se justifier ou d'argumenter leurs choix pédagogiques et leurs pratiques au cours de la séance ont été, pour les deux stagiaires, réduites à néant : « *quand j'essayais de répondre avec l'argumentaire que j'avais à leur donner, ils continuaient sur leurs mêmes points de vue » (Stagiaire 3) ; « je n'ai même pas pu avoir le temps de parler. En fait, quand j'essayais de parler, ils me coupaient immédiatement tous la parole » ; « j'étais*

d'accord avec certaines choses qu'ils me disaient, mais c'était la façon de les dire et le fait de ne pas me laisser me défendre, ça c'était très dur pour moi » (Stagiaire 7).

4.2.3.2. Le contexte

Ce type de vécu d'inspection pédagogique va trouver en amont un certain nombre de facteurs que nous qualifierions de « non facilitants », liés essentiellement au contexte de stage. Tout d'abord, une intégration difficile et problématique au sein de l'établissement où l'ambiance peut être qualifiée de peu agréable : « *on ne se sent pas intégrés* » (Stagiaire 3).

En amont de la séance inspectée, le Stagiaire 3 n'a pas trop pu compter sur l'aide de son professeur conseiller avec qui il entretient des rapports relativement distants : « *il ne s'intéresse pas plus que ça à ce qu'on fait* » a-t-il mentionné, comme s'il semblait lui reprocher son manque de disponibilité. Ainsi, le professeur stagiaire déclare avoir préparé seul ses séances d'inspection : « *j'ai préparé tout seul mes deux séances d'inspection, ma séance de leçon et ma séance de travaux dirigés. Le PC n'a rien fait. Moi j'aurais été seul dans un autre établissement, j'aurais fait encore la même chose, il ne m'a vraiment rien apporté dans ma formation de stagiaire* ». (Stagiaire 3). À l'inverse, le Stagiaire 7 parle d'une bonne entente avec son professeur conseiller, mais il évoque une aide centrée « *surtout sur la forme des documents* » et ajoute qu'il a bénéficié de l'aide de son professeur conseiller du second cycle en dénombrement : « *mon professeur conseiller de second cycle, en dénombrement, c'était uniquement plus sur le fond. Il m'a dit de bien faire attention entre les situations où on utilise l'arrangement et celles de combinaisons* ». Remarquons d'ailleurs que le professeur conseiller du second cycle est aussi intervenu pour le Stagiaire 3 dans un second temps (pour les deux inspections) afin de valider en quelques sortes sa préparation de séance. Enfin, les professeurs stagiaires n'ont pas eu l'occasion de répéter leur séance avant l'inspection, à l'exception du Stagiaire 7 pour la deuxième.

4.2.3.3. L'histoire professionnelle et personnelle des professeurs stagiaires

L'analyse fait état de plusieurs points communs entre ces deux professeurs stagiaires. Ils avaient, nous l'avons vu, les mêmes attentes vis-à-vis de l'inspection pédagogique et pensaient recueillir des conseils de la part des membres du jury pour progresser dans leur pratique de professeur. Notons en outre, qu'ils reprenaient tous deux leur année de stage pratique, dont l'un était issu du concours professionnel. Enfin, nous pouvons déceler de par leur première expérience d'inspection difficile, une régression en termes identitaire. Pour le Stagiaire 3 en particulier, le redoublement qui avait été prononcé l'année d'avant entaillait une identité professionnelle qui n'évoluait pas au cours du stage pédagogique. Pour le Stagiaire 7, qui a été inspecté cette deuxième fois, le point de vue se distingue légèrement. Cette deuxième année d'inspection pédagogique a été effectivement plus rassurante que la première qui l'avait rendu sceptique quant à sa capacité même à exercer le métier : « *Je suis vraiment très content d'avoir été ré inspecté cette année encore par le même président de jury [...] parce que l'année dernière, il m'avait beaucoup déstabilisé avec les questions sur le produit scalaire, en tant que forme bilinéaire symétrique [...], là je sais que j'ai passé une très bonne inspection. Les questions posées étaient en rapport avec l'enseignement secondaire. Donc, ça a été vraiment important pour moi* » (Stagiaire 7). Ainsi, la deuxième année d'inspection a été déterminante en termes d'identité professionnelle, notamment parce qu'il a été considéré comme un « collègue » par le président de jury.

5. Synthèse et discussion

Les résultats, nous l'avons vu, font ressortir une pluralité d'expériences de l'inspection pédagogique, que nous avons classées selon trois configurations distinctes : inspections

vécues comme un moment de formation, comme un moment de délivrance ou encore vécues comme une désolation.

Ainsi, l'inspection est vécue différemment selon plusieurs critères : les pratiques et l'attitude des membres du jury, les conditions de préparation à l'inspection, le contexte d'accueil dans l'établissement, les relations entretenues avec le professeur conseiller et le professeur encadreur, leur degré d'implication dans la préparation de la séance inspectée et enfin, les caractéristiques personnelles du professeur stagiaire, notamment son expérience professionnelle. Nous pouvons avancer concernant l'inspection pédagogique « formation » que ces critères se sont avérés « facilitants » au bon déroulement de la séance inspectée, tandis que pour l'inspection pédagogique « désolation », ils ont été plutôt « non-facilitants ».

