

Université Charles-de-Gaulle, Lille3

École doctorale « Sciences de l'Homme et de la Société »

Unité de recherche : laboratoire CIREL, EA 4354, équipe interne Proféor.

Thèse en vue de l'obtention d'un doctorat en Sciences de l'Éducation

Administrer et enseigner : quel travail à l'interface ?

Inspecteurs et enseignants dans le premier degré

Tome 1

Présentée et soutenue le 9 novembre 2009 par Sylvain Starck

Sous la direction de Madame Patricia Champy-Remoussenard

Membres du jury Mesdames et Messieurs

Anne Barrère, Professeure à l'Université Paris Descartes, rapporteur.

Patricia Champy-Remoussenard, Professeure à l'Université Lille 3

Pierre-André Dupuis, Professeur émérite à l'Université Nancy 2

Michèle Guigue, Professeure à l'Université Lille 3

Patrick Rayou, Professeur à l'Université Paris VIII, rapporteur.

Remerciements

Qu'il me soit permis ici d'exprimer toute ma reconnaissance aux personnes sans qui cette « folle » entreprise que représente une recherche de doctorat n'aurait pu avoir lieu.

Je voudrais tout d'abord témoigner ma plus vive gratitude à l'égard de Patricia Champy-Remoussenard, ma directrice de thèse. Lorsqu'il m'arrive de porter un regard sur le chemin parcouru, je reste étonné par sa capacité à guider, avec tant de pertinence, des réflexions qui n'étaient que balbutiantes à ses débuts. Enseignant depuis de nombreuses années, je ne peux qu'avouer mon admiration pour le talent pédagogique dont elle a su faire preuve, mais aussi pour son inestimable soutien, surtout lors des périodes difficiles de cette recherche, et il y en eut.

Je joins à mes remerciements les nombreux chercheurs de l'Université Nancy 2 et Lille 3. De par l'accueil qu'ils m'ont toujours réservé, ils ont indéniablement stimulé mon engagement intellectuel et universitaire. Mon arrivée à l'Université Nancy 2 marque pour moi la découverte d'un « Nouveau Monde », celui de la recherche en Sciences Humaines. Depuis, c'est au sein du CIREL que l'« exploration » se poursuit, avec, je dois dire, toujours autant de plaisir.

Ces remerciements vont aussi aux professionnels qui ont bien voulu accepter de se prêter au jeu de l'entretien, et à celui, plus impliquant, de l'écriture.

Comment ne pas témoigner ma reconnaissance à des amis admirables qui m'auront bien involontairement transmis leur passion ? Dominique, qui très tôt, m'aura conduit à la curiosité philosophique, Wassim dont le regard sociologique me séduit toujours, Jamel qui partage avec tant de délicatesse son amour des jeux du langage.

Merci aussi à Éméric, Corinne, Rodolphe et Brigitte qui m'auront aidé, par la précision de leurs lectures et remarques, à clarifier mon propos. Mes pensées vont de même à Kristel, pour son précieux soutien « technique ».

Quant aux trois têtes blondes et yeux bleus qui s'évertuent à m'appeler « papa », désolé de vous avoir délaissés quelque peu. Vous me dites que vous êtes grands, que vous comprenez, vous êtes trop chou !

Et Raphaëlle qui sait à quel point elle m'est précieuse...

Sommaire

INTRODUCTION	7
PREMIÈRE PARTIE	
INSPECTEUR DE L'ÉDUCATION NATIONALE : UN CADRE INTERMÉDIAIRE	19
1. UNE RAPIDE HISTOIRE DU CORPS PROFESSIONNEL DES IEN	20
2. LES IEN AUJOURD'HUI.....	26
3. LES INSPECTEURS DANS UN CONTEXTE INTERNATIONAL.....	32
3.1 <i>Deux concepts globalisés en éducation : la gouvernance et la régulation.....</i>	32
3.2 <i>L'encadrement de proximité en Europe.....</i>	36
4. L'IEN : UN ACTEUR DANS UN CADRE PRESCRIPTIF	41
4.1 <i>Ce que disent les textes.....</i>	41
4.1.1 Les rapports hiérarchiques	42
4.1.2 Les rapports subalternes	46
4.2 <i>Des études institutionnelles sur les IEN</i>	49
DEUXIÈME PARTIE	
UN CADRE THÉORIQUE PLURIEL.....	59
1. UN USAGE SCIENTIFIQUE DES DISCOURS : HERMÉNEUTIQUE ET SOCIOLOGIE DE LA TRADUCTION.. ..	60
1.1 <i>L'action sensée comme signification</i>	61
1.2 <i>L'autonomie de l'action sensée</i>	63
1.3 <i>L'action comme proposition de monde</i>	63
1.4 <i>L'horizon de lecture de l'action sensée</i>	64
2. UN CADRE CONCEPTUEL HEURISTIQUE : UNE THÉORIE DE L'ACTIVITÉ.....	66
2.1 <i>Les points de vue des pôles</i>	66
2.2 <i>Une approche de l'activité.....</i>	70
2.3 <i>Genre et style : deux concepts pour comprendre l'autonomie.....</i>	74
3. L'AUTONOMIE AU TRAVAIL : PROPOSITION POUR UNE NOUVELLE APPROCHE	78
3.1 <i>L'autonomie dans les organisations de travail</i>	78
3.2 <i>Une caractérisation de l'approche que nous proposons</i>	80
3.3 <i>Quelques clarifications du concept d'autonomie</i>	81
3.3.1 <i>L'autonomie comme expression</i>	81
3.3.2 <i>Un individu capable d'agir de lui-même</i>	82
3.3.3 <i>Un rapport dialectique aux règles et aux normes.....</i>	83
3.3.4 <i>D'autres actants autonomes</i>	84

3.4	<i>Trois espaces pour engager une action autonome</i>	87
3.4.1	Une autonomie fidèle : répondre à la prescription.....	87
3.4.2	Une autonomie distante : la (ré) appropriation de l'activité.....	88
3.4.3	Une autonomie revendicative : légitimer l'action réinventée.....	91
3.5	<i>Les dynamiques qui vont freiner une action autonome</i>	93
3.6	<i>Un concept dynamique de l'autonomie</i>	94
4.	DES CADRES THÉORIQUES QUI SE RECOUPENT EN PARTIE	96
TROISIÈME PARTIE		
DES ENQUÊTES DE TERRAIN..... 99		
1.	L'OBJET DE NOTRE RECHERCHE ET L'ENQUÊTE DE TERRAIN	100
2.	DES ENTRETIENS EXPLORATOIRES SEMI-DIRECTIFS.....	102
2.1	<i>Quelques caractéristiques du dispositif mobilisé</i>	102
2.2	<i>La sollicitation des personnes interviewées</i>	104
2.3	<i>Le guide d'entretien semi-directif</i>	108
2.4	<i>Mise en œuvre des entretiens</i>	111
3.	UNE ÉCRITURE SUR L'ACTIVITÉ SUSCITÉE À DISTANCE	114
3.1	<i>Le champ de l'écriture sur l'activité</i>	114
3.2	<i>Modalités de mise en œuvre du dispositif d'écriture sur l'activité suscitée à distance</i>	116
QUATRIÈME PARTIE		
IEN : UNE ESQUISSE DU GENRE PROFESSIONNEL.....126		
1.	UN PARCOURS TEINTÉ DE MODESTIE	128
2.	LA MOBILITÉ ET UNE NOUVELLE MANIÈRE D'HABITER LE TEMPS	135
3.	LES DOSSIERS ET LES SITUATIONS.....	141
4.	LES RELATIONS AVEC LA HIÉRARCHIE.....	147
5.	LES RAPPORTS AUX ENSEIGNANTS	156
6.	RAPPORTS AUX PAIRS.....	165
7.	RAPPORTS AVEC LES « PARTENAIRES »	169
7.1	<i>Les parents</i>	169
7.2	<i>D'autres partenaires</i>	173
8.	LES DIMENSIONS GÉNÉRIQUES DE L'ACTIVITÉ DES IEN.....	175
CINQUIÈME PARTIE		
DES STYLES PROFESSIONNELS QUI TRAVAILLENT LE GENRE.....180		
1.	LES ACTIVITÉS DÉPLOYÉES PAR LES IEN	181
2.	QUATRE STYLES POUR LES INSPECTEURS.....	186

2.1	<i>Une première analyse statistique des entretiens réalisés auprès des inspecteurs.....</i>	186
2.2	<i>Résultats des premières analyses statistiques.....</i>	189
2.3	<i>Une seconde analyse statistique des entretiens réalisés auprès des inspecteurs.....</i>	194
2.4	<i>Quatre styles pour les inspecteurs</i>	196
2.5	<i>Une caractérisation des styles.....</i>	209
2.6	<i>Quelques conclusions provisoires.....</i>	211

SIXIÈME PARTIE

DES STYLES VERS LES CONTROVERSES PROFESSIONNELLES214

1.	UNE ANALYSE À GRAIN FIN POUR FAIRE SURGIR LES CONTROVERSES	215
2.	LES INTERACTIONS PRÉSENTES DANS LES TEXTES SUR L'ACTIVITÉ	217
2.1	<i>Interactions formelles.....</i>	217
2.2	<i>Interactions explicites et implicites</i>	218
3.	À LA RECHERCHE DES CONTROVERSES	220
4.	UNE ANALYSE À GRAIN FIN DE L'ACTIVITÉ.....	223
4.1	<i>Inspecter.....</i>	223
4.1.1	Arriver dans la classe.....	224
4.1.2	Être dans la classe	228
4.1.3	Observer	230
4.1.4	Dire	237
4.1.5	De l'autre côté du miroir.....	247
4.2	<i>Être inspecteur</i>	251
4.2.1	La décision du chef	251
4.2.2	Les convictions : entre mesure et croyance	253
4.2.3	L'inspecteur et la volonté	256
4.2.4	Un nouveau rythme de travail.....	261
4.2.5	Les rapports hiérarchiques, la solitude	268
4.3	<i>Les finalités de l'action professionnelle.....</i>	272
4.3.1	La légalité de l'action	273
4.3.2	L'efficacité de l'action.....	277
4.3.3	L'humanité de l'action.....	280

SEPTIÈME PARTIE

LA QUESTION DE L'AUTONOMIE, L'AUTONOMIE EN QUESTION284

1.	UNE AUTONOMIE FIDÈLE	286
2.	UNE AUTONOMIE DISTANTE : LA REPRISE DE L'ACTION ENGAGÉE	291

3. UNE AUTONOMIE REVDICATIVE : LÉGITIMER L'ACTION RÉINVENTÉE	298
4. IEN : UNE AUTONOMIE DIFFICILE À EXPRIMER.....	303
HUITIÈME PARTIE	
CONCLUSION	307
BIBLIOGRAPHIE	315

INTRODUCTION

Comme cela est fréquemment le cas en sciences de l'éducation, cette recherche de doctorat, est celle d'un professionnel qui a « travaillé » un sujet en lien avec son activité professionnelle¹. Ainsi que le soulignent Bruno Latour et Bernard Lahire², les pratiques scientifiques commencent par l'étonnement ou la curiosité. L'expérience professionnelle des acteurs de l'éducation est fréquemment source de questionnements. Le travail est une activité qui finalement ne va pas de soi, qui interroge et surprend les individus qui y sont engagés. Faire émerger ces questionnements et tenter d'y répondre c'est aussi faire écho des dimensions proprement éducatives du travail. L'activité professionnelle, véritable creuset d'apprentissages constitue un objet particulièrement pertinent pour les recherches en sciences de l'éducation³. Il s'agit cependant de transformer ces étonnements initiaux en un questionnement proprement scientifique.

Professeur des écoles — et anciennement instituteur — depuis près de vingt ans, je dois « avouer » que j'ai développé, tout comme nombre de collègues, des pratiques professionnelles peu « orthodoxes ». J'utilise à dessein le terme « avouer », qui évoque une certaine culpabilité sous-jacente, tout comme l'adjectif « orthodoxe » qui désigne la conformité à une doctrine aux opinions et usages établis, considérés comme seuls valables⁴. Dans l'expérience ordinaire d'enseignement, telle que j'ai pu la vivre, ces deux espaces, « pratiques réelles » et « orthodoxie institutionnelle » coexistent. Cette cohabitation demeure du fait que la *doxa*⁵ n'est pas clairement questionnée et remise en cause par la pensée ordinaire des acteurs de terrain. En faisant retour sur mon expérience, je m'aperçois que ma pratique réelle et la pensée pratique qui la soutient, faites de gestes professionnels, d'émotions, de postures, de mobilisation d'outils que l'on pourrait qualifier de « bricolage », de recettes de métier — très souvent discutées entre pairs dans la cour de récréation —, m'apparaissent jusqu'à très récemment comme illégitimes. Ce n'était pas faute d'avoir lu et mobilisé dans mes recherches nombre d'ouvrages qui, en théorie, restituent à l'ensemble de ces pratiques leur fondamentale légitimité et efficacité. J'avais beau fréquenter avec une

¹ 65% des thésards inscrits en sciences de l'éducation sur la période 2001-2006 sont des professionnels de l'éducation ou la formation (Leclercq, 2008).

² Latour (2006), p.33 et Lahire (2002), p.50.

³ À propos des dimensions éducatives du travail, voir notamment les travaux de P. Champy-Remoussenard (HDR, 2005). En prenant pour objet les acteurs de l'éducation, ce travail de doctorat s'inscrit donc doublement dans l'espace des sciences de l'éducation.

⁴ Voir pour la définition d'orthodoxe, le Petit Robert (2009).

⁵ Considérée ici comme un ensemble d'opinions admis par les membres d'une communauté.

certaine passion la pensée d'Yves Clot (1995, 1999) et de Gilbert de Terssac (1990) dans leurs analyses du travail, celle de Philippe Perrenoud (1983), dans ses références à la « Pensée sauvage » de Claude Lévi-Strauss, ou bien encore de sociologues comme Pierre Bourdieu (1979) ou Danilo Martucelli (2004) dans leurs écrits sur la domination, ce fond de culpabilité et d'illégitimité se montrait des plus tenaces. Il interrogeait, selon moi, les rapports qui existent entre l'univers institutionnel de la prescription — qui apparaît à bien des égards comme une *doxa* — et l'espace, le plus souvent clandestin, des pratiques de terrain. Cette culpabilité était renforcée par la présence de plusieurs collègues, devenus parfois formateurs à l'IUFM, maître-formateurs ou conseillers pédagogiques, qui non seulement semblaient fortement adhérer aux pratiques légitimes, mais en devenaient les missionnaires. Malgré les sollicitations de mes hiérarchiques, je me refusais discrètement à m'engager dans le concours de l'inspection qui m'aurait demandé au quotidien de tenir des discours ou des postures peu en accord avec des convictions profondément ancrées, non seulement dans mes gestes professionnels, mais, bien au-delà, dans un horizon de valeurs. C'est finalement ce sentiment de ne pouvoir faire face à cette *doxa* institutionnelle — j'entends par là une capacité à dialoguer avec elle — et assumer pleinement ma propre activité professionnelle qui m'aura conduit à interroger les dynamiques qui existent à l'interface du monde de l'« administrer » et du monde de l'« enseigner ». Cette recherche, qui questionne les liens qui se constituent entre enseignants, inspecteurs et leurs instances hiérarchiques, est donc une tentative pour aller au-devant de cet impensé. Il est d'ailleurs remarquable de constater, qu'à ma connaissance, aucune thèse n'a été menée par des enseignants du premier ou second degré sur leurs instances hiérarchiques. Il n'existe d'ailleurs que deux thèses portant sur les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) qui ont donné lieu à publication : celle de Jean Ferrier (1997), alors inspecteur d'académie puis Recteur et celle de Dominique Sénore (2000), alors IEN. Thierry Dickelé, IEN dans les Yvelines, a quant à lui, débuté une thèse depuis 2002, qui prend pour objet les IEN du premier degré. Contrairement aux enseignants ou aux chefs d'établissement, les inspecteurs de l'éducation nationale et leurs activités professionnelles ont jusqu'alors été peu étudiés⁶. Quelles explications apporter à un tel « désintérêt » apparent ? N'est-ce pas « au nom d'un principe sain — l'essentiel est ce qui se passe face aux élèves — [que] l'importance de l'administration scolaire a été refoulée, en particulier par le milieu enseignant » (Derouet, 1994, p.258) ? Ce refoulement par les enseignants n'est-il pas aussi l'écho d'une autocensure qui facilite leur action professionnelle ? Cette recherche, qui développe une visée compréhensive des processus qui se déploient entre administrer et enseigner, à travers les activités mises en œuvre par les

⁶ Il est à noter que quelques recherches prennent actuellement pour objet les acteurs de l'administration scolaire. On peut se référer aux travaux actuels de Vincent Lang (2005) sur les inspecteurs d'académie et à ceux de Philippe Astier dans ses collaborations avec l'École Supérieure de l'Éducation nationale (ESEN).

inspecteurs et les enseignants, devrait apporter des éléments de réponses. Elle se place en écho de travaux déjà engagés sur les chefs d'établissements (Barrère, 2006, 5) — qui visent à comprendre « comment les individus façonnent et refaçonnent sans cesse les tâches qu'ils sont censés effectuer » — ou sur les cadres d'une entreprise sidérurgique (Cousin, 2008, 11) — recherche qui privilégie elle aussi un regard compréhensif (...) afin de cerner comment les acteurs vivent [le travail], quel sens ils lui donnent et ce qu'ils en retirent ».

Se demander comment les individus proches du terrain se saisissent des politiques éducatives est un projet embarrassant notamment pour des individus statutairement liés à l'institution⁷. L'impératif institutionnel ne doit-il pas avant tout s'imposer aux professionnels de l'éducation ? Leur engagement professionnel, à l'image de celui des « hussards de la République », ne leur demande-t-il pas de laisser stoïquement leur identité et conceptions singulières aux portes de l'institution pour adhérer étroitement à leur rôle et aux prescriptions qui ont force de loi. C'est alors l'utilité ou les visées de la recherche qui sont directement interrogées et que les prescripteurs peuvent considérer comme équivoques. Pourquoi se pencher sur un objet qui apparaît au mieux, pour l'organisation, comme un non-sujet — après tout, il revient aux professionnels d'appliquer le cadre légal — ou comme une possible intention de justifier des attitudes déloyales voire défailtantes ? C'est alors comme si l'expérience que font les acteurs des liens qui existent entre administrer et enseigner était négligeable, voire condamnable du fait de son ancrage dans une subjectivité toujours suspecte pour une pensée rationnelle systémique. Le projet bureaucratique impersonnel, technologique et hiérarchisé semble devoir s'imposer aux individus.

A l'instar de nombres d'analyses du travail⁸, il me semble pourtant essentiel de replacer l'activité professionnelle dans sa dimension anthropologique car « la subjectivité dans l'action professionnelle n'est pas un ornement ou un décor de l'activité. Elle est au principe de son développement, un ressort interne de celui-ci » (Clot, 1999, 9). Concevoir l'action sans sujet revient à s'appuyer fondamentalement sur un monde d'événements et de causalités (Ricoeur, 1990). C'est alors l'amputer de dimensions essentielles à sa compréhension. Les analyses qui suivent visent donc à resituer le projet d'administrer, toujours guetté par une ambition prométhéenne, dans un monde « habité⁹ » par des

⁷ Qu'ils le soient professionnellement ou indirectement sous la forme de financement divers. Il me semble important de préciser que cette recherche s'est effectuée sans soutien financier de la part d'organismes publics ou privés. De même, elle n'a pas donné lieu à l'attribution d'avantages professionnels particuliers durant les quatre années de recherche. Cette relative indépendance a joué selon moi un rôle important dans cette recherche.

⁸ On peut notamment se référer à l'« Expérience et connaissance du travail » d'Yves Schwartz (1988) ou « Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. » d'Yves Clot (1995).

⁹ Au sens où l'entend Martin Heidegger (1958/2001), p.170-193. Habiter est un trait fondamental de l'être. Il est ce ménagement de l'être (en cela habiter n'est pas une attitude passive que suggère le verbe occuper, il est un bâtir) qui lui assure sa liberté et son humanité.

individus et non « occupé » par de simples agents ou rouages fonctionnels. Il va ainsi à l'encontre d'un adage qui stipule qu'avant tout un fonctionnaire fonctionne. Or, des études l'on largement démontré (Y. Schwartz, 1988, de Terssac, 1990), un professionnel, même s'il a le statut de fonctionnaire, ne fait pas que fonctionner et une directive, même inscrite dans la loi, ne fait pas que s'appliquer. Ces mêmes recherches le démontrent, cet état de fait n'est pas imputable à un défaut inhérent au « facteur humain » mais plonge ses racines dans l'humanité même du travail et dans l'avance que le réel détient irrémédiablement sur la prescription.

Je tiens à le préciser, il ne s'agit pas ici de stigmatiser les recherches privilégiant une approche systémique, ou reprenant les catégories de pensée institutionnellement légitimes, mais de tracer une approche épistémologiquement différente. Les positions adoptées et défendues dans cette recherche ne visent pas à apparaître comme seules valables. Il s'agit avant tout de mieux connaître certaines dimensions du travail éducatif, en l'occurrence de ce qui se joue à l'interface entre administrer et enseigner. Développer des approches d'analyses plurielles permettra selon moi de donner du relief à une activité qui, sous un seul éclairage, peut donner l'illusion de la complication, et donc réductible à un système, alors que celle-ci est fondamentalement complexe et toujours sujette à une enquête et une réévaluation infinie.

A l'origine de cette recherche se trouve donc un impensé personnel— cette incapacité relative à mettre en mots mes rapports à la prescription — et des pratiques toujours en écart aux règles légitimes. Je percevais bien qu'une promotion professionnelle — en tant que conseiller pédagogique ou inspecteur — aurait sans nul doute renforcé ces tensions. Comment reconnaître la réalité du travail et dans le même temps être le premier représentant de pratiques fortement normalisées ? C'est finalement ce qui m'a conduit à interroger les pratiques professionnelles des inspecteurs de l'éducation nationale.

Ainsi, au-delà du corps des IEN, cette recherche questionne les dynamiques qui président au passage d'anciens acteurs de terrain à une fonction d'encadrement de proximité. Ce passage joue selon moi sur leur la capacité des cadres intermédiaires à « s'expliquer¹⁰ » avec un ensemble de règles et de normes légitimes dont ils sont les garants et avec lesquelles ils s'accommodaient précédemment. Une telle interrogation porte alors sur l'autonomie des individus, qui doit être entendue non seulement comme la capacité pour les acteurs à s'inscrire dans l'action tout en s'en mettant à distance, mais surtout comme l'actualisation de cette capacité.

¹⁰ Je reprends cette formulation d'Yves Clot.

Je tiens à souligner un postulat qui guide ce travail : je considère que le fait, pour des individus ou un collectif en nombre limité, de déployer leurs activités professionnelles de manière autonome apporte une plus-value à l'activité, à l'organisation et à l'individu en question. En cela, cette étude reprend un cadre de pensée largement répandu dans les modes d'organisation du travail et présent dans la littérature grise du Ministère de l'Éducation nationale. L'horizon axiologique qui guide cette recherche est toutefois fondamentalement différent de celui adopté dans une organisation scientifique du travail. Pour celle-ci, l'autonomie est essentiellement une ressource au service de la performance et de l'efficacité du travail. Les individus sont alors considérés comme une richesse de l'organisation, ils en constituent le « facteur humain ». Une telle situation confine cependant à une aporie : celle de l'autonomie prescrite : soyez autonomes ! L'approche de l'autonomie mise en avant dans cette recherche, se place dans l'horizon des dimensions formatives et anthropologiques des situations de travail, mais aussi dans les propriétés du langage qui constituent l'humanité du travail. L'autonomie est alors à considérer comme une dimension transversale de toute activité professionnelle, elle constitue le pouvoir d'agir des individus. Il faudra ainsi identifier ce qu'il faut entendre par pouvoir d'agir et quelles en sont les dynamiques. L'autonomie mise en œuvre dans cette recherche se place dans « le cercle vertueux de l'apprentissage » (Descombes, 2004), ce qui justifie pleinement son appréhension par et dans les sciences de l'éducation.

Cette réflexion prend place dans une évolution sociétale où l'on assiste, dans le monde éducatif, à un renforcement du cadre prescriptif et des outils assurant le contrôle de l'activité professionnelle des acteurs de terrain (Maroy, 2007). Qu'en est-il de la capacité des individus à travailler de manière autonome face à un cadre prescriptif qui renforce le contrôle et contraint, du moins formellement, la liberté d'agir ? Analyser l'activité des IEN c'est donc tenter de saisir comment les injonctions sont concrètement mises en œuvre ; comment les individus engagés dans l'action éducative manifestent leur autonomie ; comment ils sont saisis par ou saisissent un cadre normatif qui se fait de plus en plus présent sous la forme d'un État évaluateur (Maroy, 2007).

Avant de clore cette introduction, il me paraît important d'effectuer un retour sur l'entrée de cet ouvrage, à savoir son titre. Cette lecture du titre débutera le travail de transposition annoncé précédemment. Les analyses qui vont suivre peuvent être interprétées comme une minutieuse entreprise pour assurer le passage d'une curiosité de l'expérience ordinaire à une compréhension scientifique, voire une explication au moins

partielle des phénomènes mis en perspective¹¹. Le titre semble engager des promesses à l'égard du lecteur et il est tout naturel de préciser clairement celles-ci.

Il faut tout d'abord s'interroger sur l'utilisation des deux verbes d'action : « administrer » et « enseigner ». Pourquoi ne pas avoir plutôt utilisé d'autres terminologies ? Rapidement, on se rend compte que deux autres formulations étaient disponibles.

Formulation 1 (F1): « administration » et « enseignement »

Formulation 2 (F2) : « administrateurs » et « enseignants »

Il nous fallait marquer, à travers l'usage des deux verbes, le fait que cette étude place en son centre l'activité des individus et non les individus eux-mêmes, ou les organisations. Il ne s'agit pas d'une étude à visée psychologique effectuée auprès d'administrateurs, ni d'une analyse systémique de l'administration de l'Éducation Nationale. Dans ce travail, il s'agira de rendre visible ce que « font » les individus, ce qu'ils perçoivent de leur activité et les liens qui les unissent. C'est, entre autres, à partir de données qualitatives — entretiens et écritures sur l'activité — que les analyses seront conduites. La démarche méthodologique et analytique adoptée rejoint ainsi le courant des théories de l'activité. Que faut-il exactement entendre par là ? Le fait que ce ne sont pas les prescriptions « qui explique[nt] l'activité des professionnels et leur histoire collective. Ce sont ces dernières qui s'expliquent avec [les] prescription[s] (Clot, 2007, 87)¹². » Le recueil des données et l'analyse devront ainsi prendre en compte les activités déployées par les individus, leurs empêchements, les arbitrages, mais aussi le cadre de la prescription car une telle approche méthodologique ne saurait pour autant faire l'impasse sur la définition des tâches et des fonctions (ibid.).

Le recours aux deux verbes — administrer et enseigner — évite ainsi de nombreuses difficultés que l'examen des deux autres formulations proposées met en perspective. L'usage de (F1) entraîne l'idée qu'il existerait deux espaces distincts d'activités, qui seraient habités par deux logiques différentes. Cette distinction se trouve d'ailleurs matérialisée par l'utilisation de lexiques spécifiques. L'administration est marquée par la langue spécialisée des « sciences de l'administration ». Les acteurs liés à ce pôle parlent ainsi de gouvernance, de *clusters*, de management, de territorialisation ou de la LOLF (Loi Organique relative aux Lois de Finances)¹³. L'enseignement se saisit d'un tout autre lexique plus inféodé au face à face enseignant / apprenant. La question qui se pose alors est celle de la commensurabilité

¹¹ Nous reviendrons, dans la partie consacrée au cadre théorique, sur les liens qui existent entre compréhension et explication.

¹² L'usage du terme de prescription au pluriel nous a paru plus judicieux.

¹³ Voir à ce propos l'ouvrage d'Alain Bouvier (2007) « La gouvernance des systèmes éducatifs » où se déploie de manière exemplaire ce nouveau langage.

de ces discours. Ne parlent-ils pas deux langues, plus ou moins intraduisibles l'une dans l'autre ? Une entrée systémique ne prend-elle pas le risque de se heurter à une sorte de babélisation des discours où finalement chaque camp restera sur ses positions, plus ou moins confiné dans son espace de légitimité ? Utiliser une entrée par l'activité, c'est tenter de mettre en évidence les liens qui s'établissent entre les discours développés par les individus et donc de saisir les communications qui existent dans l'action entre administrer et enseigner.

(F2) amène à une dichotomie implicite entre les acteurs du monde éducatif. Il y aurait d'un côté ceux qui administrent et de l'autre ceux qui enseignent. Or, une telle entrée en matière ne tient pas compte de certaines réalités : les enseignants, notamment les directeurs d'école, sont amenés dans le cadre de leurs activités professionnelles aussi bien à enseigner qu'à administrer, dans le sens où ils dirigent et contrôlent l'activité d'enseigner. On pourra toujours rétorquer que ces deux activités se déroulent dans des temporalités ou des espaces différents. Un individu serait ainsi à un moment donné « administrateur » et à un autre « enseignant ». Un simple exemple permettra d'invalidier une telle position. Lorsqu'un professeur de mathématiques participe à un conseil de classe qui doit décider de l'orientation d'un de ses élèves, est-il dans ce cas « administrateur » ou « enseignant » ? La difficulté dans laquelle nous nous trouvons pour répondre témoigne de la difficulté à adopter (F2) sans devoir poser des réserves importantes. Quant aux « administrateurs », s'il faut y voir des supérieurs hiérarchiques, ils sont bien souvent d'anciens enseignants et il est fort probable que leur activité d'administrateur est plus ou moins habitée par leur ancienne identité d'enseignant.

Pour comprendre pourquoi l'utilisation des verbes d'action est préférable à notre enquête, il nous faut exposer ce que l'on entend par « administrer » et « enseigner ». Nous considérerons qu'administrer regroupe l'ensemble des activités déployées par les acteurs pour organiser l'activité d'enseigner, à savoir la rencontre en face à face d'un enseignant et d'un ou plusieurs apprenants. Dans cette acception large du terme administrer, la préparation des cours réalisée en amont par un professeur sera en conséquence intégrée à la sphère de l'administrer. Aussi, pour être plus précis, il nous faudrait utiliser l'expression « administrer l'activité d'enseigner ». Face à la lourdeur de la formulation, il nous a paru préférable d'utiliser la tournure plus concise d' « administrer », en gardant toutefois à l'esprit la signification que nous lui attribuons. Nous pouvons cependant nous demander si une telle conception du verbe « administrer » ne procède pas à une réduction de l'activité d'enseigner

en la cantonnant dans l'espace « étroit » du face à face¹⁴ enseignant/apprenant(s) ? Nous pensons que les multiples éléments qui prennent part à toute rencontre entre enseignants et apprenants, qu'ils soient d'ordre didactique, sociologique, pédagogique, psychologique, historique, etc. en font un espace singulier qui ne peut être considéré comme « étroit ». Certes, pour les enseignants du premier degré, le lieu ordinaire d'enseignement est le plus souvent restreint à la classe. Mais tout comme les analyses du travail mettent en lumière la complexité de ce que peut être la conduite d'un train de banlieue (Clot, 2000), nous devons rester attentifs à la complexité qui habite l'activité d'enseigner, qui reste toujours prise dans le feu du « direct ».

L'avantage d'une telle définition du terme « administrer » réside dans le fait qu'elle marque, par essence, la nécessaire liaison qui existe entre « administrer (l'activité d'enseigner) » et « enseigner ». Chaque activité est sous le regard de l'autre, chaque activité regarde l'autre, tend vers l'autre. Mais nous sentons bien que cette liaison essentielle apparaît comme instable. Chacun de ces pôles échappe sans cesse à l'autre. Administrer oblige à faire en partie abstraction de la réalité du direct pour en pré-organiser le cours. Enseigner contraint à faire l'expérience du réel qui a toujours une longueur d'avance sur son organisation préalable. Cependant, le gain d'une telle conception réside dans la dépendance toujours relative que ces deux verbes recèlent. Leurs relations ne vont pas de soi et nécessitent un véritable travail dans les espaces où ils sont en contact. Un tel constat souligne toute l'importance de s'interroger sur les dynamiques qui se développent à l'interface¹⁵ de ces deux activités. Nous voyons que la qualité de l'interface et de ce qui s'y déroule pèse nécessairement sur l'activité d'administrer ou d'enseigner. Comment s'engager avec pertinence dans le dénouement des tensions identifiées plus haut si *les passages* d'une activité à l'autre sont traités sous le mode du bon sens, de l'expédition, de la négligence, voire même de l'ignorance ?

Le problème de l'interface se pose avec d'autant plus d'acuité que le passage d'une activité à l'autre ne s'effectue pas obligatoirement par le même individu. Dans ce cas, l'action se trouve doublement partagée : entre deux activités et, au moins, entre deux acteurs. La situation réelle est d'ailleurs éminemment plus compliquée puisqu'elle opère un partage entre un nombre important de professionnels¹⁶. En effet, un simple coup d'œil à un

¹⁴ Une telle position n'invalide cependant pas l'enseignement à distance, du moment que la distance n'empêche pas la tenue de face à face qui peuvent transiter par des objets ou des dispositifs techniques. Cette notion permet en outre de distinguer très clairement enseignement à distance et apprentissage à distance.

¹⁵ On parlera d'interface entre ces deux activités puisqu'elles sont en interaction sans cependant se recouvrir ou se déployer simultanément.

¹⁶ Nous verrons par la suite qu'aux acteurs humains se joignent des acteurs « non-humains » qui influent eux aussi sur le cours d'action.

organigramme de l'Éducation nationale laisse présager qu' « administrer » est une activité qui est elle-même partagée entre de nombreux actants¹⁷. Notre étude, qui vise à approcher ce travail d'interface, limitera son champ de recherche aux interactions qui existent entre les inspecteurs de l'éducation nationale, leurs supérieurs et les enseignants. Les IEN sont le point de contact entre les enseignants et les instances hiérarchiques supérieures. Ils assurent, de par leur position, la jonction entre les activités d'administrer déployées par les instances ministérielles ou académiques (auxquelles ils appartiennent) et l'activité d'administrer et d'enseigner, engagées par les enseignants. Nous avons pu constater précédemment que cette jonction ne va pas de soi et qu'elle est l'objet d'un véritable travail. Or, les données manquent pour savoir ce qui se passe réellement dans cette interface. Cela semble être une situation qui dépasse le monde de l'Éducation nationale. En effet, des études qui s'attachent à l'activité des cadres dirigeants en montrent la complexité et l'opacité (Tourmen, Mayen, 2007). Cette situation explique la tournure interrogative adoptée dans le titre. Que font exactement les inspecteurs de l'Éducation nationale dans ce travail à l'interface ? En tant que cadres intermédiaires, ils sont placés au cœur des controverses qui traversent les professionnels de l'éducation. Mettre en évidence le réel de leurs activités, qui dépasse le cadre tracé par les prescriptions ou les structures hiérarchiques, c'est plonger au cœur de ces tensions et comprendre les positions adoptées à l'interface, voire les solutions proposées. C'est ouvrir une boîte qui reste pour le moment très largement opaque et enrichir notre connaissance du travail d'enseignement, et au-delà, mieux comprendre ce qui se joue entre les activités de prescription et les activités de réalisation¹⁸.

Nous pouvons d'ailleurs préciser notre problématique. Les IEN, tout en étant eux-mêmes en position de prescripteurs, se retrouvent au carrefour de règles administratives et d'autres issues du terrain¹⁹. Dans cet espace où les règles sont amenées à se rencontrer, c'est la capacité des IEN à agir de manière autonome qui est directement interrogée. Ce travail fait l'hypothèse que le rapport des inspecteurs à l'autonomie est la difficulté centrale à laquelle ces professionnels sont confrontés et, en élargissant notre regard, l'ensemble des cadres intermédiaires en général.

Dans une première partie, nous esquissons un portrait des inspecteurs de l'éducation nationale. Une étude historique retrace succinctement l'origine et le parcours parfois mouvementé de ce corps professionnel. Une analyse de données récentes expose ensuite

¹⁷ Nous entendons par actants les acteurs humains et non humains qui participent et modifient en partie le déroulement de l'action.

¹⁸ Il ne faut pas y voir une opposition entre concepteur et opérateur puisque, nous l'avons vu précédemment, les activités de prescription et de réalisation sont partagées entre les acteurs engagés dans le déroulement de l'action.

¹⁹ Voir à ce propos G. de Terssac, (1990).

la situation actuelle des inspecteurs de l'éducation nationale et met en lumière une partie de leur cadre de travail. Nous mettons alors en perspective cette situation nationale dans un cadre plus international. Il s'agit de comprendre la singularité de la situation française, mais aussi ses liens avec un contexte transnational très présent.

Nous nous penchons ensuite sur les textes officiels qui cadrent les activités professionnelles des IEN. À ces textes officiels, nous adjoindrons d'autres documents qui, de par leurs rédacteurs et destinataires, peuvent être rattachés aux instances ministérielles de la prescription. Une analyse de ces textes est à même de décrire — du moins en partie — le cadre prescriptif qui s'impose aux inspecteurs. La lecture qui sera faite de ces documents, réalisée en partie à partir de notre cadre théorique, mettra en évidence des tensions qui traversent les activités déployées par ces professionnels de l'encadrement. Alors se préciseront les questions qui animent notre recherche.

La seconde partie est consacrée à la présentation du cadre théorique. Nous y exposons trois grands courants qui sont fortement sollicités dans cette recherche : les théories de l'activité — en nous référant notamment aux travaux d'Yves Clot —, la sociologie — selon les voies tracées par Bruno Latour — et l'herméneutique — telle qu'elle est développée par Paul Ricœur et Charles Taylor. Nous prendrons soin de préciser en quoi ces trois approches sont dans une large partie compatibles entre elles et permettent de conduire les démarches méthodologiques et analytiques adoptées.

Nous précisons, à partir de ces trois courants, ce qu'il faut entendre, selon nous, par « autonomie ». L'approche que nous en proposons s'éloigne quelque peu des conceptions habituellement utilisées dans les rapports ou recherches consacrées au monde du travail et qui mobilisent ce concept. En nous appuyant sur des travaux récents de Vincent Descombes, nous recentrons le concept d'autonomie autour de trois modes d'action. Ceci permet de laisser au second plan la question du sujet — sans toutefois l'exclure de nos analyses — et de mieux introduire la notion de degrés ou de formes d'autonomie.

La troisième partie présente le cadre méthodologique adopté dans la recherche. Aux textes issus des instances ministérielles, s'ajoutent deux types de données : des entretiens menés auprès d'inspecteurs de l'éducation nationale et d'enseignants du premier degré, des écrits sur l'activité suscités à distance auprès de cinq inspecteurs de l'éducation nationale. Ce dispositif, mis en place pour les besoins de la recherche, devrait d'ailleurs permettre de tracer une nouvelle voie dans le recueil de données en sciences humaines. En nous appuyant sur notre cadre théorique, nous tenterons de répondre à un ensemble de questions qu'un tel dispositif pose inmanquablement. Que faut-il voir dans ces « mises en mots » de l'activité professionnelle ? Peut-on se passer d'une observation sur le terrain de l'enquête ?

Que peut-on attendre des dispositifs d'enquête mis en œuvre ? Quels statuts donner au chercheur et aux personnes participant au dispositif de collecte de données ?

Dans une quatrième partie, nous nous appuyons sur les concepts de genre et de style — tels qu'ils sont développés dans les travaux d'Y. Clot (1995, 1999, 2007) pour organiser nos analyses. Dans un premier temps, nous mettons en avant les dimensions du métier d'inspecteur qui apparaissent comme généralement partagées par les cadres intermédiaires ayant participé à l'enquête. Cette étape nous permet de tracer, en partie tout au moins, le genre professionnel.

Dans un second temps, qui fait l'objet de la cinquième partie, nous tentons de faire surgir les styles qui « inquiètent », selon l'expression d'Yves Clot, le genre précédemment identifié. Trois monographies, réalisées à partir des entretiens IEN, illustrent trois styles parmi ceux identifiés. Ces textes visent principalement deux objectifs :

- familiariser le lecteur avec la population située au cœur de l'enquête. Ils invitent le lecteur à une première compréhension « naïve » au sens où l'entend Ricœur (1986). Cette mise-en-intrigue réalisée à partir des entretiens rassemble la complexité de l'activité. Elle vise à l'organiser et à la rendre compréhensible. Une telle écriture engage le chercheur dans une lecture au premier degré de l'activité professionnelle²⁰. Elle présente l'avantage de regrouper significativement les actants qui, pour les professionnels interviewés, comptent dans l'action.
- exposer, à travers la singularité de ces monographies, les difficultés pour les inspecteurs à faire ce qu'ils ont à faire. Selon nous, l'activité professionnelle est une constellation d'épreuves qui requiert l'engagement des individus et non de simples interventions fonctionnelles. Il s'agit alors de mettre en évidence ce que les individus font réellement dans leur travail au-delà de l'horizon prescriptif mais aussi les arbitrages à partir desquels ils développent une stylisation de l'activité.

Ces trois textes font ressortir une difficulté majeure qui se pose à tout chercheur engagé dans une analyse à grain fin : comment organiser les traces singulières présentes dans les données qualitatives recueillies pour faire apparaître les lignes de force qui traversent le terrain d'enquête sans pour autant en gommer les singularités ? Ces styles nous font alors entrer dans les controverses qui agitent le métier d'IEN. Elles font l'objet des analyses détaillées de la sixième partie. Une telle analyse nous conduit à identifier les dimensions du

²⁰ J'entends par là une lecture de l'entretien qui procède à une reprise de l'activité par la narration et qui évite toute analyse. La partie méthodologique développera cette écriture qui participe pleinement du travail scientifique.

métier qui partagent les IEN dans l'exercice de leur métier, et nous donne partiellement accès aux formes d'autonomie mises en œuvre par ces professionnels.

La question de l'autonomie des IEN sera reprise dans la septième partie à partir du cadre théorique proposé et des analyses qui précèdent. Cette partie est à considérer dans ses dimensions synthétiques et conclusives. La discussion engagée nous amène à identifier ce que nous pourrions appeler une véritable ligne de fracture entre les IEN, marquant deux positionnements très différents et donc deux rapports à l'autonomie. Nous voyons en effet que si les inspecteurs se présentent comme unanimement « loyaux » envers leur institution, ils diffèrent dans leur identification de cette dernière. Leur manière de manifester leur autonomie répond ainsi à la question : qu'est-ce que l'institution ?

La huitième et dernière partie conclut cette recherche et met en lumière certaines perspectives qui émergent de celle-ci. Nous proposons une nouvelle manière de tisser les liens entre administrer et enseigner qui plaide pour une politisation des rapports entre les professionnels du monde éducatif. Selon nous, une action pleinement autonome ne peut éviter la mise en débat de la question du pouvoir et de son organisation au sein des organisations de travail. Enfin, nous esquissons trois espaces de réflexion qui sont à voir comme un prolongement de cette recherche.

PREMIERE PARTIE

INSPECTEUR DE L'EDUCATION NATIONALE : UN CADRE INTERMEDIAIRE

1. UNE RAPIDE HISTOIRE DU CORPS PROFESSIONNEL DES IEN

Précisons tout de suite que cette recherche n'entreprend pas une démarche historiographique, qui a d'ailleurs déjà été réalisée (Ferrier, 1997). Cependant, nous défendons l'idée que tout groupe professionnel est immanquablement habité par son histoire. C'est entre autres au cours d'un long processus d'essais et d'erreurs, de réformes structurelles, de formations et d'autoformations, de disputes entre professionnels que les règles formelles et informelles qui prédéterminent le travail se sont élaborées. Parce que l'histoire retient les significations qui organisent les pratiques des gens du métier, une mise en perspective des grandes évolutions qui ont marqué le corps professionnel des IEN fait pleinement partie de notre recherche.

Dès leur origine, les inspecteurs sont liés à l'idée d'un espace éducatif normalisé et centralisé. C'est Guizot, alors ministre de l'instruction publique, qui crée, par l'ordonnance royale de février 1835 et après deux années de tractations législatives, la fonction d'inspecteur de l'enseignement primaire. Celui-ci était alors une constellation d'écoles placées sous le contrôle des pouvoirs locaux. Les membres des comités locaux, qui contrôlent les écoles, sont souvent moins instruits que les instituteurs et sont suspectés d'être parfois peu enclins à mettre en œuvre les mesures préconisées par le pouvoir politique central. Or, Jean Ferrier (1997, 35) pense que pour Guizot, « l'instruction primaire ne doit pas rester une affaire de politique locale, il faut qu'elle devienne un service public, une affaire nationale ». Les inspecteurs seront alors des acteurs précieux, dès leur origine, pour réaliser la collecte des informations de type administratif ou statistique nécessaires aux instances administratives pour connaître précisément l'état de l'instruction primaire. Le manque de confiance de l'État envers les pouvoirs locaux pour connaître l'état des écoles et mettre en œuvre une politique unifiée préside de manière essentielle à la création du corps des inspecteurs, fonctionnaires de l'État. Ils se doivent d'être, pour l'administration centrale, au-delà des évolutions qui affecteront le métier d'inspecteur, des acteurs fidèles et loyaux. Cette dimension professionnelle ressort de manière très forte dans notre enquête. Les analyses à grain fin qui sont menées plus loin permettent de mettre en évidence les tensions qui résident entre cet esprit de loyauté et les évolutions actuelles de l'activité professionnelle des IEN.

Le rôle pédagogique²¹ des premiers inspecteurs est formellement réduit à la vérification de l'enseignement dispensé et de la conformité des méthodes utilisées. Cette double dimension du rôle pédagogique (conformité au programme d'enseignement, conformité des

²¹ Il doit être entendu ici comme le rapport des inspecteurs aux pratiques d'enseignement mises en œuvre.

méthodes et outils utilisés) restera une constante dans le corps professionnel. Un autre constat s'impose : l'école de la moitié du XIX^{ème} siècle reste dans le giron du clergé — les curés sont membres de droit des comités locaux. La création du corps des inspecteurs coïncide alors avec la lente laïcisation du programme institutionnel²² qui, jusqu'alors, était très largement de forme religieuse. Il est cependant important de noter, à la suite des analyses de François Dubet (2002), que cette évolution conserve au programme institutionnel sa nature religieuse. Celui-ci représente en effet bien autre chose que son organisation. Il est « fondé sur des valeurs, des principes, des dogmes, des mythes, des croyances laïques qui sont toujours sacrées, toujours situées au-delà de l'évidence de la tradition ou d'un simple principe d'utilité sociale » (Dubet, 2002, 27). L'école est ainsi, comme l'Église, située fondamentalement hors du monde, « extra-sociale », non sociale parce que située au-dessus de la diversité des groupes et des classes, au-dessus de la mêlée des intérêts privés ». Les lieux d'enseignement se doivent d'être alors des espaces protégés des désordres du monde. Nous verrons que la nature de ce programme reste implicitement très présente dans les propos des inspecteurs et des enseignants rencontrés au cours de l'enquête.

Les premiers inspecteurs sont ainsi des fonctionnaires de l'État, exclusivement masculins, garants de l'intervention de celui-ci dans le domaine de l'instruction primaire. Jean Ferrier note que les premiers inspecteurs tentent de créer une forme de solidarité avec les enseignants « pour faire bloc, le cas échéant face « aux intrus²³ » (Ferrier, 1997, 37). Le projet d'une éducation primaire nationale s'édifie sur son opposition à l'arbitraire local. Les lois successives, qui définissent les fonctions et le rôle des inspecteurs, confirment cette orientation. La loi Falloux de 1850 leur attribue le titre d'inspecteur de l'enseignement primaire, titre qu'ils conservent jusqu'en 1969 et les place directement et exclusivement sous l'autorité du recteur. Ils échappent de manière officielle à celle du préfet. À partir de 1851, le ministre Fortoul souhaitait revenir sur cette réforme de l'instruction primaire et attribuer les missions d'inspection, dans chaque canton, aux curés et délégués cantonaux réunis autour d'un juge de paix. La stabilité de ce corps nouvellement formé ne lui permettra pas de finaliser ce projet. Le mouvement de centralisation de l'éducation et son projet de rationalisation l'emportent. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette stabilité du corps et sa capacité à résister aux mouvements du monde, social ou politique, est la trace d'une inscription profonde du nouveau monde éducatif dans la société. Notre recherche le

²² On entendra le terme de programme institutionnel comme « le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé. » (Dubet, 2002, p.24)

²³ Souligné par l'auteur.

confirme. Ils assurent, dans l'exercice de leur métier, la stabilité que le monde éducatif, tel qu'il existe encore actuellement, requiert dans ses fondements.

En 1854, les grandes académies sont restaurées. L'inspecteur d'académie se trouve alors à la tête du département qui remplace l'académie comme cadre administratif. Celui-ci devient alors le supérieur direct des inspecteurs de l'enseignement primaire. C'est encore actuellement cette structure qui organise les liens hiérarchiques entre enseignants, inspecteurs de l'éducation nationale, inspecteur d'académie et recteur.

A partir de la décennie 1880, le mouvement de centralisation de l'administration et donc du système scolaire, se fait plus prégnant. Les inspecteurs sont dorénavant recrutés par voie de concours ou d'examen, ce qui garantit du moins formellement l'égalité de traitement de tous les candidats. Le classement qui préside au recrutement est ainsi fondé sur le seul mérite de réussite aux épreuves proposées. Jean Ferrier (1997, 168) note pourtant que l'organisation des examens et concours, jusqu'aux années 1980, est marquée par une tentative pour limiter l'accès de la fonction d'inspecteur aux instituteurs ou le leur interdire. En se référant aux rapports des jurys, l'auteur en déduit que le profil recherché est avant tout celui d'un « homme cultivé et distingué » qui se différencie en cela du corps des instituteurs. On peut lire en creux une représentation historique des enseignants du premier degré telle qu'elle s'est développée durant cette longue période parmi les acteurs administratifs. Dans les analyses que nous conduisons par la suite, nous verrons que cette distinction entre acteurs administratifs et professeurs des écoles ou instituteurs repose sur des différences culturelles fortes. Ces dernières véhiculent en outre une hiérarchisation sociale qui est au principe d'une certaine forme de domination professionnelle. Le fait que depuis les années 1980, l'accès au corps des inspecteurs est largement ouvert aux enseignants du premier degré — souvent après un parcours en tant que maître formateur ou conseiller pédagogique — a, selon nous, des répercussions sur les représentations qui affectent ces professionnels. On peut en effet se demander si cette domination symbolique qui affecte les enseignants du premier degré ne risque pas alors de s'étendre aux IEN eux-mêmes du fait que professionnellement et historiquement — ce sont souvent d'anciens enseignants — ils en sont proches. Les analyses qui suivent apporteront des éléments partiels de réponse.

Les années 1960 marquent deux évolutions importantes pour les inspecteurs :

- La réforme Berthoin, qui porte la scolarisation obligatoire à l'âge de seize ans, la réforme Fouchet de 1963 puis la réforme Haby de 1975 transforment en profondeur le système scolaire français. Les inspecteurs qui jusqu'alors avaient compétence sur l'enseignement court post-élémentaire se voient cantonnés à un enseignement primaire qui regroupe maternelle et école élémentaire.

- Les mouvements de mai 68 ont permis de rendre publique une remise en cause de l'inspection et ont participé à l'ouverture de l'école aux parents d'élèves par la création des conseils des écoles.

Ces changements ont donc présidé à la mise en place de nouvelles dispositions statutaires pour les inspecteurs qui deviennent, et ce jusqu'en 1990, les Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale. Le concours vise non plus à recruter des candidats prêts à exercer les fonctions d'inspecteur mais à déceler les aptitudes de futurs professionnels. Tous les stagiaires qui ont réussi le concours d'entrée suivent en effet une formation initiale de deux ans, en partie dans un centre de formation, en partie en circonscription du premier degré. Soulignons que les modalités du concours de recrutement des IDEN visent à nouveau à recruter des enseignants de lycée (Ferrier, 1997). Les inspecteurs sont impliqués dans la formation initiale et continue des enseignants, ce qui modifie notablement leur rôle pédagogique.

À partir de 1960, les conditions de travail des inspecteurs se trouvent, elles aussi, profondément modifiées. Pour les soulager des aspects purement administratifs de gestion de la circonscription, les inspecteurs sont secondés par une secrétaire puis, pour d'autres raisons, par des conseillers pédagogiques (CP). Ce nouveau groupe professionnel est créé suite à un recrutement massif d'instituteurs non formés qui doivent faire face à une montée soudaine des effectifs dans les écoles primaires. Les CP doivent participer à leur formation sur le terrain. Ils seconderont les inspecteurs dans leur mission formative auprès des enseignants. Secrétaire, conseillers pédagogiques, enseignants spécialisés et inspecteurs constitueront la nouvelle équipe de circonscription. Ces évolutions n'empêchent cependant pas un constat récurrent dans l'activité des inspecteurs : la lourdeur des tâches et missions qu'ils ont à remplir. Bien évidemment, il ne s'agit pas des mêmes contraintes qui s'exercent sur eux, mais depuis l'origine, le métier d'inspecteur demande une forte implication en termes de temps. Ainsi, les premiers inspecteurs avaient pour mission essentielle de contrôler les écoles des campagnes afin de promouvoir une école fidèle aux nouvelles prescriptions nationales. Les déplacements d'alors occupaient une large partie de l'emploi du temps. Aujourd'hui, les contraintes s'exercent au travers d'un grand nombre de partenaires, de missions, d'outils et d'écoles. Deux constantes organisent historiquement le métier d'inspecteur : sa mobilité et son engagement temporel.

A la fin des années 60, la participation devient une préoccupation nouvelle, visible dans plusieurs aspects des missions prescrites. La formation qui relève en partie de la compétence des IDEN, et plus tard des IEN, doit être pensée en termes d'actions

d'animation pédagogique dans « des groupes d'écoute et de concertation²⁴ » qui se substituent aux traditionnelles conférences pédagogiques où se délivraient alors un message de type magistral. Un extrait de délibération des premières conférences pédagogiques qui eurent lieu les 2, 16, 30 juillet, 13, 27 août, 10 et 23 septembre 1840, dans le canton de Pange, est à ce propos révélateur. A la séance de clôture, l'instituteur de PANGE, François Faulin, président de la conférence prononça l'allocution suivante :

« Nous allons donc retourner dans nos communes respectives, dans notre isolement... non, dans nos écoles ! Nous mettrons à profit tout ce qui a été convenu et arrêté dans nos conférences : *une uniformité d'enseignement*²⁵ signalera désormais le bon canton de Pange, car, n'en doutons pas, nos supérieurs sanctionneront tout ce que nous avons fait. Nous nous efforcerons surtout à former des enfants sages, qui feront notre joie et celle de leurs familles, de bons citoyens qui honoreront leur patrie et pratiqueront avec félicité notre sainte religion. » (Sutter, 1974).

En devenant acteurs de la formation, les inspecteurs n'assurent plus uniquement les missions officielles de contrôle mais deviennent des acteurs de la professionnalisation²⁶ des enseignants. Nous verrons dans notre enquête les tensions qui existent alors entre cette double mission de contrôle et de formation qui répondent à des logiques très différentes : le contrôle est en effet orienté vers la norme et le standard tandis que la formation est tendue vers la singularité, l'interrogation des pratiques légitimes et l'innovation.

L'année 1969 marque la création des conseils d'école dans le primaire. Rappelons en effet que l'école républicaine telle qu'elle s'est mise en place à partir de la moitié du XIXème siècle s'est largement construite à distance des familles, voire contre elles. Le projet éducatif d'alors s'oppose fondamentalement aux particularismes religieux, culturels, linguistiques mais aussi à l'économie familiale où les enfants apparaissent comme une source non négligeable de revenus. Cette ouverture progressive de l'univers clos de l'école sur l'extérieur affecte de manière notable les activités des inspecteurs. Ils deviennent des médiateurs entre les familles et les maîtres (Ferrier, 1997). Cette situation nouvelle ne doit cependant pas occulter le fait que les inspecteurs sont les acteurs qui, dès leur origine, se trouvent à distance des relations ambivalentes qui lient directement enseignants et parents d'élèves. Si, vers 1835, les parents par l'intermédiaire des comités locaux, surveillent depuis fort longtemps les écoles et leurs maîtres, cette surveillance devient à double sens. Les

²⁴ Circulaire du 5 décembre 1968, relative à l'animation pédagogique et à la formation permanente des instituteurs, citée par Ferrier (1995).

²⁵ Souligné par nous.

²⁶ Nous entendons par professionnalisation tout processus d'apprentissage professionnel répondant à une logique de l'organisation.

inspecteurs, par l'intermédiaire des instituteurs, surveillent les familles et leur conformation aux directives nationales (scolarisation obligatoire, respect des droits de l'enfant, ...). On peut donc supposer que toute modification des rapports qui s'établissent entre les écoles et les parents affectent ainsi l'activité des inspecteurs. C'est d'ailleurs ce qui apparaît dans notre recherche. La médiatisation des directives de Robien concernant la lecture et la grammaire au moment de notre enquête est très présente dans les discours tenus par les IEN interviewés tout comme le mouvement d'évaluation des écoles dans sa dimension publique favorisant le consumérisme scolaire.

Les IDEN, puis les IEN, remplissent également le rôle de tampon entre les instances supérieures et les acteurs locaux, notamment dans les mesures de la carte scolaire²⁷. Ils participent à l'élaboration de cette carte scolaire par la remontée des informations, mais aussi en accompagnant sur le terrain les décisions prises par ses instances hiérarchiques.

Une autre évolution, d'ordre axiologique, semble affecter l'administration de l'éducation nationale et donc le corps des inspecteurs. En effet, l'« aura » qui entoure, à la fin des années 1970 et plus encore dans les années 1980, les chefs d'entreprise et un modèle de gestion basé sur le management plus que sur une organisation administrative formelle, a des incidences sur les discours qui organisent le métier d'IDEN et plus tard celui d'IEN. À une forte logique centralisatrice, qui marque la naissance du système éducatif primaire français, s'oppose alors une logique décentralisatrice qui s'appuie sur l'autonomie des unités de production et les résultats produits. Même si l'école n'est pas une entreprise, les instances administratives tentent d'en saisir les valeurs et les outils en les adaptant à l'espace éducatif. Comme le souligne Derouet (1994, 265), « décentralisation et droit des usagers, cela implique un autre type de gestion de l'éducation ». Or ce passage à une hiérarchie moderne, contraire du caporalisme — qui dénote les aspects péjoratifs de l'esprit de fidélité et de loyauté — requiert des modifications importantes dans les pratiques des cadres intermédiaires et des acteurs de terrain. Dans ses analyses de l'administration de l'éducation, Derouet (1994) expose un système scolaire traditionnel reposant sur un pacte implicite « de non-agression entre une administration qui administrait et des enseignants qui enseignaient ; les deux mondes se toléraient à condition de pouvoir s'éviter. » Les évolutions actuelles vers une forme plus managériale, obligerait les acteurs — supérieurs hiérarchiques, inspecteurs et enseignants — à trouver un nouvel équilibre qui accorderait plus de responsabilités et d'initiatives aux cadres intermédiaires et aux acteurs de terrain. Dans le chapitre 4 de cette première partie, nous analyserons plus en détail ces évolutions, telles qu'elles sont mises en avant par les instances administratives légitimes. Retenons

²⁷ Nom communément attribué à l'opération qui consiste à répartir les emplois en fonction de l'évolution des effectifs dans les écoles.

cependant que la recherche que nous menons ici tentera de dessiner les écarts qui existent entre les discours légitimes qui cadrent la fonction d'inspecteur, prescrivent leurs modifications et les activités qui sont déployées par les IEN.

Ce rapide aperçu historique du corps des inspecteurs, outre son intérêt culturel, participe à l'analyse ultérieure des données recueillies au cours de notre enquête de terrain. Ce parcours historiographique permettra en effet de mettre en perspective les dimensions génériques de l'activité²⁸ et de comprendre, en partie, les significations qui leur sont attachées.

2. LES IEN AUJOURD'HUI

Nous exposons ci-dessous un ensemble d'éléments qui caractérisent les IEN, leur cadre de travail et les missions qui leur incombent. Cette présentation des IEN s'appuie essentiellement sur quatre rapports officiels²⁹ consacrés exclusivement ou en partie aux inspecteurs de l'éducation nationale³⁰ :

- « Les tâches des inspecteurs territoriaux », mars 2000.
- « L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire », 2003.
- « Connaître et reconnaître les inspecteurs de l'éducation nationale », 2004
- « Les inspecteurs territoriaux et leur formation à l'École supérieure de l'éducation nationale », 2008.

Selon les données du Ministère de l'Éducation nationale, ils sont actuellement 1355 inspecteurs de l'éducation nationale en charge d'une circonscription d'enseignement du premier degré³¹. Sur les 1384 IEN en poste en 2003, 156 étaient des inspecteurs « faisant-fonction », c'est-à-dire des personnels d'encadrement non titularisés³². Occuper un poste de « faisant fonction » apparaît en partie comme une propédeutique au recrutement par concours³³. Ainsi en 2002, 50% des lauréats au concours du premier degré étaient

²⁸ Voir troisième partie, chapitre 3.1 et suivants.

²⁹ Les références précises sont données dans la bibliographie.

³⁰ Le point 4.2 de cette première partie effectuera une lecture plus minutieuse des rapports officiels de 2000, 2003 et 2004 pour en faire surgir les tensions et les contradictions. Il s'agira alors de voir en quoi l'activité professionnelle des IEN ne va pas de soi.

³¹ Dorénavant, lorsque nous parlerons d'IEN, il s'agira d'inspecteurs du premier degré en charge d'une circonscription.

³² Connaître et reconnaître les inspecteurs de l'éducation nationale (2004).

³³ Ibid.

précédemment sur un poste vacant d'IEN et ont accédé à la formation sur deux ans à l'ESEN — École supérieure de l'éducation nationale — après au moins une année d'exercice en tant que non-titulaire. Les inspecteurs de l'éducation nationale chargés d'une circonscription du premier degré (IEN CCPD³⁴) « pilotent » — selon le terme en usage dans les textes officiels — une circonscription, division administrative d'un département : « la circonscription est destinée à permettre l'exercice du rôle d'encadrement des inspecteurs (inspection, animation) par sa taille (proximité de cet encadrement), son adaptation géographique et le lien avec le « territoire » (communes)³⁵ ». Les IEN ont donc à gérer de 30 à 100 écoles, soit de 156 à 341 enseignants, pour une moyenne de 269 professeurs³⁶. Le nombre d'enseignants et la taille géographique du territoire contraignent fortement la charge de travail des IEN, sachant qu'un enseignant devrait être inspecté tous les trois ou quatre ans. Un inspecteur est ainsi amené à se déplacer fréquemment dans les écoles plus ou moins excentrées de ses bureaux, et à l'inspection académique. Le rapport de mars 2000 pointe l'aspect restreint du budget alloué aux déplacements des inspecteurs ce qui n'est pas sans incidence, selon les auteurs du rapport, sur leur fréquence et le choix des écoles visitées. Le nombre de circonscriptions par département varie de trois à une soixantaine ce qui implique malgré une organisation formelle identique des modes de fonctionnements variables dans les départements³⁷. Il faut relever le fait que ce découpage administratif s'ajoute, le plus souvent sans les recouper, aux découpages existants par ailleurs — secteurs de collège, bassin d'emplois, communauté de communes, etc. Cette situation n'est pas sans créer de fortes difficultés à territorialiser les politiques publiques d'éducation. Les distorsions qui existent entre les territoires vont alors participer à renforcer la charge administrative qui incombe aux inspecteurs, ces derniers assurant le plus souvent les régulations entre les différents territoires (Dutercq, 2005, b, 183).

Les IEN travaillent dans des locaux regroupant en général de quatre à cinq bureaux et une salle de réunion. Dans le rapport de 2003, les conditions d'hébergement sont considérées comme bonnes, voire très bonnes. Les entretiens réalisés auprès des IEN se sont déroulés exclusivement dans les inspections et ont permis une observation sommaire des locaux attribués. Nous avons pu constater que les conditions d'hébergement sont très variables et, mis à part pour une inspection qui venait d'emménager dans un bâtiment très récent aux allures résolument modernes, c'est l'aspect modeste qui prime. Ainsi, une inspection, située dans un quartier très sensible, se trouve dans un immeuble d'habitation de

³⁴ Pour éviter la lourdeur de l'acronyme officiel (IEN CCPD), nous privilégierons l'usage d'IEN tout en gardant à l'esprit que nous parlerons exclusivement des IEN CCPD.

³⁵ *L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire* (2003).

³⁶ Rapport 2004.

³⁷ Ibid.

quelques étages, au sein de la zone sensible. Une étiquette discrète placée sur la sonnette la signale. D'autres inspections occupent des espaces laissés vides dans des écoles actuellement surdimensionnées. Le mobilier reste sommaire et fonctionnel. Les bibliothèques pédagogiques, centre de ressource pour les enseignants, sont très modestes et peu fréquentées³⁸.

Les IEN sont placés sous l'autorité conjointe du recteur et, plus directement, de l'inspecteur d'académie (IA). Depuis 1963, ils doivent en outre référer de leurs activités à l'Inspecteur de l'Éducation Nationale Adjoint de l'inspecteur d'académie (IENA). Cette triple autorité contraint parfois fortement l'activité professionnelle des inspecteurs. Ainsi, le projet de circonscription que chaque inspecteur doit élaborer et mettre en œuvre avec son équipe, doit s'appuyer sur les analyses menées à partir des données recueillies sur le terrain tout en s'inscrivant dans le projet départemental et académique. Le niveau académique — Rectorat — apparaît toutefois comme peu présent dans le premier degré, considéré par l'un de ces rapports comme peu compatible avec la réalité de l'école primaire. Celle-ci obéit à une gestion très locale — attachement fort à la commune ou à la communauté de commune — et à des programmes d'enseignement qui relèvent de la compétence nationale. Les politiques de décentralisation et de déconcentration sont ainsi à la recherche d'un mode de fonctionnement plus pertinent. Les inspecteurs de l'éducation nationale se trouvent aujourd'hui placés au cœur d'une réflexion sur la structure administrative existante. Ceci apparaît d'ailleurs formellement dans cinq des entretiens réalisés³⁹ auprès des IEN. Ces derniers s'interrogent sur la structure qui, selon eux, serait la plus pertinente. Leur cadre d'exercice professionnel est donc actuellement susceptible de faire l'objet d'une redéfinition plus ou moins importante. Cette incertitude qui marque leur statut joue selon nous sur le déploiement de leur activité professionnelle.

Trois missions incombent traditionnellement aux inspecteurs. Il leur revient d'inspecter, d'administrer et d'animer.⁴⁰ Le rapport de mars 2000 souligne cependant que ces missions correspondent en moyenne à 62% du temps de travail des inspecteurs. Les 38% restants, correspondent à des activités diverses (jury de concours, réunions institutionnelles, contacts avec des partenaires,...)⁴¹. Les tensions qui existent dans la grande variété des activités professionnelles à mettre en œuvre sont plus amplement développées dans les deux sous-parties suivantes (4.1 et 4.2).

³⁸ Rapport 2004.

³⁹ Entretiens d'Henri, Denis, Béatrice, Martin et Ludovic.

⁴⁰ Rapport 2003.

⁴¹ Rapport 2000.

L'ensemble des IEN d'une même académie (département) se réunit régulièrement sur une journée, de manière quasi mensuelle, lors des conseils d'IEN. Ces conseils sont présidés par l'IA. Ils permettent de gérer essentiellement les questions de carte scolaire et d'actualité⁴². Les trois rapports officiels consultés, qui concernent la période entre 2000 à 2004, notent de manière unanime les tensions qui existent entre action administrative et action pédagogique⁴³ : la première ayant tendance à envahir et parasiter la seconde.

Dans sa circonscription, l'inspecteur organise le travail de l'équipe qu'il dirige. Celle-ci est constituée d'un « premier cercle » : deux conseillers pédagogiques et une secrétaire. Le second cercle regroupe divers animateurs bénéficiant de décharges de service totale ou partielle (animateurs TICE, référents de dispositifs divers, ...) Un troisième cercle est constitué des animateurs ou coordonnateurs ZEP-REP et des membres du réseau d'aide aux élèves en difficulté (RASED)⁴⁴.

Sur les 78 IEN qui ont réussi le concours entre 2004 et 2006⁴⁵, 47% sont des femmes, ce qui contraste fortement avec la situation d'origine. De 1835 à 1882, l'accès au corps est limité aux hommes. En 1970, elles représentent seulement 10% des inspecteurs en poste et 30% en 1994. On assiste donc à une forte progression de la proportion des femmes dans le corps professionnel. « La répartition par sexe apparaît cependant encore déséquilibrée par rapport au vivier dont les inspecteurs sont issus⁴⁶ » puisqu'approximativement 80% des enseignants du premier degré sont des femmes. Nous verrons que cette modification peut avoir des conséquences notables sur le corps professionnel. En effet, notre étude, dans la limite de la faible population ayant participé à l'enquête, tend à faire apparaître un lien entre les styles professionnels et le sexe des inspecteurs.

Entre 2004 et 2006, l'âge moyen des futurs IEN est légèrement supérieur à 48 ans, ce qui indique une certaine stabilité par rapport à l'âge moyen d'entrée dans le corps depuis 1865. Devenir inspecteur correspond depuis la création du corps à une réorientation professionnelle, plus rarement à un projet de carrière. Actuellement, les IEN sont majoritairement issus du corps des professeurs des écoles. Entre 2004 et 2006, 78% des stagiaires de l'ESEN étaient professeurs des écoles, 5% instituteurs. Beaucoup parmi eux ont exercé les fonctions de maître formateur (54% des 78 IEN de l'enquête) ou conseiller

⁴² Rapport 2003.

⁴³ Les auteurs du rapport de mars 2000 précisent que l'action pédagogique se rapporte à trois activités principales : évaluation des maîtres et des équipes, animation pédagogique, formation des enseignants ou stagiaires.

⁴⁴ Rapport 2003.

⁴⁵ Les inspecteurs territoriaux et leur formation à l'École supérieure de l'éducation nationale (2008).

⁴⁶ Rapport 2004, p.7.

pédagogique (63% des 78 IEN de l'enquête). 9% étaient certifiés ou agrégés. Depuis 1991, le recrutement des inspecteurs opère donc une mutation importante. Si, depuis 1835, l'institution en limitait fortement l'accès aux instituteurs, privilégiant une certaine culture et distinction, ces derniers intégraient tout de même l'inspection sans dépasser le tiers des promus (Ferrier, 1997). Cette variation dans l'origine socioprofessionnelle des nouveaux inspecteurs correspond à une volonté institutionnelle de recruter majoritairement des cadres intermédiaires issus du corps professionnel qu'ils devront encadrer⁴⁷. Il s'agit donc de privilégier de futurs inspecteurs ayant une connaissance « de l'intérieur » du monde du premier degré. Cette situation oblige cependant les inspecteurs, dans leur développement professionnel, à se démarquer de leur ancien corps de rattachement.

L'accès au corps des inspecteurs de l'éducation nationale est ouvert aux fonctionnaires témoignant au minimum de 5 années de service et titulaire d'une licence ou d'un diplôme équivalent. Le concours se répartit en deux étapes : l'admissibilité qui consiste en un dossier professionnel élaboré par le candidat et un entretien qui permet « d'apprécier la compétence dans la spécialité, l'expérience professionnelle et l'aptitude du candidat aux fonctions d'inspection ». Les modalités du concours privilégient donc un recrutement de futurs inspecteurs dont l'employeur connaît précisément le parcours et pour lequel les candidats connaissent en large partie les attentes de l'employeur. Ceci se traduit par un conformisme très marqué des candidats lors du recrutement, que paradoxalement, les membres du jury dénoncent (Ferrier, 1997). « Certains des candidats, tout imprégnés qu'ils étaient des recommandations du rapport du jury [précédent] ont eu tendance à « bachoter » la présentation, d'où une certaine uniformité des discours, entraînant une crédibilité moindre⁴⁸. »

⁴⁷ Les inspecteurs territoriaux et leur formation à l'École supérieure de l'éducation nationale (2008).

⁴⁸ Rapport du jury de recrutement des IEN de 1993, cité par Ferrier (1995).

Organisation générale des concours de recrutement des inspecteurs de l'éducation nationale et des inspecteurs pédagogiques régionaux - inspecteurs d'académie.

Arrêté du 25 octobre 1990 modifié

NOR : MEND9002383A

Art. 4. - Le dossier de candidature comprend un état des services, un *curriculum vitae*, une présentation succincte des motivations du candidat, tous éléments permettant de mettre en évidence son expérience et son aptitude professionnelle ainsi que la copie des cinq dernières fiches de notation.

Art. 6. - L'épreuve orale d'admission consiste, à partir du dossier du candidat, en un entretien avec le jury permettant d'apprécier la compétence dans la spécialité, l'expérience professionnelle et l'aptitude du candidat aux fonctions d'inspection (durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum).

Si nous suivons les motivations qui guident les candidats vers cette nouvelle fonction sur la période de 1970 à 2006⁴⁹, on observe des évolutions notables. En 1970, c'est le souhait de promotion sociale ou financière qui est majoritaire (21%) ainsi que la recherche d'une organisation moins répétitive du travail et la fuite de la routine du métier d'enseignant (28%). En 1994, ils ne sont plus que 12% à viser avant tout une promotion sociale ou financière. La fuite de la routine et la possibilité de gérer eux-mêmes leur emploi du temps attirent toujours fortement les candidats. À noter que seuls 2,5% des candidats de 1970 disent qu'ils souhaitent agir sur la qualité de l'enseignement. Ils sont encore moins nombreux en 1994 avec 0,5%. Ceci contraste fortement avec les résultats d'une étude menée sur la période 2004-2006. Aucun des candidats aux fonctions d'IEN ne met en avant une fuite de la routine enseignante. Ils se représentent ce nouveau métier comme « susceptible de faire évoluer les pratiques enseignantes ». Ils sont une majorité à dire avoir choisi cette voie professionnelle par « envie d'avoir prise sur les choses pour les faire évoluer » et par le désir d'encadrer et manager. Parmi les 10 choix proposés par le questionnaire, c'est donc la posture volontariste d'un dirigeant qui est actuellement mise en avant par les nouveaux candidats. Cette évolution dans les motivations professionnelles interroge. Doit-on y voir les effets d'une évolution sociétale profonde ou une expression conforme aux attentes⁵⁰ ? Les données disponibles ne permettent pas d'y répondre.

⁴⁹ Nous nous basons sur deux documents : Ferrier (1995), Les inspecteurs des écoles primaires : 1835-1995 ; Les inspecteurs territoriaux et leur formation à l'École supérieure de l'éducation nationale (2008).

⁵⁰ Rappelons que cette étude a été effectuée dans le cadre de l'École supérieure de l'éducation nationale qui organise la formation des inspecteurs. Une telle situation, tout comme la forme du questionnaire qui, à l'inverse des enquêtes de 1970 et 1994, évite l'évocation de motifs plus personnels, peut notablement influencer sur le contenu des réponses.

3. LES INSPECTEURS DANS UN CONTEXTE INTERNATIONAL

Le cas français des politiques éducatives et de l'encadrement intermédiaire mérite d'être situé dans un contexte plus international. Dans un premier temps, nous allons procéder à un repérage des orientations supranationales qui affectent l'organisation éducative des pays européens et qui tendent à en modeler les évolutions en influant durablement sur les activités déployées par les individus. Puis, dans un second temps, nous exposons les logiques qui sous-tendent les organisations de l'encadrement de proximité dans différents pays, principalement en Europe.

3.1 *DEUX CONCEPTS GLOBALISES EN EDUCATION : LA GOUVERNANCE ET LA REGULATION*

Pour comprendre comment les activités des inspecteurs s'organisent dans l'espace éducatif local, il nous faut préalablement mettre en perspective les régulations transnationales qui les affectent et au-delà, les idéologies implicites qu'elles véhiculent par ces régulations. A la suite de João Barroso (2005, 153), nous entendons par « régulations transnationales » « l'ensemble des normes, discours et instruments (procédures, techniques, matériaux divers, etc.) produits et circulant dans des forums internationaux de décision et de consultation en matière d'éducation, et que les hommes politiques, les fonctionnaires ou spécialistes nationaux invoquent comme une « obligation » ou une « légitimation » pour adopter ou proposer des décisions au niveau du fonctionnement éducatif ». Ces régulations transnationales sont généralement issues des pays présentés comme novateurs ou d'organismes et de structures supranationales (Union Européenne, OCDE, Banque Mondiale, Fondation Soros, ...). Selon Walford (2001), cité par Barroso (2005), cette « contamination » des niveaux nationaux et infranationaux doit son succès à un processus d'importation de solutions aisément transportables et transférables à un autre système éducatif (*educational policy borrowing*). Ces orientations politiques « prêtes-à-employer » semblent exercer une fascination sur les décideurs politiques en quête de solutions rapides et légitimes. Strang et Meyer (1993), cités par Mangez (2008), identifient plusieurs facteurs favorables à cette diffusion : « les idées générales, standardisées, inscrites dans un modèle décontextualisé seraient les meilleures candidates à la diffusion internationale ». Nous proposons de compléter cette analyse en avançant l'hypothèse que ces idées doivent s'inscrire dans le cadre de pensée néolibéral, prégnant dans le monde éducatif depuis les années 1980. Cette inscription idéologique leur assure la légitimité dont elles ont besoin pour être écoutées. Nous nous appuyons ici sur les analyses de Bourdieu (2001) : « La compétence suffisante pour produire des phrases [ou discours] susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases [ou discours]

susceptibles d'être écoutées, des phrases [ou discours] propres à être reconnues comme recevables dans toutes les situations où il y a lieu de parler. » (Bourdieu, 2001, 84). Pour être entendus, les énoncés doivent ainsi apparaître dans un cadre légitime. « L'acceptabilité sociale ne se réduit pas à la seule grammaticalité » (ibid.) ou scientificité. Cette recherche de légitimité est d'autant plus forte que les discours qui organisent les politiques éducatives ont tendance, de par une mise en concurrence accrue des systèmes éducatifs et de leur médiatisation (enquête PISA par exemple) à circuler rapidement entre les différents espaces nationaux (Mangez, 2008). Barroso souligne que ces emprunts sont avant tout d'ordre rhétorique. Or, si l'on considère que toute pratique humaine est inscrite dans une pratique langagière, le recours fréquent à ces discours exerce indéniablement des effets sur les activités des professionnels de l'éducation et, plus largement de par une médiatisation plus large de ces discours, sur les représentations et activités des usagers de l'éducation.

D'un point de vue stratégique, cet espace international de mise en concurrence des systèmes éducatifs contraint les États, du moins dans les pays développés fortement tertiarisés, à se positionner favorablement. L'école est ainsi inscrite dans un espace de quasi-marché : « (...) les connaissances, l'apprentissage, l'information deviennent des matières premières de la nouvelle économie et dès lors également l'un des instruments que les Etats peuvent manipuler pour se positionner favorablement dans la concurrence pour l'attraction des investissements » (Mangez, 2008, 30). Ce processus d'internationalisation des politiques éducatives agirait alors de telle sorte qu'il en viendrait à imposer un cadre réglementaire aux orientations nationales au point d'interdire à l'État « d'imposer sa vision des choses » (Solaux, 2005).

Le modèle ainsi mis en avant substitue à l'idée de gouvernement celle de gouvernance. Face à une vaste série de problèmes ou conflits, les acteurs de la gouvernance sont conduits à prendre des décisions mutuellement satisfaisantes ou contraignantes, par la négociation ou la coopération⁵¹. La « société civile » se trouve ainsi partie prenante du processus de décision politique ce qui bouleverse fondamentalement le monopole de la décision politique jusqu'alors détenu par les instances étatiques. Les critères fondamentaux de ce régime politique reposent sur le choix démocratique, le développement d'interactions et l'efficacité de la gestion (Solaux, 2005). La gouvernance constitue ainsi avec le principe de régulation un couple conceptuel qui apparaît comme indépassable pour toute analyse contemporaine de l'action publique (Chevallier, 2003). Deux mots d'ordre émaillent les discours de la gouvernance : responsabilité des acteurs locaux et efficacité. Cette nouvelle manière de penser l'action politique repose sur l'idée selon laquelle une norme ne

⁵¹ Nous nous appuyons ici sur la définition de la gouvernance donnée par Schmitter (2000), cité par Solaux (2005).

peut s'appliquer de manière uniforme à tous et à chacun. Il s'agit de tenir compte des spécificités des terrains, ce qui sollicite l'élaboration de règles plus locales. Formellement, une plus grande autonomie est laissée aux acteurs qui en contrepartie doivent déployer une action plus efficace. La gouvernance institue la multiplication des lieux de production de normes et des instances de contrôle et d'arbitrage des actions mises en œuvre nécessitant des régulations constantes. L'État se verrait alors attribuer un rôle plus modeste de méta-gouvernance — selon les conclusions de Barroso (2005). Il s'agirait pour les structures étatiques, face au risque de « fragmentation » de l'espace politique et institutionnel (Maroy, 2005), de réguler les régulations, entre les niveaux transnationaux, nationaux et infranationaux. Ce risque de « fragmentation » menace doublement. En effet, l'internationalisation des idées néolibérales fragilise le pouvoir des instances nationales ; le cadre idéologique promu constitue fondamentalement une remise en cause du pouvoir étatique sur les politiques éducatives.

Afin de réaliser cette méta-régulation, deux outils apparaissent comme particulièrement légitimes pour mobiliser et orienter les pratiques territorialisées : la contractualisation et le projet.

Le projet est à même d'organiser la gouvernance locale en mobilisant de manière cohérente les instances et les acteurs locaux. Il permet de fédérer le territoire en l'engageant dans des processus novateurs et créatifs (Bouvier, 2007, 18) qui requièrent l'autonomie des acteurs. « Cette étroite dialectique entre projets et territoires (imaginés comme des espaces de projet), permet d'entrevoir ce que peuvent être des territoires apprenants. » Le projet permet idéalement d'articuler les intentions de chacun des acteurs dans un projet global, pertinent et cohérent qui sert le projet éducatif plus vaste et évite le risque de fragmentation des lieux de gouvernance.

La contractualisation, qui s'appuie en partie sur le projet, vise à développer des fonctionnements plus participatifs que ne l'étaient ceux d'une administration centralisée. Suite à un diagnostic préalable de l'espace local (établissement, circonscription, rectorat, ...), les acteurs de l'instance locale s'engagent auprès d'acteurs exerçant la fonction de contrôle, à développer un ensemble d'actions, finalement évaluées à partir d'indicateurs de performance. Ces derniers « permettront d'apprécier à échéance si les objectifs ont été atteints et si les progrès attendus sont au rendez-vous » (Solau, 2005, 42). L'autonomie concédée aux acteurs est ainsi enchâssée dans une formalisation d'objectifs à atteindre. La médiatisation des performances des établissements engage les unités locales dans une réelle compétitivité. Conjointement, les politiques éducatives favorisent le consumérisme scolaire en laissant de plus en plus le choix de l'établissement aux usagers, mais aussi en

renforçant le rôle des usagers dans l'exercice du contrôle sur l'école. L'ensemble de ces mesures transforme l'espace éducatif en un quasi-marché où la concurrence est considérée comme vecteur de progrès et d'engagement des individus.

Dans la réalité, ce sont principalement des formes « d'hybridisme » entre un modèle néolibéral et un modèle traditionnel qui existent dans nombre de pays européens. On parle alors de « modernisation conservatrice », selon le terme de Roger Dale (1990) ou de « créolisation » (Anderson-Levitt, 2001). En effet, le courant néolibéral vient s'inscrire dans un contexte national ou infranational existant et produire un ensemble de pratiques pédagogiques ou administratives parfois complémentaires ou contradictoires. Les anciennes règles ou structures subsistent tout en étant « travesties » en pratiques ou structures prétendument modernes. C'est ainsi qu'en France, les structures bureaucratiques fortement hiérarchisées de l'éducation nationale subsistent (Ministère de l'Éducation nationale, rectorat, inspection d'académie, circonscription du premier degré), mais celles-ci mettent en avant un fonctionnement résolument moderne (lettres de mission ou de cadrage, projets, évaluations, ...) « Face aux modèles en circulation internationale, les acteurs, du plus haut niveau de décision nationale jusqu'au niveau le plus local, effectuent en effet un travail continu de réinterprétation. » (Mangez, 2008, 35-36). Cet hybridisme oblige alors à une analyse plus fine des situations réelles, qui ne s'appuient pas sur une conception bipolaire gouvernement-gouvernance, au risque d'enfermer l'analyse dans une taxinomie — régulation bureaucratique / régulation par le marché ; public / privé ; centralisé / décentralisé — qui néglige une partie du travail des acteurs eux-mêmes.

Si le mode de pensée néolibéral semble relativement cohérent, il tend à produire dans les différents pays européens des situations plutôt contrastées (Dutercq, a, 2005). Selon Barroso (2005), un processus de micro-régulation est à l'œuvre. Il procède à un réajustement local des contraintes et prescriptions nationales ou transnationales. Il note cependant la difficulté de décrire ce processus en raison de la complexité des interactions sans doute « réticulaires » qui ont lieu à ce niveau et des multiplicités des acteurs qui y prennent part. Ces micro-régulations produisent selon l'auteur un « effet mosaïque » au sein des systèmes éducatifs, source de diversité et d'inégalités renforçant les tensions qui existent entre égalité de droit et égalité de fait. Notre recherche s'applique précisément à mettre, pour une part, en lumière ces micro-régulations à partir d'un cadre conceptuel qui se différencie des catégories mobilisées par les prescripteurs. Un tel déplacement de point de vue devrait permettre de saisir les processus à l'œuvre tout en se désolidarisant des attentes plus ou moins implicites du prescripteur.

Avant de poursuivre nos analyses, il faut pourtant relever la situation paradoxale dans laquelle se trouvent placées l'idée même de gouvernance et l'idéologie néolibérale qui lui est associée. Nous l'avons dit plus haut, ce mode de pensée considère le fait que toute norme ne peut s'appliquer uniformément en tout lieu. Nous retrouvons cette idée chez de nombreux penseurs qui ne peuvent être considérés comme néolibéraux. Ainsi, Hannah Arendt (2005) doit défendre l'idée que même face à l'injustice il ne peut y avoir de norme générale qui puisse s'appliquer. Or, l'idée de gouvernance effectue dans le même temps ce qu'elle dénonce : elle propose une norme universelle tout en condamnant toute norme qui s'annonce comme telle. Cette situation proprement aporétique est selon nous à l'origine de nombreuses tensions et controverses qui traversent l'activité des individus et conduit les différentes politiques éducatives dans des situations hybrides. Celles-ci sont, selon nous, proprement indépassables. Les individus risquent alors d'être contraints d'adopter un modèle fondamentalement en tension du fait d'injonctions paradoxales. Il s'agira de comprendre comment ces tensions sont résolues dans le déploiement des activités.

Une seconde remarque s'impose : l'autonomie est requise dans le cadre de pensée néolibérale car, idéalement, elle permet de gérer avec efficacité le processus de production. L'horizon de sens qui est alors visé se rapporte aux dimensions productives du travail. Notre recherche se démarque d'une telle approche, puisqu'elle situe l'autonomie dans les dimensions anthropologiques du travail, dont les aspects productifs ne représentent qu'une partie.

3.2 *L'ENCADREMENT DE PROXIMITÉ EN EUROPE*

Dans les systèmes éducatifs des pays développés, la situation institutionnelle des cadres intermédiaires de proximité est très contrastée. Ainsi, il n'existe pas de professionnels qui puissent être assimilés à des inspecteurs dans de nombreux pays ou provinces (Grèce, Québec, Italie ou Allemagne par exemple). Lorsque l'on cherche un équivalent dans les pays de l'Union Européenne (UE) des inspecteurs français du premier degré, la tâche est rendue ardue par les singularités nationales de chaque pays. Aussi, pour guider notre perspective comparatiste, il est nécessaire de s'appuyer sur une fonction essentielle de l'inspection — ou de son équivalent — à savoir sa participation aux procédures et processus d'évaluation. Il s'agit ici, à travers la variété des dispositifs et processus mis en œuvre, de distinguer les logiques générales qui les sous-tendent. Notre propos n'est pas de présenter une analyse comparatiste exhaustive mais de tracer des lignes générales qui organisent l'évaluation des entités éducatives en Europe et la place qui est accordée aux inspecteurs. Le terme large d'« entité » fait indistinctement référence aux établissements d'enseignement, aux collectifs enseignants, aux instances locales organisatrices des enseignements, aux chefs

d'établissement ou enseignants. Il tient ainsi compte des différents niveaux possibles d'évaluation.

Par-delà la variété des formes que peut prendre cette évaluation, un point commun les réunit pourtant : les prescripteurs visent à développer un enseignement de qualité et à produire « les outils nécessaires pour mesurer et faire progresser cette qualité » (Eurydice, 2004, 3). Au niveau européen, l'évaluation des entités éducatives fait l'objet de recommandations du Parlement européen et du Conseil (12 février 2001). Elles concernent la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire ; recommandations reprises et amplifiées dans le programme Eurydice — réseau de coopération européenne en matière d'éducation. Selon elles, l'amélioration de l'évaluation de la qualité dans l'enseignement se joue en grande partie au niveau des établissements scolaires. Les politiques éducatives sont redéfinies à partir des « *output*⁵² » ou des processus déployés dans les différents niveaux du système éducatif, et non plus de ses « *input*⁵³ » (ibid.). Il s'agit alors plus de réguler les enseignements en fonction des résultats et non en fonction d'un corpus de normes définissant les enseignements *a priori*. Une telle conception de l'évaluation bouscule cependant des pratiques qui marquaient jusqu'à présent la forme scolaire (Vincent et *al.*, 1994).

Le cadre organisationnel que constitue l'école est historiquement le siège d'une dichotomie nette entre enseignants et évaluateurs. Le Collège de Genève faisait ainsi l'objet, dès 1650, d'un rituel formalisé. Enseignants (les régents) et évaluateurs (membres de la Vénérable Compagnie des Pasteurs) « étaient réunis annuellement pour une séance officielle dite de « grabeau », c'est-à-dire d'évaluation. (...) La tonalité des grabeaux était très généralement négative, voire parfois méprisante. » (Hutmacher, 2004, 68). On retrouve cette même tonalité dans les rapports d'inspection français du début du XX^{ème} siècle (Ferrier, 1997). Cette forme historique de l'inspection individuelle a fortement été remise en cause dans certains pays européens depuis les années 1970, notamment par les organisations d'enseignants. En Italie, Espagne, Grèce ou au Québec par exemple, elle a été considérée comme obsolète, autoritaire voire méprisante (Hutmacher, 2004), ce qui a conduit à son abandon. Les nouvelles formes d'évaluation qui sont mises en œuvre en Europe sont multiples. Cependant, les politiques éducatives mises en œuvre au niveau national ou régional, voire municipal, suivent dans une très large partie les directives énoncées au niveau européen. Plusieurs principes peuvent être ainsi mis en avant qui vont orienter le travail des inspecteurs — ou des personnels apparentés.

⁵² Données sortantes d'un système productif.

⁵³ Données entrantes dans un système productif.

De nombreux pays adoptent un principe d'évaluation de l'enseignement qui institue l'établissement scolaire comme unité d'action (depuis 2001, l'Autriche à l'instar d'autres pays passe ainsi progressivement d'une évaluation individuelle à une évaluation des établissements). Le chef d'établissement apparaît alors souvent comme le responsable des enseignements qui y sont dispensés et de son fonctionnement. D'autres systèmes éducatifs, considérés comme progressistes dans le réseau Eurydice, instituent les pouvoirs organisateurs locaux comme autre unité de l'évaluation. Au Royaume-Uni ou en Suède, ce sont conjointement les instances politiques locales et les établissements qui font l'objet de l'évaluation, alors qu'en Finlande, les pouvoirs locaux sont considérés comme principaux responsables des enseignements et constituent la seule unité évaluée par les administrations gouvernementales.

L'évaluation au niveau d'un établissement nécessite le plus souvent la participation de plusieurs évaluateurs. Il peut s'agir d'une équipe d'inspecteurs (Royaume-Uni) qui recueillent un ensemble hétérogène d'informations afin de mesurer la situation éducative de l'établissement. L'évaluation est généralement segmentée selon trois objets : les enseignements — qui sont généralement du ressort des inspecteurs — l'administration et la gestion financière — qui sont souvent sous le contrôle des pouvoirs organisateurs locaux. Les rôles se trouvent brouillés lorsque les politiques éducatives concernant les activités d'enseignement sont déterminées au niveau local. Les autorités locales ont alors compétence pour en vérifier et accompagner la mise en œuvre (situation rencontrée dans certains pays nordiques). Il faut cependant signaler que l'inspection conserve presque partout son rôle de contrôle. Il est chargé de vérifier le respect du cadre légal défini à l'échelon national (Portugal, Pologne, France, Suède, ...) ou régional (Espagne, Allemagne, ...). Cette mission de contrôle est parfois partagée à l'échelle locale (Slovaquie par exemple).

Deux modalités d'évaluation sont distinguées : l'une interne, réalisée par les membres de la communauté éducative, et l'autre externe, réalisée par des instances extérieures à l'école. Les États membres sont ainsi invités à «encourager l'auto-évaluation⁵⁴ scolaire comme méthode permettant de faire des établissements scolaires des lieux d'apprentissage et de perfectionnement en associant de façon équilibrée l'auto-évaluation et l'évaluation externe⁵⁵ ». Les dispositifs mis en place doivent permettre d'articuler au mieux évaluation externe et interne. Les résultats des élèves et les objectifs fixés au plan national

⁵⁴ En toute rigueur, il s'agirait de distinguer évaluation interne et auto-évaluation. La première est réalisée par les membres de la communauté éducative, la seconde par les acteurs de l'action éducative. Le rapport Eurydice 2004 sur lequel nos analyses s'appuient les regroupe indifféremment.

⁵⁵ Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 12 février 2001 concernant la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire (2001/166/CE).

ou local, jouent alors un rôle central dans cette articulation. L'auto-évaluation, parfois accompagnée par les inspecteurs, doit permettre aux équipes enseignantes de se saisir des problèmes et des solutions préconisées qui sont traduites sous forme d'objectifs. Ces deniers sont l'objet de négociations plus ou moins ouvertes et de contractualisations entre les différents acteurs éducatifs. C'est notamment le cas dans les pays nordiques et du Royaume-Uni (Cros, 2004). Cette voie de contractualisation a conduit en France à définir pour la rentrée 2009 des contrats d'objectifs.

Il s'agit alors de quitter une gestion bureaucratique pour une régulation post-bureaucratique (Maroy, 2005). Les cadres intermédiaires doivent alors inciter à l'usage d'outils favorables à une telle évolution. Ils sont encouragés à adopter un management par le projet, l'évaluation et la contractualisation, outils qui sont censés réunir l'ensemble des partenaires de l'école. Le réseau Eurydice n'arrive cependant pas à estimer, au-delà des dispositifs formels, l'engagement réel des différents partenaires. Cependant, les responsables éducatifs, considérés comme autonomes et responsables des actions entreprises, mais aussi des résultats produits (*output*), doivent régulièrement rendre compte de l'efficacité de leur action auprès des autorités compétentes (inspecteurs, autorités locales, groupe spécifique d'évaluation). Cette gouvernance à partir des *outputs* est d'ailleurs renforcée au niveau des pays par des évaluations nationales, et au niveau international par les enquêtes PISA. Leur importante médiatisation les positionnent en objets légitimes et donc incontournables pour toute politique éducative. L'éducation se trouve de plus en plus inscrite dans un champ concurrentiel où il s'agit d'être le mieux placé pour s'imposer dans un nouvel espace économique. La stratégie de Lisbonne, adoptée en 2000, propose clairement la constitution d'« un pilier économique qui doit préparer la transition vers une économie compétitive, dynamique et fondée sur la connaissance. L'accent est mis sur la nécessité de s'adapter continuellement aux évolutions de la société de l'information et sur les efforts à consentir en matière de recherche et de développement.⁵⁶ »

Dans cette logique de mise en concurrence, le mode de fonctionnement ou la rémunération du corps enseignant sont parfois tributaires de l'atteinte des objectifs préalablement fixés (Royaume-Uni, Espagne⁵⁷, Suède,...) (Cros, 2004). Ceci confère un enjeu considérable à l'évaluation et aux évaluateurs. En cas de dysfonctionnement (résultats jugés insuffisants, plaintes des parents), l'inspection est souvent sollicité pour accompagner des changements jugés nécessaires (Royaume-Uni, Suède par exemple). Cette logique de la reddition de comptes tend en outre à renforcer le pouvoir des usagers en les faisant

⁵⁶ Portail du site de l'Union Européenne. http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_fr.htm

⁵⁷ Pour l'Espagne, les salaires sont en partie indexés sur la participation aux actions de formation continue.

participer aux activités d'évaluation (conception, effectuation) mais aussi en favorisant une situation de quasi-marché.

Le cas français ou luxembourgeois de l'évaluation individuelle des enseignants dans le premier degré se trouve ainsi partiellement en écart des recommandations européennes. En France, cette situation est liée au fait que les écoles primaires n'ont pas le statut d'établissement ; le directeur d'école reste un *pares inter pares* et ses pouvoirs formels sont très restreints. C'est l'inspecteur d'académie, et par délégation l'inspecteur de l'Éducation nationale, qui ont statutairement compétence pour décider des fonctionnements adoptés dans les écoles. Les nouvelles formes de management en éducation sont donc inscrites ici dans une vision centralisatrice du premier degré. Les formes adoptées pour l'évaluation ont cependant subi des évolutions notables dans la législation : lorsque l'évaluation individuelle est maintenue dans un processus d'inspection, les inspecteurs doivent s'inscrire dans un rôle de conseil et d'accompagnement et favoriser la contractualisation au sein des écoles (projets d'écoles par exemple, et, plus récemment, développement des contrats d'objectifs). Les particularités nationales conduisent alors à une hybridation des systèmes éducatifs (voir sous-partie précédente). Même si ce n'est pas son objectif premier, la recherche conduite ici, qui procède par une analyse à grain fin, doit permettre de mieux identifier ce processus de créolisation. Nous pouvons toutefois nous demander si cette impossibilité d'adopter les orientations européennes, en écho des préconisations d'institutions internationales (OMC, banque mondiale, UNESCO, etc.), repose sur des phénomènes structurels — ce qui impliquerait une analyse systémique et des réponses systémiques — ou sur des incompatibilités proprement culturelles — qu'une analyse systémique se révélerait alors incapable de dévoiler et résoudre. Notre recherche devrait permettre de porter un nouvel éclairage sur le débat.

Ces éventuelles incompatibilités culturelles peuvent être envisagées d'un point de vue singulier et universel. Les individus qui mettent en œuvre ces recommandations sont en effet marqués par une histoire singulière. Celle-ci s'est « sédimentée » — dans le sens où l'entend Yves Clot — dans les activités professionnelles, les gestes du métier, mais aussi dans les échanges entre les différents partenaires. Ce processus expliquerait en partie cette cohabitation entre anciens modes de gestion et recommandations actuelles. Des dimensions fondamentales ne se trouvent-elles pas attachées à cette forme scolaire bureaucratique ? La créolisation serait alors l'expression de controverses philosophiques profondes qui n'autorisent pas une simple substitution de politiques publiques. Les positions adoptées par Hannah Arendt (1994 / 1972), dans son analyse de l'école américaine des années 1960 / 1970, soutiennent cette théorie. Une école qui ferait de l'éducation une valeur marchande, livrée au domaine public, exposerait les jeunes individus au chaos des

techniques et de l'économie, et perdrait ses finalités essentielles. Cette recherche devrait mettre partiellement en évidence les évolutions actuelles du système éducatif telles qu'elles sont vécues par les individus et les controverses auxquelles ceux-ci se trouvent confrontés.

4. L'IEN : UN ACTEUR DANS UN CADRE PRESCRIPTIF

Après avoir situé la fonction d'inspecteur dans le cadre des systèmes éducatifs européens, nous mettons en perspective la singularité française de l'inspection du premier degré. Pour ce faire, nous suivons tout d'abord trois textes officiels régissant les fonctions d'inspecteur de l'Éducation nationale. Notre hypothèse de lecture postule que le législateur a effectué sa tâche avec rigueur et simplicité en poursuivant un objectif simple : décrire-prescrire les statuts et missions des IEN. Les textes produits ont donc pour objectif essentiel de définir clairement les fonctions formellement attendues d'un IEN. Toutefois, ces prescriptions voulues les plus cohérentes possibles dans leur agencement linéaire présentent des difficultés pratiques pour les acteurs. En effet, si l'on agence des segments de ces textes en fonction de thématiques précises (ici, en fonction des partenaires visés par les prescriptions) et que l'on demande à ces segments de prescrire le mieux possible l'activité de l'inspecteur, des interrogations surgissent. Celles-ci nous mènent au cœur de notre questionnement et dessinent un programme de recherche. Par la suite, nous analysons trois études sur les IEN réalisées dans le cadre de commandes institutionnelles. Ils ont déjà fait l'objet d'une lecture de contenu au premier degré (voir la première partie, 2.) mais seront ici sujets à des interprétations. Il s'agira en effet de relever certains implicites présents dans ces textes. Ces documents, outre le fait qu'ils renseignent notre terrain d'enquête, nous donnent des indications sur la manière dont les IEN sont perçus par leurs supérieurs hiérarchiques. Ils nous informent de plus sur les valeurs qui, pour des acteurs hiérarchiques, sont légitimes.