Il apparaît en outre que l'ensemble de ces critères influence de façon différenciée l'identité professionnelle des professeurs stagiaires interrogés. Pour les professeurs stagiaires relevant du type d'inspection vécue comme un moment de formation, l'inspection pédagogique, en renforçant leur sentiment d'efficacité professionnelle, a contribué à leur faire assumer un statut d'enseignant à part entière, une fois la période d'inspection passée. Pour d'autres, l'inspection pédagogique n'intervient pas de façon directe et simultanée dans ce changement d'identité. Si elle contribue à valider les pratiques des professeurs stagiaires en quête d'une « reconnaissance » professionnelle voire à les rassurer, cette inspection pédagogique opère plus de façon diachronique. Les professeurs stagiaires déclarent en effet, se sentir vraiment enseignants qu'au moment où ils assumeront totalement la responsabilité d'une classe à la rentrée scolaire prochaine, lors de leur première année d'exercice. Enfin, pour d'autres, l'inspection pédagogique s'est révélée déstabilisante, au point de remettre en question et de réduire une identité professionnelle enseignante certes balbutiante, à une identité de personnel encore en formation.

Ainsi, les vécus sont divergents en fonction de nombreux critères. Nous pouvons donc inférer que cet état de fait a des conséquences en termes de développement professionnel en début de carrière. L'inspection pédagogique, loin d'être une simple étape dans un processus de formation à l'enseignement, intervient comme un catalyseur sur le développement professionnel du futur enseignant, la construction des savoirs d'une part et l'identité d'autre part. En effet, l'inspection pédagogique a été l'occasion pour certains professeurs stagiaires de réinvestir des conseils du métier construits dans l'échange avec les membres du jury d'inspection, pour d'autres en revanche, cette expérience a quelque peu inhibé leurs pratiques *a posteriori*.

Le paragraphe précédent montre que nous pouvons conforter notre hypothèse. Toutefois, la dimension écologique a été partiellement étudiée, seul le niveau méso (l'établissement d'accueil, les relations socioprofessionnelles avec le professeur conseiller) a pu être approfondi. Peu ou prou évoqué par les professeurs stagiaires interrogés, l'impact de la variable groupe-classe est difficile à appréhender dans le cadre précis d'une inspection pédagogique, dans la mesure où généralement elle a lieu sur une séance de cours. Il en va de même pour la variable discipline enseignée, sur laquelle les sujets interrogés ne peuvent se prononcer.

Par conséquent, s'il s'avère pertinent de circonscrire une étude sur le vécu de l'inspection pédagogique au discours des intéressés ; rendre compte plus largement de pratiques d'inspection pédagogique nécessite de s'orienter vers une méthodologie combinant situations observées et discours des deux types d'acteurs en présence. La confrontation « pratiques d'inspection » et « pratiques enseignantes » permettrait de prolonger la réflexion sur les interactions mutuelles entre les trois ensembles de facteurs étudiés et ainsi de saisir avec plus d'acuité les raisons de variations de situations d'inspection.

CONCLUSION

Étudier les expériences d'inspection pédagogique relatées par les professeurs stagiaires de notre échantillon nous a donné un aspect de leurs représentations, de leur vécu. Cependant, cette pluralité de vécus peut faire écho à une multitude de pratiques d'inspection pédagogique et *de facto* interroge leur uniformisation. L'objectif assigné à cette pratique d'évaluation lors de la période de fin de stage est bien de valider toute la formation et de déclarer un enseignant en apprentissage « apte » à aller enseigner. Or, nous avons constaté que le discours des professeurs stagiaires fait état de pratiques polymorphes fortement dépendantes elles aussi de divers éléments de contexte. Les différents vécus d'inspection pédagogique mis ici en exergue constitueraient-ils des indices de distorsions évaluatives ? Il semblerait en effet, qu'au-delà de la singularité de l'action, les pratiques, les façons de mener l'inspection pédagogique ainsi que les exigences envers les professeurs stagiaires divergent d'un jury d'inspection à l'autre, d'une discipline à une autre et même d'une séance d'inspection à l'autre. Même s'il semble aller de soi que chaque individu, de part sa singularité, vive et ressente différemment diverses situations données, ceci pose davantage la question dans le cas particulier de l'inspection pédagogique (évaluation certificative officielle du corps enseignant), censée être *a minima* standardisée, harmonisée pour garantir validité et objectivité.

Par conséquent, si la réponse à la question « pourquoi évaluer ? » les futurs enseignants paraît évidente dans la mesure où la titularisation et l'amorce de la carrière en sont les enjeux professionnels, notre étude montre que la question du « comment évaluer ? » reste à creuser afin de faciliter une entrée dans ce métier.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABIDJAN : Collection repères didactiques.

BANDURA, A. (1980). L'apprentissage social. Bruxelles : Mardaga.

BANDURA, A. (2003). Auto-Efficacité. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle. Bruxelles : De Boeck.

BARDIN, L. (1993). L'analyse de contenu. Paris : PUF.

GERARD, FM. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion* 2000, 20(3), 13-33.

MARCEL, J.-F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français, *Questions Vives*, 5(11), 161-176.

MILES, M.B. et HUBERMAN, M. (2003). Analyse des données qualitatives. Bruxelles : De Boeck.

MUCCHIELLI, R. (1998). L'analyse de contenu des documents et des communications. Paris : ESF.

NANTEL, Y. (2013). L'évaluation des apprentissages : un acte professionnel important et exigeant. Education Canada.

NEBOUT-ARKHURST, P. (2017). L'évaluation des apprentissages. Evaluer, oui mais comment ?

PAQUAY, L. (2004). (Ed.). L'évaluation des enseignants : *tension et enjeux*. Paris : l'Harmattan.

- PERRENOUD, P. (1996). L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *L'Éducateur*, 10, 24-30.
- SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logi.
- VAN DER MAREN, J. M. (1995). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.