4.1 *CE QUE DISENT LES TEXTES*

Rappelons la fonction première d'un texte prescripteur. « Les documents prescripteurs visent à orienter l'action, à dire ce qui doit être fait dans des conditions données pour obtenir un certain résultat. Ce sont des organisateurs de l'activité.» (Leplat, 2004). Même si les dimensions formelles de l'activité prescrite ne recourent qu'en partie la réalité des activités professionnelles, elles jouent bien évidemment un rôle important dans les pratiques mises en œuvre par les IEN. En effet, pour nous, ces dimensions formelles ne constituent pas un simple cadre ou un arrière-plan pour l'exercice du métier qu'il suffirait d'oublier par la suite, et ce d'autant plus que ces textes appartiennent au droit public. Ces textes disent le droit et pèsent sur l'activité. Lors des analyses de terrain, il nous

appartiendra d'analyser comment les acteurs réinterrogent ces éléments dans le cours de leurs activités et de voir comment les prescriptions « comptent » dans l'activité. Trois textes officiels retiendront notre attention. Dans la partie suivante, nous examinons des études commanditées par le Ministère de l'Éducation nationale qui jouent, à travers les représentations et valeurs mobilisées, un rôle non négligeable dans une représentation officielle⁵⁸ de l'IEN. Ces rapports influent implicitement sur les pratiques. Ils constituent des discours déjà élaborés que les administrateurs peuvent facilement reprendre et adapter aux situations réelles.

Nous limitons notre étude à trois textes qui, en partie, définissent les statuts et missions des IEN⁵⁹. Leur lecture — décret n° 90-675 du 18 juillet 1990 modifié par le décret 99-20 du 13 janvier 1999, note de service n° 2005-089 du 17 juin 2005⁶⁰ et n° 2005-165 du 20 octobre 2005 — sera donc centrée autour des IEN en charge d'une circonscription du premier degré (IEN CCPD), car ce sont eux qui constituent l'encadrement de proximité concerné par notre recherche. L'objectif de cette étude est de mettre en évidence non seulement ce qui est formellement attendu d'un IEN dans l'exercice de son métier, mais aussi des interrogations que soulèvent parfois ces prescriptions. Afin de faciliter la lecture de ces textes, nous présenterons tout d'abord les éléments qui tentent de formaliser les liens entre les IEN et leurs instances hiérarchiques. Dans un second temps, nous relèverons les éléments définissant les liens entre IEN et enseignants.

4.1.1 Les rapports hiérarchiques

« Les IEN sont chargés d'une circonscription du premier degré sur décision du Recteur et se trouvent alors sous une quadruple autorité : le Recteur, et par délégation l'IA⁶¹, l'Inspecteur Général-correspondant académique et le Ministre de l'Éducation Nationale⁶². »

On voit immédiatement que l'IEN exerce son activité professionnelle dans un cadre fortement contraint. Plusieurs éléments présents dans ces trois textes clarifient les relations qui s'établissent avec chaque autorité.

⁵⁸ Ici, on peut entendre officielle selon deux acceptions : la représentation des IEN qui est prégnante chez les supérieurs hiérarchiques, la représentation qui est officiellement véhiculée dans les discours sur les IEN. Cette discussion sera reprise dans la partie suivante.

⁵⁹ Ces textes généraux complètent d'autres documents prescripteurs (lettre de mission individualisée, formulaires, projet académique) qui ne seront pas directement pris en compte ici.

⁶⁰ Cette note de service a récemment été remplacée par la circulaire 2009-64 du 19 mai 2009.

⁶¹ Pour être précis, il faudrait parler de l'IA-DSDEN : inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale. Il existe en effet un Inspecteur Académique Adjoint de l'IA-DSDEN appelé IENA, qui joue un rôle de conseiller auprès de l'IA-DSDEN. Pour la suite du propos, on utilisera IA pour IA-DSDEN. L'inspecteur académique adjoint sera signalé par le sigle IENA.

⁶² Les éléments encadrés sont des extraits ou des présentations des textes officiels précédemment cités.

« *Le ministre* chargé de l'Éducation Nationale arrête les orientations et les objectifs de la politique nationale d'éducation. Les Académies sont chargées de leur mise en œuvre en tenant compte des caractéristiques territoriales et des contextes locaux. »

Le Recteur décide de l'affectation des IEN.

Les IEN « travaillent en relation fonctionnelle et intellectuelle avec *l'inspection générale* qui est chargée d'assurer la cohérence globale de l'institution en matière de contenu des enseignements et de la pédagogie. »

Les IEN assurent le pilotage de la circonscription sous l'autorité hiérarchique de l'*IA*. Le pilotage est présenté comme : « suivi des écoles, préparation de la rentrée, relations avec les communes et groupements de communes dans le cadre des compétences partagées, relations avec les autres services de l'État dans le département. Dans ce cadre, l'inspecteur chargé d'une circonscription participe au conseil des IEN présidé par l'*IA*.»

Nous pouvons, à partir de ces textes, identifier quelques règles formelles :

- Le ministre, et donc les textes et discours qu'il produit, sont définis comme autorité ultime.
- Les inspecteurs généraux assurent la cohérence entre les prescriptions issues du ministère et sa déclinaison dans les contenus d'enseignement et les pédagogies mises en œuvre. Il y a implicitement l'idée que les prescriptions ministérielles véhiculent de manière cohérente une ou des pratiques pédagogiques.
- Les IA ont délégation du Recteur dans l'exercice de leur autorité. Formellement, par l'absence de contacts directs, ce dernier apparaît comme très éloigné des IEN.
- L'IA représente l'autorité dans le pilotage de la circonscription, où le pilotage s'apparente à une gestion administrative. Le texte ne définit pas précisément le rapport aux aspects pédagogiques, c'est-à-dire ceux qui concernent les activités menées dans la classe. Ceux-ci sont évoqués implicitement (« cohérence globale en matière de contenu et de pédagogie »).

Ces règles sont-elles capables de guider les relations entre ces multiples autorités ? Pour le prescripteur, ces relations s'emboîtent en toute cohérence. Cela est visible dans le processus d'élaboration de la lettre de mission adressée aux IEN :

« Dans le cadre de la procédure permanente d'évaluation, *le supérieur hiérarchique direct* établit une lettre de mission pluriannuelle [suite à un entretien préalable avec l'IEN] dans laquelle il fixe à l'inspecteur des objectifs et prévoit les activités et les responsabilités qui lui seront confiées. (...) En académie, cette lettre de mission individuelle est établie en tenant compte de la note de service n° 2005-089 du 17 juin 2005 sur les missions des inspecteurs et singulièrement *en cohérence avec le programme de travail des inspecteurs arrêté par le recteur et le correspondant académique de l'inspection générale de l'Éducation nationale*. Toutefois, cette lettre est nécessairement individualisée. Elle ne peut être la simple reprise des objectifs du programme de travail des inspecteurs. Elle peut prévoir la remise par l'intéressé de rapports annuels d'activités. »

La rédaction de la lettre de mission intervient à l'issue d'un entretien approfondi avec chaque inspecteur, et après validation par le recteur ou le chef de service, lorsque ceux-ci ne conduisent pas l'évaluation.

La lettre de mission est élaborée par l'IA. Or cette rédaction doit tenir compte des autres prescripteurs hiérarchiquement supérieurs : Recteur, IGEN, ministre. Ces prescriptions sont énoncées dans le Plan de Travail Académique. De plus, l'IEN est autoprescripteur dans le dispositif, puisqu'il participe formellement à son élaboration. Le processus d'élaboration des prescriptions à travers la lettre de mission suppose donc la cohérence entre les prescripteurs, mais n'est-ce pas au risque d'un effacement de la singularité des acteurs de proximité qui ont hiérarchiquement moins d'autorité ?

Une autre question se pose : les missions confiées sont-elles facilement évaluables ? Autrement dit : peut-on réduire l'action des IEN à des objectifs ? En effet, selon Dejours (2003), tout dans le travail ne se mesure pas. Si l'éducation poursuit effectivement des objectifs, elle se donne aussi des finalités. Or toutes les finalités ne sont pas déclinables sous forme d'objectifs et font donc difficilement l'objet d'une mesure. En centrant le processus d'évaluation des IEN sur des objectifs contractualisés, l'organisation du travail ne va-t-elle pas négliger des dimensions importantes et par essence non mesurables de leurs activités, qui risquent alors d'apparaître comme moins légitimes ? N'est-ce pas prendre le risque de conduire des finalités et missions non sujettes à la mesure, et donc affectées d'un déficit de reconnaissance, dans la clandestinité ?

Les textes indiquent que les IEN sont recrutés par concours ou par voie de liste d'aptitude. Ce concours est ouvert aux fonctionnaires titulaires d'un corps d'enseignement depuis au moins 5 ans et ayant obtenu une licence ou diplôme équivalent. La première sélection s'effectue sur examen d'un dossier présenté par le candidat. L'admission s'effectue suite à un entretien avec un jury. Il est précisé par ailleurs que les IEN participent à la constitution de viviers pour l'encadrement.

Nous l'avons vu précédemment, les IEN sont bien souvent d'anciens enseignants, dont la qualité du « dossier professionnel » est reconnue par leurs supérieurs. Les IEN en poste sont eux-mêmes chargés d'orienter la carrière des enseignants qu'ils jugent le plus à même de remplir ces fonctions. Nous pouvons faire l'hypothèse que le recrutement privilégie les individus largement acculturés à l'image que doit donner un IEN et aux relations qui doivent exister entre enseignants et IEN. Ce mode de recrutement peut avoir pour effet de favoriser un conservatisme dans les relations professionnelles. Ce conservatisme doit cependant prendre en compte des influences transnationales qui visent à bousculer des modes de fonctionnement traditionnels. L'accession des enseignants aux postes d'encadrement n'est-elle pas fortement dépendante de l'image que se font les cadres de l'Éducation nationale d'un bon IEN et d'un bon enseignant ? Les individus, pour accéder à cette nouvelle carrière, se doivent d'exposer une image conforme aux attentes institutionnelles. Quelle est alors, dans l'espace bousculé des nouveaux modes de gouvernance et de régulation, l'incidence de ce conformisme des identités sur les activités engagées ?

« Les inspecteurs ont vocation à participer à l'évaluation globale des politiques et organismes en particulier par référence aux objectifs et indicateurs déterminés dans le cadre des programmes annuels de performance induits par la LOLF. » « ... les inspecteurs peuvent être sollicités par le recteur pour apprécier de nouveaux dispositifs éducatifs. (...) Ils apportent ainsi la compétence de l'institution et permettent d'apprécier le degré de cohérence des enseignements et des dispositifs avec les priorités de la politique éducative dans ses dimensions nationale et académique. Ils contribuent à l'élaboration des objectifs et indicateurs académiques, notamment dans le cadre de la LOLF. »

Les textes prévoient donc, pour les mêmes acteurs, une double mission : la mise en œuvre des politiques éducatives (voir plus haut) et son évaluation. Ceci pose évidemment le problème de les rendre simultanément juge et partie. Ils se trouvent dans la situation d'évaluer les politiques éducatives qu'ils sont chargés de mettre en œuvre et de transmettre ces résultats à leur évaluateur. Comment un tel dispositif peut-il garantir la fiabilité des mesures ? On peut s'interroger sur le fait que les IEN aient vocation à mesurer avec exactitude.

Un autre problème se dessine dans ces extraits de textes prescripteurs. Les IEN participent à l'évaluation des politiques éducatives — qui sont du ressort de leur ministre de tutelle — et du degré de cohérence des enseignements et des dispositifs — qui sont du ressort de l'IGEN. On perçoit aisément la difficulté pour un professionnel de participer à l'évaluation de ses autorités supérieures, dont il doit lui-même mettre en œuvre les prescriptions. Faire remonter des évaluations médiocres, c'est prendre le risque de révéler les défaillances de la prescription et de la conception des dispositifs évalués. Or, dans la

structure fortement hiérarchisée de l'Éducation nationale, une telle situation peut se révéler très inconfortable. C'est d'ailleurs ce que relève Dejours (2003) dans d'autres organisations de travail.

Les IEN sont réunis en « collèges » dans leur académie.

Les textes prévoient donc formellement des rencontres entre ces professionnels. Il reste à se demander si ces réunions s'inscrivent dans une logique de constitution d'un collectif de travail. Nous verrons que la question du collectif est fondamentale pour notre conception de l'autonomie. Or, la structure hiérarchique semble ici extrêmement présente et peu favorable à la constitution d'un collectif qui pourrait faire contrepoids à la logique statutaire. En effet, les prescriptions concernant trois des quatre missions relevées — évaluation, formation, expertise — se déclinent toutes sous le mode de rapports hiérarchiques ou de partenariats avec d'autres acteurs (professionnels liés aux IUFM, élus, ...). Des relations fonctionnelles avec d'autres IEN sont envisagées évasivement dans leur mission d'animation et d'impulsion.

La mission d'animation des inspecteurs peut notamment s'exercer au niveau des bassins d'éducation.

Si les documents prescriptifs prévoient peu la constitution d'un collectif au niveau des IEN, qu'en est-il dans la réalité ? Les IEN, dans le déploiement de leurs activités, seront-ils amenés à développer un ensemble de règles communes indépendantes des autorités statutaires ?

4.1.2 Les rapports subalternes

« Dans leur circonscription, [les inspecteurs de l'Éducation nationale] ont compétence sur les écoles publiques et privées sous contrat et leurs personnels. »

Dans la sobriété de cette formulation, on peut cependant relever un fait étonnant. Les IEN, qui nous l'avons vu sont des professionnels placés sous de multiples autorités, ont *localement* toute compétence. Il faut entendre « avoir compétence » comme l'aptitude d'une autorité à effectuer certains actes⁶³. Si cette délégation d'autorité ne peut dépasser le territoire auquel ils sont affectés, elle reste étendue, puisqu'elle regroupe, sur ce territoire, l'ensemble des autorités de l'institution. L'IEN est donc affecté d'une double identité : c'est un cadre intermédiaire fortement encadré (il est le subordonné de multiples supérieurs hiérarchiques) ; mais il est aussi le représentant légitime de cette hiérarchie, lorsqu'il se trouve face aux enseignants, élus ou usagers de sa circonscription. En cela, le premier

⁶³ Larousse en ligne.

degré diffère du second degré où les compétences administratives, gestionnaires et pédagogiques font l'objet d'un partage entre les IA-IPR et les chefs d'établissement. Tout comme ces derniers, les IEN sont fortement inscrits dans les deux espaces (enseigner et administrer). Cependant, *a contrario* du second degré, les inspecteurs ne sont pas responsables d'une unité « établissement » mais ont à « piloter » une multitude de petites unités dispersées sur leur circonscription. Cette différence va donc largement influencer sur les activités mises en œuvre et sur les interactions. Contrairement à un chef d'établissement, un IEN est peu préoccupé de la gestion financière des écoles, le budget de sa circonscription est modeste, et il est comparativement peu présent dans chaque école. Il n'est pas l'« image » de l'école ni son premier « publicitaire » préoccupé par des questions de « mise-en-scène » ou de *marketing* (Rayou, Van Zanten, 2004) qui répondent à un consumérisme scolaire favorisé par les récents textes institutionnels⁶⁴. Une différence importante réside aussi dans le statut des établissements du second degré qui, depuis 1983, sont des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) dotés « d'une certaine autonomie de fonctionnement et d'une légitimité nouvelle pour développer des politiques spécifiques » (Rayou, Van Zanten, 2004, 39). Ces deux auteurs précisent à juste titre que ces « évolutions appellent de nouvelles modalités de travail en commun entre différents niveaux d'encadrement, mais aussi entre les enseignants exerçant dans différents établissements » (ibid., 39-40). Ce sont donc des volets importants de l'activité des chefs d'établissement qui échappent aux IEN et qui en font une population professionnelle spécifique au sein de l'Éducation nationale. Malgré cette différence statutaire, notre recherche sur les inspecteurs rejoint, sur de nombreux aspects, celle menée par Anne Barrère (2006) sur les chefs d'établissement.

Pour parler de cette délégation de compétence, les inspecteurs disent représenter leur hiérarchie. Une logique de la représentation conduit à des interrogations sur le déploiement des activités professionnelles. Qu'est-ce qu'agir en représentant ses supérieurs hiérarchiques ? Re-présenter marque toujours un écart par rapport à la présence. Celui-ci se trouve marqué par le préfixe « re ». Comment cet écart est-il géré ? Quelles règles rendent opérationnelle cette organisation du travail qui dans le même temps confère un pouvoir non négligeable et constitue une contrainte forte ?

« Leur compétence et leur force de conviction constituent des atouts essentiels pour la réussite des actions engagées. »

⁶⁴ Ainsi, le code de l'éducation prévoit depuis le 17 juillet 2004 un assouplissement de la carte scolaire qui facilite les inscriptions hors du secteur habituel de recrutement (article D 211-11 du code l'éducation).

Les inspecteurs sont amenés à agir sur deux registres. Le terme de compétence demande aux IEN d'occuper la position d'un expert qui agit de manière rationnelle. User de leur force de conviction place les inspecteurs dans l'espace de la croyance. Convaincre les subordonnés c'est les persuader du bien-fondé d'une action à engager. Or convaincre n'est pas démontrer. Le cadre prescriptif attend donc de l'IEN une action volontaire qui se montre capable de « convertir » les enseignants et de les amener à suivre les actions légitimes. Comment les inspecteurs mettent-ils en œuvre cette force de conviction ? Quelles situations la requièrent ? User de cette force de conviction leur demande-t-elle d'être convaincus eux-mêmes ? Si ce n'est pas le cas, comment font-ils pour surmonter les écarts entre leurs convictions et leurs actions publiques ?

Des éléments présents dans les textes étudiés précisent les domaines de compétence attendus d'un IEN :

-compétences dans le domaine pédagogique :

« Ils inspectent les personnels enseignants. » « Ils évaluent dans l'exercice de leur compétence pédagogique le travail individuel et le travail en équipe des personnels enseignants (...) et concourent à l'évaluation de l'enseignement et des résultats de la politique éducative. Ils prêtent leur concours dans l'élaboration des projets d'établissement et collaborent avec l'IGEN pour l'évaluation d'expériences pédagogiques. »

-compétences dans le domaine de la gestion :

Ils « assurent le pilotage » de la circonscription.

« Il s'agit en outre [pour les inspecteurs] de procéder à l'évaluation de l'enseignement et des établissements sur [leur] territoire, de l'application et de l'adéquation des réformes pour proposer les interventions et aménagements nécessaires. Ceci donne lieu à un rapport général annuel sur l'état des disciplines transmis au Recteur et à l'IGEN. »

D'autres éléments précisent quelle position ce cadre intermédiaire doit occuper : il ne se place pas *entre* sa hiérarchie et les enseignants, il se doit d'être *présent dans* les deux lieux. Les textes insistent sur ce point :

L'évaluation est présentée comme « le *cœur du métier* », « elle s'effectue essentiellement par l'acte inspection individuelle ». « Ils procèdent notamment à *l'observation directe* des actes pédagogiques. » « L'inspection individuelle et l'inspection des écoles (...) impliquent une *présence forte* des inspecteurs dans ces lieux de formation des élèves. »

Cette présence exigée dans les lieux d'enseignement et les espaces administratifs fait des IEN le point de contact entre les supérieurs hiérarchiques et les écoles. Les

prescripteurs reconnaissent cette mission qu'ils qualifient de « cœur du métier ». Les IEN, de par leur présence, sont concrètement la voix de l'institution qui permet d'en accompagner les textes, mais ils en sont aussi ses yeux et ses oreilles. Ce corps professionnel donne corps à l'institution, au sens propre comme au sens figuré. Ils détiennent ainsi une forte fonction symbolique qui soutient leur fonction représentative.

Les textes précisent l'acte d'inspection :

« Cette inspection est importante dans ses dimensions de contrôle et de conseil et pour la prise en compte de la compétence et de l'engagement de l'enseignant aux différentes étapes de sa carrière et dans le respect des initiatives pédagogiques appropriées. L'inspection apprécie les activités et compétences des personnels dans leur domaine propre, le respect des programmes et leur efficacité dans les apprentissages. (...) Dans le cadre hiérarchique, il appartient aux inspecteurs de veiller à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée au niveau national, mais aussi de donner tous les éléments objectifs d'appréciation sur les conditions de sa réalisation. »

Trois fonctions lui sont attribuées : conseil, contrôle, reconnaissance. En cela, ces prescriptions suivent les recommandations européennes. Le texte ne fait que relever ces différentes fonctions sans autres précisions. Nous pouvons nous demander s'il existe des différences notables entre les IEN dans la place relative qu'ils accordent à chacune de ces fonctions. De même, on pourra aussi se demander si les inspecteurs utilisent l'acte d'inspection au-delà d'une idée de conseil, de contrôle ou de reconnaissance. Cet extrait pose cependant avec acuité le problème d'un travail autonome au sein de l'institution : les IEN doivent veiller au fait que les initiatives pédagogiques des enseignants restent appropriées. Comment un IEN va-t-il estimer cette adéquation ? Cet espace du jugement sur l'activité de l'autre est-il le lieu d'une activité autonome ou d'une mise en conformité réglementaire de l'action de chacun ?

Les textes ne permettent finalement pas de définir avec précision des dimensions essentielles de l'activité des IEN. Les prescriptions s'apparentent plus à des missions qui leur sont confiées qu'à l'effectuation de tâches précisément détaillées. Il reste donc à savoir comment, dans une organisation à prescription discrétionnaire (De Terssac, 1990) et très hiérarchisée, les IEN évoluent réellement dans ce cadre.

4.2 DES ETUDES INSTITUTIONNELLES SUR LES IEN

Après avoir étudié les aspects strictement législatifs des missions et statuts des IEN et mis en avant les interrogations que ces textes soulevaient de manière plus ou moins explicite, nous poursuivons notre étude par l'analyse de trois documents commandités à l'inspection générale par le Ministère de l'Éducation nationale, l'un daté de **mars 2000** intitulé

« **Les tâches des inspecteurs territoriaux** » — dorénavant appelé (A) —, un second remis en juin 2003 : « **L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire** » — dorénavant appelé (B) — et le troisième « **Connaître et reconnaître les inspecteurs de l'Éducation nationale** » de janvier 2004 — identifié par (C). Cette lecture nous intéresse sur au moins deux aspects. Premièrement, elle permet la mise en évidence des représentations « officielles⁶⁵ » des inspecteurs et de leurs fonctions qui influent sur les dimensions identitaires de ces professionnels et sur leur place au sein des structures administratives. Deuxièmement, à travers cette analyse, nous cherchons à identifier des logiques administratives. Cette étape de la recherche poursuit ainsi un double objectif : fournir des arguments au développement de notre problématique, mais aussi rendre visibles des éléments présents dans le déploiement des activités des IEN et qui interviendront lors de nos analyses de terrain.

Relevons tout d'abord le statut ambigu des rédacteurs de ces rapports et de leur contenu. Les différents auteurs tout comme les destinataires du document ont en commun le fait d'avoir compétence sur les IEN. On peut alors s'interroger sur les problèmes d'implication que cela comporte. C'est ce qui apparaît lorsque nous tentons de déterminer le statut de ces documents. Ils se présentent formellement comme de simples rapports commandités rigoureux et objectifs. Dans leur introduction, les rédacteurs de (A) et (B) précisent d'ailleurs que ces documents s'appuient sur des enquêtes menées sous forme de questionnaires associés à des auditions ou entretiens.

« La méthodologie utilisée a croisé un recueil de données par le biais d'une enquête auprès de quinze académies, dix-huit départements et un approfondissement par une série d'entretiens avec dix-neuf inspecteurs de l'Éducation nationale. » (B)

« Les éléments d'information ainsi recueillis ont constitué un corpus abondant et riche. (...) La démarche proposée consistera, dans un premier temps, à observer et à dresser un constat aussi objectif que possible de la situation. À partir de cet état des lieux, on tentera ensuite de comprendre et d'expliquer avant de formuler des recommandations susceptibles d'améliorer une situation préoccupante. » (A)

L'aspect scientifique est clairement mis en avant, soutenant par ailleurs une autre fonction de ces documents : fournir des recommandations aux destinataires. La validité de ces dernières reposerait donc sur la rigueur de la démarche entreprise. Or, certains points relevés dans ces documents interrogent cette prétention :

⁶⁵ Dans le sens où ce sont les représentations qui circulent publiquement au sein des instances hiérarchiques.

- Dans (A), les questionnaires transmis aux IEN laissent apparaître très lisiblement les préoccupations de l'enquêteur. Un problème d'induction des réponses entache la rigueur de l'étude.

"Estimez-vous qu'une part plus importante de votre temps puisse être consacrée aux activités de nature pédagogique ? "

"Certaines tâches que vous assumez vous empêchent-elles actuellement de vous consacrer davantage aux missions de nature pédagogique ? "

"Des tâches de nature administrative vous ont-elles été confiées l'an dernier par l'administration centrale ou le recteur ? " (A)

- Le recueil des données s'effectue par des acteurs de l'encadrement. Ceci pose évidemment des problèmes de biais et d'implication importants qui ne sont pas pris en compte.
- Les rapports sont émaillés de jugements normatifs qui démontrent cette implication des rapporteurs :

« Cependant, pour un nombre de demi-journées très voisin, certains inspecteurs sans missions particulières passent plus du tiers de leur temps en travail administratif alors que d'autres ne consacrent que 20, voire 15 % à cette activité. Le temps consacré à l'inspection varie en proportion exactement inverse. Il y a là, probablement, matière à une meilleure prise en compte, chez certains inspecteurs, de l'aspect strictement pédagogique de leur travail. » (A)

- Nous voyons ici que le constat initial, variation inversement corrélée des temps d'inspection et de la gestion administrative, est immédiatement l'objet d'une recommandation à adopter de « bonnes pratiques ».
- En (B), pour chaque situation problématique, les rédacteurs sélectionnent des informations singulières auxquelles ils confèrent une valeur exemplaire. Ils mettent ainsi en avant les pratiques jugées, selon eux, « recommandables » et celles qu'il s'agit d'éviter. L'analyse se résume au constat sans viser une compréhension plus large des situations évoquées.
- On ne sait pas toujours sur quoi repose le propos : est-il fondé sur une analyse des données recueillies ? Fait-il état de convictions partagées par les auteurs ? Est-il le relais de recommandations officielles ? Le brouillage des voix ne peut guère prétendre à la scientificité. Par exemple :

« La mise en œuvre de cette pédagogie diversifiée, des enseignements adaptés ou intégrés, exige un accompagnement constant des équipes éducatives et une coordination suivie avec d'autres intervenants des services sociaux ou éducatifs. » (B)

- Rien dans ce qui précède ou suit ne permet d'identifier le statut de cet énoncé. La formulation impersonnelle utilisée et le terme « exige » qui se place sur le registre de la prescription, renforcent ce flou.
- Le rapport (C) reste vague quant au support exact de sa réflexion : « Le rapport, volontairement court, tiré de l'ensemble des travaux du groupe de réflexion s'attache à répondre le plus précisément possible à la demande du ministre. »

Les documents analysés, de par l'invalidation de leur statut scientifique⁶⁶, peuvent donc faire l'objet d'une recherche des représentations et logiques existant dans la sphère administrative. Un élément essentiel doit selon nous être retenu : la dimension performative de tels documents repose sur le statut de ses rédacteurs, dont l'institution reconnaît la légitimité, et sur son apparente scientificité⁶⁷. Ceci concourt à renforcer la fonction prescriptive des textes qui auront donc une incidence plus ou moins directe sur les pratiques des IEN. Nous en retrouverons les traces dans les enquêtes de terrain.

Pour faire émerger ces logiques et représentations à travers la lecture de ces trois textes, nous allons nous attacher à répondre à deux questions :

- quelles sont, pour les acteurs hiérarchiques, les difficultés professionnelles que les IEN doivent surmonter ?
- quelles sont les solutions envisagées ?

Le document (A) met en avant une problématique, reprise par (B) et (C), qui semble centrale : « la multiplicité des tâches tend à éloigner les corps d'inspection de leur mission première, au point que celle-ci est de moins en moins leur première mission. » Les IEN doivent avant tout « garantir la qualité de l'enseignement », c'est leur fonction pédagogique qui doit primer (p. 2). Pour les instances hiérarchiques, le problème réside dans un déséquilibre entre les « tâches administratives » et « les fonctions d'inspection », entre fonctions administrative et pédagogique. Or, le rapport (A) précise que les IEN ne peuvent segmenter ces deux pôles, qui parlent plutôt de « tâches directement pédagogiques » (en

⁶⁶ Pour être précis, ce n'est pas l'absence de scientificité dans ces documents qui est invalidante, mais le non respect de règles méthodologiques essentielles à la validation des analyses.

⁶⁷ (C) ne prétend pas à cette scientificité dans sa démarche, mais fait reposer implicitement la validité du document sur le nombre des participants au rapport (23) et sur leur statut (tous inspecteurs à l'exception d'un chef de bureau). Ce qui frappe alors, c'est l'absence de tout personnel enseignant dans ce groupe très fourni.

contact avec les enseignants) et « tâches d'administration pédagogique ⁶⁸ ». Les rapporteurs de (A) en tirent d'ailleurs la conclusion logique. Le commanditaire demandait d'évaluer le partage entre les différents types de tâche :

« Si tout est pédagogique, la question posée semble alors avoir perdu de sa pertinence.» (A)

Les rédacteurs poursuivent alors en évoquant non la suppression de « tâches » particulières mais plutôt d'un rééquilibrage de celles-ci en définissant des priorités.

« Demeure toutefois entier le problème de l'utilisation optimale des corps d'inspection. Le constat jusque-là, en effet, reste bien celui d'un relatif "décentrage" par rapport à leur vocation initiale. Il importe donc maintenant d'analyser les raisons de cette évolution.» (A)

Les auteurs du rapport soulignent l'historicité et la durabilité de ce problème. Ils citent une circulaire adressée aux préfets de 1866, où l'on pouvait déjà lire : « *Il convient de réduire le plus possible les travaux de cabinet [des inspecteurs] et de leur permettre de consacrer la plus grande partie de leur temps à leurs fonctions actives, c'est-à-dire la visite des écoles.* » Le rapport A propose de remédier aux difficultés persistantes relevées mais de manière, selon nous, peu pertinente. Deux arguments soutiennent cette position. Dans l'énumération des tâches qui incombent aux IEN, les rédacteurs du rapport ne peuvent que reconnaître leur légitimité et la présence nécessaire des inspecteurs sur le terrain. L'empilement des tâches provient, selon les deux rapports, d'évolutions sociétales, scolaires et administratives. Les auteurs sont alors engagés dans une contradiction fondamentale : ils portent un regard conservateur sur le métier d'inspecteur alors que celui-ci est saisi par un monde en constante évolution. Il semble que les instances hiérarchiques prennent note des évolutions sociétales qui saisissent le monde éducatif, mais c'est alors comme si le métier d'inspecteur était dans l'impossibilité d'évoluer :

« Ce qui apparaît aussi, au terme de l'enquête effectuée dans le premier degré, c'est le décalage croissant qui existe entre *les missions de l'encadrement, qui n'évoluent guère*, et une école primaire qui connaît à l'heure actuelle des mutations de grande ampleur. Ces mutations pèsent massivement sur l'inspection des écoles primaires et de ses maîtres et, par conséquent, sur les pratiques des inspecteurs. » (A)

Il est demandé dans le même temps aux IEN de faire évoluer leurs missions d'encadrement... en revenant à son fondamental, à savoir inspecter dans les écoles. La situation semble inextricable. Les recommandations finales se déclinent alors en termes d'allègement parcellaire. Les réponses à apporter sont surtout d'ordre structurel :

⁶⁸ Ceci n'est pas sans rappeler l'approche que nous proposons à partir des verbes « enseigner » et « administrer l'activité d'enseigner ».

« Il est néanmoins nécessaire de recentrer leurs activités en rationalisant davantage le fonctionnement des services administratifs des inspections académiques (afin d'éviter les redondances et les pertes d'énergie) (...) Il est souhaitable aussi de moderniser les structures en repensant le cadre juridique des écoles (en s'interrogeant en particulier sur la possibilité de les ériger en EPLE) et en dotant les inspecteurs de véritables outils de gestion.» (A)

Finalement, pour les inspecteurs généraux, la difficulté de l'exercice de leur métier réside dans un manque de pilotage des autorités académiques. Cette idée sera reprise par (B) et (C) et dans la note de service de juin 2005.

« Ils sont aussi et surtout insuffisamment pilotés. (...) Le problème actuel est peut-être moins, pour la fonction d'inspection, d'avoir à participer à des tâches administratives, que d'être elle-même sous-administrée. »

Les solutions envisagées dans le rapport C sont structurelles et se déclinent selon trois espaces d'action. Il s'agit de réformer les structures hiérarchiques afin de renforcer l'encadrement des IEN, notamment par la mise en place d'un véritable « pôle pédagogique » dans les rectorats et l'identification d'une responsabilité managériale. Les auteurs proposent aussi de supprimer des tâches strictement administratives. Ils suggèrent en outre la constitution de nouveaux outils de pilotage ou une meilleure utilisation de ceux déjà existants :

- les IEN doivent mieux s'investir dans le Programme de Travail Académique,
- le nombre d'inspections effectuées doit être connu d'un responsable académique,
- les IEN doivent effectuer une synthèse de leurs rapports d'inspection pour en faire un usage plus pertinent dans les actions de formation,
- Les IEN doivent rédiger un rapport annuel d'activités à destination des instances académiques.

Des logiques contradictoires animent le rapport de 2004. Celui-ci constate au départ un éparpillement des tâches des IEN qui les éloignent du terrain des écoles en raison de sollicitations diverses. Il préconise alors la suppression de tâches strictement administratives et une rationalisation des structures. De manière tout à fait contradictoire, il propose ensuite l'ajout d'une nouvelle structure hiérarchique et la mise en place de nouvelles contraintes administratives. À un emploi du temps surchargé, le rapport répond par une charge supplémentaire de travail. Face à une structure administrative où les autorités se recouvrent, une nouvelle autorité est suggérée qu'il faudra intégrer aux autres. On le voit, le rapport n'arrive pas à résoudre les difficultés qu'il soulève. Bien pire, il semble les accentuer. Les réponses sont administratives alors que les difficultés ne semblent pouvoir s'y réduire. Les

instances administratives tentent ainsi de répondre aux évolutions qui affectent le métier d'IEN mais conservent une logique hiérarchique.

De la même façon, le texte (B) soulève des difficultés dans l'exercice des fonctions d'IEN et envisage systématiquement une administration de la réponse. Le rapport de 2003 insiste particulièrement sur les contraintes que l'actualité exerce sur les activités des inspecteurs. Ceux-ci doivent répondre aux demandes ministérielles ou interministérielles qui arrivent en urgence. La situation s'est d'ailleurs aggravée depuis l'utilisation des nouvelles technologies. De même, ils doivent prévenir les tensions dans les mesures de carte scolaire. Il leur revient en outre de faire face à des « moments de crise ». Ce rapport recommande, à l'aune de ces constats, de « programmer des demi-journées d'inspection et de leur donner la priorité sur les autres tâches, à l'exception des convocations hiérarchiques ». Nous voyons que l'ensemble de ces prescriptions/recommandations présente des contradictions. Alors qu'il semble déjà difficile d'effectuer des inspections individuelles, les rédacteurs indiquent qu'il est même souhaitable de développer les inspections de cycle ou d'école. Les rapports sous-entendent que l'impossibilité de s'engager dans cette nouvelle voie, qui prolonge des tendances internationales, repose sur un manque de volonté des inspecteurs. Il est ainsi fait appel à leur responsabilité et à leur compétence. Les auteurs du rapport sous-entendent en effet leur manque d'auto-organisation.

« Comme on l'a déjà écrit, l'inspecteur *doit donc se fixer* des priorités. Établir un programme d'inspections, en accord avec l'IA-DSDEN, est une nécessité ; c'est d'ailleurs devenu une pratique courante. » (B)

C'est ce qui apparaît aussi dans (C) dans sa proposition 1 :

L'observation *in situ* et l'évaluation des pratiques individuelles et collectives des personnels dont ils ont la responsabilité, ainsi que l'appréciation de la conformité, de la pertinence et de l'efficacité des enseignements, *doivent être réaffirmées* comme étant l'activité centrale de tous les inspecteurs. (C)

Le document explique les raisons de ce recentrage nécessaire en direction des écoles :

« Il existe chez les enseignants un considérable besoin de repères, d'aide à la compréhension des évolutions de la politique pédagogique et des projets académiques qui les accompagnent, de conseils sur les stratégies individuelles et d'équipes (...) ». (C)

Les documents (B) et (C) énoncent une suite de constats auxquels succèdent des procédures administratives censées résoudre le manque de présence sur le terrain des

écoles. L'aspect informel des réunions de l'équipe de circonscription est *supposé* manquer d'efficacité. Les IEN doivent donc se doter de tableaux de bord constitués d'indicateurs utiles pour leur circonscription. Pour pallier l'éparpillement de leurs activités, les rédacteurs préconisent une meilleure utilisation de leur agenda. Face au manque de cohérence des actions, les IEN se doivent d'élaborer des projets de circonscription intégrant d'emblée les modalités d'évaluation des actions prévues. Pour mieux répartir les dossiers, il faut élargir les champs d'intervention des conseillers pédagogiques.

Le rapport (B) souligne que pour être plus efficaces en direction des enseignants, les rapports d'inspection doivent faire l'objet d'un recueil systématique. Il s'agit de dresser le bilan de l'enseignement dans un secteur donné et d'élaborer des animations pédagogiques de circonscription qui tiennent compte de ces synthèses. Le rapport (C) va plus loin, en affirmant que l'utilité première de cette inspection réside dans ce retour synthétique sur observation.

La logique de territorialisation fait débat. Pour (B), le fait que les IEN soient amenés à travailler dans des territoires qui ne se recouvrent pas exactement (circonscription, bassin d'emploi, secteurs de collèges, communauté de communes, pays, ZEP...) nuit à l'efficacité de leur travail. La réponse réside selon ces auteurs dans des regroupements fonctionnels de trois à six circonscriptions sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie. Les auteurs du rapport (C) ne font pas le même constat. Il y est affirmé que « la circonscription constitue un territoire cohérent d'écoles et de réseau d'écoles. »

Un grand nombre de ces recommandations de 2003 et 2004 se retrouvent d'ailleurs dans la note de service de 2005 étudiée plus haut. On peut en déduire que les rapports reflètent bien des logiques administratives. Nous pouvons en identifier certaines.

◇ La logique administrative opère à partir de postulats : en effet, rien dans les documents n'explique véritablement les liens entre les constats et les réponses apportées. Cela apparaît dans la lecture du rapport de 2004. Selon ce document, les difficultés constatées — principalement un éparpillement des activités — peuvent être surmontées par de bonnes pratiques qui transitent par l'utilisation d'outils adaptés. Or, selon ce rapport, les IEN ne sont pas en possibilité d'adopter par eux-mêmes ces pratiques recommandables. Ils sont finalement sous-administrés et la réponse se trouve dans un meilleur « pilotage » de ces cadres de proximité. Un ensemble de dispositifs administratifs doit donc être mis en place pour les aider à mieux équilibrer leurs actions afin de les rendre plus efficaces. Le postulat se trouve dès le départ de ce raisonnement : il existe de bonnes pratiques que les IEN ignorent ou ne mettent pas suffisamment en place. Pour organiser l'action, le prescripteur se considère alors comme plus compétent que les acteurs de terrain. C'est

finalement la capacité des inspecteurs à orienter correctement par eux-mêmes leur activité et à trouver les solutions adaptées qui est ainsi implicitement mise en cause. Les IEN sont donc considérés comme des individus insuffisamment autonomes pour accomplir correctement les missions qui leur sont confiées. C'est ce qui apparaît sous la plume de P. Barret, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale : « La majorité [des inspecteurs de l'Éducation nationale] est pareillement acquise à ce qu'elle croit très sincèrement être la pédagogie nouvelle, moderne, voire progressiste. Aucun ministre n'a jamais osé diriger ce corps comme il devrait l'être. Mais on peut prononcer les meilleurs discours, signer les meilleures circulaires, publier les meilleurs programmes. Qu'en adviendra-t-il si ceux qui ont pour fonction d'en appliquer les orientations y sont hostiles, et si on les laisse agir à leur gré ? Rien du tout. » (Barret, 2006, 84-85). Le cadre prescriptif doit pallier l'autonomie parfois peu éclairée, voire critiquable des IEN.

◇ La parole hiérarchique constitue les objets de réflexion légitime. On le voit particulièrement dans la perception des territoires d'action. Le rapport (B) prend note des propos des IEN interviewés qui dénoncent une complexité des territoires d'action et reprend cette vision critique. Tout au contraire (C) postule, en négligeant les données du rapport précédent, que la circonscription est un « territoire cohérent ». Nous constatons que la pensée hiérarchique donne ou non une existence *légitime* aux problèmes énoncés. Ce qui est soulevé ici, c'est toute une problématique de la performativité des discours qui organisent l'activité professionnelle. A l'image du rapport de 2004, on peut supposer que les discours provenant des instances hiérarchiques auront plus de force que les discours de terrain. Ils ont plus de facilité à se faire entendre. Les IEN participent d'ailleurs à cette performativité puisqu'il leur revient de représenter et de « parler » ces discours légitimes. Comment dans ces conditions peuvent-ils faire entendre leur voix ? Nous verrons que cette interrogation est centrale dans la conception que nous proposons de l'autonomie.

◇ Le déploiement de la pensée légitime est hégémonique puisqu'il prédétermine le regard et les pratiques discursives qui s'attachent aux situations professionnelles des inspecteurs et des enseignants et dans le même temps en ignore d'autres. Cette mise en lumière de certaines dimensions du travail est aussi une mise à l'ombre pour d'autres. N'y a-t-il pas un risque d'ignorer des dimensions importantes visibles pour les acteurs de terrain mais peu légitimes dans l'espace socio-professionnel. Comment dans ce cas instituer des pratiques mieux adaptées aux situations et aux évolutions sociétales si les discours qui constituent ces pratiques en devenir manquent de légitimité et ont donc du mal à se faire entendre même de leur auteur ?

Ces trois logiques à l'œuvre consacrent la prééminence de la pensée hiérarchique. Ce qui est donc privilégié dans une telle organisation du travail, c'est une vision centralisatrice des activités de terrain. Les acteurs hiérarchiques sont avant tout préoccupés par une posture volontariste qui impose les bonnes pratiques aux gens du métier. Les solutions envisagées dans les rapports et reprises en partie par les acteurs institutionnels semblent en effet inféodées à des logiques administratives bureaucratiques. Nous pouvons d'ailleurs nous demander pourquoi aucun IEN n'a participé à la rédaction d'un de ces rapports. Leur absence apparaît comme un manque de légitimité à participer à l'élaboration d'une réflexion distante sur leur propre pratique professionnelle. Cette logique bureaucratique opère implicitement une césure artificielle mais efficace entre ceux qui savent et ceux qui agissent. Quelle place est alors accordée aux dimensions réelles du travail engagé sur le terrain des écoles par les enseignants et les inspecteurs ? Comment les inspecteurs de l'Éducation nationale, dans un espace hiérarchique qui semble peu reconnaître leur autonomie, arrivent-ils à développer une action autonome ? On peut même se demander si paradoxalement, dans un monde du travail largement converti aux logiques managériales qui vont jusqu'à prescrire l'autonomie, celle-ci n'est pas réprimée.

DEUXIEME PARTIE

UN CADRE THEORIQUE PLURIEL

Il est important de préciser que nous revendiquons clairement le statut expérimental du cadre théorique adopté ici. Et il nous faut rapidement revenir sur le déroulement de la recherche elle-même pour faire comprendre l'élaboration conjointe de celui-ci. Notre approche méthodologique qui s'appuie essentiellement sur des discours (textes institutionnels, rapports de recherche, entretiens, écritures sur l'activité suscitée à distance) exige un travail d'éclaircissement sur les dimensions scientifiques d'une telle démarche. Le travail de communication effectué tout au long de la recherche a fait surgir, dans les échanges, de nombreuses interrogations et nous a donc incités à insister sur l'explicitation des fondements théoriques qui sous-tendent notre entreprise. La présentation de nos réflexions, dans son état actuel, est aussi une tentative de réponse aux objections ou questionnements souvent formulés lors de ces communications (présentation des travaux lors de séminaires du laboratoire de rattachement, colloque AREF 2007, séminaire REF 2009, colloque ADMEE 2009, colloque CDIUFM 2009). Nous pouvons souligner les apports des dimensions collectives de tout travail scientifique. Celles-ci prémunissent potentiellement contre le risque d'un enfermement théorique en poussant les échanges et donc la pensée dans leurs retranchements.

Nous avons puisé dans quatre courants théoriques qui, dans l'utilisation que nous en proposons, nous apparaissent comme largement compatibles. Nous sommes cependant restés vigilants sur le fait que cette utilisation respecte l'esprit général de chacune des théories ainsi mobilisées. Dans un premier temps, nous exposons trois courants. L'herméneutique et sociologie de la traduction, au sens de Latour (2006), sont présentées conjointement. Les théories de l'activité font l'objet d'une sous-partie distincte. Dans un second temps, nous proposons une conception de l'autonomie qui, à partir des travaux de Descombes (2004), met en évidence trois formes d'expression de celle-ci. Nous avons bien le sentiment que mobiliser cet ensemble de courants, souvent difficiles d'accès, expose la recherche menée ici à des critiques légitimes. En cela nous assumons le rôle exploratoire de ce travail. Les sciences sont fondamentalement un processus de renouvellement des approches théoriques et méthodologiques, ce qui nécessite des expérimentations toujours risquées.

1. UN USAGE SCIENTIFIQUE DES DISCOURS : HERMENEUTIQUE ET SOCIOLOGIE DE LA TRADUCTION

Notre objet de recherche fondamental est l'activité déployée par des professionnels de l'éducation. La question qui se pose alors est triple. Comment rendre visible l'activité des IEN ? Comment transformer cette dernière en un objet scientifique ? En quoi les discours

suscités lors de l'enquête de terrain constituent-ils des traces de l'activité professionnelle ? Une première remarque de bon sens permet d'éclaircir la situation. Les discours ne sont pas des images de l'activité mais sont *une activité* langagière. Aussi, l'analyse de ces discours ne correspond pas à une analyse indirecte de l'activité mais à une observation indirecte de l'activité langagière déployée par les individus à partir des traces laissées par ces discours (retranscriptions des entretiens ou textes produits dans le dispositif d'écriture suscitée à distance). Cette objectivation de l'activité, à travers les traces laissées, va permettre son traitement scientifique. Il reste cependant à savoir si ces textes permettent d'accéder à un ensemble d'autres activités : celles déployées par les individus enquêtés dans leur cadre professionnel et dont le dispositif d'enquête sollicitait la mise en mots. Quel statut accorder à ces discours sur l'activité professionnelle ? Pour Ricœur (1986), « l'action sensée⁶⁹ », à laquelle nous identifions l'action professionnelle, est comparable à un texte et ce sur quatre points. Il est donc possible d'accéder au monde de l'action à travers une lecture des discours qui la raconte. En reprenant ces quatre points nous détaillons le programme de recherche qu'un tel cadre théorique appelle. Toutefois, une telle approche nécessite d'en clarifier certaines limites : ces discours sur l'action ne sont pas réductibles à l'action elle-même, du simple fait que le réel, qui est toujours bien plus que ce que les acteurs peuvent en dire ou en voir, ne peut être totalement saisi par un monde de textes, même soutenu par des outils d'observation. Le réel est toujours ce qui résiste à tout projet de compréhension et d'explication et qui reste l'horizon inaccessible de toute entreprise de connaissance.

1.1 L'ACTION SENSEE COMME SIGNIFICATION

L'action sensée est signifiante, elle est donc comparable à un contenu propositionnel. Toute action⁷⁰ sensée se déroule dans un espace langagier. C'est ce que souligne Quéré (1993) qui montre la consubstantialité de l'action et des dimensions langagières qui l'organisent. Nous retrouvons la même idée chez Descombes (1995). Les pensées ne sont pas à l'intérieur des individus, celles-ci ne peuvent être considérées que dans leurs dimensions relationnelles. L'action sensée s'accompagne d'un discours non par défaut mais par nécessité. Pour Taylor (1999) l'action peut se trouver inscrite dans trois espaces de signification. Dans son effectuation, elle est le lieu d'une « proto-interprétation » réalisée par l'individu qui s'y trouve engagé. Le contenu propositionnel de l'action reste implicite. Elle peut ensuite être l'objet d'une « auto-interprétation » lors d'une mise en mots réalisée par l'individu. Ce dernier rejoue l'action pour la rendre moins confuse. Le discours sur l'activité

⁶⁹ L'action sensée est insérée dans un ensemble de questions constituées en réseau : qui a agi ? Dans quelle intention ? Comment a-t-il agi ? Que pensait-il obtenir ?

⁷⁰ Nous reprenons pour le moment le concept d'action utilisé par Ricœur, nous utiliserons par la suite le concept d'activité que nous précisons.

professionnelle est une autre manière de la constituer, en la rendant plus intelligible. Il met en évidence ce qui, pour l'individu, compte dans l'action. En suivant les propositions de Latour (2006), nous serons sensibles à la présence des objets dans les mises en mots de l'activité professionnelle. Lorsque ceux-ci agissent alors dans le cours d'action⁷¹ non comme des « intermédiaires » qui simplement transmettent des forces ou des intentions sans les modifier, mais tout au contraire « font faire » des choses aux autres actants ou « modalisent⁷² » les cours d'action, nous leur confèrerons le rôle d'actants. Ils ont alors le statut de « médiateurs ».

Cependant, ces discours ordinaires sur l'action rassemblent de manière confuse ces multiples éléments. Il s'agit alors de procéder à un travail d'interprétation de ces discours qui substitue aux significations confuses qu'ils proposent des énoncés plus clairs (Taylor, 1999). Cela constitue le troisième espace de signification. Si nous nous référons à Ricœur (1986), nous pouvons définir ce travail de clarification comme reposant sur une dialectique entre comprendre et expliquer. Dans un premier temps, l'action doit être rendue compréhensible. Il nous revient de suivre, dans une lecture au premier degré, ce que font les individus. D'un point de vue méthodologique, nous avons donc réorganisé les entretiens réalisés auprès des inspecteurs sous forme de monographies. Trois d'entre elles sont exposées dans le document (voir cinquième partie, 2.4). Ce travail d'écriture à partir des entretiens a permis une double mise à distance qui « appelle », selon le terme de Paul Ricœur, l'explication. Les textes produits, de par la réorganisation des segments narratifs présents dans les entretiens, constituent ainsi une reprise distanciée des propos tenus par les inspecteurs. Une seconde distanciation réside dans les effets produits sur nous par l'écriture de ces textes : ils ont facilité un décentrage de notre position de professeur des écoles et nous ont engagés dans une compréhension des espaces de significations communs aux individus participant à l'enquête. Cette compréhension est à considérer comme un travail d'acculturation du milieu professionnel étudié⁷³. L'explication doit alors méthodiquement identifier les actants et les associations réalisées entre eux afin de mettre en évidence les règles et les usages qui organisent les actions. Nous pouvons retrouver ici les propositions de Bruno Latour (2006) qui invite à retracer les associations qui s'établissent entre les différents actants sans

⁷¹ L'expression « cours d'action », reprise de J.M. Barbier (2000), permet d'insister sur le fait que toute action ne survient jamais dans un contexte stable, qu'il soit physique, social ou mental, mais qu'elle intervient toujours dans un contexte en cours d'évolution. L'auteur précise qu'il faut envisager l'action comme une modification d'une configuration de processus en cours, modification dont il est toujours difficile de tracer les limites. Or, un événement peut lui aussi modifier une configuration de processus en cours. Il nous semble alors important de préciser que l'action est une modification « réglée » de processus en cours.

⁷² Tout comme un adverbe modalise un verbe d'action.

⁷³ Comme le souligne Descombes (2002), cet aspect trace les limites d'une méthode herméneutique. Elle ne peut s'appliquer que dans le cas où le chercheur et le terrain d'enquête se trouvent enchâssés dans une culture commune.

présager des liens qui les relient ni de leur force. Comme le relève Ricœur (1986), cette étape explicative nécessite une méthode. Pour ce faire, nous aurons recours aux théories de l'activité (voir plus loin).

1.2 *L'AUTONOMIE DE L'ACTION SENSEE*

L'action sensée est l'analogon d'un texte par le fait qu'ils échappent tous deux en partie à leur auteur : « De la même manière qu'un texte se détache de son auteur, une action se détache de son agent et développe ses propres conséquences. » (Ricœur, 1986, 216) Deux explications soutiennent cette autonomie de l'action et du texte par rapport à leur auteur. Premièrement, l'action, tout comme le texte, « dit » toujours plus que ce qui était visé au départ. En cela elle déborde l'intention de l'auteur. Le travail d'interprétation et de clarification des textes produits doit donc permettre de mettre en lumière les dimensions implicites que recouvrent ces discours constitutifs de l'action et qui échappent aux individus eux-mêmes. Deuxièmement, l'action, dans sa dimension sociale, s'inscrit dans un ensemble d'autres actions (ou cours d'action) déployées par d'autres actants qui interagissent avec elle. Elle se trouve exposée au réel de son déroulement, qui est toujours en écart des intentions visées initialement. Ceci relativise l'idée d'une parfaite maîtrise des actants lors de leur engagement dans l'action. Il ne saurait donc y avoir de science de la pratique (Ricœur, 1986). Les processus délibératifs à l'œuvre chez les individus engagés dans l'action sont organisés dans une raison pratique au sens où l'entend Paul Ricœur. Celle-ci, dans le langage ordinaire mobilisé par les individus, articule de manière singulière les actants qui prennent part à l'action. Il s'agit alors de comprendre l'organisation de l'action à partir du langage ordinaire mobilisé par les individus, sans la recouvrir précipitamment par des conceptions préétablies (Latour, 2006).

1.3 *L'ACTION COMME PROPOSITION DE MONDE*

L'action, tout comme les textes, échappe en partie aux conditions de sa production. Bien qu'elle soit prédéterminée par un jeu de règles et d'usages, elle détient la capacité de s'y soustraire de par les nouvelles associations entre actants qu'elle propose. L'action est ainsi, à l'image des textes qui la mettent en mots, à lire et à interpréter comme une proposition de monde. Celle-ci est cependant prédéterminée. En effet, toute proposition de monde pour être compréhensible doit s'appuyer sur un monde commun. Les pratiques langagières, et notamment les mises en mots de l'activité professionnelle, pour être compréhensibles doivent se référer à un ensemble d'institutions, d'objets, de dimensions affectives, de valeurs, etc., partagés par les individus. C'est bien parce que les discours ou les actions se réfèrent à un monde commun qu'ils permettent aux individus de se comprendre et de s'interpréter mutuellement. Ce monde partagé est fondamental puisque c'est par rapport à lui

que l'action est signifiante. L'interprétation des discours produits lors de l'enquête doit mettre en lumière les dimensions de ce monde commun, mais aussi les tentatives pour s'y soustraire, *lorsque ce monde se révèle en partie inhabitable pour les individus*.

Le fait que nous ayons recours au langage ordinaire — dans lequel s'exprime la raison pratique — a des implications fortes que nous pouvons mettre en évidence ici. Les propositions de monde que ces discours ordinaires constituent et mobilisent des dimensions qui sont souvent négligées par les prescripteurs de l'action ou dans les analyses institutionnelles. En suivant les individus au plus près de leur énonciation de l'action, nous leur accordons une place essentielle dans le processus d'interprétation de l'activité. À l'instar de Latour (2006, 21-22), nous considérons que ceux-ci ne doivent pas être réduits « à un rôle d'informateur venant illustrer de façon exemplaire quelque type déjà répertorié, il faut leur restituer la capacité de produire leur propre théorie sur le social. » Cette exigence méthodologique demande au chercheur de documenter « les innovations souvent sauvages » afin que les individus nous apprennent « ce que l'existence collective est devenue entre leurs mains, quelles méthodes ils ont élaborées pour la maintenir, et quels *récits*⁷⁴ sont les plus adaptés pour rendre compte des nouvelles associations qu'ils ont été obligés d'établir » (ibid., 22). Les individus sont donc appelés à jouer un rôle essentiel dans la production et l'organisation des données qui vont donner lieu à un travail de compréhension et d'explication scientifique. Une telle démarche conceptuelle et méthodologique rappelle les propositions d'Y. Oddone (1984) pour une « communauté scientifique élargie », que nous reprendrons lors de la conclusion.

Les mises en mots de l'activité professionnelle sont alors à considérer comme de véritables laboratoires qui gardent la trace d'expériences réalisées par les individus, expériences où ils testent la solidité des associations déjà constituées et s'essayent à tisser de nouveaux liens entre les actants. En cela, les discours produits lors des entretiens, ou dans les écritures sur l'activité, ne sont pas de simples représentations de l'action mais sont à considérer comme des propositions agissantes de mondes. Il revient au scientifique, non de juger la validité de ces propositions de monde, mais d'en comprendre et expliquer l'organisation.

1.4 L'HORIZON DE LECTURE DE L'ACTION SENSÉE

L'action sensée a le statut d'une expression propositionnelle. Celle-ci ne constitue/n'exprime pas le sujet qui serait l'horizon de notre lecture⁷⁵ mais exprime /

⁷⁴ Souligné par nous.

⁷⁵ En cela notre démarche méthodologique garde ses distances avec une herméneutique « romantique ».

constitue « les différentes relations dans lesquelles nous nous tenons les uns par rapport aux autres » (Taylor, 1999, 48). Une telle perspective herméneutique invite donc à tracer, à travers les mises en mots de l'activité professionnelle, le réseau des associations entre les actants. Nous croisons ici en large partie le programme de la sociologie de la traduction.

Selon Taylor (1999), cette expression propositionnelle qui constitue l'action ou le dire sur l'action manifeste une signification de manière plus ou moins confuse. Il est donc possible de lui substituer une seconde expression moins confuse qui vise la même signification. C'est tout le travail de l'herméneutique de mieux comprendre cette signification, c'est-à-dire de trouver une expression qui en rende claire l'organisation. « L'action humaine [et sa mise en mots] est une œuvre ouverte dont la signification est en *suspens*⁷⁶ » (Ricœur, 1986, p.220). Cette mise en suspens est essentiellement liée au cadre de lecture adopté. Prenant acte de ces considérations, le travail d'interprétation, pour être scientifique, doit donc viser à rendre clairs les méthodes qu'il utilise et les cadres de lecture qui sont mobilisés. Seul un tel travail de clarification méthodologique de l'interprétation peut en garantir la scientificité. Une interprétation scientifique doit selon nous garantir une chose : à partir du cadre théorique mobilisé et des méthodologies mises en œuvre, les interprétations produites sont les seules possibles et sont potentiellement reproductibles par un autre chercheur qui utiliserait les mêmes dispositifs expérimentaux.

Une question se pose cependant. Ne serait-il pas plus rigoureux d'avoir recours à un langage plus formalisé pour entreprendre scientifiquement ce travail d'interprétation des données ? A cela, plusieurs objections peuvent être posées :

- Le langage de l'action est ordinaire. Lorsque des formulations plus formelles y sont utilisées — langage technique, spécialisé —, elles ne respectent pas des définitions standards mais sont toujours le lieu de créations conceptuelles. Il faut donc tenir compte du fait que les pratiques réelles, et donc les dimensions langagières qui leur sont constitutives, ne peuvent se réduire à un langage formalisé.
- L'utilisation d'un langage très codifié, visant une lecture uniforme, mobilise un nombre restreint de dimensions prises en compte dans le déploiement des activités. Un tel langage suppose donc avant tout une enquête factuelle qui est à la recherche de « données brutes » (Taylor, 1999). Or, il nous semble essentiel, pour saisir l'activité déployée par les professionnels, d'avoir recours à une enquête de type grammatical, qui ouvre le champ d'investigation aux rapports intentionnels, aux dimensions affectives, aux histoires des individus, à leur

⁷⁶ Souligné par l'auteur.

système de valeur, etc. (Quéré, 1993). La sémantique naturelle de l'action est la plus à même d'organiser ces multiples dimensions qui, dans cet espace de discours s'entre-signifient « de telle façon que savoir se servir de manière signifiante et appropriée de l'un d'entre eux, c'est savoir se servir de manière signifiante et appropriée du réseau entier » (Ricœur, 90, 75).

Le travail d'analyse des données procède donc essentiellement par des interprétations. Or, celles-ci doivent être réalisées méthodiquement. Les théories de l'activité, et notamment le courant développé par Yves Clot, nous apparaît comme particulièrement pertinent pour orienter cette lecture.

2. UN CADRE CONCEPTUEL HEURISTIQUE : UNE THEORIE DE L'ACTIVITE

Toute recherche scientifique nécessite de déterminer un point de vue. Le choix d'une démarche herméneutique demande toutefois de préciser à partir de quel cadre la lecture s'accomplit. Nous avons déjà présenté la démarche méthodologique qui appuie la dimension compréhensive de l'interprétation. Il nous faut cependant préciser la démarche méthodologique qui correspond à son versant explicatif. C'est à une telle discussion que cette partie invite. Dans un premier temps, nous montrons en quoi adopter le point de vue des sujets associés à l'un des pôles (administratifs ou enseignants) se montre peu pertinent, car ces lectures apparaissent bien souvent comme exclusives. Aussi, nous proposons une position heuristique centrée sur le concept d'activité, au sens où l'entend Yves Clot, dans la lignée des théories de l'activité. Une telle approche, qui correspond plutôt à la partie explicative de l'interprétation, met en évidence la forme que doit adopter notre approche de l'herméneutique. Rappelons que notre interprétation des données tente de mettre en évidence, à partir de discours sur l'activité professionnelle, les processus qui sont à l'œuvre lorsque les individus, pris dans un monde d'institutions, d'objets, d'autres acteurs, etc., déploient leur action professionnelle. Aussi, les concepts de style et de genre professionnels, dérivés des analyses linguistiques menées par Bakhtine, se révèlent selon nous particulièrement pertinents pour nos analyses.

2.1 LES POINTS DE VUE DES POLES

Comme il ne peut y avoir de théorie sans observation, il ne peut y avoir d'observation sans théorie. « C'est seulement la théorie qui décide de ce qui peut être observé⁷⁷ ». Lors de ses recherches sur la structure de la matière, Heisenberg a découvert qu'on ne peut physiquement pas connaître simultanément la position et l'énergie de l'électron dans un

⁷⁷ W. Heisenberg (1972), cité par A. Kremer Marietti (2000).

atome. Il a démontré que l'observation des électrons ne pouvait se faire sans procéder à un choix épistémologique qui déterminerait l'observation. Heisenberg a ainsi fait voler en éclat « le préjugé du monde objectif ». Merleau-Ponty conduit autrement ses réflexions pour conclure, de la même manière, à l'impossibilité d'une observation neutre. « Sous le préjugé du monde objectif », la perception s'oublie elle-même « comme fait et comme perception », c'est-à-dire comme « activité organisante », « au profit de l'objet qu'elle nous livre et de la tradition rationnelle qu'elle fonde⁷⁸ ».

Dans un premier temps, pour observer l'interface entre administrer et enseigner, nous adoptons le point de vue des sujets — celui des acteurs administratifs et celui des enseignants — afin d'en identifier les avantages et les limites. On remarquera que ces regards tendent à s'exclure mutuellement plus ou moins partiellement. Ceci nous permettra de préciser en quoi la perspective que nous proposons, ancrée dans une théorie de l'activité, est plus à même de conduire nos analyses.

En adoptant le point de vue de l'administration, nous engageons avec nous un ensemble de conceptions qui plonge leurs racines chez Hegel, Weber ou Foucault⁷⁹. L'administration, en France notamment, est tout d'abord liée à l'idée d'une organisation bureaucratique des institutions publiques qui porte l'intérêt général et dépasse les particularismes. Un corps de fonctionnaires est au service du bien public et agit de manière intègre, c'est-à-dire selon un ensemble de règles fondées sur une moralité objective, épurée des passions et des intérêts particuliers. Ils garantissent l'intérêt général. Pour Weber, l'action bureaucratique est avant tout rationnelle, fondée sur « la combinaison d'un mode légal et rationnel de contrôle social et d'un mode hiérarchique d'organisation⁸⁰ ». Ce modèle impose « l'impersonnalité des fonctions, des règles et des procédures » et conduit à un « contrôle efficace des êtres humains⁸¹ ». A cette conception, succède un courant néo-rationaliste qui substitue au concept de *one best way* l'idée d'une rationalité limitée, introduisant dans la représentation des actions un nombre croissant de facteurs contingents, notamment des données issues d'études psychosociologiques qui doivent compléter voire corriger les indications formelles sur l'organisation⁸².

Actuellement, l'administration publique défend clairement une position qui se veut scientifiquement fondée et qui vise tout autant l'harmonie et l'efficacité de l'organisation. La

⁷⁸ Merleau-Ponty (1945), cité par L. Quéré (1993).

⁷⁹ Voir P. Zarifian, *Bureaucratie, normalisation et contrôle*, <http://pagesperso-orange.fr/philippe.zarifian/page56.htm>.

⁸⁰ *Encyclopædia Universalis*, « Bureaucratie », édition électronique 2003.

⁸¹ Ibid.

⁸² Ibid.

« science administrative », bien qu'elle se partage principalement en trois courants irréductibles l'un à l'autre — juridico-politique, gestologique⁸³ et sociologique⁸⁴ — trouve, selon nous, son unité dans cette volonté d'organiser les activités des agents dans le but de rendre l'organisation fonctionnellement, économiquement et légalement efficace. Une telle approche se donne pour but explicite de déterminer rationnellement « les bonnes pratiques administratives » en organisant au mieux les éléments qui participent à l'action déployée au sein de l'organisation. La visée est essentiellement structurelle et vise à une modélisation de ces éléments afin d'en déterminer les configurations optimales de fonctionnement. Cette conception de l'organisation du travail est essentiellement impersonnelle ; elle est dans l'obligation épistémologique de négliger l'aspect proprement vivant de l'expérience du travail, qui ne peut se réduire à un système. En effet, même lorsqu'elle tient compte du « facteur humain », comme c'est largement le cas actuellement, c'est en prenant le risque de l'inscrire dans une perspective hygiéniste, « pour « pousser » la machine, en l'affranchissant du « frottement » des maladies du travail à la fois coûteuses et choquantes » (Huteau, 2002 cité par Clot, 2007, 85). J. P. Le Goff (2000, 11) dénonce cette position défendue dans les organisations qui instrumentalise les individus à travers des injonctions à être, les prescripteurs s'apparentant à des « bricoleurs du comportement humain ». Une telle approche intègre le facteur humain tout en venant buter sur lui, « facteur décidément rebelle à entrer dans les moules et les codifications » (ibid., 17). Une telle logique implique une représentation d'individus conformes aux attentes des centres de décision ou, au contraire, en défaut, victimes de leurs passions, de leurs intérêts, de leur rationalité limitée. Les individus sont perçus et identifiés par rapport à des attendus légitimés par l'organisation. L'expérience humaine se trouve ainsi réduite à un ensemble de facteurs formellement ou informellement reconnus par l'organisation. Il s'agit toujours d'une tentative qui vise à réduire la complexité des situations à une configuration compliquée de multiples facteurs⁸⁵.

C'est ce point de vue qui guide nombre d'études sur les liens qui existent entre autonomie et enseignement. Les analyses qui sont conduites, souvent par le biais de commandes institutionnelles, prennent pour base l'établissement. Les réflexions mises en avant font largement référence à des considérations gestionnaires pour des unités

⁸³ Courant de pensée assimilant l'administration à la gestion, qui vise la mise en place pragmatique des méthodes les plus rationnelles et les plus efficaces pour atteindre les objectifs fixés. On pourrait parler alors de néo-taylorisme.

⁸⁴ *Encyclopédia Universalis*, « Science administrative », édition électronique 2008.

⁸⁵ Les nouvelles formes de management, notamment par la constitution d'équipes semi-autonomes, ne dérogent pas à un tel principe, même si une partie de la structure semble y échapper. Par la pression qu'exerce la contrainte de répondre aux objectifs — majoritairement déterminés par des instances extérieures — les individus sont inscrits dans un horizon finalement hétéro-déterminé.

clairement identifiables. Cet horizon gestologique, au-delà de la diversité des données recueillies, est la norme d'analyse.

Les études qui présentent les liens que les enseignants entretiennent avec l'activité d'administrer sont comparativement plus rares. Lorsqu'on interroge les rapports des enseignants à la structure hiérarchique, c'est une sorte de refoulement de l'administration scolaire qui semble dominer. Pour Derouet (1994), ce refoulement serait attribuable à un système scolaire traditionnel où régnait un pacte de non-agression entre une administration qui administrait et des enseignants qui enseignaient. Plus largement, ceci évoque une conception « populaire » de l'administration. « Le mot évoque toujours en effet, pour les usagers, la lenteur, la lourdeur, la routine, la complication des procédures, l'inadaptation des organisations ou des institutions aux besoins qu'elle devrait satisfaire et les frustrations qu'éprouvent, de ce fait, leurs membres⁸⁶. » La « charge émotionnelle » ne peut être évacuée de ces rapports, l'administration étant alors souvent associée à « la croissance d'un mal » et à un ensemble « d'expériences déshumanisantes⁸⁷ ». P. Zarifian conclut quant à lui que « l'idéal de l'administré moyen est de ne plus rencontrer l'administration⁸⁸ », et ce d'autant plus que les agents administratifs participent à une activité de contrôle qui peut avoir des incidences fortes sur les individus. Cette dimension conflictuelle entre administrés et bureaucratie ne peut être éliminée d'un débat sur les rapports qui s'établissent entre eux. Elle coexiste avec une autre position, qui lui est diamétralement opposée. Les individus, pour exposer ou développer un travail légitime, se conforment aux attentes par le biais des objets et des procédures légitimes. En adoptant cette posture, les individus donnent à leurs activités professionnelles la légitimité que confère une reconnaissance de conformité aux normes attendues. Mais dans les deux cas, les positionnements s'effectuent toujours en référence à une logique administrative qui se situe en surplomb. Ce constat rappelle les thèses développées par Y. Schwartz (1988). Celui-ci relève la difficulté pour les milieux professionnels de développer « une culture forte » qui s'appuie sur l'expérience que les professionnels font de leur travail. Cette hégémonie du pôle de la prescription et de la conception appauvrit le travail en le rendant en partie inhumain.

Ces deux points de vue semblent donc partiellement compatibles lorsque les individus se rangent aux conceptions défendues par l'organisation. Quels sont les positionnements réellement adoptés par les inspecteurs qui présentent la particularité d'être structurellement et historiquement ancrés dans les deux pôles ? On peut penser que les

⁸⁶ *Encyclopédia Universalis*, article « Bureaucratie », édition électronique 2003.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ P. Zarifian, *op. cit.*

tensions mises en perspective dans les analyses ci-dessus traversent l'activité professionnelle de ces acteurs.

Clarifier ces tensions nous demande de quitter le point de vue des sujets. En effet, adopter l'un ou l'autre de ces points de vue c'est prendre le risque d'affronter trop directement, c'est-à-dire sans être suffisamment armé, des controverses difficiles que nous avons évoquées précédemment : comment prendre en compte le facteur humain ? Quelles sont les implications d'une organisation efficace ? Comment humaniser l'activité d'administrer ? Un deuxième argument doit cependant guider notre positionnement. Nous l'avons vu, ancrer notre observation à partir de l'un de ces deux points de vue c'est s'appuyer, plus ou moins implicitement, sur un ensemble de conceptions légitimes défendues par les administrations publiques actuelles. Or, ce cadre conceptuel se montre impuissant à dépasser certaines impasses qu'il tend d'ailleurs à produire : réduction déshumanisante du facteur humain, refoulement de l'administration scolaire, défiance des contacts avec l'administration, obligation de s'inscrire dans un cadre de pensée légitime unique... L'ensemble de ces réflexions plaide pour l'adoption d'un nouveau cadre conceptuel qui soit plus à même d'apporter un regard nouveau sur les analyses et concepts mobilisés par les instances hiérarchiques.

2.2 *UNE APPROCHE DE L'ACTIVITE*

Les théories de l'activité, qui prennent pour objet le travail dans les dimensions réelles de sa mise en œuvre, proposent des approches diverses et souvent spécifiques. Ainsi, les concepts mobilisés dans ces approches plurielles — activité, action, pratiques, travail, situations de travail — ne se recouvrent qu'en partie et sont parfois très éloignés (Champy-Remoussenard, 2005). La méthodologie de recherche et notre proposition de l'autonomie nous ont alors orientés vers les travaux engagés par Yves Clot et Y. Schwartz, dans la lignée de ceux réalisés précédemment par Canguilhem, Bakhtine et Vygotski. Cette approche de l'activité s'intéresse fortement « au changement de sens de la situation par le sujet ». « C'est l'enrichissement de l'expérience par le sens qu'elle prend dans chacun des contextes d'analyses et d'action qui constitue la loi fondamentale de la dynamique des activités » (Clot, 2000, cité par Champy-Remoussenard, 2005). De par l'usage qu'elle propose des concepts linguistiques de genre et de style, qu'il emprunte à Bakhtine, l'approche théorique développée par Clot nous semble à même de soutenir l'approche herméneutique exposée auparavant. Elle correspond alors, selon nous, au versant méthodologique du concept d'interprétation, dans l'usage que nous en proposons.

Nous l'avons vu, les deux points de vue identifiés précédemment diffèrent fondamentalement sur le langage que chacun utilise. Si le langage technique, formel,

domine dans la sphère administrative, c'est le langage « ordinaire » qui préside aux communications des acteurs de terrain. Ainsi, les uns reprochent les propos « jargonnants » de leurs supérieurs hiérarchiques, les autres pointent le peu de rigueur conceptuelle des professionnels du terrain. C'est pour surmonter cette dichotomie stérile qu'adopter le point de vue de l'activité pourra se révéler plus à même de penser l'interface entre administration et acteurs du face à face enseignant. Il s'agit alors « de ménager les « passages » entre rationalité de l'action et rationalité scientifique, l'exercice pratique du déplacement entre le sens d'une expérience et la signification des concepts » (Clot, 1995, 178). S'engager dans cette voie c'est convenir avec Vygotski, que « les concepts scientifiques s'avèrent dans une situation ordinaire d'action « tout aussi inconsistants que les concepts quotidiens dans une situation scientifique » (Clot, 2007, 91). C'est avant tout ce postulat qui va permettre de quitter l'antinomie des points de vue précédents qui communiquent difficilement.

Il nous faut relever une conséquence importante qui découle d'un tel postulat : si les concepts scientifiques ne peuvent guider de manière opératoire les situations ordinaires c'est bien parce que « le monde est beaucoup plus une constellation d'épreuves qu'un système de contraintes. » (Clot, 1995, 150). Y. Clot poursuit ainsi ces remarques en notant que « c'est dans la contingence qu'on trouve la source de toute activité subjective. » C'est parce que le monde ne fait pas *totale*ment système que le travail est proprement humain. La partie indéterminée des futurs marque l'écart entre le travail prescrit et le travail réel et autorise la naissance d'une activité humaine. Celle-ci n'est pas réductible à un pur geste instrumental, elle est l'expression d' « une solidarité de l'être entier avec l'effort exigé de lui (...) L'activité est l'appropriation des actions passées et présentes de son histoire par le sujet, source d'une spontanéité inéliminable » (Clot, 1999, 5). Cette disposition à l'inattendu donne à l'activité sa vocation didactique qui permet aux individus d'apprendre de leurs expériences. C'est parce que ceux-ci, en prenant appui sur le cadre prescrit, explorent, interprètent, transforment l'organisation du travail qu'ils développent une action et pas seulement des gestes instrumentaux. Entreprendre une analyse des activités déployées par les individus ce n'est pas opposer un nouveau discours à celui de la prescription, mais prendre en compte ce fait essentiel : « l'organisation du travail ne fait jamais qu'anticiper sur le travail d'organisation auquel le collectif reste, de toute façon, confronté. (...) [Le travail] est réorganisé par celles et ceux qui le font et cette organisation collective comporte des prescriptions indispensables à l'accomplissement du travail réel. » (*ibid.*, 9) Une entrée par l'activité présente ainsi l'avantage de prendre pleinement en considération le sujet ou le collectif engagé dans l'activité mais aussi le cadre prescriptif tout en restant sensible au travail de réorganisation des cours d'action par les acteurs professionnels.

Précisons cependant certains aspects de cette démarche, afin de la rendre opératoire pour notre recherche. Si l'on suit les propositions d'Yves Clot (1999), il ne s'agit pas de décrire au plus près l'activité engagée mais de produire des informations sur le développement des activités et ses empêchements. Parce que l'activité du sujet ne se résume pas aux actions réalisées et visibles, elle ne peut être désolidarisée des activités potentielles qui n'ont pas eu lieu. « Le réalisé n'a pas le monopole du réel. Pour explorer celui-ci, il faut lui incorporer le possible et l'impossible qui lui donnent ou lui contestent son développement. » (Clot, 2000, 56) L'analyse de l'activité nécessite alors une enquête menée auprès des individus eux-mêmes. Dans les discours qu'ils produisent sur leur travail, on pourra relever la trace de ces activités suspendues, empêchées, qui traduisent les controverses dans lesquelles les individus se trouvent engagés. De plus, l'activité ne se résume pas à sa réalisation concrète car elle « vaut pour autre chose que ce qu'elle fait » (Clot, 1995, 130). Travailler c'est réussir à faire ce que l'on voulait faire en s'économisant mais « c'est aussi juger ce qu'on fait en fonction de ce qui aurait pu ou dû être fait » (*ibid.*, 139). Une analyse du travail ne peut alors être tentée qu'en prenant en compte le sens de l'action, c'est-à-dire « le rapport de valeur que le sujet instaure entre cette action et ses activités possibles » (*ibid.*, 140). Une analyse de l'activité ne peut donc se réduire à une étude à partir de la tâche ou des interactions entre les individus rassemblés par le cours d'action. « Car précisément, l'activité du travailleur n'est jamais une « réaction ». Elle est ce « filtre subjectif » qui retire du champ d'action de la tâche ce qui a un sens pour la vie du sujet ; sens tout autre que celui qu'y déposent les activités de conception » (*ibid.*, 217).

Cette production de sens met particulièrement en lumière la solidarité qui s'engage entre l'action à réaliser et l'individu qui travaille : l'activité donne sens à l'individu, elle lui permet de se réaliser au-delà d'une sphère subjective étroite, et l'individu donne sens à l'activité, par un travail de percolation où « la vie subjective ne cesse de se « fixer » dans des buts, mais, à l'inverse, elle ne cesse pas non plus de se démettre de ses intentions, fût-ce en se réalisant » (*ibid.*, 165). Les intentions qui orientent l'agir de chacun des actants engagés dans l'action sont sensibles aux processus de réalisation de l'action et font échapper les actants à une conception simplement volontariste de leur agir. Ceci permet la prise en compte de dimensions non intentionnelles présentes dans le développement de l'agir. Il sera plus juste, alors, de parler de trans-subjectivité⁸⁹ que d'inter-subjectivité ou d'inter-objectivité, puisque les actants engagés dans l'action se modifient dans la réalisation de l'action. Ce double processus d'attribution de sens construit l'expérience professionnelle. Cette dernière ne peut plus être conçue comme un ensemble de « bonnes pratiques » à réitérer mais plutôt

⁸⁹ En considérant l'extension que nous avons donnée aux actants dans le chapitre 4.3, nous devrions alors parler de trans-subjecto-objectivité.

comme une façon originale de tisser des liens entre les actants présents dans le cours d'action, cette dynamique des liens modifiant les propriétés de ces actants. L'activité réalise dans le monde de l'action ce que la narration effectue dans le monde des textes : elle organise de manière intelligible les multiples éléments qui prennent part à l'action. Cette homologie entre activité et discours conforte la démarche méthodologique adoptée.

Une telle approche constitue le travail comme un lieu qui réunit une « triade vivante » où l'adressage de l'activité est triple. Elle est tournée vers *l'objet* — qui représente la part concrète de l'action, sa partie factuelle — mais aussi vers *soi* et vers *les autres* et leurs propres activités. Ce triple adressage de l'activité constitue la force de l'analyse mais en même temps sa faiblesse. Elle établit le passage de la complication des situations à leur complexité. En effet, « dans cet espace de collaboration entre les milieux de travail et le milieu scientifique, des concepts comme ceux d'activité et de subjectivité ne peuvent rien « prédire » à l'avance. » (*ibid.*, 177). Chercher à rendre visible l'activité correspond à un régime de production de connaissances sur les liens qui s'établissent de manière dynamique entre les éléments de cette triade. Elle n'établit pas un relevé des compétences requises pour exercer un métier mais s'intéresse au développement des compétences, à la manière dont les individus surmontent les épreuves qui échappent au cadre de la prescription. Ici, la focale est dirigée non vers la meilleure manière de modéliser le réel mais bien plutôt sur un réel qui a toujours « une longueur d'avance » (Schwartz, 1988) sur toute théorie et sur la manière dont les individus ou les collectifs y font face. « Travailler c'est peut-être finalement parvenir ou échouer à transformer les obstacles en occasion de développement. » (Clot, 2000, 67). En poussant le métier aux limites, les individus contribuent alors au travail de dynamisation de celui-ci. La théorie de l'activité adoptée ici tend à mettre en lumière un tel travail qui échappe en partie aux organisateurs et aux individus engagés dans l'activité eux-mêmes. Ce travail de clarification tend à développer les liens entre rationalité de l'action et rationalité d'administration de l'action, tout en échappant à une logique prescriptive. Il constitue une ressource pour développer le pouvoir d'agir des individus. Clarifier c'est alors établir des ponts entre « concepts scientifiques » et « concepts quotidiens » en les sauvant d'un double danger : celui du verbalisme pour les premiers et celui du localisme pour les seconds (Clot, 2007, 91). Les tensions et controverses, qui existent entre ces deux espaces de discours, sont les ressorts de l'activité et provoquent les créations langagières qui l'habitent et la réalisent. Contrairement au point de vue des « sciences de l'administration », le langage ne fait plus système, pris dans un réseau de signification clos qui prédit et légitime ce qui compte dans l'action. La création verbale répond à l'imprévisibilité du réel, ouvert à l'histoire du métier et à ses transformations, mais aussi à l'histoire du sujet, de ses multiples espaces de vie et de ses inventions stylistiques.

Afin de lever une ambiguïté, il me paraît essentiel de remarquer qu'appuyer notre enquête de terrain sur les discours produits par les individus, ce n'est pas adopter leur point de vue et donc revenir à une situation précédente qui reste dans l'impasse. Il s'agit de produire des données essentielles à l'élaboration de connaissances sur le travail à l'interface pour les inscrire dans une réflexion plus large qui regroupe d'autres données. Celles-ci émergent d'ailleurs en partie de ces discours sur l'activité : ce sont des prescriptions, des objets, des temporalités, des acteurs... Le grain de l'analyse se dirige tout autant vers le sujet que vers la situation.

2.3 GENRE ET STYLE : DEUX CONCEPTS POUR COMPRENDRE L'AUTONOMIE

Dans le paragraphe précédent nous avons précisé les raisons qui ont motivé le recours aux théories de l'activité telles qu'elles sont développées par Y. Clot et Y. Schwartz. Des homologies fortes existent entre cette approche et les théories herméneutiques présentées auparavant. Ces deux courants théoriques accordent une place importante aux dimensions langagières, considérées comme centrale pour accéder à l'expérience du travail humain. En outre, toutes deux s'appuient sur le fait que l'action échappe en partie aux concepteurs et aux acteurs du terrain comme elle échappe à un réseau de contraintes qui en tracerait les limites définitivement. Elles engagent, l'une comme l'autre, à une enquête auprès des individus, sur les dynamiques qui soutiennent leur action. En suivant P. Ricœur dans ses analyses sur l'action, on peut dire qu'une telle enquête est « interminable ». En quittant les dimensions factuelles qui peuvent être l'objet d'une expertise externe, elle s'ouvre vers la complexité. La suite de ce chapitre devrait nous permettre d'orienter une telle enquête. Le risque est sinon bien réel de nous retrouver devant un ensemble de données singulières impossibles à rassembler. Or, nous l'avons dit précédemment, il s'agit de préciser les dynamiques à l'œuvre dans l'expression d'une activité autonome — que cette dynamique soit favorable ou non à son développement.

Nous l'avons vu ci-dessus, c'est parce qu'il existe un écart entre le travail prescrit et le travail réel qu'une activité humaine est rendue possible et qu'une théorie de l'activité peut en faire un objet de recherche. Deux concepts centraux vont ainsi pouvoir guider l'organisation des données recueillies. Y. Clot et D. Faïta (2000) identifient entre le prescrit et le réel un troisième terme décisif pour comprendre comment le métier se développe : le genre social du métier. Ils empruntent la notion de genre à Bakhtine qui l'applique à l'activité langagière. Les genres fixent le régime de fonctionnement de la langue, ce qui permet les échanges entre plusieurs locuteurs sans les obliger à inventer l'ensemble des règles et des énoncés qui guident ces échanges. « S'il nous fallait créer pour la première fois dans

l'échange chacun de nos énoncés, cet échange serait impossible⁹⁰. » Tout locuteur dispose donc des formes prescriptives de la langue commune (règles grammaticales en usage) et de formes non moins prescriptives du genre qui autorisent une compréhension réciproque entre les locuteurs. Le genre est un « intercalaire social » (Clot, 1995), plus ou moins explicite, qui pré-organise les opérations et les conduites des individus. Ceux-ci ne sont pas astreints à inventer chacune de leur activité mais puisent dans un registre commun de gestes professionnels, d'actes convenus ou déplacés, sédimentés dans l'histoire du métier. « [Les genres d'activités] sont les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation. » (*ibid.*, 12). Ils sont ainsi une ressource et une contrainte pour et dans l'action. Ils sont des supports qui donnent aux professionnels leur pouvoir d'agir en situation, en gouvernant l'économie des activités. « C'est un système souple de variantes normatives et de descriptions comportant plusieurs scénarios et un jeu d'indétermination qui nous dit comment fonctionnent ceux avec qui nous travaillons, comment agir ou s'abstenir d'agir dans des situations précises » (*ibid.*, 14). Les genres d'activités sont donc des organisations réglées des activités mises en œuvre par le collectif des professionnels et que l'histoire du métier retient et fait circuler entre les individus par une réactualisation permanente dans l'engagement pratique. S'éloigner du genre c'est alors s'exposer à une dérégulation des gestes du métier, des dynamiques jusque-là reconnues par les autres actants. Tout ce qui vient perturber le genre des activités d'un individu ou d'un collectif, vient de même inquiéter l'activité des autres actants engagée dans le cours d'action. Toute modification du genre nécessite donc de faire preuve de prudence, puisque cette modification peut en entraîner d'autres dans le réseau des actants réunis dans le cours d'action.

Le genre n'est cependant pas amorphe : il constitue un moyen transitoire d'agir efficacement, d'estimer et de juger mutuellement l'action engagée. Il est donc exposé au réel mais aussi à l'histoire du sujet lui-même. Y. Clot définit ainsi le style comme une métamorphose du genre en cours d'action. Le style n'est pas un attribut psychologique attribuable au sujet de l'action mais un « retravail » des attendus de l'activité dans le cours de l'action, qui prend en compte des éléments imprévus de la situation.

On peut distinguer deux processus différents lors de l'arrivée d'éléments imprévus. Ces éléments interviennent dans le réseau des liens généralement mis en œuvre et sont alors à l'origine d'un tissage original de nouveaux liens. Ce travail de réorganisation de l'activité réussi témoigne d'une expression stylistique, où l'individu s'affranchit en partie d'une situation. Il se détache de manières traditionnelles d'agir pour en expérimenter de nouvelles.

⁹⁰ M. Bakhtine, cité par Y. Clot, D. Faïta (2000), p.10.

C'est ce qui fait dire à Y. Clot (2007, 89) que les professionnels disposent d'étonnantes ressources pour renouveler leur métier. Ce renouvellement s'inscrit dans deux espaces que Clot et Faïta (2000) appellent « politique intérieure » du style lorsque l'individu s'adresse l'activité dans laquelle il est engagé et « politique extérieure » du style lorsque l'activité s'adresse aux autres actants. La stylisation peut se limiter à l'activité engagée par l'individu mais elle peut aussi franchir les frontières de son espace restreint d'action pour venir perturber l'activité des autres actants. Le style inquiète alors publiquement le genre professionnel et aspire à une nouvelle reconnaissance. C'est grâce à ce processus que le genre professionnel reste vivant et est à même de se frotter au réel. Le style a donc une « double vie » qui inquiète et en même temps renouvelle le genre. Il vit aux confins de deux mémoires : une mémoire personnelle de l'individu, riche de son histoire, de sédimentations d'expériences professionnelles ou non, et une mémoire impersonnelle et sociale, qui supporte et contraint l'individu. Le style, lorsqu'il s'exprime marque l'affranchissement de l'individu vis-à-vis de ces deux mémoires dont il règle pratiquement les tensions, les controverses.

L'arrivée de nouveaux éléments dans le cours d'action, qui représentent les contraintes liées à l'activité et jusqu'alors invisibles pour le concepteur et l'acteur du terrain lui-même, peut perturber les liens précédemment tissés dans l'activité sans que l'individu ou le collectif puisse tracer un nouveau réseau de liens capable d'équilibrer l'activité. On peut entendre par là, un état dynamique des activités qui crée un environnement de travail jugé sain. Lorsque l'activité est perturbée, l'individu peut alors se sentir contraint par la situation et ne plus se sentir capable de porter ses actes. Il se sent dissocié de son agir, et, les études sur le taylorisme nous l'ont appris, cette dissociation est source de tensions et de malaises professionnels. Si le style marque l'expression d'une santé de l'agir, son absence témoigne d'une impossibilité à déployer son initiative, à organiser l'activité entre les deux mémoires personnelle et impersonnelle, en un mot, à engager une action autonome.

Il est important, à ce stade de nos réflexions, de répondre à une objection qui pourrait être adressée à un tel raisonnement. Cette dissociation de l'être avec son agir ne conduit pas à l'immobilisme ; elle conduit à une action qui est ressentie comme un engagement fortement contraint. N'est-ce pas alors accorder trop d'importance au « ressenti » des individus ? Deux réponses s'imposent :

- Ce ressenti est une donnée qui ne doit pas être éliminée de l'analyse. En effet, si l'on suit Vygotski, les émotions qui traversent les individus sont des moteurs pour l'activité lorsqu'elles arrivent à s'y inscrire. Dans le cas contraire, les individus sont obligés « à prendre sur eux », à engager une activité de répression de

certaines activités ou de certaines émotions. Les émotions constituent de véritables compétences pour agir⁹¹.

- L'individu est l'intégrateur de la complexité du cours d'action dans lequel il est engagé. Nous pouvons nous référer à G. Canguilhem (1966) lorsqu'il tente de définir la santé et la maladie. Pour l'évaluateur externe, la maladie est avant tout une modification quantitative de processus biologiques et en cela la maladie est une variation mesurable de l'état de santé, défini par des normes. Celles-ci constituent ce qui doit être considéré comme un état sain. Une pathologie est donc, dans un univers « normalisé », une anormalité. Or, pour le sujet, la maladie présente une différence qualitative : il se sent malade ou non. Ainsi, des écarts quantitatifs par rapport à un système de normes, ne sont pas vécus comme une anormalité. C'est vivre différemment dans cette nouvelle norme. Ce processus intégrateur des phénomènes biologiques est une donnée dont il faut tenir compte parce que la maladie ou la santé ne se réduisent pas à des phénomènes biologiques mesurables mais sont aussi ancrées dans l'expérience individuelle du vivant. Travailler c'est se sentir vivant dans son activité professionnelle. Nous l'avons vu ci-dessus : le prix à payer pour s'engager dans un régime de connaissance centré sur les dynamiques de l'activité est de faire entrer nos analyses dans un espace de complexité. C'est l'expérience humaine du travail qui sera alors l'intégrateur qui nous permet d'organiser notre réflexion. Prendre en compte les ressentis des individus au travail ce n'est pas adopter leur point de vue, mais mener une enquête à grain fin sur leur manière de travailler, ou d'en être empêché.

Ce qui apparaît au terme de cette réflexion c'est qu'engager une réflexion sur l'action autonome c'est se placer au niveau des dynamiques qui existent entre ces deux mémoires, sédimentées dans l'histoire du métier et de l'individu, qui se frottent au réel. Nous verrons dans la partie suivante que l'autonomie est cette faculté du sujet de styliser son activité dans un triple adressage : l'individu s'adresse à la réalisation concrète de l'action, il s'adresse l'activité dans laquelle il est engagé et il adresse cette activité perlaborée aux autres actants présents dans le cours d'action. L'étude du style nécessite cependant de faire surgir le genre professionnel, qui regroupe un ensemble de dispositions à faire ancré dans les multiples espaces de vie de l'individu.

⁹¹ Voir à ce propos, L. Lafortune (2007) ; Gendron, Lafortune (2008) ; Ria, Rayou (2008).

3. L'AUTONOMIE AU TRAVAIL : PROPOSITION POUR UNE NOUVELLE APPROCHE

Cette étape de clarification du concept d'autonomie est essentielle dans notre recherche. Ce concept apparaît comme central dans notre questionnement. Il s'agit donc avant tout de préciser ce qu'il faut entendre par autonomie. Pour cela nous procédons en trois étapes. Tout d'abord, nous reprenons le concept tel qu'il est mobilisé dans les organisations de travail pour en exposer les impasses selon nous indépassables. Après avoir caractérisé notre approche, nous exposons quelques éléments clés qui guideront la dernière étape. Nous y déclinons l'autonomie selon trois formes qu'elle peut, selon nous, adopter.

Avant de poursuivre le propos il est sans doute important de dire quelques mots sur l'aboutissement de cet aspect de nos réflexions. Elles ont été le fruit de lectures et relectures nombreuses et diverses, relectures rendues nécessaires par la diversité des lexiques utilisés dans chaque étude et propres à un champ disciplinaire précis. Mais, selon nous, les lectures seules, effectuées au tout début de la recherche n'auraient pas permis la construction de cette analyse synthétique. C'est dans une confrontation aux incertitudes de l'analyse des données, aux difficultés à tracer des conclusions stables que nous nous sommes trouvés contraints de reprendre ce travail de conceptualisation jusqu'à ce qu'il nous paraisse opératoire, c'est-à-dire qu'il soit capable de prendre en charge l'ensemble des données recueillies. Deux conclusions s'imposent. Cette étape de construction qui peut paraître ci-dessous comme plutôt théorique reste ainsi profondément ancrée dans l'expérience des individus ayant participé à la recherche. Ce travail de recherche procède plus d'une cohabitation fructueuse des étapes de recherche que de leur succession organisée. Cette idée se retrouve sous la plume de B. Latour (2006). Les nombreuses remarques et analyses méthodologiques évoquées dans son ouvrage, « Changer de société, refaire de la sociologie », ont trouvé un fort écho dans cette recherche et ont permis d'orienter les analyses qui suivent.

3.1 *L'AUTONOMIE DANS LES ORGANISATIONS DE TRAVAIL*

Du point de vue d'une organisation scientifique du travail, toute activité humaine est subordonnée à l'activité productive par laquelle l'homme assure la production de biens ou de services. L'horizon de compréhension de l'autonomie est donc constitué par cette capacité à produire. Ainsi, F. W. Taylor, bien que reconnaissant aux ouvriers expérimentés la possession de savoirs nettement supérieurs à ceux détenus par la direction ou par l'encadrement intermédiaire, a développé un système de production qui limite au maximum « l'initiative ouvrière » (Zarifian, 1999). Pour justifier ce choix, il invoque une autolimitation

volontaire des actes professionnels dans le rythme et dans l'allure du travail. Bien que sollicitant des compétences professionnelles supérieures à celles exigées par les organisations tayloriennes, les organisations « traditionnelles » se montrent moins productives, et donc moins rentables, que celles-ci. Aux savoirs ouvriers, F. W. Taylor oppose la suprématie d'une organisation rationalisée du travail. L'efficacité qui lui est associée assure alors des rétributions régulières aux ouvriers. Par un système d'investissements /récompenses, elle stabilise les rapports ouvriers/employeurs et mobilise un engagement mesuré dans les cadences de travail. Zarifian (1999) le précise avec à-propos : Taylor, par là même, « casse et protège en même temps l'autonomie des ouvriers. Il casse l'initiative première née de la détention/rétention de leurs savoirs empiriques, mais il ne leur demande en rien d'adhérer aux finalités de l'entreprise. L'extériorité subjectivo-politique de l'ouvrier est préservée, même si son pouvoir pratique en sort sérieusement amoindri. »

Cependant, l'impossibilité pour la prescription de définir précisément l'activité à engager — ce que montrent nombre d'études qui ont mis en lumière les écarts irréductibles entre travail prescrit et travail réel — oblige à reconsidérer l'engagement des salariés dans les entreprises et les principes d'une organisation scientifique du travail. C'est alors le retour en force de l'idée d'autonomie dans les milieux de travail. Celle-ci n'est plus l'apanage des pôles de la prescription mais est sollicitée chez l'ensemble des professionnels. Parce que les règles formelles ne saturent pas l'activité des salariés mais aussi parce que toute production de biens ou de services est sujette à des imprévus auxquels il faut faire face (De Terssac, 1990), les organisations du travail reconsidèrent le « facteur humain » comme le plus à même de répondre aux objectifs productifs fixés par l'entreprise. Autonomie devient alors synonyme de réactivité (Cousin, 2008). Les acteurs de terrain sont ainsi sollicités pour participer à l'organisation de leur travail (Zarifian, 1999 ; Cousin, 2008) ce qui semble atténuer la coupure qui existe entre la conception et exécution du travail. Cet « enrôlement » des individus dans leur entreprise, bien qu'il puisse prendre plusieurs formes qui reconnaissent plus ou moins la capacité des collectifs ou des individus à orienter leur activité professionnelle, s'inscrit dans une ambiguïté et des contradictions irréductibles. « Elle n'est pas un moyen de réappropriation du travail par les salariés, elle n'est plus la reconnaissance d'un savoir théorique et pratique propre à l'univers des ingénieurs et des techniciens, elle n'est qu'un principe d'efficacité. (...) Avec la valorisation de l'autonomie, les objectifs sont infinis, la performance et l'excellence deviennent la norme » (Cousin, 2008, 24-25) C'est une autonomie adossée à une logique productive qui est ainsi mise en avant et qui par certains aspects, ne semble pas avoir vraiment rompu avec le taylorisme de par la « persistance forte d'une réticence à laisser les salariés assumer une autonomie effective, non contrôlée par

des procédures ou la technique » (Ughetto, 2001, 36). Cette obligation à être autonome pour satisfaire les objectifs fixés devient alors paradoxalement l'objet d'une contrainte et d'une aliénation par le travail. « [L'autonomie] est vidée de son sens initial pour ne plus être qu'un instrument, manipulé par les entreprises. » (Cousin, *op. cit.*)

3.2 UNE CARACTERISATION DE L'APPROCHE QUE NOUS PROPOSONS

L'analyse précédente, qui reprend nombre d'études sur l'autonomie dans les espaces professionnels, paraît critiquable sur un point. Selon nous, elle regroupe dans son argumentation deux points de vue : celui de l'organisation et celui des individus. Ce brouillage des points de vue participe à une impossibilité de se déplacer dans le concept. Les organisations du travail ne considèrent pas l'autonomie comme peuvent le faire les individus. Si pour l'entreprise, elle fait l'objet d'un « usage » approprié à ses fins, pour les salariés, elle peut faire l'objet d'un « mésusage » d'eux-mêmes⁹². Pour l'une, elle est synonyme d'une adaptation efficace du geste et du comportement professionnel aux situations de travail rencontrées. Elle constitue ainsi, pour les autres, l'expression d'une réalisation de soi qui ne s'inscrit pas uniquement dans les normes et les valeurs de l'organisation mais dans un horizon plus large. Cette émancipation est toutefois rendue possible par un engagement dans l'activité laborieuse qui n'est plus considérée comme purement aliénante. L'injonction à l'autonomie professionnelle telle qu'elle est sollicitée par les organisations du travail ne peut donc être considérée comme une aporie *du point de vue de l'organisation*. Celle-ci est une ressource fondamentale pour l'entreprise. Du point de vue du sujet, l'injonction à l'autonomie est par contre un élément contradictoire qui s'apparente à une épreuve professionnelle, un véritable défi à relever : il s'agit pour les individus, au-delà des injonctions à être autonome, de développer des formes d'autonomie qui participent au déploiement d'une activité professionnelle émancipatrice.

Nous prenons donc soin de spécifier notre approche de l'autonomie afin de ne pas participer à ce brouillage des discours qui figent mutuellement les argumentations. Nous considérons ici l'autonomie comme cette capacité des individus de s'approprier l'acte engagé, autrement dit comme « le pouvoir d'agir sur ses propres actes à soi pour modifier quelque chose dans la réalité du travail » (Clot, 1995, 167). Notre approche place l'activité autonome dans une perspective anthropologique. Il s'agit de comprendre en quoi une activité déployée par un individu peut être considérée comme autonome. Pour ce faire, il est important de préciser que nous considérons le point de vue des sujets, mais à partir du concept d'activité, tel que nous l'avons exposé précédemment. Il nous faut ainsi comprendre comment les individus s'engagent dans leurs actions professionnelles, quelles dynamiques

⁹² Nous empruntons ces notions à Y. Schwartz.

sont à l'œuvre et, finalement, en quoi ces dynamiques sont à même d'impliquer les individus dans un processus qui exprime leur autonomie. Avant de présenter le cadre théorique qui va guider l'analyse des données recueillies dans l'enquête, il nous faut préciser certaines caractéristiques de ce que nous appelons autonomie.

3.3 QUELQUES CLARIFICATIONS DU CONCEPT D'AUTONOMIE

Nous l'avons vu, l'autonomie peut être saisie selon le point de vue de l'organisation ou des acteurs engagés dans l'activité elle-même. Mais elle peut aussi être saisie selon plusieurs champs épistémologiques, qu'ils soient philosophique, sociologique, psychologique. Cette pluralité des approches est redoublée par la multiplicité des courants qui existent à l'intérieur de ces champs. Nous avons privilégié une approche pluridisciplinaire qui fait appel à des champs conceptuels diversifiés mais qui, selon nous, peuvent être en partie mobilisés pour esquisser cette nouvelle manière de poser le concept. Là encore, nous assumons l'aspect exploratoire de la démarche entreprise.

3.3.1 L'autonomie comme expression

Une utilisation courante de la notion d'autonomie, parmi d'autres, peut conduire utilement nos premiers pas : il s'agit de l'autonomie respiratoire. Nous verrons que cet exemple a l'avantage de nous éloigner d'un rapport intellectuel à l'autonomie pour placer la réflexion dans un rapport éminemment pratique et de rendre l'analyse initiale plus claire. À partir de là, trois remarques peuvent être faites.

Il ne nous viendrait pas à l'esprit de parler d'autonomie respiratoire alors que nous respirons régulièrement, naturellement, sans même y penser. C'est bien lorsque cette activité est devenue difficile, suite à un événement venu perturber le cours d'action habituel, qui peut encore être dit « normal », que cette activité autonome se révèle à nos yeux, devient manifeste. Nous parlons alors d'autonomie. Celle-ci est mobilisée pour surmonter une difficulté qui apparaît à l'individu, dans le cours d'action, comme une contrainte. *L'autonomie a la dimension d'une expression qui se révèle lorsque l'individu doit surmonter une épreuve.*

Il existe des processus autonomes qui échappent à l'observation. Ces processus, bien qu'agissant, sont en partie insoupçonnés. Aussi, une recherche des dimensions autonomes de l'action ne peut prétendre à l'exhaustivité.

Lorsque l'individu accède à son autonomie respiratoire, cela se traduit par un rapport très différent à l'activité. Le respirateur artificiel assure une fonction qui instrumentalise le corps de l'individu. Il le fait respirer. *Accéder à l'autonomie, c'est manifester sa capacité à différer*

d'un instrument. Ce passage du statut d'« instrument pour l'action » à « actant dans l'action » est d'ailleurs fondamental. Ainsi, supposons l'existence d'un respirateur artificiel portable et ergonomique qui ne contraindrait en rien les autres activités de l'individu concerné. On pourrait objecter que son rapport au respirateur artificiel est finalement fort peu différent de son rapport à ses poumons, véritables machines à respirer. Il n'en est rien. Lorsque je respire de moi-même, je fais entièrement corps avec l'action de respirer. Je respire. Alors que dans le cas hypothétique d'une respiration artificielle, peu importe la technique idéalement mise en œuvre, on me fait respirer. L'individu est à l'image d'un corps inerte qui ne compte en rien dans l'action. En cela, une réflexion sur l'autonomie doit considérer le problème de la technique qui risque de faire passer un progrès technologique pour un gain d'autonomie alors qu'il peut s'agir fondamentalement d'une perte d'autonomie. En effet, l'objet prend en charge une partie de l'action, qu'il conforme de manière très concrète. L'objet se substitue à l'individu pour régler le cours de l'action. Cet individu entre alors dans une relation de dépendance par rapport à l'objet qui prend le rôle d'un véritable médiateur (Latour, 2006). Dans une réflexion sur l'autonomie, le rapport des individus aux objets est loin d'être transparent. Les analyses devront tenir compte de leur participation à l'organisation de l'action et des règles qu'ils imposent alors aux individus.

3.3.2 Un individu capable d'agir de lui-même

Il s'agit, dans cette première étape, d'identifier un individu « doté de la capacité à faire des actions dont il puisse répondre parce qu'il en est l'agent proprement dit, ou encore, si l'on veut, le *sujet propre*⁹³ de l'action considérée » (Descombes, 2004, 90). Le fait que l'individu apparaisse ou non comme autonome dans une action dépend de la description qui est faite de celle-ci. Ainsi, dans une action qui engage plusieurs individus — nous parlerons alors de cours d'action — la question n'est pas de savoir qui est le sujet de l'action ou qui en est l'objet, mais comment l'action se trouve partagée entre les différents actants qui y prennent part. L'action peut ainsi se diviser entre agent principal, qui est à l'initiative de l'action, et agent auxiliaire qui arrive en second dans l'initiative de l'action. Pour que l'action de l'agent auxiliaire puisse être considérée comme autonome, il doit alors exister une description de l'action qui « soit à la mesure de [sa] capacité à agir de [lui-même] » (Descombes, *op. cit.*, 95). Si A agit à l'instigation d'un autre actant, B, « il faut que A soit à *d'autres égards*⁹⁴ l'agent principal de ce qu'il fait ». En cela, les agents auxiliaires diffèrent de simples instruments inertes mobilisés dans l'action. C'est bien parce que le rêve d'un contrôle parfait de l'activité des opérateurs est irréaliste que les individus au travail sont

⁹³ Souligné par l'auteur.

⁹⁴ Souligné par nous.

autonomes. L'action collective qui a lieu dans une organisation de travail ne peut être attribuée totalement à son instigateur. Ainsi, le simple fait de demander à quelqu'un de faire quelque chose — nous reconnaissons là le pôle de la prescription — montre que l'individu à qui s'adresse cette demande est le sujet propre de certaines opérations. Il lui revient donc en partie de régler le déroulement du cours d'action, autrement dit d'établir des règles qui dépendent de lui.

Deux remarques peuvent être faites à cette étape de notre discussion.

- En nous appuyant sur les discours des individus, nous nous donnons la possibilité de saisir ces mises en mots de l'action où ils se montrent réellement agissants. Il s'agira alors de savoir quelle forme d'autonomie est mise en œuvre, en quoi les règles qui organisent l'action peuvent lui être attribuées en partie.
- Le fait de recourir aux discours des enseignants et des inspecteurs nous permettra de mieux comprendre comment se réalise le partage de l'agir.

3.3.3 Un rapport dialectique aux règles et aux normes

Dans un ouvrage auquel se réfèrent nombre de recherches mobilisant le concept d'autonomie, Chatzis (1999) questionne le rapport de l'autonomie aux règles ; il note qu'à la règle mise régulièrement en œuvre dans une routine correspondent deux aspects dialectiques : la règle opère tout autant comme un emprisonnement, de par les contraintes qu'elle tend à exercer sur l'individu qui la met en œuvre qu'elle ne le libère, en organisant de façon claire et efficace l'expression de son action. C'est ce que nous retrouvons chez P. Ricœur lorsqu'il met en garde contre cette appréhension rapide de l'idée de règle comme contrainte. « ... avant de contraindre, les normes ordonnent l'action, en ce sens qu'elles la configurent, lui donnent forme et sens. » En étendant cette réflexion, on peut dire de l'autonomie qu'elle oscille entre un « tu dois » et un « je peux ». P. Ricœur (1986, 275) revient sur les liens entre autonomie et liberté en précisant que l'autonomie est une liberté pratique, c'est une détermination pratique de la liberté. Retenons pour le moment que l'autonomie est fondamentalement liée aux concepts de liberté pratique — une liberté en action — et à ceux de règles et de normes avec lesquelles elle entretient un rapport dialectique.

Une règle organise les interactions entre les actants afin de permettre le meilleur déroulement possible de l'action. Cependant, fixer des règles c'est aussi interroger un espace de normes, considéré comme l'horizon axiologique qui donne sens aux règles en usage. Toute action autonome est un débat sur les règles à mettre en œuvre pour organiser l'activité. Mais elle peut alors potentiellement être un débat sur les normes et les valeurs qui

inscrivent la signification de l'action dans un espace qui dépasse celui de sa simple réalisation (voir Y. Schwartz, L. Durrive, 2009).

3.3.4 D'autres actants autonomes

Rappelons tout d'abord la définition minimale que nous avons posée pour un individu autonome : celui-ci doit pouvoir se placer dans une description du cours d'action de telle sorte qu'il fasse réellement quelque chose de lui-même. Même si un instigateur se trouve à l'origine de l'action engagée, cette instigation reste une pré-détermination de l'action du second actant. Elle ne la contient pas totalement. Selon une certaine description, les individus autonomes agissent dans un cours d'action autrement que comme des instruments inertes.

Regardons alors, à partir d'une telle conception de l'autonomie, ce qu'il en est des objets qui prennent part au cours d'action. C'est ce travail qu'a entrepris Bruno Latour (1994, 2006) dans une réflexion sur la place des objets dans la sociologie. Pour lui, agir, s'engager dans une action c'est « toujours être dépassé par ce qu'on fait. (...) On ne peut que partager l'action, la distribuer avec d'autres actants. » (Latour, 1994, 601). Or, ces autres actants peuvent tout autant être des individus humains que des non-humains. Pour asseoir la validité de son hypothèse, il prend la métaphore du marionnettiste. Celui-ci agit sur sa marionnette tout comme celle-ci agit sur lui. « Il suffit de parler avec un marionnettiste pour savoir qu'il est surpris à chaque instant par sa marionnette. Elle lui fait faire des choses qui ne peuvent se réduire à lui et dont il n'a pas la compétence même en puissance. » (*ibid.*) Certains objets ne sont pas de simples instruments qui transmettent fidèlement la force des actants humains mais ils agissent comme des médiateurs. Ils interagissent avec les autres actants humains dans la réalisation du cours d'action et modifient partiellement l'action initialement intentionnée. Peut-on alors dire que ces actants sont autonomes ? Nous pensons qu'il y aurait un abus de langage à l'affirmer si des précautions n'étaient pas prises. Les objets sont autonomes mais il faut cependant préciser l'angle de lecture de cette autonomie. Les objets dépassent l'usage pour lesquels ils sont conçus ou sont mobilisés par les actants humains. L'autonomie des actants humains diffère fondamentalement d'une telle conception de l'autonomie puisqu'elle procède, pour eux, d'une appropriation de l'activité engagée.

Une remarque s'impose cependant. Le fait que les actants non humains agissent sur le cours de l'action s'oppose à l'idée d'une maîtrise instrumentale du monde des objets qui habitent l'environnement de travail. Interagir avec des objets ce n'est pas s'engager dans une relation de causalité. Ceux-ci obligent les actants humains à interagir avec eux et à développer une capacité à se saisir de ces objets pour développer leur capacité à agir. Par

son autonomie, le monde des objets force les actants humains soit à engager des actions autonomes, soit à suivre leur pré-détermination de l'action.

Afin de mieux préciser cette place de l'objet, qui, dans un monde humain, détient une véritable autonomie, nous ferons appel à Maurice Blanchot (1952/2000, 15) dans son analyse de l'œuvre littéraire. Il s'interroge sur le statut de cette dernière. « L'écrivain écrit un livre, mais le livre n'est pas encore l'œuvre, l'œuvre n'est œuvre que lorsqu'elle se prononce par elle, dans la violence d'un commencement qui lui est propre ». L'objet, ici il s'agit du livre, appartient à son créateur, mais l'œuvre est toute autre : elle est « l'intimité de quelqu'un qui l'écrit et de quelqu'un qui la lit » (*ibid.*). M. Blanchot nous permet de distinguer deux niveaux dans l'objet : son aspect matériel qui reste la propriété de son créateur et sa capacité à établir des médiations entre les individus sans que ce processus de médiation appartienne aux individus. L'objet semble avoir acquis une certaine autonomie vis-à-vis de son créateur. Il oriente les actions sans que l'on puisse dire que son auteur en ait prévu les formes. L'objet semble alors orienter, en partie de lui-même, les actions des individus engagés dans la médiation. Dans leurs usages, ils orientent l'action au dehors des déterminismes et donc confèrent à l'activité, *dans leurs interactions avec des actants humains*, une dimension autonome. Ainsi, la pensée émerge-t-elle des interactions complexes qui ont lieu entre les objets et les actants humains. L'autonomie dont font preuve ces derniers est finalement imputable en partie à l'autonomie des objets qui prennent part à l'action. Parce que nous pensons, non « dans nos têtes », mais dans l'espace public (Descombes, 1995), nos réflexions se montrent sensibles au monde qui nous entoure et sont contraintes à de nouveaux usages. L'usage des nouvelles technologies a ainsi bouleversé nos façons d'agir, et donc de penser.

Si l'activité humaine est autonome du fait des objets, elle l'est aussi du fait de ses dimensions langagières. Nous l'avons vu précédemment, le langage ne peut se réduire à une vision nominaliste qui considère que « la signification des signes qu'on emploie, reprise et redéfinie, n'excède jamais ce qu'on y a mis, et qu'on sait y trouver » (Merleau-Ponty, 1952/1992, 24). Le langage ne se plie pas à un usage purement instrumental. « On n'aura pas idée du pouvoir du langage tant qu'on n'aura pas fait état de ce langage opérant ou constituant qui apparaît quand le langage constitué, soudain décentré et privé de son équilibre, s'ordonne à nouveau pour apprendre au lecteur, — et même à l'auteur, — ce qu'il ne savait ni penser ni dire. » (*ibid.*, 22) Être engagé dans une activité professionnelle c'est être engagé dans des activités langagières. Or, cette inscription confère aux individus une autonomie liée aux propriétés du langage lui-même. Parce que le langage n'est pas « toute régularité » ni « tout accident » (*ibid.*), il échappe à une vision déterministe des énoncés et donc des pratiques engagées. Le langage ouvre l'espace d'une émancipation proprement

humaine, il ouvre à l'altérité, il invite à être autre que soi. « (...) le discours se parle en moi ; il m'interpelle et je retentis, il m'enveloppe et m'habite à tel point que je ne sais plus ce qui est de moi, ce qui est de lui. (...) Le « je » qui parle est installé dans son corps et dans son langage non comme dans une prison, mais au contraire comme dans un appareil qui le transporte magiquement dans la perspective d'autrui. » (*ibid.*, 28-29). Cependant, toute pratique langagière ne conduit pas à cette dynamique. Pour Merleau-Ponty, le « langage commun » le permet, à condition que les individus ne se contentent pas d'un langage « tout fait, qui est en vérité une autre manière de [se] taire » (*ibid.*, 30). Dans ce dernier cas, les énoncés restent clos sur leur signification. Or, la clarté d'un langage n'est pas derrière lui, dans une grammaire universelle, mais devant lui (*ibid.*). Elle appelle le dépassement des usages déjà existants, la création de nouvelles pratiques linguistiques réussies.

Un individu autonome est donc inscrit dans un cours d'action qu'il partage avec de nombreux autres actants. Parler d'autonomie c'est s'engager dans une réflexion sur les liens qui s'établissent entre différents actants présents dans le cours d'action. Ceci plaide pour une approche sociologique, dans le sens où l'entend B. Latour (2006). Il ne s'agit pas de s'appuyer sur des liens « sociaux » qui unissent par avance les actants — pour B. Latour, il n'existe pas de « forces sociales » qui s'exerceraient comme par magie sur ces actants — mais de rendre visible comment ceux-ci tissent les liens qui les relient, comment ces liens évoluent en fonction des activités qui les rassemblent. C'est ce que B. Latour appelle une sociologie de l'« acteur-réseau ». Y. Clot (2005, 147) nous permet de préciser la relation que nous établissons entre une étude sur l'autonomie et une étude sur les liens. « Une situation normale est celle dans laquelle les travailleurs ont les moyens de créer, entre les choses, des rapports qu'elles n'auraient pas sans eux [ils pèsent sur l'action en cours en réorganisant de manière réglée les liens qui coexistent entre les actants]. Toute situation qui porte atteinte à cette capacité là peut être regardée comme anormale. »

Une telle approche s'éloigne fondamentalement d'une conception managériale de l'autonomie, actuellement mise en avant par les organisations du travail, où les normes sont essentiellement délimitées à partir d'objectifs issus de l'organisation prescrite du travail.

Pour nous, l'autonomie en milieu professionnel s'exprime avant tout dans un partage de l'action. Celle-ci ne peut être attribuée à un seul actant. L'action se trouve distribuée entre des actants humains et non humains. C'est dans ces interactions que les individus peuvent exprimer leur autonomie : entre adaptation au monde qui impose ses règles et ses normes et une activité humaine qui veut imposer sa marque⁹⁵. Cette expression ne se réduit pas à des prises de décisions ou l'adoption de règles propres. Elles représentent, pour nous,

⁹⁵ En cela, nous nous rapprochons du courant ergologique développé par Y. Schwartz.

l'expression finale d'une dynamique d'activité qui manifeste l'autonomie des individus. Cependant, nous n'avons pas encore précisé ces dynamiques. Cela fait l'objet de la prochaine partie.

3.4 TROIS ESPACES POUR ENGAGER UNE ACTION AUTONOME

Pour différencier l'autonomie selon plusieurs manières d'agir, nous aurons recours au principe de l'adressage de l'activité (Clot, 1995). Celui-ci peut être considéré dans une triple dimension :

- l'individu adresse son activité au monde qui l'entoure et dans lequel il se trouve irrémédiablement engagé.
- L'individu adresse son activité à lui-même, il a cette capacité à y faire retour.
- L'individu adresse son activité aux autres acteurs avec qui il partage le cours d'action.

Pour rendre notre approche opératoire, nous considérons donc trois formes de déploiement de l'autonomie qui s'appuient sur ces trois manières d'adresser l'activité engagée.

3.4.1 Une autonomie fidèle : répondre à la prescription

Cette première forme d'autonomie correspond à l'étape où l'individu s'engage dans l'action et vise à influencer sur un cours d'action. Qu'est-ce alors que déployer une action autonome ? C'est avant toute chose s'engager concrètement dans celle-ci. L'autonomie est une liberté pratique. Face à un monde matériellement déterminé et déterminant, l'individu va adresser son activité à la situation de travail afin d'influer sur elle de manière réglée⁹⁶. Que dire de cet engagement ? Il n'est pas totalement délimité par le cadre prescriptif car, dans le cas contraire, l'actant agirait à la manière d'un instrument. Pour être considéré comme autonome, il doit prendre en charge une partie de l'organisation de l'action. Il doit élaborer, dans le déploiement de son activité, des règles qui vont s'inscrire dans le cours d'action existant afin de le modifier en partie. Cet engagement correspond à un rapport pratico-pratique à l'action, toujours premier dans tout rapport au monde (Fischbach, 2004). À ce stade, les individus tentent de répondre le mieux possible à l'intention prescriptive qui oriente l'action. Il ne s'agit pas ici de questionner les règles existantes ou prescrites mais bien plutôt de les mettre en action et d'effectuer des régulations purement pratiques. L'individu ou le collectif s'approprie les objectifs de l'organisation et implicitement ses finalités. Si les règles

⁹⁶ En cela, l'action de l'individu diffère d'une simple incidence accidentelle sur l'action. Une règle soutient invariablement une action sensée.

prescrites se révèlent inadaptées ou insuffisantes pour répondre aux objectifs partagés par l'organisation et les actants, ces derniers élaboreront un ensemble d'autres règles qui resteront, dans ce premier temps, à leur niveau. C'est ce que montrent les travaux de G. de Terssac (1990). Ces nouvelles règles, construites par les agents de terrain, coexistent avec les règles de l'organisation. Les actants sont préoccupés par des considérations purement techniques. Il faut concrètement assumer l'activité. C'est aussi ce que relèvent les travaux d'Y. Clot qui reprennent la différence heuristique entre travail prescrit et travail réel et où il revient aux individus engagés dans l'activité de faire face à l'écart qui existe entre eux.

L'action est guidée par une visée téléologique⁹⁷ : il faut répondre aux objectifs fixés par l'organisation. Ceci engage à une réflexion sur les moyens à mettre en œuvre dans le cours d'action pour être efficace. Les règles adoptées à ce niveau reposent sur une autorité pratique de l'activité. Celles qui sont élaborées doivent faciliter l'atteinte des objectifs. La responsabilité est avant tout technique, l'individu doit faire preuve de compétence pour répondre aux attentes et aux objectifs fixés par l'organisation. Le langage qu'il va adopter est essentiellement orienté vers les techniques et les procédures professionnelles. L'individu s'engage dans la temporalité immédiate du présent de l'action et dans l'espace restreint exigé par l'activité qui est concrètement à réaliser. Son action tend à suivre le fil de l'activité (Clot, 1999) ; elle s'inscrit dans la linéarité du cours d'action.

3.4.2 Une autonomie distante : la (ré) appropriation de l'activité.

On peut introduire ce second niveau en énonçant simplement que la vie ne peut être pure pratique à visée instrumentale. Ce second niveau se présente comme une véritable coupure épistémologique par rapport au niveau précédent et nous pouvons alors parler du caractère discret de l'autonomie. Les passages qui se réalisent d'un niveau à l'autre sont des sauts et non des glissements. À quel saut conceptuel correspond ce second niveau ? L'individu s'adresse l'activité engagée qui reste cependant première. On peut y voir le passage du « je » au « soi » où l'individu s'adresse un « je qui agit⁹⁸ » en le mettant alors à distance. « Il y a donc toujours eu une activité première, un acte originaire qui n'est pas vraiment *le mien* puisqu'il est de l'ordre de cet acte obscur qu'est la conscience immédiate, celle-ci n'étant pas une conscience de soi. » (Fischbach, 2004). Cette étape toujours seconde est donc une reprise expressive de l'activité. Plutôt que de parler de réappropriation, il serait plus juste de parler d'une appropriation qui insère l'activité dans d'autres plans de vie des individus. L'activité pratique première est rassemblée dans une narration qui dépasse

⁹⁷ Au niveau suivant correspond aussi une perspective téléologique, mais qui n'a pas pour horizon les objectifs fixés par l'organisation.

⁹⁸ Pour la distinction entre « je » et « soi », voir P. Ricœur (1990).

l'immédiateté de l'engagement professionnel⁹⁹. L'activité est ainsi mise à distance par une mise en mots qui dépasse les préoccupations pratiques.

Nous pouvons préciser plusieurs implications qu'une telle conception de l'activité autonome entraîne :

- D'un point de vue épistémologique, l'individu quitte une logique téléologique, qui a pour horizon les objectifs productifs de l'organisation, pour faire accéder l'activité à des dimensions identitaires, esthétiques, affectives et morales. L'activité humaine est une pratique qui n'est pas uniquement justiciable d'un savoir, d'une maîtrise instrumentale, comparable au savoir et à la scientificité requis dans l'ordre théorique¹⁰⁰.
- L'individu quitte un raisonnement essentiellement pratico-pratique, codifié dans l'organisation, pour mettre en œuvre une « raison pratique » — articulé dans un langage plus ordinaire. Celle-ci détient une fonction critique (Ricœur, 1986, 286) établissant une distance entre les raisons d'agir dans l'organisation et les raisons d'agir qui peuvent être considérées comme bonnes ou justes pour les individus ou le collectif. À ce niveau, d'autres plans de vie sont sollicités qui vont constituer autant de supports extérieurs à l'activité immédiate pour interroger cette dernière. L'individu ou le collectif s'engage dans des controverses qui ôtent à l'activité professionnelle son caractère linéaire. Il s'agit bien plutôt de l'engager dans un détour réflexif.
- Si, précédemment, ce sont les objectifs définis initialement pour le déploiement de l'activité qui dominaient, l'individu engage l'activité dans un espace d'enjeux qui se trouvent en écart de ces objectifs. En quoi l'activité à réaliser est-elle celle qui est à réaliser ? L'individu autonome, à ce niveau, se reconnaît capable de faire ce qu'en même temps il croit devoir faire (Ricœur, 1986, 279). L'action autonome est profondément ancrée dans un espace de probabilité. «Le domaine de l'agir est au point de vue ontologique celui des choses changeantes et au point de vue épistémologique celui du vraisemblable, au sens de plausible et de probable » (*ibid.*, 278). Être autonome c'est prendre sur soi la responsabilité d'un agir incertain, qui doit se tenir face à la prétention d'un agir sans ambiguïté mis en avant par une organisation rationnelle du travail.

⁹⁹ Le fait de parler ici de plans de vie et de narration permet de lier l'activité à un individu volontaire qui élabore des projets mais aussi à un individu engagé dans un réseau d'intentions, de causes et de hasards présents dans tout récit. Voir P. Ricœur (1990), p.210.

¹⁰⁰ Voir à ce propos, entre autres, P. Ricœur (1986), p. 277.

- Ce niveau d'autonomie constitue un retrait dans l'activité et, dans le même temps, un engagement plus profond dans celle-ci, dans le sens où l'individu « plonge à distance » dans le cours d'action. L'activité est l'objet d'une re-prise, d'une re-présentation qui garantit son ouverture dans un nouvel espace de discours et donc l'expose à la discussion et à la critique. Finalement, c'est cette capacité à effectuer cette reprise de l'activité qui permet à l'individu d'accéder à ce second niveau d'autonomie.
- Nous retrouvons une idée forte défendue par V. Descombes (2004). Il critique une autonomie par autoposition du sujet qui aboutit inmanquablement à une aporie. Il démontre avec rigueur que l'autonomie appartient au cercle vertueux de l'apprentissage. C'est ce que nous retrouvons ici. Être autonome c'est engager l'activité professionnelle dans un détour réflexif, c'est apprendre à saisir celle-ci dans un nouvel espace de langage. Ces conclusions mettent en lumière les travaux engagés par les courants de l'écriture sur l'activité qui favorisent la perlaboration de l'activité et qui permettent donc un tel apprentissage de l'autonomie.
- L'individu ne peut plus être uniquement considéré comme une conscience volontaire, usant de manière stratégique des marges de manœuvre du cadre prescrit. Il se trouve ouvert aux « effets » des autres actants. Parce que le langage n'est pas réductible à un instrument, il manifeste une certaine autonomie par rapport au locuteur. Tout discours dit toujours plus que l'intention qui était initialement visée. Ainsi, mettre en mots son activité professionnelle au-delà d'une simple désignation modifie cette dernière par ce que nous appellerons les effets du langage. Tout comme « nous transformons nos émotions en émotions humaines non pas en parlant des choses mais en les exprimant » (Taylor, 1999, 46), nous transformons nos activités professionnelles en activités humaines en les exprimant et en les réalisant.
- L'activité n'est plus refermée sur l'espace et le temps de l'action immédiate. Elle déborde sur le monde à moins que ce ne soit le monde qui déborde dans l'activité. L'individu est engagé dans une pratique langagière qui réfléchit l'activité professionnelle : elle fait déborder les acteurs de l'identité requise par l'organisation, elle amplifie l'action au-delà du geste technique à effectuer. L'individu mobilise d'autres dimensions qui, selon lui, comptent dans le cours d'action ; il exprime, dans cette activité réfléchissante, son existence, sa pluralité (Lahire, 1998). L'individu fait passer l'agir immédiat dans une narration qui le détache de sa linéarité temporelle et lui restitue sa complexité.

Nous pouvons cependant nous demander ce qui favorise l'engagement de l'individu dans cette seconde forme d'autonomie. En reprenant les remarques de notre partie précédente, nous pouvons en conclure qu'il s'agit d'une difficulté qui n'est cependant pas d'ordre technique. Il s'agit alors plutôt d'une situation de crise¹⁰¹. Ce que l'individu perçoit de la situation l'empêche d'agir. Il est alors conduit à mieux distinguer ce qui se passe réellement pour pouvoir juger de l'action. C'est ce que nous retrouvons chez Fischbach (2004), qui se réfère à Fichte, pour qui « l'égo conscient de lui-même ne se détache que sur le fond d'une activité première et à la condition seulement que cette activité s'éprouve elle-même comme une activité entravée, retardée, ce qui permet justement le retour sur soi... ». « Si le Moi n'était qu'activité et si aucune limitation ne surgissait en lui, il ne pourrait pas avoir conscience de son activité¹⁰² ». L'agir qui ne va plus de soi se trouve pris dans une réflexion critique sur les moyens à mettre en œuvre, mais aussi sur le bien-fondé des normes définies au sein de l'organisation. La responsabilité de l'agir est alors ramenée à une responsabilité éthique ou morale individuelle.

3.4.3 Une autonomie revendicative : légitimer l'action réinventée.

Dans ce troisième niveau, l'individu adresse son activité réorganisée et les normes ou règles en partie modifiées aux autres actants engagés dans le même cours d'action afin de peser sur l'organisation de leur activité. À ce niveau on peut considérer que les effets du travail engagé dans le second niveau sont tels que les relations entre les différents actants du cours d'action sont fortement perturbées, ce qui donne lieu à des controverses ou des disputes entre professionnels n'appartenant pas au même groupe professionnel. Les règles qui organisaient précédemment les activités de chacun sont en partie inopérantes et nécessitent une réélaboration. L'activité réflexive exerce ses effets non seulement sur les activités professionnelles de l'individu ou du collectif engagé dans le second niveau d'autonomie mais s'adresse maintenant aux actants périphériques¹⁰³.

Là encore, il existe un saut conceptuel dans l'approche de l'autonomie. L'individu engage son activité de redéfinition des règles professionnelles dans un processus de légitimation. L'action, qui est partagée par un ensemble d'actants, se retrouve dans un espace de discussion plus ou moins formel. Chaque actant est alors contraint de justifier, face aux autres, la validité des règles qui orientent l'action, des normes qui la cadrent. Au contraire du second niveau, les délibérations sur les motifs qui conduisent à la réalisation ou

¹⁰¹ L'utilisation du terme de crise est gouvernée par son étymologie grecque qui indique l'idée de distinguer et de juger.

¹⁰² Fichte cité par F. Fischbach (2004).

¹⁰³ Le second niveau d'autonomie correspond donc à un stade où les règles élaborées par l'individu restent invisibles aux autres actants, voire clandestines.

au suspens de l'action se trouvent engagées dans des échanges avec les partenaires de l'action. À ce niveau, le genre professionnel se révèle insuffisant pour prendre en compte l'altération/modification¹⁰⁴ de l'activité de certains des actants engagés dans le cours d'action. Ce travail de réorganisation des règles et gestes du métier amplifie le pouvoir d'agir des individus et leur capacité à peser sur l'action. Il s'agit ici d'un processus de légitimation de l'action réinventée.

Quels phénomènes motivent le passage de l'autonomie à ce troisième niveau ? Nous avons vu que l'autonomie prend place dans un espace de partage de l'action et d'interdépendance. Il revient à chaque actant humain de coordonner son action à celle des autres. Hutchins (1995), cité par L. Quéré (1997), précise ce qu'il faut entendre par coordonner : « se positionner soi-même de telle façon que les contraintes sur sa propre conduite soient données par un autre système. » En fait, l'actant adresse son activité aux autres actants afin que ces derniers structurent, ordonnent un réseau de contraintes qui va permettre ou réclamer son nouveau positionnement. C'est parce tout travail est fondamentalement collectif¹⁰⁵, que les individus sont contraints de s'engager dans cette troisième dimension de leur autonomie.

Afin de préciser l'écart qui existe entre le second et le troisième niveau d'autonomie, un parallèle peut être posé avec les analyses entreprises par N. Alter (2000, 8) dans son ouvrage : « *L'innovation ordinaire* ». Il précise ainsi la différence qui existe entre invention et innovation. « L'innovation représente la mise sur le marché et/ou l'intégration dans un milieu social [des] inventions. » Il précise : « Ce qui compte est (...) de mettre en évidence que c'est bien un milieu social dans son ensemble qui est concerné par l'innovation : une innovation technique ne modifie pas les seules activités utilisant directement les outils en question, mais l'ensemble social vivant de ces activités. » (*ibid.*, 11). C'est lorsque l'autonomie des individus s'exprime publiquement au sein de l'organisation qu'elle va permettre à cette dernière de rester dynamique, de ne pas devenir un ensemble de normes et de règles dogmatiques. Le fait de laisser les acteurs manifester leur liberté pratique dans leurs activités professionnelles permet d'arrimer le monde de l'activité professionnelle dans le monde humain de la discussion, de l'incertain, du singulier. L'autonomie, de par son ouverture aux autres actants, permet ici son expression la plus aboutie. Elle facilite les passages entre la généralité de la règle et sa mise en œuvre singulière. L'individu assume pleinement dans ce troisième et ultime niveau sa responsabilité dans l'action. Il faut

¹⁰⁴ Nous utilisons cette double appellation pour traduire le fait que les effets produits dans une activité autonome de second niveau peuvent modifier profondément l'activité au point de la rendre « autre » et de nécessiter des modifications du genre professionnel.

¹⁰⁵ Voir à ce propos P. Champy-Remoussenard (2005, a) qui met en perspective quelques dimensions transversales, universelles du travail, dont le fait qu'il soit collectif.

souligner que cette revendication à être responsable, dans la collectivisation des nouvelles règles et normes, engage en fait vers une collectivisation de la responsabilité. Celle-ci permet de dépasser la logique de responsabilité individuelle qui marque actuellement son emprise dans les organisations autonomes de travail. Une collectivisation de la responsabilité est d'ailleurs une ressource importante pour une action autonome efficace (Zarifian, 1999).

3.5 *LES DYNAMIQUES QUI VONT FREINER UNE ACTION AUTONOME*

À partir des lignes tracées ci-dessous, nous pouvons alors commencer à engager une réflexion sur les dimensions présentes dans l'activité qui vont concourir à freiner la mise en œuvre d'une action autonome. Selon nous, ce qui s'oppose à l'autonomie n'est pas une action hétéronome qui s'imposerait aux individus. Pour le dire autrement, le constat d'une action non autonome n'entraîne pas nécessairement l'existence d'un processus social de domination. Interroger les dynamiques qui vont enfreindre le déploiement de l'autonomie des individus dans leurs activités c'est en même temps mettre en évidence les dimensions présentes dans les situations de travail qui vont favoriser le développement du pouvoir d'agir des individus. Interroger les freins à l'autonomie c'est, en vis-à-vis, mettre en perspective les dimensions éducatives et formatives des situations de travail. En partant des analyses précédentes et de notre proposition des trois niveaux d'expression de l'autonomie, nous pouvons relever des éléments importants qui en constituent des entraves potentielles.

Au premier niveau, les freins à l'autonomie représentent tout ce qui va empêcher l'individu de s'engager dans l'activité dans sa dimension pratique première¹⁰⁶. Un cadre prescriptif très détaillé — construit sur les principes tayloriens — est évidemment l'un de ces freins, même si cela ne peut empêcher totalement l'activité de surgir hors de cet espace de prescription¹⁰⁷. À ceci s'ajoutent les incapacités techniques à faire face à l'activité. Cette incapacité relative peut être alors imputable à un manque de connaissance, un déficit de compétence, un manque d'expérience... Ce qui semble ici empêcher l'individu d'agir de manière autonome, c'est un déficit de savoir dans le direct de l'action.

Au second niveau, ce qui fait défaut c'est plutôt un savoir sur l'action. Ce sont tous les éléments qui vont empêcher l'individu de s'appropriier l'activité dans laquelle il s'est engagé, de la mettre à distance : difficulté à quitter une identité inféodée à l'entreprise, à mettre en mots son activité pour la rendre visible, à placer son activité professionnelle dans une narration différente des narrations véhiculées par l'organisation.

¹⁰⁶ L'utilisation de la forme pronominal a son importance puisqu'elle s'oppose à un engagement prescrit de l'individu dans l'action.

¹⁰⁷ C'est d'ailleurs ce qui justifie l'utilisation du terme de frein. Voir, entre autres, Y. Clot (1995).

De même, le fait pour les individus d'être engagée dans des temporalités courtes — de par une suractivité ou une succession d'activités éphémères — ne favorise pas une mise à distance de l'action professionnelle. L'impossibilité est concrète : le temps du travail ne permet plus au temps humain de se déployer.

Il faut aussi souligner l'importance, à ce niveau, des dynamiques identitaires : une identité dépréciée, un manque de supports¹⁰⁸ extérieurs à l'entreprise, sont des facteurs qui vont participer à une limitation de l'activité autonome. La solitude de l'action professionnelle participe de ces différentes tendances énoncées ci-dessus. Sa présence dans le cadre professionnel doit alors nous alerter. À nouveau, il faut souligner les liens entre autonomie et ce que nous pourrions appeler un *collectif d'activité*.

Le dernier niveau regroupe l'ensemble des éléments qui vont empêcher l'individu d'adresser publiquement son activité aux autres actants du cours d'action. Ce troisième niveau correspond à un espace de revendication¹⁰⁹. L'absence d'un collectif est un élément majeur. Il peut sembler difficile à un individu de se démarquer seul et publiquement de l'organisation à laquelle il appartient¹¹⁰, en remettant en cause, plus ou moins partiellement, les règles en usage mais aussi les normes et valeurs portées par celle-ci. Lorsque le collectif existe, le fait que celui-ci soit organisé et contrôlé par les instances hiérarchiques influe bien évidemment sur sa capacité à produire une action libre à destination de cette même hiérarchie. Une autre difficulté réside dans le fait de ne pouvoir disposer collectivement d'un discours qui se démarquerait de celui de l'organisation, qui soit capable de préserver sa singularité. Nous l'avons dit précédemment, c'est une éthique de la discussion qui s'attache à ce niveau, où l'activité apparaît principalement comme partagée, discutée, disputée et collectivement mise en œuvre. Une division du travail, fondamentale dans nos sociétés, qui emprunte à une logique de territorialisation, de segmentation et de prescription autoritaire des activités pose à ce niveau des limites fortes à une expression autonome des individus dans leur cadre professionnel.

3.6 UN CONCEPT DYNAMIQUE DE L'AUTONOMIE

Quels sont les avantages d'une telle conception de l'autonomie ? Tout d'abord, elle permet de saisir un ensemble large de motifs qui seront à l'origine du déploiement d'une action autonome sans établir de hiérarchie entre eux. Elle inclut des considérations

¹⁰⁸ Nous empruntons cette idée de supports à D. Martucelli qui analyse avec justesse les liens entre un individu reconnu comme autonome et dans le même temps tenu « de l'extérieur » par de nombreux supports qui prennent en charge cette autonomie. D. Martucelli (2002).

¹⁰⁹ Il s'agit de prendre le terme dans sa dimension politique, au sens où cette revendication prétend publiquement à régler différemment les dynamiques des liens et des activités.

¹¹⁰ Voir à ce propos les analyses menées par N. Alter (2000) sur les processus d'innovation.

essentiellement pratiques et techniques dans le premier niveau. Le second et troisième niveau laissent la place à un ensemble vaste de motifs affectifs, esthétiques, éthiques ou moraux. Rappelons toutefois que le travail entrepris n'est pas un projet philosophique. Il s'agit avant tout de faire apparaître comment les actants présents dans les activités d'enseigner et d'administrer agissent de manière autonome et de voir en quoi ces positionnements dans l'agir influent sur les liens qui s'établissent entre les différents actants.

Dans le cadre de nos analyses, quatre conclusions permettront de clarifier notre vision de l'autonomie mise en œuvre par les individus.

- L'autonomie se manifeste face à une difficulté. L'autonomie est une réponse pratique et comporte plusieurs niveaux d'expression. En cela, elle se distingue du sentiment d'autonomie parfois exprimé par les individus. Celui-ci fait partie des dimensions affectives qui influent sur l'activité.
- Notre approche de l'autonomie nécessite le concours des individus qui gardent, dans leurs discours et leurs gestes professionnels, la trace des tensions qui ont présidé à la manifestation de cette liberté pratique. Les épreuves auxquelles ils ont à faire face constituent le terrain privilégié d'une expression de l'autonomie.
- Nous avons vu que l'autonomie pouvait être déclinée selon trois niveaux. Le fait que ces trois niveaux soient discrets permet de les identifier clairement dans l'analyse de données. Nous tenterons de comprendre les liens que ces trois niveaux d'autonomie entretiennent entre eux.
- Nous retrouvons l'idée, présente chez V. Descombes (2004), que l'autonomie n'est pas due à un acte d'autoposition du sujet, où celui-ci se rend capable, seul, de faire ce qu'il ne savait pas faire jusqu'alors. L'autonomie se construit à partir et dans les pratiques et les interactions avec les autres actants. C'est bien à partir de cette dernière conclusion que l'on peut revendiquer le fait que cette recherche est fermement ancrée dans les sciences de l'éducation, bien qu'elle emprunte beaucoup à d'autres disciplines. Parce que l'autonomie, telle qu'elle est exposée ici, est sujette à un apprentissage, elle exige une prise en compte de ses dimensions formatives. La question n'est plus seulement : « être ou ne pas être autonome » mais comment apprendre à le devenir et comment développer cette posture dans un espace professionnel. Accéder à une telle connaissance c'est rendre au travail toute sa fonction éducative¹¹¹. C'est aussi nourrir une réflexion sur la formation des individus qui sera à même de les placer au cœur d'un projet véritablement humain, à partir d'une conception globale de l'autonomie.

¹¹¹ Voir, à propos des dimensions éducatives du travail, P. Champy-Remoussenard (2005, a), p. 31.

Le concept d'autonomie, lorsqu'il s'éloigne d'une perspective utilitariste, qui se rapporte plus ou moins à la première forme identifiée ici, retrouve sa vigueur fondamentale. Tout comme l'innovation présente des dimensions inquiétantes pour toute organisation, car elle suppose une prise de distance du cadre original de son expression, l'expression d'une action autonome est toujours susceptible de présenter un danger pour l'institution du point de vue de l'organisation (Alter, 2000). Elle n'est plus une expression à la marge, toujours contrôlée par le texte légitime dont elle s'éloigne, mais elle est l'écriture d'un autre texte, qui permet alors d'interroger le premier¹¹². Nous retrouverons ce jeu de langage dans la discussion finale. C'est à partir de cette proposition de l'autonomie que nous engagerons la discussion de notre problématique.

4. DES CADRES THEORIQUES QUI SE RECOUPENT EN PARTIE

Après avoir présenté le cadre théorique adopté, il nous paraît important de préciser en quoi ces quatre courants conceptuels se recouvrent en partie et peuvent être sollicités dans une même recherche. Cette étape vise à démontrer que la construction du cadre théorique retenu n'est pas un assemblage hétéroclite de différents courants de pensée, à l'image d'un patchwork, mais repose sur des points communs fondamentaux. La réception de ces propositions par la communauté scientifique devrait cependant permettre de juger de leur pertinence et des suites qui peuvent leur être apportées.

En faisant retour sur les explications précédentes, nous pouvons identifier un ensemble de points de contacts fondamentaux entre les quatre courants mobilisés (herméneutique (Ricœur et Taylor), sociologie de la traduction (Latour), théories de l'activité (Clot), philosophie de l'action (Descombes), ce qui justifie leur utilisation conjointe :

- Les individus agissent de manière prédéterminée dans les cours d'action. L'inscription de leur action obéit à une dialectique entre degré de liberté et contrainte exercée par le monde dans lequel s'inscrit l'action.
- Les dimensions qui « comptent » dans l'action sont sujettes à une enquête infinie qui nécessite le recours des individus engagés dans l'action pour tracer le réseau des associations qui ont lieu. Une observation extérieure se révèle incapable à elle seule de permettre de comprendre et d'expliquer comment les individus agissent réellement. Ces quatre courants reconnaissent la dimension fondamentalement complexe de l'activité ou de l'action.

¹¹² Nous empruntons indirectement cette conception de la marge et du texte qui la contrôle à J. Derrida (1972).

- Les quatre courants tiennent compte du fait que l'engagement des individus dans l'action modifie les individus eux-mêmes, ce qui redouble la complexité de celle-ci. Il s'agit donc avant tout de comprendre et d'expliquer des processus et non des états de fait stables.
- Les processus mis en lumière ne sont significatifs que par rapport à un monde commun qui constitue un horizon de sens agissant. Il prédétermine les processus mais fait l'objet de transformation par le déploiement des processus eux-mêmes.
- Dans un monde fondamentalement changeant, il existe des processus de stabilisation qui permettent l'engagement de l'action humaine : institutions, objets, genre professionnel, communauté de langage, règles, etc. Ces processus peuvent tout autant être considérés comme des supports ou des contraintes, selon les descriptions proposées pour le cours d'action.

Bien entendu, les raisonnements développés par chacun des courants conceptuels pour arriver à ces conclusions sont fort différents. En cela, la démarche proposée ici gagnera peut-être à tracer un cadre théorique plus indépendant. Une des limites fortes que nous percevons dans l'usage conjoint de ces cadres théoriques réside dans l'usage différent qu'ils proposent pour des mêmes termes. C'est notamment le cas pour ceux d'« agent » ou d'« acteur », qui présentent des différences très significatives selon les courants conceptuels auxquels ils se réfèrent. Aussi, malgré notre souci de stabiliser ces significations, des flottements subsistent. Au-delà de notre maladresse à user des mots de manière appropriée, nous pouvons penser que l'usage de terminologies spécifiques semble ici confiner les sciences à une babélisation des termes, qui se révèlent en partie intraduisibles lorsqu'ils voyagent d'un champ conceptuel à l'autre¹¹³. Mettre les sciences en mots semble pris entre deux intentions, en partie contradictoires :

- préciser ce qu'il en est du monde au risque d'une spécificité toujours plus poussée du langage mobilisé.
- développer une compréhension commune du monde qui engage au partage d'un langage commun.

¹¹³ Ce problème de la traduction et de la signification est particulièrement bien mis en valeur dans le texte de Jacques Derrida (1987) : *Des tours de Babel*.

Notre recherche tente donc de se déplacer entre ces deux manières d'engager un travail scientifique. Elles ne sont pas à considérer comme exclusives l'une de l'autre mais plutôt dans une tension dialectique sans doute stimulante. Les difficultés pour comprendre le monde deviennent à nouveau en partie des difficultés pour comprendre ou utiliser le langage.

TROISIEME PARTIE
DES ENQUETES DE TERRAIN

1. L'OBJET DE NOTRE RECHERCHE ET L'ENQUETE DE TERRAIN

La constitution d'un cadre méthodologique doit avant tout tenir compte de l'objet recherché. L'introduction et la première partie nous ont conduits à identifier un questionnement central. Celui-ci peut s'exprimer à partir de l'interface entre « activité d'administrer l'activité d'enseigner » et « activité d'enseigner » : comment articuler deux positions fondamentalement différentes dans leur rapport à l'activité d'enseigner ? Administrer reste avant tout dans un rapport indirect et représentatif de l'activité d'enseigner. Elle vise actuellement à s'établir comme une véritable « science administrative » et prétend donc à apparaître comme une science pratique. Cette volonté de s'inscrire dans un champ de scientificité se traduit selon nous par l'usage fréquent d'un vocabulaire spécialisé. Le livre d'Alain Bouvier (2007), ancien recteur et membre du Haut Conseil à l'Éducation, « La gouvernance des systèmes éducatifs » est représentatif de cette tendance de par son recours très fréquent à ces terminologies formelles, c'est-à-dire son lexique et les règles d'usage qui y sont associées. La gouvernance des systèmes éducatifs, et donc son administration apparaît comme l'apanage distinctif d'un sérail seul capable d'en comprendre le langage. Cette distinction culturelle ne prend-elle pas le risque de prescrire une activité d'enseigner totalement désincarnée ? En outre, cette prétention à la scientificité tend à faire valoir une vision hégémonique de ce qui compte dans l'activité d'enseigner et des « bonnes pratiques » à mettre en œuvre. Une telle situation interroge la capacité pour l'activité d'enseigner de se déployer de façon véritablement autonome. Être engagé dans l'activité d'enseigner, c'est devoir tenir compte du cadre institutionnel, du cadre prescriptif — qui, en France, sont associés à un même pôle — et des épreuves imposées par la réalité des activités de face à face. Ces épreuves engagent les individus dans la sphère des choses changeantes, où les connaissances sont justes probables, plausibles, vraisemblables où la pratique ne peut faire l'objet exclusif d'un projet scientifique. Comment finalement réussir à maintenir dans une même action ces deux espaces d'organisation de l'action qui s'interpellent mutuellement ?

Nous pouvons reformuler ce questionnement de manière plus opératoire à partir de la position des inspecteurs de l'Éducation nationale. Comment les IEN s'expliquent-ils avec les prescriptions, sachant qu'ils sont, d'un côté, garants du cadre prescriptif qui s'adresse aux enseignants et à eux-mêmes et que, d'un autre côté, ils sont amenés à élaborer, face à la résistance que pose le réel, des règles d'action toujours en écart de ces prescriptions ? Cela interroge fortement leur capacité à engager une activité de manière autonome. Pour tenter d'éclairer les rapports que les inspecteurs entretiennent avec les normes et les règles, il nous faut découvrir les formes d'autonomie qu'ils mettent en œuvre dans leur cadre

professionnel. Une telle interrogation, qui cherche à mettre en évidence des processus et la réalité de certaines pratiques professionnelles, implique un recours à des données essentiellement qualitatives. Celles-ci se révèlent pertinentes « pour faire ressortir les marges de manœuvre sous contrainte que les groupes sociaux possèdent (...) Avec la démarche qualitative et inductive, le réel est considéré comme opaque, les faits ne parlent pas d'eux-mêmes *a priori*. Il va falloir les explorer, les analyser, s'imprégner d'eux, puis prendre de la distance pour « voir » quelque chose. » (Alami et *al.*, 2009, 20 et 25)

Les données qui nourrissent notre recherche sont multiples et visent toutes à mettre en perspective l'activité déployée par les inspecteurs dans leur cadre professionnel, notamment à travers les rapports qui s'établissent entre les IEN et les enseignants. Nous avons déjà exposé dans la première partie, notre travail sur un ensemble de textes prescriptifs et de rapports commandités par les instances ministérielles. L'analyse de ces textes a permis de mettre en perspective certaines des dimensions qui organisent l'activité des IEN.

Nous avons complété cette analyse par une étude des dimensions transnationales qui s'imposent de façon globale aux acteurs et qui influent sur leur activité. En effet, il ne nous semble plus possible de penser les activités d'administration ou d'enseignement en dehors de ces mouvements mondiaux. Ils proposent des solutions qui se présentent comme facilement transposables en apparence à toute organisation professionnelle. L'ensemble de ces données issues de la littérature grise ou de la littérature scientifique doit cependant être complété par des enquêtes de terrain qui vont à la recherche de l'activité déployée par les inspecteurs dans l'exercice de leur métier. Il s'agit de mettre simultanément en évidence une diversité des pratiques et des redondances significatives. Ceci nous a conduits dans un premier temps à mettre en place un dispositif d'enquête à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès d'inspecteurs de l'Éducation nationale en charge d'une circonscription et d'enseignants du premier degré. Ces entretiens ont été complétés par un dispositif d'écriture suscitée à distance auquel auront participé cinq inspecteurs de l'Éducation nationale. Ces deux dispositifs d'enquête font l'objet des prochains chapitres. Ils sont ponctués par des réflexions sur l'implication du chercheur et sur le travail que celle-ci nécessite pour ne plus seulement constituer un biais pour la recherche mais aussi un atout¹¹⁴.

¹¹⁴ Voir à ce propos les travaux de Khon R. K. (1986) qui expose l'intérêt de développer l'implication de praticiens de terrain dans une recherche sur leur propre domaine d'exercice professionnel. Nous nous sommes aussi inspirés des réflexions de J. Ardoino (1992) qui précise que le travail scientifique entrepris dans les sciences de l'homme et de la société ne peut faire l'économie des « impuretés » liées au « caractère domestique des pratiques éducatives » et donc de l'expérience des acteurs de terrain. L'implication de ces derniers peut être considérée comme heuristique pour une production de connaissance scientifique.

2. DES ENTRETIENS EXPLORATOIRES SEMI-DIRECTIFS

2.1 QUELQUES CARACTERISTIQUES DU DISPOSITIF MOBILISE

Le premier dispositif d'enquête regroupe une série de douze entretiens exploratoires semi-directifs menés auprès d'inspecteurs de l'Éducation nationale en charge d'une circonscription et d'autant d'enseignants. Le qualificatif « exploratoire » souligne la dimension inductive de l'enquête, les hypothèses de départ étant souples et les résultats attendus peu connus. Le spectre de l'exploration est large pour deux raisons : l'espace des réponses attendues n'est pas délimité *a priori*, les réponses attendues ne sont significatives que par rapport à un arrière-plan d'activité, d'institutions, d'objets, d'associations dont il faut tracer le réseau. Ces entretiens constituent un ensemble d'auto-interprétations et d'explicitations qui a fait l'objet d'un travail méthodique d'interprétation. Ils auraient pu être complétés par un dispositif d'observation de l'activité. Malheureusement, des contraintes multiples (professionnelles, budgétaires et temporelles) n'ont pas permis d'envisager cette option. Une telle approche méthodologique aurait non seulement permis de renforcer le croisement des données et donc la validité des analyses, mais aussi sans doute conduit à mettre à jour d'autres dimensions de l'activité. Le recueil de données mis en œuvre ici ne peut cependant pas être considéré comme une collecte d'éléments subjectifs, même si cette dimension subjective est présente. Il s'agit bien de mettre en évidence des dimensions anthropologiques du travail qui nécessitent le recours aux individus et à leur point de vue. Cependant, les discours produits n'expriment pas uniquement des dimensions dépendantes exclusivement du sujet. Deux éléments, déjà signalés l'attestent :

- Toute expression sensée mobilise les dimensions référentielles du langage. Une expression sensée est une proposition de monde et se trouve en cela incarnée hors du sujet lui-même, dans un monde partagé. Toute expérience individuelle traduit une communauté.
- Les entretiens — et leur retranscription — sont tout autant une activité qui se donne à voir que le produit de cette activité.

Les limites posées à la recherche par l'absence d'observation sont en partie palliées par le fait que le chercheur est professionnellement en contact avec les deux groupes professionnels enquêtés. Certaines dimensions qui échappent à une mise en mots, notamment les dimensions corporelles de l'action — qui regroupent les sensations physiques mais aussi les impératifs qui s'adressent au corps dans toute activité professionnelle — sont en partie partagées par le chercheur. Ceci autorise une compréhension de l'activité enseignante mais aussi de celle des inspecteurs qui sont le plus

souvent d'anciens enseignants. Un exemple permettra de mieux saisir le propos : les inspecteurs disent éprouver un sentiment de liberté et d'autonomie important en accédant au métier d'IEN ou de conseiller pédagogique. La force de cette expérience apparaît particulièrement lorsque l'on a éprouvé soi-même, en tant qu'enseignant, le poids d'un emploi du temps extrêmement contraignant qui astreint le corps à une présence ponctuelle et très régulière, en un lieu donné. De plus, dans l'activité enseignante, le corps se trouve toujours placé sous le regard de tiers. Cette expérience commune aux enquêtés et au chercheur permet parfois de saisir la signification des propos tenus par les inspecteurs. Cependant, comme toute recherche, nous prenons acte du fait que le recueil de données est toujours perfectible. Une réflexion doit toutefois être menée afin de s'assurer de la validité relative du ou des dispositifs mis en œuvre.

La durée de chaque entretien varie approximativement d'une heure à une heure trente. L'ensemble des entretiens une fois retranscrits constitue un corpus d'approximativement 360 pages. Tout en conservant une certaine fluidité lors de la passation des entretiens, nous avons veillé à ce que chaque thème soit abordé lors de celui-ci. Le guide, toujours présent lors des rencontres, faisait alors office de *check-list*. Ainsi, certaines des questions présentes dans la trame n'ont pas été posées lorsque la thématique avait été abordée spontanément par la personne interviewée. Seul l'entretien de Béatrice (IEN) est resté incomplet par manque de temps. Les rencontres se sont réalisées sur le lieu professionnel sauf pour Julie (enseignante) qui a souhaité l'effectuer à son domicile. Nous avons privilégié le lieu d'exercice professionnel, afin de placer les personnes interviewées au plus près de leurs conditions de travail. Une mise à distance géographique renforce, selon nous, une mise à distance de l'action professionnelle. Or, nous cherchons avant tout à susciter des activités d'énonciation qui soient à l'image de la sémantique ordinaire de l'action qui organise les pratiques des personnes interviewées.

Nous avons opté pour un nombre de 12 entretiens auprès de chaque groupe professionnel car nous sommes à la recherche d'une diversité des pratiques, mais aussi de redondances. Celles-ci permettent d'identifier en partie le genre professionnel et nous donnent accès aux styles. Ce nombre de douze apparaît communément comme acceptable. C'est ce que nous avons pu lire après coup dans la littérature : « L'expérience montre que cette diversité reste néanmoins limitée : dans le cas des entretiens, par exemple, à partir d'un certain nombre, que nous situons entre 12 et 15 entretiens, une certaine redondance, une certaine saturation des données apparaît. » (Alami et al., 2009, 64-65)

Chacun des entretiens réalisés avec les inspecteurs a été interprété sous forme de monographie, ce qui a permis de mieux comprendre leurs activités et épreuves

professionnelles et de faire apparaître les actants présents dans l'action. Les analyses qui ont organisé l'interprétation des différentes données sont présentées au fur et à mesure de leur apparition dans le document. La multiplicité des données recueillies a permis de valider par croisement un certain nombre des explications qui sont avancées dans les analyses.

Nous pouvons cependant pointer une des limites posées au cadre méthodologique adopté. Les analyses qui ont été menées n'ont pas permis de réaliser, autant que nous l'avions espéré, ces croisements. Au cours de la recherche, nous nous sommes aperçus qu'une grande part des activités menées par les IEN se trouvait à distance des enseignants. Les relations avec l'inspection s'effectuent en grande partie par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques. Les rapports qui existent entre les IEN et les enseignants se limitent souvent à l'inspection proprement dite et à des animations pédagogiques, que notre dispositif de recherche a cependant négligé d'explorer.

« Et les relations, on ne le voit pratiquement pas, ils sont inexistantes. Une relation physique du personnel. Ils sont extrêmement rares. Une inspection tous les trois ans. C'est tout. Il est là, on sait qu'il est là. Il ne nous dérange vraiment pas du tout. » (Fabienne, enseignante)

Dans les parties consacrées à l'inspection, nous avons pu croiser les discours tenus par l'ensemble des professionnels qui ont participé à l'enquête. Ces recoupements nous ont permis d'affiner notre connaissance des dynamiques qui ont alors lieu lors des interactions. Les entretiens réalisés auprès des inspecteurs et les textes sur l'activité suscités à distance seront donc surreprésentés dans la recherche par rapport aux données issues des entretiens menés avec les enseignants.

La difficulté méthodologique pour opérer ces croisements peut aussi expliquer en partie la plus faible mobilisation des entretiens réalisés auprès des enseignants. Ces derniers constituent cependant un corpus que de nouvelles recherches pourront peut-être mieux mettre en valeur. Certaines données, concernant notamment les rapports entre culture orale et culture écrite, sont à même, selon nous, de susciter des questionnements stimulants. Ces entretiens pourraient alors constituer le support d'une démarche exploratoire préalable à une nouvelle recherche.

2.2 LA SOLLICITATION DES PERSONNES INTERVIEWEES

Pour les enseignants, les personnes qui ont participé au dispositif étaient soit connues du chercheur (4 enseignants), soit faisaient partie d'un réseau de connaissances commun (8 enseignants). Les premiers ont donc été contactés directement et ont toujours répondu favorablement. Les seconds ont été contactés indirectement par une personne connue du chercheur et lorsque l'avis était favorable, un contact téléphonique permettait de mieux

préciser le cadre de l'enquête et le double statut du chercheur. Un rendez-vous était pris à la fin de l'entretien téléphonique. Là encore, toutes les sollicitations ont reçu un accueil favorable. Nous précisions aux personnes contactées que l'objet recherché était avant tout une exposition de certains aspects de leurs activités professionnelles, afin de ne pas orienter trop fortement les réponses ou de mobiliser des discours tout prêts. Cela aurait pu être le cas si nous avions annoncé dès l'entrée que nous cherchions à comprendre les dynamiques professionnelles qui s'instaurent entre les enseignants et leurs supérieurs hiérarchiques.

Les enseignants interrogés ont donc été sollicités en partie au gré des opportunités. Au moment de l'enquête, parmi les 12 enseignants interviewés, 7 exerçaient dans le département de la Moselle et 5 dans une même école de la banlieue parisienne classée en ZEP. La finalité d'un entretien semi-directif est de mettre au jour une variété de pratiques. C'est animé par cet objectif que nous avons tenté de varier les zones géographiques de l'enquête. Cependant, des contraintes budgétaires — les frais étaient entièrement à la charge du chercheur — et temporelles — le chercheur exerce une activité professionnelle à temps plein — nous ont conduits à limiter la zone d'enquête (ce qui n'a pas été le cas pour les inspecteurs). Nous pouvons cependant noter une surreprésentation des femmes (11 enseignantes pour 12 personnes enquêtées, soit un taux de 91% de femmes) par rapport au ratio du corps professionnel (celui-ci est féminisé à approximativement 80%). L'ancienneté dans le corps est variée et s'échelonne de 2 à 25 ans.

Audrey	2 ans	Juliette	5 ans	Greg	15 ans
Sylvie	2 ans	Elise	7 ans	Fabienne	17 ans
Malika	2 ans	Cathy	10 ans	Annie	22 ans
Isabelle	4 ans	Julie	12 ans	Lucie	25 ans

Tableau 1 : ancienneté professionnelle des enseignants interviewés.

Les inspecteurs qui ont participé aux entretiens ont tous été contactés, presque au hasard, par mail. Nous prenons soin de contacter autant d'inspecteurs que d'inspectrices. La population enquêtée regroupe ainsi 4 femmes et 8 hommes. L'ancienneté dans le corps est variée et s'échelonne de 0 (stagiaire) à 25 ans.

Martin	stagiaire	Béatrice	7 ans	Hélène	15 ans
Philippe	1 an	Geneviève	7 ans	Denis	21 ans
Alain	1 an	Solange	11 ans	Ludovic	25 ans
Julien	5 ans	Mathieu	13 ans	Henri	25 ans

Tableau 2 : ancienneté professionnelle des inspecteurs interviewés.

Le courrier électronique transmis à leur adresse professionnelle présentait le double statut du chercheur — ce qui justifiait des contraintes au niveau d'une éventuelle rencontre — ainsi que le cadre institutionnel de la recherche. Lorsqu'une réponse favorable parvenait, un contact téléphonique était pris afin de convenir d'un rendez-vous. Aux demandes pressantes des inspecteurs qui souhaitaient mieux identifier l'objet de la recherche, les réponses restaient vagues — « il s'agit de décrire votre activité professionnelle » — et prenaient soin d'en justifier l'opacité — limiter la présence de biais lors des entretiens. L'objet précis de la recherche était cependant dévoilé à la fin de l'entrevue.

Bonjour M....,

Je suis actuellement professeur des écoles en Moselle et je prépare, parallèlement, un doctorat en sciences de l'éducation, à la faculté de Nancy 2¹¹⁵, sous la direction de Mme Patricia Remoussenard.

Aussi, dans le cadre de mes recherches, je souhaiterais rencontrer des Inspecteurs de l'Éducation Nationale en charge d'une circonscription.

Vous serait-il possible d'accepter de participer à cette étude sous la forme d'un entretien d'environ une heure qui serait enregistré ?

Bien entendu, le contenu de cet entretien serait totalement « anonyme », c'est d'ailleurs dans ce souci que je souhaite effectuer mes enquêtes de terrain à l'extérieur de mon académie de rattachement.

Comme je vous l'annonçais au début de mon courrier, je suis enseignant en charge d'une classe à plein temps. Ceci restreint mes disponibilités, comme vous vous en doutez, aux mercredis matins (à partir de 10 heures) et après-midi. J'ai pu constater au cours de mes expériences professionnelles, mais aussi dans le cours de mes recherches, que l'emploi du temps d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale est des plus chargé. J'espère cependant que vous pourrez réserver un accueil favorable à ce travail.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie de recevoir, M..., mes sincères salutations.

Sylvain Starck

Cette démarche a reçu un accueil plutôt favorable de la part des inspecteurs avec un taux d'accord de 33% approximativement.

Pour les mêmes raisons et contraintes que celles évoquées précédemment, des IEN du quart nord-est de la France furent contactés à l'exception d'inspecteurs exerçant en Moselle. Une trop grande proximité professionnelle peut en effet influencer sur la qualité des échanges par une certaine retenue bien compréhensible. Nous pouvons d'ailleurs noter que les rencontres avec les IEN les plus éloignés géographiquement ont donné lieu à des confidences plus risquées. Ainsi, Solange explique pourquoi elle a incité un directeur d'école à ajouter deux élèves à ses effectifs afin d'éviter une fermeture de classe qu'elle jugeait catastrophique. Mathieu quant à lui exprime son désarroi face aux pressions politiques dont il fait l'objet pour obtenir du chiffre en termes de résultats aux évaluations nationales. Cependant, cette hypothèse est à tempérer. Ces entretiens sont chronologiquement les

¹¹⁵ La recherche a débuté à l'Université de Nancy 2, au Lisec, et s'est poursuivie à partir de septembre 2007 à l'université de Lille 3, au CIREL.

dixième et onzième. Une certaine aisance dans leur déroulement peut en partie expliquer ces différences de postures lors des rencontres.

2.3 LE GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

La trame élaborée vise à reconstruire des pratiques, à mettre à jour des interactions entre différents actants et à faire surgir certaines représentations ou certains systèmes de valeurs qui participent à l'organisation des activités professionnelles. Elle permet en outre de recueillir des informations de signalétique (parcours professionnel, ancienneté). Les deux guides ont préalablement été testés respectivement auprès de trois enseignants et de trois inspecteurs. Une première analyse de contenu a permis de valider cette trame et d'en généraliser l'usage aux autres personnes contactées. Les premiers entretiens ont ainsi été conservés pour les analyses ultérieures.

Guide d'entretien ENSEIGNANT

◇ Depuis combien de temps exercez-vous dans l'enseignement ?

◇ Quel parcours avez-vous suivi ?

◇ De quoi vous souvenez-vous lorsque vous repensez à vos premières années d'exercice ? Cela correspondait-il à vos attentes ?

◇ D'après vous, y a-t-il des dimensions de l'enseignement qui ne sont pas prises en compte par l'institution ?

◇ Voici deux documents en usage dans les écoles primaires (trame de projet d'école, formulaire PPRE). Pouvez-vous me dire ce qu'ils évoquent pour vous ?

◇ Pouvez-vous me décrire la dernière rencontre que vous avez eue avec votre IEN ?

◇ Y a-t-il des choses dont il est difficile de parler avec un IEN ? En parlez-vous avec votre directeur ?

◇ (à défaut d'une réponse à la question précédente) Comme tout professionnel, un enseignant peut-il être amené à agir sans toujours respecter scrupuleusement les directives qu'il reçoit de sa hiérarchie ?

◇ Si vous deviez décrire l'administration de l'Éducation nationale par une image, laquelle serait-elle ? Pouvez-vous expliquer ?

◇ La dernière fois que vous avez évoqué votre IEN dans une conversation, c'était à quelle occasion ? Pouvez-vous préciser ?

◇ Qu'attend l'institution de votre action ? Qu'attendez-vous de l'institution ?

◇ Vous arrive-t-il de faire appel à votre IEN ? Vous souvenez-vous de la dernière fois où cela s'est produit ?

◇ A quels moments un IEN est-il amené à prendre contact avec vous ?

◇ Dans le cadre de votre profession, vous souvenez-vous de la dernière chose ou une des dernières choses qu'on vous ait demandée de faire ? Quelles étaient les circonstances de cette demande ?

◇ Si vous deviez utiliser une image pour décrire votre action professionnelle, laquelle serait-elle ? Pouvez-vous expliquer ?

◇ Y a-t-il parfois des points de désaccord avec votre IEN ? (faire préciser un exemple concret si possible)

◇ Quels sont vos sentiments actuels sur les relations entre les enseignants et les inspecteurs de l'Éducation nationale ?

Guide d'entretien IEN

◇ Depuis combien de temps exercez-vous les fonctions d'IEN ?

◇ Quel parcours avez-vous suivi pour être IEN ?

◇ Comment avez-vous vécu ce changement de fonction ? Quel regard aviez-vous précédemment sur les IEN ? Pensez-vous que le regard que les autres portent sur vous a changé ?

◇ De quoi vous souvenez-vous lorsque vous repensez à vos premières années d'exercice en tant qu'IEN ?

◇ Pouvez-vous me décrire les deux dernières rencontres que vous avez eues avec un enseignant ?

◇ D'après vous, y a-t-il des dimensions de l'enseignement qui ne sont pas prises en compte par l'institution ? Comment en tenez-vous compte en ce qui vous concerne ?

◇ Certaines pratiques que vous rencontrez chez des enseignants vous surprennent-elles ? Y a-t-il des choses dont il est difficile de parler avec un enseignant ?

◇ A votre avis, qu'est-ce qui vous permettrait de mieux coordonner votre action avec les enseignants ?

◇ Quel problème récent avez-vous eu à gérer avec des enseignants ? Comment avez-vous procédé pour le résoudre ?

◇ Comme tout professionnel, un IEN peut-il être amené à agir sans toujours respecter scrupuleusement les directives qu'il reçoit de sa hiérarchie ? Pouvez-vous préciser ?

◇ Si vous deviez décrire l'administration de l'EN par une image, laquelle serait-elle ? Pouvez-vous expliquer ?

◇ Qu'attend l'institution de votre action ? Selon vous, y a-t-il des attentes informelles ? D'après vous, qu'attendent les enseignants de votre action ?

◇ Quelles qualités et compétences l'institution attend-elle à votre avis d'un IEN ?

◇ Vous est-il arrivé d'être désorienté par une directive que vous deviez appliquer ou faire appliquer ? Pouvez-vous donner un exemple...

◇ Si vous deviez utiliser une image pour décrire votre action professionnelle, quelle serait-elle ? Pouvez-vous expliquer ?

◇ Pour prendre un exemple concret, pouvez-vous me dire comment vous avez procédé précisément pour la mise en place des nouvelles modalités d'accompagnement des élèves en difficulté ?

◇ Pouvez-vous évoquer le dernier conseil d'IEN ? Quelles ont été vos interventions ou celles de vos collègues ? Quel est votre sentiment au sortir de tels conseils, en général ?

◇ Y a-t-il parfois des points de désaccord avec vos supérieurs au cours de ces conseils ? (faire préciser un exemple concret si possible)

◇ Quels sont vos sentiments actuels sur votre fonction ?

Les premières questions, tout comme la dernière, sont souvent l'occasion pour les IEN d'évoquer les plaisirs professionnels. Un ensemble de questions, placées au cœur de l'entretien, conduit implicitement vers des zones de tensions professionnelles — ou épreuves — et invite à des narrations sur l'activité professionnelle. Cette mise-en-intrigue de l'activité permet alors d'accéder à une lecture des rapports pratiques aux normes. Faire surgir ces zones de tensions et d'épreuves où l'action ne va plus de soi met en lumière les arbitrages réalisés par les individus, mais aussi le fonctionnement « normal » qui est implicitement

révélé ¹¹⁶(Clot, 1999 ; Latour 2006). Les relances ont favorisé une explicitation de ces épisodes professionnels afin de retracer le plus finement possible le réseau des actants qui y a pris part et leur influence sur le cours d'action « revécu ». Pour éviter un phénomène de lassitude, nous avons pris soin d'alterner les types de questions : ainsi, les narrations sur l'action alternent avec des analyses réflexives plus à distance.

Une des questions, centrale pour notre questionnement, reste cependant difficile à poser. Il s'agit de savoir si les inspecteurs contreviennent de manière consciente aux normes et règles en vigueur dans leur cadre professionnel. Pour en faciliter la formulation, une introduction de la question avait pour but d'en limiter l'effet anxiogène :

« Comme tout professionnel, un IEN peut-il être amené à agir sans toujours respecter scrupuleusement les directives qu'il reçoit de sa hiérarchie ? Pouvez-vous préciser ? »

Les réponses ont parfois donné lieu à des « révélations » (notamment Solange) ou à une posture défensive très argumentée et se révèlent donc particulièrement significatives.

2.4 MISE EN ŒUVRE DES ENTRETIENS

Les entretiens font partie des laboratoires des sciences humaines. En cela le dispositif d'enquête doit faire l'objet d'une mise en œuvre réfléchie. Comme toute expérience en laboratoire, elle provoque une situation artificielle qui, par sa précision, permet d'objectiver les données essentielles à l'analyse : « (...) c'est justement en raison de la nature artificielle des laboratoires qu'on peut parvenir à l'objectivité — à condition d'être constamment et obsessionnellement attentif à la détection des artéfacts » (Latour, 2006, 186). Si ces artéfacts restent irréductibles à la situation d'enquête (Bourdieu, 1993, 1391), il s'agit alors de les connaître et de les maîtriser, et ce, dans le direct de l'accomplissement de l'activité d'enquête, mais aussi dans une analyse postérieure afin de développer ce que Bourdieu (1993) appelle une « réflexivité réflexe ».

Il nous faut clarifier la situation d'enquête et l'intrusion qu'elle opère à chaque fois dans la vie professionnelle des personnes interrogées. Dans notre cas, le double statut du chercheur exerce ainsi une influence notable sur les échanges qui ont lieu. La question est alors de savoir comment, dans le cours de l'échange, éviter que cette double identité professionnelle — enseignant du premier degré et chercheur universitaire — ne gêne pas les mises en mots. Ces deux postures sont éminemment différentes, l'une conduit à une grande proximité professionnelle et l'autre à une dissymétrie de fait (c'est le chercheur qui conduit la

¹¹⁶ Au sens d'une « révélation » photographique.

situation d'entretien). Quelques éléments de réflexion peuvent être mis en avant et permettre d'esquisser les interactions qui ont eu lieu lors de ces rencontres.

Avec les enseignants, nous pouvons souligner l'aspect très « naturel » des échanges, que les personnes interrogées soient connues ou non du chercheur. C'est avant tout la proximité professionnelle qui a joué. La personne interviewée adopte une posture qui semble celle des échanges informels habituels entre pairs. Le danger réside ici dans une énonciation qui laisserait dans l'ombre de nombreux implicites ou qui mobiliserait des discours déjà prêts et légitimes entre pairs. Cette proximité est la plus importante avec Lucie, qui est la seule à partager un passé professionnel avec le chercheur. Des rappels à des expériences communes sont présents dans l'entretien mais ne sont pas l'objet d'une énonciation trop implicite. Ils sont tout au contraire l'occasion pour la personne interrogée de décrire ces expériences partagées de son point de vue.

Un certain nombre d'éléments a permis de tempérer cette proximité. Ainsi, pour Lucie, aucun rappel à des expériences communes n'a été effectué par l'enquêteur. Le chercheur, par ses prises de parole, a pris soin de ne pas se positionner en tant qu'enseignant. Cela ne fut cependant pas toujours le cas, notamment lors de la présentation des deux documents (projet d'école et projet personnalisé de réussite éducative) issus de la circonscription de l'interviewer. Il faut souligner que la situation d'enquête, qui reste une situation très artificielle, participe fortement à une mise à distance entre les deux interlocuteurs. Ainsi, l'entretien reste sous la conduite du chercheur et établit de fait une dissymétrie. La présence d'un enregistreur entre les partenaires de l'échange institutionnalise l'entretien qui n'a plus alors le statut d'une simple conversation entre pairs.

Les rencontres avec les inspecteurs sont, elles aussi, affectées par le double statut du chercheur. Dans ce cas, une dissymétrie statutaire s'y rajoute — ils sont potentiellement les supérieurs hiérarchiques de l'enquêteur. Le statut professionnel de l'enquêteur reste présent dans le cours de l'entretien. Cela est particulièrement visible dans l'entretien mené avec Hélène. Elle a le sentiment d'exposer une activité déjà connue par l'enquêteur. Elle préfère alors rester dans l'implicite. Les relances de l'enquêteur provoquent une gêne qu'elle verbalise :

« Les prises de parole [entre inspecteurs et enseignants] sont moins spontanées. Pas les miennes, celle de mes interlocuteurs. Je veux dire, un rapport entre pairs est beaucoup plus naturel qu'un rapport hiérarchique.

Et du coup ça gêne l'exercice de votre fonction ?

Non ça ne gêne pas. Enfin, ça ne me gêne pas, ça dépend des... Je vais dire en inspection, les dialogues sont... Enfin, vous le savez.

Vous voyez, je suis néophyte.

Non, vous n'êtes pas néophyte. »

Une autre lecture de la situation d'entretien a alors été proposée par l'interviewer :

« Je suis néophyte dans le sens où je pense que toute expérience est singulière, et qu'elle ne peut pas s'échanger avec l'expérience de quelqu'un d'autre. Même si on a ce sentiment que les choses sont identiques parfois. »

Cette intervention a alors permis de « détendre » la situation d'entretien. Hélène confiera même tout à la fin :

« (...) c'est terrible les interviews, en fait vous obtenez beaucoup,...

Hélène, malgré sa volonté de dissimuler des rapports conflictuels dans son métier, est submergée par eux, ce qui transparaît dans son entretien. En cela, les traces laissées par les entretiens ne sont pas de simples données subjectives maîtrisées par les locuteurs. Elles sont le reflet d'un rapport au monde qui témoigne du débordement des individus par ce qu'ils disent, mais aussi du débordement des individus par leur activité.

Le taux de réponse favorable aux sollicitations (33% approximativement) est significatif. Les inspecteurs trouvent un intérêt indubitable à ces échanges. Nous pouvons avancer l'hypothèse qu'ils perçoivent cette situation d'enquête comme une occasion d'exposer leur action professionnelle à un subalterne potentiel, sachant que celle-ci reste en général largement opaque aux professeurs des écoles. La situation d'enquête est peut-être vécue comme une opportunité de s'expliquer devant un subordonné grâce à l'écran symbolique que confère le statut conjoint de chercheur. Cette mise en mots est donc préalablement perçue, selon nous, comme une source potentielle de clarification de leur activité. On retrouve ici l'idée que l'entretien n'est pas un simple produit (*ergon*) mais aussi une activité (*energeia*) qui produit des effets sur le locuteur (Taylor, 1999). La situation d'enquête, de par ces effets, n'a donc pas souffert, selon nous, de ce double statut. La fin des entretiens a d'ailleurs été l'occasion pour les inspecteurs de manifester leur satisfaction.

A nouveau, la situation d'enquête a tempéré cette proximité/asymétrie professionnelle. Cela se marque fortement par le fait que l'inspecteur n'assume pas la conduite de l'entretien, ce qui est tout à fait inhabituel face à un enseignant. Les échanges ont donc lieu dans cette hésitation entre proximité professionnelle qui incite à rejouer dans l'entretien les rapports IEN / enseignants, et distance à l'enquêteur qui nécessite une exposition précise des activités professionnelles dans une « sémantique ordinaire ». Les IEN ont parfois tendance à recourir à des formulations trop académiques — ils parlent de pilotage, de niveau d'action, d'impulsion, etc. Les relances ont alors consisté à engager la personne interviewée dans des explicitations ou des narrations d'épisodes professionnels.

Nous l'avons souligné dans l'exposition du cadre théorique, les dimensions langagières qui organisent l'activité professionnelle sont centrales dans la recherche engagée. Aussi, les entretiens exploratoires semi-directifs ont été complétés par un dispositif d'écriture sur l'activité suscitée à distance et qui s'est adressé à cinq inspecteurs de l'Éducation nationale. Celui-ci est exposé dans la partie suivante.

3. UNE ECRITURE SUR L'ACTIVITE SUSCITEE A DISTANCE

Comme nombre de méthodes d'analyse du travail (entretiens d'explicitation initiés par Vermersch, auto-confrontation croisée introduite par Clot, auto-médiatisations mises en œuvre par Schwartz B., instruction au sosie proposée par Oddone par exemple) nous considérons la parole comme mode d'accès principal au travail réel (Champy-Remoussenard, 2003). Nous proposons ici un nouveau dispositif d'analyse du travail qui s'inspire d'un dispositif d'« écriture vive » mis en œuvre par Fath (1994) et retravaillé par Champy-Remoussenard (2005, a). Ces dispositifs proposent notamment à un ensemble de participants des séances d'écritures centrées sur l'activité professionnelle et d'échanges oraux autour des textes produits. Mais avant de décrire les modalités de sa mise en œuvre, nous présentons le champ de l'écriture sur l'activité qui a orienté son élaboration et le déroulement des échanges auxquels ce dispositif a donné lieu.

3.1 LE CHAMP DE L'ECRITURE SUR L'ACTIVITE.

De nombreux dispositifs d'écriture, parce qu'ils sont considérés comme potentiellement professionnalisant, sont mobilisés dans les formations aux professions de l'humain (Crinon, Guigue, 2006). Ils engagent paradoxalement les participants à s'éloigner de leurs expériences professionnelles vécues pour mieux s'en rapprocher. « Le langage introduit tout à la fois une distance et une présence à l'activité qui rendent possible un accès au travail réel. » (Champy-Remoussenard, 2009) Ceci est rendu possible de par les liens qui

s'établissent entre langage et action professionnelle qui sont dans un rapport constitutif et non représentationnel. Aussi, peut-on se demander si observer les traces laissées par les activités discursives, ici traces scripturales, ne s'apparente pas à une observation d'indices dans l'environnement spatial, temporel, social et institutionnel (Guigue, 2003), traces précieuses pour la formation professionnelle, mais aussi pour la recherche en sciences humaines ? Nous pensons que oui, dans la limite où nous précisons qu'il existe cependant un écart irréductible entre le monde des textes et le monde de l'action (voir le chapitre 1 de la seconde partie). Cette « cueillette d'indices » (Guigue, *ibid.*) n'a pas pour vocation à dévoiler le travail réel qui reste toujours ontologiquement inaccessible mais autorise une mise en lumière partielle de celui-ci.

Cette mise en mots de l'activité professionnelle est prise dans une situation construite de communication qui influe notablement sur la qualité des textes produits par les participants. « Le contexte [dans lequel est construite la mise en mots] est porteur des limites et des potentialités des démarches mises en œuvre. » (Champy-Remoussenard, 2006, p.301) La construction du dispositif doit favoriser une production d'écrits qui autorise l'expression ordinaire des vécus professionnels. Nous aurons ainsi recours à des déclencheurs, dont des études précédentes montrent la capacité à faciliter le passage à l'écrit (Champy-Remoussenard, Lemius, 2006). Ce sont de « brefs début de phrases sur lesquels les participants prennent appui pour amorcer l'écriture » (« Normalement, j'aurais dû... », proposé dans notre dispositif pour l'écriture du second texte) ou des invitations à rapporter une expérience singulière (« Je vous propose de raconter une situation professionnelle où l'un de vos collègues, « ancien » dans le corps des IEN, a joué un rôle important. », proposé lors du premier échange épistolaire). Ces déclencheurs en favorisant des narrations — ou des mises-en-intrigue (Ricœur) — invitent les « écrivants » à utiliser un langage ordinaire afin de faire surgir des facettes du vécu qui se trouvent le plus souvent spontanément oubliées, tues, et par conséquent sous-estimées (Champy-Remoussenard, 2009) et qui s'apparentent à ce qu'Yves Schwartz (1997) appelle les « résidus ».

Préalablement à la mise en œuvre des écritures, un cadre déontologique doit fixer les règles élémentaires des échanges. Dans notre cas, il a été intégré à la description du dispositif. Plusieurs conditions étaient fixées au départ :

- la garantie de l'anonymat des auteurs des textes.
- l'adoption d'une posture d'écoute à la lecture des textes et aux réactions qui étaient ensuite mises par écrit.
- Le respect des personnes, qui interdit tout jugement de valeur sur les personnes.

- La possibilité pour le chercheur d'utiliser ce dispositif à des fins de recherche et donc de pouvoir citer des extraits rendus évidemment anonymes.

Les échanges, suscités par notre dispositif, se font exclusivement par écrit, à distance, en utilisant la messagerie électronique, entre des participants qui ne se connaissent pas et qui resteront anonymes entre eux. Si un tel dispositif favorise le recueil des traces des interactions que les textes peuvent susciter auprès des participants, il est limité par l'investissement scriptural demandé et par une difficulté à dynamiser les échanges dans des interventions en présentiel. Il amplifie les limites et les ressources d'une communication qui a uniquement recours au support de l'écrit.

Les textes sur l'activité sont lus par un ensemble de pairs qui y réagissent par écrit. Ceci autorise un processus de décentration, « les participants voient leur propre travail à partir du regard des autres » (Champy-Remoussenard, 2006, 306). Il y a ainsi une co-analyse du travail qui conduit à une variation des raisonnements (Guigue, 2003) et dont les traces restent visibles dans les échanges. Un tel dispositif d'écriture permet donc d'accéder en partie aux arbitrages qui habitent l'activité professionnelle et de mettre au jour non des états mais des processus. De tels échanges sont donc potentiellement à même d'alimenter notre réflexion sur l'autonomie qui, nous l'avons vu, est la manifestation d'un processus.

Suite à cette présentation rapide du champ de l'écriture sur l'activité professionnelle, nous pouvons décrire le dispositif adopté dans notre recherche.

3.2 MODALITES DE MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF D'ECRITURE SUR L'ACTIVITE SUSCITEE A DISTANCE

Le dispositif mis en œuvre s'est uniquement déroulé sous la forme de messages électroniques (courriels) qui ont systématiquement transité par l'animateur du dispositif, seul participant du dispositif à connaître l'identité des autres participants. Les inspecteurs qui ont ainsi participé aux échanges d'écritures sur l'activité ne se connaissaient pas, cet anonymat a été maintenu à l'issue du dispositif comme le prévoyait le cadre préalable fixant les modalités des échanges. Le courrier, adressé individuellement et nominativement lors des premières sollicitations, se trouve ci-dessous. Y étaient jointes les coordonnées postales et téléphoniques du chercheur.

Bonjour

Je suis actuellement professeur des écoles en Moselle et je prépare, parallèlement, un doctorat en sciences de l'éducation, à la faculté de Lille, sous la direction de Mme Patricia Remoussenard. Dans le cadre de mes recherches, j'ai réalisé une douzaine d'entretiens avec des Inspecteurs de l'Education Nationale en charge d'une circonscription. Cependant, un tel recueil de

données ne me paraît pas suffisant pour une exploitation fine des activités déployées par des IEN. J'ai bien peur que me limiter à un tel corpus laisse dans l'ombre des dimensions fondamentales mais encore invisibles de vos expériences.

Je souhaiterais prolonger cette étude par la mise en place d'un dispositif d'enquête qui constitue dans le même temps un outil de partage de pratiques. Il s'agit essentiellement d'amener les personnes participant au dispositif à écrire sur certains aspects de leurs activités et de partager cette écriture avec d'autres professionnels. Ceci s'inscrit dans le courant de l'écriture sur la pratique développé entre autres par Patricia Remoussenard et Françoise Cros et auquel je me suis exercé depuis maintenant deux ans.

Le dispositif habituel regroupe, dans un même espace, entre une dizaine et une quinzaine de participants qui se réunit avec un animateur. Celui-ci garantit le bon déroulement des échanges (il veille notamment à ce que chaque intervention se fasse dans le respect des personnes, c'est-à-dire sans jugement), et il dynamise le processus d'écriture. Cette « mise en mots de sa pratique » est généralement utilisée comme modalité de formation. En effet, les traces produites mettent en lumière des données essentielles pour une compréhension fine des activités déployées par les acteurs d'un champ professionnel, données qui jusqu'alors restaient invisibles non seulement pour les chercheurs mais pour les acteurs eux-mêmes. Un tel dispositif permet en outre la production d'une « communauté de pratiques », c'est-à-dire des ressources élaborées en commun qui deviennent peu à peu partie intégrante de la pratique.

D'un point de vue technique, je ne pense pas pouvoir réunir facilement une dizaine d'Inspecteurs dans le même espace d'échange, surtout si ceux-ci exercent leurs fonctions dans des lieux géographiquement fort éloignés ! Aussi, si cette proposition retient votre intérêt, je vous expose ci-dessous le dispositif tel que nous pourrions le faire fonctionner :

- après avoir réuni suffisamment de participants (a priori, ils seront tous issus d'académies différentes afin de garantir une certaine « neutralité » dans les échanges), je lancerai des pistes d'écriture sur sa pratique (à l'aide de « déclencheurs » ou de textes puisés dans la littérature). Il reviendra à chacun de produire un écrit à partir de ces déclencheurs. Chaque texte devra être centré autour d'un événement précis. L'écriture devrait permettre de creuser cette expérience.

- Ces textes me seront de préférence adressés par courrier électronique. Je les ferai ensuite parvenir aux autres participants (après les avoir anonymés). Dans cette seconde étape, chacun (y compris moi-même) pourra réagir au texte de l'autre pour demander des précisions ou dire ce qu'il en aura saisi, exprimer son sentiment. Il s'agira d'en faire une lecture partagée. Vous comprendrez facilement pourquoi celle-ci ne sera en aucun cas l'occasion de formuler des jugements sur la pratique ainsi verbalisée. Les participants sont invités à adopter une démarche compréhensive, notamment à partir de leurs propres expériences. D'un point de vue technique, je jouerai ainsi le rôle de modérateur.

- Ces réflexions seront ré-adressées à l'auteur (et aux autres participants) qui aura « le mot de la fin » : il pourra y réagir, donner des précisions, donner son sentiment... Ce sera l'occasion d'un dernier envoi aux autres participants.

Voilà, rapidement esquissée, la démarche méthodologique envisagée. Je sais qu'un tel dispositif est plutôt exigeant en disponibilité et en énergie, mais je pense que les gains tant épistémologiques que professionnels sont à la hauteur d'un tel engagement. Je tiens d'ores et déjà à vous préciser que toutes les données recueillies et élaborées en commun resteront anonymes, comme c'est le cas pour les entretiens déjà réalisés. De plus, vous pourrez décider de l'avenir des textes que vous aurez produits. Je me réserve cependant le droit de pouvoir en citer des extraits dans l'écriture finale de la thèse (en garantissant évidemment la confidentialité des auteurs).

J'espère que vous pourrez réserver un accueil favorable à ce travail et que nous pourrons convenir d'une organisation de travail. Il va de soi que je me tiens à votre disposition pour toutes informations complémentaires.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie de recevoir,, mes sincères salutations.

Un second courrier explicatif accompagnait l'envoi du premier déclencheur. Il permettait de rappeler le fonctionnement du dispositif et de maintenir le contact avec les participants.

Bonjour,

Avant toute chose merci à vous pour votre accueil et les efforts que vous allez devoir consentir dans le cadre de ce travail. J'espère qu'il saura vous apporter de nombreux bénéfices, c'est en tout cas l'un des objectifs du dispositif.

Le groupe tel qu'il est constitué comprend donc cinq Inspecteurs, tous en charge d'une circonscription du premier degré dans des départements différents. Pour faciliter les échanges, tout en préservant l'anonymat de chacun, je vous propose à la fin du premier écrit d'opter pour un pseudonyme, un simple prénom devrait convenir.

Vous trouverez en pièce jointe le déclencheur utilisé pour cette première « séance ». Pour ne pas que cette écriture soit trop envahissante sur votre temps de travail, je vous propose d'ouvrir ce fichier joint et de vous donner, « dans la foulée », une vingtaine de minutes pour la rédaction du texte. J'espère que ce déclencheur trouvera écho dans votre expérience.

Pour tenter d'imprimer au groupe une certaine dynamique, je vous propose le calendrier suivant :

- retour des textes pour le jeudi 27 mars (fin de journée)
- je vous transmets les différentes productions le vendredi 28.
- Vous me retournerez un ou deux des textes annotés selon votre inspiration pour le mardi 1^{er} avril. Je vous transmettrai ce même jour le second déclencheur (vous aurez le choix entre deux entrées). Le mercredi me permettra de vous transmettre les premiers textes et leurs annotations.

Je pense qu'il faudrait, au vu des conditions imposées par le dispositif, essayer de respecter ces temporalités, tant que faire se peut bien entendu. Qu'en pensez-vous ? S'il vous est impossible de répondre à l'une des étapes proposées, je vous propose de ne pas en tenir compte et, donc, de sauter cette étape afin de maintenir le rythme du dispositif.

Bien cordialement,

Sylvain Starck

Un courrier accompagnait la première lecture partagée à effectuer. Il permettait de préciser les modalités de l'échange mais aussi de donner une place à l'animateur du dispositif.

Courrier accompagnant les premiers textes à commenter

Bonjour,

Vous trouverez les textes que chacun d'entre vous a laissé surgir. L'étape suivante correspond à ce que nous pourrions appeler une lecture partagée. A la suite d'un ou deux des textes vous pourrez ainsi :

- demander des précisions sur la situation évoquée
- faire écho avec une de vos propres expériences
- dire en quoi cette situation évoquée est significative, ce qu'elle dit pour vous de ce métier que vous partagez
- ce que cette situation laisserait dans l'ombre

Il se peut que vous préférerez réagir à l'ensemble des textes. Peut-être faut-il voir cette étape comme une « auberge espagnole » où chacun apporte ce qui lui est propre... La seule contrainte, aurais-je envie de dire, c'est de coller à des situations concrètes ou des éléments d'une situation concrète.

Bonne lecture à chacun de vous,

Sylvain Starck

PS : J'espère que la date de mardi soir pourra convenir pour le retour des textes annotés...

Dans un premier temps, un groupe de cinq IEN a été constitué afin de procéder à un échange à distance de textes sur l'activité. Les sollicitations — émises uniquement par courrier électronique — se sont tout d'abord effectuées de manière aléatoire dans les différentes académies réparties sur tout le territoire national — et ce afin de garantir l'anonymat des participants. Toutefois, au vu des difficultés à regrouper un nombre suffisant de volontaires, une seconde démarche a été entreprise auprès d'IEN appartenant à notre réseau de connaissances. Trois des cinq inspecteurs ne connaissaient donc ni le chercheur, ni les autres professionnels engagés dans le dispositif, deux autres connaissaient l'animateur du dispositif. Si les démarches pour solliciter des entretiens, elles aussi aléatoires et effectuées par courriers électroniques, ont reçu un accueil en général favorable (approximativement une réponse affirmative sur trois demandes), cette nouvelle enquête a reçu un accueil bien plus réservé (une réponse affirmative sur trente demandes). Nous supposons que l'exigence dans l'investissement à consentir tout comme la forme écrite exigée par les échanges explique en partie cette situation. Faciliter ce passage à l'écrit a d'ailleurs fait l'objet de recherches précédentes (Champy-Remoussenard, 2005, a). Une autre hypothèse peut être avancée. Le fait, pour les inspecteurs, de laisser des traces écrites lors des échanges les engage subjectivement bien davantage que lors des entretiens. En effet, dans leur cadre professionnel, le statut de l'écrit est bien souvent associé à sa fonction législative, prescriptive ou judiciaire. Mettre par écrit son activité, c'est alors, pour les inspecteurs, devoir s'expliquer avec ce vécu professionnel et ce rapport à l'écriture que l'on peut imaginer très présents et qui empêchent le passage à une écriture à la première

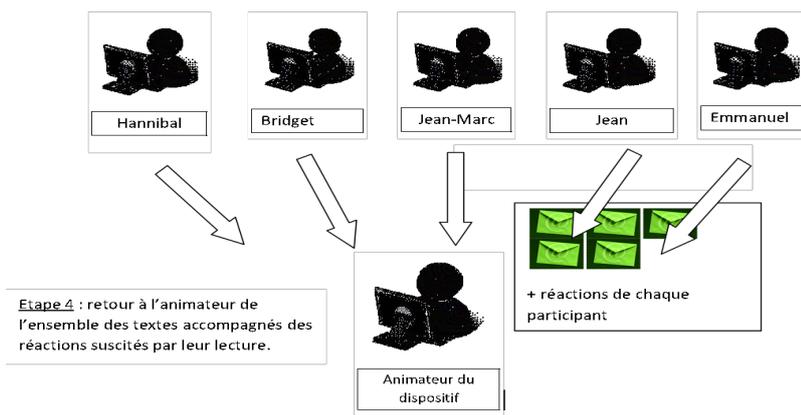
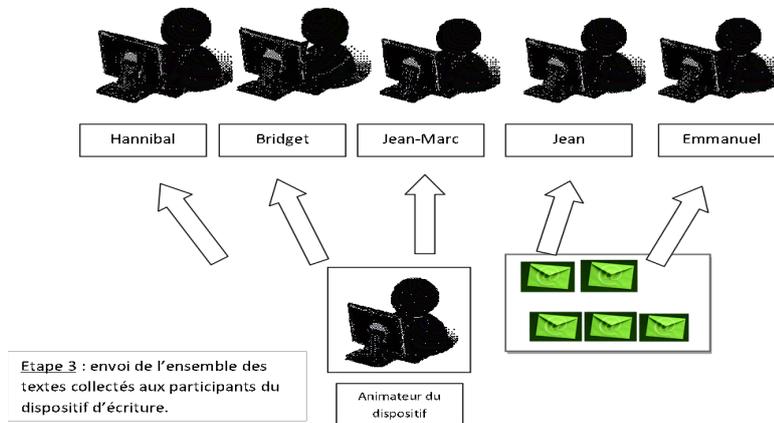
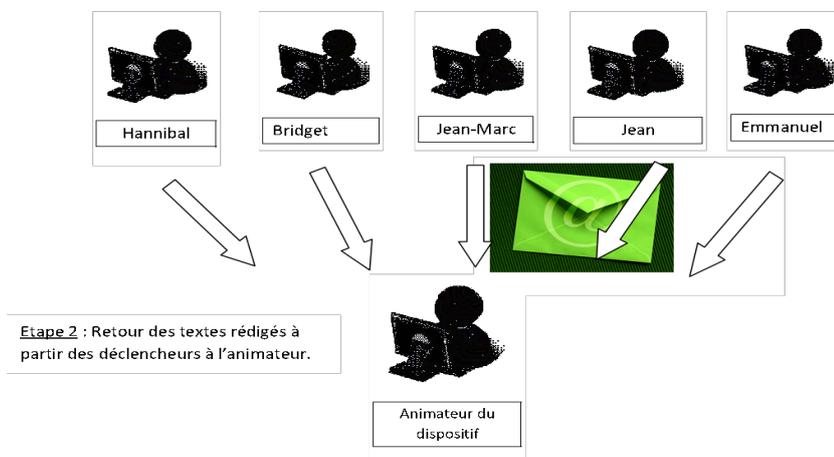
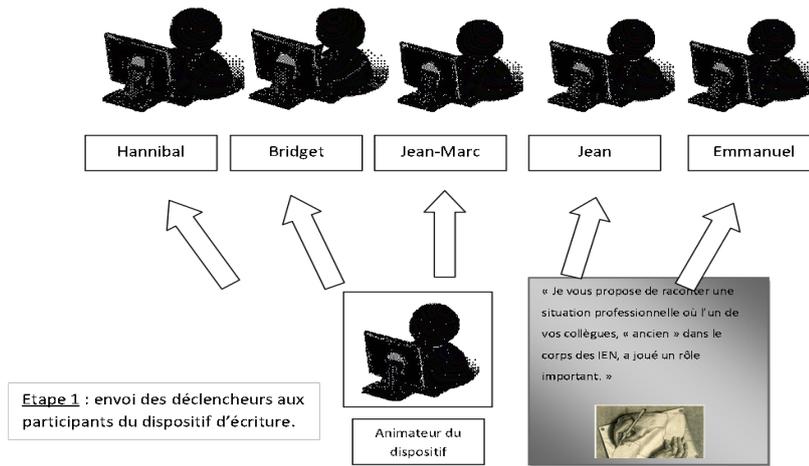
personne, où le scripteur ne s'efface pas derrière la technique, les usages lexicaux et les procédures d'écriture. Les écrits d'Hannibal, l'un des participants, marquent dans leur évolution la trace de ce rapport à la conformité professionnelle : il expose dans ses quatre premiers textes une vision lisse de ses actions professionnelles pour finalement, s'exposer réellement dans son dernier texte. Il y présente très explicitement son activité d'inspection qui se fonde pour une large partie sur sa première impression, et ce, malgré les critiques qu'une telle posture entraîne inmanquablement.

Ce dispositif, inspiré d'ateliers d'écritures et d'échanges de pratiques déjà mis en œuvre (Fath, 1994 ; Champy-Remoussenard, Lemius, 2006) a permis, uniquement par le biais d'échanges de courriels, la rédaction de 26 textes. Après accord des participants, un courriel donnait la description du dispositif, auquel se trouvait associé le cadre déontologique qui gouverne les échanges, afin de préciser les modalités des échanges (voir plus loin le schéma 1 qui permet de visualiser la dynamique des échanges). Le dispositif qui a été proposé fonctionne en 5 étapes.

Des « déclencheurs » sont adressés par courriel aux participants (étape 1). Ceux-ci doivent permettre d'engager un processus d'écriture. Les textes ainsi produits par les cinq participants sont envoyés à l'animateur du dispositif (étape 2). Une fois rendus anonymes, ces textes étaient regroupés et adressés à l'ensemble des inspecteurs (étape 3) afin de solliciter leurs lectures et réactions. Les nouveaux textes produits étaient « réadressés » aux membres du dispositif, *via* l'animateur du dispositif (étape 4 et 5) afin de laisser à l'auteur de chaque texte la possibilité du dernier mot. Cette ultime étape n'aura cependant donné lieu à aucune production. Ce principe d'échange aura fonctionné ainsi trois fois, pour aboutir à la production totale de 26 textes. On compte un abandon à partir du troisième déclencheur et trois lors de la phase de réponse qui a suivi. Cela peut notamment s'expliquer par l'exigence dans l'investissement à consentir et par une certaine lassitude. En effet, la dynamique des échanges s'est trouvée notablement ralentie par le fait que les inspecteurs étaient, pendant cette période, en congé de manière décalée.

L'animateur du dispositif est uniquement intervenu dans la transmission de courriers réglant les échanges et dans le réadressage des textes produits.

« Administrer et enseigner : quel travail à l'interface ? »



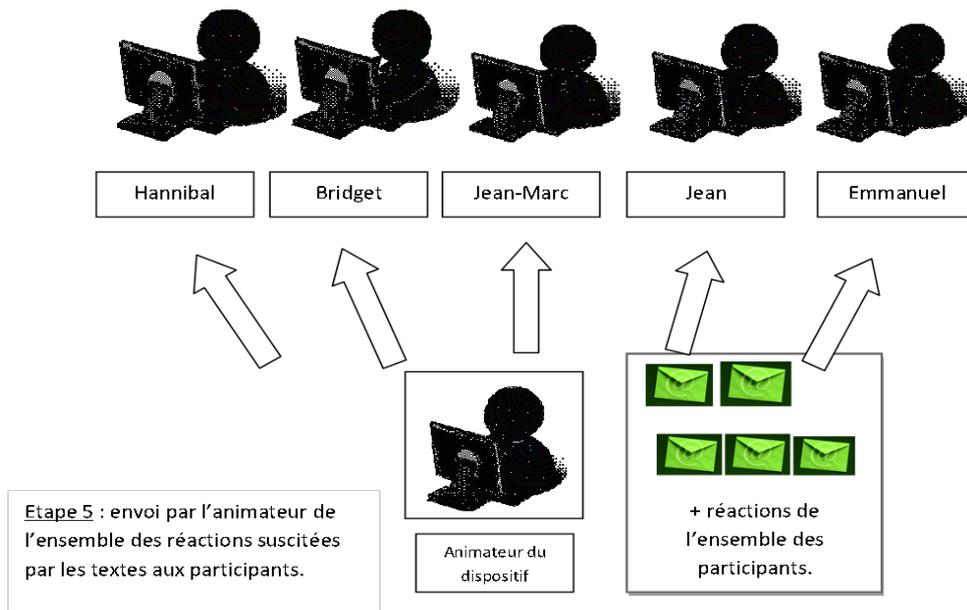


Schéma 1 : Présentation schématique du dispositif d'écriture sur l'activité suscitée à distance.

Le codage adopté pour les textes produits est le suivant :

Jean 1 = texte réalisé par Jean à partir de premier déclencheur

Jean R1= texte-réponse rédigé par Jean en réponse aux premiers textes produits par l'ensemble des participants.

T1 représente l'ensemble des textes réalisés à partir du premier déclencheur.

TR1 représente l'ensemble des textes-réponse aux premiers textes rédigés.

Les « déclencheurs » proposés lors des trois étapes de rédaction des textes figurent ci-dessous. Ils ont tous été mobilisés lors des échanges, à l'exception du dernier (je vous propose de décrire un trajet professionnel particulier) qui, de par sa formulation maladroite, amorçait difficilement l'écriture. Emmanuel le fera d'ailleurs remarquer dans son troisième texte.

Premier déclencheur :

« Je vous propose de raconter une situation professionnelle où l'un de vos collègues, « ancien » dans le corps des IEN, a joué un rôle important. »

Seconds déclencheurs :

Pour cette seconde étape d'écriture, je vous propose de « raconter » une situation professionnelle en utilisant l'un des deux déclencheurs suivants :

- « Normalement, j'aurais dû... » Cette formule prendra place dans votre texte sans obligatoirement se trouver au début. Vous pouvez même, une fois la situation professionnelle identifiée, ne pas du tout la faire figurer dans votre écrit.
- Je vous propose de décrire une (des) situation(s) professionnelle(s) où un objet a tenu ou continue de tenir un rôle important. Cet objet a pu apparaître dans votre pratique de façon récurrente ou de façon ponctuelle.

Troisièmes déclencheurs:

Pour cette dernière étape d'écriture, je vous propose les deux déclencheurs suivants :

- « Une fois installé dans la classe, ... » Cette formule prendra place dans votre texte sans obligatoirement se trouver au début. Vous pouvez même, une fois la situation professionnelle identifiée, ne pas du tout la faire figurer dans votre écrit.
- En utilisant la première personne, je vous propose de décrire un trajet professionnel particulier.

Ce qui caractérise la nouveauté de ce dispositif, c'est le fait que les échanges qui ont lieu entre professionnels appartenant au même corps se font de manière anonyme et utilisent exclusivement le support de l'écriture. Les interactions évitent le recours à d'autres modes d'expression (gestuelles, intonations, regards,...) et interdisent toute allusion à des références privées (complicités, souvenirs communs,...). Les activités professionnelles qui sont au cœur des écrits se limitent donc à ce monde des textes. Il nous est ainsi possible de

suivre ces interactions, qui ont lieu entre les participants, sans les biais que d'autres formes de communication peuvent porter avec elles. Le dispositif permet d'accéder aux seules ressources de l'écriture considérée dans sa triple autonomie :

- par rapport à l'intention du locuteur qui ne peut l'accompagner de sa voix vive ou sa présence.
- par rapport aux destinataires, qui sont exclusivement liés au scripteur par une activité professionnelle commune
- par rapport aux fonctions référentielles du langage. Les éléments mobilisés dans les situations professionnelles évoquées devront être précisés dans les textes.

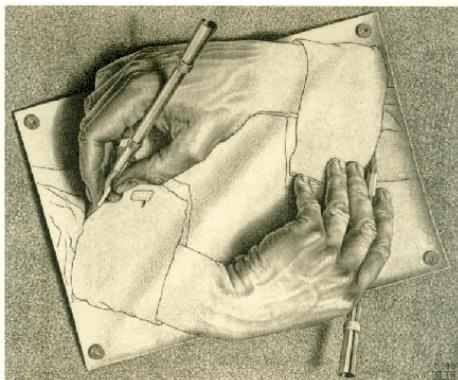
Ce dispositif favorise ainsi l'écriture comme expression de l'appartenance au monde et de la distanciation qui lui est consubstantielle¹¹⁷. Ce monde des textes, « qui imite » l'action humaine » (Ricœur, 1986, 27) constitue à chaque fois une proposition de monde qui échappe en partie à son auteur¹¹⁸ et qui va inciter les participants à configurer leur inscription dans le monde — qu'il s'agisse du monde de l'action ou des textes qui sont proprement inséparables. Ce travail d'écriture et de lecture est pour chaque « écrivain » l'occasion de mieux se saisir de son activité : « Se comprendre, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture [et à l'écriture]¹¹⁹ » (Ricœur, 1986, 36). Les analyses qui seront menées à partir de ces textes doivent nous permettre d'accéder aux dynamiques présentes dans le déploiement de l'activité professionnelle et de préciser la place qu'occupe l'autonomie dans celle-ci. Nous proposons ci-dessous un texte complet produit dans les échanges. L'ensemble des textes rédigés figure dans les annexes.

¹¹⁷ En cela, l'écriture présente des homologues remarquables avec le concept d'autonomie qui réunit lui aussi, dans le même temps, engagement dans l'action et distanciation.

¹¹⁸ Comme le dit Taylor (1997), « nous développons le langage sans avoir une connaissance complète de ce que nous faisons » (p.45). En cela l'activité langagière est à nouveau analogue au monde de l'action qui échappe toujours en partie aux individus qui y sont engagés.

¹¹⁹ Les termes entre crochets sont ajoutés par nous.

Déclencheur proposé pour l'écriture du premier texte : (l'illustration accompagnait la courte consigne d'écriture)



Je vous propose de raconter une situation professionnelle où l'un de vos collègues, « ancien » dans le corps des IEN, a joué un rôle important.

Emmanuel

Difficile de répondre à cette première question : je n'ai pas immédiatement en tête un tel souvenir ou sentiment ! Sans doute parce que le caractère individualisé de nos interventions permet peu de partager des expériences professionnelles communes...ou de reconnaître la valeur professionnelle des collègues. En ce qui me concerne, le « rôle important » tient moins à des situations professionnelles qu'à l'« aura » de certains collègues... Avec le risque de passer « à côté » de la question posée, ce déclencheur m'amène à évoquer en fait l'IEN qui a joué un rôle déterminant dans mon orientation professionnelle. Jean A. fut l'un de mes IEN quand j'étais normalien puis instituteur. J'appréciais beaucoup sa simplicité, sa culture, son regard humain sur les gens, la facilité avec laquelle nous pouvions nous entretenir avec lui- sa gentillesse, en un mot, qui tranchait avec ce que donnaient à voir ses collègues. J'entendais dire qu'il n'était pas considéré comme efficace lors des conflits qu'il avait à gérer, étant trop indécis et comprenant trop bien les points de vue de ses différents interlocuteurs. Ses réunions pédagogiques étaient un modèle de ce qu'il ne fallait pas faire : conversations aimables avec les enseignants, sans problématisation ou références théoriques. Mais l'essentiel pour moi demeurait là : dans le respect que cet IEN portait à chacun, sa curiosité pédagogique par rapport à ce qui se produisait dans les classes et sa compréhension des situations individuelles.

Plus tard, devenu IEN, j'avais eu l'occasion de dire à Jean à quel point il avait été important pour moi dans ma décision de passer le concours d'IEN. J'avais alors découvert un autre aspect de cet homme, désabusé et très distant sur son rôle, m'apprenant qu'il n'était devenu IEN que sur demande de l'institution mais nullement par conviction personnelle.

Jean est décédé il y a quelques années, interné en hôpital psychiatrique.

QUATRIEME PARTIE

IEN : UNE ESQUISSE DU GENRE PROFESSIONNEL

Dans ces premières analyses, nous allons mettre en lumière ce qu'Yves Clot (1999), en s'inspirant des travaux de Bakhtine sur la linguistique, appelle le genre professionnel du métier. Il s'agit donc, dans cette étape préalable, de rendre visible, du moins en partie :

- Les règles de vie du métier qui permettent de réussir ce qui est à faire.
- Le système social des activités reconnues ou interdites dans un milieu professionnel donné.
- La réciprocité des places et des échanges qui gouverne l'économie des interactions.

Sur la scène sociale que constitue tout milieu professionnel, le genre peut être perçu comme un ensemble d'arrière-plans qui ne sont pas un simple cadre pour exercer son métier, mais représentent le terrain de son développement. Parce que le genre professionnel est tout autant une ressource pour l'action qu'une contrainte, il est toujours susceptible d'être altéré/modifié par le développement des activités.

En adoptant la métaphore théâtrale, on pourrait dire que le développement des activités se déroule sur une scène dont le décor porte la trace de l'histoire et de la mémoire impersonnelle d'un milieu de travail. Ce décor, construit en partie par les professionnels eux-mêmes, constitue l'espace d'expression des acteurs que sont les professionnels. Les communications, et donc les actions, sont pré-organisées par un ensemble de « parlés sociaux en usage dans une situation » qui est une mémoire pour pré-dire¹²⁰, à l'image des textes appris par un acteur¹²¹ (Clot, Faïta, 2000, 10). Ces deux dimensions génériques de l'activité — scène et discours — permettent à chaque individu engagé dans un cours d'action — de tenir son rôle. Elles sont cependant sans cesse affectées par le développement des activités qu'elles tendent à organiser. En permettant aux actions d'avoir lieu, elles sont altérées par leur mise en œuvre. Le genre professionnel n'est ainsi pas amorphe : « parce qu'il est moyen pour agir efficacement, sa stabilité est toujours transitoire » (ibid., 14). Le genre est constamment exposé à l'épreuve du réel. Cette histoire professionnelle toujours en mouvement est associée à la « double vie du style » (ibid., 16). Elle est une oscillation constante, par une émancipation des invariants subjectifs et opératoires institués et incorporés, entre un affranchissement du genre et sa redéfinition.

¹²⁰ Pré-dire est à entendre dans une double acception : organise préalablement les discours et prévoit le déroulement à venir.

¹²¹ Les formes diverses que peuvent prendre les discours tenus par les professionnels au cours de leurs activités ne doit pas occulter le fait qu'elles recouvrent des significations similaires que l'on peut alors comparer à des textes déjà écrits, à des discours fixés avant que le jeu des acteurs ne se (re)déroule. Pour les liens entre formes de discours et significations, nous nous appuyons sur les travaux de C. Taylor (1999).

C'est bien cette double vie du style qui est la manifestation d'une autonomie des individus et que notre recherche doit amener au jour.

Or, pour percevoir ces dynamiques qui ont lieu, il nous faut auparavant identifier les arrière-plans qui donnent une contenance à l'expression d'une action autonome. C'est donc pour cette raison que nos analyses débutent par une mise au jour partielle des dimensions génériques de l'activité.

Nous l'avons vu dans la partie méthodologique, ce sont essentiellement les entretiens réalisés auprès des inspecteurs et des enseignants qui sont le plus à même de révéler ces aspects du métier. Pour y accéder, nous avons mis en avant les éléments qui font consensus dans les propos recueillis. Nous avons identifié plusieurs thématiques qui vont guider notre exploration du genre professionnel. Il faut toutefois relever le fait que, parmi les données recueillies, des éléments présentent des contradictions ou des différences notables par rapport à ces aspects consensuels du métier d'inspecteur. Ces singularités seront signalées et permettront de faire surgir certaines des tensions qui traversent les activités déployées par les IEN. Ces tensions seront finalement mises en suspens pour être croisées et analysées ultérieurement avec les données présentes dans les écrits suscités à distance, réalisés auprès de cinq IEN. C'est lors de cette étape que les dynamiques qui existent entre style et genre surgiront ; celles-ci permettront alors de comprendre ou d'expliquer les écarts constatés dans cette première étape.

1. UN PARCOURS TEINTE DE MODESTIE

Les premières dimensions génériques du métier d'inspecteur que nous recherchons sont celles qui permettent de les distinguer des autres groupes professionnels avec lesquels ils sont en contact régulier, à savoir les enseignants, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs d'académie. Or, les lignes de frontière peuvent paraître brouillées par le fait que les inspecteurs sont bien souvent issus du corps enseignant du premier degré¹²² qu'ils sont, suite à leur promotion, amenés à encadrer. C'est le cas pour sept des inspecteurs rencontrés lors des entretiens. Il est à noter que l'ensemble des inspecteurs rencontrés (mis à part Ludovic pour lequel cette donnée signalétique est absente de l'entretien) est issu du premier ou du second degré. Ceci correspond à une situation générale et historique du corps des inspecteurs.

¹²² Les inspecteurs actuellement recrutés seraient pour les deux tiers d'anciens enseignants du premier degré.

Nom	ancienneté	parcours	Nom	ancienneté	parcours
Martin	stagiaire	PE, IMF, CP, directeur école binationale	Solange	11 ans	PE en enseignement spécialisé, directrice d'école, CP
Philippe	1 an	Certifié, formateur IUFM	Mathieu	13 ans	PE, Animateur informatique, CP
Alain	1 an	PE, IMF, CP, IEN faisant fonction	Hélène	15 ans	Professeure certifiée
Julien	5 ans	PE, IMF, CP	Denis	21 ans	Instituteur, IEN faisant fonction
Béatrice	7 ans	PE, IMF, CP	Ludovic	25 ans	(non déclaré)
Geneviève	7 ans	Non déclaré (sans doute CP)	Henri	25 ans	PEGC, Professeur certifié à l'école normale

Tableau 3 : Parcours professionnel et ancienneté des IEN rencontrés lors des entretiens

Les IEN interrogés présentent le cheminement « ordinaire », selon eux, qui actuellement conduit les professeurs des écoles à cette mobilité hiérarchique. Ils sont tout d'abord des enseignants bien notés, estimés par leurs hiérarchiques, qui, au bout de plusieurs années d'exercice élargissent leur champ d'action professionnelle. Ils participent à la formation des enseignants — ils passent le CAFIPEMF¹²³ et deviennent maîtres-formateurs. Ils accueillent dans leur classe des étudiants de l'IUFM ; certains interviennent à l'IUFM, participent aux actions de formation continue des instituteurs et professeurs des écoles. Ils assument ces nouvelles activités tout en continuant à enseigner. Cette évolution professionnelle correspond à une mobilité thématique¹²⁴ : le changement affecte la nature du travail effectué. Les changements sont plus marqués lorsqu'ils deviennent conseillers pédagogiques. Si statutairement, ils sont toujours instituteurs ou professeurs des écoles, leurs activités changent radicalement, ce qui, pour Mathieu, prépare aux fonctions d'inspecteur :

« Pour un conseiller pédagogique, c'est assez facile de devenir IEN. Il n'y a pas de rupture vraiment énorme. D'autres collègues qui par exemple sortaient de leur classe, et qui du jour au lendemain sont devenues IEN, la rupture était plus importante. » (Mathieu, IEN)

Cependant, pour Solange il existe une vraie rupture entre conseiller pédagogique et inspecteur :

¹²³ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur.

¹²⁴ Concernant ces mobilités, nous nous référons à F. Quinson (2004).

« C'est un changement de positionnement. C'est-à-dire que le conseiller pédagogique se situe bien dans l'aide, le soutien, l'accompagnement des enseignants (...) mais le positionnement n'y est pas hiérarchique du tout. (...) l'IEN peut avoir un positionnement beaucoup plus clair vis-à-vis des enseignants. Il est l'IEN, et en tant que tel, on le charge de la circonscription, il a donc des responsabilités tant administratives que pédagogiques, évaluatives. (...) Alors que quand on est conseiller pédagogique, enseignant... Il n'a pas d'autorité. » (Solange, IEN)

Les conseillers pédagogiques sont rattachés à une inspection territoriale (une circonscription) ou sont partagés entre plusieurs circonscriptions. Ils n'enseignent plus face aux élèves et participent à des activités variées. Auprès des enseignants ou futurs enseignants, ils assurent des actions de formation, de conseil et de soutien dans la mise en œuvre de pratiques éducatives. Au niveau de la circonscription, ils ont la charge d'activités plus administratives. Ils suivent des dossiers sans pour autant, et les IEN rencontrés insistent sur cette dimension, en avoir la responsabilité. Ils n'ont pas de pouvoir décisionnaire, car ils ne sont en aucun cas les supérieurs hiérarchiques des enseignants. Leur mobilité est fonctionnelle et non hiérarchique. Statutairement, ils restent professeurs des écoles et pourraient, le cas échéant, se voir à nouveau affectés dans une classe. Leur mobilité est réversible¹²⁵. Ils sont alors engagés dans une dynamique identitaire ambiguë. C'est ce que relève F. Quinson (2004) lorsqu'il note le glissement qui s'opère dans la traduction du sigle CPAIEN. Dans l'association professionnelle des conseillers pédagogiques¹²⁶, la terminologie auprès de l'IEN est fréquemment remplacée par adjoint de l'IEN. Pour F. Quinson, cet usage inexact dans l'appellation officielle marque la volonté de ces professionnels de passer du rôle de conseiller auprès des enseignants à celui de conseiller de l'inspecteur en tant « qu'ingénieur en formation ». Plus encore que les directeurs d'école¹²⁷, ils appartiennent à un niveau intermédiaire de régulation. On peut penser que cette lutte pour la reconnaissance d'une spécificité professionnelle participe d'une volonté de rendre irréversible l'accès à cette fonction. Nous verrons, dans la suite du propos, l'importance que cette modification apporterait d'un point de vue identitaire.

Malgré ces ruptures, le parcours professionnel pour accéder à l'inspection apparaît comme logique, ce que souligne le dernier mot de cet extrait de l'entretien de Mathieu :

« Moi je suis instituteur à l'origine, animateur informatique, conseiller pédagogique et IEN, voilà. » (Mathieu, IEN)

¹²⁵ Nous empruntons ce critère de distinction à F. Quinson (2004).

¹²⁶ ANCP : association nationale des conseillers pédagogiques

¹²⁷ En effet, la plupart des directeurs d'école sont aussi en charge d'une classe et restent pleinement des *pares inter pares*.

La dernière étape du parcours professionnel consiste alors à passer le concours qui ouvre l'accès à la fonction d'IEN. Ce passage est invariablement, pour eux, le fruit non d'une ambition personnelle, mais du hasard (Henri, Geneviève), de sollicitations appuyées de la hiérarchie (Geneviève, Denis, Béatrice) ou de l'entourage (Henri, Denis) mais aussi une possibilité qu'ils découvrent en cours de carrière (Hélène, Philippe) après avoir « fait le tour du poste » qu'ils occupaient (Philippe). Aucun des inspecteurs rencontrés ne fait allusion à un plan de carrière prémédité.

Les modalités du concours d'IEN — admissibilité sur présentation d'un dossier professionnel et admission sur entretien — favorisent d'ailleurs selon Henri un recrutement de professionnels obéissants, qui gardent une place modeste face à leur hiérarchie :

« Vu le mode de recrutement actuel, [les nouveaux IEN] ce sera de plus en plus des culs-serrés. (...) on ne recrute plus que des conseillers pédagogiques. (...) Ils sont bien vus et ils le méritent en plus [de devenir inspecteur]. Entendons-nous. Mais vous ne trouverez pas de gens qui parmi eux, qui vont dire « bon allez, on arrête ces conneries. Et on fait autrement. » Eux ils vont maintenir le système, des gens qui foutent le bordel, il n'y en a pas, il n'y en a plus. Alors que la promo qu'on était, il y en avait un bon paquet qui foutait un sacré bordel. Vous nous dites ça, mais il va falloir le prouver, alors on n'obéissait pas aussi facilement (...) » (Henri, IEN)

L'ensemble de ce cheminement professionnel et ces transitions identitaires est essentiellement marqué par deux aspects : la modestie dans l'épreuve du pouvoir et la nécessité d'effectuer, à la dernière étape du parcours, une « mue », c'est-à-dire marquer la distance par rapport à l'activité d'enseigner. Alain, qui était inspecteur faisant fonction, a échoué la première fois au concours et il en explique les raisons :

« Je n'ai pas réalisé la mue immédiatement (...) J'étais un inspecteur très préoccupé des questions pédagogiques (...) Autrement dit, je n'étais pas dans la posture de quelqu'un qui allait vraiment piloter une circonscription. (...) Je suis resté dans l'entretien d'admission sur l'acte d'enseigner lui-même, et je n'ai pas pris une distance par rapport à une approche globale du système éducatif. Je ne suis pas entré dans les grandes questions (...) » (Alain, IEN)

Dans la plupart des entretiens, les inspecteurs mettent en avant une image modeste. Bien que l'accès à ce poste hiérarchique soit fortement limité (en quarante ans, on compte le recrutement de 1500 IEN sur un vivier potentiel de 300 000 instituteurs, soit un taux d'accès de 0,5%), il est marqué dans les discours par des expressions qui témoignent d'une retenue dans l'exposé de leur parcours. Devenir IEN, c'est plus un parcours d'élection qu'une stratégie professionnelle, ce qui confirme les conclusions de F. Quinson (2004) qui soulignent l'opprobre jeté par les IEN ou les enseignants sur les carriéristes qui ne respecteraient pas les étapes traditionnelles, marquées par une temporalité longue. Pour

devenir IEN, il faut avoir non seulement fait ses preuves en tant qu'enseignant, mais avoir passé avec succès l'épreuve du temps. Les modalités du concours de recrutement favorisent d'ailleurs un tel processus de sélection. Les anciens enseignants du premier degré portent avec modestie la reconnaissance que leur témoigne leur institution. Lorsqu'ils parlent de leur parcours, ils disparaissent dans les énoncés — c'est ce que marque l'usage des formes passives ou impersonnelles utilisées par Alain :

« *C'est un parcours relativement traditionnel. On est nombreux à suivre ce même parcours. On a été enseignant, instituteur, professeur des écoles, maître formateur, conseiller pédagogique, et après on se retrouve inspecteur. (...) Je ne crois pas qu'on rentre dans une carrière d'enseignant en se disant que plus tard on ferait ça. Un moment on se trouve à une croisée de chemins et on se demande si on peut être utile à cette fonction. Et puis j'ai passé le concours, et j'ai été reçu (...)* »
(Alain, IEN)

Il est impossible de savoir si c'est l'individu ou le métier qui a finalement décidé. Une telle posture identitaire pointe un horizon de valeurs professionnelles qui sont très présentes dans les entretiens : ils sont là pour servir la fonction, leur institution. Accéder à ces nouvelles fonctions ne peut être, du moins ouvertement, au service d'une vision carriériste.

Cette modestie correspond à un *habitus*¹²⁸ professionnel déjà présent dans l'ensemble du corps enseignant qui partage lui aussi ces valeurs de service. L'ambition des enseignants rencontrés lors des entretiens est d'être utile et permettre aux enfants de réussir. Au cours de l'entretien, très souvent, ils exposent une action limitée, incertaine, voire parfois inutile (Greg, Isabelle, Julie, Annie). Quelquefois les enfants n'ont pas réellement besoin d'eux : « j'étais dans une zone où les enfants avaient quand même pas mal de facilités et je me suis trouvé un petit peu inutile en fait » (Julie, enseignante), « l'élève qui marche bien il n'a pas besoin de nous » (Juliette, enseignante). Dans d'autres cas, les difficultés des élèves persistent et leur imposent un constat douloureux. Les relations entre les IEN et les enseignants sont d'ailleurs marquées par cette double modestie qui organise les échanges entre eux. Lorsqu'ils sont amenés à interagir, deux formes d'échanges existent.

Dans l'une, les deux partenaires affichent leur modestie lorsqu'ils reconnaissent tous deux la valeur de l'interlocuteur et l'incertitude fondamentale qui réside dans l'acte d'enseigner :

¹²⁸ Nous empruntons cette notion à P. Bourdieu (1984/2002, 26). Les *habitus* constituent « les dispositions acquises, les manières durables d'être et de faire qui s'incarnent dans le corps ». Ils représentent le « corps socialisé ».

« Donc, elle me propose une solution. Je lui dis pourquoi elle ne me semble pas bonne. Elle entend ma réponse. J'entends sa difficulté. On a essayé ensemble de construire quelque chose pour ce gamin-là. Je crois que la confiance c'est comme ça que s'instaure. C'est-à-dire, on montre son humilité, (...) ce n'est pas en disant : moi j'ai une fonction dans l'institution qui fait que je sais, qui fait que je sais vous démontrer que, c'est ma version humble des choses. » (Mathieu, IEN)

Annie, enseignante, raconte ces séances de travail en animation pédagogique où l'inspectrice et les enseignants « décortiquent » les évaluations afin de trouver des solutions pour faire progresser les élèves.

Dans l'autre, l'inspecteur adopte une posture qui s'appuie sur les statuts de chacun et signifie l'infériorité professionnelle de l'enseignant. La modestie s'accommode alors de la puissance du statut et du commandement.

« [Ma première inspectrice] avait dû dire : « vous êtes fonctionnaires, un fonctionnaire fonctionne, c'est votre première priorité de votre vie. » (Isabelle, enseignante)

Cette position autoritaire de l'inspecteur s'exprime aussi dans le sentiment de peur que la majorité des enseignants disent ressentir. Le pouvoir de l'IEN n'est cependant jamais remis en cause sauf par Annie lorsqu'elle parle d'une conseillère pédagogique devenue inspectrice « faisant fonction » et qui a été « débordée » par un pouvoir dont elle s'est sentie investie. Elle lui apparaît alors comme illégitime. La modestie affichée de l'inspecteur semble donc garantir l'efficacité de son pouvoir.

Malika n'a pas « l'impression d'être un pion et d'être au service » de son nouvel inspecteur, parce qu'elle trouve qu'il est « humain, qu'il est ouvert et super attentif ». « C'est mon supérieur et je n'ai pas envie de le décevoir quand il vient me voir et je n'ai pas envie qu'ils entendent parler de moi en mal. » (Malika, enseignante).

L'inspecteur fait autorité avec humanité. Tout en étant proche des enseignants, il marque les distances du statut. Cette ambivalence est présente dans l'entretien de Malika qui dit de son inspecteur qu'« il ne [lui] fait pas du tout ressentir la différence hiérarchique qu'il y a entre [eux] (...) il y a quand même une barrière hiérarchique entre nous, c'est quand même notre supérieur hiérarchique ».

Cette expérience ambivalente du pouvoir, dont les dimensions affectives et enivrantes participent du plaisir professionnel, est souvent sous-entendue par les inspecteurs interviewés. Elle se traduit par des marques très plaisantes de respect, des égards qu'on lui témoigne, mais aussi une attitude craintive que l'inspecteur devine. Cette distinction est aussi une véritable épreuve professionnelle pour les IEN car elle bouleverse un *habitus* qui semble faire corps avec leur représentation du métier. Une expression à la

première personne doit respecter certaines règles : l'inspecteur doit apparaître comme un individu mesuré, qui sait tenir ses émotions. C'est particulièrement visible chez Denis, Mathieu et Martin, tous trois IEN, qui lors de l'entretien parlent avec beaucoup de retenue, exposent les situations avec précision et prennent soin de marquer les limites de leur pouvoir. Ils se présentent officiellement comme des conseillers de l'inspecteur d'académie.

« Je le dis, fonctionnellement c'est l'inspecteur d'académie qui prend [la décision] mais sur les éléments que j'ai donnés. L'instruction, pour qu'il puisse entériner ou qu'il puisse confirmer la proposition, évidemment il fallait que les éléments soient là et que je fasse des propositions. Donc c'est plus dans le sens là. » (Martin, IEN)

Leur identité oscille entre l'image d'un chef respecté pour son humanité et la crainte qu'il inspire et celle d'un conseiller dépendant fonctionnellement de ses supérieurs. Cette double posture fait sans doute dire à Bridget, une inspectrice qui a participé au dispositif d'écriture suscitée à distance : « Serait-ce un métier nécessitant un travail sur soi, en profondeur, avant de l'investir ? » (Bridget, TR1) Nous en verrons les incidences pour notre problématique dans la suite des analyses.

Seuls Ludovic et Henri, qui sont les deux plus anciens IEN interviewés, mettent en avant leur personnalité, dont la singularité sert l'institution. Ludovic précise que l'inspecteur d'académie lui a confié sa nouvelle circonscription du fait de ses capacités à « bien rentrer en contact avec les différentes instances locales » contrairement à son prédécesseur. Il regrette d'ailleurs cette nouvelle identité qui lui est imposée « aujourd'hui » où il « sert plus de facteur et de courroie de transmission à court terme ». Henri expose ses oppositions publiques à un inspecteur général, opposition sollicitée d'ailleurs par l'inspecteur d'académie. Pour Henri, un « IA n'attend pas que ses collaborateurs soient des lèches-culs ». Tous deux défendent ainsi un ancien modèle identitaire, que nombre d'IEN rencontrés, mais aussi Ludovic, qualifient d'IEN-Baron.

« IDEN, à l'époque on était inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale. C'était l'époque des barons, c'est-à-dire on avait à mettre en œuvre une politique dans un territoire, on avait une certaine autonomie pour le faire. On rendait des comptes bien sûr, mais ce qu'on avait à faire, on avait à l'adapter le mieux possible sur le terrain, en fonction du terrain qu'on avait. » (Ludovic, IEN)

Cette image agit cependant pour leurs pairs, plus nouveaux dans le métier, comme une identité repoussoir, qui leur permet de « se tenir de l'intérieur¹²⁹ » face à la griserie du pouvoir.

¹²⁹ Nous empruntons cette expression à Danilo Martucelli (2002)

« Il n'y a rien de pire qu'un inspecteur qui se conduirait comme un seigneur, comme un baron, sur un territoire, créant des crispations, des tentions, inévitablement où de toute façon un jour l'inspecteur d'académie, lui, serait amené à faire des arbitrages, aurait des problèmes, éventuellement. Ce serait un désastre pour les enseignants, pour tout le monde. Bon, ça existe encore. Mais c'est rare. » (Alain, IEN).

Cette singularité des discours de Ludovic et Henri est à mettre en corrélation avec le fait qu'ils sont aussi les seuls à avoir publiquement envisagé d'accéder à une nouvelle promotion — accès au poste d'Inspecteur de l'Education Nationale Adjoint de l'Inspecteur d'Académie ou Inspecteur d'Académie. Nous pouvons alors avancer une explication. Si les fonctions d'IEN, de conseiller pédagogique et d'enseignant requièrent une attitude modeste, de plus hautes fonctions dans l'organisation s'accommoderaient mal de celle-ci et, à l'inverse, sollicitent une certaine prestance, une distinction imputable en partie à l'individu lui-même et à sa personnalité. Nous reviendrons sur cette hypothèse dans la partie ci-dessous consacrée aux relations avec leur hiérarchie.

Pour résumer, nous pouvons dire que les IEN sont généralement d'anciens enseignants, qui ont accédé à cette nouvelle fonction essentiellement pour se mettre au service de leur institution et participer autrement à l'activité d'enseigner. Selon nous, les deux transformations les plus fortes de cette trajectoire professionnelle, que F. Quinson (2004) a bien identifiées mais qu'il ne met pas suffisamment en perspective, se trouvent dans cette évidence : les IEN ont définitivement quitté la classe et l'obligation du rapport quotidien du face à face enseignant/élèves mais aussi dans la sensation et l'usage du pouvoir. Ces deux réalités marquent fortement l'entrée dans le métier d'inspecteur, bien qu'elles soient graduellement expérimentées dans la trajectoire professionnelle « ordinairement » suivie pour accéder à ces fonctions. La section suivante doit permettre de restituer toute la vigueur de ces expériences liées à une mobilité hiérarchique et la situer dans la nouvelle trajectoire professionnelle.

2. LA MOBILITE ET UNE NOUVELLE MANIERE D'HABITER LE TEMPS

Nous l'avons vu, accéder aux fonctions d'inspecteur de l'Éducation nationale, c'est définitivement quitter la clôture de la salle de classe et de l'établissement. Une telle expérience fait l'objet, pour les inspecteurs, d'une prise de conscience du système de contraintes qui s'exerçait précédemment sur eux, lorsqu'ils étaient encore enseignants. Mathieu (IEN) le précise dès le début de son entretien (voir plus haut).

Devenir inspecteur, c'est accéder à un espace de liberté qui confère d'ailleurs un fort sentiment d'autonomie¹³⁰. Sur quoi repose-t-il ? Dans le cours de son entretien, Martin, qui est encore IEN stagiaire, évoque son métier dans un discours très emmêlé. Face au cadre réglementaire qu'il lui faut respecter, il y a selon lui un « grand espace de liberté ». Il précise plus loin : « Maintenant, une liberté très mécanique, horaires etc., une liberté, mon planning d'inspection, ce n'est pas l'inspecteur d'académie qui me le donne, vous voyez ce que je veux dire. » Cette liberté est en effet « très mécanique », pour reprendre ses termes. Être enseignant c'est devoir, dans un automatisme quotidien, devoir être présent au même endroit, à des horaires fixes, face aux mêmes interlocuteurs que sont les élèves, pour effectuer des activités qui apparaissent comparativement comme répétitives. Rompre ainsi avec la clôture du cadre scolaire, se sentir en partie maître de son emploi du temps, rencontrer des interlocuteurs variés, se déplacer dans des espaces géographiques étendus voilà qui distingue fortement les IEN de leur ancien corps de rattachement.

C'est aussi une expérience corporelle qui se joue ici. L'IEN dispose de plus de liberté pour l'usage professionnel de son corps. Comme l'explique Martin, même si le cadre réglementaire l'astreint à un certain nombre d'inspections par an et donc l'oblige à se rendre dans un certain nombre d'écoles, il décide de ses déplacements et de leur inscription dans le temps. Il décide en large partie de son emploi du temps. Quitter définitivement la classe c'est pleinement prendre conscience d'une ancienne réalité : celle d'un usage contraint du corps qui fait de l'enseignant un acteur de terrain, dans le sens où il semble appartenir à son lieu d'exercice. Être enseignant c'est avoir sa classe, mais c'est tout autant être possédé par elle. Être constamment sous le regard des élèves contraint en permanence à rester à son travail. Le sentiment de liberté évoqué par nombre d'IEN est à lire, selon nous, en fonction de cette ancienne profession qui contraignait, très mécaniquement, l'usage de leur corps et forçait les activités à se dérouler dans un lieu et à horaires fixes sans pouvoir s'y soustraire. Les entretiens enseignants évoquent de manière implicite cette contrainte qui s'exerce constamment sur eux. L'arrêt maladie peut ainsi être vu comme une manière de se soustraire à cette obligation mécanique d'être là. En user à dessein, c'est se venger d'une injustice fortement ressentie et symboliquement exposer son pouvoir d'agir en se soustrayant à ce qui fondamentalement lie l'enseignant à son travail : sa présence quotidienne en classe, constamment exposé aux autres. Ainsi, lorsque Cathy, enseignante, vit « un enfer » dans la classe d'intégration où elle a été affectée, elle rencontre son inspecteur qui refuse de changer son affectation. Elle lui répond : « Je crois qu'on ne se

¹³⁰ Rappelons ici que le sentiment d'autonomie ne doit pas être confondu avec notre objet de recherche. En effet, l'autonomie, nous l'avons vu, a les dimensions d'une expression, d'une manifestation qui la distingue donc fondamentalement du sentiment d'autonomie. Ce qui doit retenir cependant notre attention ce sont les dynamiques qui affectent ce sentiment d'autonomie et s'il exerce alors une influence sur notre objet de recherche.

comprend pas bien. Je ne veux pas, je n'y retournerai pas. Je vous préviens, vous me remettez dans cette classe, je me remets en arrêt maladie, et je ne reviens pas travailler. » Lors d'un précédent travail¹³¹, nous avons vu que les stages de formation continue sont en partie, pour les enseignants, un moyen de se soustraire à cet usage ou mésusage du corps et sont ressentis comme des espaces de liberté. Ce sentiment d'autonomie et de liberté parle tout autant de ce nouveau métier que de leur ancienne fonction d'enseignant. Ce sentiment de liberté n'est cependant pas à confondre avec une autonomie au sens où nous l'entendons. Nous pouvons même nous demander s'il ne va pas, par le sentiment de confort qu'il procure, à l'encontre d'une lutte pour l'autonomie. Nous allons d'ailleurs voir que cette liberté « très mécanique » est prise dans de fortes contraintes.

Cette mobilité nouvelle est souvent le prolongement, présenté comme « logique », d'une mobilité déjà présente chez eux et qu'ils mettent en avant¹³². Deux des IEN interviewés ont enseigné en coopération et disent trouver dans ces nouvelles fonctions « une autre manière de bouger¹³³ ». Denis pense que le fait d'avoir enseigné dans plusieurs départements a joué en sa faveur pour devenir IEN. Devenir IEN nécessite de manifester son attachement à la mobilité. Ainsi, Alain et Geneviève se souviennent de leur premier poste qui les a obligés à des déplacements importants. Cependant, cette contrainte est dans le même temps un marqueur identitaire fort du travail d'un acteur de l'encadrement qu'ils sont devenus. La fixité de leur ancienne profession apparaît d'autant plus stigmatisante et permet d'accepter, d'intérioriser, cette nécessité d'être mobile tout en valorisant ses dimensions contraignantes. Geneviève expose avec précision son expérience de la mobilité :

« Alors j'étais à 100 km de X, alors ce qui me revient d'abord, ce sont les départs, le matin à sept heures, et le retour le soir à neuf heures. Donc une heure de trajet le matin et une heure de trajet le soir. Ce qui me revient ensuite, c'est la grande fatigue, générée par les déplacements. (...) En même temps la tâche était immense parce que la circonscription était très étendue, 70 km sur 30, il y a à peu près 90 écoles, donc ça a demandé à un travail titanesque. C'était très gourmand en temps, et en même temps complètement passionnant, complètement passionnant, mais bon avec du recul je me dis que j'ai donné beaucoup de mon temps et de mon énergie à la mère patrie. (Rires) »
(Geneviève, IEN)

Accéder à cette nouvelle fonction entraîne un coût que Geneviève et Alain acceptent de payer lors de leur entrée dans la fonction et qui aide, selon nous, à effectuer la transition identitaire.

¹³¹ Starck (2005), mémoire de DESS : « Formation de formateurs » à l'Université de Nancy 2.

¹³² C'est ce que confirment les travaux de F. Quinson (2004).

¹³³ Nous reprenons ici une expression d'Hélène (IEN).

La mobilité est vue comme une épreuve, qui comme toute épreuve, sélectionne les élus. Nous remarquons cependant que les IEN, une fois en poste, vont changer d'affectation¹³⁴ tout en limitant l'éloignement par rapport à leur domicile. Cela est visible dans l'entretien de Denis :

« (...) je suis inspecteur sur le département depuis 20 ans. On tourne en rond dans toute l'agglomération. » (Denis, IEN)

La mobilité, qui est une contrainte institutionnelle, est contournée par les inspecteurs puisqu'ils l'exercent parfois sur leur propre poste lorsque leur circonscription fait l'objet d'un redécoupage administratif.

Il existe cependant une mobilité fonctionnelle qui perdure dans l'exercice du métier et que les IEN mettent en avant : ils se déplacent régulièrement hors de l'inspection. Nous verrons dans la liste des activités professionnelles, élaborée à partir des entretiens, que les lieux d'exercice sont nombreux et variés. Leur sentiment de liberté et d'autonomie s'en trouve donc renforcé. Cette faculté de pouvoir changer constamment de lieu est encore à considérer relativement à leur ancienne fixité. Pouvoir changer de lieu de travail permet concrètement de se mettre à distance. L'activité transforme les sujets qui sont engagés dans l'action. Les nouvelles activités auxquelles sont confrontés les inspecteurs participent de cette même dynamique. La mobilité conduit à changer, au sens propre comme au sens figuré, de point de vue. Elle conduit alors à une tension irréductible entre distance et engagement. On peut lire cette mise à distance de deux manières : vis-à-vis de lui-même et vis-à-vis de l'activité d'enseigner.

Dans le premier cas, la variété des situations permet aux inspecteurs d'adopter des points de vue différents sur leurs activités. En effet, toute activité requiert un engagement subjectif du sujet. Or, le fait de varier les contextes d'exercice du métier sollicite à chaque fois un sujet jamais identique à lui-même. Cette variation identitaire permet potentiellement à l'individu de prendre du recul par rapport à son engagement dans l'activité professionnelle. Cette mise à distance fonctionnelle peut cependant empêcher l'engagement du sujet dans l'activité et procéder à l'éparpillement des tâches. C'est alors un sentiment d'éclatement, d'émiettement du travail qui domine et qui est exprimée par de nombreux IEN ?

¹³⁴ Comme de nombreux cadres de la fonction publique, ils sont contraints de changer de poste tous les 5 ans environ.

« Je pense que tout le monde, à quelque niveau que ce soit, gère un nombre incalculable de dossiers, et qu'on gère tous les dossiers dans l'urgence, c'est systématique » (Philippe, IEN) « C'est la pratique professionnelle des maîtres, c'est ce sur quoi on a le plus de mal à travailler aujourd'hui faute de temps, faute de cohérence. Mais bon, il faut aussi travailler sur la relance de l'éducation prioritaire, les territoires urbains et autres. Donc, il y a d'autres sujets mais, on ne peut pas y échapper, c'est clair mais en même temps, on se disperse et quelquefois on oublie l'essentiel. » (Mathieu, IEN)

Les rapports officiels analysés précédemment ont eux aussi mis en avant cet éclatement de l'activité professionnelle des IEN. L'autonomie apparaît comme un équilibre fragile entre engagement et distance. Affaiblir l'un des pôles, c'est compromettre la possibilité d'une action réellement autonome. La suite des analyses nous permettra de préciser ces dynamiques.

Dans le second cas, lorsque l'IEN, de par sa mobilité, est placé à distance de l'activité d'enseigner, la situation lui confère la puissance du regard. L'entretien mené avec Julie (enseignante) permet de préciser le poids de cette expérience. Dans une séance de classe menée en co-intervention avec un moyen supplémentaire¹³⁵, elle découvre les possibilités que permet le fait d'être à distance de son lieu d'exercice habituel, c'est-à-dire devant les élèves, sous leur regard et dans le feu de l'action. Elle dit découvrir alors « plein de choses ». Cette mise à distance l'entraîne dans une nouvelle économie du regard et de la pensée. L'éloignement de son terrain d'action habituel élargit son regard et sa pensée. C'est un atout important sur lequel s'appuient les inspecteurs :

« Je crois [que les enseignants] attendent un regard assez élargi sur les situations pour comprendre ce qui se passe dans la classe et dans leur vie d'enseignants. » (Solange, IEN)

Finalement, ce regard à distance posé sur la classe ou sur l'école ne risque-t-il pas de se soustraire au réel de l'activité d'enseigner ? Quel équilibre prend place entre le regard distant de l'inspecteur et l'expérience des enseignants toujours confrontés aux forces de rappel du réel ?

L'activité des inspecteurs est affectée par une autre mobilité que permettent les nouvelles technologies : leur bureau est portable. Grâce à l'usage de l'ordinateur portable, ils disposent d'un bureau qui les accompagne partout sur leurs différents lieux de travail et qui leur permet une action rapide. La mobilité de leurs outils de travail, que permettent la

¹³⁵ Cette enseignante travaille dans un dispositif de « Cours Préparatoire renforcé » qui alloue dans son école trois enseignants pour deux classes de CP. L'enseignant surnuméraire est ordinairement dénommé moyen supplémentaire.

dématérialisation des dossiers et les fonctionnalités de l'outil informatique, devient une mobilité de leur espace de travail. Le texte 2 de Jean-Marc est, à ce propos, très significatif :

« Ce matin, 6h 35. Un matin comme tous les autres... Dans la maisonnée encore endormie, l'IEN que je suis appuie sur deux touches, presque simultanément : celle de la cafetière électrique, et celle de son ordinateur portable, gracieusement mis à sa disposition, il y a quelques années déjà, par l'administration, « afin de lui faciliter le travail ». (...) Tout en beurrant mes tartines, un clic dans mes favoris... » (Jean-Marc, IEN)

Philippe évoque les contraintes qu'exercent le courrier électronique et l'obligation qui lui est faite de devoir traiter un nombre incalculable de dossiers sans en avoir le temps. On le voit, les IEN sont confrontés à un double envahissement, celui de l'espace et du temps de travail en partie sur leur espace et leur temps privé. Ils sont alors dans un rapport ambigu à leur situation professionnelle : ils apprécient et redoutent dans le même temps cet envahissement. Jean-Marc se demande si l'usage de ces nouveaux outils n'amènera pas à pointer le sommeil comme contre-productif, ne rendra pas les IEN disponibles sept jours sur sept. Et il ajoute : « Mais le pire, c'est que je l'aime cet ordinateur. »

Cet envahissement de l'espace privé est lui aussi évoqué par Geneviève lors de son entretien, mais sur un autre registre. Ce n'est plus l'outil qui réactive l'activité mais sa passion professionnelle :

« (...) c'est un métier passionnant, on travaille avec de l'humain, sur de l'humain, je ne sais pas comment on peut faire autrement que de le faire avec passion. Et la passion ça nécessite du temps, les week-ends, les congés des vacances, elle vous bouffe les soirées, voilà. » (Geneviève, IEN)

Par passion, Geneviève ne peut lutter contre l'intrusion du travail dans sa sphère privée. Ce sentiment indique un attachement personnel qui exprime aussi bien un choix qu'une passivité insurmontable.

Denis trouve « normal » de travailler pendant les vacances scolaires dont il bénéficiait précédemment lorsqu'il était enseignant. Cette mobilité et cette suractivité participent simultanément d'un sentiment de puissance et d'une contrainte forte qui s'exerce sur eux, alors source d'un mal-être professionnel. On retrouve d'ailleurs cette ambivalence chez les chefs d'établissement : « Certes la surcharge de moments plus intenses permet de comprendre la pénibilité du travail de service (...), mais la multiplicité elle-même des tâches donne une marge de liberté qui confère une impression de choix permanent dans l'organisation de travail. De plus, elle favorise une sensation grisante d'action. » (Barrère, 2006, 46). Il faut tout autant s'y glisser que s'en distancier. Ainsi, Emmanuel, lorsqu'il voit le

temps passé par certains de ses collègues à pianoter sur leur ordinateur pour des raisons professionnelles, veut continuer à « avoir une vie à côté » et donc disposer de temps pour y arriver. Bridget avoue manquer d'oxygène et profite d'un dimanche en pleine nature pour « remonter à la surface ». Nous retrouverons ces difficultés professionnelles dans la sixième partie consacrée à l'analyse fine des controverses.

3. LES DOSSIERS ET LES SITUATIONS

Le fait de devenir IEN correspond à une mobilité hiérarchique, qui entraîne, nous l'avons vu, une mobilité spatiale et géographique — tout au moins pendant les deux années de formation — et une mobilité fonctionnelle, souvent déjà entreprise lors du parcours professionnel (en assumant les fonctions de conseiller pédagogique ou de formateur au sein de l'IUFM). Bien que cette transition s'effectue en plusieurs étapes, il est important de préciser ici les modifications que cela suppose par rapport à l'activité d'enseigner.

Une recherche effectuée sur l'activité dirigeante (Tourmen, Mayen, 2007) identifie le dossier comme l'objet intermédiaire qui permet à un cadre supérieur — il s'agit ici d'un directeur d'hôpital — d'agir sur un environnement étendu et de restituer une certaine logique à une activité qui peut apparaître comme discontinue. Cet objet est une manière de répondre efficacement à la finalisation de son action. Nous avons donc recherché les occurrences du terme « dossier » dans les entretiens réalisés auprès des IEN. Les résultats sont très contrastés puisqu'il est absent de 5 des 12 entretiens réalisés. Il apparaît rarement dans 4 entretiens. Seuls 3 IEN l'utilisent assez fréquemment ou très fréquemment au cours de l'entretien. Nos recherches nous ont alors conduits à un autre terme qui organise, dans leurs discours, l'activité des inspecteurs : la situation¹³⁶. Le tableau ci-dessous présente pour chaque entretien les fréquences observées dans l'usage de ces deux termes.

¹³⁶ Précisons que ces deux termes ne sont pas induits par le guide d'entretien. Ils sont cependant parfois repris des propos de la personne interviewée pour effectuer une relance.

Nom	dossier	situation	Nom	dossier	situation
Martin	1	18	Solange	0	10
Philippe	21	0	Mathieu	6	6
Alain	0	5	Hélène	0	9
Julien	8	0	Denis	0	4
Béatrice	1	4	Ludovic	0	9
Geneviève	2	14	Henri	1	1

Tableau 4 : fréquence d'apparition des mots dossier et situation dans les entretiens réalisés auprès des inspecteurs.

En considérant l'ensemble des entretiens, le terme « dossier » est utilisé 40 fois alors que le terme « situation » y apparaît 80 fois. Cette prédominance du second terme est confirmée par le fait qu'il est utilisé plus de deux fois dans 9 entretiens. Les IEN s'attachent donc plus, selon nos données, à travailler sur des situations que sur des dossiers. Il serait bien entendu maladroit de penser que les dossiers sont absents de l'activité des IEN. Une observation sommaire d'une inspection de circonscription prouve le contraire. Ces données statistiques montrent cependant que la situation est, pour les IEN, un objet plus significatif pour s'engager dans les dimensions de leur activité convoquées dans le recueil de données que ne l'est le dossier. Cet usage est, selon nos données, corrélé aux représentations que les IEN ont de leur activité professionnelle.

Un usage fréquent du terme « dossier » (Philippe, Julien et Mathieu) apparaît dans des segments qui présentent l'activité comme une organisation segmentée et clairement organisée entre les membres de l'équipe de circonscription (principalement l'IEN, les conseillers pédagogiques et la secrétaire). Dans un extrait de l'entretien de Philippe, la segmentation de l'activité se traduit aussi par le rythme segmenté des propos.

« Dans un premier temps, on a tout mis sur la table, les dossiers qu'on avait à prendre en charge, pas que les conseillers pédagogiques, on intègre la secrétaire, l'animateur informatique, l'assistant, car on bénéficie d'une assistance dans le cadre des contrats aidés, donc tous les dossiers ont été répartis avec claires : qui est responsable de quoi ? Qu'est-ce que ça signifie être délégué ? Jusqu'à quel point peut-on prendre en charge, prendre des initiatives ? Comment on peut rendre compte ? C'est toute une organisation. » (Julien)

« Donc, on a un dossier, qui s'appelle le dossier T 2, dans lequel il y a ce petit tableau de bord avec les noms et les dates des visites, la personne qui a fait la visite, la date du rapport, et le rapport est disponible. On met cela dans un dossier partagé, ce qui me permet d'avoir, sans forcément les rencontrer, l'essentiel de l'information disponible concernant ces personnels. » (Philippe)

Lorsqu'il s'agit de faire fonctionner l'inspection et la circonscription en répartissant les activités, le dossier se révèle un outil opératoire. Il permet d'identifier les différentes activités à prendre en charge dans une circonscription et de les gérer dans un collectif (plainte de parents, sorties scolaires, dossier professionnel des enseignants, enseignement des langues vivantes, etc.). Par l'intermédiaire des dossiers, l'inspecteur assure, au sein de l'équipe de circonscription, le partage de l'activité sous forme de tâches¹³⁷ — parfois en déléguant les plus ingrates aux autres membres de l'équipe. Les dossiers permettent aussi de gérer les flux de communication transitant par des écrits, rangés un « dossier partagé¹³⁸ » (voir extrait ci-dessus). En outre, l'usage du dossier rend possible la traduction du monde de l'action¹³⁹ en un monde de textes, c'est-à-dire, pour des dossiers administratifs, en un monde d'informations organisées, objectivées, quantifiables, mesurables. Ce travail de transformation d'une situation en dossier est visible chez Martin, inspecteur stagiaire, qui n'utilise qu'une fois le terme « dossier » au début de l'entretien pour en proposer une définition originale :

« L'intérêt c'est d'avoir, quel que soit le dossier, quelle que soit la matière, d'avoir un retour plus ou moins immédiat et concret d'une invention on va dire positive d'une situation. » (Martin)

Le dossier est une « invention » qui s'attache à une situation. Il permet de fournir une réponse que Martin espère positive face aux situations rencontrées. Tout au long de l'entretien, il décrit le cas d'un directeur d'école « défaillant » dans sa gestion de l'école et dans ses enseignements. Il cite 18 fois le terme « situation » tout en indiquant les différentes étapes administratives qui lui ont permis de faire évoluer la situation initiale. Ce monde de

¹³⁷ A entendre ici comme une segmentation des activités, afin de les rendre indépendantes.

¹³⁸ L'expression est reprise de Philippe (IEN).

¹³⁹ Pour être plus précis, il nous faudrait dire le monde de l'action visible et observable par un autre que soi et qui, dans sa finalité, ne s'adresse pas à un texte. Le monde du texte doit alors être compris comme le monde d'une action langagière (et donc d'une action de pensée) qui s'adresse finalement à l'espace du texte lui-même.

l'écriture formelle (rapport d'inspection, proposition de retrait de la charge de direction, modification du traitement) permet de saisir le monde de l'action et d'agir sur lui. Cependant, Martin en convient, la réponse administrative qu'il a contribué à mettre en œuvre le laisse sur sa faim. Certes, les choses ont évolué mais de grandes tensions restent présentes dans l'école. La situation se dérobe en partie à cette mise en forme administrative.

Le dossier est le mode de communication privilégié entre les instances hiérarchiques et les inspecteurs. L'activité semble alors guidée par l'actualité des dossiers qui arrivent dans leur bureau ou sur leur ordinateur. Le dossier de la carte scolaire revient très fréquemment (Philippe). Un dossier urgent oblige à réagir au plus vite (Julien). Il joue le rôle d'un véritable actant, puisqu'il agit efficacement sur l'activité des IEN.

« [Certains IEN] aimeraient moins de dossiers, c'est ce qu'on disait au début, ils aimeraient que l'inspection redevienne le cœur du métier et ils aimeraient qu'on se recentre sur le terrain, le terrain des écoles et non plus à gérer des problèmes avec je ne sais pas quoi, la maison du handicap, le Conseil Général, les transports scolaires, (...) » (Philippe)

Le dossier permet d'attribuer des responsabilités. Il identifie une personne chargée de son suivi. Pour Julien, « on est responsable d'un dossier ». Lorsque Mathieu accepte un dossier, il « accepte des responsabilités ». Ainsi, Henri rapporte l'épisode d'un décès survenu lors d'une séance à la piscine.

« (...) quand ce petit garçon, c'est une tragédie, est mort à la piscine, première ligne, c'est l'IEN. Si on avait manqué une virgule dans les instructions de piscine, dans les plannings d'occupation de la piscine, dans l'encadrement, alors c'était moi la première ligne. »

Face à l'incertitude du réel, le dossier permet à l'administration d'agir. Elle substitue en partie au monde réel, le monde des textes qui a, entre autres, pour fonction de contenir le réel, en termes de représentation et de maîtrise.

L'utilisation des dossiers présente cependant quatre difficultés. Elle ne permet qu'une répartition partielle des responsabilités, puisque l'inspecteur est statutairement seul responsable des actions menées par l'équipe de circonscription. Il lui revient donc de suivre l'ensemble des dossiers, ce qui relativise la répartition des activités et donc l'allègement de sa charge de travail. (Voir plus haut, l'extrait de Julien)

L'usage des dossiers ajoute parfois de la complexité. Lorsque le partage est insuffisamment clarifié, il complexifie les procédures et rend leur utilisation parfois inopérante ou décourage les initiatives.

« Et pour un même dossier, même si quelque part c'est géré techniquement par l'un, administrativement par l'autre, pédagogiquement c'est à nous de faire les liens. » (Solange, IEN)

Les IEN sont contraints à une nouvelle activité : établir les liens que cet objet intermédiaire ne permet pas d'établir.

La dernière difficulté que nous pouvons identifier à partir des entretiens réside dans l'incapacité des dossiers à prendre en compte la complexité et la singularité des situations. En effet, le dossier consiste à segmenter l'activité. Découper l'activité c'est supposer avoir affaire à un objet compliqué. Or, nous allons le voir dans les usages du terme « situation », toute activité humaine est un objet complexe qui ne peut être découpé sans risque de perte.

Cela est visible chez Mathieu, qui oscille entre un usage du terme « dossier », lorsqu'il se situe dans un rôle plutôt administratif (il gère le dossier, il fait signer un dossier à des familles, il accepte des dossiers, des responsabilités) et l'usage du terme « situation » lorsqu'il est face aux personnes et que l'action est dans une certaine impasse (manifestation de parents, enseignant en difficulté, orientation d'un élève). Ce contact au réel l'oblige alors à prendre en compte les situations, à comprendre les actions qui ont eu lieu.

Dans les entretiens¹⁴⁰, le terme « situation » est toujours associé à l'idée de vie et d'épreuve : les entretiens parlent le plus souvent de situations à vivre qui sont difficiles, graves, parfois explosives. Hélène a bien conscience que les professeurs des écoles nouvellement nommés vivent des situations délicates lors des multiples visites qu'ils doivent accepter de la part des conseillers pédagogiques ou des inspecteurs. Ludovic se rappelle avoir « pris » la classe, « même dans une situation difficile ». Geneviève doit arrêter le stage d'une PE2¹⁴¹, qui était « dès le début dans une situation catastrophique ».

L'entretien s'ouvre alors vers des narrations qui, à l'aide de mots ordinaires, donnent corps à la situation. Philippe et Solange parlent ainsi tous deux de la gestion de la carte scolaire qui décide des ouvertures ou fermetures de classes dans les départements. Quand Philippe parle du « dossier de la carte scolaire » qui est de la prérogative de l'inspecteur d'académie, Solange parle de travailler non pas en tête-à-tête, mais en petits groupes avec l'inspecteur d'académie pour lui exposer toute situation sensible qu'il lui revient « malgré tout » de regarder. Il essaie de tenir compte des propos oraux qui lui sont adressés. La situation privilégie le face à face et le travail dans des échanges oraux. Elle permet de tenir compte des singularités mais demande aussi aux inspecteurs de s'engager eux-mêmes

¹⁴⁰ Rappelons que ni le terme de situation ni celui de dossier ne font pas partie du guide d'entretien utilisé auprès des IEN.

¹⁴¹ Professeure des écoles en 2^{ème} année de formation.

dans la situation sur laquelle ils travaillent. Cela apparaît clairement lorsque les IEN évoquent des situations d'école difficiles où ils doivent se déplacer et rencontrer les différents acteurs concernés. Ils deviennent alors des acteurs de terrain. Ces moments permettent aux inspecteurs d'adhérer au réel du travail enseignant.

Ainsi, Henri, après le décès d'un petit garçon, va lui-même surveiller les enfants qui ne souhaitaient pas assister aux obsèques.

« Donc je suis allé les garder. Pour être dans le coup quoi. Pour être avec eux. Pour ne pas les laisser tout seuls, au contraire. On aurait pu trouver des adultes, hein, mais j'y étais. » (Henri, IEN)

L'action mise en œuvre par l'inspecteur n'est pas toujours aussi dramatique. Elle est graduelle et peut se réduire à un rôle de conseil, où l'inspecteur reste à distance de la situation. Parfois pour la faire aboutir, la présence de l'IEN est requise. Ce n'est que lorsque les situations sont suffisamment graves que l'inspecteur s'y engage et, dans le même temps, utilise des écrits et constitue un dossier. La situation est parfois traduite par l'IEN en informations qui sont organisées de telle sorte qu'elles autorisent et appellent une réponse administrative règlementaire.

Les IEN sont donc amenés à travailler sur deux registres qui reflètent deux dimensions génériques de leur activité. L'IEN ne peut pas entièrement être un homme de dossier au risque d'apparaître comme un personnage « virtuel » (Solange). Il ne lui revient pas non plus de gérer uniquement des situations, s'il veut s'imposer comme le pilote de la circonscription.

D'un côté, ils travaillent sur des dossiers, ce qui leur permet de marquer une distance avec le terrain, et en cela ils sont proches des instances hiérarchiques supérieures. Le dossier sert en effet à représenter le monde de l'action sous forme de traces écrites ; il opère sa réduction à un nombre d'actants sur lesquels les instances administratives peuvent agir. Cette mise en dossier du réel de l'activité privilégie certaines dimensions de l'activité qui deviennent légitimes. Le dossier, favorise une action volontaire, car il permet de débloquer les situations en délimitant un espace d'action possible. Il substitue aux situations réelles un monde de texte.

D'un autre côté, les IEN travaillent sur des situations et sont donc amenés à s'y engager. En cela, ils se montrent proches des acteurs de terrain. Le face à face n'oblige pas à réduire le monde de l'action à un univers de règles formelles mais ouvre vers un monde de dialogue qui conduira les acteurs à dépasser l'épreuve. Le genre professionnel rend alors compte du fait que les IEN sont des cadres intermédiaires, partagés entre deux registres d'activités. Ces derniers font écho aux deux verbes que nous avons précédemment

identifiés : administrer l'activité d'enseigner et enseigner. Les rapports que ces deux verbes entretiennent peuvent alors se lire dans les dynamiques qui existent entre les dossiers et situations. Les premiers réifient l'activité d'enseigner pour la rendre objectivable. Les secondes pointent deux dimensions de l'activité d'enseigner : celle-ci est mise en situation des individus dans un espace social et culturel, mais aussi mise en situation du savoir dans l'espace pédagogique. À l'efficacité technique et méthodique des dossiers répond l'aspect vivant de toute activité d'enseignement. L'inspecteur doit alors composer entre ces deux positions. La sixième partie précisera les dynamiques et les arbitrages qui sont ici à l'œuvre.

4. LES RELATIONS AVEC LA HIERARCHIE

Nous l'avons dit au commencement de ce chapitre, si l'on veut comprendre l'organisation de l'activité chez les inspecteurs de l'Éducation nationale, il nous faut comprendre les arrière-plans qui autorisent la manifestation de l'activité professionnelle. Les positions relatives des multiples actants qui prennent part à l'action en font à ce titre partie. Elles constituent certaines des dimensions génériques du métier d'IEN car elles prédéterminent les activités des actants lors de leurs interactions. Elles sont cependant sujettes à des remodelages lors du déroulement des cours d'action. Dans un premier temps, il nous semble important de faire porter l'analyse sur les liens qui relient les IEN à leur hiérarchie, ce qui nous amènera à parfois tracer les liens qu'ils tissent avec d'autres acteurs présents dans le déploiement de leurs activités professionnelles.

Notre approche, qui tente de mettre en évidence les logiques qui organisent les liens entre les acteurs, sera ici plus sociologique. Pour cela, nous avons analysé les segments d'entretien qui se rapportaient aux narrations impliquant leur hiérarchie. Les IEN et les enseignants sont unanimes sur un point : la structure hiérarchique est très présente. L'image d'une organisation très complexe revient souvent dans les propos des inspecteurs. C'est une entreprise digne des « Temps modernes » ou une maison très complexe de par ses cloisonnements. Chez les enseignants, l'idée de cloisonnement et d'éloignement domine : l'administration est un ensemble de bureaux et d'acteurs lointains. Ils ont d'ailleurs très peu de contact avec d'autres supérieurs hiérarchiques que leur inspecteur. Parmi les enseignants interviewés, seule Annie a rencontré l'inspecteur d'académie lors d'une inauguration d'école. L'étanchéité des structures administratives semble opératoire. Chacun se distingue des autres, s'en éloigne, de par sa place statutaire dans la hiérarchie. Les relations qui s'établissent entre les différents niveaux de la « pyramide » en sont fortement affectées. La hiérarchie se réduit pour les enseignants à un inspecteur et une nébuleuse sans visages — l'inspecteur d'académie, le recteur, la DESCO et ses nombreuses

subdivisions par exemple. Les IEN ont, eux, de nombreux interlocuteurs qu'ils rencontrent en personne lors de réunions ou avec qui ils interagissent par le biais d'écrits professionnels. Du fait de la multiplicité des divisions et subdivisions, ils ont parfois du mal à savoir à quels interlocuteurs s'adresser (Mathieu, Béatrice).

Lorsque Béatrice veut organiser un travail avec des inspections d'autres départements, la complexité de la démarche la décourage quelque peu :

« (...) on avait envie de monter quelque chose ensemble autour de ça pour plus de cohérence, entre les IEN des deux départements, élargis avec les CP ça fait un groupe intéressant, tout de suite on se heurte, eh bien, les deux IA parce qu'il faut qu'ils soient d'accords. Après les deux IA, quand on est dans de l'inter-académique est-ce que ça concerne le recteur ? Vous voyez, quelquefois je vis moi comme des freins. Il faut qu'on passe par tous les échelons alors qu'on réunit deux groupes de formateurs qui réfléchissent ensemble. Dans les faits ça semble compliqué. Et là, je n'ai pas de réponse (...) » (Béatrice, IEN)

Les relations qui s'établissent entre les inspecteurs et leur hiérarchie sont le plus souvent marquées par la fermeture des échanges. Ceux-ci sont affectés par la présence d'écrits formels qui en commande l'économie. Lorsque les contacts s'effectuent à distance, les entretiens ont mis en évidence deux types d'écrits : des directives et les enquêtes. Les directives sont des prescriptions qui doivent finalement trouver une expression dans l'activité d'enseigner. Ainsi, les directives de Robien sur la lecture demandent aux enseignants de recourir aux méthodes syllabiques. Il revient aux IEN, malgré leurs réticences, d'en assurer l'application. Les enquêtes, qu'ils doivent renseigner, sont renvoyées aux instances hiérarchiques et vont servir à établir des statistiques. Henri précise clairement qu'un souci de conformisme aux attentes ou une impossibilité temporelle à renseigner précisément ces documents affectent les réponses qu'il fournit.

« (...) on a eu un directeur départemental, (...) qui demandait qu'on ait tant de % d'équipement informatique dans les écoles pour etc. Alors, les collègues plutôt que d'avoir des emmerdes ont dû donner des chiffres. Moi j'ai simplement envoyé le machin. » (Henri, IEN)

Mathieu et Hélène mettent en avant les pressions qu'ils disent subir de la part de leur hiérarchie pour que les résultats des élèves de sa circonscription s'améliorent. Mathieu souligne la pression conjointe d'élus locaux qui occupent par ailleurs la scène nationale.

« L'évaluation CE1, on la met en place, 15 jours après on commence déjà à envisager d'évaluation, et puis deux mois après ces évaluations définitives pour savoir ce qu'il en est et gare à ce qui par malheur n'aurait pas encore convaincu 100 % de leurs troupes qu'il faut le faire comme il faut. » (Ludovic, IEN)

Béatrice (IEN) a mis en place, avec d'autres inspecteurs une démarche expérimentale concernant les projets personnalisés de réussite éducative (PPRE).

Au moment de la synthèse, le sentiment qui domine alors c'est « que chacun est venu avec [le résultat de ses expérimentations] et que tout était déjà un peu ficelé, que la circulaire de généralisation était déjà prête, et qu'il y avait une espèce de dessèchement et d'appauvrissement par rapport à la richesse des expérimentations qui avaient été faites sur le terrain. » (Béatrice, IEN)

Il apparaît, à la lumière de ces éléments, que les instances hiérarchiques procèdent, par l'intermédiaire des IEN, à la constitution d'un monde de chiffres qui puisse valoriser les politiques éducatives mises en œuvre sans toujours rechercher l'exactitude des données. Les éléments recueillis auprès des IEN sont l'objet d'une instrumentalisation qui doit concourir à légitimer le monde des textes — qui est dans l'administration un monde de dossiers.

Les contacts que les IEN établissent avec leur hiérarchie sont aussi plus directs. Ils rencontrent régulièrement l'inspecteur d'académie lors des conseils d'IEN. Selon les données présentes dans les entretiens, nous pouvons saisir en partie l'économie des échanges qui ont lieu. Ils se font de manière orale, mais s'organisent autour de documents écrits formels. Un ordre du jour, qui est le plus souvent imposé par l'IA ou par « l'actualité », délimite assez strictement les espaces de communication. La forme des interactions est, de l'avis de tous les IEN, essentiellement « descendante ». Cet extrait de Julien reprend ce sentiment généralement exprimé :

« Alors, je suis plutôt content d'aller dans les conseils d'IEN parce que c'est l'occasion d'échanges très riches avec mes collègues, et d'une rencontre avec l'inspecteur d'académie lui-même d'une part. C'est l'occasion de se voir aussi et de parler de petits soucis quotidiens, même si on échange souvent par mail, ça ne remplace pas le dialogue direct, dans les discussions des uns et des autres, c'est très intéressant. C'est surtout cela que je retiens des conseils d'IEN. Il y a des difficultés, c'est qu'on prend beaucoup de temps à parler de choses qui sont intéressantes mais qui ne sont pas urgentes, qui ne sont pas notre métier au quotidien, et du coup c'est peut-être au détriment de questions qu'on aimerait soulever mais on n'a pas le temps... » (Julien, IEN)

La communication s'apparente parfois à un monologue où l'IA tient le premier rôle et où la prise de parole est proscrite (Solange, Mathieu).

« *Le premier [inspecteur d'académie], on ne pouvait pas parler, c'est-à-dire il prenait la parole, il faut faire ceci ou cela. Il était interdit, c'est vraiment ça, formellement interdit de donner sa propre vue des choses.* » (Solange, IEN)

Lorsque des échanges ont lieu, ils se limitent souvent à des questions-réponses qui font surgir des informations. Ce type de communication utilitariste constitue un monde administratif de faits et de décisions verbales ou écrites. Les conseils d'inspecteurs sont le plus souvent, lorsque l'inspecteur d'académie est présent, des « chambres d'enregistrement ». Il s'agit d'enregistrer un nouveau monde de textes pour ensuite le rapporter et le concrétiser dans des situations d'enseignement. Il revient aux IEN d'assurer, face aux acteurs de terrain que sont les enseignants, la traduction de ce monde de textes en situations d'enseignement (voir la partie suivante consacrée aux relations avec les enseignants).

Les IEN se perçoivent comme des traducteurs sensibles à la fidélité de leur travail. La loyauté est la règle première qui leur permet d'organiser cette traduction¹⁴². Dans les discours, elle apparaît comme nécessaire *pour que le système fonctionne* (Denis, Julien), elle est non négociable (Martin, Philippe). Les inspecteurs se considèrent comme des « fonctionnaires de la République » (Denis) et appliquent les directives « sans états d'âme » (Denis, Martin, Philippe), ou « sans réserve » (Béatrice). Il apparaît que la loyauté est souvent associée à la négation de certaines autres facettes identitaires : elle oblige à *ne pas* se positionner personnellement (Béatrice), on *n'a pas* à discuter les directives (Denis), on *ne peut pas* être en contradiction avec l'IA (Denis), l'IEN *ne fait pas* ce qu'il veut, il *n'est ni* un franc-tireur ni un travailleur indépendant (Philippe).

Cette loyauté contraint au suspens d'une pensée en première personne.

« *Si je suis loyal, non ça ne me pose pas de problème. C'est sûr qu'en tant que citoyen, en tant que personne dotée d'une intelligence normale, il y a des choses qui ne me paraissent pas (longue hésitation) dans la mise en place etc.* » (Philippe, IEN)

Cependant, elle ne semble pas pouvoir éviter aux IEN de se trouver face à des choix cornéliens, où ils sont partagés entre attachement et engagement¹⁴³ (Béatrice, Philippe).

¹⁴² Cette thématique a fait l'objet d'une communication spécifique au colloque REF 2007, voir Starck (2007).

¹⁴³ Voir article sur la loyauté, *Encyclopaedia Universalis* version 9.

« Et je me suis dit je suis vraiment au cœur là de ce que je craignais c'est-à-dire, faire appliquer [engagement] quelque chose que je ne partage qu'à moitié [attachement]. » (Béatrice, IEN)

C'est ce qui apparaît dans l'évocation de la directive sur la lecture¹⁴⁴, souvent spontanément abordée lors des entretiens. Or, face à cette hésitation de m'action, la réponse à apporter semble « automatisée » dans les discours : faire appliquer les textes sans états d'âme même si dans les faits les inspecteurs inventent des stratégies de contournement ou d'évitement. Par exemple, Solange traîne les pieds pour mettre en place des plans de mise en sécurité (PPMS) qu'elle juge inadaptés. Après un rappel de l'IA, elle les met finalement en œuvre. En cela, les inspecteurs se différencient des chefs d'établissement qui sont plus distants et plus critiques par rapport à cet esprit de loyauté. Selon Barrère (2006), ceci semble être la cause et la conséquence de l'autonomie de l'établissement. Or, les circonscriptions ne sont pas des unités autonomes.

C'est cependant dans cet espace de la traduction que les inspecteurs voient une zone de liberté et d'autonomie. Il leur revient de mobiliser les moyens à mettre en œuvre pour faire appliquer les textes, c'est-à-dire les faire exister. La mise en place de nouveaux dispositifs procure un sentiment très gratifiant qui leur permet de visualiser leur action professionnelle.

Mais traduire ces textes, c'est aussi trouver une lecture légitime pour l'accommoder à ses vues. Cette lecture se réalise souvent par l'inspecteur d'académie en conseil d'IEN. Solange évoque la lecture en conseil d'IEN de la directive de Robien :

¹⁴⁴ Circulaire N°2006-003 du 3-1-2006, NOR : MENB0600023C

« Ça a été discuté, on a posé nos différentes questions et puis ensuite il y a eu des infos claires [que l'inspecteur d'académie] nous a données. Et puis à nous d'adapter ensuite, de porter le discours dans les écoles de sorte que les choses puissent être entendue, et être mises en œuvre.

Pourquoi aviez-vous besoin de cet avis de l'IA ?

Parce qu'on prête des intentions, parce qu'on prête des lectures qui ne sont pas là. Parce que vous lisez un texte, mais je suis sûr qu'on ne lit pas la même chose. Donc, si c'est une circulaire, il y a forcément l'un de nous deux qui sera plus proche du vrai... que l'autre. Et donc, ce qui est intéressant, c'est de savoir ce que l'auteur du texte, ce qu'il a voulu dire. Et que moi, ce que j'ai cru lire, et bien ce n'est pas comme ça.

Et comment l'IA est plus au fait de ce que le rédacteur du texte a voulu dire ?

L'IA, il a quand même des réunions officielles qui ont lieu au ministère, (...) Donc, il doit bien y avoir des responsables de cabinet, des gens qui alors là sont bien au fait de ce qui est dit et a voulu être dit par le rédacteur. » (Solange, IEN)

La marge qu'autorise et appelle la traduction est alors contenue par cette lecture légitime. L'autonomie mise en avant ici est celle d'un second actant qui a une liberté d'action dans une réflexion sur les moyens à mettre en œuvre. Leurs supérieurs sont dans les faits les premiers actants. Les IEN le précisent, ils ne sont pas les décideurs. Le pouvoir qu'ils détiennent leur est conféré par l'IA. La loyauté est donc doublement efficace : elle s'applique à leur activité, mais elle permet aussi de régler les relations entre les actants. Ici, leur modestie est une manière d'être qui est aussi une ressource pour agir.

Lors de ces conseils, les IEN s'accordent à dire qu'ils ont du mal « à faire remonter » les réalités du terrain. Celles-ci ne semblent que peu prises en compte. L'image que véhicule l'IA est d'ailleurs peu propice à des échanges véritablement libres. Il est le « chef » qu'il faut éviter de déranger¹⁴⁵ et qui peut se montrer très autoritaire. Ce n'est que lorsqu'un risque de dysfonctionnement important et visible existe que l'IEN expose les éléments, qui sont selon lui pertinents, afin de permettre à son supérieur de statuer. Il joue alors, auprès de l'IA, un rôle de conseiller plus ou moins bien écouté, selon la personnalité de son supérieur hiérarchique. Savoir que son avis argumenté a été pris en compte, sans que son supérieur n'ait perdu la face, participe d'un plaisir professionnel important. L'inspecteur se sent dans ce cas entièrement reconnu (Mathieu). Cette reconnaissance est une autre ressource pour agir. Lorsqu'elle est absente, l'activité est plus difficile (Geneviève). Les conseils qui sont prodigués par l'IEN sont ancrés dans des situations qui contredisent le monde des textes évoqué lors de la réunion. Son expertise, qui réside en effet dans sa connaissance du

¹⁴⁵ Un IEN doit donc éviter qu'il fasse la « une » des journaux parce que l'ordre scolaire est troublé dans sa circonscription.

terrain, doit prendre garde à ne pas se trouver en conflit avec les positions hiérarchiques. Le silence de l'activité bureaucratique est un élément essentiel pour son efficacité qui invalide toute contradiction visible.

Or, les difficultés rencontrées, voire les impossibilités, à exprimer cette connaissance des situations et à la faire participer au monde des textes sont significatives. Les fonctions d'imposition du monde de l'administration priment sur les fonctions du monde de l'action (qu'elle soit de régulation, d'invention,...). À la lumière des éléments précédents, nous émettons l'hypothèse que les logiques qui règlent les activités des instances hiérarchiques s'ancrent avant tout dans un paradigme volontariste. En limitant fortement une régulation par le monde de l'action, les instances hiérarchiques tendent à construire, par l'intermédiaire d'un monde de textes, un monde de pratiques et d'actions souhaitables, voire requises. Rappelons en effet que les actions sont consubstantielles aux discours qui les organisent. Les IEN, dans leur activité de traduction, véhiculent une idéologie présente dans les textes ou les discours officiels. Ils procèdent à une mise en mots plus ordinaires de la langue administrative qui est aussi une mise en action. Par cette traduction, ils donnent corps au monde des textes. L'action sur autrui est alors la mise à disposition de discours légitimes qui, lorsqu'ils sont utilisés par les enseignants, pré-disent et pré-organisent leur activité. Il est important ici de préciser l'importance du terme de pré-organisation. Ces discours mis à la disposition des enseignants — lors des conférences pédagogiques ou par le biais de notes de services et de nouveaux formulaires à utiliser — n'enferment pas les actions qui seront effectuées par les acteurs de terrain. De par la plasticité du langage, ils peuvent donner lieu à l'expression de significations et donc d'actions différentes. Cependant, ils n'autorisent pas la manifestation de toutes les significations. C'est comme cela, selon nous, qu'il faut entendre le terme de pré-organisation.

L'organisation privilégie ainsi une certaine indépendance du monde des textes — constitué entre autres de directives et de prescriptions — par rapport au monde de l'action¹⁴⁶. Les inspecteurs sont ainsi au cœur d'une tension entre régulation de l'action administrative et imposition volontariste d'une vision du monde. Si le passage du monde du texte vers le monde de l'action est fortement assuré par l'organisation, le passage inverse est, nous l'avons vu bien plus problématique. Selon nous, deux explications s'imposent. Premièrement, la singularité des situations ne peut se réduire à un tableau. C'est-à-dire qu'elle ne peut forcément se réduire à un monde d'écrits administratifs¹⁴⁷. Pour reprendre

¹⁴⁶ Une telle logique rappelle le choix esthétique effectué par les impressionnistes, et plus tard par les modernes, de se détacher d'un souci de représentation du réel pour privilégier une peinture en soi qui devient une véritable invention, un nouveau monde.

¹⁴⁷ Nous voyons dans le texte R3 de Bridget, qu'elle arrive à contenir la singularité d'une activité de classe par la finesse d'un langage plus ordinaire.

Dejours (2003), tout n'est pas mesurable dans l'action professionnelle. Or, les activités professionnelles sont actuellement contraintes de s'exprimer dans un jargon légitime afin de transformer les situations en faits et les faire entrer dans le domaine de la mesure et de la statistique. Deuxièmement, lorsque les situations sont commensurables à la mesure que suppose l'enquête administrative, elles sont exposées à une mise en conformité. Ces chiffres ne doivent pas servir d'arguments à des critiques potentielles. Dejours (2003) note cette tendance, présente dans de nombreuses organisations, où la référence au réel est congédiée, afin de ne pas révéler les défaillances de la prédiction et de la conception, c'est-à-dire des instances administratives ou politiques.

Cette posture volontariste se traduit en une vision positive d'un monde qui change, fortement exprimée par Alain et Julien. Pour eux, l'institution scolaire est un monde en lien avec un environnement changeant et qui se modernise. Cette idéologie se traduit par une nécessité pour les enseignants de changer leurs pratiques. De tels discours favorisent la mise en avant d'un monde éducatif perçu positivement lorsqu'il est en mouvement, lorsqu'il est « un monde qui bouge » et ce grâce à l'action administrative. Les IEN sont des moteurs pour mieux enseigner, idée à laquelle souscrit l'ensemble des inspecteurs interviewés. Le travail critique porte ainsi exclusivement sur l'activité d'enseigner qui est toujours sommée, à travers un maillage de contrôles (évaluations, inspections, documents à renseigner, enquêtes...), de s'expliquer. Parfois, ce travail volontaire ne peut masquer des résultats qui restent en deçà des attentes. C'est le cas de Geneviève qui semble désorientée. Les lourdes difficultés repérées dans sa circonscription semblent endémiques.

« La qualité de mon travail, moi j'ai le retour par le résultat des élèves, par l'amélioration des pratiques des enseignants. D'un autre côté, j'ai ma hiérarchie, j'ai eu la visite de l'inspecteur général l'année dernière. (...) on m'a dit que je faisais un bon travail (...). Mais j'aimerais lui dire que ça me fait une belle jambe au quotidien. » (Geneviève, IEN)

Cette organisation du travail met alors en perspective une des finalités professionnelles énoncée par l'ensemble des inspecteurs : il ne doit pas y avoir « de vagues » dans leur circonscription. Il leur revient de prendre en charge les situations qui rendent trop visibles des dysfonctionnements présents dans le système éducatif. En cela, ils assurent une double fonction dans l'organisation :

- ils garantissent la continuité de l'activité d'enseigner et donc la pérennité du système éducatif,
- ils protègent la sphère administrative de critiques potentielles en ne leur donnant pas de prises visibles. Lorsqu'ils travaillent sur les situations, ils évitent l'engagement des acteurs hiérarchiques sur le terrain.

L'obligation faite aux IEN de limiter les « vagues » dans leur circonscription semble intégrée par les enseignants. Lorsque Fabienne se heurte au maire de la commune où elle enseigne, elle arrondit les angles à la demande de son inspectrice. Julie qui est en conflit avec ses collègues dans l'établissement de son emploi du temps en SEGPA préfère ne pas contraindre son inspecteur à intervenir.

Inspecteurs et enseignants assurent ainsi l'étanchéité du passage du monde de l'action vers le monde des textes. Ils permettent alors à ce dernier de fonctionner de manière autonome — dans le sens d'une autonomie-indépendance — qu'ils condamnent par ailleurs. Ils dénoncent en effet les remontées difficiles des situations que les acteurs vivent sur le terrain, tout en empêchant ces remontées de s'effectuer.

« Et puis, d'un autre côté, je vous l'ai dit sur un ton un peu plus sarcastique, que ça se passe bien. Ça veut dire, faire au mieux, c'est normal, ça fait partie de notre boulot, faire au mieux pour que les soucis soient gérés localement. (...) je veux dire le sentiment que moins on parle d'une circonscription en haut lieu, et bien mieux ça va » (Philippe, IEN)

Pour être reconnue par leur institution, leur activité doit être paradoxalement silencieuse. Comment cette mise au silence de l'activité, que seuls Henri et Ludovic remettent fortement en cause, est-elle conciliable avec une action autonome ? Elle interroge fortement la capacité des individus à s'engager dans une autonomie revendicative.

Cette logique d'autonomie-indépendance se retrouve dans les multiples niveaux de l'organisation et obligent les IEN à « faire du lien ». La récurrence du terme de « cohérence » est ainsi symptomatique d'une activité qui se déploie dans un univers sans lien, où les individus travaillent dans une certaine indépendance. La forme scolaire de la classe fermée se retrouve dans les structures administratives et semble être un modèle qui marque profondément l'administration scolaire. L'expression quasi unanime d'un sentiment de solitude est à cet égard très significative. Nous y reviendrons dans la section consacrée aux relations des IEN avec leurs pairs.

Loyauté, protection et mise au silence de l'institution sont donc trois dimensions génériques du métier d'IEN. Elles pointent deux finalités fortes de leur action professionnelle : protéger le monde des textes et assurer ainsi leur efficacité ; assurer le passage d'un monde de représentations légitimes de l'action vers un monde d'actions légitimes.

5. LES RAPPORTS AUX ENSEIGNANTS

À l'exception des directeurs qui, pour des raisons fonctionnelles, ont des contacts réguliers avec leur IEN, les enseignants et les inspecteurs sont amenés à se rencontrer peu fréquemment. Les rencontres de face à face sont le plus souvent formelles : elles ont lieu dans le cadre d'une inspection, d'une action de formation — conférence pédagogique, formation continue — ou lors de réunions (conseils de cycles, conseil d'écoles par exemple). L'inspecteur y tient systématiquement le premier rôle. Il est le « chef ». C'est ainsi qu'il apparaît dans l'ensemble des entretiens. Les manières sont respectueuses. Il représente l'autorité de l'institution, la loi. Il inspire unanimement la crainte qui est parfois une véritable angoisse.

« (...) il y avait une collègue qui attendait l'inspection, parce qu'elle avait reçu le courrier comme quoi elle allait être inspectée. Cette femme, tous les matins, elle était terrorisée. Elle sortait sur le perron de l'école, elle regardait pour voir si l'inspecteur était là, elle était terrorisée. » (Annie, enseignante) « Cette autre inspection, sur mon premier poste de titulaire, et ma surprise que la classe unique me soit ouverte par une institutrice, elle-aussi presque en fin de carrière, tremblant comme une feuille ...Savoir que je peux, à mon corps défendant (!) produire « ça », cette réaction-là et m'installer là-dedans aussi. » (Texte d'Emmanuel)

L'inspecteur est quelqu'un qui reste dans la distance. La difficulté pour lui est alors de pouvoir développer une attitude compréhensive tout en conservant cette distance. Julien (IEN) se voit rappelé à l'ordre par sa hiérarchie, mais aussi par les enseignants sur sa trop grande proximité : il tutoie les enseignants, il donne le sentiment de s'immiscer dans leur vie privée. L'équilibre à trouver entre distance et proximité est fragile. Si pour Annie (enseignante), l'une de ses inspectrices faisait de la psychologie à « deux francs » en analysant avec un groupe d'enseignants leurs rapports d'inspection, Malika apprécie tout au contraire une remarque de son inspecteur qui reprend sa manière de parler, ce qui aura « un impact incroyable » sur ses pratiques et sa vie « même personnelle ». Dans un premier temps, pour les IEN, il s'agit d'installer la confiance entre eux et les enseignants et donc de travailler sur cette distance. Elle permet cependant de marquer la différence fondamentale inscrite dans le statut et qui fait de l'inspecteur un supérieur hiérarchique garantissant la mise en œuvre des directives. Solange en fait l'expérience dans sa circonscription. Lorsqu'un CP anime une conférence pédagogique afin d'expliquer les nouvelles mesures ministérielles, il se fait chahuter. Lorsqu'elle réalise la même animation, « c'est accepté » par les enseignants. « Il n'y a pas de revendications immédiates ». Cette distance a donc du jeu, et il revient à chaque inspecteur de trouver ses marques. A la lecture des entretiens, quelques règles apparaissent qui guident les relations entre IEN et enseignants.

Un IEN ne doit pas exposer ses « atermoiements » ou « ses doutes » (Mathieu). En évitant l'expression de dimensions affectives, l'inspecteur garde cette image de l'homme de la mesure, de la loi.

De par ses contacts rares avec les enseignants, les activités de l'IEN leur restent opaques. Il existe de fait une dissymétrie avec les enseignants dont il connaît et voit, quand il le souhaite, l'activité professionnelle. Cette opacité de son activité assure par là même l'invisibilité des activités de ses supérieurs hiérarchiques avec qui il est professionnellement en contact, mais sans que cela soit perceptible pour les enseignants. Greg, qui est directeur d'école déchargé à plein temps, a une idée assez vague de l'emploi du temps de son inspecteur : il devine un ensemble de réunions, la nécessité pour lui de répondre à des pressions de sa hiérarchie, des visites dans les écoles et les collèges du secteur.

Le cadre de l'inspection des enseignants est pour nombre d'inspecteurs l'occasion de développer une connaissance mutuelle qui va ensuite permettre un travail en profondeur sur les pratiques enseignantes (Julien, Solange, Henri, Mathieu par exemple) :

« C'est une dame que je connais depuis longtemps puisque c'est la troisième fois que je l'ai inspectée. Donc, on est dans un niveau de franchise réciproque qui est relativement important. On peut aller assez loin. Je veux dire, tous les obstacles relationnels sont levés, parce qu'on se connaît bien maintenant, sur le plan professionnel j'entends. » (Mathieu, IEN)

Annie, après avoir connu un inspecteur très autoritaire, se sent « plus dans la collaboration » avec sa nouvelle inspectrice. Elle dit se sentir très à l'aise avec elle. Mais cette aisance est fragile : Annie, à l'écoute des rumeurs de sa circonscription, reste sur le qui-vive. « C'est vrai, je dis que les relations elles sont bonnes, mais on ne sait pas si... » Les enseignants hésitent tout de même à faire appel à lui (voir notamment Cathy, Fabienne), ils privilégient des contacts avec les conseillers pédagogiques (voir entre autres, Malika, Audrey, Lucie) qui effectuent alors le travail à l'interface. Installer cette confiance reste un exercice difficile. Hélène est sollicitée par une équipe enseignante pour venir inspecter toute l'école. Dans le souci de dédramatiser la situation d'inspection, elle vient effectuer une première visite informelle dans l'école afin de ne pas « venir brutalement », le jour de l'inspection. Mais cela sera insuffisant, elle sentira tout de même « une grande tension ». Pour Julie, comme pour Malika, cette tension réside dans la dissymétrie que crée la situation d'observation.

« (...) tu as beau te dire que de toute façon je ne risque rien, tu es toujours un petit peu stressé, parce que c'est quand même, mine de rien, on juge quand même ce que tu fais. Dans ta classe, la manière dont tu le fais. Donc tu te sens quand même observée, c'est même un peu plus qu'observée, dans les moindres détails, quand même. Ce jour-là donc, ce n'est pas le meilleur des rapports. » (Julie, enseignante) « Moi, la première année, j'avais le sentiment d'être observée [que l'inspecteur] était là, à l'affût des erreurs pour me réprimander. Cela se traduisait par le stress. Quand on m'a dit : « Il y a l'inspecteur au bout du fil », j'ai dû changer de couleur, c'était vraiment l'impact, le chef. » (Malika, enseignante)

Les inspecteurs, dans leurs relations, semblent prisonniers d'une vieille image intransigeante qui sert leur autorité, mais qui se trouve en décalage des postures actuellement préconisées. Mosconi et Heideger (2003, 52), dans une analyse mendélienne des rapports d'autorité qui s'établissent entre enseignantes et inspecteurs montrent toute la force archaïque que traduisent ces relations dissymétriques : « La difficulté, peut-être particulière aux enseignantes, est d'évoluer au sein d'une institution qui, par ses processus d'évaluation, ne permet pas de renforcer positivement son image, de conforter l'estime de soi, la confiance en sa valeur et d'élaborer une identité sociale valorisante. » Les changements qui affectent le genre précédemment constitué se placent dans un courant plus large d'une attention portée aux individus dans les rapports professionnels. Cela correspond parfois alors à « une sorte de néo-fordisme monté sur coussin compassionnel. La pression productiviste cherche à se doter d'amortisseurs psychologiques (...) » (Clot, 2007, 84).

La distance entre enseignants et IEN se marque par le fait que ce dernier détient la maîtrise de l'acte d'inspection. L'inspecteur est ainsi le seul à pouvoir rédiger le rapport d'inspection qui dit ce qu'il en est du mérite professionnel. Sa description de l'activité d'enseignement qu'il aura observée et consignée dans le rapport sera alors un marqueur identitaire de l'enseignant qui lui échappe en grande partie ? Isabelle, en lisant son rapport d'inspection, retrouve partiellement ce qui avait été dit dans l'entretien qui fait suite à l'observation de la séance de classe. Pourtant, elle reste positivement surprise du contenu du rapport. « C'est moi ça ! ». Cathy apprécie, elle aussi, de « lire sur un papier » rédigé par un « pro » que le travail qu'elle effectue est intéressant. L'inspecteur est celui qui met légitimement en mots l'activité enseignante. En cela, il détient un pouvoir symbolique important qui participe, selon nous, du sentiment de crainte qu'il inspire malgré une attitude qui se veut parfois compréhensive.

Les enseignants le disent lors des entretiens : ils apprécient le fait que les inspecteurs connaissent les textes qui règlementent les activités d'enseignement. Cela fait même l'admiration de Cathy (enseignante) :

« *Moi, ça me fascine, de savoir que dans tel Bulletin Officiel il y a tel truc. (...) j'ai l'impression [que les inspecteurs] connaissent tous les textes par cœur alors que sans doute non, mais moi c'est des trucs que je ne connais pas.* » (Cathy, enseignante)

Cela rejoint le sentiment de Denis (IEN) :

« (...) *par exemple un enfant qui revient avec un œil au beurre noir ou écorché, qui s'est bagarré pendant la récréation, plainte des parents contre l'enseignant pour défaut de surveillance. Et si je n'avais pas aidé l'enseignante, je pense qu'elle aurait été en difficulté. Parce que l'enseignante n'a pas les connaissances juridiques et c'est normal pour entrer dans une phase d'enquête et questions sur des accusations non fondées.* » (Denis, IEN)

L'inspecteur est encore celui qui assure le passage des textes à l'action. Il prescrit presque « naturellement » pourrions-nous dire à la lecture de cet extrait de l'entretien de Béatrice (IEN), où elle minimise son attitude prescriptive pourtant très visible. Lorsqu'elle propose d'expérimenter les PPRE, malgré son souhait de laisser « libre court » aux équipes enseignantes, elle ne peut s'empêcher de prescrire l'activité des enseignants à partir de circulaires que la DESCO lui a adressées, mais qui ne sont pas adressées aux enseignants.

« (...) *on a fait un accompagnement très lourd en termes de formation, de réflexion d'équipes. (...) Avec le seul principe, on vous accompagne sur les contenus, qu'est-ce que c'est évaluer un élève, évaluer ses difficultés, voilà. Après, comment on construit les compétences de lecteur, on avait juste choisi le champ de la lecture, donc ça on l'avait travaillé, moi je suis intervenue, en cycle 3, c'est moi qui ai fait les animations. Mais par contre dans les dispositifs, libre cours à vous, mais je vous demande, et là c'était la seule contrainte que je posais, vous pensez ces PPRE dans un cadre de décroisement, que je posais comme un préalable. Maintenant vous décroisez CE1 avec CE2, le cycle complet, à vous de voir en fonction des possibilités, (...) donc à minimum deux, et puis faire des groupes de besoin (...)* » (Béatrice, IEN)

Lorsque les textes qui prescrivent l'activité sont disponibles, les enseignants semblent peu nombreux à les parcourir, à l'exception des programmes officiels qui font l'objet de lectures à l'IUFM (voir Isabelle). Ainsi, dans l'école que dirige Annie, aucun des enseignants n'a lu les consignes de passation qui accompagnent les évaluations CE1. Ces dernières ont donc été réalisées précipitamment.

« C'était marqué dans le fascicule, mais personne ne l'avait lu. Les consignes de l'inspection c'était de les faire avant les vacances de la Toussaint mais personne n'avait dit : « Attendez un mois avant de les faire ». Or c'est vrai que dans la précipitation... On s'est dit comme cela ce sera fait.»
(Annie, enseignante)

Les enseignants semblent se rapporter aux consignes données oralement. Sylvie s'engage dans l'utilisation des PPRE :

« (...) on nous a bien dit que ce n'était pas un truc que l'on faisait en début d'année et qu'on ne traînait pas tout le reste de l'année, ça devait être un projet avec une compétence très ciblée, sur un mois maximum, une courte période, on l'a eu, on nous a expliqué grossièrement (...) » (Sylvie, enseignante)

Isabelle associe les obligations en termes de préparation de classe à des prescriptions orales qui lui ont été données à l'IUFM. Dans les faits, les textes prescripteurs semblent systématiquement faire l'objet d'un accompagnement oral lors d'animations pédagogiques¹⁴⁸.

« Cette année on a repris le document officiel qui a été concocté au niveau du département, et on a refait les animations pédagogiques et là les gens étaient confortés parce qu'ils savaient exactement ils avaient besoin qu'on leur dise le cadre, le pourquoi, le comment, etc. Donc, ils ont besoin, ils souhaitent qu'on leur dise où on est, où aller, comment y aller. Parce que, et je les comprends, par ce que l'imprécision ou la sensation de flottement, ou d'errance, ils ne peuvent pas la gérer au quotidien. » (Geneviève, IEN)

Lors de la parution de la nouvelle loi sur le handicap, Béatrice prévoit aussitôt une animation pour y travailler avec les enseignants de sa circonscription. Lors de l'édition de la directive de Robien sur la lecture, des consignes ministérielles ont été données pour l'accompagner par des animations pédagogiques (Solange, Geneviève).

Selon Alain (IEN), cette posture est d'ailleurs une attente forte de l'institution : l'inspecteur doit être « quelqu'un capable de faire comprendre quelle est la politique nationale aujourd'hui, capable de mettre en œuvre les lois, qui sont par exemple les lois en faveur des personnes handicapées, qui ne sont pas toujours évidentes à mettre en œuvre (...) »

Ce rapport à la culture administrative ne se réalise pourtant pas uniquement par le biais de communications orales. Les enseignants sont amenés à utiliser un ensemble important de documents prescriptifs officiels (formulaires PPRE ; projet d'école ; cahier

¹⁴⁸ Ce que confirme l'expérience professionnelle du chercheur. Ainsi, la parution des nouveaux programmes ont donné lieu à des animations pédagogiques spécifiques.

journal, progressions disciplinaires ; programmations de classe, de cycle et d'école ; livrets d'évaluation, etc.) qui s'apparentent à des documents procéduraux ou des documents administratifs, selon la réception que leur réservent les utilisateurs. Ces documents apparaissent légitimes aux yeux des enseignants lorsqu'ils sont utiles à leur pratique réelle. Ils privilégient un travail à partir des documents procéduraux.

« Et en ce qui concerne le PPRE, j'en ai rempli un l'année dernière et un cette année pour deux élèves. L'année dernière, j'en avais pas du tout la même vision que cette année. Je pensais que c'était quelque chose de beaucoup plus formel. (Hésitation) Cette année, on va dire que je le prends comme un outil personnel, je m'en sers... Oui c'est un outil personnel. Alors que l'année dernière, je me suis dit : voilà je remplis le PPRE, je le rends au RASED qui le rend à l'inspection, tout le monde a son exemplaire, le directeur, etc. Puis voilà, je continuais à faire le programme, pas le programme de la classe puisqu'il y avait des soucis, mais le programme personnel de l'enfant, mais sans m'appuyer forcément sur ce document, il était rangé dans mon classeur. » (Malika, enseignante)

Cette appropriation du document officiel — souvent construit par les inspections à partir des directives qui leur sont adressées¹⁴⁹ — nécessite des transformations de l' « outil proposé ». Si Malika arrive à en faire un outil personnel — en le conjuguant à des écrits professionnels déjà opératoires — ce n'est pas le cas de Sylvie, qui perçoit avant tout la fonction administrative du contrôle de son activité :

¹⁴⁹ Nous nous appuyons ici sur l'expérience du chercheur qui recoupe les données présentes dans les entretiens. Ainsi, les documents proposés aux enseignants lors des entretiens sont sensiblement différents d'une circonscription à l'autre, mais conservent une trame commune. Les IEN évoquent parfois cette construction des documents procéduraux.

« (...) on a eu [le PPRE], on nous a expliqué grossièrement, j'ai un peu l'impression que ce n'est pas un document qui va me servir. J'ai un peu l'impression que c'est de la paperasse pour faire beau, mais que moi je ne vais pas m'en servir. Je vais le remplir et je ne vais plus l'ouvrir. Parce que mon élève en difficulté, je lui donne des exercices différents, et je ne vois pas comment en une seule case je vais mettre les réussites et les points faibles de mon élève. C'est quelque chose que je ne perçois pas. (...) Non je ne l'ai toujours pas rempli. Toutes les vacances je me suis dit : il faut que tu le fasses. Et à chaque fois je l'ai pris en main, j'ai dit : (elle souffle) et je l'ai reposé. (...) Mais on va dire qu'en théorie, il faudrait que je le fasse, ce serait bien que je le fasse. (...)

Pourquoi ce serait bien ?

Qu'est-ce que vous voulez que je vous dise (rire), si j'étais persuadée qu'à moi ça me servirait, je le ferais, je ne me poserais pas de questions. (...) dans ce sens-là, il faudrait que j'arrive à m'en servir comme d'un outil, et pas comme d'une contrainte institutionnelle justement. Hélas, je n'arrive pas à passer le cap. » (Sylvie, enseignante)

Les entretiens mettent en lumière la fonction ambivalente des projets d'écoles. Celle-ci se trouve partagée entre une fonction procédurale qui « embraye¹⁵⁰ » l'action des enseignants — le projet d'école est alors déclinable en projets de classe — et une fonction administrative ressentie plus fortement par les enseignants — le projet d'école ressort des placards lors de sa nécessaire évaluation ou avant une inspection.

L'administration de l'activité d'enseigner s'adresse donc aux enseignants à travers des prescriptions qui prennent la forme de consignes orales ou de documents procéduraux et administratifs.

Une distance se marque ainsi entre enseignants et inspecteurs : les uns ont une culture administrative qui est majoritairement orale ou procédurale, les autres sont engagés dans une culture écrite qu'ils transposent en culture orale à l'adresse des enseignants. Les enseignants sont donc tributaires des lectures qui seront faites de ces textes par leur inspecteur. Ils ne peuvent y échapper du fait de l'obligation d'assister aux animations pédagogiques qui en sont le support privilégié. De plus, des sanctions planent sur les enseignants qui refusent l'utilisation des documents prescripteurs. Il existe une domination symbolique à nouveau importante entre inspecteurs et enseignants. Par leur connaissance des textes, les IEN peuvent dire et organiser — parfois à l'aide des formulaires qu'ils élaborent — les pratiques autorisées.

Julie (enseignante en SEGPA) explique ainsi que son inspecteur, de par sa connaissance des textes règlementaires, résout les conflits qui l'opposent au principal et aux professeurs de collège.

¹⁵⁰ Voir Leplat (2004) Éléments pour l'étude des documents prescripteurs.

« Finalement, les professeurs de collèges ont fini par intervenir en SEGPA. Parce que c'était dans les textes quand même.

C'était dans les textes que les professeurs de collège interviennent dans les SEGPA ?

En fait les élèves de SEGPA sont des collégiens. Il y a donc des heures de cours qui peuvent leur être dispensés par des professeurs de collège. Donc la technologie, le sport, les langues vivantes c'est un professeur de collège qui vient les enseigner. » (Julie, enseignante)

Ce monopole de la culture des textes les rend seuls capables de juger de la légitimité des pratiques d'enseignement. Ainsi, Isabelle, avant son inspection s'interroge sur celle-ci :

« Est-ce qu'il va voir que je fais du bon travail ? Est-ce qu'il va penser que je fais du bon travail ? Est-ce que je fais du bon travail ? Je crois qu'on appréhende tous la peur du gendarme. » (Isabelle, enseignante)

Ce rapprochement du jugement et du gendarme résume bien l'incertitude où elle se trouve. La culture orale ou procédurale de la sphère administrative est trop instable pour asseoir un jugement sur sa propre pratique. Enseigner engage dans une incertitude qui expose d'autant plus les enseignants au regard de leur inspecteur qui, lui, est acculturé aux textes qui régissent leur activité. Cette incertitude force sans doute le trait du conformisme chez les enseignants, ce qui est visible dans l'ensemble des entretiens réalisés auprès des enseignants et des inspecteurs.

Dans les entretiens réalisés auprès des enseignants, nous avons cependant identifié un facteur important qui réduisait l'écart entre enseignants et inspectorat. Lorsque les épreuves professionnelles sont trop importantes (nombreux élèves en situation d'échec scolaire, violence dans l'école, tensions fortes entre les enseignants), comme c'est le cas pour les enseignants rencontrés dans une même école de banlieue parisienne classée en ZEP. L'institution, par l'intermédiaire de l'IEN, se montre impuissante à les protéger des épreuves qu'ils vivent quotidiennement, les liens se relâchent notablement. Greg, directeur d'école dit toujours parler avec respect de son inspecteur. Il décrit pourtant l'inspection de manière assez crue :

« (...) on fait une leçon, [l'inspecteur] regarde, il me fait des commentaires et il se casse. » Il l'évoque par ailleurs : « C'est notre supérieur hiérarchique. Plus ou moins, on applique ce qu'il décide, et en même temps comme la circonscription de... c'est un secteur assez chaud, les équipes sont assez bouillantes, les IEN font attention à ne pas outrepasser leurs pouvoirs. À respecter les droits des uns et des autres. (...) Et en même temps, même un inspecteur, quel pouvoir il a ? » (Greg, enseignant)

Le cadre institutionnel, lorsqu'il se montre inefficace pour les enseignants ôte le prestige du statut et la force des prescriptions. Ainsi, dans cette école, nombre d'enseignants arrivent en retard.

« Il y a des enseignants qui arrivent systématiquement avec un quart d'heure de retard. Alors le matin... Je trouve ça assez inadmissible, mais je n'ai pas le pouvoir ! (...) quand le [nouvel inspecteur] vient inspecter, il arrive à 9 h 15. Comme ça, il est sûr qu'il ne tombera pas sur un problème. » (Greg, enseignant)

Le monde de l'action se montre alors plus puissant que le monde des textes et exerce une force de rappel qui le déstabilise en partie.

Geneviève, elle aussi, travaille sur un secteur très difficile. Elle explique sa posture dans les situations difficiles :

« C'est que les gens vous voient et vous entendent, même si vous n'y pouvez rien, quand une école brûle. Vous êtes juste là à dire bonjour, bon courage, à faire un peu que les choses soient prises en compte etc. etc. Quelquefois vous ne pouvez rien tant la problématique vous dépasse, vous dites : « eh bien ça, ça m'est arrivé à plusieurs reprises ». Il faut être là. Et je pense que la reconnaissance c'est déjà ça. C'est cette présence physique de dire un peu dans le genre : je vous ai compris quoi. » (Geneviève, IEN)

Geneviève représente symboliquement l'institution. Lorsqu'elle se trouve dans les écoles en difficulté, elle marque le territoire institutionnel. Elle contrôle symboliquement, du fait de cette simple présence, un espace scolaire à la marge.

Face aux enseignants, les inspecteurs sont les représentants du discours institutionnel. Ils remplissent deux fonctions essentielles. Par leur connaissance des textes qui disent la loi, ils peuvent assurer en partie la protection des enseignants et sont capables de les orienter dans les rouages administratifs. Ils sont aussi ceux qui portent la bonne parole et qui disent ce que doivent être les bonnes pratiques. Toutefois, pour assurer l'efficacité de leur action il leur faut régler la bonne distance entre eux et les enseignants. Cette lecture de la bonne distance se fait selon des approches diverses qui expriment une certaine autonomie. Des régulateurs (enseignants, inspecteur d'académie, épreuves

professionnelles) existent qui vont demander aux IEN de réajuster leurs activités lorsque la distance adoptée se révèle peu pertinente.

6. RAPPORTS AUX PAIRS

Dans l'ensemble des entretiens réalisés auprès des inspecteurs et des textes sur l'activité suscités à distance, ce qui revient le plus, c'est l'idée d'un travail solitaire. « Solitaire nous sommes, solitaire nous resterons », dit Jean de manière assez fataliste dans son premier texte.

Structurellement, cet aspect solitaire du métier d'inspecteur est marqué par l'espace de la circonscription qui, par ses frontières, rappelle celui fermé de la classe. C'est un espace de travail clairement identifié. Ludovic expose son expérience d'un travail en bassin qui a réuni quatre circonscriptions. Cette expérience reposait en partie sur sa force de conviction et la jeunesse dans le métier de deux de ses collègues. A son départ de la circonscription, chaque inspecteur retrouvera son territoire. Ludovic analyse cette difficulté à travailler de manière collective :

« D'une part, le conservatisme énorme de l'Éducation nationale en général à tous les grades. On a peur du changement, parce que l'on a peur de quelque chose qui ne serait pas déjà pré-cadré et pré-expérimenté. D'autre part, la signification des bassins signifie la diminution du rôle immédiat du rôle de l'inspecteur d'académie directeur des services départementaux. » (Ludovic, IEN)

Cette analyse est confirmée par les difficultés que rencontre Béatrice (IEN) à mettre en place un travail entre plusieurs circonscriptions de départements voisins (voir plus haut).

Le travail dans leur circonscription permet aussi aux inspecteurs, qui sont sous la quadruple autorité du ministre, du recteur, de l'inspecteur d'académie et de l'inspection générale, de visualiser son action propre. Lorsqu'ils sont face à leurs hiérarchiques, les inspecteurs vivent ce que nous pourrions appeler un déficit de reconnaissance. Soit ils sont peu écoutés par leur hiérarchie (voir plus haut), soit ils jouent le rôle de conseillers efficaces qui doivent dans le même temps s'effacer :

« Moi ça ne me gêne pas que l'inspecteur d'académie prenne une décision contraire à ma position dès l'instant où je le sais et où je comprends sa logique. Maintenant, il faut que la réciproque puisse être vraie aussi. C'est-à-dire que l'inspecteur d'académie prend une décision avec une représentation fausse et qu'on lui montre que c'est faux. Effectivement, qu'il puisse changer d'avis, c'est important oui. C'est me reconnaître moi aussi dans mon rôle que d'accepter de changer d'avis et sans pour autant que il ou elle pense qu'il avait tort avant. Il ou elle avait cette représentation, on lui montre que la représentation est erronée, il peut changer ou elle peut changer de représentation. Et là, c'est le cas actuellement. C'est agréable. Ça ne veut pas dire que j'ai gagné face à l'inspecteur d'académie, mais je lui ai montré qu'il se trompait face à la situation. » (Mathieu, IEN)

Dans cette activité très partagée, où les IEN sont toujours des « actants auxiliaires » et non les actants principaux, ils peuvent dans leur territoire, déployer une action singulière. Ils y sont des prescripteurs de l'action enseignante ; Ils s'inscrivent dans leur rôle de « chef¹⁵¹ ». C'est d'ailleurs l'image qu'ils donnent d'eux aux enseignants (voir la partie ci-dessus consacrée aux rapports qu'ils entretiennent avec les enseignants). Ainsi, Greg critique implicitement son nouvel IEN qui réunit les directeurs de sa circonscription pour qu'ils négocient entre eux une répartition forcément inégale de moyens supplémentaires. Lorsque des problèmes apparaissent dans sa circonscription, Sylvie attend une réaction forte de son inspecteur, qu' « il tape du poing sur la table ». Dans les deux cas, les inspecteurs ne jouent pas leur rôle de « chef » et sont l'objet de critiques plus ou moins explicites de la part des enseignants.

Certaines des prescriptions qui s'adressent aux enseignants leur sont directement inféodées aux IEN. Il s'agit alors de « marottes », terme repris par les deux populations enquêtées. Ce terme minimise leur place dans la hiérarchie des prescriptions mais en même temps souligne son aspect singulier. Ces prescriptions sont de l'ordre de l'informel et transitent par le biais de rumeurs qui accompagnent l'inspecteur. Le travail d'accompagnement de Béatrice dans la mise en œuvre des PPRE indique clairement son souhait de voir les enseignants décloisonner¹⁵². Henri apprécie l'humour en classe et le fait savoir dans ses rapports d'inspection. Geneviève ne supporte pas les attitudes injonctives d'enseignants vis-à-vis de leurs élèves. Denis apprécie une double notation qui valorise les progrès des élèves. A l'arrivée d'un nouvel inspecteur, les enseignants sont à la recherche de ces marottes afin de s'y conformer le jour de l'inspection (Greg, Julie, Audrey).

Ainsi, Audrey, avant son inspection, se renseigne auprès d'une collègue :

¹⁵¹ Nous reprenons ce terme d'un texte de Jean-Marc (IEN).

¹⁵² Il s'agit alors de partager des classes en plusieurs groupes de besoin. Il y a alors du personnel enseignant surnuméraire.

« *Parce qu'il y a des réputations d'inspecteurs. On m'avait dit, j'ai une copine en 93 qui m'avait dit tu verras...* » (Audrey, enseignante)

Les conseils qu'elle lui adresse alors à partir de son expérience ne se révèlent pas transposables à son inspecteur. Cette amie a conseillé à Audrey d'organiser sa séance de classe de manière très stricte. Or, son inspecteur lui reprochera cet aspect trop rigoureux :

« (...) *il m'a dit justement qu'il fallait les laisser bouger davantage et vivre davantage.* » (Audrey, enseignante)

L'IEN est le visage de la circonscription et participe de sa singularité.

D'un point de vue administratif, inféoder l'inspecteur à un territoire permet de le désigner comme responsable. Ainsi, lorsqu'un dysfonctionnement survient, il est en première ligne et assure la protection des sphères hiérarchiques supérieures.

« (...) *c'est nous les seuls fusibles du dispositif. C'est jamais l'IA (...)* » (Henri, IEN)

S'il lui revient de protéger les enseignants des attaques « extérieures », il lui revient dans le même temps de protéger sa hiérarchie de remises en cause publiques. Martin a bien intégré le fait que l'IA ne doit pas faire la « une » de la presse locale, en tout cas dans un contexte qui lui serait défavorable. Or, de manière paradoxale, les inspecteurs interviewés disent ne pas prendre de décisions. Cette délégation de responsabilité sans réel pouvoir de décision reste alors très ambiguë.

Nous le voyons chez Geneviève, qui travaille dans une zone très sensible. Elle dissuade une équipe enseignante de bloquer l'école suite à des actes de violence d'un élève. Pour elle, bloquer une école dans ce secteur équivaut à allumer un incendie et ce n'est pas le rôle de l'école. Pourtant, au mois de janvier, elle adresse des « messages d'alarme et d'alerte » à sa hiérarchie pour trouver du personnel de remplacement. Les moyens ne lui seront pas délégués et elle devra faire face, seule, aux plaintes des parents qui, on le perçoit dans l'entretien peuvent être imprévisibles. Dans les explications qu'elle leur fournit, jamais elle ne remet en cause sa hiérarchie. Elle endosse la responsabilité de la situation:

« *Ce sont les limites de l'exercice, malgré toute la bonne volonté du monde, un moment donné il y a des écoles où il y a deux, trois enseignants qui ne sont pas remplacés au pied levé, comme je devrais pouvoir le faire.* » (Geneviève, IEN)

Ce travail solitaire permet de donner un visage à l'administration, dans son interface avec les usagers et permet de traiter les situations. Il revient ensuite à l'IEN de transposer cette situation en dossier, si le besoin s'en fait sentir.

« (...) moi en tant qu'inspecteur, je reçois les parents, c'est moi qui suis en première ligne, c'est moi qui reçois les parents, entre le maire qui enregistre les doléances et qui enregistre les éléments qu'apportent les parents ou qu'apportent les enseignants ou les élus. Ensuite moi je fais un rapport à l'IA » (Denis)

La solitude évoquée est donc en partie structurelle, elle évite le problème épineux des partages de responsabilité et « humanise » l'administration.

Cette fonction protectrice fait de l'IEN une sorte de héros solitaire et modeste qui remplace l'image, aujourd'hui dépréciée, de l'IEN-Baron.

Les occasions d'échanges entre inspecteurs sont rares. Ils se font le plus souvent sous le regard d'un supérieur ou de l'IENA qui se trouve proche de l'IA. A l'exception de Solange, qui rapporte des réunions entre IEN où l'« humour est parfois débordant », les inspecteurs évoquent en général des réunions plus sérieuses. Le fait que chaque IEN soit responsable d'un dossier en particulier dans l'académie suscite des travaux collectifs. Chacun expose l'avancée de ses travaux. L'organisation d'actions de formation continue est l'occasion d'une mutualisation qui s'apparente à une juxtaposition de compétences plus qu'à un travail collectif. Ce dernier reste peu développé. Mathieu voit son emploi du temps surchargé du fait du désengagement de ses collègues. Denis « échange beaucoup » avec des inspecteurs stagiaires. Hélène admire le travail de son collègue qui anime son site de circonscription de manière exemplaire. Pourtant, aucun travail collectif ne se réalise alors qu'ils se partagent le même bâtiment. Ce travail solitaire permet-il finalement de se distinguer de ses collègues et donc de forcer une reconnaissance qui fait défaut ?

Cependant, Henri y insiste dans son entretien, il existe selon lui, un esprit de corps très puissant chez les IEN. Il se souvient d'un épisode « difficile à vivre » où ses oppositions au directeur départemental l'ont exposé à des sanctions. Le soutien unanime de ses collègues lui a permis d'y échapper. Il explique ainsi cet esprit de corps :

« Je crois que c'est... parce qu'on est entouré dans chacun de nos poste d'une équipe. Mais au bout du compte, quand il faut assumer une responsabilité, on est seul. C'est-à-dire, c'est moi qui ai signé, et donc... cette solitude on la ressent très fort, (...) Et je crois que c'est la conscience de cette solitude là qui fait que quand on est tous ensemble, même si on s'engueule, le jour où l'un d'entre nous sera en difficulté, on sera tous là. Voilà. Même si on ne l'aime pas. Je pense que le corps il vient de ça. » (Henri, IEN)

Mais il en convient, c'est une solidarité qui se trouve sur la défensive.

7. RAPPORTS AVEC LES « PARTENAIRES »

Avant de débiter cette partie des analyses, il est important de rappeler qu'historiquement le corps des inspecteurs s'est construit contre les pouvoirs locaux et leurs instances représentatives. Nous pensons que cette histoire reste partiellement présente dans les fonctionnements et les règles en usage dans le métier. Les inspecteurs sont, à l'origine, des acteurs de la centralisation. L'éducation est devenue nationale en partie grâce à eux. Ils peuvent être eux aussi considérés comme les « hussards de la République ». Aussi, dans les évolutions actuelles qui mettent en avant déconcentration et surtout décentralisation, il est particulièrement intéressant de voir comment les inspecteurs se positionnent aujourd'hui face à leurs partenaires extérieurs. Dans une logique grandissante de quasi-marché, comment les IEN arrivent-ils à adapter d'anciennes finalités professionnelles liées au sanctuaire scolaire républicain ? Nous distinguerons deux types de partenaires « extérieurs » visibles dans les entretiens : les parents et un ensemble d'autres interlocuteurs (élus, architectes, etc.). L'évolution de ces relations nous permettra d'évaluer la porosité des acteurs de l'école aux nouvelles orientations des politiques scolaires.

7.1 *LES PARENTS*

À la lecture des entretiens, nous pouvons dire que les inspecteurs jouent un rôle fondamental dans l'organisation des rapports entre école et parents d'élève. Lorsqu'on demande aux enseignants qui ont participé à l'enquête à quel moment ils font appel à leur IEN, la plupart évoque des situations conflictuelles, parfois avec leurs collègues, mais principalement avec les parents d'élèves. Ainsi, Elise conseille à l'une de ses collègues qui s'est faite insultée à la sortie de l'école par un parent d'élève, devant d'autres parents, d'appeler son inspecteur, pour que les choses ne recommencent pas l'année suivante. Pour elle, il revient à l'institution de « couvrir » les enseignants, même si elle se reprend au cours de l'entretien pour lui substituer le terme d'« aider ». Ceci est d'ailleurs confirmé par les entretiens IEN. Cette mission leur incombe institutionnellement.

« Le dernier problème ça doit être un problème posé par des familles. (...) La dernière, écrivait directement au Président de la République. Donc, la lettre est bien évidemment redescendue le long des échelons, et elle est revenue sur mon bureau. Elle a redescendu les échelons et à chaque fois on disait ce n'est pas de mon ressort, et vous aurez une réponse qui vous sera apportée par... l'inspecteur. (...) Donc, c'est un problème qu'on rencontre souvent. C'était les parents mécontents, qui manquent de confiance dans l'école, et du coup qui ne savent plus à qui s'adresser. Quelquefois c'est de façon assez virulente, on traite, je n'ai pas d'états d'âme par rapport à cela,... » (Julien, IEN).

Le verbe « traiter » rappelle le vocabulaire médical ; il s'agit de traiter le problème comme on traite une pathologie, d' « administrer un traitement ». L'action de l'IEN consiste à renouer le dialogue, à « restaurer la confiance avec l'équipe enseignante ». Les courriers qu'ils adressent aux parents engagent à « beaucoup de prudence et beaucoup de calme ». Mathieu ramène les gens à la « raison et au calme ». Il s'agit de retrouver le silence dans le fonctionnement institutionnel. Celui-ci évoque le « silence des organes » théorisé par Canguilhem (1966) et qui l'associe, dans une vision normalisatrice, à l'état de santé. Les IEN se trouvent en position de médiateurs dans « des confrontations [qui] peuvent être parfois difficiles à vivre » (Julien, IEN).

Ces médiations commandent de manière urgente leur action. Il ne faut pas « laisser traîner », les réponses apportées doivent être rapides. Pour ce faire, les échanges de courriers avec leur hiérarchie et qui déterminent les procédures à mettre en place transitent par voie informatique. Cette action d'apaisement de l'espace scolaire envahit totalement l'entretien de Martin, inspecteur-stagiaire, comme elle a l'air d'envahir son activité professionnelle. Il dit d'ailleurs ne pas encore être le « pilote » de sa circonscription. Pour tous les inspecteurs, à l'exception d'Henri, un impératif s'impose : il ne doit pas y avoir de « vagues » dans leur circonscription. Le statut est alors une ressource essentielle pour agir. Les enseignants attendent de l'IEN, de par sa connaissance des textes, qu'il assure leur protection face aux attaques éventuelles des parents (Denis, IEN). Cette vision d'un homme de loi lui est aussi conférée par les parents :

« (...) c'était les parents [qui avaient l'air de dire] de dire : « Remettez de l'ordre chez vous ». Alors il y a la loi. Ce n'était pas les mots, mais je l'interprétais comme cela. » (Martin, IEN)

Dans cet espace d'action, leur distance institutionnelle leur permet d'agir efficacement. Ils sont les représentants « impersonnels » de l'institution, ils sont l'image même de la procédure. Dans les conflits avec les parents, l'IEN est celui qui établit un constat, qui extrait la situation de la sphère des rumeurs, qui établit un calendrier, qui évalue

ensuite les avancées. Cette action a pour but de refroidir les conflits, mais en même temps de faire avancer les situations qui, sinon, se trouvent dans l'impasse. Martin, dans le conflit qu'il a à régler entre parents et enseignants met en place une procédure qui ne le satisfait pas pleinement mais il tente de (se) montrer que la nouvelle situation est meilleure que la précédente puisqu'elle est plus conforme au cadre légal. Le fait que les tensions soient moins visibles participe sans doute aussi de ce constat.

Denis sait que face aux plaintes des parents, il se trouve « en première ligne ». Ce vocabulaire militaire illustre bien le sentiment ambivalent entretenu à l'égard des parents d'élèves, qui représentent potentiellement un danger pour l'institution. De par leurs plaintes, les parents peuvent remettre en cause son fonctionnement. Une institution repose sur le partage des règles, des statuts, des symboles et des usages qu'elle véhicule. Or, une remise en cause du fonctionnement d'une école peut en affecter son image symbolique et perturber la confiance — et la croyance — qui est attachée à l'école républicaine. Dans les conflits avec les parents, Mathieu ne veut pas que « son bureau soit l'endroit où l'on va donner raison aux parents contre les enseignants ». Il préfère comme beaucoup de ses collègues que les conflits soient traités au niveau de l'école. Ils ont alors moins de visibilité institutionnelle et le poids symbolique des oppositions est plus limité de par le statut moindre des acteurs. Leur action est donc pour les inspecteurs une intervention de dernier recours.

Aussi, lorsque les enseignants voient leur inspecteur donner visiblement raison à des parents, ils se sentent comme trahis :

« On a quand même eu des gros soucis avec des parents qui ont porté plainte, etc., pour des accusations à l'envers de la directrice qui n'étaient pas valables. Et, pour que les histoires s'arrêtent, il a donné raison au papa. Il lui a dit : « Oui, oui, vous avez raison. La directrice s'est trompée ». Alors que ce n'était pas vrai du tout. J'ai trouvé qu'il avait manqué d'autorité et de soutien et qu'il n'avait pas joué son rôle d'IEN (...) » (Sylvie, enseignante).

L'usage du mot « rôle » marque bien cette dimension générique du métier d'IEN. Il est repris d'ailleurs par Martin(IEN) :

(Il vient d'évoquer des conflits avec des parents) « Et je suis persuadé que dans les écoles et les directeurs qui représentent les écoles, mon rôle c'est effectivement de les aider, en cas de besoin et d'être là, d'être un soutien. » (Mathieu, IEN)

Pourtant, un second discours plus officiel considère les parents comme des partenaires de l'action éducative. Dans les entretiens, ce nouveau type de rapport d'une école qui ne se construirait plus contre les familles émerge faiblement des discours tenus par

les inspecteurs. Les enseignants évoquent des conflits qui les opposent aux parents d'élèves et pour lesquels ils sollicitent souvent l'aide de leur inspecteur (Sylvie, Julie, Élise, Greg, enseignants). Mais ils évoquent aussi des contacts réguliers non conflictuels avec ces derniers. Il s'agit parfois de travailler harmonieusement avec des « parents incroyables » (Cathy, enseignante). D'autres rencontres visent à acculturer les parents au monde de l'école et de l'éducation.

« Donc, après, tu as des enfants plus ou moins difficiles, les rendez-vous avec les parents, on essaie de voir avec les parents comment cela se passe à la maison...on discute. On essaye de leur expliquer qu'en classe, on n'a pas que leur enfant, et ce serait bien qu'à la maison et à l'école, pour gagner un peu de temps, on pratique de la même façon. Parfois, on dépasse un peu le rôle d'enseignant. Quand on a affaire à des enfants comme cela. » (Julie, enseignante)

Un tel travail à destination des parents doit favoriser les apprentissages des enfants. Ainsi, Audrey fait parfois intervenir des parents d'élèves dans sa classe pour que les enfants de la ZEP où elle travaille n'aient pas le sentiment d'une trop grande coupure. Pour Élise, cette scolarisation des familles est même une attente implicite de l'institution.

*« Qu'est-ce l'institution attend de ton travail ?
(...) Et ici particulièrement dans cette zone, faire la liaison avec les familles, leur permettre d'entrer dans l'école, de ne pas avoir peur de l'école. De communiquer avec nous. Il y a pas mal de social aussi.
Vous en parlez avec l'IEN ou avec d'autres personnes ?
Pas du tout, entre nous oui. (...) Les rapports aux familles, tu fais ça comme une grande, les parents face à toi. » (Élise, enseignante)*

Ces contacts privilégiés avec les parents peuvent aussi être la source de conflits entre les inspecteurs et les enseignants. Ces derniers ne doivent pas instrumentaliser les parents contre leur hiérarchie. Cette règle est clairement énoncée dans l'entretien de Malika. Celle-ci remplace une enseignante depuis plusieurs mois qui revient juste avant la sortie de fin d'année, projet sur lequel Malika a travaillé toute l'année. Les parents adressent un courrier à l'inspecteur afin que Malika puisse participer à cette sortie. L'IEN la contacte alors.

« L'inspecteur m'a bien fait savoir qu'il avait eu vent de cette lettre puisqu'il m'avait téléphoné en me remontant un peu les bretelles, en me disant : « Qu'est-ce que c'est que ça, depuis quand vous envoyez les parents de prendre votre défense ? » (...) Je lui ai dit : « Je ne suis même pas au courant de l'existence de cette lettre, je ne savais pas du tout que les parents voulaient contacter l'inspection. Je leur aurais dit : il ne faut pas faire cela ». Enfin bref, le ton a baissé, il m'a expliqué, il m'a lu le courrier, il m'a dit : « Ce n'est pas aux parents de décider ». Je lui dis : « Je suis tout à fait consciente de ça (...) » (Malika, enseignante)

Ludovic condamne lui aussi de telles attitudes de la part des enseignants :

« Il est facile pour un enseignant dans un quartier bien placé, d'avoir 95 % des parents pour le défendre. Il pourra toujours montrer qu'il est très bien même s'il fait une faute d'orthographe toutes les trois lignes et s'il corrige mal les cahiers. » (Ludovic, IEN)

Dans leur travail à l'interface, les relations avec les parents sont contraintes, Denis (IEN) dit d'ailleurs être obligé de travailler avec eux. Les inspecteurs ont principalement des relations procédurales avec ceux-ci, sur un registre souvent judiciaire (même si aucune procédure judiciaire proprement dite n'est mise en place). Il leur revient alors de rétablir le calme, lorsque les relations parents/école sont troublées. Il leur revient d'assurer en permanence le fonctionnement symbolique et réel de l'école et donc de l'institution. Parce que l'éducation est nationale et qu'elle ne fait qu'un seul corps, il revient aux inspecteurs de garantir sa « bonne santé » qui se trouve alors dans le silence de son fonctionnement.

Cette dimension générique du métier d'inspecteur interroge, au vue des évolutions préconisées par les directives européennes et par les politiques d'ouverture de l'école aux parents, notamment par des incitations au consumérisme scolaire. Comment prendre en compte ces deux orientations en partie contradictoires ?

7.2 D'AUTRES PARTENAIRES

Face aux élus locaux, les IEN apaisent les situations conflictuelles que des fermetures de classe ou d'école ne peuvent manquer de créer. Ils ont à donner du sens à ces décisions qui ne sont pas de leur ressort, ce qu'ils prennent soin de le préciser à leurs interlocuteurs. Hélène expose les décisions de carte scolaire comme un espace qui échappe au raisonnement ordinaire. Seuls leurs supérieurs hiérarchiques peuvent réaliser de manière juste les arbitrages.

« Donc, ce que j'essaye de dire c'est qu'il doit y avoir une équité sur le département, que moi je n'ai pas un regard global sur le département, que ce regard global c'est l'inspection académique qui l'a. Alors certes, ce sera une situation certainement plus difficile après, mais il y a d'autres situations plus difficiles ailleurs. Je parle de la banlieue parisienne, de la Guadeloupe. Donc il y a des classes chargées ailleurs. » (Hélène, IEN)

Mais les rencontres avec d'autres partenaires sont souvent l'occasion de contacts valorisants. Béatrice apprécie les égards que les élus qu'elle rencontre lui témoignent, ce qui n'était pas forcément le cas lorsqu'elle était inspectrice « faisant-fonction » et que ce statut temporaire était connu de ses interlocuteurs. Denis met fortement en avant des rencontres avec d'autres partenaires, rencontres qui sont très valorisantes pour lui.

« Avec les élus, là je les rencontre au moins une fois chaque année, je les rencontre à différentes occasions, aux pots de fin d'année, en fin d'année donc, ça permet d'avoir un regard sur la vie locale. » (Denis, IEN)

Il se considère comme un partenaire précieux pour les architectes :

« (...) quelques fois, les architectes n'ont comme projet dans leur construction que ce qu'ils avaient connu comme élèves eux-mêmes. Ce qui fait que j'ai emmené plusieurs fois des architectes, là aussi ils ne sont pas obligés de me suivre. Je l'avais fait quand j'étais dans d'autres secteurs de l'agglomération, de façon à ce qu'ils aient un projet qui corresponde aux ambitions des enseignants, à ce qu'on peut offrir aux élèves maintenant. » (Denis, IEN)

De par son investissement dans des projets européens, il reçoit des collègues d'autres pays, et se déplace parfois en Grande-Bretagne ou dans des pays nordiques. Il travaille avec des artistes pour monter des spectacles officiels. Ces rencontres participent pour Denis, à son plaisir de travailler. Il confie d'ailleurs au début de l'entretien qu'il « tourne en rond dans toute l'agglomération ». Être en contact avec d'autres interlocuteurs est alors l'occasion de rompre une certaine monotonie, de quitter son environnement habituel, qui est l'espace scolaire de sa circonscription. Hélène (IEN) apprécie elle aussi ses nombreuses rencontres lors de réunions très variées :

« Chaque fois, je vis des situations toujours passionnantes, je ne me barbe pas en réunion, parce qu'il y a toujours des choses à observer toujours des choses humaines qui se passent. Toutes les situations sont quand même nouvelles. Donc c'est un métier qui est passionnant. Et qui donne beaucoup de plaisir souvent. » (Hélène, IEN)

Philippe, tout au contraire, dénonce des activités (gestion des transports scolaires, vie associative par exemple) qui l'éloignent de ses activités d'inspection et des écoles.

Ludovic regrette le temps où il était IDEN (inspecteur départemental de l'Éducation nationale).

« Il y a 25 ans, l'IDEN allait voir le maire, le directeur d'école, on voyait les choses ensemble. Bon, dans le contexte de la carte scolaire, vous savez ce n'est pas évident. Quand j'étais dans telle circonscription, il y avait un élu qui était politiquement bien placé, la carte scolaire je la faisais avec lui. C'est-à-dire que dans la masse des mesures qui étaient à prendre, on étudiait ça, on faisait ça chez lui. (...) Mais ce partage par le terrain n'existe plus. Aujourd'hui, un courrier vient de l'IA, le maire répond tout de suite en haut. L'inspecteur de circonscription sert uniquement à transférer le courrier et à dire : effectivement, la prévision de chiffres [pour la prochaine rentrée] est juste. » (Ludovic, IEN)

Il se percevait comme un acteur de poids face aux élus. Aujourd'hui, l'institution ne lui permet plus d'être réellement actif, il sert de « courroie de transmission à court terme », de facteur.

Mathieu (IEN) a cependant le sentiment que, face aux élus, il a un rôle à jouer :

« Disons qu'il y a des moments où l'institution doit être présente à certains endroits, je veux dire face à une grosse machine comme la ville de Y., qui a une administration très forte aussi, qui a des idées, il est nécessaire que nous, Éducation nationale, on soit présent aussi. Pas en opposition, mais présente pour faire valoir ce que souhaite l'Éducation nationale en ce qui concerne les TICE, l'EPS, les séjours de découvertes. » (Mathieu, IEN)

Ce qui semble cependant commun dans tous les discours tenus, c'est l'opposition implicite entre l'espace scolaire et son environnement qui lui reste « extérieur ». La forme scolaire marque un intérieur et un extérieur. Il revient aux IEN de régler les échanges qui ont lieu entre ces deux espaces qui semblent en large partie indépendants.

8. LES DIMENSIONS GÉNÉRIQUES DE L'ACTIVITÉ DES IEN

À partir des éléments mis en avant dans cette troisième partie, nous pouvons résumer les dimensions génériques qui gouvernent en partie l'activité des inspecteurs de l'Éducation nationale. Elles sont constituées de dimensions identitaires, de règles et usages qui établissent les liens entre les différents actants et d'activités professionnelles à mettre en œuvre. Rappelons que ces aspects génériques n'établissent pas le profil d'un inspecteur type, mais constituent un fonds commun à partir duquel les inspecteurs vont s'engager dans leurs actions professionnelles.

Les inspecteurs sont bien souvent d'anciens enseignants, formateurs ou conseillers pédagogiques. Ils doivent, dans un premier temps, effectuer une « mue ». Comme nous l'avons vu, il leur revient de se distinguer de leur ancienne identité. Leur statut est alors une ressource fondamentale : ils ont définitivement quitté la classe, ils ne sont plus des enseignants, comme c'était encore le cas lorsqu'ils étaient conseillers pédagogiques ou formateurs à l'IUFM. Ce changement professionnel leur demande de dépasser des préoccupations jusqu'alors restreintes aux pratiques d'enseignement. Leur regard s'élargit pour inscrire ces dernières dans l'horizon du système éducatif. Cet élargissement du regard s'effectue par une acculturation au monde des textes institutionnels qui constitue un nouvel espace de champ d'action.

Agir dans les textes, c'est pouvoir agir dans leur nouveau monde de l'action. L'entretien d'Élise est de ce point de vue significatif. Elle rencontre son IEN afin de lui faire part des difficultés relationnelles qu'elle vit dans son école et qui sont liées à la présence de deux enseignants. L'inspectrice, tout en lui assurant que tout ce qu'elle lui dira « ne sortira pas de [la salle] », lui demande de « faire un courrier pour qu'il y ait des traces, (...) qu'elle

gardait en cas de besoin. » L'espace de l'écrit autorise une action que ne permet pas l'espace de l'oral (« les bruits qui courent »).

« Elle m'a dit que depuis des années, elle savait que cela se passait mal, qu'il se passait des choses mais que personne...

Comment le savait-elle ?

On lui disait mais personne ne venait la voir en personne donc c'était toujours des bruits qui couraient, je pense. Il y avait besoin de traces écrites pour faire des choses, pour avancer. » (Élise, enseignante)

Ce changement de posture vis-à-vis du monde administratif tranche avec la perception qu'en ont les enseignants. D'après nos données, ceux-ci ne lisent pas les textes officiels, ils en prennent connaissance justement par l'intermédiaire des inspecteurs ou parfois des médias (comme pour les directives de Robien sur la lecture et la grammaire¹⁵³). Les inspecteurs se distinguent donc en partie des enseignants par leur connaissance de la littérature grise ; ils apparaissent aux yeux de ces derniers comme des professionnels de la prescription, voire de la loi. Il revient aux IEN d'interpréter ou traduire les directives, décrets, notes de service en consignes orales qui détaillent des pratiques à mettre en œuvre ou en documents prescripteurs qui prédéterminent les activités à développer au sein des écoles et des classes. Ils organisent une mise en mots conforme de l'activité enseignante, qui requiert cette capacité à prendre de la distance par rapport à leur ancien rôle.

Être IEN aujourd'hui, c'est vouloir peser sur les pratiques enseignantes pour les changer. Même s'ils prennent soin de dire que leur lecture des textes officiels se doit d'être fidèle aux intentions de son auteur, ils orientent parfois les activités d'enseignement selon des vues plus personnelles (voir par exemple Béatrice et sa représentation des projets personnalisés de réussite éducative) qui s'apparentent alors à des prescriptions singulières ou « marottes ».

Cette appellation euphémise la portée de ces prescriptions qui sont avant tout valables dans la circonscription dont les inspecteurs ont la charge. Celles-ci sont en général identifiées par les enseignants de la circonscription qui comparent les pratiques de leur nouvel inspecteur avec celles de leurs prédécesseurs ou d'autres inspecteurs. Bien que les IEN détiennent un pouvoir réel — ils ont une autorité statutaire que les conseillers pédagogiques n'ont pas — ils prennent soin de préciser que ce pouvoir leur est conféré par l'institution à laquelle ils appartiennent et qu'ils se doivent de représenter loyalement. Cette nécessité de représenter fidèlement leur hiérarchie les oblige à toujours appuyer leur action sur le cadre légal prescriptif. En cela, ils n'apparaissent pas comme « des seigneurs du

¹⁵³ Voir l'entretien d'Annie, enseignante.

château » ou des « IEN-Baron » mais comme des auxiliaires modestes, conseillers de leur hiérarchie, respectueux des directives en vigueur dont il ne leur revient pas de discuter le bien-fondé. L'institution et son cadre normalisé s'imposent largement à eux et à leur action.

L'entrée dans l'inspection marque cette modestie. Elle leur apparaît bien souvent comme le prolongement logique d'une carrière enseignante reconnue par leurs supérieurs. Cette mobilité fonctionnelle et hiérarchique apparaît comme le fruit, non d'une ambition personnelle, mais d'un travail relativement long dans l'enseignement, en tant que professeur des écoles, formateurs ou conseiller pédagogique¹⁵⁴. Henri (IEN) précise bien que les conseillers pédagogiques, au-delà des critiques qu'il formule à leur encontre, « méritent bien » leur entrée dans le corps des inspecteurs. Ce mérite repose sur un travail sérieux et respectueux du cadre prescrit et non sur leur personnalité. Les inspecteurs ne sont pas des leaders charismatiques, mais les chefs d'une circonscription, eux-mêmes très encadrés. Ils exercent en effet sous une quadruple autorité et les actions qu'ils mettent en place doivent se référer au cadre officiel — qu'il s'agisse de projets de circonscription, d'animations pédagogiques, de traductions des directives, etc.

Ce territoire permet de préciser leur espace d'action et de responsabilité. Ils sont statutairement les représentants de l'institution dans leur circonscription ce qui leur vaut des égards particuliers de la part des élus, mais aussi des enseignants qu'ils encadrent. Ces marques de respect, tout comme les craintes qu'ils suscitent auprès des enseignants, participent du sentiment de puissance que leur confère le statut. Ce sentiment est cependant contenu par les responsabilités qui leur incombent. Dans une logique de reddition de comptes, ils doivent participer à une progression des résultats obtenus par les élèves dans leur circonscription. Ils sont responsables de la mise en œuvre des politiques publiques et les évaluations, qu'ils mènent le plus souvent eux-mêmes, doivent en témoigner. Ces évaluations doivent cependant tenter d'être un reflet valorisant des politiques publiques déployées. Il s'agit de conforter les croyances dans une image lisse de l'institution, qui ne s'expose pas aux critiques. Dans les circonscriptions, il ne doit d'ailleurs pas y avoir « de vagues ». Lorsque des situations conflictuelles surgissent, l'inspecteur est « en première ligne ». Il lui revient de « refroidir » les situations en lui appliquant une procédure administrative. Il « invente » la situation en dossier. En cela, l'IEN n'est pas uniquement un homme de dossiers ni quelqu'un qui travaille dans le direct des situations. Il est inscrit dans les deux espaces et réalise les transitions entre un monde d'écrits (dossiers) et un monde d'actions (situations). C'est ici qu'apparaît avec le plus d'acuité le travail à l'interface. L'inspecteur participe de manière centrale aux traductions réciproques entre un monde de

¹⁵⁴ Entre 2005 et 2007, l'âge moyen des promus au concours d'inspecteur est de 48 ans.

textes et un monde d'actions. N'est-ce finalement pas une caractéristique professionnelle des cadres intermédiaires dans une organisation ?

Pour véritablement piloter leur circonscription, les IEN ne doivent pas être pris dans le fil de l'actualité et des situations qui se présentent à eux. La qualité de leur travail s'évalue à leur capacité à transformer ces situations en dossiers mais aussi à imposer la logique administrative au monde de l'action. Les inspecteurs sont d'ailleurs des professionnels à l'emploi du temps surchargé, à l'image de celui des cadres en général. Ces lourdes contraintes horaires sont toutefois bien acceptées en regard des contraintes qui s'exerçaient sur eux auparavant. Devenir inspecteur leur permet de gérer leur emploi du temps et d'être mobiles. Ces évolutions procurent un sentiment d'autonomie associé à un plaisir professionnel.

De par leur action dans le monde des textes et le monde de l'action, ils participent au développement et au renouvellement du programme institutionnel. Nous retrouvons ici la sociologie de la traduction qui considère qu'il n'existe pas de « forces sociales » qui s'imposent aux individus mais que les institutions procèdent de liens sans cesse renouvelés. Aussi, face aux « extérieurs », qu'il s'agisse de parents d'élèves ou d'élus, il s'agit pour eux de prévenir les « attaques » de leur institution qui risqueraient d'en fragiliser l'unité. Ils assurent le bon fonctionnement de celle-ci, quitte à servir de « fusibles ». En endossant la responsabilité non seulement de ce qu'ils font dans leur circonscription, mais aussi de ce qui y arrive, les inspecteurs sont engagés consciemment dans une logique de responsabilisation (Martucelli, 2004). Cette responsabilisation est d'ailleurs ce qui solidarise le corps des inspecteurs. Car tous en conviennent : ils travaillent de manière solitaire, ce qui semble d'ailleurs être une attente de l'institution. Les moments d'échanges collectifs se font très souvent en présence d'un supérieur qui préside aux débats. Lorsqu'un travail collectif a lieu, il s'agit plus de mutualiser que de partager des expériences communes. Leur activité reste en général à l'écart d'échanges « ordinaires » qui échappent à un contrôle hiérarchique.

Les inspecteurs sont des acteurs du monde éducatif qui ont fondamentalement le sens du sacrifice. Ils ne comptent pas leurs heures de travail — Philippe travaillait 13 heures par semaine lorsqu'il était à l'IUFM et, sans regret, dit travailler maintenant « de 8h00 à 19h00, tous les jours ». Ils acceptent aussi d'effectuer de longs trajets en fonction des mutations. Ils sont des professionnels mesurés qui, face aux autres professionnels, taisent les dimensions affectives de leur activité. Malgré les évolutions qui affectent le monde éducatif actuellement, le genre professionnel reste en large partie fidèle à l'image des « hussards de la République », même si celle-ci est métissée par la mise en avant d'un modèle plus managérial. C'est aussi un tel métissage qu'A. Barrère (2006, 39) relève dans

les discours des chefs d'établissement qui se situent dans « un modernisme contrôlé en quelque sorte par la tradition républicaine ».

Or, les évolutions actuelles des systèmes éducatifs européens et mondiaux semblent peu compatibles avec certaines des dimensions génériques qui pré-organisent le métier d'IEN. Le discours tenu par le premier ministre britannique G. Brown le 5 mai 2009, à Prendergast School, dans le sud de Londres, peut à cet effet être très révélateur des dissonances qui peuvent affecter le système éducatif français. Il préconise de renforcer le poids des parents et des comités locaux dans l'évaluation des écoles. Une insatisfaction importante pourrait ainsi entraîner la fermeture de l'établissement ou sa reprise par des écoles mieux notées. Les règles qui organisent actuellement les rapports entre les différents partenaires s'en trouveraient profondément bouleversées.

Ces règles communes ne déterminent pourtant pas les activités des IEN, elles les prédéterminent. En effet, comme tout professionnel, les inspecteurs exercent leur métier en se déplaçant dans cet intercalaire social qu'est le genre. Ils en privilégient certains aspects, s'en éloignent en partie, en remodelent certaines règles. Ils remettent parfois en cause, à travers leurs expériences professionnelles, des dimensions génériques qui jusqu'alors leur permettaient de faire face au réel de l'activité. Ces variations dans le genre représentent la vie stylistique du métier. Il existe ainsi des profils d'IEN, identifiable à leur « style ». Cela est confirmé par les entretiens réalisés auprès des enseignants. Selon eux, les rapports qu'ils entretiennent avec leur supérieur hiérarchique direct sont affectés par la personnalité de celui-ci. Ils identifient formellement deux styles d'IEN. Certains se montrent des supérieurs stricts, garants avant tout des normes et des usages — ils contrôlent ainsi la tenue vestimentaire des enseignants (Solange, IEN ; Mathieu, IEN) ou la qualité de leur expression (Malika, enseignante). D'autres sont plutôt humains et apparaissent proches d'eux et à leur écoute.

Hélène évoque quant à elle des variations entre IEN plus importantes :

« On est tellement différents, je ne sais pas s'il y a quelque chose de commun ? Alors, évidemment, on se sent tous différents les uns des autres, je pense que même les collègues du département, je les perçois tous différents les uns des autres. Je ne sais pas s'il y a des IEN standards. » (Hélène, IEN)

Ces variations sont l'expression visible d'une autonomie. Les inspecteurs disposent donc dans leur travail de marges de manœuvre notables qui autorisent ces variations dans l'expression professionnelle. Il nous faut cependant savoir quelles formes ces expressions adoptent précisément, quelles formes d'autonomie sont mises en œuvre. Cela fait l'objet des parties suivantes qui nous conduisent à la recherche des styles.

CINQUIEME PARTIE

DES STYLES PROFESSIONNELS QUI TRAVAILLENT LE GENRE

Une recherche précédente sur les IEN (Jarousse, Leroy-Audouin, Mingat, 1997, 23) tout comme le rapport d'étude de mars 2000 relèvent entre les inspecteurs l'existence de marges de manœuvre substantielles dans la façon dont ceux-ci gèrent leur circonscription. « Ainsi, l'intensité relative des aspects pédagogiques et gestionnaires, leur degré d'ouverture sur l'extérieur ou de centration sur l'école, leur degré de directivité dans leurs relations avec leurs collaborateurs et les maîtres, ainsi que, plus généralement, le volume de leurs activités, varient de façon très nette d'un inspecteur à l'autre ; sachant que ces éléments sont dans une large mesure indépendants, ils donnent lieu à une multiplicité de profils. » Cette cinquième partie a pour objectif de faire émerger les profils évoqués par ces auteurs. Il s'agit ici non seulement de prendre note de l'existence des différences qui existent entre les inspecteurs, mais de rendre ces différences significatives. Pour ce faire, nous proposons un travail d'analyse des entretiens, qui, à notre connaissance, n'a jamais été entrepris dans des recherches précédentes.

Pour analyser les styles professionnels, nous répertorions dans un premier temps toutes les activités déployées par l'ensemble des IEN interviewés. Ces activités identifiées ne sont pas présentes dans tous les entretiens IEN mais ont été évoquées au moins une fois. Puis, nous regroupons ces activités selon 6 thématiques. Nous cherchons alors à identifier, pour chacun des inspecteurs interviewés, les thématiques qui sont le plus fréquemment abordées au cours de l'entretien. Nous complétons cette analyse en distinguant les IEN selon les rapports qu'ils entretiennent avec les enseignants. Pour cela nous aurons recours aux travaux précédents de D. Senore (2000). Ces deux étapes permettent d'identifier quatre styles différents d'inspecteurs, dont trois sont représentés par au moins un des IEN ayant participé aux entretiens. Un des styles n'est pas représenté dans notre population. Une discussion des résultats termine cette cinquième partie.

1. LES ACTIVITES DEPLOYEES PAR LES IEN

Dans un premier temps, nous avons identifié dans l'ensemble des entretiens les activités auxquelles les inspecteurs se réfèrent. Afin d'en faciliter la lecture et l'analyse, nous avons regroupé ces activités en fonction des acteurs ou des structures qui sont concernés par elles. Sept catégories ont ainsi été constituées : activités centrées sur les enseignants, sur le groupe des pairs, sur l'équipe de circonscription, sur les instances hiérarchiques, sur d'autres acteurs, sur les élèves, sur les établissements.

Activités centrées sur les enseignants

- L'inspection : l'IEN consulte le dossier de la personne inspectée/ il se déplace dans l'école /il observe la classe en activité tout en consultant les documents mis à sa disposition (registre d'appel, préparations de classe, projet d'école, production des élèves) / il conduit ensuite un entretien avec la personne visitée (une demi-heure à une heure) / il rédige un rapport (parfois, il rédige pendant la visite) / il fait une proposition de notation (sauf s'il s'agit d'une simple visite d'inspection) ou parfois propose une sanction (rare) / il transmet le rapport à l'IA qui valide ou invalide / Il justifie éventuellement sa proposition de notation / Il retourne parfois au bout de quelques semaines à quelques mois effectuer une contre-visite.
- Il élabore avec son équipe de circonscription ou des formateurs (intervenants à l'IUFM, maîtres formateurs, enseignant de la circonscription) des actions de formation continue (variable, fréquemment en lien avec les priorités nationales du moment) et des animations pédagogiques (à raison de 12h00 par enseignant de la circonscription). Il organise les formations T1 et T2 des enseignants de sa circonscription.
- Il participe à des actions de formation à l'IUFM.
- Il participe occasionnellement à des conseils des maîtres ou des conseils d'école.
- Il rencontre individuellement ou réalise un entretien téléphonique avec des enseignants (prise d'informations qui représente un pôle important de ces contacts individuels, rappel règlementaire, liste d'aptitude de direction, demandes diverses des enseignants nécessitant un aménagement de service).
- Il répond aux demandes d'information des enseignants (souvent de type juridique).
- Il accepte ou refuse une médiation proposée par des enseignants.
- Il vérifie et joint un avis au dossier de candidature d'enseignants pour une direction d'école ou pour le concours d'IEN (les candidats sont alors souvent des conseillers pédagogiques).
- Il consulte des directeurs, en réunion ou au téléphone, pour organiser la répartition des moyens supplémentaires de la circonscription.
- Il oriente les carrières de certains enseignants (incite à passer le concours de maître formateur ou d'IEN, à postuler pour un poste de conseiller pédagogique, à s'orienter vers l'enseignement spécialisé).
- Il incite à des mouvements géographiques de certains enseignants (en cas de conflits).

- Il sollicite des enseignants pour diverses raisons.
- Il organise parfois les répartitions pédagogiques (affectation des classes et constitution des classes).
- Il régularise les absences des personnels.
- Il organise les remplacements des personnels absents (il hiérarchise les priorités, il établit des demandes de moyens supplémentaires à l'IA en cas de carence).
- Il réunit, chaque prérentrée, les directeurs d'école de la circonscription.
- Il rédige des notes de service à destination des écoles de la circonscription.
- Il rencontre des enseignants et leurs représentants syndicaux, ensemble ou séparément.
- Il participe au jury de CAFIPEMF¹⁵⁵.

Activités centrées sur le groupe des pairs

- Il participe à des conseils d'IEN (fréquents, au minimum une par mois) en présence d'un supérieur hiérarchique — nous considérons l'IENA comme un supérieur hiérarchique.
- Il participe à des réunions syndicales.
- Il participe à des groupes de travail IEN dans le département (variable) ou inter-département (rare).
- Il prend contact avec des collègues de manière informelle (fréquent).
- Il partage des actions de formation avec d'autres IEN.
- Il participe à la formation des IEN à l'école de Poitiers.
- Il accueille des stagiaires IEN pendant une année sur sa circonscription.
- Il élabore avec des pairs des documents prescriptifs ou des outils de travail.

Activités centrées sur l'équipe de circonscription (secrétaire, Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté, Conseillers Pédagogiques)

- Il organise la répartition des dossiers dans la circonscription.
- Il prend en charge un certain nombre de dossiers.
- Il organise la communication dans l'équipe de circonscription.
- Il gère les remplacements.
- Il paraphe un grand nombre de documents.
- Il gère le budget de la circonscription.
- Il organise la répartition des moyens supplémentaires.

¹⁵⁵ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur

- Il organise des actions de formation avec son équipe de circonscription, dont les stages T1 et T2 (professeur des écoles 1^{ère} et 2^{ème} année).
- Il organise son emploi du temps.
- Il élabore avec son équipe des documents prescriptifs (formulaires PPRE, sollicitation d'interventions du RASED, projet d'école,...)
- Il prend connaissance avec son équipe des documents adressés à l'inspection (très nombreux), qu'ils proviennent des écoles ou des instances hiérarchiques.
- Il paraphe presque journalièrement un nombre important de documents officiels.
- Il recueille des informations de sa circonscription (de manière formelle ou informelle). Il s'entretient ainsi avec les CP.
- Il répond avec son équipe (selon la demande) aux différents courriels qui sont adressés (demandes d'informations précises).
- Il organise le site WEB de la circonscription.
- Il organise la transmission de courriers.
- Il élabore avec l'équipe le projet de circonscription.
- Il produit des documents en lien avec ce projet.
- Il organise des actions et fixe des échéances en lien avec ce projet. Il constitue un réseau d'intervenants (enseignants, CP, etc.) qui participent à la mise en œuvre des actions du projet.
- Il analyse les données disponibles sur sa circonscription.

Activités centrées sur les instances hiérarchiques

- Il participe à des conseils d'IEN dans la préfecture du département (un par mois en général).
- Il rencontre l'IA de manière épisodique.
- Il propose certaines décisions que l'IA entérine ou non (il agit par délégation).
- Il participe à l'élaboration de la carte scolaire, qui occupe une grande partie des conseils d'IEN.
- Il fournit des informations sur sa circonscription de manière formelle, sous forme de tableaux de données statistiques, ou informelles, lors de communications orales. Les destinataires en sont principalement l'IA ou l'IENA.
- Il recherche les personnes à contacter pour le suivi d'un dossier.
- Il complète des documents administratifs (souvent des évaluations ou des données statistiques)
- Il reçoit des documents de ses instances hiérarchiques. Certains de ces documents sont accompagnés d'un exposé oral de l'IA ou de l'IENA. Il participe à

la lecture partagée de certains de ces documents en conseil d'IEN ou partage sa lecture avec certains collègues.

- Il reçoit parfois des rappels à l'ordre adressés par l'IA.
- Il fait appel à ses représentants syndicaux pour communiquer avec ses supérieurs hiérarchiques.
- Il participe à des groupes de réflexion à l'échelon national (DESCO).
- Il répond à des courriels (demande d'information de la part de sa hiérarchie : IA, IGEN, DESCO).
- Il reçoit la visite d'Inspecteurs Généraux.
- Il prend en charge des dossiers spécifiques sur le département.

Activités centrées sur d'autres acteurs

- Il prend connaissance de courriers qui lui sont adressés par des parents d'élèves. Il répond par écrit à tout courrier qui lui est adressé.
- Il organise une médiation entre parents et équipe enseignante ce qui peut mobiliser une part conséquente de son temps et de son énergie.
- Il rencontre les élus de sa circonscription ou, pour les grandes communes, les services scolaires (en général pour des manifestations en lien avec le cadre scolaire ou l'élaboration de la carte scolaire).
- Il participe à l'organisation de manifestations publiques diverses.
- Il participe à certaines réunions visant le réaménagement de locaux scolaires.
- Il communique avec les autorités religieuses responsables des écoles privées sous contrat de sa circonscription.
- Il participe à des jurys divers (notamment le concours de professeur des écoles, l'entretien des candidats désirant assurer les fonctions de directeur d'école).

Activités centrées sur les élèves

- Il participe aux procédures d'orientation (décisions de maintien, changement d'établissement, dérogation, orientation spécialisée).
- Il entre en contact avec des élèves pendant ses inspections (il parle de manière informelle avec eux, il participe plus ou moins aux séquences d'enseignement lors des ses inspections).

Activités centrées sur les établissements (les écoles ne sont pas légalement des établissements)

- Il vérifie la tenue des comptes de l'école.
- Il vérifie la tenue de certains registres règlementaires (registre d'appel, cahier de sécurité, ...).
- Il participe aux réalisations de nouveaux groupements d'école ou de nouvelles structures.
- Il participe aux décisions de carte scolaire (prise d'information, rencontres avec les élus, parents, directeurs).
- Il vérifie la prise en compte des réglementations concernant la sécurité dans les établissements.
- Il vérifie la conformité des projets élaborés au sein de l'école.
- Il vérifie la conformité des différents conseils (école, maître, cycle).

2. QUATRE STYLES POUR LES INSPECTEURS

2.1 *UNE PREMIERE ANALYSE STATISTIQUE DES ENTRETIENS REALISES AUPRES DES INSPECTEURS*

Afin de déterminer d'éventuels styles propres aux inspecteurs de l'Éducation nationale, une démarche méthodologique s'appuyant sur le travail d'identification de leurs activités est retenue. Il s'agit de segmenter les entretiens effectués auprès des IEN en fonction des six catégories suivantes :

- segments centrés autour de l'activité d'administrer : ils regroupent les segments centrés sur les instances hiérarchiques, les réglementations et les établissements (1)
- segments centrés autour de la gestion des identités, des relations et des positions des individus présents dans l'école : ils regroupent les segments centrés sur les directeurs, les enseignants, les élèves et ne visent pas directement l'activité d'enseigner proprement dite (2).
- segments centrés sur l'activité d'enseigner : ils regroupent les segments centrés autour des activités de classe, ils évoquent ou visent directement les situations de classe (3).
- segments centrés sur les autres acteurs liés à l'école : architectes, parents d'élèves, artistes, élus locaux, représentants d'association,... (4)

- segments centrés sur les pairs : tous les segments où la présence d'une interaction — qui va donc au-delà d'une simple cohabitation — avec d'autres IEN est relevée (5).
- segments centrés sur l'équipe de circonscription : tous les segments où la présence d'un ou de plusieurs membres de l'équipe de circonscription est relevée. S'y rajouteront les segments faisant directement référence à la circonscription (6).

Une telle catégorisation est relativement opératoire mais ne permet pas d'identifier aisément certains segments des interviews. Le tableau ci-dessous met en évidence la proportion des segments pour lesquels un regroupement dans une seule catégorie s'est révélé impossible.

	Martin	Philippe	Alain	Julien	Geneviève	Béatrice
Nombre total de lignes	505	483	497	495	489	419
segments pluri-catégoriels	120	218	193	206	179	174
proportion de segments pluri-catégoriels	23,70%	45,10%	38,80%	41,60%	36,60%	41,50%
Parmi les segments pluri-catégoriels, proportion des segments bi-catégoriels	70,00%	88,00%	93,00%	95,00%	74,00%	80,00%

	Solange	Mathieu	Hélène	Denis	Ludovic	Henri
Nombre total de lignes	494	435	377	435	419	616
segments pluri-catégoriels	252	202	163	237	243	372
proportion de segments pluri-catégoriels	51,00%	46,40%	43,20%	54,40%	57,90%	60,03%
Parmi les segments pluri-catégoriels, proportion des segments bi-catégoriels	89,00%	82,00%	98,00%	82,00%	90,00%	68,01%

Tableau 5 : Pourcentage de segments pluri-catégoriels

En moyenne 55% des segments sont mono-catégoriels contre 45% qui sont pluri-catégoriels. Ainsi, le passage suivant (Alain, inspecteur) est, selon les catégories identifiées précédemment, rattaché à la catégorie (2) centrée sur la gestion des identités au sein de l'école.

« Le changement patent au niveau des enseignants, pour être tout à fait honnête, comme je vous le disais à l'instant, on se met soi-même sa propre pression. Je me suis posé la question, quand je faisais fonction, comment j'étais perçu par les enseignants. C'est peut-être moi qui, d'une manière..., c'est peut-être un peu exagéré, de manière un peu fantasmatique, j'ai pensé que je n'aurais pas la légitimité, et dans la circonscription de..., je n'avais pas de soucis, il y avait un grand respect, parce que j'avais affaire à des professionnels, tout simplement, qui étaient dans un échange avec moi, avec un autre professionnel, je crois que c'est plus l'image que j'ai de moi-même, professionnel j'entends, je me sens plus serein. Voilà, beaucoup plus serein. »

L'extrait qui suit (Geneviève, inspectrice) est comptabilisé dans les catégories (1) et (3). Même si cet extrait laisse deviner, en creux, les relations qui s'établissent entre les instances supérieures, les IEN et les enseignants, le propos est essentiellement centré sur l'adéquation des orientations administratives (PPRE) à l'enseigner.

« La deuxième attente, c'est de la décision. Ils ont besoin qu'on leur définisse les cadres, des lignes de conduite, des objectifs. Par exemple pour le PPRE, la circonscription l'an dernier était volontaire pour expérimenter d'emblée le PPRE. Alors, on a fait des réunions, on a incité les enseignants à droite et à gauche, on leur a présenté l'outil, on leur a demandé de mettre cela en œuvre, de les accompagner etc. Puis, il y a eu des problèmes qui ont émergé vraiment, les objectifs trop grands, trop larges, trop nombreux. Le nombre de PPRE qui se sont mis en place, que les gens avaient mis en place dans les classes vous imaginez, c'était infaisable. Enfin, bref. Donc, il nous a fallu réagir. Les gens nous ont questionnés, il nous envoie des e-mails, des questions sur la faisabilité, la non faisabilité, les difficultés, l'inefficacité, ... Cette année on a repris le document officiel qui a été concocté au niveau du département, et on a refait les animations pédagogiques et là les gens étaient confortés parce qu'ils savaient exactement, ils avaient besoin qu'on leur dise le cadre, le pourquoi, le comment, etc. »

La plupart des segments pluri-catégoriels (84%) sont bi-catégoriels.

Le passage ci-dessous (Denis, inspecteur) sera quant à lui regroupé dans les catégories (1) (2) et (4), puisqu'il est centré sur les relations que Denis entretient avec son administration en vue de gérer les relations avec les acteurs « intérieurs » et « extérieurs » à l'école. Seuls 15% des segments pluri-catégoriels sont simultanément regroupés dans 3 des thématiques choisies. Ce taux relativement faible garantit l'efficacité discriminante des catégories utilisées.

« Ça peut avoir des conséquences. Nous traitons par exemple la carte scolaire d'une manière très étroite avec les directeurs d'école, les maires, c'est nous qui sommes au contact avec eux alors si l'IA ne prend pas en compte ce qu'on lui a dit parce qu'il a d'autres critères d'évaluation pour la carte scolaire, ça peut être délicat. Nous, on peut lui éviter ou des manifestations ou des remontées négatives de parents d'élèves, d'enseignants, parce qu'on a des données locales qu'il faut prendre en compte, et qui ne sont pas toujours arithmétiques. »

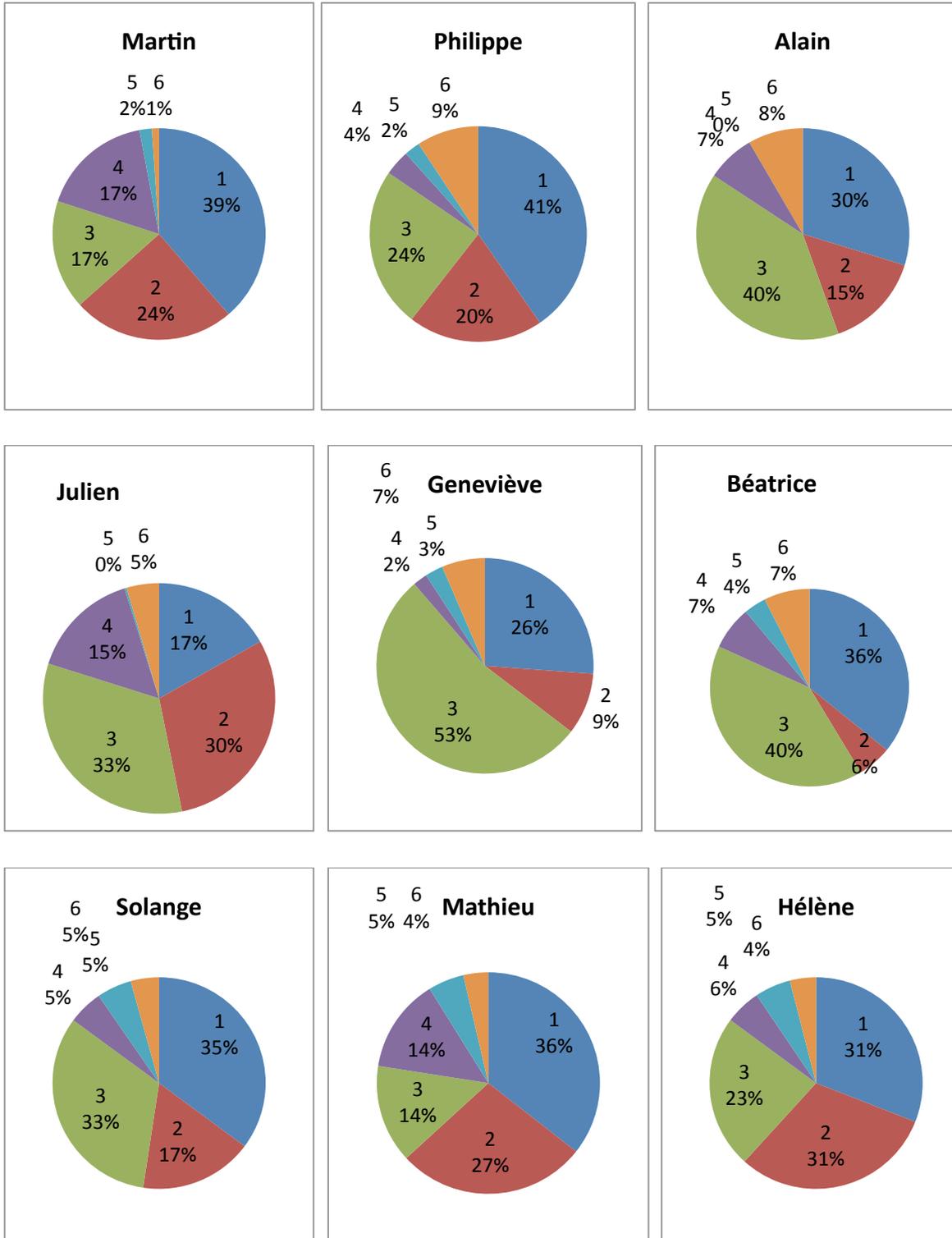
Certaines parties des entretiens ne peuvent cependant être regroupées dans une des catégories choisies. Ce sont essentiellement les parties introductives des interviews, ou de rares segments, à l'image de l'extrait suivant (Hélène, inspectrice) :

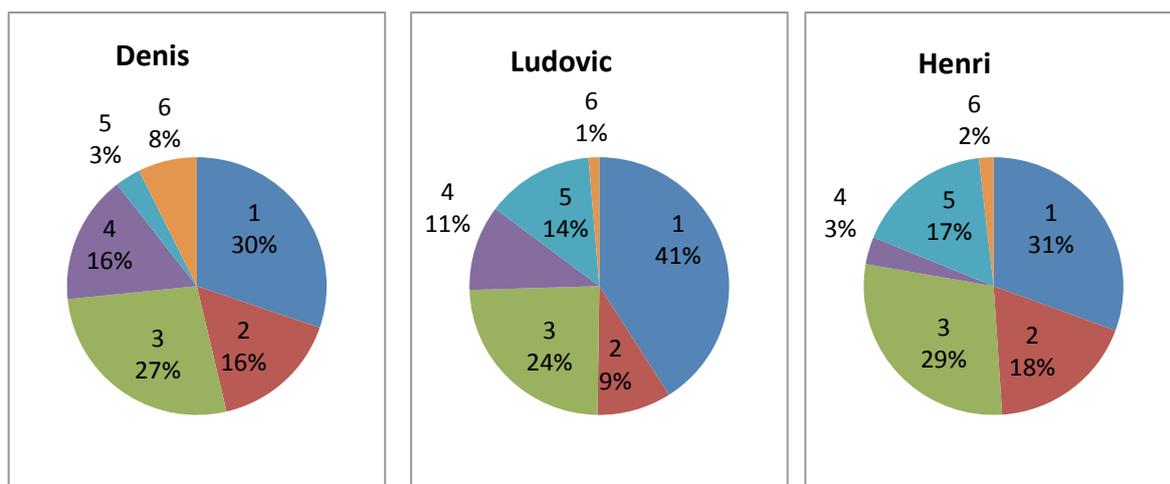
« Je pense que cette fonction n'est pas la même que celle que j'exerçais lorsque j'ai commencé. Qui sans doute est plus cadrée. Enfin plus cadrée, il y a plus de regard, enfin je n'en sais rien. Peut-être que c'est moi qui suis plus consciente de ce que l'on attend. De ce que l'on attend de moi, je n'en sais rien. »

Le flou relatif qui entoure les propos de l'interviewée ne permet pas de décider de la catégorisation du segment : gestion des identités vis-à-vis des enseignants ou des instances supérieures ? Cadrage renforcé des activités centrées sur l'administrer ou sur l'enseigner ? Dans cette incertitude des interprétations, qu'une lecture des segments environnants ne permet pas de lever, les passages en question ne seront pas pris en compte dans l'analyse quantitative présentée ici. Cette précaution devrait garantir la fiabilité des catégorisations, évitant, tant que faire se peut, toute équivocité.

2.2 RESULTATS DES PREMIERES ANALYSES STATISTIQUES

La méthodologie retenue se révèle donc suffisamment opératoire dans sa mise en œuvre. Elle permet d'aboutir à une caractérisation des entretiens en fonction des scores obtenus dans chacune des six catégories identifiées. Les données recueillies sont représentées ci-dessous sous forme graphique.





Graphique 1 : Proportion des segments d'entretiens IEN centrés autour de 6 thématiques :

- 1 : segments centrés sur l'administrer
- 2 : segments centrés sur la gestion des relations et des individus
- 3 : segments centrés sur l'enseigner
- 4 : segments centrés sur les autres acteurs (non Éducation nationale française)
- 5 : segments centrés sur les pairs
- 6 : segments centrés sur l'équipe de circonscription

Nous constatons que les entretiens présentent des différences plus ou moins importantes en fonction des catégories retenues. Mais ces différences sont-elles significatives ? Ces différences ne sont-elles pas dues à des biais imputables à la méthodologie adoptée ? Si les incertitudes concernant la catégorisation elle-même semblent levées, le déroulement des entretiens eux-mêmes interroge. Les différences repérées dans les graphiques précédents ne sont-ils pas avant tout le reflet des différences dans les mises en œuvre des entretiens ? Même si un guide a été construit afin d'orienter leur déroulement, il existe des différences notables dans le face à face qui réunit les deux protagonistes de l'interview. Ces différences sont nombreuses :

- L'ordre des questions proposées dans le guide n'est pas scrupuleusement respecté, et ce, afin de privilégier la dynamique de l'échange.
- Certaines questions n'ont parfois pas été posées dans le cours de l'échange, la personne interviewée ayant abordé le sujet précédemment dans l'entretien.
- Les relances, adhérant aux propos singuliers des IEN dans le but d'apporter des précisions aux informations fournies ou de prolonger les narrations

« incomplètes » aux yeux de l'interviewer, sont, elles aussi, facteur de différenciation dans le recueil des données.

- Les conditions de l'entrevue pèsent aussi sur le déroulement. On peut citer entre autres, la présence d'un rendez-vous ultérieur pour la personne interviewée, l'empathie plus ou moins marquée entre l'interviewer et l'interviewé, la disposition et la disponibilité plus ou moins marquées des inspecteurs rencontrés (fatigue, activité précédente ou à venir partiellement présente chez l'interviewé, présence d'un contretemps,...).

Nous postulons cependant que la personne interrogée, au-delà des différences imputables à la gestion et aux conditions de déroulement de l'entretien, suit une orientation qui lui est propre. Cette proposition s'appuie sur le fait que le guide d'entretien est semi-directif. Il laisse un espace d'expression spontané aux personnes interviewées. Le suivi de ce guide garantit essentiellement le fait que les thématiques retenues pour chaque entretien soient abordées à chaque fois, de manière spontanée ou non. Selon un tel critère, seul l'entretien avec Béatrice est partiellement incomplet, le temps accordé à la rencontre s'étant révélé trop court pour évoquer le conseil d'IEN. Dans les autres entretiens, cette partie représente en moyenne un score de 24 lignes en catégorie (1) et 7 en catégorie (4). En corrigeant l'entretien 2 avec ce score moyen, les valeurs des différentes catégories ressortent peu affectées (un peu plus de 1% pour la catégorie (1)). La longueur de l'entretien semble en quelque sorte compenser les faibles variations dans les questions posées.

Les relances, si elles influencent le déroulement de l'entretien, n'influencent qu'en partie les orientations adoptées par la personne interviewée. Nous supposons alors que les logiques qui organisent son discours prédominent. Ainsi, la grande variation dans la longueur des prises de parole des personnes interrogées montre une relative indépendance des inspecteurs aux suggestions de l'interviewer. Les relances, si elles permettent un recueil plus singulier des prises de parole de l'interviewé, sollicitent ce qui fait sens aux yeux de ce dernier. Les discours qu'il tiendra seront à l'image de la manière dont il saisit son activité. Prenons l'exemple d'une question *a priori* très orientée vers la catégorie (1) :

« *Pourriez-vous évoquer le dernier conseil d'IEN ?* »

Les réponses fournies par 11 des 12 IEN laissent apparaître une constante : la catégorie (1) est majoritairement représentée (une valeur de 24 lignes en moyenne) mais présente des disparités fortes (score allant de 12 lignes, pour Mathieu, à 50 lignes, pour Solange). Les autres catégories représentées exposent elles aussi des écarts notables. Pour cette question, Ludovic répond avec un score égal de 20 dans les catégories (1), (2) et (5)

tandis que Denis obtient un score de 22 pour la catégorie 1 et un score de 7 pour la catégorie 4. Les IEN mobilisent donc à chaque fois, lors de l'échange, les catégories qui font sens pour eux.

Une précaution a cependant été prise lors des entretiens. Afin de garantir la semi-directivité du cadre, les relances « infructueuses » aux yeux de l'interviewer ne sont jamais réitérées au cours de la rencontre, même sous une autre forme, à l'exception de l'entretien d'Henri, où deux relances ont tenté d'identifier la notion de solidarité dans le corps des IEN.

Un autre argument peut être avancé. L'interviewer, de par son statut d'enseignant du premier degré, incite les IEN interviewés, plus ou moins consciemment, à rejouer leur positionnement face aux enseignants du premier degré. L'orientation que les inspecteurs donnent aux échanges est alors en partie le reflet des postures professionnelles qu'ils adoptent dans leurs pratiques lorsqu'ils sont confrontés aux enseignants. Le dispositif de recherche permet ainsi de faire apparaître ces positionnements.

Quant aux conditions de l'interview, leur influence sur les variations constatées est difficilement mesurable dans le cadre de cette recherche. Bien qu'en mettant en œuvre les entretiens, nous ayons tenté de respecter une certaine homogénéité dans les procédures, notamment dans les prises de contact, les présentations, l'attitude lors des face à face, le lieu de la rencontre — le bureau de l'inspecteur interviewé —, un tel souci dans la démarche ne peut s'opposer aux multiples variations qui débordent sur le cadre de l'entretien. Devant l'impossibilité technique de prendre en compte ce facteur, il apparaît comme nécessaire et néanmoins raisonnable d'en accepter les biais. Une hypothèse importante sous-tend un tel postulat. Les catégories utilisées pour la segmentation des entretiens s'appuient principalement sur la perception qu'ont les IEN de leurs activités professionnelles selon six orientations différentes. Cette perception peut être considérée comme une construction longuement élaborée, au cours des multiples formations et expériences professionnelles. Elle est donc le support et le reflet d'une stabilité identitaire et professionnelle. C'est bien parce que l'outil utilisé pour l'organisation des données s'appuie sur une telle stabilité que le postulat précédent apparaît comme « raisonnablement acceptable », opposant la résistance de sa régularité aux aléas de la situation d'entretien.

A la suite de ce parcours, nous pouvons donc raisonnablement conclure que les différences qui peuvent s'observer dans les graphiques précédents sont significatives. Il reste alors à préciser ces significations.

2.3 *UNE SECONDE ANALYSE STATISTIQUE DES ENTRETIENS REALISES AUPRES DES INSPECTEURS*

Les résultats précédents sont croisés avec une seconde analyse statistique qui s'appuie uniquement sur les segments 3, centrés sur l'enseigner. En nous inspirant des travaux réalisés par Dominique Sénore, nous distinguerons différentes catégories afin de répertorier plus finement les segments 3. L'auteur, lors de son travail de thèse, a identifié, à partir d'une étude sur l'activité d'inspection, trois styles d'inspecteurs¹⁵⁶ :

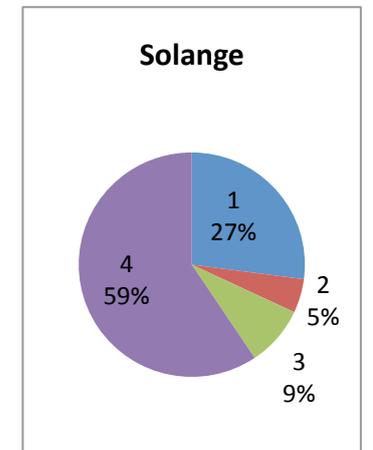
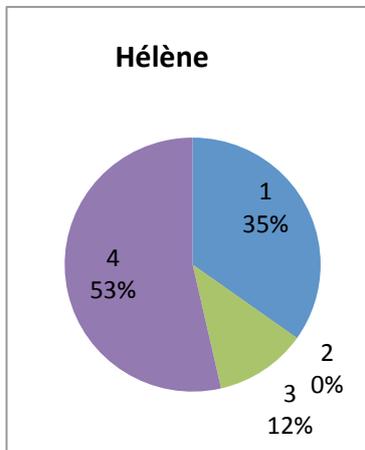
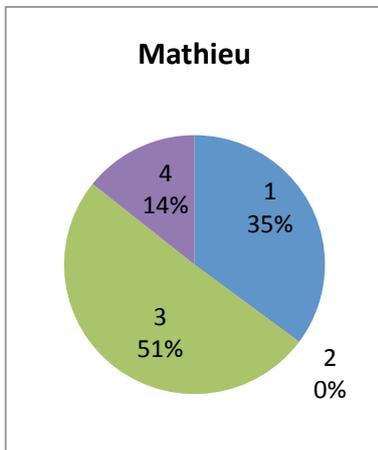
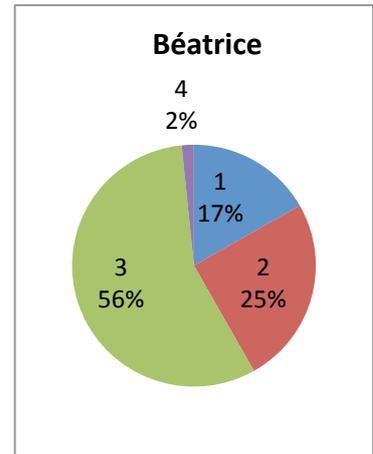
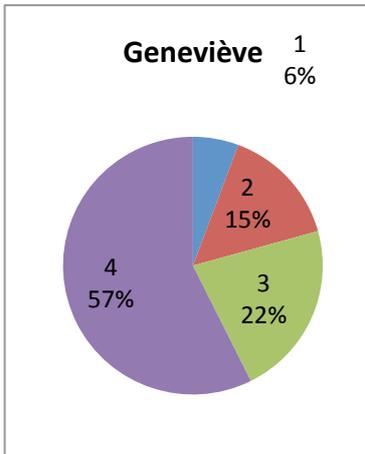
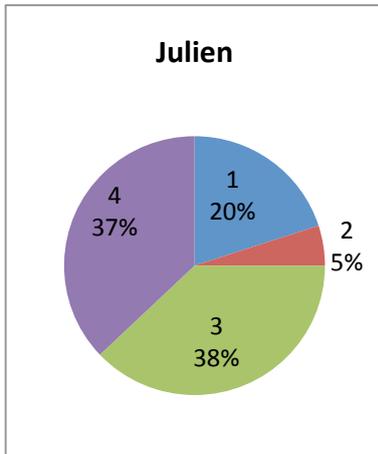
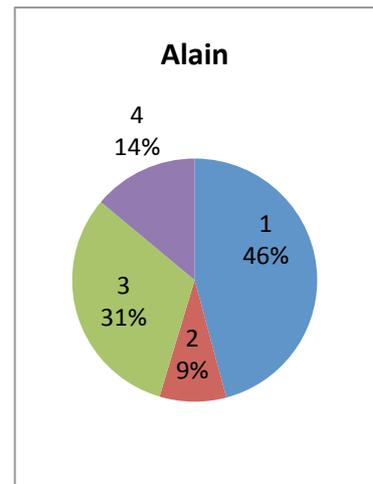
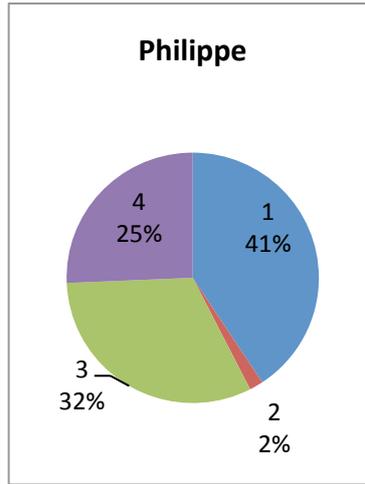
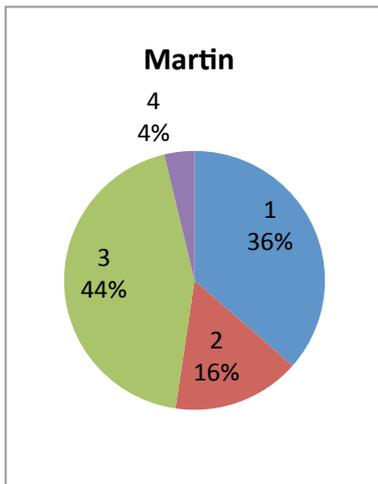
- Le style charismatique. L'inspecteur met en avant sa personnalité.
- Le style techniciste. L'inspecteur met en avant sa connaissance des techniques pédagogiques et des procédures institutionnelles.
- Le style déontologique. L'inspecteur place les relations entre inspecteurs et enseignants dans un espace de discussion proprement éthique. C'est d'ailleurs pour ce dernier paradigme que plaide l'auteur.

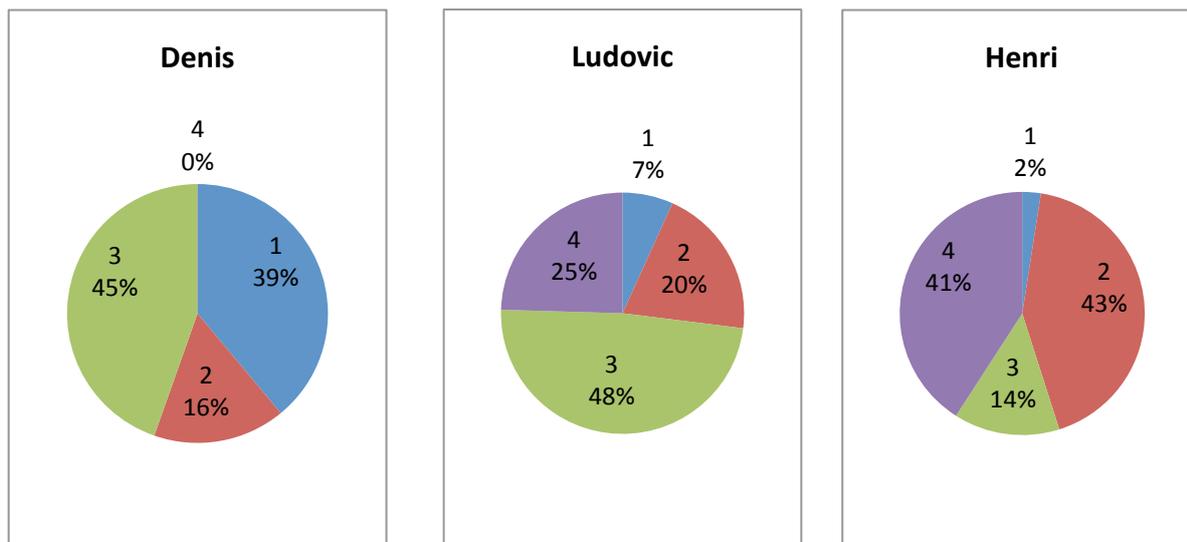
À partir de ces styles, nous répartirons les segments 3 des entretiens réalisés auprès des IEN en quatre catégories :

- 1 : propos généraux sur l'activité d'enseigner, qui ne pourront pas être affectés dans les catégories suivantes.
- 2 : propos où l'IEN met en avant ses convictions ou lui-même. C'est le type charismatique.
- 3 : propos centrés sur la mise en œuvre d'une procédure qui correspond au type techniciste.
- 4 : propos centré sur une attitude compréhensive qui correspond au type déontologique.

L'analyse des entretiens réalisés aboutit aux résultats exposés dans le graphique 2.

¹⁵⁶ Bien que notre étude reprenne en partie ces catégorisations, elle s'en démarque notablement par le fait qu'elle prend en considération le métier d'inspecteur dans toute l'amplitude de ses activités. En isolant l'activité d'inspection de l'ensemble des autres activités professionnelles, le chercheur prend le risque de la séparer des arrière-plans et des horizons de sens qui restituent à l'inspection sa signification pour les sujets. C'est ainsi que dans l'ouvrage de D. Sénore (2000), à l'horizon de sens des sujets se substitue en large partie l'espace axiologique de l'auteur qui plaide pour l'instauration d'un nouveau style d'inspection et donc d'inspecteur.





Graphique 2 : Répartition des segments des entretiens IEN centrés sur l'activité d'enseigner

1 : propos généraux

2 : propos centrés sur l'exposition de ses convictions ou de son image

3 : propos centrés sur la mise en œuvre de procédures

4 : propos centrés sur une compréhension des situations

Les différentes catégories sont très diversement présentes dans les entretiens. Cette diversité exprime, pour les interviewés, une mise en mots variable des activités en lien avec l'activité d'enseigner. L'hypothèse qui sous-tend la démarche suppose que chaque IEN, lors de l'entretien, expose un positionnement propre face à l'activité d'enseigner. L'entretien suscite en effet des retours sur l'activité et permet à la personne interviewée d'exposer sa perception des situations et donc la manière dont elle oriente son action. On remarque que les IEN agissent en se référant à au moins deux des trois paradigmes envisagés. Seuls les IEN 11 et 12 ne font pas référence à un paradigme charismatique. Dans leur rapport à l'enseigner, ils oscillent entre une attitude compréhensive ou techniciste. Les 10 autres personnes interviewées font référence aux trois paradigmes retenus. Leur activité ne peut donc se comprendre en l'envisageant sous un seul angle mais bien dans des arbitrages réalisés entre ces trois styles. Ces derniers représentent des pôles entre lesquels les IEN vont osciller.

2.4 QUATRE STYLES POUR LES INSPECTEURS

Les deux études précédentes permettent d'identifier des dominantes dans les activités déployées par les IEN. Ainsi, en regroupant les segments 1, 4 et 6 de la première étude quantitative, nous obtenons la proportion des segments liés aux aspects administratifs du métier d'inspecteur. L'ensemble de ces segments correspond aux activités mises en

œuvre pour organiser le cadre de l'activité d'enseigner, ce que nous avons appelé au début de notre recherche : « administrer l'activité d'enseigner ». En effet, les segments 4 représentent les interactions avec les différents acteurs extérieurs aux écoles alors que les segments 6 sont centrés sur l'organisation du travail dans la circonscription. Ils visent une activité essentiellement administrative. En comparant le résultat obtenu par les segments (2, 4 et 6) au score des segments centrés sur l'enseigner (segments 3), nous obtenons deux profils d'IEN : ceux pour lesquels les activités liées à l'administration prédominent dans les entretiens (soit 7 IEN), ceux pour lesquels les activités liées à l'enseigner prédominent dans les entretiens (soit 5 IEN).

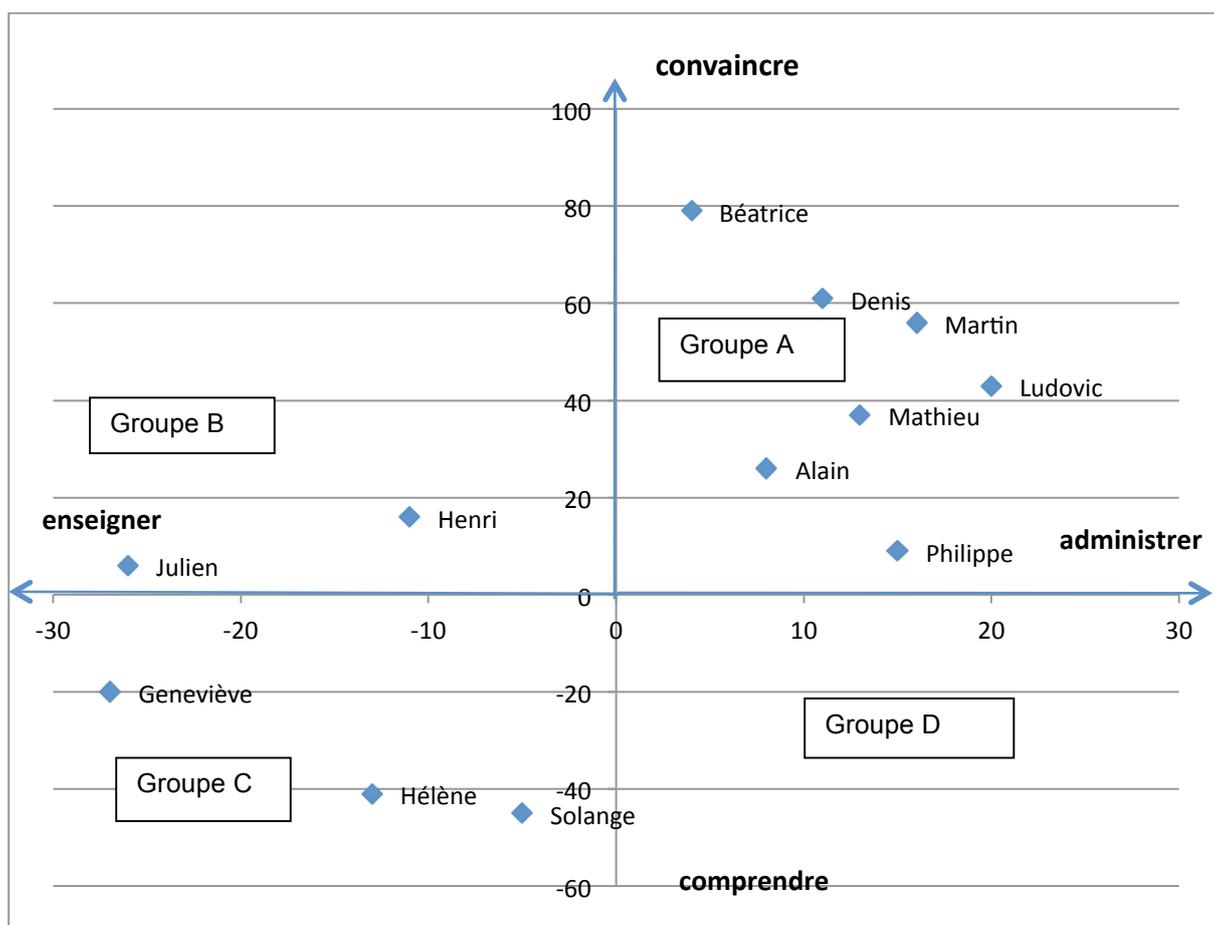
Les IEN diffèrent aussi entre eux en fonction de leur rapport à l'enseigner. C'est ce que montre la seconde étude quantitative. Afin de rendre nos analyses opératoires, nous regrouperons les segments 2 et 3 qui obéissent à une même logique par rapport aux enseignants : mettre en œuvre chez les enseignants des pratiques qui répondent à des normes attendues, que celles-ci soient définies par des procédures et des outils académiques ou nationaux, ou qu'elles le soient par les inspecteurs eux-mêmes (les « marottes »). Le positionnement adopté alors face aux enseignants privilégie l'explication et la force de conviction des IEN. Ceux-ci défendent une vision volontariste et positiviste de l'activité d'enseigner. Dans notre étude, 10 IEN adoptent plus fréquemment au cours des entretiens cette position volontariste. Face aux enseignants, ils usent d'explications convaincantes et légitimes, aidés en cela par leur statut. Trois des IEN interviewés exposent plus fréquemment dans leur entretien une position différente face à l'activité d'enseigner. Avant d'agir, ils tentent de comprendre la situation d'enseignement qui se présente à eux. A l'explication normée et légitime, ils opposent la compréhension singulière préalable. Une telle posture interroge la vision positiviste et volontariste de l'activité d'enseigner. Les IEN se montrent, dans ce cas, sensibles aux résistances que le réel oppose au projet institutionnel.

Lorsque nous recoupons ces deux analyses, nous voyons apparaître trois groupes d'IEN. Pour ce faire, nous avons tout d'abord calculé, pour chaque inspecteur interviewé, le différentiel entre les segments associés à l'activité d'administrer et ceux associés à l'activité d'enseigner. Nous avons ensuite calculé, pour chaque inspecteur, le différentiel entre les segments associés aux styles charismatiques et technicistes et les segments associés au style déontologique. Nous avons reporté ces valeurs dans le tableau ci-dessous.

	Martin	Philippe	Alain	Julien	Geneviève	Béatrice	Solange	Mathieu	Hélène	Denis	Ludovic	Henri
différentiel administrer / enseigner	16 A	15	8A	26E	27E	4A	5E	13A	13E	11A	20A	11E
différentiel imposer / comprendre	56i	9i	26i	26i	20c	79i	45c	37i	41c	61i	43i	16i

Tableau 6 : Dominance des entretiens réalisés auprès des IEN entre administrer et enseigner, entre convaincre et comprendre.

Nous avons ensuite traduit ces données sous forme d'un graphique.



Graphique 3 : Regroupement des IEN en fonction des segments dominants dans les entretiens.

Axe horizontal : dominance administrer ou enseigner

Axe vertical : dominance convaincre ou comprendre

À partir de ce graphique, nous identifions trois groupes d'IEN. Certains des entretiens, traduits sous forme de monographies, devraient mettre en évidence quelques unes des caractéristiques propres à chaque style. Les trois monographies qui suivent présentent de manière singulière chacun de ces groupes. Elles ont été réalisées à partir des

entretiens. Ils se présentent comme une mise en intrigue de ceux-ci. Pour ce faire, nous avons réorganisé les aspects narratifs de ces interviews pour restituer certaines des dimensions présentes dans les entretiens, mais, selon nous, de manière confuse. Les monographies participent en cela du travail d'interprétation de l'activité professionnelle. Nous avons choisi de présenter les textes réalisés à partir des entretiens de Denis (groupe A), Julien (groupe B) et Solange (groupe C). Sur le graphique, ces trois inspecteurs se trouvent en effet notablement éloignés les uns des autres.

Denis (21 ans d'ancienneté) : démarquer les identités pour des actions bien cadrées.

« Je suis instituteur, ... j'étais instituteur... ». Denis l'était pendant plusieurs années et ce lapsus, qui intervient au début de l'entretien, laisse entendre une difficulté à se défaire d'une ancienne identité. On perçoit chez lui la volonté, lors de l'interview, de mettre en avant des aspects de son activité professionnelle ou de sa situation personnelle qui le démarquent de son ancien corps de rattachement.

Selon lui, lorsqu'il était encore instituteur, son supérieur lui a proposé d'occuper un poste de faisant fonction d'IEN en raison de critères distinctifs : ses diplômes (« j'avais une maîtrise, et, à cette époque-là, avoir une maîtrise en étant instituteur ce n'était pas courant ») et sa mobilité (« j'avais fait 3 départements avant presque de commencer ma carrière, ce qui me donnait une expérience peut-être variée et plus large que d'autres collègues »).

Il évoque, au cours de l'entretien, le statut socialement prestigieux de son épouse : « (...) j'ai suivi mon épouse qui faisait ses études à l'École Normale Supérieure à Paris... »

La temporalité de son travail est différente de celle des enseignants : « (...) par exemple, la semaine prochaine, je rencontre des collègues anglais. C'est eux qui viennent, on est obligé de se rencontrer pendant les vacances, sinon on ne pourrait jamais construire des projets (...) »

Il parle de ses nombreux voyages à l'étranger dans le cadre de ses fonctions, ce qui contraste avec le peu de mobilité des enseignants. Il évoque de multiples partenaires qui, de par leur statut, valorisent son identité :

« Avec les élus, là, je les rencontre au moins une fois chaque année, je les rencontre à différentes occasions, aux pots de fin d'année(...) » On lui témoigne des égards particuliers.

« j'ai fait visiter des écoles aux élus, aux parents d'élèves, à l'architecte, quelques fois les architectes n'ont comme projet dans leur construction que ce qu'ils avaient connu comme élèves eux-mêmes, ce qui fait que j'ai emmené plusieurs fois des architectes (...) de façon à ce qu'ils aient un projet qui corresponde aux ambitions des enseignants, à ce qu'on peut offrir aux élèves maintenant. »

Ainsi, contrairement à d'autres inspecteurs, les activités qui l'éloignent de l'inspection ne lui apparaissent pas comme contraignantes.

Lorsqu'il évoque les enseignants, il oppose à leur inculture juridique (« Parce que l'enseignant n'a pas les connaissances juridiques [pour faire face aux plaintes des parents] et c'est normal ») sa connaissance des textes et des procédures. Ces connaissances lui permettent de les défendre face aux plaintes des parents.

De plus, il les oriente dans leurs démarches administratives en se référant à leurs droits. Pour la notation des enseignants, les dispositions juridiques guident sa démarche :

« Donc par exemple, pour une personne, je suis sorti du barème pour lui mettre 20. Elle est en fin de carrière, elle fait un excellent travail. Et vous savez que les enseignants qui étaient instituteurs qui sont passés PE par liste d'aptitude sont reclassés un peu plus bas et jamais elle n'atteindra le maximum. Donc, je lui ai mis 20 en précisant qu'elle était en fin de carrière et que son travail... »

Son activité semble avant tout regarder le cadre officiel, ce qu'il expose clairement dans l'entretien :

« (...) j'ai pris... non pas comme résolution mais je me suis considéré comme un fonctionnaire de la République et en aucun cas je n'ai à discuter la qualité la validité des circulaires. Donc ça, je me refuse totalement à discuter le contenu. On est en République, quels que soient les gouvernements c'est fait de manière démocratique, les instructions c'est démocratique, et je respecte totalement, je n'ai pas d'état d'âme. »

Contrairement à certains de ses collègues (même s'il tente de reprendre ses propos lors de l'entretien) il n'y a pas de « nuances dans ses appréciations » des directives. Ainsi, pour le recrutement des Emplois de Vie Scolaire, le texte prévoit un EVS par école. Il le fera « systématiquement », « même pour les écoles à une classe ». Pour s'opposer à cette application stricte du dispositif, les directeurs feront appel à leurs syndicats.

Pour Denis, son activité doit se conformer le plus étroitement possible au cadre des prescriptions ou des décisions qui proviennent de sa hiérarchie. D'ailleurs, toute opposition apparaît de manière péjorative dans son discours. Dans l'entretien, les syndicats enseignants qui s'opposent efficacement à son action, apparaissent comme corporatistes.

Au regard des pratiques de classe, Denis se voit plutôt comme un *vieux burlingueur* : « j'ai vu tellement de pratiques différentes dans les autres pays européens que, sur le plan premier degré, je ne suis pas surpris, je ne peux pas être surpris. » C'est alors comme si les observations qu'il effectue des pratiques enseignantes le ramenaient toujours au même.

Lorsqu'il évoque des situations centrées sur le travail de classe, son activité laisse apparaître un certain flou qui se traduit par l'usage fréquent du verbe « essayer » :

« On *essaie* pour ces élèves en difficulté de trouver des activités qui les valorisent. (...) dans les corrections, j'*incite* les enseignants à valoriser la notation des élèves (...) Donc là aussi on *essaie* de mettre en œuvre des approches j'*essaie* de développer des approches un peu plus variées de la part des enseignants. (...) en maternelle ce n'est pas une transmission de savoir, puisque là ce sont les enfants qui apprennent par toutes les activités toutes les manipulations qu'ils font, apprennent par eux-mêmes développent leur savoir. On *essaie* d'avoir une approche similaire en CP ou en CE1. (...) C'est difficile à généraliser, mais j'*essaie* de l'induire petit à petit. »

Le travail de classe ne semble pouvoir se réduire à une simple prescription. Quelque chose résiste.

Lors des inspections qu'il mène, deux logiques semblent à l'œuvre.

« J'*essaie* de faire mon travail avec le plus d'humanité possible, à savoir de... toujours une prise en compte de la personne. »

Pour lui, prendre en compte les « personnes », c'est ne pas porter de jugement sur elles, mais uniquement sur leur travail. Ceci se traduit par une procédure bien définie. Pratiquement, lorsque ce qu'il « voit n'est pas bon », il donne des « objectifs » « à la personne » et lui propose une seconde inspection quelques mois plus tard. C'est donc lui laisser une seconde chance de se conformer à ses attentes.

Ses représentations des enseignants, entourés de jugements généraux peu flatteurs, renforcent sa distinction.

Les « enseignants français » restent, selon lui, attachés à un « rôle qui est celui de délivrer le savoir, et non pas celui de la mise en place de conditions favorables d'un apprentissage par les enfants eux-mêmes ». « Ils font des formations sans se préoccuper pour beaucoup des besoins de leurs enfants. » « Donc ce qui veut dire que la pédagogie n'est pas le premier élément de choix par exemple dans les formations continues (...) ». Les

enseignants postulent dans une école, non en raison du projet de cette école ou du profil des enfants de cette école. « (...) c'est un choix par commodité géographique, un choix par commodité familiale (...) les enseignants bougent en fonction de leurs besoins ou de leurs données. » Il dit même trouver cela « dramatique ». Pourtant, ces représentations persistent malgré certains constats qu'il effectue dans sa circonscription :

« (...) je fais des formations sur la base du volontariat. Mais le volontariat est très riche parce qu'ils sont très nombreux à venir pour la littérature jeunesse, c'est quasi 100% des classes. »

Pour Denis, les préoccupations personnelles des enseignants s'opposent à ce qui devrait être leurs préoccupations pédagogiques. Or, dans les choix professionnels qu'il opère, Denis a les mêmes préoccupations :

« (...) on m'avait proposé d'autres postes d'Inspecteurs [en tant que faisant fonction], (...) je n'ai pas voulu parce que j'avais des enfants en bas âge, et je ne pouvais pas faire 100 km par jour, 150 ou 200, pour faire le travail. Donc, j'ai préféré préparer le concours tranquillement. J'ai bien fait parce que je l'ai obtenu tout en conjuguant ma vie familiale et professionnelle. »

Denis, malgré un souci affiché de faire son travail « avec le plus d'humanité possible », considère que les aspects plus *personnels* entravent le bon fonctionnement « du système actuel ». Pour lui, l'administration c'est une organisation qui ressemble à une pyramide où « la première qualité de l'inspecteur, c'est la loyauté. D'ailleurs, s'il n'y avait pas la loyauté, on ne pourrait pas continuer à travailler. » La logique du système, essentielle pour Denis au bon fonctionnement de l'institution, ne semble pouvoir tolérer la logique du singulier que dans la limite de son adhésion au cadre institutionnel.

Même les critiques qu'il n'hésite pas à porter sur le « système » français, au regard de ce qui se passe dans les autres pays européens, restent fidèles aux attentes hiérarchiques. En effet, dans ces critiques, il rejoint un modèle plus libéral de l'école qui est sans conteste le modèle actuellement défendu par les administrations françaises et européennes. Il souhaite ainsi un système éducatif où « le directeur gère tout de A à Z. Il achète la formation continue, il achète, etc. Donc, c'est totalement différent de chez nous. (...) quand je parle du directeur, je parle du directeur pour le choix des enseignants. » Il met en avant la place que devrait occuper le chef d'établissement dans ce nouveau système éducatif :

« L'évolution passe beaucoup par le directeur avec ses capacités d'animation et en même temps ses capacités pédagogiques, ses compétences, pour mettre en œuvre un certain nombre d'activités d'actions collectives qui pourrait faire évoluer les pratiques. C'est le directeur d'école. »

Une telle position semble alors remettre en cause l'occupation de la sphère des pratiques pédagogiques par les inspecteurs de circonscription. C'est d'ailleurs ce qui ressort de cet entretien où Denis apprécie les activités qui vont lui permettre de s'éloigner des classes ordinaires, donc de l'inspection, et le distinguer de ses anciens collègues. Pour lui, il apparaît qu'un bon leader pédagogique est un directeur présent dans les écoles, bien formé pédagogiquement, capable d'animer et de mener des actions collectives avec les équipes enseignantes afin de transformer les pratiques de celles-ci. Denis, lui, a le regard qui est orienté plus loin, sur l'Europe. Sa réflexion porte sur le système éducatif dans son ensemble. Une part de son activité le ramène cependant sur le terrain *ordinaire*, ce qui lui fait peut-être dire que « je suis inspecteur sur le département depuis 20 ans. *On tourne en rond* dans toute l'agglomération. »

Julien (5 ans d'ancienneté) : un rêve contrarié.

Si au début de ses prises de fonction, Julien considérait son nouveau métier dans la continuité de ses anciennes fonctions d'enseignant et de conseiller pédagogique, il a du apprendre à poser une barrière entre lui et les enseignants. « Le problème, c'est que j'ai dû accepter cette fonction de quelqu'un qui est l'administratif, quelqu'un de lointain, un extérieur, alors il a fallu accepter ça. Je l'accepte, tant pis j'assume. » Julien regrette que les relations hiérarchiques ne soient pas aussi simples que dans les pays nordiques, comme en Suède.

Ainsi, l'inspecteur d'académie est quelqu'un « d'assez distant quand même » que Julien ne préfère pas « perturber dans son emploi du temps », et avec qui il n'aborde que les sujets « très graves ». Cette distance limite d'ailleurs sa capacité à peser dans les échanges : « (...) on prend beaucoup de temps à parler de choses qui sont intéressantes mais qui ne sont pas urgentes, qui ne sont pas notre métier au quotidien, et du coup c'est peut-être au détriment de questions qu'on aimerait soulever, mais on n'a pas le temps... »

Il est surpris de constater que les enseignants souhaitent avant tout d'un I'EN, de par son statut hiérarchique, qu'il soit celui qui les « protégera » face aux « attaques » éventuelles des parents d'élèves ou des élus. Ces attentes sont en décalage des siennes. Il s'imagine plutôt comme quelqu'un de très compréhensif, passionné de pédagogie, qui sait que pour qu'un enseignant transforme véritablement ses pratiques, cela oblige à parfois travailler sur des dimensions très personnelles. Pour lui, mener à bien son travail d'inspection l'oblige à bien connaître les enseignants de sa circonscription. Mais il constate, avec un peu d'amertume que ce souhait est loin d'être partagé par ces derniers. Julien s'est d'ailleurs vu rappelé à l'ordre par les syndicats enseignants et par ses supérieurs. Il doit garder ses distances tout en percevant son manque d'efficacité avec les enseignants qu'il sent le plus en difficulté.

Les enseignants le surprennent aussi dans leur manque de respect des réglementations. Il est surpris d'arriver dans une cour d'école où un enseignant fume ; il constate avec regrets que les projets personnalisés de réussite éducative arrivent sur son bureau non signés par les parents alors que le dispositif le prévoit. Pour lui, chacun se doit de respecter loyalement toutes les réglementations, même si parfois elles interrogent. Ce fut d'ailleurs le cas pour lui lors de la promulgation des directives de Robien sur la lecture. Mais là encore, sa loyauté prime et il fera « son travail avec le plus de sérieux possible ». Face aux enseignants contrevenants, il hésite entre une attitude compréhensive qui lui est naturelle ou une posture injonctive qui lui rechigne. Lorsque des enseignants de dérobent, Julien est contraint d'accompagner plus fermement les réformes parce que les enseignants « ont besoin de quelqu'un qui les accompagne. Même plus, qui donne une direction, ils ont besoin de savoir vers où l'on va. (...) ils attendent des directions ». « [Pour les projets de réussite éducative] moi je pense que ça va avancer quand ils auront *un inspecteur* qui va pousser à ça. » Les expériences professionnelles creusent l'écart entre lui et les enseignants : il est le guide, ils sont les guidés.

Julien accepte d'autres rôles qu'il n'attendait pas et qui l'éloignent d'un travail en direction des pratiques de classe. Il est médiateur dans les conflits qui agitent les écoles de sa circonscription et a le sentiment d'« aller au charbon ».

Julien avoue beaucoup râler, de par le manque de temps ou de moyen en termes d'équipe et de personnel. Il aimerait travailler de manière plus approfondie dans les écoles, avec son équipe au complet, mais ce projet reste irréalisable. Il a aussi dû abandonner un premier « protocole d'inspection trop ambitieux » fait de nombreux « retours après inspection ». Il « rêvait » d'« occasions d'échanges ultérieurs, d'entretiens en équipe ou seuls pour approfondir ». Mais, dans les faits, il « passe trop vite », l'entretien est l'occasion de « malentendus », les « observations sont trop rapides », il n'a pas « le temps de

creuser ». Les échanges informels sont eux aussi insuffisants à son goût. « La plupart des enseignants que je vois, c'est entre deux portes, c'est cinq minutes, quand je leur parle les élèves attendent et la classe est perturbée, c'est très rare d'avoir beaucoup de temps pour discuter avec eux ». Le rythme de son métier le contraint à un travail superficiel. Il fait le deuil de ces moments espérés de rapprochement.

Et puis certaines inspections sont l'occasion de bonnes surprises. Il découvre « un enseignant à l'aise, qui réfléchit, qui montre beaucoup de passion pour son travail » ce qui professionnellement lui procure du plaisir. Il renoue avec son rêve de « relations faciles », « d'échanges très riches » où inspecteurs et enseignants peuvent discuter « d'égal à égal » pour chercher des solutions nouvelles.

A la fin de l'entretien, Julien met en avant l'image d'une Éducation nationale très positive, d'une institution « peut-être pas très performante mais qui bouge ». Il regarde le chemin parcouru de l'école qu'il a connue à celle d'aujourd'hui. Il y voit des « évolutions extraordinaires » ; cette image l'aide à faire le deuil de ses anciens rêves. Il précise finalement qu'il « ne pourrait pas dire que l'Éducation nationale est une boutique qui fonctionne mal et qu'il rêve d'aller ailleurs. »

Solange (11 ans d'ancienneté) : entre représentation et reconnaissance.

Solange estime qu'en tant qu'IEN son *positionnement* est beaucoup plus clair que lorsqu'elle était conseillère pédagogique. Son statut d'alors n'était pas du tout hiérarchique, son *rôle*, entre proximité du terrain et proximité des supérieurs hiérarchiques, était alors très difficile à tenir. Sa position statutaire d'IEN facilite un certain nombre de ses activités.

Lorsqu'elle est face à des enseignants en formation continue, contrairement aux conseillers pédagogiques, le discours qu'elle tient est « accepté ». « Il n'y a pas de revendication immédiate ». Elle dit « pousser un peu à l'approbation, à l'application des textes ». En s'appuyant sur son statut, elle répartit « les rôles » entre prescripteur et opérateur. Elle refroidit les situations en inhibant les « mouvements d'humeur ». Pour Solange, l'efficacité de cette imposition des textes face aux enseignants, ou de l'inhibition de leurs revendications immédiates, repose essentiellement non sur le contenu des discours tenus mais sur le statut du locuteur. Le CP « n'a pas d'autorité ». C'est donc l'autorité du statut qui va lui permettre d'imposer des discours qui seront considérés comme légitimes par les destinataires. Ainsi, les nouvelles directives sur la grammaire ou la lecture, la mise en place des Plans Particuliers de Mise en Sécurité (PPMS) des écoles font-ils l'objet d'une acceptation silencieuse (l'absence visible de réaction est implicitement associée au vieil adage « qui ne dit mot, consent ») ou d'une réponse conforme d'un point de vue administratif et formel ? Ses discours, énoncés dans un espace public et tenus pour légitimes par l'ensemble des acteurs, deviennent les référents d'une communication entre les différents acteurs.

Solange est elle-même au cœur d'une telle organisation des discours puisqu'elle est évaluée plus ou moins formellement en fonction des résultats des élèves de sa circonscription. Pour elle, l'institution attend qu'elle « ait un regard extérieur important sur les résultats des élèves quand même ». Même si elle relativise le rôle de ces évaluations et d'un pilotage par les résultats (« ce n'est pas la panacée universelle non plus »), elle appuie son action sur une telle entrée. Lors des dernières évaluations d'entrée en 6^{ème} elle constate avec son équipe un « échec extraordinaire » sur un item particulier. Si « à son avis la consigne induisait l'erreur », les animations pédagogiques dont elle a la charge ont pourtant été ajustées en fonction de ce type d'élément.

Solange se trouve confrontée, lors de ses inspections, à des enseignants qui se montrent très autoritaires avec leurs élèves, elle utilise alors l'inspection comme un « outil » de sanction. Elle va même jusqu'à « arrêter la classe » en pleine séance. Elle établit un rapport « très clair sur ce comportement là » et menace de revenir pour une seconde inspection après avoir donné des « conseils et des suggestions ». Même si Solange est consciente que « les choses n'évolueront pas forcément », elle « pense que l'enseignant sera prudent s'il sait qu'elle va revenir ». Cette action ne lui apparaît cependant pas comme « la meilleure solution ». Le fait de faire face à la violence verbale d'un enseignant vis-à-vis des élèves est pour elle « insupportable ». Pour les protéger, Solange rentre alors dans son rôle d'inspectrice intransigeante, qui contraste avec ses positions en général très compréhensives, visibles tout au long de l'entretien.

Par rapport à sa hiérarchie, elle se doit d'être loyale. Lorsqu'elle est confrontée à une situation où elle se trouve partagée entre son attachement à certaines valeurs et son engagement vis-à-vis de l'institution et donc de ses directives, la loyauté permet de résoudre voire de dissoudre l'épreuve. Une prise de position qui apparaîtrait comme personnelle est, selon elle, à exclure :

Elle accompagne les décisions de fermeture de classe sur le terrain même si cela est difficile à vivre. Elle associe d'ailleurs prioritairement la loyauté à ce vécu professionnel.

« Je prends l'exemple de la lecture, il y a quand même une grosse polémique, vrai, pas vrai, je ne veux absolument pas rentrer là-dedans... (...) On peut avoir son opinion propre, bon, un moment donné on est quand même le relais de l'institution. »

Solange expose des positions personnelles lorsqu'elles sont conformes aux positions défendues par l'institution.

Son statut l'oblige à respecter la réglementation. Pour les PPMS, malgré le fait qu'un professionnel lui confirme l'inutilité relative d'un tel dispositif, elle demande aux écoles d'appliquer les directives pour ne « pas que ça leur retombe sur le dos ». Ce dispositif est pour elle l'exemple type de la logique « des parapluies qui s'ouvrent à tous les niveaux ». Si dans un premier temps elle tente d'oublier cette formalité, une réactualisation du dispositif l'oblige à la mettre en œuvre.

Le statut comme la réglementation jouent un rôle protecteur que Solange utilise non de manière univoque mais discriminative. En effet, certains segments de l'entretien marquent la distance que prend Solange par rapport au statut et à la réglementation. Lors de ses inspections, si l'enseignant n'exerce pas une violence verbale sur les élèves, Solange adopte de préférence une attitude compréhensive. Elle doit même lutter contre les effets du statut qui l'enferme dans son rôle et incitent les enseignants à un conformisme artificiel. Ainsi, quand elle arrive dans une circonscription et qu'elle y réalise ses premières inspections, les enseignants sont déboussolés face à l'attitude à adopter. « En attendant de savoir comment elle est », de savoir quelles sont ses « marottes », ils adoptent des positions fidèles à des attentes supposées qui se révèlent être parfois des attentes *propres* à l'ancien inspecteur.

Selon elle, son statut amène les enseignants à dissimuler leur propre pratique face à un inspecteur qui représente pour eux la norme et l'intransigeance. C'est une image qui inspire encore la crainte : « ... quand j'annonce une inspection, quand j'arrive, je vois la personne, elle n'est pas décomposée mais presque, c'est épouvantable ça. Ça me sidère toujours. « Bonjour, ça va ? » « Ah non, ça ira mieux tout à l'heure ! » Le couple inspecteur « injonctif » / enseignant « infantile » empêche Solange de travailler comme elle le voudrait. Elle tente d'y substituer un autre couple : inspecteur « professionnel et humain » / enseignant « engagé » et « en recherche de solutions ». Pour y arriver, Solange considère qu'il est nécessaire de se connaître pour dissiper les malentendus. Lors d'une première inspection, il est difficile de parler d'aspects importants de la professionnalité (Solange est mal à l'aise pour parler de la tenue vestimentaire des enseignants). Les enseignants ne parlent pas des difficultés qu'ils rencontrent dans leurs activités de classe. Faire appel à l'inspecteur c'est pour eux, prendre le risque de s'exposer à son jugement. Les enseignants taisent « des comportements extrêmement bizarres » d'un collègue. Solange parle de « ce phénomène de chape de plomb » qu'« on connaît bien ». « Les enseignants sont très mal à l'aise par rapport à ces situations-là, les directeurs... ». Ils auraient le sentiment de dénoncer leur pair et donc de rompre une solidarité professionnelle.

Arriver à se démarquer du rôle lui demande un engagement long dans sa circonscription. Lors des animations pédagogiques ou des actions de formation continue, elle prend soin d'étendre le champ visible de ses intérêts, qui fonctionnent comme des marqueurs identitaires. Elle installe « la confiance » qui va permettre aux enseignants d'« exprimer leurs propres choix ». Mais ce travail est incertain : l'image angoissante qu'elle véhicule malgré elle reste présente. Cette confiance passe par une reconnaissance compréhensive des enseignants et de leur vécu professionnel. Si, pour Solange il n'est pas question de « s'immiscer dans la vie personnelle des enseignants » il faut pourtant, et contrairement à certains de ses collègues, « les accompagner ». Solange doit *deviner* des situations personnelles parfois difficiles pour pouvoir agir. Elle accorde ainsi des congés exceptionnels, car elle « sent bien derrière cette demande qu'il y a un gros problème de santé ». Pour établir la confiance, elle est elle-même obligée de témoigner concrètement de

sa confiance, et éventuellement s'exposer à accepter des pratiques moins réglementaires. Deux logiques d'action semblent animer Solange :

- elle s'appuie sur une position statutaire qui induit chez les enseignants un silence approbateur, mais aussi une clandestinité et une opacité des pratiques et des situations réelles.

- elle tente de comprendre les situations réelles dans un processus d'interaction qui établit des liens de connaissance, de reconnaissance et de confiance qui conduisent à une plus grande transparence des pratiques et des situations.

Reconnaître les enseignants, c'est leur permettre de quitter leur position visiblement infantile et les amener à s'engager dans leur enseignement. C'est aussi découvrir « ...quelque chose de particulièrement intéressant et innovant. Les enseignants ne le font pas remonter parce qu'on n'a pas envie de s'embêter, je ne sais pas... » Un tel engagement exige de sa part une compréhension lors des inspections où « ... ça ne se passait pas très bien, parce que les élèves n'étaient pas très bien, parce qu'un tas de choses,... ». Elle doit « avoir un regard élargi sur les situations pour savoir ce qui se passe dans la classe et dans leur vie d'enseignant ». Son action n'est donc plus uniquement guidée par une grille normative formelle mais par des règles d'observation qui lui semblent propres, « un regard humain ». Le fait que les IEN ne se réfèrent jamais, au cours des entretiens, aux observations et aux inspections de leur prédécesseur ne met-il pas en perspective ce caractère propre du *regard* des IEN ? Pour Solange, une évaluation des enseignants qui s'appuierait essentiellement sur une grille normative ne permet pas d'installer la confiance. Il lui semble que ces grilles ne sont pas perçues par les enseignants comme un outil servant à clarifier et à contractualiser la démarche d'évaluation. Une telle approche inspire plutôt la crainte.

Bien que son statut et sa loyauté déterminent les positions affichées par Solange, cette détermination reste partielle. Elle fait là encore preuve de compréhension. Pour les PPMS, elle commence par « traîner les pieds » car ce dispositif contient « une forme d'inutilité quand même » puis « elle résout le problème » en demandant aux écoles d'être « raisonnables dans les demandes » qu'ils devront adresser aux communes. Elle accompagne la directive sur la lecture en « se mettant volontairement en retrait » pour laisser les enseignants débattre de la directive, position qui lui est interdite. Même lors des procédures de carte scolaire, elle ne peut se résoudre à voir une mesure de fermeture bouleverser l'organisation d'une école qui se serait alors trouvée « dans des conditions pédagogiques épouvantables ». Elle demande exceptionnellement au directeur de fausser les effectifs pour la rentrée suivante. À la logique quantitative, elle dit opposer une logique qualitative.

Le poids de cette logique quantitative est source de déception.

« Justement, on parlait de carte scolaire, dans le département, des écoles sont en souffrance et elles sont obligées de subir une fermeture quand même. Ils font des projets et le projet tombe parce que madame Untel s'en va. Quelquefois, c'est décevant. Toute l'énergie dépensée pour pas grand-chose. »

Le cadre institutionnel devient alors pour l'engagement qualitatif de Solange une véritable épée de Damoclès. Son engagement volontaire sur la lecture auprès des équipes, reconnu par sa hiérarchie est soudain remis en cause par la directive de Robien. Le corps des IEN est sous le coup d'une redéfinition institutionnelle de leur métier qui témoigne selon Solange du peu de connaissance et de reconnaissance de leur métier. Son engagement dans les organisations pédagogiques est toujours susceptible d'être remis en cause par des mesures de carte scolaire. Parfois le cadre institutionnel *oublie* ces acteurs du premier

degré. Ainsi, le plan de travail académique du Recteur n'y faisait aucune allusion « pendant des années ».

Solange se sent enseignante « dans l'âme ». En jetant un regard sur son action professionnelle, elle voit avant tout la continuité de son action auprès des enfants à travers son action auprès des enseignants. Mais, face à une administration de plus en plus injonctive, elle dit voir arriver sa retraite avec plaisir. C'est sans doute cet aspect injonctif, croissant selon Solange, qui perturbe son activité professionnelle et lui fait dire :

« ... je veux dire on a du mal à rassurer les enseignants parce qu'on ne détient pas les clés, pas les clés de tout ça. »

Solange s'est épanouie professionnellement lorsqu'elle s'est perçue comme une interlocutrice hiérarchique reconnue. Ce fut le cas quand son ancien inspecteur d'académie, personnage très autoritaire, fut remplacé par un homme « d'une rigueur de travail extraordinaire, un bourreau de travail par ailleurs, un humanisme formidable » avec qui elle n'avait pas le sentiment « de parler dans le vide ». Solange accepte son rôle de relais de l'institution, mais lorsque sa fonction se résume à ce rôle, elle vit mal son action professionnelle placée sous l'autorité inquiétante d'une institution aveugle aux réalités du terrain.

2.5 UNE CARACTERISATION DES STYLES

Le groupe A le plus nombreux (7 IEN), correspond aux inspecteurs qui, au cours de l'entretien, centrent principalement leur activité sur les dimensions administratives de leur métier et qui privilégient le recours à leur force de conviction dans les rapports qu'ils entretiennent à l'activité d'enseigner. À travers les procédures administratives, les inspecteurs de ce groupe rapportent l'activité d'enseigner dans un monde de textes dans lequel ils apparaissent comme des experts face aux enseignants. Leur connaissance des discours légitimes et leur statut sont des supports efficaces pour agir. Ils exposent une image professionnelle lisse et loyale au cadre institutionnel formel. Ce groupe comporte les IEN les plus jeunes dans le corps. Ils semblent les plus proches des règles du genre professionnel. Martin traite des situations conflictuelles selon des procédures rigoureuses pour ne pas être débordé. La rigidité du métier, adossée à celle de la prescription et de la loi, constitue un cadre rassurant. Ludovic semble pouvoir styliser ce genre. Il donne le sentiment, au cours de l'entretien, de se couler dans le flux des activités en passant d'une procédure à l'autre. Il se montre à l'aise dans leur usage. On pourrait dire qu'il domine les règles du genre sans vouloir s'en éloigner. Son action professionnelle tend à imposer un cadre administratif tout en limitant les frictions.

Henri et Julien, qui constituent le groupe B, centrent de même leur activité sur leur force de conviction mais en privilégiant, au cours de l'entretien, l'activité d'enseigner. Ces IEN se montrent proches des écoles et des enseignants. Ils manifestent le souhait de discuter avec eux sur un pied d'égalité. Ils attendent des enseignants qu'ils expliquent leurs choix pédagogiques en admettant l'expression de dimensions plus personnelles. Ces IEN manifestent d'ailleurs au cours des entretiens des dimensions affectives. C'est ce qui les différencie fortement des IEN du groupe A (à l'exception de Béatrice qui est d'ailleurs la plus proche des groupes B et C qui privilégient l'activité d'enseigner dans leurs entretiens). Ils se présentent comme des inspecteurs pragmatiques qui sont à même de juger, au-delà des normes formelles du moment, de l'efficacité d'une organisation pédagogique. Ils exposent un engagement variable dans les orientations ministérielles, selon leur croyance en l'efficacité des orientations. Alain est jeune dans le métier, il essaie de donner du style à son action, mais sans en maîtriser les règles fondamentales. Il est alors rappelé à l'ordre par son inspecteur d'académie qui le dirige vers le groupe A. Henri qui est très ancien dans le corps, dispose d'un statut particulier¹⁵⁷. Il s'autorise une prise de distance des règles du genre du moment pour conserver des dimensions d'un ancien genre qu'il a appris à maîtriser. Philippe, en tant que jeune IEN, se trouve associé au groupe A. Cependant il se rapproche

¹⁵⁷ Ce statut est très valorisant mais ne peut être clairement exposé ici, et ce, afin de garantir l'anonymat des participants de l'enquête.

du style D qui interroge le cadre administratif. Dans son entretien, Philippe dit d'ailleurs être à l'écoute de la parole des anciens. « En tant que jeune inspecteur, la parole de ces anciens, je l'écoute. J'en tire ce que j'en tire, je ne vais pas mettre en œuvre évidemment tout ce qu'ils vont me dire, parce que ce sont mes pairs, mais néanmoins ils me font part de certains éléments de réflexion qui sont à entendre. Donc, ça fait du bien de les entendre, après, on discute à partir de cela. » Il apprend à s'éloigner du genre par une imprégnation des discours et des actions de ses collègues. Quelle est alors la force de ces imprégnations ? Les textes produits dans le dispositif d'écriture sur l'activité suscitée à distance, lorsqu'ils évoquent un travail collectif entre inspecteurs, parlent de « capillarité », ce qui suggère la perception de dynamiques de faible amplitude.

Le groupe C est constitué par les IEN 8, 10 et 12 qui privilégient une compréhension des situations pédagogiques auxquelles eux-mêmes ou les enseignants de leur circonscription sont confrontés. Ils sont assez anciens dans le corps, ce qui suppose déjà une certaine maîtrise des règles du genre et permet de styliser son action (voir Clot, Faïta 2000, 15). Ils exposent clairement une souffrance professionnelle, le cadre institutionnel se montrant incapable de soutenir efficacement leur action. A noter que ce groupe est exclusivement composé de femmes. Béatrice se trouve cependant inscrite dans le groupe A. Ces analyses laissent penser qu'il y aurait une corrélation possible entre le sexe et le style adopté par les inspecteurs. La population étudiée n'est évidemment pas assez représentative pour nous permettre d'avancer des conclusions. C'est cependant une tendance à prendre en compte dans nos analyses. On peut en effet se demander, si la féminisation du groupe professionnel n'a pas en partie bouleversé les règles professionnelles. Ainsi, les critiques de l'IEN-baron sont-elles contemporaines de ces modifications.

Hélène vit son nouveau statut comme une contrainte insurmontable qui l'éloigne des enseignants et qui s'oppose à l'expression des discours authentiques. Solange travaille de manière « passionnée » dans une ZEP très « chaude », mais se sent fatiguée, elle vit mal le fait que dans sa circonscription l'ascenseur social soit en panne. Geneviève est quant à elle contente de partir prochainement à la retraite au vu des nouvelles orientations ministérielles qui, selon elle, ne tiennent pas compte de la réalité du travail de terrain. Toutes trois évoquent un projet professionnel contrarié. Solange est la seule de ce groupe à critiquer clairement des dispositions institutionnelles. Cette posture est sans doute rendue possible par la proximité de sa retraite qui l'autorise à des discours « déloyaux » envers sa hiérarchie. Nous voyons que Solange est par ailleurs la plus proche du groupe D, resté dans notre enquête sans représentant, qui met en débat le cadre administratif.

Cette dernière posture correspond à des inspecteurs qui privilégient une compréhension de l'activité d'administrer. Or, une telle posture va à l'encontre d'une règle professionnelle partagée par l'ensemble des inspecteurs interviewés : ils doivent témoigner d'une grande loyauté envers leur l'institution. Dans un tel cas, il s'agirait de placer les actions administratives dans un horizon de compréhension qui demande de quitter le point de vue administratif. C'est ce que fait Solange lorsqu'elle rapporte son initiative concernant une fermeture de classe qui aurait perturbé gravement le fonctionnement d'une école et aurait remis en cause un travail pédagogique engagé précédemment. Elle euphémise cette action professionnelle qui pourtant contrevient aux règles en usage. Cette position, formellement interdite par le genre professionnel, apparaît ici comme non représentée. Cela ne signifie pourtant pas qu'elle ne soit pas utilisée au cours du déploiement de l'activité. C'est ce que nous pouvons en conclure à partir de l'entretien de Solange.

Un dernier élément permet de distinguer les positionnements adoptés : dans leurs entretiens, les inspecteurs du groupe A font référence aux élèves principalement d'un point de vue didactique : il s'agit de savoir comment mieux organiser les techniques d'apprentissage utilisées par les enseignants. Les inspecteurs des groupes B et C, à l'exception de Julien, exposent des narrations où les enfants ne sont pas uniquement considérés dans les dimensions de leur métier d'élève. Geneviève s'inquiète de leur avenir incertain (elle travaille dans une ZEP), elle voit le mal être de quelques élèves dont elle connaît le nom, Henri parle de l'enthousiasme des enfants lorsqu'ils sortent dans la cour de récréation, un cri de « nouveau-né », Hélène « apporte sa pierre à l'édifice » en parlant de manière informelle avec les enfants, Solange ne supporte pas la violence verbale qui peut s'exercer sur les enfants dans une salle de classe, elle se sent leur protectrice. Ce rapport à l'enfance différencie en partie les inspecteurs dans leur positionnement professionnel. La sixième partie montrera qu'il interroge la finalité de l'action professionnelle et évoque l'expérience de la natalité (Arendt, 1961).

2.6 QUELQUES CONCLUSIONS PROVISOIRES

Nous pouvons retenir de cette étape d'analyse quelques idées essentielles. Nous constatons que les inspecteurs se différencient dans le déploiement de leur activité par l'adoption de postures distinctes, qui expriment une certaine autonomie. Les IEN, à travers leurs expériences professionnelles, produisent des règles singulières qui déploient les ressources du genre mais qui le poussent aussi à ses limites. Celui-ci se trouve exposé à l'épreuve du réel (Clot, Faïta, 2000, 15). Le style est ce qui va d'ailleurs permettre de nourrir le métier pour lui assurer sa plasticité et sa capacité à s'inscrire dans un monde en constante évolution. Cette stylisation de l'activité peut être vue comme une tentative toujours

renouvelée de rendre le monde plus humain, plus habitable. L'analyse des discours a permis de mettre en perspective une organisation de ces règles singulières qui n'apparaissent pas simplement liées à la subjectivité des individus. Les styles traduisent des arbitrages professionnels qui différencient les IEN entre eux selon plusieurs profils. Nous pouvons ici préciser sur quels aspects de leur activité portent ces arbitrages, sans toutefois pouvoir en comprendre et en expliquer les dynamiques. Les analyses menées ici précisent avant tout des tendances.

Les différences de style se manifestent selon le positionnement que les inspecteurs adoptent : proximité de la hiérarchie ou proximité de l'activité d'enseigner. Mais ces styles expriment aussi le privilège accordé à une activité centrée sur la compréhension des situations rencontrées dans les expériences professionnelles ou sur l'explication convaincante adressée aux partenaires. On retrouve ici une ligne qui partage les sciences de la nature et les sciences humaines. L'inspecteur oscille dans son métier entre expliquer et comprendre. Ces deux postures ne sont cependant pas, selon Paul Ricœur (1986), exclusives l'une de l'autre, mais au contraire s'appellent mutuellement. Expliquer c'est mieux comprendre. Ces deux positionnements dans l'activité sont donc à entendre de manière dialectique et non comme une opposition. En allant au plus près de l'activité, nous allons tenter de voir ce qui motive ces multiples positionnements, quelles controverses agitent les IEN et ce qui les conduit à des réponses diverses. C'est bien parce que le genre se révèle incapable de prendre en charge ce qui est à faire, que les styles se développent.

Nous pouvons identifier quelques éléments qui semblent associés à chacun des trois styles représentés¹⁵⁸. L'expression de dimensions affectives est plus fréquente dans les entretiens des inspecteurs présents dans le groupe C. Dans ce même groupe — surreprésenté par les inspectrices — le statut semble être vécu en partie comme une contrainte à une action efficace qui opère en profondeur. Les inspecteurs des groupes A et B marquent au contraire leur attachement au statut qui autorise et renforce leur action. Il permet, selon eux, un positionnement clair par rapport aux enseignants. La référence au cadre légal est ce qui prime dans l'action des inspecteurs du groupe A. Ceux du groupe B alternent entre référence au cadre légal et référence aux possibilités d'action.

Les inspecteurs du groupe A semblent privilégier un rapport didactique aux élèves. Lorsque d'autres dimensions de l'enfant sont prises en compte, les inspecteurs ont tendance à se diriger vers le groupe B et C.

Une zone (D) ne contient aucun représentant. Elle semble donc correspondre à une posture professionnelle interdite par les règles du métier. Par manque de données, nous

¹⁵⁸ Le nombre restreint d'entretiens réalisés oblige à préciser que ces analyses n'identifient que des tendances. Une analyse quantitative menée à partir d'un échantillon plus important serait seule à même de confirmer ou non ces tendances.

devons procéder par recoupement avec les caractéristiques des autres groupes pour tenter d'en identifier les caractéristiques. Un tel inspecteur développerait une attitude compréhensive vis-à-vis des positions administratives. Il interrogerait ainsi le bien-fondé des prescriptions ou des politiques mises en œuvre ou qu'il lui reviendrait d'appliquer ou de faire appliquer. Une telle posture contredit une règle fondamentale du genre professionnel, à savoir la loyauté évoquée par l'ensemble des inspecteurs interviewés. Cependant, des segments de plusieurs entretiens (qui restent vagues et évasifs) dénotent l'adoption de cette posture et laissent à penser que cette dimension du métier est pourtant présente dans l'activité. Annie évoque son inspectrice lors de la mise en place des premières évaluations CE1 :

« Mme X. m'a rassurée par rapport à ces évaluations, (...) Et du coup elle nous a donné plus ou moins son opinion sur comment ont été faites ces évaluations. Qu'est-ce qu'elles voulaient prouver. (...) Elle ne l'a pas dit. Elle nous a dit que sa position d'inspectrice l'empêchait de nous le dire réellement mais enfin, on a compris à demi-mot. (...) actuellement on tend, on veut démontrer que les méthodes de lecture au CP sont mauvaises, il faut bien faire des évaluations qui montrent que les enfants n'apprennent pas à lire au CP. En gros, c'est cela. (...)

Comment elle l'a suggéré ?

Elle nous a dit : « vous savez les évaluations elles sont toujours faites dans le but de prouver quelque chose. (...) J'ai mon idée sur les raisons du pourquoi les évaluations ont été faites comme cela, mais ma position d'inspectrice m'empêche de vous le dire. Comprenne qui voudra ». Alors, comme on venait de parler par ailleurs de la médiatisation des propos du ministre sur la lecture, l'enchaînement pouvait être fait. » (Annie, enseignante)

Nous l'avons vu, ces styles ne sont pas à comprendre comme des états de fait — ils ne sont pas des profils types d'inspecteurs — mais comme des dynamiques qui donnent vie au métier d'IEN. La suite des analyses que nous allons entreprendre se donne pour objectif de les préciser. Une telle entreprise nécessite une analyse à grain fin. Nous aurons donc recours aux textes sur l'activité, rédigés à distance par un groupe de cinq inspecteurs.

SIXIEME PARTIE

DES STYLES VERS LES CONTROVERSES PROFESSIONNELLES

1. UNE ANALYSE A GRAIN FIN POUR FAIRE SURGIR LES CONTROVERSES

Après avoir fait émerger trois postures que les IEN peuvent adopter lors de leur engagement dans l'action, et une posture qui apparaît comme interdite par le cadre professionnel, nous allons mettre en évidence les dynamiques qui organisent les différents positionnements potentiels. Selon quels arbitrages les IEN se déplacent-ils entre ces différentes postures ? Quelles sont les significations qui traversent chacun des styles identifiés ? Qu'est-ce qui peut les inciter à se diriger vers cet espace *a priori* interdit par les dimensions génériques de l'activité ?

Rappelons que les styles professionnels éloignent du genre, ils assurent la plasticité de cet intercalaire social qui pré-organise le déploiement de l'activité. Se déplacer dans les styles, c'est arriver à faire face à la réalité du travail. Celle-ci a toujours une longueur d'avance sur la prescription et les règles qui prédéterminent l'action professionnelle et les relations entre les différents actants (qu'ils soient des individus ou des objets). Nous proposons ici une conception du style qui ne réside pas dans la subjectivité des individus. Celui-ci est une réponse pratique pour faire ce qui est à faire. Lorsque le réel le met en défaut, ou que ce dernier devient une contrainte, les individus doivent trouver de nouvelles manières d'agir. Les styles dissimulent des débats argumentés, des controverses plus ou moins manifestes, plus ou moins explicites qui perturbent le genre.

Cette sixième partie invite à une mise en lumière des controverses ou des disputes qui s'instaurent entre professionnels. C'est lorsqu'il est difficile d'agir, qu'il faut surmonter des épreuves, que les individus sont amenés à déployer une action autonome. Nous verrons que ces controverses posent alors la question de la finalité de l'action. Les réponses divergent en fonction des situations vécues, des supports identitaires mobilisés dans l'action et des horizons de valeurs visés dans l'activité. Nous mobiliserons, ici, l'ensemble des données issues de l'enquête de terrain. Cependant, du fait de l'absence des enseignants de certains pans de l'activité professionnelle des inspecteurs, l'ensemble des données se trouvera parfois restreint aux entretiens réalisés auprès des IEN et des textes sur l'activité suscités à distance.

Les entretiens montrent que certains IEN semblent rarement adopter les styles B, C ou D. Denis reste limité tout le long de l'entrevue dans son ancrage au cadre légal et à une mise en avant du statut des personnes qu'il évoque. Il donne le sentiment d'un professionnel aux attitudes rigides. Deux enseignantes (Malika, Lucie) évoquent chacune le souvenir d'un supérieur rigide et sévère qui leur inspire une vive crainte. À l'inverse, certains des IEN interviewés semblent pouvoir adopter, en fonction des situations, chacune de ces quatre

postures professionnelles. Annie (enseignante) trouve son inspectrice très ouverte, elle se sent très à l'aise avec elle. Cependant, Annie a appris que cette inspectrice sait se montrer autoritaire lorsqu'elle considère l'attitude d'un enseignant inadaptée et critiquable. Audrey lorsqu'elle se fait inspectée est surprise de découvrir une IEN « finalement plutôt sympa », contrairement au portrait qu'en avaient fait ses collègues. Geneviève (IEN) oscille au cours de l'entretien entre l'imposition d'un cadre prescriptif et la compréhension des situations rencontrées lors de ses visites dans les écoles. Les analyses des textes rédigés par les IEN doivent nous permettre de restituer la signification des choix opérés par les inspecteurs dans le cours de leurs activités professionnelles.

Même si nous avons ici essentiellement recours aux écritures sur l'activité suscitée à distance, nous ferons parfois référence à des éléments présents dans les entretiens afin de valider notre lecture. La polysémie des énoncés, dont on privilégie une mise en mots « ordinaire », expose à des conflits d'interprétation. Les entretiens constituent alors un horizon de référence qui limitera leurs possibilités. Nous procédons donc par un croisement entre les données présentes dans les textes avec celles présentes dans les entretiens réalisés auprès des enseignants et des inspecteurs.

Pourquoi l'écriture suscitée dans le dispositif est-elle favorable à une expression des dynamiques professionnelles ? Elle se distingue des entretiens sur plusieurs points : le support de communication, la distance qu'elle implique, l'anonymat des interlocuteurs, les interactions rendues possibles. C'est ce dernier point qui pour nous est fondamental. Parce que les interlocuteurs peuvent inter-réagir, ils s'exposent au texte de l'autre. Cette décentration, assurée par la proposition de monde que constituent les textes des autres, fait en partie exploser le monde du lecteur, mais aussi celui de l'auteur, lui-même débordé par son texte (Ricœur, 1986). Parce que le langage réalise la pensée (Vygotski), et que toute pratique sensée — ou activité — est engagée dans des dimensions langagières, ce monde du texte interpelle profondément le monde des activités professionnelles. Le dispositif, en suscitant la mise en mots de l'activité, est donc potentiellement à même de garder la trace des arbitrages, des controverses ou disputes que des interactions entre pairs peuvent produire. Il faut cependant que le dispositif satisfasse une condition essentielle : il doit produire des interactions. Cette condition fait l'objet d'une étude présentée ci-dessous. Nous y mettons en avant la présence des interactions qui ont eu lieu tout au long du processus d'écriture / lecture. La partie qui suit présente de manière détaillée, en citant de nombreux extraits de textes¹⁵⁹, une analyse de contenu menée sur le corpus constitué lors de la mise en œuvre du dispositif d'écriture.

¹⁵⁹ L'ensemble de ces textes figurent dans les annexes.

2. LES INTERACTIONS PRESENTES DANS LES TEXTES SUR L'ACTIVITE

Nous l'avons dit plus haut, un tel dispositif d'écriture suscitée à distance et de manière anonyme s'éloigne significativement des dispositifs d'écriture qui l'ont inspiré (Fath, 1994 ; Champy-Remoussenard, Lemius, 2006). Il permet d'objectiver et de visualiser l'ensemble des interactions qui ont lieu dans lors des phases de lecture et d'écriture, puisqu'il évite tout recours à des régulations effectuées de manière « présenteielle ». Dans un premier temps, nous analysons les interactions formelles présentes dans les échanges épistolaires ; dans un second temps, nous mettons en avant les interactions informelles.

2.1 INTERACTIONS FORMELLES

En ce qui concerne les interactions adressées formellement — les IEN précisent le ou les textes auxquels ils réagissent —, nous avons reporté dans le tableau 2 les écrits auxquels les textes-réponse étaient nominativement adressés¹⁶⁰ (pour le codage des textes, voir troisième partie, 3.2).

	Texte 1	Texte 2	Texte 3
Bridget R1 / R2 / R3	Emmanuel	Jean-Marc et Emmanuel	Jean-Marc, Hannibal et Emmanuel
Emmanuel R1 /R2 / R3	Jean-Marc	Bridget	Hannibal et Jean-Marc
Jacques R1 / R2	Jean-Marc, Emmanuel, Hannibal	Bridget	
Jean-Marc R1 / R2	Bridget et Emmanuel	Bridget	
Hannibal R1 / R2	Bridget et Jean-Marc	Jean-Marc	

Tableau 7 : Interactions formelles des textes-réponse (les cases grises signalent les abandons)

Nous constatons que Jacques n'est à aucun moment directement interpellé par les autres participants. Nous le verrons par la suite, Jacques n'est jamais véritablement « entré » dans le dispositif d'écriture. Des interactions existent cependant entre les textes de Jacques et les autres, mais sans être explicites (cela sera détaillé plus loin). Il faut cependant faire une réserve à ce constat. Le texte R2 d'Emmanuel, dans l'un de ses segments, se réfère presque explicitement au texte 2 de Jacques. Ce dernier se présente comme un fervent adepte des nouvelles technologies ; il expose la manière dont elles configurent ses activités professionnelles. Emmanuel répond alors, sans le nommer :

¹⁶⁰ Les inspecteurs du dispositif avaient la possibilité de choisir leur pseudonyme (voir le premier courrier qui leur a été adressé, troisième partie, 3.2). Certains ont opté pour une initiale, d'autre pour un prénom. Pour faciliter la lecture des analyses, nous avons substitué aux initiales un prénom qui pouvait leur correspondre.

« (...) *je suis dépassé, tous ces tableaux ne m'intéressent pas, ce discours ciblé et techniciste ne me passionne pas, ces outils de pseudo communication me hérissent...Oui, je suis un jeune vieux con!* » (Emmanuel)

Dans ce même texte, il répond aussi, sans le nommer, à Jean-Marc qui envoie des mails professionnels à 1h29 :

« Je me sens mal quand je crois comprendre le temps passé par des collègues à pianoter sur leur ordinateur : (...) il y a un secret pour allonger le temps ? » (Emmanuel)

Les critiques d'Emmanuel sont vives mais tempérées par un adressage à la cantonade. Cela ne sera plus le cas dans son texte R3 où il interroge nominativement les pratiques d'inspection d'Hannibal, qui, lors de l'entrée en classe, s'appuie sur sa « première impression ». Il semble que l'adressage nominatif de contradictions nécessite un temps de partage dans le dispositif, le temps de créer des liens qui vont supporter des tensions clairement exprimées et référées explicitement à l'un des participants.

L'étape des textes-réponse participe à la structuration du groupe. Les adressages en se faisant plus personnels tissent des liens qui sont visibles dans les textes. Le texte R1 d'Emmanuel débute par « *Bonjour Jean-Marc...* » Hannibal apostrophe régulièrement les autres participants. Il entame ainsi son texte R1 par « *Rassurez-moi* », ou son texte R2 par « *Fais gaffe Jean-Marc* ». Certaines remarques de Bridget placées à la fin de ses textes 3 et TR3 montrent que le dispositif permet de structurer le groupe et d'en faire un véritable collectif :

« Et merci à tous pour ces échanges uniques, pour tout ce qu'on se dit et qu'on ne dit à personne d'autre... merci pour le miroir, merci pour la réflexion ! » (Bridget3) « Et à ce propos, j'espère que nous aurons, nous aussi, l'occasion de partager un moment de convivialité ! » (Bridget R3)

Le dispositif d'écriture permet de nouer des dialogues qui engagent plus ou moins fortement les participants: il permet aux « écrivains » d'énoncer des dimensions de leur métier qui, sinon, restent dissimulées. Cette énonciation agit comme un ciment, le constituant le groupe comme un véritable collectif.

2.2 INTERACTIONS EXPLICITES ET IMPLICITES

Dans un second temps, nous avons analysé, dans chaque texte produit, les interactions explicites (référées dans le texte à un segment antérieur précis) ou implicites (non explicitement référées dans le texte mais que nous pouvons relier à un segment antérieur). Pour cela nous avons reporté dans un tableau à double entrée les interactions qui

ont eu lieu. Il faut entendre par interaction, les résonances qui existent entre deux textes ou deux segments de texte. Parfois, certains textes entrent en résonance avec plusieurs autres textes. C'est l'ensemble des interactions qui est alors reporté. Il arrive que deux textes (ou segments de textes) rédigés lors d'une même étape se trouvent en écho l'un de l'autre. Nous avons reporté ces interactions dans notre tableau en les identifiant comme des cooccurrences. Nous avons pris soin d'identifier aussi les résonances qui existent entre des textes (ou segments de textes) d'un même auteur. Nous avons ensuite comptabilisé les interactions qu'avaient suscitées les textes à chacune des étapes du dispositif. Nous avons ensuite rapporté ce nombre d'interactions au nombre de textes qui pouvaient potentiellement entrer en résonance¹⁶¹ pour calculer le nombre d'interactions suscitées en moyenne par chaque texte à chaque étape d'écriture. Nous avons tenu compte dans nos calculs des abandons successifs. Les résultats sont reportés dans le tableau 8. Nous avons privilégié ici les interactions ayant eu lieu après lecture mutuelle, les cooccurrences ont donc été éliminées dans le calcul.

	Interactions totales	cooccurrences	Interactions sans cooccurrences	Nombre moyen d'interactions suscitées dans les textes ultérieurs
T1	129	34	95	22,6
TR1	47	4	43	13,4
T2	52	6	46	20,9
TR2	36	16	22	16
T3		16,8 ¹⁶²		
TR3				

Tableau 8 : Nombre d'interactions suscitées lors de chaque étape.

Deux conclusions peuvent être tirées à partir de ce tableau. Les textes produits à partir des déclencheurs présentent un nombre d'interactions moyen plus élevé que pour les textes qui y répondent. Comment expliquer cette situation ? Lorsqu'on analyse les types de textes produits à chaque étape, on constate que les narrations dominent lors des textes issus des déclencheurs (11 textes sur les 14 produits lors de cette étape) alors que les textes où dominent des descriptions en surplomb ou des analyses argumentées caractérisent l'ensemble des textes-réponse (12 sur les 12 produits). Cette typologie est cependant relative, puisque 3 textes qui partent des déclencheurs sont des descriptions en

¹⁶¹ En effet, les textes T1 peuvent entrer en résonance avec 25 textes alors que pour les textes TR2 seuls 10 textes sont potentiellement concernés.

¹⁶² Ce nombre a été pondéré pour tenir compte d'un abandon lors de cette étape.

surplomb ou des analyses argumentées et 6 sont des textes mixtes (narration et description en surplomb). Seuls 4 textes issus de la seconde étape (textes-réponses) contiennent des segments narratifs. Les textes issus de la première étape d'écriture, qui utilisent les déclencheurs, s'orientent donc plus vers une narration qui, de par les interprétations qu'elle autorise, favorise les interactions entre les différents partenaires du dispositif. Les textes-réponse issus de la seconde étape sont en général des écrits argumentés qui, en favorisant l'explication, se montrent moins propices aux interactions¹⁶³. Le tableau 9 précise les interactions que produisent les textes TR2.

Interagit avec	T1	TR1	T2
TR2	25	19	31

Tableau 9 : Nombre d'interactions entre les textes TR2 et les textes précédents.

Les textes TR2 « réagissent » principalement aux textes de l'étape précédente, mais présentent des échos notables avec les autres textes. Les textes produits à partir des déclencheurs se révèlent à nouveau plus favorables aux interactions (25 interactions comptabilisées pour les textes T1 contre 19 pour les textes TR1). Toutefois, les abandons trop importants à l'étape TR3 ne nous permettent pas de préciser cette tendance.

Ces analyses montrent que les participants au dispositif d'écriture suscitée à distance se sont exposés dans leur lecture au texte des autres mais aussi à leurs propres textes, puisque chaque inspecteur s'est attardé, tout au long du processus, sur une thématique particulière. Cette tendance avait déjà été remarquée et étudiée dans les ateliers d'écriture sur l'activité en présentiel (Champy-Remoussenard, Lemius, 2006). Jean-Marc est attentif à identifier des règles opératoires pour son activité, Bridget est vivement travaillée par des questions identitaires. Ces allers-retours sur les textes favorisent l'intertextualité et donc une mise en mots plus aboutie de l'activité professionnelle, en suscitant une mise à distance de son expérience par la lecture de l'autre, par sa lecture de l'autre. Il nous reste à mettre en lumière ce que ces textes nous disent de l'activité des inspecteurs et de leur autonomie au travail.

3. À LA RECHERCHE DES CONTROVERSES

Répertorier l'ensemble des interactions nous a permis de visualiser les thématiques abordées le plus fréquemment par les participants du dispositif d'écriture. Nous avançons

¹⁶³ Nous verrons que certains textes de cette catégorie échappent à cette règle générale. Ils nous permettront d'affiner nos conclusions.

l'hypothèse que ces thématiques tracent les lignes de tension du métier, où celui-ci ne va plus de soi, et où les professionnels engagent des controverses. Les suivre, c'est tenter de comprendre, du point de vue des individus, ce que c'est qu'exercer le métier d'inspecteur.

Par exemple, Jean-Marc évoque son rapport à l'ordinateur portable. Il apparaît, dans un regroupement systématique des segments ultérieurs centrés sur cet outil, que chacun des participants y fait référence. Jacques 2, Emmanuel R2, Hannibal R2, Bridget R2, Jean-Marc 3. La mise en évidence des interactions entre les participants du groupe d'écriture permet ainsi de constituer les nouvelles technologies comme une thématique professionnelle. Ce sont donc ces redondances dans les échanges qui ont permis la constitution des thématiques significatives pour les individus.

Il s'est agi dans une seconde étape de lire avec attention les propos tenus dans chaque thématique identifiée. Les discours singuliers nous amènent conjointement à identifier des dimensions communes du métier et les écarts que ces discours retranscrivent. De ces écarts surgissent les controverses qui agitent les individus dans l'exercice de leur métier. Elles retracent en partie l'histoire du métier et les histoires singulières, les choix opérés parmi les activités possibles et les motifs qui ont présidé à ces choix, les inventivités mises en œuvre ou les impasses rencontrées. Ici, nous comprenons mieux en quoi consiste le travail de clarification (voir deuxième partie, 1.) : c'est faire surgir, par delà les prescriptions et la partie visible de l'action, d'autres dimensions de l'activité qui échappent en partie aux acteurs eux-mêmes. Ces dimensions sont signifiées dans les textes, mais restent floues, confuses. Le travail d'interprétation doit nous conduire à des significations plus claires, il autorise le passage entre comprendre et expliquer. Deux exemples vont appuyer notre propos.

◇ Les textes ou certains segments de textes qui concernent l'ordinateur font référence à un fonctionnement précédent qui semblait valable, bien qu'il soit actuellement en voie d'être abandonné. Cet ancien fonctionnement des circonscriptions reste pourtant présent dans les textes, en écho à des fonctionnements de classe plus traditionnels (voir Hannibal R2 qui met en regard un apprentissage par des outils technologiques de plus en plus sophistiqués et des apprentissages ancrés dans un rapport plus direct au monde et aux autres ; voir aussi Bridget R2 qui décrit la rédaction de son rapport d'inspection selon une procédure qui s'appuie sur une écriture manuscrite et en deux temps qui contraste avec une écriture informatique directe et unique que d'autres inspecteurs adoptent). Dans ces exemples, les controverses font apparaître l'histoire du métier, qui s'inscrit diversement dans les histoires singulières. Ainsi, cette transformation de l'activité par les nouvelles technologies devient pour Jacques (voir Jacques 2) source d'un déploiement réussi

d'activités professionnelles qui s'appuient sur de tels outils alors que pour Emmanuel (voir Emmanuel R2) cette transformation du métier participe à la dévalorisation de son action professionnelle (« Oui, je suis un jeune vieux con ! » Emmanuel R2).

◇ Lorsqu'on lit certains des textes produits (Jacques 2 et l'ensemble des troisièmes textes), on saisit en partie ce que l'activité d'inspection d'un enseignant en classe a de singulier. Pour faire ce qui est à faire, chaque IEN doit observer un maître dans son travail de classe. Cependant, le verbe d'action « observer » regroupe un ensemble de pratiques parfois similaires, mais souvent disparates. Jacques cherche surtout, dans ce qui se déroule devant lui, les points de correspondances avec d'autres inspections ; Bridget, dans un premier temps d'observation, développe une écoute flottante avant de glisser vers le régime de l'enquête ; Jean-Marc organise ses observations à l'aide d'un crayon de papier, il les différencie de ses questions et des réponses apportées, qui sont respectivement rouges et bleues ; Emmanuel se voit reprocher son regard trop inquisiteur. « Observer » c'est donc, pour chaque IEN, réaliser des choix singuliers, agir de manière singulière. Le grain de l'analyse en se faisant plus fin, met en évidence la richesse de l'activité d'observation qui n'est pas simple application de prescriptions ou de procédures, mais une obligation pratique à opérer des choix parmi plusieurs manières d'observer, à surmonter diversement des difficultés présentes dans la nécessité d'agir. À partir de ces manières d'agir différentes, nous pouvons remonter à ce qui, pour les individus, fait sens dans l'activité. Déplacer les pratiques dans un horizon de signification, nous permet de surmonter leur singularité et de les situer dans un espace de dialogue. L'analyse permet alors la mise en évidence des arbitrages présents dans les activités singulières des individus et qui se rattachent à des finalités professionnelles distinctes.

Certaines controverses participent d'une logique de stabilisation de l'activité. Ainsi, l'image de l'« IEN-baron » (voir Emmanuel 1) recueille contre elle l'unanimité explicite des participants qui placent leurs activités à contre-courant de cette représentation identitaire. Nous l'avons vu précédemment, cette idée repoussoir participe aux dimensions génériques de l'activité. D'autres conduisent à un enrichissement de l'activité en interrogeant le cadre prescrit. Les IEN du dispositif d'écriture mettent en débat l'utilisation des indicateurs dans l'activité d'inspection. Ces derniers jouent le rôle, institutionnellement fondé, de guide objectif de l'action. Les IEN placent en perspective d'autres dimensions présentes dans l'activité, et se refusent à réduire l'évaluation à une grille de lecture s'adossant uniquement à de tels indicateurs. D'autres controverses aboutissent parfois à de véritables disputes entre professionnels qui tendent alors à les diviser. Le groupe s'interroge par exemple sur le fait qu'un IEN puisse être ou non un militant pédagogique. Sur ce point, les positions défendues apparaissent comme inconciliables. Dans notre étude, nous voyons que ces disputes, parce

qu'elles apparaissent aux individus comme insurmontables, sont reléguées à une certaine clandestinité tout en continuant d'agir de manière sourde. Là, plus qu'ailleurs, une clarification de ces arbitrages professionnels doit permettre aux inspecteurs de s'engager plus à distance de leur activité. En favorisant une mise en mots claire de l'agir — ce que permettent les échanges du dispositif d'écriture, mais aussi le travail d'analyse qui y fait suite — l'activité se trouve objectivée, plus lisible. En s'appuyant sur les activités déployées par les individus, ces échanges et analyses s'inscrivent près des pratiques réelles. C'est à ce double mouvement que le dispositif d'écriture suscitée à distance a engagé les participants et auquel engagent les analyses qui suivent.

Nous interrogeons tout d'abord les réalités qui se regroupent sous le terme «inspecter». Cette première partie pose avec acuité les questionnements identitaires auxquels les IEN sont confrontés. Celles-ci feront l'objet de la seconde partie. Que veut dire concrètement « être inspecteur de l'Éducation nationale » ? Nous verrons que répondre à cette question revient à poser les finalités de l'action professionnelle. Elles seront au cœur de la troisième et dernière partie. C'est à ce niveau qu'il faut, selon nous, poser la ligne de fracture qui divise les IEN et qui est à l'origine de vives tensions dans le corps professionnel.

4. UNE ANALYSE A GRAIN FIN DE L'ACTIVITE

Les analyses qui suivent proposent, en grande partie à partir des écritures sur l'activité, une lecture des activités professionnelles des inspecteurs en nous attachant aux variations qui les traversent. Ce travail d'interprétation nécessitera de revenir parfois sur des extraits déjà cités et discutés. Il s'agit en effet d'approfondir, en les reprenant, les significations exprimées, dans un autre horizon de lecture. Pour éviter la lourdeur des répétitions, les segments réutilisés seront le plus souvent simplement évoqués.

4.1 *INSPECTER*

L'inspection est présentée dans les textes officiels qui définissent les missions des IEN comme le cœur du métier (voir première partie, 4.). Dans l'ensemble des textes du groupe d'écriture, excepté chez Hannibal, on trouve systématiquement la trace de cette mission d'évaluation. Elle constitue un élément important de leur engagement et de leur identité professionnelle. La lecture des différents textes nous permet de décrire en quoi elle consiste. Les tensions qui la traversent nous permettront de mettre en évidence les réponses que les IEN ont construites ou les impasses dans lesquelles ils se trouvent¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Cette partie de nos analyses a fait l'objet d'une communication au colloque ADMEE, 2009. Voir Starck (2009).

4.1.1 Arriver dans la classe

L'entrée en classe, diversement vécue, est un moment particulièrement riche et significatif des tensions qui sont à l'œuvre lors de l'inspection individuelle. Certains textes relèvent le fait que parfois les locaux ne se prêtent pas à cette activité :

« *La table est certes un peu basse, ou mes jambes trop grandes, mais finalement on est bien, une fois installé dans la classe, ...* » (Jean-Marc 3) « *...prendre ses marques, montrer qu'on est aussi chez soi, que ce soit en petite section de maternelle ou en CM2, que la taille des meubles n'est pas un inconvénient, affronter le regard des enfants* » (Emmanuel 3).

Arriver en classe nécessite dans un premier temps de marquer son territoire. Le fait que le mobilier ne soit pas prévu pour l'accueillir, que le regard des enfants soit parfois hostile, le place dans la position du passager clandestin, qui n'est pas attendu, qui n'est d'ailleurs pas espéré. En effet, l'arrivée de l'inspecteur peut susciter de fortes angoisses.

« *... ma surprise que la classe unique me soit ouverte par une institutrice, elle aussi presque en fin de carrière, tremblant comme une feuille ... Savoir que je peux, à mon corps défendant (!) Produire ça, cette réaction là et m'installer là-dedans aussi.* »

Ces fortes angoisses peuvent provoquer l'hostilité des enseignants qui adressent parfois un recours auprès de l'inspecteur d'académie (voir Emmanuel 3). Dans l'arrière-plan de l'inspection se dessine en permanence une double menace : celle de l'inspecteur intransigeant, qui prépare son « verdict » et celle du recours de l'enseignant. Ceci conduit Emmanuel à dire :

« *Prudence, prudence donc... Ne surtout pas se croire chez soi, en terrain conquis, mais dans un lieu où l'on est invité ?* »

Le point d'interrogation, de par l'hésitation de la réponse suscitée, renforce l'idée d'une distance prudente. Dans le même texte, il avait pourtant dit qu'il fallait « prendre ses marques, montrer qu'on est aussi chez soi ». Cette contradiction indique ainsi la difficulté à entrer dans la classe. L'inspecteur est saisi par le genre professionnel qui règle historiquement cette activité. Or, Emmanuel montre que celui-ci ne lui permet plus d'agir simplement, il lui faut interroger son activité. Cette inquiétude du genre, présente dans de nombreux segments des textes produits, se précisera dans la suite de l'analyse.

Lors du premier contact, l'inspecteur arrive dans une classe — que le texte Emmanuel 3 associe à un théâtre — où il est le mal aimé.

« *Il y a peu, un enfant de grande section me demande « c'est toi le méchant monsieur ? » : ambiance !* » (Emmanuel 3)

Les rôles sont convenus :

« Tout est à sa place : l'inspecteur est cravaté, les enfants sont sages, le bureau rangé, la maîtresse un peu tendue. » (Jean-Marc 3).

Il porte avec lui une ancienne image, il endosse un rôle comme on endosse un costume — « le costume de l'inspecteur » qu'évoque Bridget (R1), « la cravate » de Jean-Marc (Jean-Marc 3) — celui de l'inspecteur sévère et intransigeant qu'évoque Bridget dans son premier texte et qui aura été largement commenté et condamné par chacun. Il faut, par la suite, se démarquer de cette représentation de lui-même, qui fait obstacle. C'est ce qu'évoque Mathieu (IEN) dans son entretien :

« C'est une dame que je connais depuis longtemps puisque c'est la troisième fois que je l'ai inspectée. Donc, on est dans un niveau de franchise réciproque qui est relativement important. On peut aller assez loin. Je veux dire, tous les obstacles relationnels sont levés, parce qu'on se connaît bien maintenant, sur le plan professionnel j'entends. » (Mathieu, IEN)

La peur ne permet pas d'aller loin. Et pourtant,

« Un bon inspecteur inspire une certaine crainte. Comment reçoit-on alors ce message d'un enseignant : depuis que vous êtes dans la circonscription, je ne suis plus effrayée par les inspections. Ça inquiète ? Ça rassure ? Nous n'avons sans doute pas la même réponse à ces questions..... » (Bridget R1)

La peur est tout à la fois un obstacle à des relations franches et un sentiment qui tient les enseignants à distance, qui les tient en respect, qui fait que « chacun est à sa place ». Lorsqu'elle fait défaut, les rôles convenus bougent et l'inspecteur peut se trouver en difficulté.

« Dernier entretien d'inspection avant ces vacances de printemps : à ma question concernant ces futurs nouveaux programmes (...), la réponse de ce maître expérimenté, dont je ne sus dire si elle était inconsciente, suicidaire ou simplement désabusée, mais en tout cas honnête : « Vous savez moi, les programmes.... » (Jean-Marc R2)

L'inspecteur se trouve alors au cœur de fortes tensions entre sa loyauté envers l'institution (dimension fortement visible dans les entretiens) et son ouverture aux discours des enseignants, à la réalité des pratiques, qui s'écartent toujours des attentes et des prescriptions. Comment être un agent fidèle de ces dernières et accepter l'écart aux normes ? La difficulté pour Jean-Marc de qualifier la réponse de l'enseignant est très significative : soit elle est « inconsciente » et l'IEN doit être celui qui rappelle sévèrement les normes, qui fixe le cadre ; soit elle est « suicidaire » et l'IEN doit être celui qui empêche les

prises d'initiatives trop en marge de l'institution, il doit s'opposer à une autonomie des enseignants qui ferait courir trop de risques à l'institution ; soit elle est « désabusée » et l'IEN est celui qui adopte une attitude compréhensive vis-à-vis de ses « collègues ». Les relations professionnelles gagnent en « franchise », en « honnêteté » tout en éloignant l'IEN de sa position de garant des normes en vigueur.

L'arrivée en classe exige donc de l'inspecteur qu'il arbitre entre ces différentes images, bien que celles-ci lui échappent en partie :

« Et pour autant peut-on tout maîtriser de l'image offerte et surtout de celle perçue par les autres ? (...) Le regard de l'autre conditionne sans doute une part ce que nous sommes comme inspecteur ! »
(Bridget R1)

Il faut cependant préciser que ce n'est que lorsqu'il quitte « son costume » que l'inspecteur doit composer avec plusieurs images. Cette composition se révèle particulièrement difficile à réaliser pour Emmanuel. Dans son premier texte, on y découvre un IEN, Jean, réputé pour « sa simplicité, sa culture, son regard humain sur les gens, la facilité avec laquelle nous pouvions nous entretenir avec lui, sa gentillesse, en un mot, qui tranchait avec ce que donnaient à voir ses collègues ». La fin tragique du texte évoque l'impossibilité de tenir sur ces positions :

« Jean est décédé il y a quelques années, interné en hôpital psychiatrique. »

Pour Bridget (R1), c'est la situation inverse qui semble conduire à la folie :

« ... humanisme, simplicité, gentillesse, respect, curiosité ... s'opposeraient-ils aux attentes de l'institution ? Ces qualités seraient-elles un obstacle à l'image attendue ? Doit-on renier ce que l'on est pour revêtir le costume de l'IEN, au risque de sombrer dans la schizophrénie ? »

La situation semble conduire à une impasse : endosser le costume de l'IEN c'est être tenu dans son rôle, être protégé de demandes contradictoires mais c'est aussi prendre le risque de se renier soi-même et de sombrer dans une double identité, marquée par la rupture entre un soi professionnel et un soi intime. Quitter le costume de l'IEN c'est aller honnêtement assez loin dans les rencontres avec les enseignants, mais c'est aussi prendre le risque de vivre des tensions contradictoires entre les exigences institutionnelles qui définissent le métier et une réalité de terrain en écart.

Les textes produits nous informent sur les choix qu'ont opérés les différents participants au dispositif d'écriture : les textes de Jacques, qui est ancien dans le métier, sont strictement cloisonnés sur un espace professionnel, il ne fait jamais référence à des moments de vie plus intime, il évite l'expression de sentiments. Pour agir, il préfère endosser

le costume de l'inspecteur. Jean-Marc, Emmanuel et Bridget font très souvent référence à une vie plus intime qui se mêle à leurs activités professionnelles. Jean-Marc nous fait pénétrer dans sa cuisine et partager le rituel du petit déjeuner. Bridget nous expose une foule de sentiments divers, de révoltes, de revendications, d'émerveillements. Emmanuel nous conduit dès le premier texte dans les liens qui se tissent entre le travail, la vie et la mort. Il expose les incidences d'un stage théâtral sur sa manière d'inspecter (Emmanuel 2). Ces trois IEN investissent leur métier sans segmenter strictement espace privé et espace professionnel. Hannibal, IEN depuis 4 ans, évoque lui aussi des situations plus intimes, mais qu'il oppose à ses activités professionnelles.

« Je n'évoque bien sûr pas les vacances qui arrivent dans une semaine et pendant lesquelles j'ai un projet personnel assez peu pédagogique! Je ne vous parle pas non plus des artisans que j'essaie désespérément de contacter pour retaper ma maison, ça c'est personnel et ça ne regarde que moi. »

La négation renforce cette dichotomie entre aspects professionnels et aspects personnels indépendants. Il précise d'ailleurs que ces aspects sont d'ordre « personnels ».

Cependant, dans son texte R2, Hannibal marque très clairement une volonté de se rapprocher d'Emmanuel, Bridget et Jean-Marc en faisant écho aux postures subjectives qu'ils expriment dans le cadre professionnel. Il s'approprie le texte Bridget 2 qui est fortement marqué par une expression de sentiments intimes. La présence des trois exclamations renforce la volonté d'exprimer une affectivité.

« À partir de ce moment de la lecture, je vous propose de relire le texte de Bridget et de reconsidérer ma prose à la suite de la sienne !!! »

Il continue en marquant sa proximité avec Jean-Marc et Emmanuel en s'appropriant leur rapport intime aux objets :

« C'est vrai que je pianote sur mon portable depuis ce matin...et il faut que j'aille rejoindre mon copain Auguste avec son nez rouge !!! »

A nouveau, la présence des trois apostrophes accentue cette volonté d'exprimer une position plus personnelle dans son activité professionnelle. Il semble dans un espace intermédiaire, son identité professionnelle ne semble pas encore stabilisée. Sans doute sa jeunesse dans le corps — il est IEN depuis 4 ans — explique-t-elle en partie cette situation. Les entretiens permettent de préciser cette dynamique : Julien, IEN depuis 5 ans, est proche des positions d'Emmanuel et Bridget. Il a du mal à endosser le costume de l'inspecteur. Il accepte de modifier une approche de son activité jugée trop intime selon ses supérieurs et quelques enseignants de sa circonscription — son tutoiement systématique par exemple —

mais refuse de porter la cravate. Ce positionnement identitaire face à l'usage du « costume » ou de la « cravate » est présent chez les inspecteurs dès l'entrée dans le métier. Les données recueillies démontrent qu'il n'est pas en lien avec l'ancienneté dans le corps, qu'il est dynamique et qu'il peut adopter des positions intermédiaires. Les textes d'Hannibal l'indiquent, cette posture identitaire reste sujette à des modifications potentielles ultérieures.

4.1.2 Être dans la classe

Nous pouvons suivre les IEN lorsqu'ils sont présents dans la classe. La classe est « un lieu de vie » (Hannibal 3) qui dégage la tranquillité — Hannibal parle du « ton forcément apaisé » de ce jour d'inspection — qui tranche fortement avec le rythme effréné de ses autres activités. « Et c'est l'heureux silence de la classe qui travaille... », nous dit Jean-Marc (3). Bridget, lorsqu'elle lit les textes des autres participants, est sensible à cette atmosphère qui est rattachée à la classe :

« J'ai lu tous les écrits et avec paresse, et au gré de mon humeur, j'ai fait un simple relevé lexical [des textes qui racontent une inspection]: lieu de vie, ambiance, cadre, décor, heureux silence, convive, invité, humour, fraternité, aventure, bonheur, surprise... (...) Quels indicateurs mes amis ! »

Pour elle, la classe ne peut se réduire à un tableau de bord, à des indicateurs formalisés. « Quels indicateurs mes amis ! » sonne comme une gageure, une apostrophe lancée à un mode d'évaluation, qui en contraste paraît plus froid. Hannibal la rejoint sur ce point. Être en classe c'est corporellement ressentir quelque chose :

« C'est une perception difficile à intégrer dans un tableau d'indicateurs, la courbe qui va l'illustrer n'est pas encore construite... » (Hannibal 3).

Bridget le dit clairement : c'est cette convivialité qu'elle vient chercher lorsqu'elle inspecte.

« ...c'est bien ce qu'on y vient chercher, nous aussi, cette convivialité, cette ambiance de partage des connaissances, des découvertes, et non l'apprentissage dans la douleur ! » (Bridget R3)

La classe est un lieu de vie pour les élèves, les enseignants, mais c'est aussi un lieu de ressourcement pour les IEN :

« Et c'est sans doute pour nous, le seul lieu professionnel où l'on vit la rupture avec les soucis extérieurs ! » (Bridget R3)

Dans cet espace de vie, où ils sont en partie étrangers, passagers clandestins non souhaités (voir ci-dessus 6.1.1), les inspecteurs sont engagés à la passivité. Le thème de l'embarquement est à ce propos très significatif. Inspecter c'est « être embarqué dans l'aventure [de la classe] » (Bridget R3), c'est « vivre avec l'ensemble de l'équipage la

traversée » (Emmanuel 3). Les verbes utilisés (être embarqué, vivre avec) marquent une certaine passivité qui contraste avec l'image du « pilote » utilisée dans les premiers textes par Hannibal ou celle du « chef » de Jean-Marc (R2). On retrouve une autre métaphore, celle du théâtre (voir dans cette partie, 6.1.1), où l'IEN apparaît alors « comme spectateur d'une pièce déjà écrite » (Emmanuel 3).

« *Je me laisse porter par le discours magistral qui coule comme un long flot continu* » (Bridget 3).

« *Une fois installé dans la classe, j'essaie de m'imprégner de son ambiance, de ses odeurs, de ses habitudes.* » (Hannibal 3)

Mais cette passivité fait entièrement partie de l'activité de l'inspecteur. Bridget cultive cette passivité pour « mieux « [s]'incorporer » dans ce groupe si singulier que forment un enseignant et ses élèves ». Elle « s'oublie » pour mieux percevoir la classe. Pour Hannibal aussi, percevoir ce climat est un préalable pour « faire ce qu' [il] pense être [s]on métier » (Hannibal 3). Ce retrait apparent est le lieu d'une activité de perception « intime », qui s'appuie sur une écoute flottante, qui complète un autre régime de perception, cette fois plus aiguë.

Un glissement est perceptible :

« *De l'intelligence collective qui circule, de la passion, un objet de connaissance qui se dessine. « Installé » et souhaitant participer à cela - comme convive cette fois-ci...* » (Emmanuel 3)

L'inspecteur s'extrait du « flot » d'une activité qu'il connaît bien pour devenir convive et participer au repas servi. Cette nouvelle métaphore du repas est également utilisée par Bridget : elle parle de « repas servis », de « convivialité », ce partage entre convives qui évoque la proximité, le partage des points de vue, et donc la reconnaissance des autres avec qui l'on vit. Dans cette métaphore, chaque convive est d'égale importance, sans hiérarchie. L'inspection doit, dans ce cas, faire oublier les statuts. Plus loin, Bridget fait référence à ces inspections qui donnent lieu à des rapports « banal(s), très quelconque(s)... sans saveur, comme le repas servi! » (Bridget 3). La qualité du repas est d'ailleurs à l'image de l'accueil :

« *Alors c'est sûr, il vaut mieux se sentir invité(e), accueilli(e), membre de la communauté, embarqué(e) dans l'aventure... Parce que sinon, (...) le repas paraîtra sans saveur* » (Bridget 3)

L'accueil marque dans sa qualité le respect dû au convive. Lorsque cette qualité fait défaut, elle marque l'étrangeté du nouveau venu, elle l'exclut d'un lieu qui était auparavant le sien et renvoie les interlocuteurs à leur statut. L'IEN, à chaque nouvelle inspection, selon l'accueil

qui lui est témoigné, se sentira à nouveau « membre de la communauté » enseignante ou sera renvoyé à son statut de non-enseignant.

Le glissement définitif de la passivité à une posture plus active est lisible dans Bridget 3 : « Je navigue dans les cahiers du jour ». L'inspecteur n'est plus simplement « embarqué », il cesse de suivre le « flot », il quitte l'ambiance de la classe pour prendre les commandes, il « navigue ». Cette navigation passe alors essentiellement par le regard qui se fait plus précis. C'est l'objet de la partie suivante.

4.1.3 Observer

Si l'on suit Bridget, la navigation dans les cahiers du jour s'attache à relever certaines des traces qui y sont présentes, comme autant d'indices — d'indicateurs — à faire parler.

« Je navigue dans les cahiers du jour de ces élèves collectionneurs de « tu n'as pas écouté en classe, une fois de plus », « tu dois travailler à la maison et apprendre tes leçons », « sois plus attentif » ou de ceux qui sont envahis par les « à revoir », « à refaire » sans qu'on puisse jamais voir les exercices « revus » ou « refaits ». (Bridget 3)

Les aspects plus éphémères de l'activité des enseignants font l'objet d'une « traque », où l'observation minutieuse contraste fortement avec le regard flottant évoqué précédemment.

« Je traque les questions, remarques des élèves, qui restent en suspens comme si personne ne les avait entendues. Je traque aussi les non-dits de l'enseignant... » (Bridget 3).

Cette traque est d'ailleurs ressentie par les enseignants.

« Moi, la première année, j'avais le sentiment d'être observé que [l'inspecteur] était là, à l'affût des erreurs pour me réprimander. Cela se traduisait par le stress. » (Entretien avec Malika, enseignante)

Chez Jean-Marc, l'observation est méthodique :

« Mon regard, au fil des ans, s'est affûté, mes gestes sont sûrs, la même chronologie dans mes observations est respectée : la disposition générale, le cadre et l'ambiance de classe, les affichages, le registre d'appel, les documents de préparation, cahier journal, progressions/programmations, la liaison GS/CP, la prise en compte des enfants en difficulté ... Tout semble rôdé. » (Jean-Marc 3)

L'activité s'engage dans le régime de l'enquête minutieuse. Pour mettre en évidence la solidité de l'action de l'enseignante, Jean-Marc convoque des « indicateurs » :

« Vingt-cinq ans qu'elle exerce dans la même école, dont vingt au CP. En termes d'indicateurs, difficile de faire mieux. Tous les enfants sont d'âge normal, tous sont entrés dans la lecture. »

Parce qu'enseigner laisse des traces, l'inspecteur organise son activité pour les rendre lisibles, significatives : il observe l'âge des affichages (Jean-Marc), l'usure des documents prescripteurs (Isabelle), les cahiers d'élèves (Henri). Ces traces servent à guider par la suite les échanges entre l'inspecteur et l'enseignant. Elles font office de preuves. Jacques, lors de ses inspections capture ces traces par l'intermédiaire d'un appareil photo numérique.

« C'est dans le cadre des inspections que cette utilisation prend, de mon point de vue, tout son intérêt. J'ai mesuré depuis longtemps l'absolue nécessité d'être concret et d'étayer les conseils à l'aide d'exemples provenant d'observations récentes, de préférence dans les classes de la circonscription. »
[Pour lui] *« rien ne valorise tant un maître – et lui donne donc plus envie d'améliorer sa pratique – que de pouvoir se rassurer, constatant que d'autres enseignants utilisent une stratégie voisine, dont ils peuvent voir les outils utilisés dans la classe, la façon dont les notes sont prises, dont le tableau est organisé. »* (Jacques 2)

Ces traces authentiques sont d'excellents outils pour convaincre.

« C'est maintenant un outil [Jacques parle de sa « petite valise » informatique qui l'accompagne dans ses inspections]: c'est une fenêtre ouverte sur le monde, mais c'est surtout une formidable machine à innover et à convaincre. »

Ces photos sont comme des preuves qui viennent appuyer ce qu'il va avancer lors de l'entretien d'inspection qui suit ses observations. Jacques utilise la force de l'outil technologique qui garde une trace objective — il ne photographie que des productions, donc des « objets » — qui renforce l'objectivité de son discours. Ses inspections sont l'occasion pour lui de comparer ces traces saisies lors de ses visites antérieures à celles qui sont devant lui. Dans la suite du texte, il place sur un même plan ces photos et des extraits de ses précédents rapports d'inspection.

« Ce sont des photos prises en classe (uniquement de productions) mais ce sont aussi et surtout les rapports d'inspection. J'ai en effet la totalité des rapports d'inspection des cinq dernières années, et aidé par une bonne mémoire, parfois par les outils de recherche, je peux retrouver celui qui permet d'illustrer un des points abordés au cours de l'entretien. Je reprends alors la situation, en montre les aménagements possibles, la façon dont cette stratégie peut être introduite dans la classe. »
(Jacques 2)

Les textes produits par Jacques ont pour lui la même objectivité que des productions de classe. Il considère que ses interprétations de l'activité enseignante en sont un reflet objectif, qu'il en est un miroir fidèle.

Mais ces preuves qu'il utilise pour convaincre sont aussi, sous le regard de l'inspecteur, des preuves d'« imperfections », d'« insuffisances », de « laisser-aller »

(Jacques R1). De même chez Bridget, lorsqu'elle navigue dans les cahiers du jour (voir plus haut). L'inspection prend alors les allures d'une enquête avant jugement, puisque l'IEN est aussi celui qui « juge les pratiques » (Emmanuel 3), qui « affirme, le cas échéant, et même de manière péremptoire que telle ou telle prestation ait pu avoir été médiocre » (Jean-Marc R1). On comprend alors mieux ce sentiment de peur fortement présent chez les enseignants lors de l'inspection. La vigueur de cette angoisse se marque par sa présence dans l'ensemble des données que nous avons recueillies, qu'il s'agisse des textes ou des entretiens. L'enseignant se trouve symboliquement placé dans la position d'un accusé potentiel dont les traces peuvent témoigner contre lui. Mais l'enseignant n'apprend-il pas alors à les organiser qu'elles témoignent pour lui ? Ce soupçon apparaît de manière récurrente chez Jacques, Emmanuel et Hannibal :

« J'avais eu cette envie, il y a plusieurs années, de réaliser un album pour enfants avec une reprise du titre délicieusement ambigu du Petit Nicolas: « On a eu l'inspecteur » (Emmanuel 2). « J'entends déjà certains de mes collègues. « Attention ! Tout cela peut n'être que poudre aux yeux pour cette journée extraordinaire où tu viens ». « Ne te fie pas aux apparences ! » (Hannibal 3). « ...déception et sentiment peut-être d'avoir été « trompés » par l'ouverture, en même temps sans doute que satisfaction de n'être pas tombés dans l'illusion et le leurre d'une introduction brillante qui promettait beaucoup. » (Hannibal R3)

Selon ce point de vue, pour masquer leurs « imperfections », leurs « laisser-aller », leurs « insuffisances », les enseignants vont engager l'activité dans un espace de la tromperie. Celle-ci est avant tout une tromperie du regard, une illusion, un leurre. Elle est « poudre aux yeux », elle est « apparence » (trompeuse), elle est une action qui se conforme temporairement aux attentes de l'IEN. Et un nouveau soupçon apparaît chez l'inspecteur : celui de ses propres illusions qu'il « projetterait » sur le spectacle réel qui se déroule devant lui.

« Mais aussi, se méfier de ses propres attentes et de ses projections. (...) résister à ses propres schémas d'IEN, ses présupposés, ses idées arrêtées... » (Emmanuel R3).

L'IEN est à la recherche de la réalité. « ... il faut absolument que l'idée que je vais me faire [de la classe] s'approche le plus possible de la réalité. » (Hannibal 3) il veut « en être le miroir » (Bridget 3), mais il doute en partie de ce qu'il voit.

Un doute plus grand encore affecte ce qu'il voit des traces officiellement attendues et produites par les enseignants : c'est qu'elles ne reflètent finalement pas la réalité de l'activité.

« Est-ce que ces magnifiques programmations, ces préparations dont internet nous abreuve, ce cahier journal sans faute d'orthographe (n'exagérons rien !) illustrent le cœur du métier d'enseignant ? Bien sûr le respect des programmes (les derniers ! ou ceux de juste avant), un emploi du temps qui valorise les équilibres entre les différents champs disciplinaires tout en veillant au respect des rythmes chrono biologiques sont des indicateurs de qualité du travail...Mais l'ambiance ! Ce petit rien imperceptible qui fait que l'on perçoit presque le savoir en train de se construire, (...) ne constitu[e]-t-il pas un facteur d'appréciation... » (Hannibal 3)

Hannibal hiérarchise ce double régime de perception : un premier regard flottant puis un regard plus précis qui lui est inféodé.

« Bien sûr les cahiers, les documents de l'enseignant(e), la relation enseignant/enseigné, la mise en place d'actions de soutien vont m'apporter quantité d'informations. Mais l'essentiel n'est-il pas dans la perception de ce premier pas dans ce petit monde ? (...) Mais si j'arrive à avoir une bonne perception de ce climat, alors j'aurai l'esprit libre pour me consacrer au reste et faire ce que je pense être mon métier. » (Hannibal 3)

L'essentiel de la réalité de ce qu'il voit se jouer devant lui est « ce petit rien imperceptible », le trait éphémère de ce qui est en train de se construire et qui reste sans trace.

« Et puis cette chose miraculeuse, admirable : quelque chose qui s'élabore, captive, éblouit. De l'intelligence collective qui circule, de la passion, un objet de connaissance qui se dessine. » (Emmanuel 3)

C'est sans doute ce qui fait dire à Jean-Marc qu' « observer quelqu'un d'autre travailler est une activité surréaliste » (Jean-Marc 3). Bridget évoque elle aussi cet aspect éphémère de la vie de classe :

«... des séquences émotion (quand un maître raconte la Shoah en évoquant l'histoire de 2 enfants assis dans cette même classe, 65 ans plus tôt, et emmenés en plein travail, par la police)» (Bridget 3).

On perçoit derrière l'utilisation du mot « émotion », que cet éphémère ne peut pas se réduire à l'image, mais est avant tout un sentiment, une vibration.

« Et puis je m'émerveille des découvertes des enfants (...) Et puis je m'émerveille de l'inventivité des maîtres... » (Bridget 3) « ... je veux vibrer aux apprentissages qui s'élaborent, sortir euphorique de rencontres d'enseignants. » (Emmanuel R2)

Ce miroir que l'IEN voudrait être ne doit pas occulter l'émotion pour être fidèle à la réalité. Cette dimension affective participe d'ailleurs fortement au plaisir professionnel. Cependant, un regard vigilant, précis, qui englobe la totalité de la classe, joue pour Bridget le rôle d'une

force de rappel qui permet de résister au « flot », à «l'embarquement» des activités de classe:

« *Combien de séances menées avec maestria ne concernent qu'une partie de la classe ? Et comment ne pas résister à la séduction exercée par un travail réfléchi, un « magister » brillant, enthousiaste et dynamique ?* » (Bridget R2)

Cette considération de l' « imperceptible » — ou de ce qui apparaît comme quasi imperceptible — n'est pas un abandon d'un paradigme plus technique, elle est, pour certains inspecteurs, un vis-à-vis essentiel qui humanise l'action. C'est finalement parce que ceux-ci reconnaissent l'école comme « un lieu de vie » (Hannibal 3) qu'ils sont amenés à saisir cet aspect vivant de l'activité des autres et de la leur. Celui-ci est toutefois « imperceptible » à partir d'une observation instrumentée (Hannibal 3).

Pour Jacques, qui s'appuie avant tout sur les objets et les traces, cette évaluation qui s'appuie sur « le ressenti » fait figure d' « évaluation au doigt mouillé ». Ainsi lorsqu'il rédige un rapport sur les nouveaux stages de remise à niveau, il dit :

« (...) on aurait pu citer tous les mots des élèves saisis alors pour leur faire dire tout et leur contraire. Les partisans en auraient déduit « ça marche ! », les opposés auraient trouvé des arguments pour en montrer l'inefficacité. » (Jacques R2)

Pour lui, ces évaluations, qui s'attachent aux dimensions subjectives, sont l'expression de projections et donc sans fondement dans la réalité.

Chaque perception paraît ainsi dans l'impasse. D'un côté, s'appuyer sur des indicateurs qui regardent des traces mesurables, comparables, ne garantit ni l'authenticité des traces, ni de toucher au cœur de l'activité enseignante qui est aussi une activité fugace, vivante. C'est prendre le risque d'engager l'inspection dans une activité déshumanisante :

« (...) en face les « jeunes » IEN dont je me dis qu'ils ont perdu tout esprit critique, formatés qu'ils sont à manager leur circonscription à partir d'indicateurs chiffrés, déshumanisés, comptables... » (Jean-Marc 2)

De l'autre, s'engager dans une perception de ce qui dans l'activité semble s'y dérober c'est manquer d'outils pour organiser son observation, ce qui la rend techniquement caduque. En lisant Jacques 2, on peut d'ailleurs se demander si cette dimension vivante de l'activité des enseignants, et la leur par ricochet, est réductible à une technique. C'est en tout cas ce que tente Jacques lorsqu'il parle d'apporter à sa fonction cette « quantité d'humain » :

«... je réussis à adapter [l'outil informatique] à ma fonction d'inspecteur en y apportant un peu de cette quantité d'humain glanée dans les classes. » (Jacques 2)

Cette expression ramène l'humain à la quantité, à la mesure et par delà à la maîtrise technique. C'est finalement ce qui le distingue des autres « écrivains », qui théoriquement et dans leurs pratiques ne partagent pas cette position. Cette distinction se remarque chez Jacques dans l'usage d'un lexique qui ne laisse que peu de place à l'expression d'une intimité au travail (voir partie précédente). Cette mise à distance de dimensions plus intimes ou personnelles le préserve d'exposer son observation au doute. Il applique des techniques, il utilise des outils qui sont d'ailleurs légitimés par l'institution. Par cette attitude, il se montre « loyal » envers ses hiérarchiques (il est le seul à utiliser le terme parmi les 5 IEN du dispositif d'écriture, voir Jacques R2). Nous verrons par la suite que les rapports qu'entretiennent les IEN avec leur hiérarchie déterminent en partie la façon dont ils font retour sur leur action.

Ce qui frappe toutefois dans l'ensemble des textes produits, ce sont ces segments où l'observation n'est pas placée dans des espaces de doute. Ils ont en commun de référer des observations réalisées par plusieurs individus (voir Bridget 1, Jacques R2, Emmanuel R3). C'est comme si le fait de partager le regard assurait une meilleure fidélité à la réalité. Ainsi, dans Jacques R2, on voit que ces incertitudes qui pèsent sur son évaluation des stages de remise à niveau sont levées dans le cadre d'un débat avec ses collègues IEN de la circonscription.

« Mais le groupe des IEN auquel j'appartiens, discussion allant, montrait que finalement, « on n'avait pas encore essayé », que les enseignants volontaires étaient satisfaits (de quoi ? Du climat ? Du travail ? Des apprentissages ? Du supplément de salaire ?) et que donc continuons, relançons. » (Jacques R2)

Le passage suivant du texte Emmanuel R3 dénote l'impact de la présence des autres participants à l'observation. Emmanuel observe tout en dialoguant constamment avec les autres membres du jury par de simples signes, mais aussi par des commentaires d'ordre technique qu'il leur adresse discrètement. On remarque au passage que ces commentaires s'appuient essentiellement sur des descriptions techniques. Seule l'expression « ambiance de ruche » évoque une dimension plus fugace. Le complément du nom semble cependant traduire un attendu formel, identifiable.

«Passation d'un CAFIPEMF en CM2 : quinze premières minutes remarquables, le président de la commission me souffle « il sera admissible, c'est évident » et j'acquiesce volontiers. Tout est rôdé, l'enseignant ne parle presque pas, distribution des cahiers, corrections autonomes des erreurs commises la veille, ambiance de ruche, projets affichés, ...Et puis, progressivement, apparaissent les hiatus : la conception des apprentissages comme automatismes davantage que comme élaboration par conflits et déséquilibres, la segmentation d'élèves les uns à côté des autres davantage qu'avec les autres, le manque manifeste d'institutionnalisation des connaissances et des procédures. Les sourires de contentement échangés entre les membres de la commission se transforment en regards inquiets, moues discrètes mais dubitatives : déception et sentiment peut-être d'avoir été « trompés » par l'ouverture, en même temps sans doute que satisfaction de n'être pas tombés dans l'illusion et le leurre d'une introduction brillante qui promettait beaucoup. » (Emmanuel 3)

L'observation est constamment régulée par le regard de l'autre, ce qui lui assure une assise face à la crainte d'être trompé. Dans cet extrait, il apparaît que cette co-observation a pour horizon un ensemble de pratiques pédagogiques attendues, formalisées et partagées par l'ensemble des observateurs. Bien enseigner revient alors à se conformer à cet horizon normatif. C'est une activité qui apparaît alors avant toute chose comme une technique, à l'image du regard posé sur elle.

Dans les propos de Bridget, nous percevons aussi le rôle régulateur des partenaires de l'IEN, même si ce rôle semble très limité face au poids hiérarchique, qui est ici aussi une hiérarchie du regard légitime. Elle est alors maître-formateur et participe, avec un IEN et un formateur, à l'évaluation d'un futur enseignant :

« Lors de l'entretien, l'IEN ne tarissait pas en critiques alors que le professeur me rejoignait sur les points positifs. Nous commençons tous deux à nous inquiéter de l'issue de cette visite, et attendions avec impatience le verdict de l'Inspecteur. » (Bridget 1)

Les enseignants semblent peu participer aux activités d'observation, ils ont d'ailleurs le sentiment de ne pouvoir dire ce qu'ils voudraient dire (Malika, Sylvie ou Cathy par exemple). Ceci suppose une réduction de l'activité d'enseigner à sa réalité visible. On peut supposer que des dimensions importantes de l'activité d'enseigner restent alors imperceptibles dans le processus d'observation.

Pour clore cette partie, on peut tirer une conclusion qui peut apparaître banale mais qui ne doit pas masquer qu'elle est l'enjeu d'une controverse essentielle pour les IEN et, au-delà, pour la communauté éducative dans son ensemble. Lors des inspections, deux types d'éléments sont donnés à observer : les traces matérielles et les activités éphémères. Les indicateurs qui gouvernent officiellement les pratiques d'évaluation individuelle des enseignants sont essentiellement liés aux traces mesurables, durables. Or, les textes le

montrent, certains évaluateurs ont recours, parfois de manière première, aux seconds types d'éléments observables qui ne laissent pas de traces durablement visibles, qui ne peuvent se réduire à la mesure. Ils semblent cependant être réductibles à l'échange dialogué lorsque celui-ci s'établit dans un climat de confiance et de reconnaissance réciproque entre inspecteur et enseignant. Ceci nous conduit à l'entretien qui suit l'observation de la classe.

4.1.4 Dire

À partir des textes, nous identifions trois postures distinctes qui s'expriment dans l'entretien d'inspection : l'inspecteur reconnaît la conformité de l'action d'enseigner, son mérite ou sa complexité.

- La conformité de l'action

Bridget l'annonce dans son premier texte : il revient à l'IEN de dire ce qu'il en est de l'activité observée. Jean-Marc et Emmanuel en conviennent :

« Je ne conteste bien évidemment pas la compétence qu'a un IEN d'affirmer, le cas échéant, et même de manière péremptoire (encore que l'empathie n'ait jamais été une tare professionnelle, au contraire) que telle ou telle prestation ait pu avoir été médiocre. Cela était même en l'occurrence le rôle de l'IEN en tant que président de commission... » (Jean-Marc R1) « Au bout de quinze ans d'inspections, j'ai parfois cette tentation prétentieuse : pouvoir dire ce qu'il en est de la classe, de l'investissement ou des choix pédagogiques de l'enseignant(e) au bout du temps d'accueil (école maternelle) ou de la mise en route » (Emmanuel R3).

Devant ce pouvoir de « juger » des choses, cette « tentation prétentieuse », Emmanuel conserve avec lui, lors des inspections un nez de clown, pour ne pas « prendre la grosse tête ». Bridget fait écho à ces propos d'Emmanuel.

« Le nez de clown d'Emmanuel, symbole d'humilité et de saine lucidité sur ce que nous sommes me touche beaucoup. » (Bridget R2)

Emmanuel et Bridget souhaitent limiter leur pouvoir de jugement. Une règle émerge qui organise l'évaluation individuelle et qui limite le champ d'action. Cette règle s'oppose à une pratique de l'évaluation qui était précédemment en vigueur dans le corps professionnel et qui se rattache à une ancienne identité professionnelle, celle de « l'IEN-baron » (Jacques R1). Les propos de l'inspecteur doivent se limiter à la pratique de l'enseignant et ne doivent pas s'appliquer à sa personne, à son intimité. Dans ce cas, l'inspection est une thérapeutique des pratiques et non des « âmes ». Il s'agit alors pour l'IEN, lors de l'entretien d'éviter toute allusion aux dimensions affectives, ce qui l'oblige à résister à ses propres émotions :

« (...) et de mettre à distance si c'est possible les sentiments négatifs au profit d'une analyse constructive susceptible d'aider l'enseignant(e) à progresser dans sa pratique professionnelle. » (Emmanuel 3)

Les propos tenus ne doivent pas condamner, tout au contraire, ils doivent être aidant.

« Le rôle des inspecteurs n'est-il pas justement d'aider les jeunes maîtres à progresser dans le métier ? En condamnant ce jeune enseignant à la médiocrité définitive, cet IEN se condamne lui-même à l'inutilité et à la vanité de sa fonction. » (Jean-Marc R1)

Ce « dire » représente pour l'ensemble des IEN du dispositif un enjeu essentiel à leur fonction : il doit influencer sur les pratiques des enseignants qu'ils ont observées.

« (...) l'entretien d'inspection : moment privilégié d'écoute par excellence, moment d'échange formatif, sans doute le plus important et le plus efficace pour un enseignant. » (Jean-Marc R1) « Je garde toujours à l'esprit, qu'à l'issue de ma visite, le professionnel qui m'a reçu, écouté, aura envie après mon départ de travailler un peu différemment, posant un regard plus serein sur les élèves, malgré toutes les imperfections identifiées. » (Jacques R1)

On constate, dans certains des textes, que les rôles qui étaient tenus lors de l'observation se prolongent: les enseignants restent passifs dans le processus d'évaluation. Ils « écoutent », ils « reçoivent ». Pour Élise, enseignante, « il n'y a pas assez de rencontres, pas assez d'écoute. Alors que tout le monde a plein de choses à dire, tout le monde a plein d'idées ». Les IEN sont ceux qui agissent par leurs discours : ils « disent », « affirment » (Jean-Marc R1), ils « conseillent », « tentent de convaincre » (Jacques 2), ils « recadrent », « se décident à la remontrance » (Emmanuel 3). Cet entretien a, dans ces exemples, les allures d'un monologue ou l'IEN s'installe dans le rôle « du juge des pratiques ». Jean-Marc interroge les enseignants mais, par ses observations de classe, il connaît en partie les réponses qui lui seront fournies.

« Parlez-moi de votre projet d'école. Vous en êtes où dans l'utilisation de l'informatique ? Comment voyez-vous les deux heures de soutien hebdomadaires l'an prochain ? Je connais déjà en partie ses réponses. » (Jean-Marc 3)

La richesse d'un échange autour de l'observation effectuée, que nous avons identifiée ci-dessus, semble faire défaut dans le cadre de ces entretiens. Lorsque les rôles sont convenus, les réponses semblent mécaniques et sans surprise. Toutefois, lorsque les protagonistes de l'entretien se « connaissent », l'entretien formel prend la forme d'échanges plus « francs ». Ce thème de l'honnêteté revient chez Jean-Marc lorsqu'un enseignant lui confie son désintéressement des nouveaux programmes. Dans la suite immédiate du texte, Jean-Marc évoque la « galère » dans laquelle il se sent parfois. Nous l'avons déjà évoqué, faire

face à l'honnêteté, à l'authenticité des situations est une situation riche en tensions pour un inspecteur. C'est pourtant le risque qu'il court lorsque l'entretien s'ouvre vers un échange authentique. L'IEP est dans l'obligation de quitter son statut, son « costume ». Le conserver c'est s'abriter derrière une carapace étanche — qui limite le cadre des discours — et protectrice — qui n'expose pas à des situations institutionnellement inconfortables. Nous le voyons dans le texte de Jean-Marc lors de son inspection d' « un enseignant expérimenté » : celui-ci connaît les règles implicites qui organisent habituellement l'entretien et le met dans l'embarras. Il lui propose en effet, dans cette prise de risque, d'adopter de nouvelles règles, fondées sur la confiance mutuelle. Le fait que Jean-Marc arrête son récit à ce moment prouve à nouveau l'embarras dans lequel il se trouve. *A minima*, nous pouvons en conclure que cela nécessite des arbitrages. On peut cependant déduire que c'est la finalité de ces discours qui va guider son positionnement. On l'a vu plus haut, le but de ces entretiens est d'influer sur les pratiques mises en œuvre par les enseignants et dont l'inspecteur a « identifié les imperfections ».

En s'appuyant sur les statuts de chacun, l'entretien se déroule dans le cadre de rapports dissymétriques, de supérieur à subalterne. L'inspecteur conseille, il connaît en partie les réponses à ses questions, il recadre l'activité. La force de ces discours repose en partie sur l'autorité du statut et la peur qu'il suscite. Elle repose aussi sur les connaissances techniques des inspecteurs et l'usage d'outils spécifiques — les « indicateurs » —, leur degré d' « expertise » de l'activité d'enseigner (voir Jacques R1) que Jacques complète par des exemples concrets, traces capturées lors d'inspections précédentes ou de rapports d'inspection rendus anonymes. L'inspection est une technique qui s'appuie sur de « formidables » outils informatiques, « véritables machines à convaincre » (Jacques 2) ou sur des instruments qui guident l'observation. Pour Jean-Marc, la technique de l'entretien nécessite d'adopter une « véritable stratégie, un véritable plan de campagne : que vais-je faire passer comme message, modeste et limité, à cet enseignant ? » (Jean-Marc R1) Lors de l'entretien, l'inspecteur est centré sur son discours qui se veut limité, valorisant et rassurant :

« Rien ne valorise tant un maître – et lui donne donc plus envie d'améliorer sa pratique – que de pouvoir se rassurer, constatant que d'autres enseignants utilisent une stratégie voisine, dont ils peuvent voir les outils utilisés dans la classe, la façon dont les notes sont prises, dont le tableau est organisé. » (Jacques 2)

L'inspecteur utilise le cadre de l'entretien pour, par le biais de son discours, atteindre le but qu'il s'est fixé à la suite de ses observations. Sa parole est alors saisie par lui comme une technique, qui répond à un schéma fin-moyen. Ce qui est dit est un point d'assise pour

l'enseignant, qui lui permettra d'améliorer sa pratique ; le discours est l'équivalent d'un outil, d'un instrument directement utilisable pour développer de nouvelles actions. Ce qui prévaut ici, c'est l'immédiateté et la simplicité des réponses, la fermeture du discours, des échanges.

Une telle approche, qui vise à remédier aux pratiques considérées dans leurs imperfections, a cependant des limites. Les textes permettent d'en identifier deux.

Jean-Marc interroge le bien fondé de cette représentation de l'activité d'enseigner, où celle-ci est observée à l'aune de ses défauts. Que dire lorsque les observations aboutissent à un constat de « solidité de l'action », malgré des indicateurs qui témoignent parfois à l'inverse ? Sur quoi repose finalement ce constat ? Le discours qui suit est alors comme asséché, inutile.

« On dit d'elle qu'elle apprendrait à lire à un âne. Je pense que c'est vrai... Qu'est ce que je vais donc bien pouvoir lui dire ? Bien sûr elle pourrait varier les situations, les supports, faire parler davantage les élèves, adopter un style pédagogique moins directif... Bien sûr... Mais quoi ? L'action est solide, le cahier journal tenu régulièrement, les progressions affichées en classe sont pertinentes. Faire manipuler davantage les élèves ? Alternier phases collectives et individuelles ? Certes... » (Jean-Marc 3)

Ces propos remettent fondamentalement en question ce mode d'évaluation. Ils exposent la relativité du regard adossé aux indicateurs de la bonne pratique. Dans cet exemple, les indicateurs se révèlent insuffisants pour mesurer des pratiques solides, ce que nous pourrions appeler leur bonne santé. Parce que la santé n'est pas l'absence de pathologie¹⁶⁵, une pratique enseignante « solide » ne se résume pas à un ensemble de symptômes mesurés par des indicateurs. Cependant, ce constat d'une pratique solide, en écart des attendus formels, laisse place au silence. Fabienne est inspectée. Elle raconte l'entretien qui suit l'observation de classe :

« On a parlé de mon travail, de ce que j'en pensais. Et lui, il ne dit pas grand-chose. À partir du moment où on fait ce qu'ils attendent de nous... C'est qu'on ne peut pas faire tout bien, il veut que l'on ait un peu l'esprit critique. Il dit les points positifs, il les fait ressortir au début, et quand il n'y a pas de points négatifs, tout va bien. Il n'y a pas de souci lors de l'inspection. » (Fabienne, enseignante)

L'individu sur qui porte le diagnostic fait alors figure de patient et reste extérieur au bilan qui est effectué à son propos. Une telle représentation d'une pratique enseignante « normale » est à mettre en parallèle des attentes hiérarchiques de leur propre action

¹⁶⁵ La santé n'est pas simplement dans le silence des organes. Cette définition négative de la santé garde pour horizon la pathologie. On peut concevoir positivement la santé comme une force d'engagement qui témoigne de la capacité des sujets à assumer et porter leur action dans le cours du monde. Nous nous inspirons ici des travaux de G. Canguilhem (1966).

professionnelle. Les inspecteurs doivent « traiter » les dysfonctionnements visibles et manifestes dans leur circonscription (voir la quatrième partie, les rapports des IEN à leur hiérarchie). Les deux représentations — celle d'activité d'enseigner et d'administrer — sont dans un rapport d'analogie. Dans les deux cas, les individus sont invités au silence.

Une seconde limite est à relever dans le texte Jacques 1 : la portée réelle de ces discours déployés lors de l'entretien. Sont-ils suffisamment marquants pour atteindre leur but : modifier durablement les pratiques ?

« Ça me renvoie immédiatement à l'image, à la trace que je peux laisser lors de mes interventions, nombreuses, auprès des professeurs de ma circonscription. Si je constate lors d'une deuxième visite d'inspection un infléchissement de la pédagogie qui manifeste une prise en compte des conseils ou recommandations donnés auparavant, je m'interroge alors sur la permanence de ces infléchissements lorsque j'aurai muté ou simplement cessé mes fonctions. » (Jacques 1)

La force de ce qui est prescrit dans l'entretien repose sur le poids du statut et non sur celui des arguments. Le discours déployé reste finalement à distance des pratiques réelles. L'entretien, lorsqu'il est essentiellement technique, appelle la mise en œuvre chez les enseignants de techniques de dissimulation, de conformation aux attentes de l'IEN. L'efficacité de ces procédures d'évaluation repose en fin de compte sur le contrôle qui peut être exercé. Or, son cadre de travail ne lui permet pas d'exercer ce contrôle de manière durable :

« Lorsque je quitte la classe, je sais, au-delà de ce que j'ai dit et que je crois, qu'il restera toujours ce professionnel seul face à ses élèves. » (Jacques R2)

Comme cela a été vu auparavant, afin de favoriser un meilleur contrôle de ces professionnels jugés parfois trop isolés et autonomes, de nouvelles procédures sont apparues dans l'Éducation nationale qui attribuent aux objets, mais aussi aux parents, un rôle informel de contrôle des enseignants. C'est ce qui apparaît dans le texte Bridget 3 : « oublié le rappel à l'ordre du directeur à qui les parents d'élèves de ce quartier huppé reprochent de ne pas avoir su garder son devoir de réserve en public vis-à-vis des orientations ministérielles » et qui semble malmener l'activité des certains inspecteurs. Cette gêne s'explique notamment par le fait que, si certains IEN appuient leur action sur le mode de l'obéissance à la parole légitime et du contrôle, cela ne semble pas être le cas de tous. Nous reviendrons sur ces éléments dans la partie 6.2.5 ci-dessous qui aborde les relations hiérarchiques.

Cette posture de l'inspecteur lors de l'entretien est donc gouvernée par une logique de reconnaissance de la conformité. Les inspecteurs, lors de leurs observations, ont recueilli

des indices. Ces derniers sont rapportés à un ensemble d'indicateurs qui garantissent la neutralité de leur jugement. Les indices sont utilisés pour appuyer ce qui s'apparente à un diagnostic. Lors de l'entretien, l'inspecteur, à partir du constat qu'il aura établi, prescrira un ensemble de bonnes pratiques à mettre en œuvre. L'évaluation prend alors les allures d'une consultation médicale qui vise à remédier à ce que nous pourrions appeler une « pathologie des pratiques enseignantes ». L'enseignant y fait figure de patient. Il occupe une place essentiellement passive : lors de l'entretien, il répond aux questions que l'inspecteur lui adresse afin que celui-ci puisse affiner son diagnostic. Les entretiens et les écrits sur l'activité ne permettent pas de décider dans quelle mesure les acteurs adhèrent à ce modèle ou se prêtent au jeu d'un conformisme visible, qui s'exprime jusqu'à ce que la porte de la classe se referme. Ce modèle semble principalement adopté lorsque les deux acteurs en présence ne se connaissent pas ou qu'aucune affinité ne les réunit.

- Le mérite de l'action

On identifie cependant une autre posture possible adoptée par les IEN lors de ces entretiens et qui répond aux limites que pose cette logique de reconnaissance de la conformité. En effet, dans d'autres textes, on constate des positionnements différents entre inspecteur et enseignant. La maîtrise des échanges n'est plus l'apanage d'un seul. L'entretien devient moins dissymétrique.

Une seconde posture s'inscrit dans une logique de reconnaissance du mérite professionnel. Les indices et les indicateurs qui établissent la preuve d'une pratique jugée plus ou moins positivement font l'objet d'une négociation entre les participants à l'entretien. Cette négociation doit finalement aboutir à la reconnaissance du mérite de l'enseignant. Cette forme d'évaluation tempère la logique d'une vision pathologique de l'enseignement. Elle élargit l'espace de l'enseigner à des dimensions négociées entre les individus. Les matériaux recueillis lors de l'enquête permettent de préciser que cette négociation mobilise de nombreux éléments qui débordent l'espace strict de l'activité de classe qui a eu lieu. De manière plus ou moins formelle, la mémoire d'autres moments professionnels, les rumeurs qui circulent tout comme les affinités ou les inimitiés comptent alors dans l'évaluation. Les enseignants et les inspecteurs restent attachés à leur statut, mais la mesure du mérite professionnel est pré-occupée par une histoire commune. Celle-ci peut se révéler plus ou moins favorable à l'enseignant. Cependant, le jugement professionnel reste avant tout du ressort de l'inspecteur. Il conserve la maîtrise des échanges, dans la position de surplomb que lui confie son statut mais aussi sa distance à l'activité d'enseigner.

- La complexité de l'activité d'enseigner

Une troisième posture est gouvernée par une logique de reconnaissance de la complexité de l'activité d'enseigner. Lorsque l'enseignant et l'inspecteur s'éloignent des positions statutaires, leurs discours deviennent plus authentiques, plus « francs », ils permettent « d'aller plus loin », mais ils sont aussi plus flous et plus risqués. Ce sont « des bouts de phrase qui se tentent, des contradictions, des propositions, des sourires et un peu d'humour qui circule, de la fraternité. » (Emmanuel 3) L'entretien n'est plus cet espace où les émotions sont tuées. Elles circulent. L'inspecteur n'est plus centré sur ce qu'il va dire mais laisse l'échange avoir lieu, dans un partage de la parole, dans un échange de propos parfois contradictoires. Les conseils n'ont plus l'impératif du statut mais de la « proposition ». C'est aussi ce que l'on peut lire sous la plume de Jean-Marc :

« Car qu'est-ce qu'être efficace ? Trancher dans le vif pour mettre fin à un différend relationnel, un désaccord pédagogique ? Croiser des indicateurs pour mettre en place des stratégies de formation et des animations pédagogiques pédantes sur la dernière théorie en matière d'apprentissage de la lecture ou de prise en compte de la difficulté scolaire ? Ou bien écouter, peser, échanger, comparer, discuter, hésiter ? » (Jean-Marc R1)

Cette mobilisation des dimensions affectives, esthétiques, morales oblige l'inspecteur à quitter le modèle thérapeutique, car il ne peut être un médecin des « âmes ». L'activité de l'inspecteur est alors à l'image de l'activité enseignante : incertaine. Elle est irréductible à une technique de management qui considérerait l'humain comme un « facteur », mais elle est saisissable par l'art du discours — celui-ci n'est plus simple technique —, qu'il soit oral ou écrit. C'est ce que l'on peut lire dans un texte de Bridget :

« Parce que sinon, malgré notre évocation du travail sérieux, de l'expérience professionnelle certaine, de l'exigence de bon aloi... il y aura dans notre écrit cette petite raideur syntaxique, cette légère sécheresse lexicale, ces non-dits tellement pensés qu'ils apparaissent en filigrane... bref il y aura tout ce qui fera que le rapport sera banal, très quelconque... sans saveur, comme le repas servi ! » (Bridget 3)

A l'imperceptible de la vie de la classe, répondent les non-dits de l'écrit, ses filigranes, ses écritures et lectures entre les lignes.

Ce troisième modèle marque une véritable rupture épistémologique avec les deux précédents. Le premier modèle dessine en creux une pathologie des pratiques où leur santé se rapporte à une absence de « maladie ». Celle-ci s'exprime par des écarts à des attendus normalisés. Ce troisième modèle lui oppose une vision de la professionnalité enseignante qui témoigne d'un engagement puissant dans l'activité d'enseigner. La santé professionnelle

s'exprime par une capacité des individus à porter la responsabilité des actes posés, une capacité à porter les choses à l'existence (Canguilhem, 1966 ; Clot, 2007). Les inspecteurs reconnaissent aux enseignants leur légitimité à placer les activités qu'ils engagent dans un horizon de sens qui déborde les attendus formels. Ici, la reconnaissance précède la connaissance (Honneth, 2006). Pour évaluer, l'inspecteur procède à une véritable mise en suspens de son jugement. Nous l'avons vu plus haut, lors de l'observation, le regard et la pensée se font plus flottants. Lors de l'entretien, en s'éloignant de leur statut et par la suspension de leur jugement réciproque, les IEN et les enseignants parviennent à tisser des liens de confiance. Leur identité s'exprime dans une reconnaissance mutuelle qui dépasse les rôles préétablis. Paradoxalement, en s'éloignant de leur position statutaire, l'identité des acteurs s'en trouve renforcée ce qui leur permet d'affronter l'incertitude de l'activité d'enseigner. Chacun des interlocuteurs travaille son métier aux limites. L'entretien opère dans un échange dialogué qui « hésite », « risque des bouts de phrases ». Il vise idéalement une mise en mots du travail qui permette d'en saisir sa dimension proprement vivante, tout en le situant dans des horizons de sens qui dépassent le cadre normatif des prescriptions. Ce modèle d'évaluation participe de manière forte au plaisir professionnel de certains des inspecteurs qui ont participé à l'enquête.

Si les passages entre les deux premiers modes d'évaluation semblent pouvoir opérer dans une certaine continuité, l'adoption du troisième mode d'évaluation oblige à un véritable saut épistémologique qui se marque par ce que nous pourrions appeler une *époque* du jugement. Lorsqu'un enseignant avoue à Jean-Marc son désintérêt des nouveaux programmes, il propose implicitement à ce dernier à mettre en suspens son jugement. Cette remarque semble comme inviter son IEN à s'engager dans un autre mode d'évaluation qui s'éloigne du cadre prescriptif que représentent les programmes. L'hésitation que marque Jean-Marc met en évidence la difficulté à répondre à cette demande implicite de l'enseignant : nous l'avons vu, elle oblige à un saut relationnel qui présente toujours un risque. L'IEN est en effet le garant du cadre institutionnel par rapport auquel il doit se montrer loyal. Adopter ce troisième mode d'évaluation exige une confiance réciproque qui confère à l'institution ce que nous appelons sa plasticité. Cette dernière repose sur la capacité des acteurs qui administrent à reconnaître, au sens fort du terme, que le réel dépasse son organisation.

Le passage vers ce troisième modèle d'entretien semble réglé par un gage antérieur de conformité qui expose la capacité de l'enseignant à jouer correctement le jeu. C'est ce que l'on peut lire dans l'entretien d'Isabelle. Elle considère les rapports avec les IEN comme « vachement hypocrites ». Et pourtant, cette hypocrisie, visible selon elle dans les situations « artificielles » mises en place le jour de l'inspection, remplit une fonction importante :

« Oui, car tu fais un truc artificiel parce que l'inspecteur vient. Après ça ne t'empêche pas de vraiment parler devant lui. Même à la limite tu gagnes son écoute en présentant plein de trucs comme ça, bien fait comme il attend, et du coup, après, tu as le droit de dire ce que tu veux parce que j'ai bien fait comme il faut, maintenant. » (Isabelle, enseignante)

C'est lorsque l'enseignant se montre capable de maîtriser les dimensions génériques de l'activité professionnelle attendue lors de l'inspection qu'il est alors possible pour les deux protagonistes de quitter la posture statutaire rigide pour s'orienter vers un nouveau mode d'échanges. Cette instauration de la confiance reste toutefois inquiétée par la « crainte du gendarme », dimension qui semble indépassable.

« Je me souviens d'une école, qui m'a fait une demande pour venir visiter toute l'école. Je suis venue les voir dans une réunion préalable où on a parlé du projet d'école. Il me semble important de venir avant, de ne pas venir brutalement pour l'inspection. De venir avant, s'il y a une personne que je ne connais pas bien dans l'école, pour que l'on se voit dans un autre contexte. Mais malgré tout, on sentait quand même une grande tension, alors que c'était une demande formelle de leur part. » (Hélène, IEN)

De la même façon, les inspecteurs doivent quitter en partie leur statut, et se montrer plus proches des enseignants.

Ce troisième modèle opère un changement profond dans la place accordée aux individus. Ils accèdent à une position d'expression plus authentique qui manifeste leur santé professionnelle. Elle n'est pas ici une absence de pathologie ou d'anormalité, mais apparaît comme une capacité à agir de manière singulière et responsable dans le monde. Les enseignants sont considérés comme des acteurs de talent qu'il est difficile de reconnaître pleinement. Ainsi Hélène, lors de son entretien, explique l'impossibilité pour elle de valoriser comme il se devrait ces enseignants aux compétences qui restent finalement cachées.

« Je pense à deux enseignants de la circonscription qui sont absolument formidables, qui passent des week-ends, des samedis à l'école. Leur vie, c'est l'école. J'ai fait des courriers d'une page, pour demander les palmes académiques pour ces deux enseignantes, elles ne les ont pas. Pour moi, c'est complètement étonnant. » (Entretien d'Hélène, IEN).

Pour elle, beaucoup d'enseignants disposent de compétences qui ne sont pas suffisamment prises en compte par l'institution. Elle se demande d'ailleurs si les enseignants souhaitent cette valorisation. Une telle dynamique professionnelle s'oppose à la modestie et à une expression silencieuse de l'activité. L'expression singulière et authentique paraît alors empêchée par les règles qui pré-organisent l'activité des acteurs.

Emmanuel pointe d'autres limites à l'adoption d'une telle posture :

« J'entendais dire que [Jean] n'était pas considéré comme efficace lors des conflits qu'il avait à gérer, étant trop indécis et comprenant trop bien les points de vue de ses différents interlocuteurs. »
(Emmanuel 1)

En quittant la protection de son statut, il en quitte aussi l'efficacité réglée par l'institution dans laquelle il s'inscrit. Cette autonomie acquise par l'IEN dans l'ouverture d'un espace de dialogues authentiques, empêche alors l'efficacité immédiate que son discours possédait « naturellement » lorsqu'il s'imposait sans critique recevable. En rapprochant les individus, en portant le regard sur le réel du travail, l'agir de l'inspecteur, qui est ici un dire, perd en partie la force de la technique, l'efficacité d'une approche instrumentale, mais aussi la mesure de son activité. L'IEN n'est plus celui qui contrôle, mais celui qui « témoigne » et « accompagne ».

« (...) être le témoin de tout ce qui se joue dans une classe, tenter d'en être le miroir, et humblement accompagner la réflexion (dans les deux sens du terme) (...) » (Bridget 3). Emmanuel s'identifie, dans le déroulement de l'inspection, à un « témoin privilégié de cette construction unique » (Emmanuel 3).

L'espace de la discussion engage à une éthique de la reconnaissance dont la dynamique est précisée par Bridget : il s'agit pour l'inspecteur d'être un miroir qui réfléchit doublement.

- Il doit s'effacer (« mettre ses émotions à distance », « se faire oublier », « s'oublier pour mieux s'incorporer » à la classe) pour laisser l'autre s'observer à travers lui ; ce reflet de l'altérité est visible chez Emmanuel, lorsqu'il parle de l'inspection : « Accepter d'être surpris, soi-même déstabilisé dans ses certitudes et ses choix virtuels », ce qui contraste avec la remarque de Jean-Marc qui s'engage dans une approche essentiellement technique : « 25 élèves dans cette classe de CP. Pas de surprise à attendre, c'est la deuxième fois que j'inspecte Madame N. vingt-cinq ans qu'elle exerce dans la même école, dont vingt au CP. En termes d'indicateurs, difficile de faire mieux. » (Jean-Marc 3)

- Parce que l'on ne peut s'accompagner soi-même, il doit réfléchir avec cette différence, cet autre que lui qui l'interroge tout autant qu'il interroge (« des bouts de phrases qui se tentent »).

Lors des entretiens, l'inspecteur est ainsi amené à arbitrer entre l'usage de ces trois styles de discours, parce qu'aucun d'eux ne se montre invariablement efficace. Comme toute norme, ces styles restent dépendants des situations rencontrées. Les discours mis en œuvre visent cependant la même finalité : être le reflet, le miroir, de ce qui s'est passé dans la classe et que l'observation a saisi. Un autre point commun réunit ces différents styles : puisque l'activité de l'inspecteur doit être le reflet fidèle de l'activité de l'enseignant,

l'inspecteur doit s'effacer derrière ce reflet : il doit taire ses émotions, il doit s'appuyer sur des indicateurs objectifs et éviter les jugements personnels et les jugements sur la personne. L'IEN doit s'oublier pour mesurer ou accueillir la différence. Observer et dire nécessitent dans les deux cas une maîtrise de soi, oblige à se tenir de l'intérieur. Bridget le souligne à juste titre tout en se demandant en quoi consiste exactement cette activité :

« *Serait-ce un métier nécessitant un travail sur soi, en profondeur, avant de l'investir ?* » (Bridget R1)

On comprend le désarroi que la question posée suscite chez Bridget. Comment un sujet peut-il entièrement s'effacer derrière son activité ? C'est parce que le sujet laisse des traces sur son action qu'il est fondamentalement différent d'un instrument. Les textes nous conduisent alors derrière le miroir pour retrouver la trace de l'inspecteur.

4.1.5 De l'autre côté du miroir

- De la transparence à la vibration

La fidélité du « miroir » est garantie lorsque celui-ci reflète uniquement l'image qui se donne à voir, sans « projeter » des représentations qui lui sont propres. Celles-ci font alors figure d'artéfacts, d'accidents. Ainsi, pour pouvoir devenir ce miroir, l'inspecteur doit investir pleinement son rôle institutionnel en évitant tout recours à des dimensions personnelles qui conduiraient à un mélange de genre inapproprié. Le fait d'éviter, dans les textes, toute référence à des dimensions personnelles dénote cette volonté d'en empêcher l'expression dans un cadre professionnel (voir notamment Jacques) : son activité d'inspection se veut pure transparence. L'inspecteur se voit comme un technicien objectif et neutre qui s'appuie sur des traces objectives. D'autres éléments présents dans les textes suggèrent cette volonté d'effacer des dimensions personnelles présentes dans l'activité. Il s'agit de ne pas perturber, par sa simple présence, la mesure du jugement professionnel : « discrètement m'asseoir, me faire oublier » (Emmanuel 3), « Je m'oublie moi-même pour mieux « m'incorporer » dans ce groupe » (Bridget 3). Son individualité semble faire obstacle à l'activité qu'il conduit. L'humilité ou la modestie mises en avant par de nombreux IEN participent aussi de cette volonté de s'effacer pour être simple reflet de l'autre. On peut d'ailleurs penser que cet affichage identitaire permet de prendre en charge une certaine ivresse du pouvoir que peut procurer l'inspection.

Nous l'avons vu précédemment, le « costume » de l'IEN occupe une place importante lors de l'inspection. Il peut notamment jouer le rôle d'un masque, qui recouvre le corps propre de celui qui le porte. L'individu s'identifie à son rôle où « tout est à sa place : l'inspecteur est cravaté » (Jean-Marc 3). Ce costume tient chacun dans son rôle quitte à ce

qu'il génère des sentiments de craintes « à son corps défendant (!) » (Emmanuel 3), puisque ce corps visible n'est pas vraiment le sien — comme le suggère cette exclamation mise entre parenthèses dans le texte. Le miroir a un double usage : il révèle l'activité enseignante et dissimule des dimensions plus personnelles de l'inspecteur, laissant uniquement apparaître le rôle professionnel.

Les enseignants n'ont pas à savoir qui est vraiment l'inspecteur. Ils n'ont pas à porter le regard au-delà du miroir, du costume auquel celui-ci souhaite s'identifier, au moins en partie. L'activité risquerait alors de s'en trouver dérégulée. Ce qu'il est sous le costume doit, selon eux, rester clandestin, à l'image de ce nez de clown qu'Emmanuel transporte dans son cartable :

« Nez de clown, compagnon de mes incursions scolaires. Souvenir d'un stage théâtral d'il y a plusieurs années, manière de carte de visite personnelle et de passager clandestin dans l'espace de travail. » (Emmanuel 2)

Ces dimensions personnelles ne peuvent pas rester à la porte de la classe, elles y entrent « clandestinement ». Sa visite n'est pas strictement professionnelle, elle englobe des aspects plus personnels (« carte de visite personnelle »). Ces dimensions plus intimes sont comme des ressources pour agir. Elles doivent rester dissimulées derrière le miroir qu'il présente aux enseignants, du moins tant que la confiance n'est pas établie entre inspecteur et enseignant, tant qu'ils ne se (re)connaissent pas.

L'activité de chacun des IEN est pré-occupée par des dimensions personnelles bien que ces dernières soient comme empêchées de s'exprimer dans le déploiement de l'action (voir ci-dessus). Le fait que l'activité d'inspection présente de telles singularités en est la preuve. Des dimensions personnelles pointent sans cesse dans le déroulement de l'action : ce sont des « sentiments négatifs » (Emmanuel 3) que ressent l'inspecteur, ce sont ses « propres représentations » (Jean-Marc R2) ou « ses propres attentes » (Emmanuel 3) dont il lui faut se mettre à distance. Il lui faut « résister à la séduction d'un travail réfléchi » (Bridget R2) mis en œuvre par un enseignant ou au contraire s'y glisser :

« (...) je veux vibrer aux apprentissages qui s'élaborent, sortir euphorique de rencontres d'enseignants » ou encore, dans son texte R3 : *« vivre avec l'ensemble de l'équipage la traversée ».*

Ces dimensions personnelles ne font pas uniquement l'objet d'une résistance, elles sont parfois vitales pour le bon déroulement de l'activité. Là aussi, nous l'avons vu précédemment, inspecter c'est « vivre » la coupure avec le rythme chaotique des autres activités professionnelles. Parfois, l'IEN vient y chercher « la convivialité » un certain « bonheur » et c'est peut-être ce qui rend si difficile à vivre ce sentiment de ne pas se sentir

accueilli, « membre de la communauté ». Chez Emmanuel et Bridget, les pratiques qui apparaissent dans les textes comme les plus accomplies sont souvent associées avec une expression de sentiments positifs (« vibrations », « euphorie », « bonheur »). Ces dimensions personnelles s'expriment chez tous les inspecteurs lorsque les enfants apparaissent dans les textes. Ils portent leur regard sur les enfants, ils se « mettent à leur place ». Ils tentent de glisser dans leur ressenti : « Je m'efface pour mieux me glisser dans la peau de cet élève isolé avec sa table tout devant » (Bridget 3), « si je me mettais à la place de l'élève... Est-ce que j'ai envie d'apprendre dans cette ambiance ? » (Hannibal R2). Leurs émotions, leurs sensations ne peuvent être réprimées, car c'est en partie par elles que les IEN observent l'activité enseignante, s'en nourrissent.

- Le regard des enfants

On peut en effet s'interroger sur ce qui amène des inspecteurs à quitter leur position statutaire, leur costume ? Cela apparaît chez Jean-Marc et Bridget. Le regard des enfants traverse le miroir et opère comme une mise à nu de ce qu'ils sont vraiment.

C'est ce que l'on peut lire chez Jean-Marc dans son troisième texte (Jean-Marc 3) à travers ses touchantes interactions avec un élève de la classe :

« Lucas me regarde à nouveau. Il a fini son exercice... Il fouille dans sa trousse, se trémousse un peu sur sa chaise, et enfin il ose me parler dans un début de complicité : « Toi aussi tu t'ennuies ?... » »

L'expression en est encore plus forte dans Bridget 3.

« A chaque inspection, je sors mon stylo et une chemise à élastique noire, glacée, dans laquelle se trouve mon « masque de saisie manuscrite » destinée à mon premier jet d'écriture du rapport. Et sur ce dossier est collé, depuis 4 ans que je suis dans cette circonscription, un portrait d'une petite fille Vietnamiennne, au regard noir, à la fois inquiet et chargé d'espérance. Pour moi, c'est un rappel permanent à ce que j'ai la mission d'observer dans la classe... tous les enfants ont-ils leur place ? »

Le contraste entre la «chemise noire, glacée», le « masque de saisie » (l'usage du terme de masque rappelle cette mise à distance du costume), le « rapport » et le portrait de cette « petite Vietnamiennne », au regard «inquiet», « chargé d'espérance » est très significatif. L'inspecteur n'est plus celui qui regarde de manière glacée derrière son masque, mais il est aussi celui que les enfants observent. Ce regard brise alors le cadre institutionnel, il brise le miroir derrière lequel l'inspecteur dissimule des dimensions plus personnelles. Il l'oblige à porter un regard qui n'est plus simplement technique, strictement professionnel, mais ancré dans l'expérience humaine « ordinaire » qui libère les sentiments et les

sensations. Ce retour de l'IEN comme sujet autorise aussi sa propre réflexion (voir le thème de la double réflexion dans Bridget 3).

Emmanuel est lui aussi sensible à ce regard enfantin qui lui paraît parfois « hostile », qui le met mal à l'aise. L'on peut se demander si le nez de clown qu'il transporte clandestinement n'est pas une manière d'amadouer ce regard, de se faire accepter dans la classe tel qu'il est vraiment. Si une face du miroir est destinée aux enseignants, l'autre renvoie à l'IEN sa propre image. Évaluer c'est être confronté à cette double observation.

Les textes de Jacques marquent tout au contraire une distance par rapport aux « élèves ». Ils sont uniquement évoqués sous l'appellation d' « élèves » et apparaissent dans des propos généraux. Contrairement aux textes de ses pairs, on ne trouve aucune relation directe entre lui et un élève ou un enfant. Ainsi, lorsqu'il dit : « Je garde toujours à l'esprit, qu'à l'issue de ma visite, le professionnel qui m'a reçu, écouté, aura envie après mon départ de travailler un peu différemment, posant un regard plus serein sur les élèves » (Jacques R1), nous comprenons que, pour Jacques, c'est aux enseignants qu'il revient de poser le regard sur les enfants. Dans le texte R2, Jacques donne la parole aux enfants, mais c'est pour immédiatement en relativiser la portée : « (...) on aurait pu citer tous les mots des élèves saisis alors pour leur faire dire tout et leur contraire. » Tout en gardant à l'esprit la relativité de ces résultats — comme cela a été précisé dès le départ — il apparaît des liens entre une mise à distance des émotions, sensations, réflexions propres et mise à distance des enfants qui sont cantonnés à leur rôle d'élève, qui exercent alors essentiellement leur « métier d'élève ».

Nous l'avons signalé précédemment, les styles identifiés plus haut semblent eux aussi corrélés à une représentation de la place accordée aux enfants dans l'institution éducative. Lorsque les enfants sont présents dans les entretiens, au-delà de leur métier d'élève, les narrations se font plus compréhensives, ce qui favorise un déplacement des styles professionnels adoptés.

- Une neutralité impossible

L'inspecteur oscille ainsi entre une image qu'il souhaite lisse, objective et neutre et une condition plus humaine, qui sait vibrer de manière vivante à l'activité réelle des enseignants et des enfants. Nous pouvons cependant nous demander si l'adoption d'une image neutre n'est finalement pas un leurre pour l'inspecteur. Nous l'avons relevé précédemment, Jacques, pour garantir l'objectivité de ses observations et discours, s'appuie avant tout sur des productions visibles dont il garde la trace. Cependant, ces traces sont déjà affectées par des dimensions plus personnelles. Il le dit dans le texte 2, cela fait trente ans

qu'il utilise l'outil informatique, c'est un adepte des nouvelles technologies depuis la première heure et l'usage des premiers TO7. Or, lorsqu'il inspecte, il donne une place remarquable à ces nouveaux outils. Il configure partiellement l'activité à son image. Il est un expert dont l'institution ne reconnaît pas toujours la valeur.

« *La professionnalité, l'expertise dont nous sommes porteurs est souvent mise en sourdine, non pas niée, mais pas à l'ordre du jour, tout simplement.* » (Jacques R1)

Cette image de l'expert mesuré, neutre, objectif habite son activité d'inspection et exerce une réelle influence. Son action consiste alors à convaincre les enseignants qu'il rencontre du bien-fondé de ses conseils et recommandations. La neutralité de ce miroir n'est-elle pas fondamentalement remise en cause par cette volonté de convaincre ? L'image qu'il renvoie est en partie fidèle à ses propres vues, tout comme les photos qu'il réalise lors de ses inspections. Elles sont affectées par le cadre et l'objectif qu'il mobilise. Il cadre l'entretien, comme il cadre l'image, en fonction de son objectif.

Cette neutralité est d'ailleurs mise à mal par les supérieurs hiérarchiques qui prescrivent aux IEN, de manière informelle mais forte d'être loyaux envers l'institution. Ils en sont l'image. Derrière le miroir se trouve non seulement l'IEN mais aussi l'ensemble de sa hiérarchie. Dans le même temps, ils souhaitent refléter les pratiques réelles des enseignants. Pour l'inspecteur, lors de l'évaluation individuelle, il s'agit donc de filtrer ce qui se trouve de chaque côté du miroir.

Nous pouvons donc retenir de cette partie, qui clôt nos analyses sur l'activité d'inspection, que l'inspecteur ne peut prétendre occuper une position neutre. Les analyses qui précèdent le montrent : il ne s'agit pas d'un défaut imputable aux professionnels qui exercent la fonction mais une impossibilité consubstantielle à l'activité elle-même. Cette impossibilité d'être un « acteur » neutre et « objectif » ainsi que la nécessité de poser clairement certains choix méthodologiques semblent, au moins partiellement, échapper aux acteurs eux-mêmes. Dans la partie qui suit, nous voudrions établir les liens que ces différentes controverses entretiennent avec le cadre institutionnel et dans quel terrain s'ancrent finalement les arbitrages que les IEN ont à effectuer dans le déploiement de leurs activités.

4.2 ÊTRE INSPECTEUR

4.2.1 La décision du chef

Dans les textes sur l'activité, les IEN sont unanimes pour condamner les attitudes de cet IEN évoqué par Bridget (voir Bridget 1) qui juge les personnes et non uniquement les

pratiques. Ils déploient leurs activités professionnelles en opposition à cette ancienne image que Jacques appelle « IEN-Baron ». Hannibal parle de lui comme d'un « spécimen », Jean-Marc le qualifie de « supérieur hiérarchique sûr de lui et méprisant des enseignants » (Jean-Marc R1). Ils semblent s'accorder sur le fait que l'IEN est un « chef », terme utilisé par Jean-Marc et qu'aucune contradiction ne viendra mettre en cause par la suite (voir Jean-Marc R1). À cette image correspondent des verbes d'action spécifiques qu'emploient les inspecteurs dans leurs textes : affirmer, juger, annoncer une titularisation, piloter une circonscription, décider, trancher, établir des plans d'action, des « plans de campagne » ou un programme d'action, constater (qui peut être considéré comme un euphémisme de contrôler), déterminer des stratégies pour faire appliquer les directives, inspirer une certaine crainte, faire passer des messages, trancher dans le vif, défendre les programmes institutionnels, rédiger des comptes rendus et rapports, établir des signalements, analyser les besoins de formation, mettre en place des formations, répondre aux enquêtes ministérielles, communiquer plus rapidement grâce aux nouveaux outils technologiques, régler les conflits, etc. Ces verbes, que l'on peut relever dans les textes produits, traduisent cette image du pilote volontariste de sa circonscription, ce qui confirme nos analyses précédentes. Un IEN est celui qui dirige — ce que laisse entendre le terme de « piloter » qui a supplanté l'ancien terme de « gérer » (voir Jean-Marc 1) — et non celui qui est mené par les situations elles-mêmes.

L'IEN ne peut échapper à ces prises de décisions qui sont commandées par les situations elles-mêmes. Le texte d'Hannibal montre cependant des différences notables dans les postures adoptées face à cette obligation concrète d'agir : en tant que « chef » il se doit de fixer le cadre de l'action future, il projette l'action hors du présent pour la faire progresser. En cela, les procédures sont des ressources précieuses qui permettent de réagir vite et en conformité.

« [L]es conseils [de mon tuteur], teintés de bon sens mais toujours cadrés par les contraintes institutionnelles, me permirent d'ordonner les réponses et de m'ouvrir des opportunités de solution que je n'avais pas envisagées. A mieux y réfléchir, avec le recul de ma grande expérience (4 ans !!!), les pistes proposées n'allaient pas au-delà de ce que la réglementation nous autorise ; mais la rapidité et la clarté de son propos m'avaient « rassuré » et conforté dans mes attitudes pour affronter l'hostilité « institutionnelle » de mes interlocuteurs.

- 1. Mettre en préalable le retour à la normale de l'accueil des élèves (plus d'occupation des locaux)*
- 2. Convier à une réunion les représentants des parents et les responsables municipaux*
- 3. Rappeler les obligations en termes de respect des personnes et de la scolarisation de tout élève*
- 4. Organiser le parcours adapté de l'élève*
- 5. Effectuer les signalements nécessaires pour traiter la situation dans la durée. » (Hannibal 1)*

C'est sans doute parce que son action de décideur légitime va permettre de quitter la situation présente, tout en garantissant la conformité de la situation future, qu'elle apparaît comme rassurante. Aux contraintes contextuelles, le « pilote » oppose une rationalité institutionnelle qui se place en surplomb de la situation. Dans de nombreux entretiens, les enseignants apprécient ou attendent cette capacité de leur inspecteur à prendre des décisions et qui permet le déblocage de certaines situations. Greg préférerait que son IEN tranche dans le partage inégal des moyens supplémentaires dont dispose la circonscription. Julie, nommée en SEGPA est en conflit avec ses collègues pour établir son emploi du temps. Elle aimerait plutôt que son inspecteur vienne les faire lui-même. Sylvie, dans les situations conflictuelles qu'elle rencontre avec ses collègues, aimerait que son inspecteur « tape du poing sur la table ». Lucie associe son inspectrice à une redistribution des niveaux d'enseignement dans l'école. Malgré le rôle très actif qu'elle s'attribue, c'est finalement son IEN qui tranche :

« Là, j'ai le problème de répartition. Le cas de conscience. J'ai pris le téléphone, j'ai demandé à parler [à mon inspectrice]. (...) Au niveau de mes collègues, j'ai fait changer tout le monde de niveau sans qu'il y ait la moindre animosité. On arrive vite ici à ce que les collègues d'elles-mêmes, viennent prendre le niveau sans imposer le niveau. Et pourtant, on a tous dégringolé. On a tous un niveau qu'on n'a jamais eu, ça s'est fait tout en douceur, en négociation avec l'inspectrice qui finalement a tranché. On a eu l'aval de l'inspectrice, on en a discuté. Elle a tranché alors que tout le monde était déjà d'accord. » (Lucie, enseignante)

L'inspecteur impose à la situation une volonté institutionnellement légitime. L'efficacité des décisions qu'il prend repose donc essentiellement sur la force de la loi et par là-même du statut et de l'image qu'il donne à voir. On retrouve ici l'idée du costume qui traduit le fait qu'il est un homme de loi. Il doit mettre la situation en conformité avec les normes en vigueur, il réduit la singularité de l'action au cadre prescrit. Pour cela il assure le passage du monde de l'action à celui des textes et des dossiers.

4.2.2 Les convictions : entre mesure et croyance

Une autre posture volontariste apparaît chez Jacques :

« Mais quand même il me reste aussi un goût d'amertume sur notre manque d'engagement pédagogique, sur le manque de convictions, peut-être sur le manque d'enthousiasme et de conviction que les élèves progressent... parce que les professionnels s'attachent à la tâche en s'appuyant sur des outils élaborés patiemment pendant des décennies par les chercheurs, par les enseignants et que, sans tronquer les chiffres, l'éducation a fait d'énormes progrès depuis 50 ans même s'il reste ici ou là des scandales que nous nous devons d'enrayer. »

L'inspecteur se doit d'être un homme de conviction. L'institution qu'il représente se veut, dans cette « mise en intrigue », efficace. Il doit être de ceux qui prennent activement part à cette évolution du système éducatif. La culture de l'évaluation participe de cette idée de modernisation et de progrès du projet éducatif. Elle garantit l'efficacité de l'action de chacun tout en unifiant les différents échelons hiérarchiques. Chacun dans son action est ainsi amené à rendre des comptes en regard des chiffres qu'il produit ou qui sont produits sur celle-ci.

Bridget et Emmanuel ont eux aussi recours au terme de conviction, mais dans deux registres qui apparaissent comme moins légitimes. Bridget exprime des « convictions pédagogiques sur les modes d'apprentissage des élèves » qui, depuis les nouvelles orientations ministérielles, ne sont plus officiellement reconnues. Elle apparaît alors pour certains de ses collègues comme une militante. Les discours qu'elle tenait jusqu'alors aux enseignants deviennent soudain illégitimes. Lorsqu'elle argumente du bienfondé scientifique de ses positions, certains de ses collègues rétorquent :

« *Que peu importe les courants et la recherche, l'IEN doit continuer son chemin sans a priori pédagogique !* » (Bridget 2)

Ce qui est interrogé dans cette dispute entre IEN c'est finalement le statut des sciences et des connaissances produites par les recherches scientifiques, notamment celles issues des recherches en éducation. Si pour Bridget, cette production est constituée de savoirs sur lesquels il faut prendre appui, pour un ensemble de collègues ce sont des *a priori* pédagogiques qui n'ont donc pas de validité scientifique. Les positions de Bridget, mais aussi celles de Jacques, sont alors remises en cause.

Deux réponses, qui s'appuient sur les données recueillies, peuvent être avancées pour expliquer ce fait. L'une concerne l'usage de la mesure par les acteurs institutionnels, l'autre interroge la difficulté à réduire l'action enseignante à un ensemble de techniques ou procédures d'enseignement.

Nous l'avons vu précédemment, une vision positiviste de l'éducation relie l'activité d'enseigner et d'administrer par le biais de l'évaluation. La mesure objective l'action et en permet le contrôle, la régulation et l'évolution. Dans le recueil de données, des IEN interrogent la validité des mesures qui sont effectuées et qui serviront à appuyer les « arguments » institutionnels. Dans l'extrait de la page précédente, Jacques fait allusion à des « chiffres tronqués », ce qui laisse supposer que de telles pratiques sont envisageables au sein de son institution. Ceci est confirmé lors d'entretiens réalisés auprès d'IEN. Nous l'avons vu précédemment, l'évaluation est ici l'objet d'une instrumentalisation politique. Elle

est utilisée comme un instrument au service d'un discours préétabli qui devance les résultats. Pour de nombreux acteurs, la culture de l'évaluation est alors engagée dans un espace de la suspicion et de la manipulation. Faire preuve de volonté dans l'application des textes et des directives répond dans ce cas à un schéma fin-moyen qui substitue la justesse hiérarchique à une justesse scientifique qui lui sert paradoxalement d'écran. Cet usage inexact et parfois trompeur de la mesure contribue, selon nous, à discréditer un travail scientifique rigoureux dont il prend les apparences. Par là même, le discours institutionnel se protège d'un discours scientifique potentiellement concurrent comme on le voit dans les textes de Bridget. Par ce travail rhétorique, l'institution contrôle en partie les discours à sa marge.

La seconde analyse que nous avançons pour expliquer le discrédit dans lequel se trouvent placées les sciences humaines tient aux dimensions du projet éducatif et de l'acte d'enseigner. Nous l'avons vu précédemment, ce dernier ne peut se réduire à un ensemble de facteurs servant de base à une modélisation de l'action. Enseigner c'est s'engager dans un monde de valeurs et non uniquement de savoirs. On en retrouve une expression forte chez Emmanuel :

« *Je veux être dans les classes et regarder les cathédrales se construire, patiemment, infiniment (...)* » (Emmanuel R2).

L'image de la cathédrale engage l'acte d'enseigner dans l'univers de la croyance, du sacré, ce qui a des incidences sur l'action de l'IEN. Dans un texte précédent, Emmanuel est surpris d'apprendre qu'un IEN qu'il admirait avait suivi cette voie professionnelle « non par conviction personnelle » mais « sur demande de l'institution ». Pour lui, contrairement à Jacques, la conviction d'un inspecteur est avant tout personnelle. Elle fait partie d'une intime conviction. Elle s'exprime sur le registre d'une croyance personnelle qui donne sa force à l'action. On retrouve cette thématique chez Jean-Marc qui revendique sa position de militant pédagogique.

« *Et si un IEN n'est pas un militant pédagogique, qui donc le sera ?* » (Jean-Marc R2)

Être militant, c'est défendre, face à d'autres acteurs, des positions que l'on tient pour vraies. Une telle posture est en lien avec l'activité d'enseigner, qui a recours à deux formes de connaissances, oscillant entre savoir démontrés ou tenus-pour-vrai. L'institution semble vouloir contrôler ces deux espaces de connaissances. C'est à ce moment que nous pouvons saisir toute la dramatique professionnelle dans laquelle certains IEN se trouvent placés.

Ainsi, Bridget rapporte les propos de deux de ses collègues auxquels elle se rallie : l'une demande « *qu'on daigne lui accorder ce crédit qu'elle était capable de s'épancher dans le groupe des IEN [d'argumenter contre ces nouvelles directives] et de défendre ces futurs programmes devant les enseignants* », et une autre a ajouté *qu'on pouvait être IEN et penseurs !* » (Bridget 2).

Les croyances légitimes font l'objet d'une prescription. On retrouve les traces de ces difficultés à « croire » chez Jean-Marc:

« *C'est qu'on nous en a fait avaler des couleuvres ces quinze dernières années. Comment ne pas devenir schizophrènes quand les vérités d'hier sont pointées du doigt aujourd'hui ? Difficile de courir un marathon, quand la distance et l'itinéraire évoluent en cours de course. Le résultat de tout ça, ce sont des cadres fragilisés, à fleur de peau.* » (Jean-Marc R2)

Il revient aux inspecteurs de convaincre les enseignants, de les persuader du bienfondé des positions institutionnelles bien qu'ils n'adhèrent pas obligatoirement aux positions en question. Or, convaincre c'est amener par des raisons, des preuves à reconnaître ce que l'on considère comme la vérité d'un fait, d'une proposition. S'il veut convaincre, l'IEN doit accepter de mettre en suspens son propre jugement, de mettre entre parenthèses ce qu'il tient-pour-vrai. Être loyal, c'est devoir procéder à cette époque de soi. C'est avaler des couleuvres, des corps étrangers qui accèdent au plus intime de soi. Être un chef, c'est pouvoir mettre à distance ce que l'on tient-pour-vrai et mettre en œuvre des croyances avec lesquelles il faudra faire corps, qu'il faut incarner. Bien que Bridget considère qu'il est possible d'être loyal et penseur, on devine la difficulté à faire retour sur une action qui exige le suspens de son jugement. Dans son texte R1, elle se montre consciente de la difficulté dans laquelle elle met son action professionnelle. Ceci n'empêche pas Bridget de vivre péniblement, ce que nous pouvons appeler à la suite d'Yves Schwartz, un mésusage de soi.

« *Serait-ce un métier nécessitant un travail sur soi, en profondeur, avant de l'investir ? Passage incontournable (préalable ? deuil de cette étape) pour pouvoir vivre ce dilemme permanent [entre valeurs humaines et efficacité professionnelle] ?* »

Cette dichotomie de soi et du rôle professionnel est aussi présente chez Emmanuel qui se sent « passager clandestin » dans « ce métier qui ne l'attendait pas ».

4.2.3 L'inspecteur et la volonté

On retrouve chez Hannibal une difficulté pour un cadre qui décide incessamment de faire retour sur son action.

« Toutes nos (mes) décisions sont prises, je l'espère, en conscience et en fonction des éléments connus au moment où nous les prenons. Personnellement je ne pratique pas la contrition et je ne pense pas qu'il soit nécessaire d'ajouter des regrets à un travail à la fois passionnant et stressant...mais que nous avons choisi. Je ne suis pas plus génial que n'importe lequel d'entre nous, je prends sûrement de mauvaises décisions, mais lorsque je le fais ce n'est pas sciemment mais plus probablement parce que l'urgence m'y a conduit. » (Hannibal, R1)

Dans le paradigme volontariste, l'inspecteur est avant tout celui qui « décide », « juge », « tranche ». Parce que le cours de l'activité l'exige — « l'urgence conduit » à la prise de décision — il doit juger rapidement, en étant conscient de disposer d'une connaissance et d'une raison limitées. Une règle opère : une décision immédiate, parfois inconsciemment « mauvaise », est préférable à l'inaction. Le retour sur l'action est profitable s'il rencontre à l'avenir une situation comparable :

« Au mieux j'engrange l'erreur, le dysfonctionnement ou l'oubli dans un espace mémoire et je tâcherai de l'activer lorsque je serai confronté à une situation comparable. » (Hannibal, R1)

Sinon, ce retour lui apparaît comme un moment inutile qui conduit aux « regrets », à la « contrition ». Il le dit plus loin :

« A quoi servirait alors ce désir de refaire le film !!! »

Trois points d'exclamation marquent la fin de cette phrase pourtant interrogative dans sa construction. Ils dénotent une forte affectivité. Ces trois signes de ponctuation marquent comme une impossibilité à bloquer entièrement ce retour sur l'action. L'inspecteur est confronté à ses erreurs potentielles et à une certaine culpabilité. Nous pouvons nous demander si ce n'est finalement pas l'absence du retour sur l'action qui confine à ce sentiment.

L'isolement professionnel de l'IEN apparaît parfois comme une aide pour mieux réprimer un sentiment diffus de culpabilité potentielle :

« (...) n'est-ce pas la crainte du regard du collègue qui nous incite à nous réfugier dans notre tour d'ivoire. Et si ma décision n'était pas la bonne ...et si mon (ou ma) collègue trouvait mon questionnement ridicule...et si je commettais une erreur de lèse-texte réglementaire sans le savoir...et si ...et si... » (Hannibal R1)

Dans le paradigme volontariste, le chef décide seul :

« Chacun, dans sa circonscription, réfléchit, agit, décide, conseille, oriente, tranche... » (Hannibal R1)

L'action est isolée dans un territoire qui lui « appartient ». Comme l'enseignant a « sa » classe, l'IEN a « sa » circonscription. On peut penser que l'action loyale confine elle aussi à l'isolement. C'est ce que note Jacques :

« Mais oui, Bridget, je partage aussi ton insatisfaction quant au travail en commun, quant au partage souhaitable sur nos pratiques, sur nos convictions. » (Jacques R2)

Comment partager des convictions qui sont soit officielles, soit en suspens ? Comment partager et dialoguer lorsque « je » se doit de représenter l'institution ? L'IEN reprend la raison hiérarchique qui, dans son économie et peut-être par nature, se soustrait à un débat argumenté. En effet, la justesse de l'action est évaluée selon son adéquation au cadre officiel. C'est par rapport à lui qu'il convient d'agir. Sur ce point, les positions exprimées par Hannibal (dans son texte Hannibal R1) et Jacques se rejoignent (voir Jacques 2 lorsqu'il parle des nouveaux programmes, dont l'immaturation est comparable au goût d'un Beaujolais Nouveau, mais avec lesquels il faudra « faire avec »). Ce dernier précise que l'espace de liberté d'action est celui conféré par XD (entendez Xavier Darcos, alors ministre de l'Éducation nationale).

On retrouve chez Mathieu, un des IEN interviewés, la violence de cette volonté institutionnelle qui s'impose à tous. Il dit travailler sous des pressions institutionnelles et politiques. Le projet éducatif se résume essentiellement à une production chiffrée conforme aux attentes qui relèguent dans l'ombre les dimensions morales et anthropologiques de l'acte d'enseigner.

En tant que « chef », les inspecteurs se trouvent au cœur d'enjeux politiques qui déterminent fortement leur action. Il s'agit pour eux de renforcer la croyance dans la justesse des positions défendues ou mises en avant par l'administration. Les implications morales d'une telle posture seront analysées dans la dernière partie de ces analyses qui traitent de la question des finalités.

Un agir volontaire, tel qu'il est mis en avant par Jacques et Hannibal, doit répondre à un impératif relevé par l'ensemble des IEN : l'efficacité de leur action. Or, d'autres arguments s'opposent à la mise en œuvre inconditionnelle d'une action volontariste. On en trouve plusieurs fois la trace chez Jean-Marc :

« A vouloir être trop présent ou trop injonctif, ne finit-on pas par être contre productif ? Qu'est-ce qu'un bon chef ? Est-ce vraiment celui qui a réponse à tout et qui exige que tous se rangent sous la bannière de ses propres certitudes ? Je me rappelle une phrase de mon IDEN tuteur à sa nouvelle conseillère pédagogique : « N'attendez pas de moi que je vous dise ce que vous devez faire. Elle a su très vite trouver sa place dans l'équipe et devenir une collaboratrice irréprochable, efficace, épanouie et loyale. Étonnant non ? » (Jean-Marc R1)

L'attitude volontariste peut être contre-productive à l'image de ces « conseils » et « recommandations » que la fermeture de la porte de la classe rend fragiles et éphémères (voir Jacques 1 et Jacques R1). Ici, l'action de l'inspecteur ne doit pas s'appuyer sur la prescription et l'autorité du statut mais sur l'écoute, l'échange, la comparaison, la discussion, l'hésitation. Cette autre approche du métier veut concilier la mesure, l'évaluation — suggérées par les verbes « peser », « comparer » — et le dialogue — que traduisent les verbes « écouter », « discuter ». Jean-Marc, comme d'autres IEN, doit abandonner un recours excessif aux indicateurs ou aux dernières théories légitimes qui conduisent à une action « pédante » éloignée des pratiques réelles. L'action perd ici de sa clarté — l'inspecteur « hésite » — mais gagne en authenticité ; elle tend à s'appuyer sur le travail réel, en marquant ses distances par rapport au travail prescrit. Dans ce cas, les positions adoptées par les interlocuteurs ne s'ancrent pas dans les discours officiels, mais dans les mises en mots des pratiques réelles. Nous recroisons ici le thème de la franchise et de l'honnêteté abordé plus haut. Une telle posture professionnelle peut placer les inspecteurs en contradiction avec les positions institutionnelles, qui orientent les pratiques des inspecteurs vers le style volontariste et légaliste. Ces contradictions apparaissent dans un texte de Bridget, contradictions reprises par Jean-Marc. Elle expose les controverses qui divisent les IEN de son académie entre leur fidélité à des valeurs officielles et leurs convictions pédagogiques. Il s'agit effectivement de deux conceptions du métier qui semblent inconciliables.

« Le groupe des « anciens », des experts, nous a alors tout simplement répondu qu'on n'avait pas du tout la même conception du métier d'inspecteur, qu'en disant cela on n'était pas trop à notre place, et qu'il fallait laisser ces états d'âme aux conseillers pédagogiques, que l'IEN n'avait pas à être un militant pédagogique ! » (Bridget 2)

Le fait d'être considérés comme des conseillers ou des militants pédagogiques procède d'une excommunication symbolique de ces inspecteurs du corps des IEN. La plasticité du genre professionnel ne permet pas d'englober les tensions qui sont actuellement présentes dans le métier. Il apparaît ici que le corps des inspecteurs est le lieu d'une véritable fracture que des « modulations de surface » tentent de minimiser :

« Bien sûr, notre étonnement irrité a induit des modulations des propos, mais en surface, pour que nos relations cordiales demeurent, mais ... » (Bridget 2)

Ce qui a déjà été avancé par Jacques dans son premier texte :

« Si les relations sont cordiales entre IEN, elles en restent souvent à un niveau très superficiel où le professionnel, ce qui nous permettrait de véritables échanges, une véritable mutualisation, est presque toujours absent. » (Jacques 1)

Si le métier n'arrive pas à fixer des règles qui s'appliquent efficacement à tous les professionnels, c'est que chaque posture rencontre des limites qui semblent insurmontables. Nous en avons détaillé quelques unes pour le style volontariste. La posture compréhensive connaît, elle aussi, des limites. Ce qui apparaît tout d'abord, c'est le fait qu'elle risque de conduire à l'inefficacité (voir le texte Emmanuel 1). « La compréhension des situations individuelle » conduit à une certaine inaction. En adoptant une position relativiste qui accorde un crédit égal à chacun des points de vue, l'inspecteur se retrouve alors dans l'incapacité de trancher, de juger, de décider, verbes qui pourtant s'imposent à lui de par sa fonction. L'interrogation qui se pose dans ce cas est celle de l'action juste au sens moral. Ce questionnement peut précéder l'action et engager l'inspecteur dans une enquête sans fin. L'apparition incessante de nouveaux éléments à prendre en considération peut conduire à un report incessant de la décision.

Une seconde limite accompagne cette posture compréhensive : elle échoue à protéger les professionnels dans l'exercice de leur métier. En effet, le questionnement moral qui suit ou précède l'action engage potentiellement les individus dans un mal-être professionnel, qui s'exprime dans le « regret » et la « contrition » évoqués précédemment par Hannibal.

Or, c'est bien parce qu'elle est solitaire que la rationalité déployée dans l'action est limitée, que l'organisation des éléments à prendre en considération est incertaine, que les inspecteurs ont du mal à mettre la situation à distance. On peut supposer que l'isolement professionnel empêche les IEN de surmonter les impasses dans lesquelles chaque posture se trouve. C'est ce que dit très justement Hannibal :

« Je me nourris de l'expérience des autres qui eux-mêmes s'alimentent (un peu quand même !) de mes expériences. Mais si nous osions nous le dire, ce serait mieux et la capillarité se transformerait en irrigation...dont chacun sait qu'elle est nécessaire à une culture épanouie dans un environnement aride. »

Dans cet isolement, le métier semble coupé de ce qui le nourrit, de ce qui l'alimente. Or, comme le dit Y. Clot (2007, 86), « un métier s'éteint lorsque, pour des raisons toujours singulières, le transfert entre les activités réelles personnelles, l'histoire collective transpersonnelle et les tâches prescrites impersonnelles se trouve interdit. Autrement dit lorsque le développement d'un métier reste prisonnier d'une des enveloppes où il se nécrose. » À l'image de ces conseils d'IEN où chaque partie reste « face » à l'autre (voir Jean-Marc R2), les règles qui orientent les activités déployées selon chaque style restent opposées dans leur isolement, ce qui conduit à une « nécrose » du métier lui-même. Retenons cependant que le dispositif d'écriture, utilisé dans notre recherche, démontre que l'isolement professionnel dans lequel se trouvent placés les inspecteurs peut être surmonté. On peut lancer l'hypothèse qu'un tel dispositif, au-delà de ses visées heuristiques, produit des effets aptes à « nourrir le métier » de ses différences et à dépasser les contradictions qui surgissent.

Les trois dernières parties de ces analyses — le rythme de travail, les rapports hiérarchiques, les finalités de l'action — vont encore préciser les tensions et controverses auxquelles les inspecteurs se trouvent confrontés lors de leur engagement professionnel.

4.2.4 Un nouveau rythme de travail

Ce qui émane de certains textes, mais aussi de nombreux entretiens, c'est que le métier s'est « accéléré » (voir Jean-Marc 2). Cette accélération est attribuable à deux principaux facteurs :

- l'utilisation de plus en plus courante des nouvelles technologies,
- des demandes, institutionnelles ou sociales, de plus en plus nombreuses et qui perturbent l'activité habituelle.

L'accélération se traduit essentiellement par une augmentation d'activités « réactives ». En cela, ils sont à l'image des cadres d'entreprises, pour qui « la performance et la rentabilité se mesurent à court terme, « en temps réel », mettant l'ensemble du système de production dans une tension permanente (de Gaulejac, 2005, 27) Ce nouveau rapport au temps s'exprime dans le texte Jean-Marc 2 par l'utilisation de termes et d'une syntaxe qui expriment la rapidité et la brièveté : « en direct », « vite », l'abréviation « OK ». Le rythme d'écriture recourt à de nombreuses expressions nominales introductives et des phrases brèves.

« Je pars en inspection, évidemment il [mon ordinateur] m'accompagne : rapport en direct, temps gagné, efficacité, modernité.

Réunion cet après- midi : groupe départemental sciences : ok je fais le compte rendu, il est là !! Vite une prise, je manque de batterie !

Coup de fil de ma secrétaire : « Je vous ai transféré une enquête à renseigner pour demain ». Pas de souci, je vais le faire. J'ai tous les éléments dans ma machine. Y a t- il une connexion internet ici ? Réponse immédiate, réactivité, envoi, c'est parti ! » (Jean-Marc 2)

Jean-Marc « aime » son ordinateur. Avec lui, il se « sent efficace, réactif, moderne, maître du temps. » C'est un outil qui lui permet d'agir de manière efficace :

« J'informe mes directeurs en temps réel, j'alimente mon site, je communique, je m'informe, j'enquête, je synthétise, je vire volte de tableau de bord en eduscol ! »

Jean-Marc — tout comme Jacques — passe d'une activité à l'autre et son ordinateur lui permet d'opérer la transition entre chacune d'elles : il ne le « quitte plus » (voir Jean-Marc 2 et Jacques 2). Il est le lien entre ses différentes activités ; il est ce qui réunit symboliquement un grand nombre de situations à l'image de cette succession de verbes qui s'enchaînent harmonieusement. Cette fluidité qu'il maintient grâce à son ordinateur entre les différentes activités a cependant un coût :

« Toujours disponible 7 jours sur 7 et jour et nuit. »

Cet outil est inépuisable, il suffit de se brancher : sur le courant pour redémarrer l'activité (« Vite une prise, je manque de batterie ! »), sur le net pour être toujours raccordé au flux des informations professionnelles.

« Y a t- il une connexion internet ici ? Réponse immédiate, réactivité, envoi, c'est parti ! (...) c'est vrai qu'en vacances je me soucie de savoir s'il me sera possible de me connecter à internet.)»

Ce bureau personnel transportable a envahi les espaces privés :

« Tout en beurrant mes tartines, un clic dans mes favoris... (...)Tiens le collègue B. a répondu à ma demande d'hier soir. Il était 1h28 ! Il ne dort donc jamais celui-là ! » (Jean-Marc 2) « (...) côté ordinateur... ne supportant plus cette emprise de l'engin sur moi, j'ai décidé de faire de la résistance... et je ne veux plus que mes premiers et mes derniers « pas » dans ma journée soient consacrés à la lecture des mails (...)» (Bridget R2)

La « maîtrise » qu'évoquait précédemment Jean-Marc se transforme ici en « emprise » de l'objet sur leurs utilisateurs. L'objet relance incessamment son activité, il la rend réactive. L'ordinateur portable n'est plus cet outil qui permet à l'inspecteur d'agir plus efficacement mais ce qui dirige son activité. Il force ainsi ses premiers et derniers pas dans les activités quotidiennes. Bridget donne le sentiment de perdre son initiative et de suivre le

mouvement imposé par l'outil. Cette inversion des rôles où l'homme répond à la machine aboutit alors à une forme de déshumanisation du travail dont parlaient précédemment certains IEN. L'homme agit comme le ferait un instrument. Cette activité forcée va à l'encontre de l'image du chef qui oriente son activité. Jean-Marc, pour garder le fil de celle-ci, est contraint d'étendre son espace et son temps de travail. Emmanuel s'y refuse et perd le fil de l'activité. À l'inverse de Jean-Marc, c'est lorsqu'elle est branchée sur le flux des informations que Bridget perd le fil de l'activité :

« ce besoin irréprensible de regarder tomber la pluie des messages ... qui entraîne inévitablement qu'on arrête tout ce qu'on est en train de faire pour répondre, diffuser, réétudier le dossier concerné, comme si l'urgence était telle qu'il faille suspendre le vol du temps ! »

L'outil informatique exerce comme une coupure qui segmente le cours de l'action. Il exige alors une activité automatique : « répondre », « diffuser », « réétudier » qui ôte à l'IEN l'initiative de ses gestes professionnels ; il contraint la pensée à adopter la temporalité et la logique de la machine.

Ce métier qui s'appuie sur les nouvelles technologies est, pour certains inspecteurs, un métier sans vie, c'est un boulot qui s'oppose à une vie « à côté » ou à la vie du métier — il « suspend le vol du temps » (voir Bridget R2). Pour Emmanuel, ce sont des objets de « pseudo-communication », comme le laisse aussi entendre Bridget :

« (...) un conflit ne se règle pas par mail, un souci de directeur se « dit » de vive voix ». (Bridget R2)

Elle oppose technique de communication — que représentent les mails — et la « vive voix ». L'outil technologique se montre incapable de prendre en charge une partie des communications professionnelles qui doivent transiter dans le face à face. À nouveau, le discours dialogué se montre seul capable de saisir les dimensions proprement « vivantes » du métier. Les inspecteurs sont partagés entre deux régimes d'action : IEN est un métier de dialogues authentiques fait de réflexions et de retours sur l'activité, mais c'est aussi un métier de discours « ciblés et technicistes » (Emmanuel R2) où l'inspecteur énonce, dans un suspens de sa pensée, la parole normée et normalisatrice. Entre ces deux manières d'exercer le métier, les IEN ont du mal à trouver leur voie/voix.

Emmanuel, contrairement à Jean-Marc, considère que l'usage de ces nouvelles techniques a transformé le métier d'inspecteur. Il n'arrive plus à trouver une identité professionnelle valorisante, il est « dépassé », il est « un jeune vieux con ! » L'usage de ces outils contraint l'activité à l'urgence et empêche en partie sa mise à distance. Dans l'extrait d'entretien suivant, ce manque de distanciation transparaît dans la nécessité de « répondre à tout, au jour le jour », sans pouvoir hiérarchiser les réponses.

« (...) j'ai l'impression qu'il faut que je réponde à tout, comme ça au jour le jour. Ça, c'est le mail qui donne cette impression-là. Le papier, à la limite on le laisse dans une chemise et puis tant pis. Mais le mail ça me donne cette sensation qu'il faut que les choses se passent rapidement. Alors que j'ai l'impression que l'enseignement, c'est quelque chose sur le long terme, il y a une dimension temporelle qui est forte, rien n'est urgent. » (Entretien avec Hélène, IEN)

L'usage de ces nouvelles technologies de communication a remplacé un fonctionnement plus traditionnel — le « temps de la franchise postale et de la machine à alcool » (Hannibal 2) — qui permettait de gérer une autre temporalité de travail. Elle permettait alors de trier les prescriptions ministérielles, ce qui semblait être auparavant une règle essentielle du métier.

« Aujourd'hui, il y a une demande de réaction immédiate à tout, il n'y a plus cette distance. » (Ludovic, IEN)

L'ancien fonctionnement, que favorisaient certaines techniques (usage du courrier postal, des rapports manuscrits, un usage des réunions moins formel), demandait aux inspecteurs d'agir de manière autonome : ils avaient une légitimité, que leur reconnaissait le centre de formation, à établir des priorités dans les prescriptions qui leur étaient adressées ou qui étaient adressées aux enseignants. Être inspecteur c'était alors devoir faire preuve de jugement en procédant à une mise à distance des injonctions et des situations, ce que semblait autoriser un collectif plus actif.

La trace de ces règles qui définissent le genre professionnel se retrouve dans certains textes. Emmanuel fait écho au sentiment d'urgence évoqué par Bridget et Hélène, qui s'oppose à une vision plus traditionnelle qui jusqu'alors guidait les activités des inspecteurs :

« Plus de 15 ans après, je me demande ce qu'il reste pour moi de ce tutorat : des principes toujours actifs, une vraie prudence par rapport aux « urgences » (...) un vrai intérêt pour ce qui se construit dans les classes humblement et avec patience. » (Emmanuel R1) « (...) la réactivité ne s'accorde pas bien avec la sagesse... » (Bridget R2)

Plusieurs IEN, dans les entretiens, regrettent l'absence ou la disparition de « vraies réunion de travail » entre inspecteurs. Les échanges étaient autrefois marqués par une certaine convivialité et la nécessité d'échanges longs et sans résultats immédiats.

« On va avoir des échanges aussi aujourd'hui sur les difficultés que l'on rencontre dans les écoles pour mettre en place la réforme pour l'ASH, bon en 10 minutes ont fait le tour de table à 20, en dix minutes, on ne dit pas grand-chose. L'inspecteur spécialisé nous dit : si vous avez quelque chose, vous me l'envoyez par courrier [électronique] et la synthèse on la fera jeudi. Il y a 25 ans, un texte sur une réforme du français, pendant une heure il pouvait y avoir un échange d'arguments, non, il faudrait faire ça, non plus tout ça, oui mais le second degré nous demande... Et il se pouvait très bien, qu'au bout d'une heure, on ne décidait rien du tout. Et que par contre quelqu'un fasse une synthèse pour le conseil suivant, et qu'au conseil suivant on embraye à partir de cette synthèse pour quelque chose à la fin. Alors, le monde a aussi changé, il faut réagir au plus vite (...) » (Entretien avec Ludovic, IEN)

On peut établir un lien entre ces espaces de communication moins formalisés et la règle du tri qui incombait alors aux inspecteurs. Les travaux de P. Zarifian (1999) témoignent des liens qui existent, en général, entre une culture professionnelle de l'autonomie et l'existence d'un collectif de travail actif.

Le rythme de travail des IEN est, selon nous, organisé par deux temporalités bien distinctes :

- une temporalité « lente » commune aux inspecteurs et aux enseignants. Les règles en usage sont la patience, la prudence, la sagesse. C'est une temporalité qui s'appuie sur une mise à distance et un retour constant sur le cours d'action. Pour agir, l'inspecteur examine un ensemble ouvert d'éléments pour savoir lesquels prendre en considération. Les techniques qu'il utilise privilégient le face à face dialogué ou le débat. Cette temporalité considère l'espace de travail comme un milieu complexe, dont il faut comprendre l'organisation. Agir c'est (pré)juger des effets et perturbations de cette action sur le cours d'action lui-même.

- une temporalité « rapide », qui contraste avec le rythme de la classe et de l'enseignement, qui nécessite réactivité, réponse aux urgences, action immédiate, rapport en direct. Elle est à l'image de ces réformes et nouveaux dispositifs — souvent évoqués lors des entretiens et parfois des écrits — qui, à peine mis en place, tombent en désuétude. Pour agir, l'inspecteur considère un ensemble fermé de facteurs à prendre en considération et les techniques qu'il utilise privilégient la procédure normée de l'évaluation. Les résultats doivent être mesurables et rapidement visibles. Cette temporalité considère l'espace de travail comme un milieu compliqué qu'il s'agit de mettre en ordre. Agir c'est ordonner les situations selon un modèle préétabli et mesurer les effets selon une grille préétablie.

L'entretien mené avec Henri, IEN depuis 24 ans, permet de préciser les différences que ces temporalités impliquent dans la pratique quotidienne :

« [la fonction d'inspecteur] va de plus en plus vers une gestion technocratique des circonscriptions (...) [Auparavant] on a eu de vrais débats sur la pédagogie, sur l'apprentissage de la lecture, (...) on pouvait discuter à partir de l'exposé d'un d'entre nous on pouvait réfléchir sur tel aspect des mathématiques, mais alors ça fait des années et des années que je n'ai pas... ou ne serait-ce que des moments de confrontation de pratiques professionnelles. Oh pfff ! »

Ludovic, dans son entretien, oppose la mise en œuvre d'une démarche, qui nécessite des concertations, à la mise en œuvre de méthodes qui s'appliquent de manière identique partout. Dans un espace de procédures normalisées, il se perçoit plus comme un facteur, une courroie de transmission à court terme.

Dans les propos de Ludovic, nous percevons l'écueil que rencontre l'action dans cette nouvelle temporalité : elle néglige, par la fermeture des éléments à prendre en considération dans l'action, l'inscription de l'agir dans le réel. Dans ce milieu professionnel fortement hiérarchisé, les individus agissent par ruse : ils se conforment aux attentes et apportent les réponses légitimement attendues. Pour Henri, aller vite, accélérer le métier fait qu'«en réalité il ne se passe plus rien ».

« Moi je pense que quelque part en haut lieu, comme on joue la politique de l'autruche et que l'on joue la médiation ou au lieu de la réalité, les enseignants apprennent à donner la réponse de l'institution attend. Maintenant on me dit : c'est comme ça, moi je vous donne les chiffres. Ça s'arrête là. Mais qu'en réalité il ne se passe plus rien. » (Henri, IEN)

Pour Jean-Marc, cette accélération n'a pas modifié les fondements du métier :

«Cet objet important, devenu omniprésent et qui a transformé non pas l'essence même du travail d'IEN, mais en tout cas son rythme, sa respiration, c'est l'ordinateur portable. » (Jean-Marc)

Or, quelques IEN avancent de nombreux arguments qui s'opposent à une telle conclusion. Ce changement de rythme perturbe la respiration professionnelle et semble empêcher les moments de relâchement. Hannibal joint à l'un de ses textes une photo, carte postale montagnarde accompagnée de cette légende :

« Petite photo de mon département pour apporter un peu d'air pur à ceux qui en éprouveraient un manque crucial... » (Hannibal 2).

Bridget témoigne de ce manque « d'air pur » :

« Désolée, pour ce retard...mais depuis quelques temps j'ai l'impression d'être en apnée prolongée ! Je profite donc de cette soirée dominicale pour remonter en surface, après une ré-oxygénation en pleine nature ! » (Bridget R3)

Le changement de respiration évoqué par Jean-Marc s'apparente donc parfois à un sentiment d'asphyxie. Les inspecteurs parviennent sans doute encore à respirer suffisamment, bien évidemment la respiration est une métaphore de la prise de distance ; mais à quel prix, relève Emmanuel, qui souhaite avoir une vie « à côté » de son activité professionnelle (voir Emmanuel R2).

La diminution d'espaces professionnels pour reprendre son souffle est elle aussi liée à l'utilisation de ces nouveaux outils technologiques. Emmanuel parle d'un ancien IEN avec qui il a été amené à travailler :

« Je me souviens de ses absences, personne ne pouvait dire où il se trouvait parfois...ce qui me paraît actuellement inimaginable ! »

Pour Jean-Marc, une telle situation paraît actuellement impossible. Les nouveaux outils qui sont une « fenêtre sur le monde », comme le dit Jacques, sont aussi une fenêtre sur leur activité. Ils accentuent le contrôle dont ils font l'objet, de manière plus ou moins formelle (voir à ce propos le texte Jean-Marc 2 et l'autocontrôle informel que les IEN exercent en notant l'heure d'envoi des courriers électroniques). Ce bureau portatif — « c'est mon bureau, ma réserve à idées, mon tiroir à témoignages... C'est mon ordinateur bien sûr » (Jacques 2) — non seulement favorise la suractivité mais la contraint. Ainsi, dans le texte Jean-Marc 2, on peut lire :

« (...) on se demande si le sommeil ne sera plus à terme pointé du doigt comme étant contre productif ».

La porosité des espaces privés et professionnels aboutit à un envahissement des espaces non professionnels, « contre-productifs ».

Nous pouvons maintenant mieux comprendre le fait que l'inspection est vécue par les IEN comme un espace de respiration. Elle permet de renouer avec une temporalité lente où les choses se construisent sur le long terme (voir Emmanuel 3 et la métaphore de la cathédrale). Quand ils arrivent dans la classe, certains IEN coupent leur ordinateur — voir Jean-Marc 3, Bridget 3, Emmanuel — et se branchent alors sur le réel de la classe dont ils veulent être le miroir. L'inspecteur, dans le déploiement de son action, est saisi par deux temporalités qui correspondent à deux espaces de réalité :

- une administration hiérarchique de l'enseigner qu'ils doivent concourir à mettre en œuvre, à faire exister.

- le face à face enseignant qui ne peut se réduire à une suite de prescriptions et à une modélisation de l'action.

Suivre l'une de ces temporalités c'est user d'outils et de techniques différentes, mais c'est aussi mettre en œuvre deux types de rapports hiérarchiques. Chacune de ces positions traduit un rapport différent au métier qui demande des arbitrages de la part des IEN. Les analyses qui suivent permettent de comprendre les positions adoptées par Jacques qui, contrairement aux autres participants du dispositif, n'évoque aucun problème de temporalité.

4.2.5 Les rapports hiérarchiques, la solitude

Les rapports hiérarchiques sont analysés à travers les propos tenus par les inspecteurs sur les conseils d'IEN qui réunissent en général l'ensemble des IEN d'une circonscription, l'IA et l'IANA. Les textes confirment et précisent les analyses précédentes. Jacques le précise sans détour :

« Un conseil d'IEN n'est jamais qu'un moment d'enregistrement des décisions qui sont prises ailleurs (Ministre, Recteur, IA) et de détermination de la meilleure stratégie à conduire pour mettre en œuvre lesdites décisions. » (Jacques R1)

Face à ses supérieurs hiérarchiques, l'inspecteur est dans une position d'écoute passive, il enregistre. Dans la description de l'action à engager, aucun sujet n'apparaît. C'est une action impersonnelle qui est prescrite. Cette position passive est aussi visible dans le texte Emmanuel R2 :

« Conseil d'IEN : (...) J'ai l'impression d'assister à une mauvaise pièce de théâtre ou à un match de tennis, la tête me tourne, envie de partir. »

Lors de ces conseils d'IEN, Emmanuel n'est pas acteur mais se compare au spectateur d'un match de tennis ou d'une mauvaise pièce de théâtre. Jacques adopte une position qui évite les conflits avec son administration. Lorsqu'il parle des nouveaux programmes qui ont un goût d'inachevé, il conclue simplement par : « On fera avec » (Jacques R2). La brièveté de la conclusion et sa syntaxe particulière mettent en évidence l'absence de discussion possible. L'absence du pronom « eux » [les nouveaux programmes] qui devrait accompagner la locution « faire avec » laisse apparaître l'essentiel des attentes institutionnelles. L'accent se porte sur « on » et « faire ». « On », un pronom indéfini, marque la place des IEN : c'est un collectif indifférencié. L'action est essentiellement un faire qui n'interroge pas le contenu de la prescription, celle-ci s'efface devant la nécessité impérative de la respecter. La position qu'adopte Jacques le préserve des controverses dans lesquelles se trouvent plongés les autres inspecteurs du dispositif d'écriture. Emmanuel souligne le fait que des inspecteurs d'académie, lors des conseils d'IEN, critiquent officieusement les directives avec lesquelles il faudra finalement faire avec. Il se demande alors si cet état de fait ne répond pas à une stratégie où leurs supérieurs hiérarchiques, en s'accaparant dans le

même temps les deux discours, ne désamorcent pas ainsi les contestations qui pourraient surgir.

« (...) même l'IA s'y met – et ce n'est pas le premier IA à tenir ce type de propos ! Critique non dissimulée des textes officiels à appliquer, conseils de modération dans leur application, ironie vis-à-vis du système et des politiques... Aie, aie, aie ! C'est pratique, ça évite les confrontations au sein de l'institution (il y a même sans doute une part de calcul et de stratégie de la part des IA dans cette attitude)... » (Emmanuel R2)

Tout comme l'économie de la loyauté, cette posture de l'IA aboutit à une clôture des espaces de dialogue.

Cependant, pour Bridget, comme d'autres inspecteurs rencontrés dans l'enquête, être IEN c'est aussi interroger son agir, y faire retour. La prescription ne va pas de soi. Elle doit être accompagnée d'une discussion qui n'en fait plus un impératif mais un support pour engager l'action. Avant de s'engager dans un « faire », Bridget procède avec d'autres collègues à une mise en perspective des prescriptions.

« Nous nous inquiétons, à quelques-uns, devant l'inflation des contenus et la réduction horaire, dans le projet de programmes; en ce sens que pour nous, cela allait inévitablement induire un enseignement essentiellement transmissif, centré sur la formalisation du savoir.

Nous exprimions nos convictions sur les modes d'apprentissage des élèves et sur l'assurance que certaines pratiques ne permettaient pas à certains élèves d'apprendre.

Nous évoquions l'importance de la systématisation et de l'entraînement et en même temps la nécessité de ne pas réduire l'apprentissage à cela.

Nous disions notre malaise par rapport à des discours tenus en inspection qui auront bien moins de légitimité avec ces nouveaux programmes.» (Bridget 2)

Or, cette discussion dans laquelle elle souhaite s'engager avec les autres inspecteurs de son académie, ne fait pas partie des règles en usage dans le corps. Lorsque Bridget s'éloigne de l'impératif professionnel, elle effectue, selon certains de ses collègues, un mélange de genre qui la rattache à un autre groupe professionnel : les conseillers pédagogiques. Critiquer ouvertement l'institution est associé à du militantisme (terme utilisé par les partisans ou les opposants de cette critique). Pensée et loyauté expriment dans les textes Bridget 2 et Jean-Marc R2 une fracture dans le corps professionnel que « des modulations des propos [tentent d'atténuer] mais en surface, pour que [les] relations cordiales demeurent, mais ... »

Or, à la lecture des textes, on peut avancer que cette fracture repose sur un usage lexical, et donc conceptuel, inapproprié. C'est ce que les analyses qui suivent vont permettre de clarifier. Dans les échanges qui ont lieu entre les IEN, les controverses à l'œuvre dans l'exercice du métier d'inspecteur sont déviées de leur sens profond. Considérons par exemple la position dont Bridget et Jean-Marc sont les représentants et que les IEN qui se trouvent en désaccord avec eux, s'accordent à qualifier de « militante ». Si nous revenons à la situation initiale qui a abouti à ce jugement, nous constatons que l'usage du terme de « militant » procède à une réduction de la situation elle-même. La discussion à laquelle Bridget invite procède d'un mélange de propositions argumentées et de convictions personnelles, en partie partagées par d'autres. Le terme de « militant » ne conserve qu'une des dimensions mobilisées dans les propos tenus et leur ôte alors toute légitimité : dans la dispute qui l'oppose « aux anciens » de sa circonscription, son discours est réduit à l'expression d'une vision rétrécie à la dimension de l'individu ou d'un petit groupe. En conservant ce terme, les IEN ne parviennent pas à mettre en évidence les ressources pour l'action que détient cette position, du fait de son manque de légitimité.

Si nous considérons la seconde position, associée à la loyauté, nous détectons à nouveau un usage inapproprié du terme. La loyauté est, traditionnellement, un lien spécifique qui relie un individu à un autre individu ou à une institution. L'individu s'engage doublement :

- il s'inscrit dans un réseau social qui, en le reconnaissant comme l'un de ses membres, élargit son pouvoir d'action et son identité,
- il s'engage à respecter un ensemble de règles qui dépassent ses intérêts individuels et qui conditionnent son inscription dans le réseau.

« L'individu obtient un cadrage identitaire, qui le stabilise et conforte son estime de soi. » (Kaufmann, 2004, 261). Or, les activités qui relient les IEN à leur hiérarchie sont peu propices à développer cette estime de soi. Nous l'avons vu, les IEN souffrent d'un déficit de reconnaissance face à leur hiérarchie. Leur parole est mise entre parenthèses. Ainsi Bridget, dans son dernier texte, fait allusion aux « temps troubles » qu'elle vit au sein de son institution :

« *Et [la classe est] sans doute pour nous, le seul lieu professionnel où l'on vit la rupture avec les soucis extérieurs ! (no comment...en ces temps agités)* » (Bridget R3)

Pour pouvoir travailler, elle place sa parole entre parenthèses. Grâce à l'espace fermé de la classe, elle isole une partie de son action des « soucis extérieurs ». C'est d'ailleurs une parole étrangère, ce que souligne l'usage de l'anglais dans le texte. La

reconnaissance institutionnelle est impersonnelle et se porte avant tout sur un « faire » ou un « faire faire » conforme aux attentes présentes dans les prescriptions. Les inspecteurs sont alors réduits, face à leur institution, à un rôle d'exécution instrumentale, séparé du pôle hiérarchique de la conception. Selon nous, pour clarifier la situation, il ne faut alors plus parler de loyauté mais d'obéissance inconditionnelle qui décrit mieux cette loyauté sans reconnaissance des individus. C'est d'ailleurs ce que l'on retrouve sous la plume de Jean-Marc. Après avoir évoqué des désaccords avec les nouvelles directives, il parle aussitôt de « galère ». Ici, la métaphore le place « rarement », mais cela arrive, dans la position du galérien, à qui on ne demande pas qu'il soit loyal, mais que son corps (professionnel) obéisse sans possibilité de faire appel.

Emmanuel rapporte la violence des échanges qui peuvent avoir lieu en conseils d'IEN. Nous pouvons penser que l'absence d'une expression légitime des controverses et des débats qui devraient nourrir le métier, le pousser aux limites pour l'amener à se renouveler, n'y est pas étranger. Ces dialogues sont empêchés, refoulés, ce qui provoque sans doute ces accès de violence, qui doivent être entendus comme des expressions identitaires. Jean-Marc parle de cadres « à fleur de peau », Emmanuel décrit des IEN « irritables, à cran ». L'accueil qui leur est réservé à l'entrée de la classe, au regard des fortes tensions professionnelles qui existent « à l'extérieur ». On comprend mieux alors Bridget lorsqu'elle dit que la classe est le seul lieu professionnel où les IEN peuvent vivre la rupture avec les soucis extérieurs. C'est potentiellement un espace de reconnaissance et de dialogue qui participe, on l'a vu précédemment, du plaisir et du ressourcement professionnel.

Ces rapports que les IEN entretiennent avec leur hiérarchie contrastent avec une situation antérieure, à laquelle Henri ou Ludovic font allusion dans leur entretien. Ils parlent d'une période où il existait une véritable solidarité entre IA et IEN, où les conseils étaient l'occasion de vrais débats, où « soufflait le vent de l'esprit » (entretien d'Henri). Ils se terminaient parfois par des moments conviviaux. Le collectif de travail IA/IEN n'était alors pas strictement formalisé mais se tissait dans des espaces de dialogues plus ou moins informels. Au cours des deux entretiens, ces espaces de dialogue apparaissent comme des espaces de reconnaissance des individus en présence. Le métier exigeait que les inspecteurs mobilisent leur esprit critique et effectuent un tri dans les prescriptions qui leur étaient adressées. Sans doute le collectif jouait-il entre autres un rôle de régulateur de l'action.

Actuellement le collectif est tout autre:

« *Solitaires nous sommes, solitaires nous resterons.* » (Jacques R1)

Les autres participants au dispositif d'écriture le rejoignent sur ce point. Il existe bien sûr des échanges entre professionnels qui sont toutefois fortement limités. Jean-Marc utilise la métaphore de la capillarité, image reprise par Hannibal.

« Ces qualités je les apprécie régulièrement lors de réunions diverses et variées, conseils d'inspecteurs, groupes départementaux, commissions d'examens, réunions de bassins... Je pense que ces qualités m'imprègnent par capillarité et que nous nous enrichissons tous des apports des uns et des autres, à nous côtoyer au fil des mois et des années. » (Jean-Marc 1)

Les échanges entre professionnels se réalisent dans les interstices. L'absence d'un véritable collectif de travail conduit le métier à une certaine nécrose, à l'asphyxie (voir Bridget R3). En faisant l'économie de débats argumentés, en évitant d'interroger les savoirs et croyances légitimes, le cadre normatif institutionnel empêche en partie les acteurs intermédiaires de s'expliquer avec les prescriptions et avec les changements qui affectent aujourd'hui l'école. On peut supposer que les instances hiérarchiques défendent, tout au moins actuellement, un modèle volontariste qui a pour horizon de prescrire les seuls modes de penser et d'agir qui leur semblent légitimes. L'institution se définit comme un modèle juridique qui s'impose à ses membres. Or, les IEN ne peuvent complètement souscrire à un tel modèle qui néglige, selon eux, le réel de l'activité d'enseigner avec lequel ils sont régulièrement en contact direct. La force de rappel que constitue le terrain du face à face enseigner joue ainsi un rôle non négligeable dans la perception que les inspecteurs ont de leur métier, de l'institution et des finalités qu'ils posent à leur action professionnelle.

4.3 LES FINALITES DE L'ACTION PROFESSIONNELLE

À la lecture des textes et des entretiens menés auprès des IEN, nous pouvons identifier trois finalités qui sont posées à l'action professionnelle : sa légalité, son efficacité, son humanité. Ces trois finalités traduisent trois espaces de valeurs souvent en tensions. Cette réflexion sur les finalités va nous permettre de reprendre une large part de nos analyses précédentes tout en les organisant de manière significative. En adoptant ce point de vue sur l'activité, nous mettons en lumière les horizons de sens qui règlent l'activité déployée par les inspecteurs et qui permettent de comprendre la diversité des cheminements professionnels, les styles déployés mais aussi les dynamiques qui président aux passages de l'un à l'autre. Les analyses qui suivent se divisent donc en trois sections qui abordent respectivement la question de la légalité de l'action, de son efficacité et de son humanité.

4.3.1 La légalité de l'action

Lorsque l'IEN exerce son métier, il s'inquiète de savoir si son activité sera conforme ou non au cadre juridique. Il est garant de la loi et se doit donc d'être un modèle de légalité. En cela il est le miroir de la loi qui se donne à voir aux enseignants et aux autres acteurs de l'institution scolaire. Les contraintes institutionnelles cadrent l'action, de manière rassurante comme le laisse entendre Hannibal. Ce respect de la réglementation émaille ses premiers textes jusque dans les interstices.

« Au mépris de toutes les règles du code de la route (mais il y a prescription, c'était une époque où la maréchaussée n'observait pas encore les oreilles gauches des chauffeurs !), j'appelai aussitôt mon collègue IEN adjoint qui me servait de tuteur « virtuel » (Hannibal 1). « ...et si je commettais une erreur de lèse-texte réglementaire sans le savoir... » (Hannibal R1)

Lorsqu'il évoque un de ses collègues qui renverse une boisson gazeuse sur son ordinateur, il ajoute, entre une série de points de suspension, « ... non alcoolisée... ». Cette mise en relief du « non alcoolisée » relève cette image lisse et respectueuse des convenances que l'IEN doit donner de lui. Elle explique sans doute aussi, par contraste, le pseudonyme qu'il aura adopté dans le dispositif d'écriture. Chez Jacques, ce souci de la légalité s'exprime de manière concise dans l'expression « faire avec » que nous avons déjà analysée précédemment. Le cadre réglementaire qui tient l'IEN dans son rôle est à rapprocher du costume et de la cravate de l'inspecteur. Cette seconde peau est à l'image de la rigidité et de la sévérité de la loi.

Nous l'avons vu plus haut, le respect scrupuleux de la loi, des prescriptions nécessite un travail sur soi, essentiellement lorsque ces réglementations s'opposent aux convictions des individus. Exercer ce métier c'est alors devoir mettre son jugement en suspens, pour arriver à convaincre les subalternes. Une telle posture s'apparente à ce que nous pourrions qualifier de sacrifice de soi. En construisant cette image positive de son action et de lui-même, l'inspecteur transforme cette difficulté à agir, à user de soi, en une expérience éminemment valorisante. Il s'investit pleinement dans l'institution éducative en adoptant une attitude loyale, qui est à entendre ici dans son acception noble. C'est ce que nous retrouvons chez Bridget :

« Nous avons en effet à garder en permanence à l'esprit ce qui doit nous animer, le sens du service et non un quelconque orgueil ou quelque autre forme d'égoïsme. » (Bridget R2)

En abandonnant le souci de soi au profit d'un souci des autres, l'inspecteur sort de lui-même pour s'inventer autre. Il accomplit un destin qui le dépasse, au double sens du terme. Il sert un ensemble de valeurs qui sont du domaine du sacré et qui exigent son

sacrifice. Cette image de sacrifice laïque « à la mère patrie » est à mettre en parallèle de l'humilité et de la modestie souvent mise en avant par les inspecteurs du dispositif d'écriture mais aussi lors des entretiens. Elle renforce cette idée d'oubli de soi dans l'action. Elle est l'expression d'une expérience en première personne, à la condition que le « je » employé dans les discours et engagé dans l'action se réfère uniquement à la dimension normalisée de la personne, c'est-à-dire strictement limitée au rôle de représentant institutionnel.

Cette loyauté rencontre des limites que les textes ont fait apparaître. Il existe en effet des conditions à la réalisation de cette expérience. Elle nécessite la reconnaissance des individus. Une autre condition existe. Olivier Reboul (1989) précise que toute institution présente la particularité d'inspirer une certaine confiance sans laquelle toute fonction sociale serait tout simplement impossible. Cette confiance est dite présumée. Chaque membre de l'institution est ainsi supposé pouvoir accomplir normalement ses fonctions. Or, la fracture qui traverse le corps des IEN manifeste selon nous une crise de confiance en l'institution. Cette fracture souligne deux visions de l'institution.

Une première conception, que nous référons aux acteurs qui mettent prioritairement en avant la légalité des actions, associe institution et cadre juridique. Ce point de vue considère que l'école « est instituée par le législateur et que sa fonction est définie par les textes qui la régissent ». Or, « un texte officiel ne fait qu'organiser ou réformer une école qui lui préexiste ; il ne peut la changer au-delà de certaines limites. » (Reboul, 1989, 29) C'est ce que dit d'ailleurs Ludovic (IEN) au cours de son entretien :

« Les gens [du ministère] pensent qu'à partir du moment où ils sortent une note, tout le monde va le faire. Que c'est déjà réalisé ! »

Cette position, qui réfère strictement l'action au cadre prescriptif, est adoptée par certains IEN et peut se résumer dans la maxime :

« (...) peu importe les courants et la recherche, l'IEN doit continuer son chemin sans a priori pédagogique ! » (Bridget 2)

Les acteurs administratifs, pour déployer leurs activités, doivent alors amputer le réel environnant de certains éléments qui présentent la particularité d'être des contradicteurs ou critiques potentiels de leurs discours ou de leurs actions. Cette régulation de l'agir procède donc d'un déni partiel de réalité. Procéder de la sorte procure un avantage indéniable : l'action est immédiate, elle permet aux acteurs regroupés dans le cours d'action de s'engager dans un « faire » sans avoir à s'interroger ou à débattre du bienfondé de l'action, de ses conséquences, de ses dimensions éthiques et morales. Elle perd de son humanité.

Emmanuel, dans son premier texte, fait d'ailleurs référence à une telle situation où l'action se trouve paralysée et qui trouve nombre d'échos chez les autres participants du dispositif d'écriture sur l'activité. Cependant, en se coupant de ses contradicteurs potentiels, cette action administrative risque bien de se donner l'illusion de faire système et de s'établir comme source unique de ce qui est à tenir-pour-vrai. Cette manière d'agir, en évacuant partiellement le monde — en se coupant de ses contradicteurs — participe d'un nouveau mode de gestion à l'œuvre dans l'ensemble de la société et que décrit justement la philosophe et poète Annie Lebrun¹⁶⁶. Selon elle, le langage en usage dans ce nouveau mode de gestion permet d'imposer une lecture du monde qui nous entoure en effectuant un déni de réalité. Il interdit, dans sa formulation même, toute contestation. Ainsi, les expressions comme « bombes propres », « croissance zéro » ou même « croissance négative » regroupent sous le même vocable des thématiques inconciliables. Ce regroupement contre nature donne l'illusion d'une absence de controverse ou de contradiction ce qui évite la mise en perspective des tensions qui y résident. Cela rappelle les conseils d'IEN décrit par Emmanuel où l'IA détient simultanément le discours officiel et sa contestation officieuse, interdisant tout débat. Or, les inspecteurs restent aux prises avec le réel. Ils ne peuvent contenir en permanence leur action dans ce langage stérilisant qui fait système grâce à une occultation des contradictions. Dans leur action, le réel se présente comme une force de rappel toujours possible. Il s'agit alors, pour les inspecteurs, de taire autant que faire se peut les contestations du réel. C'est ce que des IEN (Henri, Solange, Mathieu) mais aussi des enseignants (Annie et Sylvie), au cours des entretiens, ont appelé « ne pas faire de vague ». Les IEN semblent unanimes sur ce point : les incidents et dysfonctionnements doivent être traités autant que faire se peut à des niveaux inférieurs, ils sont alors les « fusibles » du système, comme le dit Henri. Ils isolent et protègent leurs supérieurs de certaines réalités professionnelles.

En préservant leur hiérarchie de toute contradiction du terrain, les inspecteurs préservent l'image de leurs supérieurs en leur évitant des sorties hors d'un langage administratif qui fait système. On peut d'ailleurs se demander si l'inhumanité perçue ordinairement dans les fonctionnements bureaucratiques est attribuable, non pas à la rigueur méthodologique et à la justesse des « sciences » qu'ils mobilisent, mais bien plutôt à la violence symbolique qu'ils opèrent sur le réel. L'expérience ordinaire d'une bureaucratie coupée du terrain serait finalement une expérience à prendre au sérieux, qui témoigne non d'une méconnaissance profonde de ce qu'est le fonctionnement bureaucratique, mais d'un point de vue critique légitime.

¹⁶⁶ Entretien d'Annie Lebrun, journal de la mi-journée, 12h30, France Culture, le 30 janvier 2009.

Toutefois, parce que le cadre juridique est ressenti par certains des IEN qui ont participé à l'enquête, comme trop en écart des réalités de l'activité d'enseigner et d'administrer, ils sont régulièrement dans l'obligation de « prendre sur eux ». Ils doivent alors dissocier leur identité professionnelle de leur identité privée.

« *L'inspecteur de l'Éducation nationale n'a pas d'états d'âme sur [l'application des directives]. Le citoyen peut en avoir, ça ne m'a pas se posé de soucis (...) Si je suis loyal, non ça ne me pose pas de problème. C'est sûr qu'en tant que citoyen, en tant que personne dotée d'une intelligence normale, il y a des choses qui ne me paraissent pas (longue hésitation) dans la mise en place etc.* » (Mathieu, IEN)

L'IEN « avale des coulevres », (Jean-Marc) ou « donne l'impression de manger son chapeau, sa cravate » (Mathieu). Le costume est un corps étranger, tout comme les coulevres qu'il faut cependant faire sien au plus intime et qui rend l'individu, dans son action professionnelle, étranger à lui-même. En modelant son discours sur les injonctions parfois paradoxales de sa hiérarchie, il est contraint d'adopter, dans le cours de ses actions, des postures contradictoires. Pour Ludovic, un IEN peut, en six mois, dire « tout et son contraire aux enseignants¹⁶⁷ » s'il a « le doigt sur la couture du pantalon ». La mémoire va alimenter la souffrance professionnelle. Faire retour sur son action, c'est en effet se trouver confronté aux incohérences des cours d'action et devoir faire face à une mise en récit impossible. En adoptant une telle posture où prime la prescription et le respect de la loi, et pour limiter le ressenti des tensions dans l'activité, les individus vont tendre à limiter les retours sur l'action et empêcher leur mémoire de s'exercer au-delà de l'action immédiate légitime. Oublier permet de mieux travailler. C'est comme si la nouveauté des dispositifs et des prescriptions demandait à chaque fois de faire table rase de tout ce qui a précédé.

Dans ce cas, nous avons le sentiment d'un métier qui requiert des individus sans histoire : les IEN donnent une image lisse d'eux-mêmes, leur expression est un simple relais des positions officielles, ils se doivent de gommer les aspérités d'un système scolaire parfois en crise, ils doivent travailler et faire travailler sans mémoire. Bridget qui s'est montrée particulièrement critique sur les nouvelles orientations de sa hiérarchie finit par accepter, dans son dernier texte, cette règle professionnelle afin de surmonter son asphyxie professionnelle : « *no comment* en ces temps agités ».

En adoptant cette finalité, les inspecteurs assurent la conformité de leurs actions, limitent les éléments à prendre en considération pour agir — ce qui favorise l'avancée de l'action dans un « faire » immédiatement visible — et amplifie l'identité dans leur rôle de

¹⁶⁷ Ainsi, R. Boutonnet (2003) raconte sa première inspection où son inspecteur lui reproche l'usage d'une méthode de lecture trop traditionnelle à son goût. « Il était stupéfait que j'aie adopté une méthode syllabique. » Les positions institutionnelles actuelles demandent à cet inspecteur de modifier radicalement ces précédents discours.

supérieur hiérarchique. Une telle posture professionnelle les expose cependant à deux critiques plus ou moins explicites : la première procède d'un doute sur l'efficacité de l'action, la seconde dénonce une violence identitaire forte. Le respect de la loi semble se traduire par un mépris de sa personne, mépris associé à une subjectivité suspecte pour une action neutre et objective. Un bien agir administratif vise une action impersonnelle. Elle se traduit par la reprise de formulations formelles de leur hiérarchie qui élude le point de vue des sujets. Les deux sections suivantes examinent les réponses apportées par les individus à ces deux critiques qui pointent des difficultés à prendre en compte la réalité des cours d'action. Dans la partie qui suit, nous allons mettre en lumière une seconde finalité posée comme supérieure dans l'organisation des actions : son efficacité.

4.3.2 L'efficacité de l'action

Une seconde finalité, visible dans les entretiens et les textes sur l'activité, organise prioritairement l'action des IEN. Elle repose sur une vision positiviste de l'évolution de l'école dans la société. C'est une école de progrès dont la lente marche vers la modernité ne doit pas cacher son efficacité réelle. Nous l'avons vu précédemment, Julien, Alain ou Jacques, tous trois IEN, défendent fortement cette image de l'institution. Jacques argumente sa position : les « énormes progrès » sont mesurables par un ensemble de chiffres dont on ne peut pas mettre en doute la fiabilité. Les progrès sont visibles dans l'usage de nouveaux outils. Ces évolutions positives se mesurent aussi par les changements sur le plan pédagogique ou administratif :

« Moi, je vois des évolutions extraordinaires, que ce soit sur le plan pédagogique avec les enfants, ça n'a rien à voir avec l'école que j'ai connue moi, que ce soit sur le plan de l'administration, le système est beaucoup plus efficace que ce qu'on faisait sur des feuilles de papier il y a 10 ou 15 ans. Alors moi je mesure plutôt le chemin parcouru et je suis très fier de l'Éducation nationale. » (Alain, IEN)

La finalité professionnelle est un horizon de progrès mesurables, visibles qui témoignent de l'efficacité de l'action professionnelle concertée de l'ensemble des acteurs. Comme l'indique Jacques et de nombreux IEN interviewés, ce sont avant tout les résultats scolaires des élèves qui sont les indicateurs les plus significatifs de cette évolution positive du système scolaire. Ludovic, un des inspecteurs interviewés, le dit tout aussi clairement : sa fonction n'a « d'intérêt que dans la mesure où nous arrivons à améliorer les résultats ou à les maintenir à un bon niveau. A mieux prendre en compte les élèves en difficulté (...) » C'est une source réelle de satisfaction pour lui de quitter une circonscription lorsque ces résultats sont valorisants :

« J'avais fait mes six années, j'avais des résultats, j'avais amélioré dans la ses conscriptions assez sensiblement les résultats en CE2 et en sixième, on avait augmenté le taux d'accès en bilingue et à de bonnes conditions en sixième, ses biens. J'avais eu la satisfaction de voir les résultats se stabiliser positivement (...) » (Entretien de Ludovic, IEN)

Geneviève mesure elle aussi l'efficacité de son action professionnelle à l'aune des résultats aux évaluations nationales des élèves de sa circonscription. L'image qu'elle utilise d'ailleurs pour décrire l'administration de l'Éducation nationale est celle des « Temps modernes » de Chaplin :

« (...) je mesure la complexité de tous les rouages [de l'administration], au fond ça me fait penser à une image un petit peu, Charlot dans « les Temps modernes ». Un immense rouage où moi quelquefois je me vois bien avec ma petite clé à molette coincée entre deux ouvrages en me disant comment je vais m'en sortir de là ? Et puis pourtant la machine tourne. Et puis en me disant, au bout de la chaîne, et de cet immense montage, on fabrique entre guillemets de l'intelligence. On en fabrique quand même pas mal de l'intelligence, mais malheureusement avec énormément de déchets, de limaille et de choses qui sont tombées, de choses que je n'oserais pas identifier, mais on a de la perte. Et là, je me dis que la grande machinerie, il y a certainement des endroits où on pourrait améliorer le fonctionnement. Enlever quelques roues crantées, pour aller plus simplement du point de départ ou point d'arrivée. »

Cette priorité donnée aux résultats conduit l'activité d'enseigner à une production d'intelligence mesurée, à une *poièsis*¹⁶⁸. Selon cette logique, le « bien travailler » d'un inspecteur, tout comme le « bien enseigner » répondent à une mécanique où il s'agit judicieusement « d'enlever quelques roues crantées ». L'action des uns et des autres s'appuie sur une technologie des pratiques soucieuse de leur efficacité. Les IEN sont alors des experts qui conseillent avec pertinence les réponses adaptées aux situations. Geneviève et Béatrice défendent la différenciation. Alain guide les enseignants, il « met à leur portée les recherches scientifiques », il « donne aux enseignants une traduction [de ces savoirs] pour en faire un outil professionnel ».

Dans sa circonscription, qui regroupe de nombreuses écoles de ZEP, Geneviève souffre de la faiblesse des résultats obtenus aux évaluations nationales. Cette résistance au progrès est-elle finalement de l'ordre de l'insuffisance de l'action des acteurs, de leur incompétence ou est-elle l'expression de contraintes qui débordent leur action au sein de l'école ? Geneviève ne se pose pas formellement la question. À l'incertitude de la réponse, elle oppose la passion de son engagement professionnel — ce qui « bouffe ses soirées », ses vacances, ses week-ends — sans arriver pourtant à influencer sur ces résultats ou à

¹⁶⁸ Nous nous référons ici aux analyses de F. Imbert (2000), qui analyse l'acte éducatif à partir des catégories de la *praxis* et de la *poièsis*.

changer notablement les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants de sa circonscription. À la force brute des résultats « peu probants » elle oppose alors sa force de conviction : cette réussite, malgré un ascenseur visiblement en panne, elle « y croit dur comme fer ». A la croyance des chiffres, elle substitue l'espoir d'un monde meilleur. Pour Jacques ci-dessus, la vision positiviste qu'il met en avant fait aussi l'objet d'une croyance, ce que souligne son usage répété du terme « conviction » : « notre manque de conviction que les élèves progressent ».

Si, dans le modèle précédent l'inspecteur adopte une posture volontariste qui repose sur la supériorité des prescriptions officielles et du cadre légal, ici, la posture est tout aussi volontariste mais s'appuie sur l'ambition d'une réussite de tous. Même en l'absence de résultats probants, il s'agit de s'engager avec force vers cette production de bons résultats. Geneviève met sa passion au service de sa conviction :

« [IEN] c'est un métier passionnant, on travaille avec de l'humain, sur de l'humain, je ne sais pas comment on peut faire autrement que de le faire avec passion. »

Selon une telle conception, l'éducation peut tout. Un engagement passionné de chacun évite par ailleurs de réduire l'action à une mécanique, mais conduit à une fatigue chronique.

La volonté passionnée de Geneviève bute sur la résistance du réel. Celle-ci reste d'ailleurs dans l'ombre de sa réflexion, tout comme chez Alain. Geneviève ne veut pas identifier ce qu'elle appelle les déchets de la « machinerie » scolaire. Pourtant, cette « limaille » est présente tout au long de son entretien, émaillé d'enfants et d'écoles en souffrance. Cette école du progrès est alors une école qui semble fonctionner contre une fraction des élèves, qui pointe le processus de la reproduction scolaire. Une vision positiviste de l'école demande de porter un regard sélectif qui occulte plus ou moins un réel qui lui résiste :

« (...) pourtant [ce progrès] ça ne se voit pas, parce que même les acteurs à l'intérieur de l'Éducation nationale ont un discours parfois un peu critique sur l'Éducation nationale (...) ce n'est pas seulement un reproche qui viendrait de l'extérieur, les enseignants donnent des bâtons pour se faire battre. À force de critiquer les moyens qu'on a actuellement, ou la lourdeur de certains fonctionnements, ils ne se rendent pas compte que c'est déjà mieux que ce qu'on avait avant, c'est le chemin parcouru qui m'intéresse (...) » (Entretien de Julien, IEN)

Cette posture positiviste est alors relative au « chemin parcouru ». La mémoire qui travaille l'action des IEN et de l'administration est une mémoire qui mesure et compare les différentes situations historiques. Cette mémoire permet de mettre en récit l'action

professionnelle dans un plan plus large de signification qui organise la croyance dans son efficacité.

Rappelons les propos d'Alain, lui aussi préoccupé par les résultats des élèves de sa circonscription, qui soulèvent un argument redoutable à ce projet prométhéen d'une éducation qui peut tout et qui fonde sa croyance dans une amélioration infinie des résultats produits par les élèves.

« On va vers, peut-être ce qui me choque aujourd'hui, une logique de performance, mais on ne va pas le faire contre les acteurs mais on va le faire d'abord pour les enfants mais en respectant les valeurs de l'école. » (Entretien d'Alain, IEN)

Pour lui, l'éducation n'est pas un projet totalement rationnel. La subjectivité des acteurs du face à face se trouve enracinée dans toute intention éducative. Alain utilise d'ailleurs le terme d'enfant qui déborde celui d'élève. Les apprentissages ne se rapportent plus exclusivement et de manière première à un métier productif de résultats comptables. Administrer pour Alain c'est alors organiser rationnellement le cadre de la rencontre pédagogique. Cette organisation doit respecter la subjectivité et la singularité des acteurs en reconnaissant leur liberté fondamentale et en favorisant son expression. L'éducation échappe à un projet rationnel. Le projet administratif devrait ainsi faire le deuil difficile de sa volonté de toute puissance.

L'obligation de résultat, qui se traduit par une « logique de performance », apparaît comme une exigence sociale qui ne peut être abandonnée. Par sa force de conviction et sa croyance dans le progrès, l'inspecteur est celui qui va imposer l'évolution en faisant face à l'inertie du système. Par sa connaissance de celui-ci, il est celui qui saura remédier aux dysfonctionnements en huilant correctement cette mécanique institutionnelle. Sa volonté éclairée s'exprime dans une réflexion stratégique, un plan de campagne qui doivent orienter son action et celle des autres pour la rendre efficace. Nous l'avons notamment vu chez Geneviève et chez Alain, le réel s'oppose à ce projet. En reconnaissant cette résistance, les inspecteurs sont parfois contraints de considérer une autre finalité professionnelle qui réinscrit pleinement les sujets dans le déploiement de leurs activités. Cette troisième finalité fait l'objet de notre dernière partie.

4.3.3 L'humanité de l'action

Nous l'avons vu précédemment, les individus pour qui la loi et la réglementation priment, défendent une vision juridique de l'institution, posture qu'O. Reboul (1989) qualifie de juridisme. Or, une seconde conception de l'institution lui est opposée. Elle s'appuie en partie sur le réel de l'activité d'enseigner et d'administrer et place l'action des inspecteurs

dans un horizon de sens qui déborde le cadre des valeurs juridiques formelles du moment. Pour savoir quels sont les contours d'une telle institution, il nous faut décrire auparavant ce qu'est être « humain » dans l'activité, expression qui revient fréquemment dans les entretiens et les textes produits.

Être humain c'est avant tout situer les finalités de l'action professionnelle sur un autre plan que celui de la loi ou de la mesure et qui traduit l'humanité de l'action. Ainsi, pour Jean-Marc, « bien agir » se traduit par les valeurs du respect :

« C'est bien au niveau des « valeurs » que [le] rôle [de mon tuteur IEN] a été déterminant pour moi. Valeurs de respect (Inspecter, c'est respecter me disait-il). Respect des enseignants, respect des élèves, respect des familles. Avec à la clé de toute situation professionnelle rencontrée, des questions toutes simples, du genre : quelle est la plus-value éducative pour les élèves de telle ou telle action, proposition, décision ? Valeurs du service public par ailleurs, bien sûr : neutralité, égalité, continuité. »
(Jean-Marc 1)

Dans cet énoncé, on voit que d'un point de vue idéal, les valeurs de respect et de service public se côtoient. Mais, cela ne doit pas occulter le fait que les valeurs liées aux individus sont placées en amont et qu'elles exercent comme une priorité hiérarchique dans l'action. On assiste donc là au retour des sujets. L'activité est pré-occupée par les individus, dans le sens où, avant de se déployer, elle est déjà occupée par eux. C'est ce que traduit Bridget dans l'un de ses textes.

« A chaque inspection, je sors mon stylo et une chemise à élastique noire, glacée, dans laquelle se trouve mon « masque de saisie manuscrite » destinée à mon premier jet d'écriture du rapport. Et sur ce dossier est collé, depuis 4 ans que je suis dans cette circonscription, un portrait d'une petite fille Vietnamiennne, au regard noir, à la fois inquiet et chargé d'espérance. » (Bridget 3)

Avant de s'engager dans son activité d'inspection, avant d'observer l'enseignant et la classe, un regard qui n'est pas neutre est déjà posé sur elle. C'est un regard chargé d'espérance qui rappelle que toute entreprise éducative est avant tout un projet qui a un visage, qui est une réponse à l'expérience fondamentale de la natalité. L'éducation ne peut pas tout. Elle est « un ensemble de processus et de procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture. » En reconnaissant les limites de ce projet, parce que l'éducation est aussi expérience de la résistance, l'action de l'inspecteur ne peut se déployer entièrement selon un mode volontariste. On en retrouve la trace dans le dernier texte de Bridget :

« (...) c'est bien ce qu'on y vient chercher, nous aussi, cette convivialité, cette ambiance de partage des connaissances, des découvertes, et non l'apprentissage dans la douleur ! » (Bridget R3)

Enseigner est une rencontre et un partage qui doit éviter le recours à une autorité toujours douloureuse, car emprunte de violence, à tout le moins symbolique. Nous retrouvons ici, le style compréhensif mis en œuvre par les inspecteurs lors de l'évaluation qui est à l'image de cette conception de l'activité d'enseigner. L'action se trouve plus incertaine, elle hésite, elle s'interroge, elle entre dans une temporalité lente, mais sans être obligatoirement paralysée. Le regard de cette enfant, immensément fragile, ouvre un espace d'inquiétude et d'espérance qui pour Bridget, « est un rappel permanent à ce qu' [elle a] la mission d'observer dans la classe... tous les enfants ont-ils leur place ? N'y-a-t-il pas, ne serait-ce qu'un élève, laissé-pour-compte ? » L'action des IEN est comme contaminée par l'incertitude qui se trouve au cœur de tout projet éducatif. Enseigner est un ensemble de procédés, de méthodes qui nécessitent un engagement réfléchi et volontaire, mais c'est tout autant un ensemble de processus singuliers qui dépassent les individus. Enseigner se trouve pleinement ancré dans une expérience humaine qui échappe à tout système. Administrer l'activité d'enseigner regarde cette expérience et ne peut à son tour faire système.

Or, les textes, tout comme les entretiens, indiquent que les instances hiérarchiques supérieures reconnaissent prioritairement les deux premières finalités. Lorsqu'ils adoptent cette troisième finalité, les inspecteurs peuvent être identifiés à des résistants. C'est ce qui apparaît dans un texte de Bridget :

« *Peut-être est-ce là la difficulté : tenir sur nos valeurs et résister à des attentes qui seraient en contradiction avec celles-ci !* » (Bridget R1)

Certains inspecteurs, qui ne partagent pas les finalités défendues par les représentants officiels de l'institution éducative, sont au cœur d'une dramatique professionnelle particulièrement intense. Ils sont garants du fonctionnement institutionnel. Or, la situation actuelle semble opérer une dichotomie entre l'institution formelle qui regroupe notamment les instances ministérielles — dont ils font partie — et l'institution idéale, qui ne se résume pas à un modèle juridique. De quel fonctionnement institutionnel doivent-ils alors être les garants si l'institution formelle semble s'attaquer aux fondements de l'institution que certains IEN considèrent comme idéale ? Comment agir si les activités prescrites par la première participent selon eux à déstabiliser la seconde ? Les acteurs au sein de l'institution n'attribuent plus le même sens à leurs actes, ce qui explique la fracture qui traverse le corps des IEN.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons souligner le fait que l'organisation formelle doit invariablement assurer la cohérence du système éducatif et viser à garantir la réussite des actions à entreprendre. Mais, derrière cette unité dans les fonctions de l'administration scolaire, les IEN sont fortement divisés selon les finalités qu'ils posent prioritairement à leur

action. Nous l'avons vu, la première finalité regarde avant tout vers le faire de l'activité. Les procédures, les prescriptions, le cadre officiel sont premiers dans l'orientation de l'action d'enseigner et d'administrer. Les activités des IEN sont gouvernées par une posture volontariste qui s'appuie sur la légalité de l'action. Selon la seconde finalité, le projet éducatif et administratif est orienté par un souci d'efficacité dans les méthodes utilisées et les procédures mises en place. Une posture volontariste régulée par la mesure et la formalisation des activités est ainsi mise en avant par ces cadres intermédiaires. La troisième finalité accorde le primat aux individus engagés dans l'activité. L'enfant, l'enseignant, l'inspecteur dans leurs dimensions proprement humaines, sont pleinement reconnus dans leur manière singulière de s'inscrire dans le projet éducatif. Enseigner c'est accompagner sur le chemin d'une émancipation qu'appelle l'expérience de la natalité chez les humains. C'est aussi rapporter les apprentissages à la singularité des individus pour favoriser au mieux une entrée épanouie dans un monde en devenir. Cet accompagnement ne peut procéder exclusivement de manière autoritaire. En miroir, l'activité des IEN quitte la figure volontariste des deux postures précédentes pour s'engager dans une administration plus proche des agents de terrain et des usagers de l'école.

L'activité des inspecteurs ne se réfère pas de manière exclusive à l'une de ces finalités mises en lumière précédemment. Elle circule entre toutes trois. On le voit notamment chez Jean-Marc qui alterne les intentions professionnelles dans ses textes. C'est finalement dans l'arbitrage de ces finalités que l'inspecteur est véritablement autonome et contraint à déployer un univers de règles toujours en écart par rapport à une représentation systémique de l'action, représentation fortement mise en avant par le cadre hiérarchique. Mais ce brouillage des finalités et des objectifs visés participe dans le même temps à la crise des systèmes éducatifs contemporains (Gauchet, 2002, 16). Être engagé dans une activité autonome conduit toujours à s'orienter dans un monde d'épreuves. En cela, l'action ne peut être toujours autonome au risque d'être épuisante. Nous tenons à préciser que notre recherche n'est pas un plaidoyer pour une action invariablement autonome. Elle considère et reconnaît l'utilité de formes d'action plus dépendantes (Memmi, 1979), des supports identitaires (Martucelli, 2002) ou des objets eux-mêmes (Latour, 2006). Ce sont, pour nous, des dimensions de l'action qui, tout comme le genre professionnel avec lequel ils sont en étroite dépendance, prennent en charge le déroulement du cours d'action sans constamment obliger les individus à l'inventer ou le réinventer.

SEPTIEME PARTIE

LA QUESTION DE L'AUTONOMIE, L'AUTONOMIE EN QUESTION

Arrivés au terme de ce parcours d'analyse des données, il nous faut en discuter les principaux résultats au regard de la définition que nous proposons de l'autonomie. Cette dernière étape doit nous permettre d'identifier les formes d'autonomie mises en œuvre par les inspecteurs dans le déploiement de leurs activités professionnelles.

Même si elle est de plus en plus requise dans le monde professionnel, faisant l'objet d'une quasi prescription, l'autonomie des cadres intermédiaires dans une organisation, qui plus est dans une institution, interroge. Comment des professionnels, qui sont essentiellement les garants du fonctionnement de l'institution — et donc d'un espace social qui dépasse le seul cadre professionnel — peuvent-ils agir de manière autonome ? De par leur statut, ils doivent en effet veiller à l'application et au développement des règles, normes et usages légitimes. Cette fonction de contrôle est d'ailleurs commune à l'ensemble des inspecteurs ou des professionnels apparentés dans les systèmes éducatifs européens. Il s'agit d'assurer la fidélité des actions entreprises sur le terrain par rapport aux préconisations issues des sphères hiérarchiques. Or, le système d'enseignement français du premier degré est fortement hiérarchisé. Un cadre qui, avant tout, doit être loyal envers ses supérieurs peut-il dans tous les cas développer des pratiques autonomes ? De quelle autonomie parle-t-on dans ce cas ? Dans leur engagement professionnel, comment les inspecteurs peuvent-ils faire face au réel sans pour autant déroger au cadre qui est prescrit ? Nous l'avons vu précédemment, les inspecteurs sont des acteurs du monde éducatif qui détiennent un réel pouvoir d'action mais qui, dans le même temps, sont très encadrés. Quelles dynamiques existent alors entre une capacité à agir qui regarde vers une action autonome responsable et des formes de contrôle toujours plus présentes, à travers un ensemble de prescriptions, d'objets et de techniques ? Comment les inspecteurs pèsent-ils sur le déroulement de l'action à laquelle ils prennent part ? Nous l'avons vu, les inspecteurs, de par leur devoir de représentation, sont au cœur de tensions identitaires fortes. Celles-ci n'enfreignent-elles pas leur capacité à mobiliser des ressources qui se trouvent à l'écart de celles considérées comme légitimes et donc ne tendent-elles pas à limiter fortement leur pouvoir d'agir ?

Sont-ils des « intermédiaires » efficaces qui s'apparentent à de simples « auxiliaires » de la prescription ? Auquel cas, il s'agit pour eux de relayer les directives, considérées comme les seules causes de l'action en cours et d'en assurer un déploiement conforme aux attentes. Ou sont-ils des « médiateurs » capables de modifier en partie le cours d'action ? Il s'agit alors pour eux, dans leur engagement professionnel, d'en reconfigurer partiellement l'organisation. Pour tenter de répondre à ces questions, nous allons reprendre l'ensemble des données à l'aune des trois niveaux d'autonomie que nous avons proposés dans la construction du cadre théorique : une autonomie fidèle, mobilisée pour répondre aux prescriptions ; une autonomie distante qui correspond à une reprise de l'activité engagée,

une autonomie revendicative, qui tente de légitimer l'action réinventée. Cette discussion devrait nous permettre de préciser les formes d'autonomie mises en œuvre, les relations qui s'établissent entre elles, mais aussi les dimensions de l'activité qui s'opposent à leur déploiement.

Rappelons toutefois, dans une première remarque, les limites de la recherche menée ici. Notre démarche méthodologique tente d'identifier les formes d'autonomie mobilisées par les individus lorsqu'ils font face à des épreuves professionnelles. C'est donc uniquement dans ces situations où l'action ne va plus de soi que l'autonomie acquiert, pour notre recherche, une dimension expressive et laisse des traces. Ce travail ne permet pas de mettre en évidence d'autres formes d'autonomie qui sont ici restées silencieuses.

Une seconde remarque s'impose avant de poursuivre la discussion de notre problématique. L'activité des inspecteurs fait l'objet de prescriptions discrétionnaires qui ne se résument pas à un ensemble de tâches à réaliser précisément définies. Elles correspondent à des missions qui leur sont confiées et dont ils ont la responsabilité de la mise en œuvre. Le cadre prescriptif prévoit formellement une action autonome. Cette dimension ne constitue donc pas un aspect secondaire de l'activité des inspecteurs mais représente une ressource exigée par la forme même du cadre professionnel. Cependant, l'autonomie telle qu'elle se trouve mobilisée par les organisations de travail reste en général inscrite dans une visée productive. Elle fait l'objet d'une évaluation entre de bonnes pratiques autonomes et des pratiques moins performantes. Loin de nous l'idée de discréditer ces approches. Il nous faut cependant préciser à nouveau la singularité de notre démarche. Cette recherche ne tente pas d'évaluer si des pratiques mises en œuvre par les IEN sont plus ou moins autonomes du point de vue de l'organisation. Elle se donne pour objectif de comprendre, à partir de l'expérience des individus, en quoi une activité professionnelle peut être dite autonome, quelles formes celle-ci peut adopter et quelles en sont les dynamiques. Il s'agit pour nous de resituer l'autonomie dans un vaste projet qui met en évidence les dimensions anthropologiques et éducatives du travail. Ce dernier peut en effet être conçu comme le lieu d'expression des individus. On peut dire à la suite de Dejours (1998) que c'est par le travail que le sujet se forme, se transforme tout en se révélant à lui-même. Notre approche de l'autonomie tente ainsi de restituer à l'activité professionnelle son pouvoir constituant de la santé professionnelle.

1. UNE AUTONOMIE FIDÈLE

Les attentes fondamentales de l'institution demandent aux IEN d'assurer le déroulement des actions conformément aux attendus. Cette première forme d'autonomie

correspond donc à la capacité des individus à s'approprier les règles en usages dans le corps professionnel pour s'engager pratiquement dans l'action et aboutir à sa réussite.

Apprendre à être autonome dans sa circonscription c'est donc apprendre à en être le « pilote ». Cet apprentissage peut être plus ou moins rapide et se trouve fortement lié à la capacité des inspecteurs à effectuer une « mue ». Celle-ci les oblige à adopter certains réflexes professionnels avec lesquels ils doivent apprendre à faire corps, ce qui sollicite une capacité importante à muer, c'est-à-dire changer de peau. Ils doivent apprendre à se défaire d'anciens usages et d'anciennes règles inscrits dans leur corps. Être autonome ici, c'est être capable de se dessaisir de ce qui organisait précédemment l'activité. Alain (IEN) tente dans un premier temps de se soustraire aux obligations génériques du port du « costume de l'inspecteur » mais les interactions avec les différents interlocuteurs vont l'obliger à adapter sa posture, plus fidèle aux attentes de sa hiérarchie et des enseignants de sa circonscription.

Cette « mue » de l'inspecteur s'exprime aussi par une acculturation au monde de la littérature grise. Une maîtrise des textes assure un déploiement fidèle de ses activités. Cette connaissance spécifique, dont ne disposent pas les enseignants, soutient alors son action face aux différents partenaires. Le cadre prescriptif apparaît comme une ressource essentielle pour l'IEN ce qui limite dans le même temps les possibilités de s'en éloigner. Sa légitimité s'appuie en effet sur sa capacité à exposer aux yeux de ses partenaires une action conforme au cadre institutionnel. Le travail engagé sollicite sa capacité à faire entrer, dans l'espace légal des attendus, son activité mais aussi celle des autres acteurs de sa circonscription (enseignants, parents, élèves, élus).

Pour ce faire, l'inspecteur est amené à traduire auprès des enseignants les textes institutionnels qui définissent les politiques à mettre en œuvre. Cette traduction s'effectue essentiellement sous forme de consignes orales ou de documents prescripteurs (à visée procédurale) appuyés par des systèmes de contrôle divers qu'il lui revient d'établir. Deux espaces d'autonomie sont visibles : celui de la traduction qui est toujours une lecture orientée, selon un cadre de lecture et, celui de la mise en place des systèmes de contrôle qui peuvent être plus ou moins coercitifs.

Or, ces deux espaces d'autonomie — traduction et évaluation — sont fortement encadrés. Nous l'avons vu précédemment, pour les inspecteurs, les traductions des textes se doivent d'être le plus fidèles possible aux intentions de l'auteur. Cette fidélité est finalement garantie par une traduction effectuée en conseil d'IEN. Les inspecteurs s'en remettent à la raison hiérarchique représentée par leur supérieur. Cette raison s'impose à eux. Dans cette traduction des textes, ils ne sont que des actants auxiliaires, ce qui réduit passablement leur marge de manœuvre et leur possibilité d'inscrire leur marque dans

l'action. La force de la traduction comme « forme d'action, de contestation et d'affirmation de soi, qui au nom de l'autonomie, permet une critique du travail » (Cousin, 2008, 76) ne se trouve-t-elle pas alors efficacement limitée ? Les traductions qu'ils réalisent sont contenues par la forme des documents procéduraux à mettre en œuvre. Ces documents, qui procèdent par segmentations, doivent reprendre des formulations spécifiques, qui sont autant de manières de contraindre l'activité d'enseigner — pour la faire rentrer dans la prescription — que de forcer l'activité d'administrer des IEN. Ils doivent opérer à leur tour à une segmentation de l'activité enseignante dans un lexique légitime afin de rendre ces documents opératoires. Ces documents fonctionnent comme des supports qui favorisent le déploiement de l'activité des inspecteurs, mais, dans le même temps, ils en forcent l'expression. S'affranchir de cette pré-détermination de l'action engage l'autonomie dans une autre dynamique qui demande aux acteurs de s'appropriier l'activité de traduction, donc de la mettre à distance (voir la seconde forme d'autonomie).

Ce rôle de traducteur leur permet toutefois d'influer en partie sur les formes que prendront les enseignements dans leur circonscription. Ils utilisent les marges d'interprétation pour appuyer des pratiques auxquelles ils sont particulièrement attachés et dont ils peuvent assurer eux-mêmes le contrôle. Ces prescriptions dont ils sont les principaux auteurs sont alors parfois qualifiées de « marottes » par les enseignants. Cette autonomie exerce une pression sur l'activité des enseignants, pression visible dans les entretiens enseignants.

La participation de l'inspecteur aux procédures d'évaluation des enseignants lui confère aussi une certaine autonomie. Face aux professeurs des écoles, son statut et sa maîtrise des discours légitimes permettent à l'inspecteur de garder le contrôle de l'activité. Les enseignants minimisent bien souvent l'influence que l'IEN peut exercer sur leurs pratiques. Ils mettent en avant le fait qu'ils peuvent agir à leur convenance, une fois la porte de la classe fermée. En occultant leur force, ils se montrent sensibles aux prescriptions de leur supérieur.

« Finalement, on obéit, on écoute la voix de son maître. Parce que c'est la voix de ton supérieur. Et finalement, on fait ce qu'on veut dans l'école. Mais quand il y a des changements à faire, on s'en réfère à l'IEN. Et s'il dit : « non », et bien ça ne se fait pas. » (Lucie, enseignante)

Même s'il nous est impossible d'estimer le poids de cette influence dans l'action, elle existe indéniablement. Ainsi, Fabienne, qui a assisté récemment à une conférence pédagogique introduite par son inspecteur, se montre sensible à son discours :

« C'est une animation pédagogique sur les sciences. Il est venu présenter les différents formateurs qui animaient les groupes de l'animation pédagogique. Il a dit que les sciences on n'en faisait pas assez et que l'on faisait des choses chacune dans notre coin, mais il faudrait que ce soit un peu plus cadré (...) Eh bien par exemple, les sciences à l'école. Ça m'a remis en question. C'est sûr que je n'en fais pas suffisamment. Et pas d'une manière carrée. De manière très structurée. C'est vrai que quand il neige, on regarde comment ça se passe, ça fond. Mais après, il n'y a pas de reprise pour structurer tout ça. Pour mettre cela en mots, sur du papier. Et là, je me dis : c'est vrai que l'apprentissage des sciences, il faudrait que je le fasse de manière plus structurée. » (Fabienne, enseignante)

Cette influence s'exerce aussi par l'intermédiaire des objets légitimes qui organisent l'activité des enseignants et dont l'inspecteur est en partie le pourvoyeur. Il élabore avec son équipe de circonscription des formulaires procéduraux qui orientent l'action ; il préconise la forme de certaines écritures professionnelles (cahier journal, projets d'écoles, etc.). Nous l'avons vu, l'hétéro-évaluation des enseignants est cadrée par des procédures qui orientent fortement l'action des inspecteurs. Nous l'avons constaté dans les entretiens, cette technologie de l'évaluation conduit implicitement à adhérer à un modèle « thérapeutique » de l'inspection qui prédétermine fortement l'action de l'IEN. Elle agit, là encore, comme un support et une contrainte. L'autonomie qu'il manifeste ici, semble finalement se substituer en partie à celle que les enseignants pourraient déployer. En effet, dans un espace fortement hiérarchisé, les normes qu'il met en avant s'adressent en général à des actants auxiliaires qui se doivent de respecter les directions ainsi tracées. Les marges de manœuvre de l'inspecteur résident alors dans la manière de faire accepter ces règles. Son action est cependant fortement rigidifiée par le respect des normes attendues.

Face aux enseignants, il revient aux IEN de prôner et développer un ensemble de « bonnes pratiques » qui doivent participer à l'amélioration du niveau des élèves. Pour cela, ils disposent d'outils capables de diriger efficacement leur action et qui, du point de vue de l'organisation, expriment leur autonomie : le projet et le contrat. Ils sont amenés, à partir d'une analyse de besoin à élaborer un projet de circonscription qui facilite le déploiement de leur action professionnelle. Or, ce projet leur laisse finalement peu de liberté puisqu'ils doivent se référer aux priorités nationales, au plan académique (niveau rectoral) et au projet départemental. Les animations pédagogiques, qu'il leur revient de mettre en œuvre, reprennent en fait en large partie des directives nationales. Ces différents espaces d'action ont pour objectif de véhiculer les objets légitimes de réflexion au détriment d'une expression plus authentique.

Nous l'avons vu, dans les rapports à leur hiérarchie, les inspecteurs sont fortement dépendants de la « personnalité » de leur supérieur immédiat, l'inspecteur d'académie. Bien

souvent, ils sont considérés et se considèrent eux-mêmes comme une source d'information. Il leur revient de porter à la connaissance de leur supérieur des éléments qui vont pouvoir guider les prises de décision. Or, dans les descriptions qu'ils effectuent de l'action, ils mettent en avant leur position d'auxiliaire et tendent à s'effacer lorsqu'ils sont face à l'IA, qui a toute légitimité pour exprimer sa personnalité¹⁶⁹. Comme le souligne Voirol (2006, 29-30), qui prend appui sur les thèses d'Axel Honneth, « rendre des sujets *transparents*, c'est leur refuser cet acte de décentrement de soi vers l'autre ». Une telle posture s'apparente pour Honneth (2006), à l'expression du mépris. Cette transparence des sujets, réduits à leur rôle d'informateurs, participe à une dynamique identitaire peu propice à une expression autonome de soi. Un tel manque de reconnaissance est par ailleurs à mettre en lien avec le souhait pour le prescripteur de renforcer le pilotage des IEN (rapport de mars 2003, note de service de 2005). Pour A. Honneth (2006, 238), un déficit de reconnaissance traduit une sous-estimation de « l'aptitude de la personne à conduire librement sa vie selon des principes rationnels ». Certains entretiens dénoncent d'ailleurs ce manque de reconnaissance avec lequel il leur faut composer. Cette difficulté à peser dans l'action, lorsqu'ils sont face à des supérieurs hiérarchiques, est confirmée par les travaux d'Agnès Van Zanten (2005). Elle parle pour les instances déconcentrées de l'administration de l'Éducation nationale — dont font partie les inspecteurs — d'un déficit de légitimité politique dans le domaine éducatif qui repose sur une dissociation forte entre politique et administratif. Elle précise cependant que ce déficit n'interdit pas une expression politique de ces cadres plus proches du terrain. C'est ce que nos travaux tendent aussi à démontrer. Il faut cependant souligner que ce travail de redéfinition politique de l'action — qui se préoccupe de la définition des règles et des finalités de l'action administrative — s'effectue à la marge.

L'autonomie des IEN — entendue ici comme capacité à faire ce qui est à faire — est parfois forcée par le cadre professionnel et mise à rude épreuve. C'est notamment le cas lorsque les IEN font face aux dysfonctionnements visibles dans leur circonscription, ce qui les oblige à des réponses urgentes. Or, un manque de maîtrise des procédures ou des difficultés à s'appuyer sur leur statut leur donnent le sentiment de ne pas être le « pilote » de la circonscription. Leur activité est émiettée. Ils suivent le fil de l'actualité qui participe à l'accélération du métier dont parle Jean-Marc dans l'un de ses textes. Les sollicitations croissantes de leur institution viennent s'y ajouter et forcent leur travail. Tout ceci concourt à donner un sentiment d'éparpillement. Ils n'arrivent plus à orienter leur activité mais en suivent péniblement le rythme. Cette situation est reprise par un adage professionnel en vogue chez les inspecteurs : « à faire aujourd'hui pour hier ».

¹⁶⁹ Vincent Lang (2005, 97) confirme ce fait. Pour les inspecteurs d'académie, leur action leur permet « un accomplissement professionnel dans une sorte de congruence dynamique du poste et de la personnalité ».

Pour faire face au rythme soutenu de leur activité, certains inspecteurs restent connectés sur les flux d'informations, grâce aux nouvelles technologies qui sont elles-mêmes pourvoyeuses de nouvelles sollicitations et d'une nouvelle urgence professionnelle. Le plaisir professionnel que procure le fait de pouvoir faire face à ces multiples contraintes (Cousin, 2008) soutient cet engagement chronophage et permet à ces inspecteurs de soutenir leurs actions, donc de conserver leur autonomie. Pouvoir rester le pilote de leur activité demande aux inspecteurs soit de laisser la sphère professionnelle envahir peu à peu leur sphère privée, soit d'établir une coupure entre les deux espaces. Ces deux réponses privent l'activité des individus des ressources que peuvent constituer les espaces non professionnels. Selon notre conception de l'activité — l'individu fait corps avec l'action qu'il engage — un tel appauvrissement est aussi une amputation partielle de l'activité elle-même et du pouvoir d'agir des individus. Ceci aura des incidences fortes sur les deux autres formes d'autonomie que nous proposons. De telles contraintes temporelles agissent cependant comme des freins sur les deux autres formes que peuvent prendre des activités autonomes. Prendre du recul, c'est pouvoir reprendre l'action engagée, la remettre en mots, la (re)penser. Or, ce travail est possible si le temps nécessaire à son développement est disponible. Le contexte de suractivité dans lequel les IEN se trouvent inscrits semble peu propice.

2. UNE AUTONOMIE DISTANTE : LA REPRISE DE L'ACTION ENGAGÉE

La forme d'autonomie précédente visait à faire entrer l'activité dans un engagement pratique qui vise le succès de l'action, selon les attentes de l'organisation. Cet engagement est toujours premier et sollicite selon nous des activités de proto-interprétations de l'action au sens où l'entend Taylor (1999)¹⁷⁰. La seconde forme d'autonomie, considère la capacité des individus de se (re)saisir de l'action engagée précédemment et d'en amplifier la signification. Autrement dit, les individus s'attèlent à un travail d'interprétation de l'action. Ils substituent à une signification confuse, présente dans l'action qui a eu lieu, une mise en sens plus claire. Cette étape correspond à une mise à distance de leur engagement dans l'action.

Cette mise à distance est présente chez Henri (IEN) qui parle d'une nécessité pour les IEN d'effectuer le tri entre les demandes institutionnelles qui nécessitent un engagement puissant de leur part et les effets de mode qui doivent être traités avec moins de conviction en attendant leur désuétude. Les inspecteurs sont, dans ce cas, des individus qui effectuent des jugements sur les sollicitations adressées par leur hiérarchie et adaptent leur action en fonction des arbitrages réalisés seuls ou lors de conseils d'inspecteurs. Aux

¹⁷⁰ Voir la seconde partie, 1.

intentions du prescripteur se mêlent leurs mises en sens. Or, actuellement, un ensemble de facteurs rend plus difficile ce déploiement autonome de l'action. Les pressions dont ils font l'objet, ainsi que les mécanismes de contrôle auxquels ils sont contraints de participer, limitent ces marges de manœuvre. Dans les entretiens, mais aussi dans les écrits sur l'activité, ce travail de tri existe mais entouré de précautions. Toute interrogation portée sur l'action, qui exposerait une potentielle opposition aux attentes institutionnelles, est formellement proscrite par les règles du genre. Celles-ci apparaissent ici comme une entrave à une mise à distance des actions à engager. La loyauté oblige à ne pas discuter et donc modifier des directives légitimes qui s'imposent aux IEN. Elles sont prioritaires, les autres possibles de l'action lui sont inféodés. Les inspecteurs se présentent donc comme des professionnels capables de sacrifier leur attachement et leurs convictions personnelles afin de respecter leur engagement vis-à-vis de leur institution. L'autonomie sollicitée ici s'apparente à l'idéal kantien d'une libre soumission aux règles institutionnelles en vigueur. Nous l'avons vu précédemment, les inspecteurs ont le sens du sacrifice qui s'exprime dans leur position loyale.

Cette posture professionnelle leur demande cependant de suspendre leur capacité à juger et à penser le cadre prescriptif. Cette situation est à même de favoriser l'adoption de discours déjà constitués qui rappellent les « *educational policy borrowing* » (Walford, 2001). Utiliser de tels discours correspond paradoxalement à une manière de se taire (voir Merleau-Ponty, 1962/1992). Cette tendance à reprendre des récits « préfabriqués » se retrouve dans plusieurs entretiens réalisés avec les inspecteurs : ils mettent en avant une vision moderne de l'Éducation nationale, « un monde qui bouge », et se disent heureux de participer à cette marche du progrès, certes lente mais aux allures inexorables. Ils acceptent d'être des acteurs convaincants qui savent imposer de par une posture volontariste la vision institutionnelle d'un monde éducatif qu'ils partagent « sans états d'âme ». Par là même, ils referment l'activité d'enseigner dans un espace légitime d'action qui doit en assurer l'efficacité. De la même manière, ils se fondent dans un discours techniciste qui oriente fortement leur action professionnelle. Il apparaît ici que toute mise en intrigue de l'action professionnelle n'est pas une expression autonome. Elle est ici préorganisée.

Pour soutenir cette vision positiviste du système éducatif, les inspecteurs donnent une image lisse de celui-ci. Leur circonscription doit fonctionner « dans le silence des organes ». Lorsqu'ils font face à des dysfonctionnements, leur mise en sens de la situation doit permettre d'en contrôler l'évolution. Ils acceptent une logique de responsabilisation qui fait d'eux le fusible du dispositif. Le sacrifice demandé s'appuie sur leur conception noble de l'autonomie : ils sont capables de tenir leurs engagements. A la résistance du monde, les IEN répondent par l'institution de la promesse, que suppose toute loyauté.

Nous l'avons mis en évidence précédemment, les IEN traduisent face aux enseignants les attentes de leur hiérarchie. Ils les replacent dans une vision plus large qui reprend et constitue une idéologie à laquelle les enseignants sont sensibles. Un ensemble de discours, d'objets et de pratiques mises en œuvre par les IEN lors de leurs activités de traduction soutiennent cette idéologie. Leur autonomie semble se substituer ici à celle des enseignants. « Le travail de traduction est (...) un moyen d'affirmer son autonomie et de revendiquer la part de son propre travail dans l'accomplissement des missions à réaliser (...) » (Cousin, 2008, 75). De par le fait qu'ils sont souvent d'anciens enseignants, ils se retrouvent dans une situation nouvelle où ils peuvent exercer un pouvoir qui jusqu'alors leur échappait. Cette capacité à agir sur ces anciens collègues procure un fort sentiment de plaisir — leur pouvoir inspire respect et crainte — et probablement un sentiment d'autonomie. Cette autonomie est cependant paradoxale puisqu'elle semble agir par procuration. Les IEN développent une autonomie par rapport à leur *ancienne activité*, avec laquelle ils établissent une distance physique, affective et intellectuelle. On peut alors se demander si ce processus n'occulte pas en partie un travail de mise en sens de leur activité actuelle.

Cette substitution exerce une violence symbolique forte puisqu'elle met en avant une vision légitime de l'activité d'enseigner et ôte partiellement aux enseignants la capacité de la construire à partir de leurs pratiques de terrain. Une telle situation, où l'autonomie des acteurs hiérarchiquement supérieurs empiète sur celle des enseignants, conduit selon nous au sentiment d'infantilisation exprimé par ces derniers au cours des entretiens. Nous le voyons, les évolutions en cours dans le métier n'arrivent pas à modifier cette dynamique pourtant condamnée par chacun. Cette violence symbolique se double d'un déni partiel de réalité, puisque les mises en sens de l'activité effectuées par les IEN considèrent prioritairement les orientations ministérielles, au détriment des réalités du terrain.

Les inspecteurs entretiennent des relations ambiguës à l'activité enseignante, toujours prise entre croyances et savoirs, ce qui leur demande une capacité à juger des passages de l'un à l'autre champ. Nos données ne permettent pas d'en préciser les dynamiques. Cependant, la confusion qu'une telle situation implique participe selon nous à désorienter l'activité des IEN. Cela se retrouve dans les liens que les inspecteurs, et au-delà d'eux les acteurs hiérarchiques dans leur ensemble, entretiennent avec les savoirs scientifiques issus des recherches menées en éducation. Nous l'avons vu, ces savoirs apparaissent parfois en concurrence des positions adoptées par l'institution. Malgré les règles de loyauté énoncées par le genre professionnel, les IEN se trouvent partagés entre deux positions : fidélité au cadre institutionnel ou prise en compte d'une vision

scientifiquement fondée. Le recours aux « sciences administratives » semble résoudre la difficulté. Elles organisent la « doxa » sous forme d'une organisation qui se veut rationnelle.

Ce qu'ont permis de montrer les textes sur l'activité, c'est que ces controverses ont du mal à s'installer dans un espace professionnel et conduisent le plus souvent à une expression privée. Or, le manque de collectivisation de la pensée, laisse celle-ci embryonnaire et bloque des disputes entre professionnels à même de reformuler des dimensions génériques du métier. Une réflexion privée sur l'activité, hors du groupe professionnel, ne peut conduire à l'établissement de nouvelles règles du simple fait qu'il n'existe pas de règles privées (Descombes, 2004).

Ce processus d'institutionnalisation des savoirs légitimes — mis en avant par les instances hiérarchiques — trace en creux un contexte sociopolitique peu favorable à la diffusion et à l'appropriation/transformation des savoirs issus des recherches en éducation, et plus spécifiquement en Sciences de l'Éducation. Il tendrait ainsi à expliquer en partie le fonctionnement de cette discipline scientifique « à la marge » des systèmes éducatifs (voir à ce propos, Champy-Remoussenard, 2008) et « la faible impulsion, coordination et diffusion des études scientifiques par les responsables de l'éducation » (Rayou, Van Zanten, 2004, 264). Les inspecteurs sont alors amenés à jouer sur leur degré d'engagement dans les orientations ministérielles proposées. Ils les soutiennent avec plus ou moins de conviction. La promulgation de la directive De Robien sur la lecture est à cet égard particulièrement significative. Nous le voyons dans l'entretien de Solange, celle-ci « se met volontairement en retrait ». Ce qui frappe pourtant dans l'ensemble des entretiens c'est qu'il n'est pas fait explicitement appel à des théories scientifiques concernant l'apprentissage de la lecture, même si on peut en percevoir parfois la trace, notamment chez Béatrice. L'expression d'une activité autonome chez les inspecteurs se traduit alors par un hybridisme des prescriptions de l'activité d'enseigner qui oscille entre plusieurs logiques — institutionnelles et scientifiques — parfois contradictoires.

En adhérant à une conception positiviste et progressiste du système éducatif, qui s'appuie largement sur le mythe de l'école républicaine profondément ancré dans l'inspection, les IEN accompagnent de nouvelles politiques éducatives qui accordent une place centrale à l'évaluation et à la formalisation des pratiques. Ils y tiennent d'ailleurs un rôle important. Or, cette évolution du cadre scolaire, à l'image des évolutions qui traversent le monde professionnel en général, est source d'interrogations et d'épreuves. S'ils adhèrent à une vision positiviste de leur action — les mesures et les évaluations menées autorisent une régulation efficace — ils se sentent en désaccord profond avec les logiques implicites qu'une telle conception de l'espace éducatif suppose. Une telle épreuve les conduit à se

démarrer du discours institutionnel, dont ils ont cependant du mal à se défaire. Rappelons ici les propos d'Alain (IEN) :

« On va vers, peut-être ce qui me choque aujourd'hui, une logique de performance, mais on ne va pas le faire contre les acteurs mais on va le faire d'abord pour les enfants mais en respectant les valeurs de l'école. »

Par un usage répétitif du « mais », Alain traduit un conflit de valeurs qui traverse le corps des inspecteurs : cette évolution du système d'enseignement, y compris dans le premier degré, met en avant une logique de performance et de mise en concurrence des élèves, des établissements, des circonscriptions. Il voit s'imposer à lui la nécessité de gérer ces nouvelles logiques qui inscrivent l'école et le savoir dans une nouvelle économie contraire aux valeurs traditionnelles. En effet, comme le souligne O. Cousin (2008, 20), qui cite Alain Touraine, « la globalisation consacre le marché au point qu'elle entraîne la séparation de l'économie et de la société. Le marché se développe hors de l'idée de société ». La crise socio-économique actuelle semble largement confirmer ces conclusions. Or, le projet d'une Éducation nationale repose sur l'idée d'une socialisation des usagers — qu'ils soient élèves ou même parents.

Même si Alain n'évoque qu'une gêne, il perçoit confusément la radicalité de la controverse qui se pose à son action. Parce qu'une telle vision de l'éducation lui semble en contradiction avec les valeurs historiques du modèle français d'éducation, Alain, comme d'autres inspecteurs, ouvre un espace de débat. Malgré une règle fortement mise en avant par les professionnels, le suspens de tout jugement sur le cadre légitime d'action semble impossible. La loyauté ne permet pas de faire face aux conflits de valeurs qui apparaissent lorsqu'une action est reprise par son auteur et mise en réseau avec d'autres espaces de significations. Parce que l'action sensée est compréhensible dans un réseau de significations, elle déborde le cadre de la prescription et son espace idéologique, elle déborde les individus eux-mêmes. Les mises en sens précédentes, reprises des discours légitimes, ne suffisent plus à surmonter les interrogations et les conflits apparus dans les épreuves. Certains IEN se sentent tiraillés entre des logiques contraires sans pouvoir les clarifier. Le manque de clarté dans la controverse ainsi soulevée par les nouvelles pratiques préconisées et les orientations idéologiques qu'elles sous-tendent est visible dans les difficultés pour les IEN à fixer une finalité à leur action professionnelle. Celle-ci semble osciller entre plusieurs formes plus ou moins incompatibles entre elles.

Pourtant, ces contradictions sont visibles : le cadre institutionnel leur demande plus ou moins formellement d'instaurer la confiance et de mettre de la cohérence. Or, dans le même temps, ils sont les acteurs d'un système éducatif qui leur demande de développer de

multiples formes de mesures et de contrôle. Comment instaurer la confiance et favoriser des postures autonomes dans un espace professionnel où il est instamment demandé de faire montre de son efficacité et de sa conformité ? Cette évolution forte des formes de contrôle traduit implicitement, d'après nous, un manque de confiance et une volonté de contrôle des activités déployées par les acteurs de la périphérie. Il y a alors une dichotomie qui s'installe entre les discours aux allures compréhensives et un monde de pratiques et d'objets qui exige des redditions de compte régulières (documents d'évaluation, référentiels de compétences, grille d'évaluation, etc.). Au cœur de ces contradictions, les inspecteurs ont du mal à s'orienter. Dans les écrits ou dans leurs entretiens, les réflexions restent inabouties.

Ces conflits sont particulièrement présents chez Bridget et Jean-Marc qui, dans leurs textes, critiquent les évolutions actuelles de leur métier. Or, trois aspects de leur activité vont enfreindre le développement de ces controverses nécessaires à la vie professionnelle.

Les nouveaux rythmes de travail — dans une société où chacun doit se montrer très réactif — ne permettent plus aux inspecteurs de faire retour sur leurs actions professionnelles par manque de temps. Penser, mettre en mots l'activité, demande trop de temps. C'est ce que relève Dejourn (1998). Pour lui, l'action professionnelle doit faire l'objet d'aménagements qui favorisent l'accroissement de la subjectivité et de la vie. Les délibérations indispensables à un tel processus ne peuvent se réaliser sans consacrer du temps pour réfléchir, pour penser les conditions et l'organisation du travail.

De plus, ces retours sur l'action conduisent à des doutes qui vont freiner le rythme d'un travail considéré comme efficace de par sa rapidité. Faire retour sur l'action c'est prendre le risque pour eux de perdre le fil de l'activité et la maîtrise du travail. La loyauté, lorsqu'elle s'apparente à l'obéissance, cultive cette linéarité de l'action. Elle évite aux IEN de faire face aux contradictions des attentes institutionnelles et donc de leur activité. Les inspecteurs craignent d'avoir à condamner chez les enseignants des pratiques devenues confusément obsolètes et qu'ils prônaient jusqu'alors. Pour ne pas sombrer dans une certaine schizophrénie, ils préfèrent perdre la mémoire.

Nous l'avons vu, les inspecteurs exercent leur métier de manière solitaire, ce qui est par ailleurs favorisé par l'organisation dans laquelle ils s'inscrivent. Lorsque le travail s'effectue de manière collective, il se fait le plus souvent en présence d'un supérieur hiérarchique qui a la maîtrise des échanges. Cette configuration de l'activité ne permet pas de développer une mise en mots de l'expérience professionnelle entre pairs. Celle-ci reste quasi inexistante, se limitant à des processus de capillarité. Philippe dit par exemple écouter la parole d'inspecteurs plus anciens sans pour autant la mettre en œuvre. « Ça fait du bien de les entendre ». En même temps, les inspecteurs sont pris, comme tout professionnel, par

un réseau de discours légitimes qui pré-organisent leur activité. C'est d'ailleurs l'hypothèse¹⁷¹ qu'avance Kaufmann (2004, 268) : « La langue de bois n'est rien d'autre qu'une langue de rôle, un langage où l'individu s'efface derrière l'institution. Chaque département institutionnel a son propre langage technique, qui donne à son utilisateur l'illusion d'une compétence à portée générale alors qu'il le piège en réalité dans une conformité étroite ». Cette imposition d'une langue légitime est redoublée chez eux par leurs activités de traduction. Par celles-ci, ils doivent assurer le passage des formulations et idéologies officielles vers des formes de discours plus ordinaires, à destination des enseignants. Ils parlent la langue légitime tout comme elle parle pour eux. Cette expérience se trouve en écho de celle évoquée par Jacques Derrida (1996) dans son ouvrage « Le monolinguisme de l'autre » :

« — Imagine-toi, figure-toi quelqu'un qui cultiverait le français. (...) Et que le français cultiverait. (...) Or, un jour ce sujet de culture française viendrait te dire, par exemple, en bon français :

« Je n'ai qu'une langue, ce n'est pas la mienne. (...) Le monolinguisme dans lequel je respire, même, c'est pour moi l'élément. Non pas un élément naturel, non pas la transparence de l'éther mais un milieu absolu. Indépassable, incontestable : je ne peux le récuser qu'en attestant son omniprésence en moi.¹⁷² »

Selon nous, la configuration professionnelle actuelle conduit les inspecteurs à cette situation de monolinguisme : ils parlent une seule langue qui n'est pas la leur. Leur solitude professionnelle, l'envahissement de leur espace privé ou sa séparation de l'espace professionnel, les évolutions rapides et fondamentales de leur cadre de travail, les amènent à ne plus pouvoir mettre leur activité à distance. Dans ces conflits, où la mise en débat semble impossible, les inspecteurs évoquent la fuite (Solange se dit heureuse de partir à la retraite, au vue des orientations actuelles) ou disent finalement « faire avec ». La dispute¹⁷³ entre professionnels que propose Bridget dans son second texte se termine par un « *no comment* ». Dans une langue étrangère, elle clôt ce débat, qui n'aura presque pas eu lieu, de par l'impossibilité de trouver un langage adapté. Jean-Marc reprend par exemple le terme de militantisme que les collègues de Bridget lui opposent. Il ne peut ainsi faire progresser la dispute de par sa relégation dans une posture illégitime. Sa position militante le situe hors des professionnels de l'éducation (Van Zanten, 2005). Le développement d'une posture

¹⁷¹ Il s'agit ici d'une hypothèse puisqu'elle n'est pas étayée par une recherche que l'auteur appelle d'ailleurs de ses vœux.

¹⁷² Derrida (1996), p.13.

¹⁷³ Au sens où l'entend Clot (2007).

critique et autonome expose les individus à ce qui peut apparaître comme une excommunication du corps professionnel (voir à ce propos le texte 2 de Bridget).

Dans cet espace d'action contraint par des usages linguistiques légitimes, les inspecteurs ont du mal à se « nourrir » de leur métier. Celui-ci semble se nécroser dans une loyauté qui lui ôte sa plasticité. Ils trouvent cependant des espaces plus nourriciers, où ils partagent « la traversée » et le « repas servi ». C'est celui de leur ancienne activité d'enseignant où le regard des enfants exerce comme une force de rappel puissante sur leur activité actuelle. L'école n'a pas le droit de les abandonner, ni de leur faire violence. Les inspecteurs se voient alors comme leur défenseur et cette nouvelle mise en sens de leur action leur permet d'avancer. L'école doit permettre à tous les enfants de réussir, ce qui les reconduit vers la question des résultats et de la nécessité pour chaque enfant d'être bien placé parmi ses concurrents potentiels. Geneviève (IEN) est ainsi très sensible aux enfants de la ZEP où elle travaille avec passion pour leur réussite. Et pourtant, l'ascenseur social est en panne, tout comme son activité. Geneviève semble arrêtée devant le constat amer que l'on retrouve chez Blais (2002, 188) : « On ne peut empêcher les inégalités sociales de pénétrer dans l'école. ». Geneviève se dit « très fatiguée, ça c'est un état normal ». Le métissage des discours et des valeurs conduit à des pannes ou à des refoulements coûteux. Certains des inspecteurs interviewés se trouvent confrontés « aux nouvelles figures de l'injustice dérivant de l'égalité des chances elle-même » (Dubet, 2004, 89). Le principe de justice fondé sur l'égalité d'accès au monde éducatif, presque atteint selon F. Dubet (*ibid.*) ne suffit plus. Les finalités de leur action professionnelle sont troublées tout comme leur capacité à s'orienter dans l'espace professionnel, ce qui traduit, selon nous, une difficulté à s'engager dans cette deuxième forme d'autonomie.

3. UNE AUTONOMIE REVENDICATIVE : LEGITIMER L'ACTION REINVENTEE

Ce troisième niveau de lecture que nous proposons pour l'autonomie se trouve dans le prolongement du niveau précédent. Les disputes et controverses qui ont eu lieu entre professionnels dépassent le groupe professionnel concerné. Elles demandent un réajustement des règles et usages qui organisent les liens avec d'autres acteurs du cours d'action (enseignants, inspecteurs, parents d'élèves, etc.). Nous pensons que cette troisième forme constitue l'expression la plus aboutie et la plus forte d'une activité autonome. Les individus ou les collectifs sont alors amenés à proposer aux autres actants de nouvelles règles et normes à établir. Ici s'engagent des discussions entre les participants du cours d'action, que celles-ci soient formelles ou non.

Il apparaît très vite, à la lecture des analyses conduites ci-dessus, que cette forme d'autonomie est peu sollicitée par les IEN dans leurs rapports à leurs supérieurs. Les formes de contrôle et les prescriptions ont même été renforcées ces vingt dernières années, à l'instigation de leur hiérarchie, au détriment de certaines marges de manœuvre dont disposaient auparavant les IEN/IDEN. Les relations avec leurs supérieurs sont devenues plus formelles, les statuts imposent une raison hiérarchique qui est défavorable à l'engagement de discussions authentiques. Les inspecteurs se doivent d'écouter leurs supérieurs, de les interroger tout au plus et de traduire fidèlement leurs propos. Lorsqu'ils remettent en cause ce fonctionnement descendant, c'est entourés de certaines précautions. Lorsqu'ils influent sur son action, ils prennent soin d'apparaître comme de simples auxiliaires. Leur capacité à revendiquer une modification des règles qui organisent ces interactions semble très réduite et se limite à des interventions surtout défensives de leur groupe syndical. Le genre professionnel est un frein puissant à de telles revendications : la parole du supérieur hiérarchique détient le capital légitime qui la rend apte à être entendue ; leur opposition apparaîtrait comme du militantisme. La loyauté n'est plus ici un support pour l'autonomie, elle en est une contrainte. De plus, l'individualisme qui caractérise en large partie leur cadre professionnel et que nous avons mis en évidence, ne permet pas d'asseoir une action autonome à ce niveau. Si l'on suit les propositions de D. Mélo (2003, 56), « l'individualisation définit un idéal normatif auquel les acteurs sont invités à se conformer ». Celle-ci se montre comme un frein puissant à l'expression d'une action autonome revendicative. Aux difficultés inhérentes à tout travail collectif, qui instaure des relations de dépendances souvent évitées par les professionnels (Dupuy, 2005), s'ajoute, selon nous, une volonté institutionnelle de renforcer l'individualisme du cadre de travail. Ce dernier favorise les positions en surplomb des instances dirigeantes.

D'après les entretiens d'Henri et Alain, il semble que pour revendiquer, les IEN doivent disposer de supports suffisants pour modifier les règles qui organisent les interactions entre les actants. Or, des supports potentiels font défaut. Les dimensions non professionnelles de l'activité sont soit envahies (le travail occupe toute la vie), soit coupées de l'activité professionnelle (avoir une vie « à côté »). Les savoirs issus des recherches en éducation peuvent être considérés comme des sources critiques potentielles. Ils sont cependant inféodés aux positions institutionnelles et ne font figure de supports que lorsqu'ils se trouvent en accord avec ces dernières. Le collectif professionnel est peu actif et exprime une solidarité défensive. Il n'apparaît pas comme une force de propositions alternatives.

Ce manque de support influe sur les formes que peuvent prendre les revendications possibles face à leur hiérarchie. Les tensions que le genre professionnel ne peut plus prendre en charge conduisent Hélène (IEN) à revendiquer une autre manière de travailler,

mais c'est alors pour sortir de son institution. Elle voudrait s'engager dans des actions humanitaires où elle se sentirait « vraiment utile ». A la loyauté trop contraignante, à la distance qu'impose le statut et qui empêche son action, elle répond par un exil hors de l'institution. De même, Solange (IEN) est heureuse de partir à la retraite lorsqu'elle voit les changements qui s'opèrent autour d'elle. Les revendications qui s'adressent à leur institution s'expriment ici à l'extérieur du cadre professionnel ou restent réprimées dans l'activité ce qui conduit, pour nous, à une véritable souffrance professionnelle.

Nous lançons l'hypothèse que c'est finalement l'équilibre entre souffrance et plaisir professionnel qui va provoquer en partie l'entrée dans une phase autonome revendicative. Or, les IEN l'annoncent presque systématiquement, ce nouveau métier leur procure un fort sentiment d'autonomie. Celui-ci apparaît paradoxalement comme un frein à l'expression d'une autonomie revendicative.

Selon les données que nous avons recueillies, les règles qui organisent les relations entre inspecteurs et enseignants font au contraire l'objet d'un travail de reconfiguration de la part des inspecteurs eux-mêmes. Celui-ci n'est toutefois pas indépendant des influences des autres acteurs hiérarchiques ou des préconisations internationales. Les inspecteurs travaillent sur une nécessaire recomposition des liens professionnels qui les unissent aux enseignants. À une image vieillie de l'« IEN-baron », inspecteur arbitraire et autoritaire, ils souhaitent lui substituer celle d'un inspecteur plus proche des enseignants, qui sait les conseiller, qui évalue avec justesse leur engagement professionnel et restitue fidèlement dans son rapport ce qui aura été observé et discuté lors de l'entretien d'inspection. Il leur revient d'établir la confiance entre eux et les enseignants, afin de peser plus efficacement sur leurs pratiques professionnelles. Une telle évolution se trouve renforcée par les conclusions d'une recherche menée en 1997 qui démontrait une influence homogénéisatrice du corps d'inspection primaire sur les pratiques de classe et les résultats des élèves au mieux faible¹⁷⁴.

Par l'intermédiaire d'un ensemble de nouveaux outils et de nouvelles procédures — grille d'évaluation transmise aux enseignants, barème d'évaluation détaillé, questionnaire préparatoire transmis avant l'inspection, avertissement du jour de l'inspection, formulation formelle des attentes — et l'usage de techniques de communication plus respectueuses des individus, les inspecteurs sollicitent la modification des règles qui jusqu'alors organisaient les relations entre eux et les enseignants. Précédemment, à la peur qu'ils suscitaient répondait le conformisme et sans doute un blocage du développement professionnel des

¹⁷⁴ Jarousse, Leroy-Audouin, Mingat (1997), p.24.

enseignants¹⁷⁵. Une fois la porte de la classe refermée, les pratiques pouvaient reprendre leur cours ordinaire. Dans cet espace de la peur et de la dissimulation, le travail mené par les IEN ne permettait pas, selon eux, de peser sur l'activité d'enseigner. Selon nos données, mais aussi selon des recherches précédentes (Abraham, 1972 ; Mosconi, Heideger, 2003), ce conformisme forcé par les sentiments d'angoisse est loin d'être provisoire ou négligeable. Face à un nouveau style d'inspecteurs, les enseignants interviewés exposent, qu'ils soient jeunes ou anciens dans la profession, le plaisir de s'engager dans un autre mode de travail avec leur supérieur hiérarchique. Cependant, ces changements qui affectent leurs relations sont lents à s'établir. Les craintes sont comme de vieux réflexes prêts à surgir. Annie malgré des relations cordiales avec sa nouvelle inspectrice reste sur le qui-vive. Malika, enseignante depuis deux ans, se souvient de cet IEN qui lui demande de manière brutale « de savoir garder [ses] moutons ».

Toute modification des dimensions génériques de l'activité demande un travail patient sur la mémoire du métier, entre mémoire individuelle et mémoire commune, ancrées dans une culture de gestes et de pratiques. Ces modifications du genre, qui traduisent une volonté des professionnels de se dessaisir d'anciennes règles, ont cependant des limites que leur posent les autres dimensions du métier. En cela, la capacité des inspecteurs à les modifier est limitée par la stabilité du genre lui-même. Chaque règle se trouve inscrite dans un réseau d'autres règles et d'autres significations, de telle sorte que les tensions qui existent dans leur cohabitation sont minimales. Bouleverser une règle, c'est potentiellement perturber l'ensemble des dimensions génériques qui stabilisent le métier. Cette stabilité du genre a aussi été mise en évidence par Rayou et Van Zanten (2004) pour les enseignants du second degré. Les modifications qui affectent ce groupe professionnel semblent les conduire vers plus de pragmatisme et vers un plus grand souci pédagogique. Cependant, pour ces deux auteurs, les professeurs « se sont adaptés en restant les mêmes ».

Ces modifications sont cependant possibles et visibles. Elles font l'objet d'ajustements entre les différents partenaires de l'action. Ainsi, pour les IEN, établir des relations plus proches avec les enseignants implique de prendre en compte et de réguler de nombreuses dimensions du métier, ce qui demande du temps pour chacun. Alain qui est un partisan de ce nouveau mode de travail doit rapidement renoncer à « un protocole trop ambitieux ». Il ne peut faire face aux charges de travail qui lui incombent. Son action d'inspection doit respecter l'économie des autres activités professionnelles. L'abandon d'une posture autoritaire fait aussi l'objet d'interrogations professionnelles importantes. N'est-ce pas prendre le risque de supprimer un outil de travail essentiel à l'activité ? La peur,

¹⁷⁵ Voir à ce propos Mosconi, Heideger (2003).

provoquée par la force symbolique du statut mais aussi par le rituel des interactions, permet une action rapide (les directives sont publiquement acceptées, les demandes d'un IEN autoritaires sont en général satisfaites, certains conflits peuvent être plus facilement résolus). La crainte de l'inspecteur est une ressource pour agir que Bridget n'est pas encore prête à abandonner. Son arbitrage révèle une position autonome dans cette lente modification du genre. Nous pourrions dire que selon elle, il s'agirait de ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain.

Cette volonté de développer une attitude compréhensive chez les IEN sans pour autant abandonner la position symboliquement dominante de l'inspecteur, se traduit alors par la mise en œuvre d'une lecture « thérapeutique » de l'activité d'enseigner qui réalise l'équilibre entre les multiples contraintes professionnelles. Cette nouvelle configuration de l'activité recueille l'assentiment des enseignants sans doute de par le statut ambigu du médecin. L'IEN est celui qui aide à se protéger des dysfonctionnements, en cela il est un professionnel bien accueilli. Il est aussi celui qui découvre, de par ses connaissances singulières et inaccessibles au commun, des pathologies ignorées de leur patient qui seraient en dehors de normes sans le savoir. C'est sans doute ce qui fait dire à Fabienne, qui vient d'évoquer une inspection « thérapeutique », qu'elle n'aime pas être observée par son inspecteur. Elle expose ses craintes :

« Le jugement qui peut être négatif. Que je ne sache pas bien faire. Que ce n'est pas comme cela qu'il faut faire. Que je ne sois pas pédagogue. » (Fabienne, enseignante)

Cette dimension professionnelle en fait un individu craint et respecté, ce qui réalise un équilibre acceptable entre distance et proximité. En reprenant la dynamique de cette transformation, nous constatons que développer une action autonome ce n'est pas simplement réaliser de manière volontaire un plan préétabli. C'est, par une série d'ajustements avec l'ensemble des partenaires, mais aussi en harmonie avec les autres dimensions génériques, faire naître les créations d'activité qui vont pouvoir perdurer dans le genre et qui sont, en tout cas dans notre exemple, en écart des intentions premières. A une volonté initiale de développer des relations authentiquement compréhensives pour certains, une technique de l'écoute pour d'autres — qui relève plutôt d'une stratégie —, le genre répond par une stabilisation dans un modèle « thérapeutique » de l'inspection.

Mais là encore, le débat reste ouvert entre eux, et le métier peut développer des disputes qui permettent l'expression de leur autonomie. Ainsi, dans l'horizon de techniques d'évaluations de plus en plus outillées, comment tenir compte des dimensions imperceptibles de l'activité enseignante, de ces moments où l'on vibre « au savoir en train de se construire » (Emmanuel, IEN), de ces échanges pleins d'humour qui font la richesse et la

qualité de tout enseignement (Henri, IEN) ? Comment assumer avec justesse la mise en dossier des situations lorsque celles-ci leur échappent totalement et semblent irréductibles à un langage administratif trop formalisé ? Les inspecteurs ont alors recours aux richesses du langage qui permet d'exprimer, entre les lignes, ces dimensions plus éphémères de l'activité enseignante et, en regard, de la leur. La question se pose de savoir si l'usage de la langue légitime se montre assez plastique pour exprimer ces dimensions de l'activité.

4. IEN : UNE AUTONOMIE DIFFICILE A EXPRIMER

En guise de conclusion à notre discussion sur l'autonomie mise en œuvre par les inspecteurs de l'Éducation nationale, nous formulerons plusieurs remarques.

Du point de vue de l'activité, l'autonomie ne peut se réduire à une conception systémique largement mobilisée par les acteurs de la conception et de la prescription. Le déploiement d'une activité autonome mobilise de multiples facettes du travail, lorsque celui-ci est considéré dans ses dimensions anthropologiques, et n'est pas exclusivement inféodé à une logique de régulation, d'adaptation à des objectifs de qualité ou de performance de la production. Cette liberté pratique traverse de manière transversale l'activité professionnelle et engage les individus dans des processus d'appropriation du travail dans lequel ils se trouvent engagés. Le fait d'identifier différentes formes d'autonomie permet alors d'en saisir certaines dynamiques, puisque, nous l'avons vu ci-dessus, ces formes ne sont pas indépendantes l'une de l'autre mais entretiennent des relations étroites. Il semble que le déploiement d'une action autonome est à même d'en susciter d'autres, processus qui semble rejoindre le cercle vertueux de l'autonomie mis en avant par Vincent Descombes (2004). Il n'est plus alors question d'une autoposition, qu'un sujet serait mystérieusement capable d'adopter, mais d'un processus d'apprentissage où les individus seraient sensibles aux effets de leur activité qui toujours les dépasse. Le processus de réappropriation conduit alors à creuser ces effets, à les faire perlaborer, pour finalement accéder à un dépassement de soi.

Une hypothèse peut ainsi être avancée. Il semble exister une gradation dans les formes d'autonomie mises en œuvre. L'accès à la deuxième forme d'autonomie exigerait la maîtrise de la précédente, processus qui se répèterait pour le passage à la troisième forme d'autonomie. Mais bien entendu, cela reste à l'état d'hypothèse et nécessiterait une nouvelle recherche à même de la valider ou non.

Nous l'avons vu, les inspecteurs disposent, certes, de marges de manœuvre, mais ils sont considérablement contraints dans leurs activités professionnelles par un ensemble de

facteurs qui en renforcent l'aspect hétéro-déterminé. Les inspecteurs sont des professionnels du discours. En effet, l'ensemble de leurs activités nécessite des pratiques langagières, orales ou écrites. Or, les ressources que constituent les dimensions langagières, à même de favoriser une expression autonome, semblent passablement sous contrôle. Les limites que le cadre professionnel pose à leur liberté pratique peuvent alors être en partie ramenées aux limites qui s'imposent à leurs expressions langagières.

Le principe de loyauté qui gouverne leur engagement professionnel et auquel souscrit l'ensemble des IEN de l'enquête, induit une conception forte de l'autonomie. Il s'agit de dépasser les intérêts particuliers, de se soustraire à ses propres impulsions pour volontairement adopter des règles et lois institutionnellement justes et y soumettre son action. Une telle posture, qui traduit un puissant système de valeurs, est cependant une entrave à l'expression d'autres formes d'autonomie qui requièrent une participation plus authentique des individus. Si la loyauté semblait à même de répondre aux attentes d'une institution rigide, dont les finalités faisaient l'objet d'un consensus, elle semble scléroser le développement professionnel des inspecteurs lorsque ce consensus fait défaut. Le genre professionnel, en se révélant incapable de prendre en charge une partie des épreuves auxquelles ils font face, oblige à travailler sa plasticité.

Les situations d'hybridisme qui marquent les systèmes éducatifs en Europe, et particulièrement en France, doivent alors être vus comme des situations transitoires du fait de l'instabilité des postures professionnelles adoptées par les acteurs mais aussi en raison des incompatibilités axiologiques que cette créolisation suppose. En effet, en soulevant la question de l'autonomie des inspecteurs, nous avons rencontré un débat fondamental sur les valeurs et les normes qui organisent les activités professionnelles de ces cadres intermédiaires, mais aussi celles des autres acteurs de l'éducation¹⁷⁶. Qu'en est-il actuellement des finalités attribuées à l'action éducative ? Dans un premier temps, nous pouvons identifier une position qui fait consensus parmi l'ensemble des acteurs et des usagers de l'école : une société démocratique doit s'assurer d'une démocratisation du savoir. En cela, l'École participe à un projet émancipateur et socialisateur puissant. Cependant, les discours relevés lors de l'enquête, qu'ils soient ceux des inspecteurs, des enseignants ou des instances internationales laisse entrevoir deux manières de saisir cette vision démocratique de l'École.

On trouve les traces d'une représentation humaniste du système éducatif, qui se doit d'assurer « l'accueil de tous et chacun » (Fath, 2006). Il s'agit de reconnaître les individus

¹⁷⁶ Nous rejoignons ici le courant ergologique, conduit notamment par Yves Schwartz et Louis Durrive. Selon eux, toute question sur le travail implique des questions fondamentales sur les normes et les valeurs qui constituent son horizon de signification.

comme membre de la communauté des hommes. L'École est donc cet espace, ni privé, ni public, qui assure aux écoliers — notre réflexion porte avant tout sur le premier degré d'enseignement — un séjour propre à leur expression et leur émancipation affective et culturelle. A l'abri des pressions du monde, mais non coupé de celui-ci, les élèves sont conduits vers leur condition humaine et propre à s'inscrire dans un monde habitable. La valeur éducative réside en large partie dans des processus qui (re)jouent les liens d'une société apte à reconnaître chacun.

Une seconde vision, libérale, prend acte de l'inscription future et nécessaire des élèves dans un monde où le travail est une denrée nécessaire qui se raréfie. Les systèmes éducatifs sont entrés dans une économie du savoir où celui-ci apparaît comme l'équivalent d'une valeur marchande. De manière plus pragmatique, cette représentation de l'École met en avant, dans un monde concurrentiel qui a envahi l'école, une approche utilitariste des savoirs et des gestes professionnels de l'enseignant. Dans un espace scolaire où l'égalité des chances doit être garantie, les élèves sont récompensés et sélectionnés selon leur mérite, c'est-à-dire selon leur capacité à accumuler des savoirs. Une telle garantie justifie démocratiquement la différenciation des parcours. La valeur éducative réside ici dans les savoirs accumulés et négociables dans le monde professionnel.

Les inspecteurs sont donc confrontés à un choix normatif que l'institution et le cadre professionnel semblent d'ailleurs prendre pour eux. Ce qui apparaît dans nos données c'est bien la difficulté pour les IEN d'effectuer un choix et de poser une finalité à l'action. La situation semble confuse et incertaine. Cette fragilité normative qui affecte l'action administrative et éducative à mettre en œuvre s'exprime au-delà du corps des IEN puisqu'on la retrouve chez les chefs d'établissement (Barrère, 2006), mais aussi dans les entretiens enseignants. Or, ce choix axiologique détermine de manière décisive leur engagement dans le métier et donc les activités qu'ils mettent en œuvre. Si nos données confirment la présence de cette dispute professionnelle, elles montrent aussi la difficulté à se positionner de manière autonome par rapport à ce choix. Les IEN semblent emportés par le fil trépidant et solitaire de leur activité. Il ne faudrait cependant pas négliger la force de ces expressions à la marge, du fait de leur faible visibilité. La force des échanges qui ont lieu entre les IEN dans le dispositif d'écriture, mais aussi les interrogations soulevées par les inspecteurs au cours des entretiens, montrent la présence sourde de ces controverses. Celles-ci habitent l'activité des IEN et travaillent l'institution à la marge afin d'en assurer l'universalisme¹⁷⁷.

« Dans un environnement aride » (Hannibal, IEN), les inspecteurs déploient des stratégies pour rendre leur métier plus humain. Ils cherchent à reconfigurer l'activité

¹⁷⁷ Nous nous référons ici aux travaux de Michelle Guigou (2007) sur l'ordre scolaire et ses marges.

professionnelle afin que celle-ci les « nourrisse », même si c'est par capillarité. Ces reconfigurations sont cependant loin de pouvoir résoudre les controverses dans lesquelles ils se trouvent de plus en plus engagés et qui traduisent un mal-être professionnel sans doute profond. Celui-ci risque-t-il de conduire à une paralysie de l'action, comme le raconte Emmanuel dans son premier texte, à une action rigidifiée et appauvrie, puisqu'il reviendra aux inspecteurs de « [faire] avec » ou à un métier renouvelé qui aura su surmonter les épreuves actuelles ?

HUITIEME PARTIE

CONCLUSION

Dans un monde éducatif sommé de changer — les inégalités sociales continuent de se creuser, un nombre important d'élèves ne sont pas adaptés au monde de l'emploi et se retrouvent « sans qualité », les investissements éducatifs demandent de meilleures performances, l'école doit apporter la preuve de son efficacité — les inspecteurs de l'Éducation nationale se trouvent placés au cœur de fortes tensions. Si précédemment, le mythe de l'école républicaine semblait pouvoir prendre en charge le métier — et lui avoir assuré une stabilité de plus d'un siècle — les modifications actuelles des pratiques politiques, administratives et éducatives bouleversent en partie ses dimensions génériques. Nous l'avons vu, ces évolutions, en résonance avec des transformations sociétales profondes, conduisent les IEN vers des interrogations fortes sur les finalités de leur engagement professionnel et sur leur conception de l'institution éducative. Nous pensons, à la suite de scientifiques d'horizon divers (Y. Schwartz, Y. Oddone, B. Latour par exemple), que les individus, dans leur parcours professionnel, réalisent quotidiennement des expériences singulières, faites d'inventions qui s'adaptent aux aléas du réel, d'erreurs — didactiques, pour peu qu'elles soient reprises, de théories ancrées dans leurs activités professionnelles. La richesse de ces réflexions, où se confrontent les intentions d'agir et leur déploiement dans le réel de l'activité, est ainsi à même de nourrir le débat qui se pose non seulement à ces professionnels, mais à la société dans son ensemble.

C'est par un élargissement des questions soulevées dans cette recherche que nous souhaitons conclure cette recherche.

L'inspecteur, comme tout individu engagé dans une activité professionnelle, est celui qui, à son niveau, « fait tenir ensemble l'ensemble des variables [— nous dirions actants —] entrant en jeu dans l'activité de travail » (Oddone, 1984, 30). En suivant cet acteur dans son engagement quotidien, dans l'amplification de sa compétence professionnelle — qui est aussi une compétence à (re)penser le travail — nous inscrivons notre démarche de recherche dans une « communauté scientifique élargie » (Oddone, 1984) propre à nourrir de manière heuristique des débats difficiles. Pour nous, le travail scientifique, entendu comme production de connaissances inscrite dans un cadre théorique défini et un terrain d'enquête, est étroitement dépendant des laboratoires que constituent les expériences professionnelles des individus participant à l'enquête. Il se situe dans l'optique d'une professionnalité élargie. Celle-ci est « l'élément essentiel d'un processus plaçant les rapports sociaux au centre des rapports individu/travail. » (Oddone, *ibid.*, 32) Cette redéfinition des liens qui unissent les acteurs professionnels et scientifiques conduit au développement conjoint de leur professionnalité.

Nous avons souhaité, dès le départ, associer les inspecteurs ayant participé au dispositif d'écriture sur l'activité au travail de recherche engagé. Le premier courrier les y invitait d'ailleurs. Une première analyse des textes produits leur a donc été adressée, six mois après l'interruption des échanges. Ce premier envoi n'a toutefois donné lieu à aucun retour. Nous pensons que la longueur (plus de 60 pages) et la forme (des termes scientifiques spécifiques émaillaient le propos) du document qui leur a été proposé les a en partie dissuadés de s'inscrire dans cette dynamique. Nous les solliciterons donc dans une nouvelle étape en leur faisant parvenir un document plus synthétique. Il reste en effet essentiel pour nous, c'est ici une exigence méthodologique, d'ouvrir la recherche à un horizon élargi de la communauté scientifique.

Notre recherche, par un travail d'interprétation et de clarification des discours des acteurs sur leur activité, a ainsi permis de faire surgir des réalités travaillées par les professionnels, qui leur échappent d'ailleurs en partie. Mais elle bute aussi sur les limites posées à la professionnalité des acteurs. Or, ce jeu des limites est à lui-même significatif.

En effet, l'une d'elles est liée aux relations que les IEN entretiennent avec leur hiérarchie. Ce qui apparaît au terme de cette recherche, c'est la dissymétrie qui affecte les inspecteurs dans une expression autonome de leur activité professionnelle. Nous l'avons vu, les IEN ont une certaine légitimité à repenser et réorganiser les liens qui les relient aux enseignants, mais aussi à repenser et transformer les pratiques de ces derniers. Divers processus, que nous avons en partie mis à jour, montrent cependant que cette possibilité est fortement empêchée lorsque ce sont les liens qui les unissent à leur hiérarchie qui se trouvent potentiellement interrogés et mis en débat. Cette posture s'apparente à une sorte d'excommunication professionnelle qui traduit la vigueur des limites ainsi posées par le cadre professionnel. Les débats autorisés se limitent en grande part aux engagements des acteurs de terrain saisis par des outils « quantophréniques¹⁷⁸ » (De Gaulejac, 2005, 23) et des « bonnes pratiques » qui soutiennent, et en même temps enferment, les activités mises en œuvre par les enseignants et les inspecteurs. Faire exclusivement porter les interrogations sur les pratiques individuelles conduit à dépolitiser les débats sur l'école et à assurer l'étanchéité des sphères politiques, administratives et enseignantes. L'isolement des acteurs politiques de l'éducation, qu'assurent en grande partie les IEN eux-mêmes, est renforcé par une « stratégie de la distorsion communicationnelle » (Dejours, 1998, 78), véritable « système de production et de contrôle des pratiques discursives relatives au travail, à la gestion et au fonctionnement de l'organisation » (*ibid.*, 79).

¹⁷⁸ Néologisme qui traduit une obsession du chiffre.

Cette dépolitisation des débats — à entendre comme un déficit de légitimité à interroger les relations hiérarchiques et le cadre idéologique qui organisent le travail — se traduit par une limitation de l'expression autonome des individus. Nous l'avons vu, l'absence d'un collectif professionnel, capable d'apparaître comme un espace de propositions de nouvelles règles professionnelles, participe à un repliement de l'activité sur les individus eux-mêmes. Or, les données l'indiquent, les débats ne s'arrêtent pas aux frontières tracées par les organisations ou les institutions. Ils débordent de l'activité et s'imposent pratiquement aux individus. Les inspecteurs en sont en partie conscients : leurs choix professionnels et leur posture impliquent un choix de société important. Dans l'espace hybride de valeurs et de finalités qui saisit leur action, les IEN sont désorientés. Les dimensions génériques du métier leur interdisent l'accès à une autonomie pourtant rendue nécessaire par les évolutions de leur cadre professionnel.

Ces modifications qui affectent l'école et l'activité de ses cadres intermédiaires n'apparaissent pas comme inscrites dans un cadre idéologique. Ce nouveau monde éducatif met en avant un pragmatisme administratif. L'usage des évaluations et des mesures soutient la mise en place d'outils, de méthodes et de procédures à même de réguler les pathologies diagnostiquées dans le système éducatif. L'activité d'administrer affiche une posture neutre et objective, qui repose sur l'objectivité d'un monde d'instruments. Comme le signale Christian Laval (2006, 100), ces transformations sont pourtant profondément politiques. Elles répondent à une idéologie gestionnaire mise en lumière par Vincent de Gaulejac (2005). À travers le concept clé de la qualité — « comment peut-on être contre la qualité ? » (De Gaulejac, 2005, 59) — les nouvelles formes d'encadrement déclinent « une vision comportementaliste, positiviste et instrumentale du monde du travail » (*ibid.*, 68). Ce qui apparaît dans notre recherche, c'est qu'elles saisissent tout autant les acteurs de terrain que les cadres qui en assurent la mise en œuvre.

Le constat s'impose au terme de notre recherche : ce débat sur les valeurs et les modèles éducatifs imposés par les objets, les discours, les techniques — véritables acteurs autonomes — est largement occulté *aux* acteurs, mais se trouve aussi occulté *par* les acteurs eux-mêmes. Ce qui frappe ici, c'est la radicalité de la controverse soulevée et le relatif silence qui entoure sa mise en débat. Radicalité de la controverse car elle touche aux fondements mêmes de notre société. En effet, l'école primaire est un lieu où se joue certes l'acquisition des savoirs, mais aussi l'accueil d'une société future, en gestation dans l'espace scolaire. Et pourtant, les modifications de ce projet éminemment politique d'une cité qui se perpétue à travers les processus éducatifs qu'elle met en œuvre semblent actuellement entourées d'un silence faussement consensuel. Faussement puisque, lorsqu'on écoute les acteurs de terrain, qu'ils soient enseignants ou inspecteurs, les interrogations et les

inquiétudes sont nombreuses. Au modèle libéral utilitariste et marchand du bien éducatif s'oppose le modèle anti-utilitariste d'une éducation humaniste et désintéressée. C'est parce que chacun de ces modèles semble louable *et* condamnable en partie que le choix a les apparences d'un dilemme cornélien. Or, trouver les ressources pour le surmonter, et s'engager dans une voie nouvelle, en avance sur toutes les théories, demande, selon nous, une politisation du travail. C'est-à-dire de donner une place à une réflexion sur les enjeux de pouvoir qui habitent toute activité professionnelle. Si l'on en croît les effets du dispositif d'écriture sur l'activité suscitée à distance, cette politisation semble possible à travers une reprise collective de l'activité professionnelle. Une collectivisation des gestes professionnels autoriserait les individus à s'engager dans une forme d'autonomie revendicative, propre à légitimer la valeur de leurs expériences et de leur théorisation du monde. L'autonomie apparaît donc, au terme de cette recherche, non seulement comme une dimension transversale du travail capable de développer et d'amplifier ses dimensions éducatives, mais aussi comme une ressource fondamentale à tout projet de société. Finalement, notre impensé au départ de la recherche était peut-être le soupçon et en même temps l'effet de cette dépolitisation de l'espace professionnel.

Arrivés au terme de cette recherche, nous proposons de l'ouvrir vers trois espaces de réflexion qui, pour nous, sont au cœur d'enjeux scientifiques importants.

Le premier espace est méthodologique. Le dispositif d'écriture sur l'activité suscitée à distance, de par ses caractéristiques, nous apparaît à même de tracer une nouvelle voie dans les méthodologies de recherche en Sciences Humaines, mais aussi dans le domaine de la formation professionnelle. Nous l'avons relevé dans le cours de nos analyses, ce processus d'écriture fait émerger des connaissances spécifiques sur le travail et sur les individus qui y sont engagés. Il nous a permis, ici, d'accéder aux dimensions stylistiques de l'activité mais surtout aux controverses et disputes qui nourrissent le métier d'inspecteur ; ce que les entretiens, seuls, ne mettent pas en lumière. En cela, il complète d'autres dispositifs déjà existants (auto-confrontations croisées, instruction au sosie, auto-médiatisations, ateliers présentiels d'écriture et d'échanges sur l'activité, etc.) qui participent, eux aussi, à une production de connaissances du travail humain. Il serait alors intéressant, par le biais d'une nouvelle recherche mobilisant plusieurs de ces approches, d'étudier les spécificités de chacune d'elles. Une telle réflexion sur les outils d'investigation en sciences humaines permettrait, selon nous, d'affiner leur précision et leur complémentarité. S'engager dans cette entreprise méthodologique conduirait sans doute à une connaissance plus approfondie de l'activité professionnelle.

Ce dispositif d'écriture sur l'activité ne doit cependant pas être uniquement considéré comme un révélateur de l'activité professionnelle, il en est potentiellement un stimulateur. Nous l'avons vu au cours de la recherche, ce dispositif produit des effets sur les participants. Il favorise une mise en mots — et donc une reprise — de l'activité professionnelle. Il invite les « écrivains » à une expression de leur autonomie que ne permet pas toujours le cadre professionnel. Ce dispositif peut ainsi se révéler un outil de formation pertinent. Une telle réflexion a déjà été engagée dans un symposium¹⁷⁹, lors du colloque REF 2009 qui s'est tenu à Nantes les 17 et 18 juin. La communication que nous y avons proposée (Champy-Remoussenard, Starck, 2009) précisait les spécificités et les limites du dispositif, tel qu'il avait fonctionné dans cette recherche. Elle propose en outre des pistes pour en constituer un véritable outil de formation.

Le second espace de réflexion est épistémique et politique. Il interroge la place des Sciences Humaines, et notamment des Sciences de l'Éducation dans le champ des pratiques professionnelles mais aussi dans l'espace des politiques qui orientent ces pratiques. L'activité d'enseigner, et en regard les activités qui la prennent pour objet, sont partagées entre deux formes de pensée :

- L'une qui s'appuie sur des savoirs attestés qui sont transférables, réitérables et démontrables, en un mot, objectifs. Ce mode de pensée vise à organiser scientifiquement et rationnellement l'inscription des individus dans le monde professionnel. Il correspond, pour nous, aux dimensions méthodiques de l'apprentissage (Meirieu, 1993).
- L'autre regroupe un ensemble de croyances et de convictions¹⁸⁰. Ce mode de pensée tient compte, selon nous, des dimensions émergentes de tout processus d'apprentissage qui dépassent les aspects prévisibles et déterminés de l'action éducative. Quelque chose surgit dans la rencontre des trois pôles du triangle pédagogique qui lient enseigner/former/apprendre (Houssaye, 1993). Nous faisons l'hypothèse que cette émergence plonge ses racines dans les dimensions proprement vivantes de l'activité d'enseigner.

Ainsi, les Sciences de l'Éducation, mais au-delà, les Sciences Humaines, sont traversées par cette double fondation épistémique. C'est d'ailleurs ce qui est apparu au cours de notre recherche. Nous nous demandons alors si les difficultés pour les recherches en éducation de s'imposer dans le champ social — qu'il soit culturel, professionnel ou

¹⁷⁹ L'écriture entre savoirs expérientiels, savoirs scientifiques et savoirs d'action, responsables : F. Cros, L. Lafortune, M. Morisse.

¹⁸⁰ Ces dimensions de l'activité éducative feront d'ailleurs l'objet du prochain ouvrage de G. Fath.

politique — ne tiennent pas au fait d'un manque de clarification des rapports qui existent entre ces deux espaces de savoir. Selon nous, ce trouble qui existe entre savoirs attestés et tenus-pour-vrais ne permet pas aux Sciences de l'Éducation, du moins dans le cas français, de prendre toute leur place dans le système éducatif. Nous en voulons pour preuve la réforme de la formation des enseignants qui n'associe que faiblement les acteurs scientifiques. Or, les processus politiques qui organisent les activités d'enseignement, sous couvert d'une gestion rationnelle issue des « sciences administratives », sont eux aussi confrontés à une double fondation de l'action prise entre savoirs et croyances. C'est ce qui est apparu de manière inattendue au cours de la recherche. De Gaulejac (2005, 22) propose une analyse similaire de la gestion managériale des entreprises : elle est un « mélange de consignes rationnelles, de prescriptions précises, d'outils de mesure sophistiqués, de techniques d'évaluation objectives, mais aussi de consignes irrationnelles, de prescriptions irréalistes, de tableaux de bord inapplicables et de jugements arbitraires ». Nous pouvons par exemple rappeler ici le doute qui affecte les mesures réalisées par l'institution scolaire et leur instrumentalisation médiatique. Selon nous, les Sciences de l'Éducation, en stabilisant la connaissance des processus épistémiques qui les traversent, gagneront en légitimité et déploieront des discours à même d'être entendus. Les analyses que conduit M. Henry (1987, 17) sur la culture peuvent à ce stade se révéler utiles pour engager le débat. Pour lui, « le problème de la culture — comme celui corrélatif de la barbarie — ne devient philosophiquement intelligible que s'il est délibérément référé à *une dimension d'être où n'interviennent plus ni le savoir de la conscience ni celui de la science*, qui en est une forme élaborée, s'il est mis en relation avec la vie et avec la vie seulement (...) c'est donc sur un savoir autre que celui de la science et de la conscience que repose la culture. » Peut-être est-ce en considérant l'acte éducatif avant tout comme un fait de culture qu'une avancée dans ce débat épineux pourra se produire ? À l'arrière-plan d'un tel projet se dessine une conception du milieu vivant qui abrite et supporte toute action humaine. « En dialoguant avec le milieu, la vie multiplie les solutions là où l'humanité accumule les problèmes. » (Durrive, 2005, 330).

Le troisième espace de réflexion que nous proposons concerne la conception de l'autonomie telle qu'elle a été construite et mobilisée dans cette recherche. Il s'est avéré que celle-ci semblait pouvoir dépasser les représentations de l'autonomie proposées dans les organisations scientifiques du travail. Selon nous, ces dernières mettent en avant certaines dimensions de la liberté pratique des professionnels mais en en négligeant d'autres. Elles reposeraient finalement sur une lecture trop étroite du concept, associée à une vision essentiellement utilitariste. Or, cette mobilisation de l'autonomie, amputée de certaines de ses dimensions, empêcherait son déploiement, et ce, au détriment des individus, exposés au

désengagement professionnel (Zarifian, 1999), au *burn-out* ou à la désaffiliation (Dupuy, 2005). L'autonomie réussie est à concevoir, pour nous, comme cette capacité des individus à porter la responsabilité de leurs actes, à faire advenir une réalité qui n'existerait pas sans eux. Elle permet l'expression de la santé professionnelle. Nous tenons cependant à rappeler que la conception que nous proposons de l'autonomie n'est pas à entendre comme s'opposant à celle mobilisée dans les organisations managériales mais comme son amplification. Elle est une tentative pour révéler toutes les potentialités de cette dimension transversale du travail.

Nous avons, bien sûr, le sentiment que ces propositions engagent toutes à des travaux de grande ampleur, qu'il sera sans doute difficile de mener de front. En effet, toute recherche se heurte à des contraintes multiples (matérielles, temporelles, financières mais aussi intellectuelles) qui en limitent inévitablement l'horizon. Cependant, la recherche scientifique ne peut, selon nous, se passer de visions utopiques, qui agissent comme des stimulateurs sans doute indispensables. Il reste à espérer que ces visions puissent être communicatives et mobiliser en partie la communauté scientifique, partenaire indispensable à toute entreprise scientifique.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et chapitres d'ouvrages

- Abraham, A. (1972), *Le monde intérieur des enseignants*, Paris : EPI, 190 p.
- Alami, S., Desjeux, D., Garabuau-Moussaoui, I. (2009), *Les méthodes qualitatives*, Paris : P.U.F., 127 p. (Que sais-je n.2591).
- Alter, N. (2000), *L'innovation ordinaire*, Paris : P.U.F., 284 p.
- Arendt, H. (1961), *Conditions de l'homme moderne*, Paris : Calmann-Lévy, 406 p. (1983).
- Arendt, H. (2005), *Responsabilité et jugement*, Paris : Payot, 316 p.
- Barbier, J.M. (2000), La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In Barbier et al. *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : P.U.F., p. 13-51.
- Barrère, A. (2006), *Sociologie des chefs d'établissement*, Paris : PUF, 184 p.
- Barret, P. (2006), *La République et l'école*, Paris : Fayard, 128 p.
- Barroso, J. (2005), Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations. In Dutercq, Y. (dir.) *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 151-171.
- Blais, M.C., (2002), L'école de l'égalité. In Blais, M.C., Gauchet, M., Ottavi, D., *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris : Bayard, 153-189.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Minuit, 670 p.
- Bourdieu, P. (1984/2002), *Questions de sociologie*, Paris : Minuit, 277 p.
- Bourdieu, P. (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris : Seuil, 423p.
- Bourdieu, P. (dir.) (1993), *La misère du monde*, Paris : Seuil, 1461 p.
- Boutonnet, R. (2003), *Journal d'une institutrice clandestine*, Paris : Ramsay, 286 p.
- Bouvier, A. (2007), *La gouvernance des systèmes éducatifs*, Paris : P.U.F., 352 p.
- Canguilhem, G. (1966), *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF, 224 p. (2007).
- Champy-Remoussenard, P. (2005, a), *Construire le travail comme objet de recherche en Sciences de l'éducation : de la production de connaissance sur le travail à ses usages dans les pratiques d'éducation et de formation*. Habilitation à Diriger des Recherches : Sciences de l'éducation : Université Nancy 2, 189 p.
- Champy-Remoussenard, P. (2009). *Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle : l'éclairage des pratiques de VAE en France*. In Cros, F., Lafortune, L., Morisse, M. (eds), *Réflexions sur les écritures en situations professionnelles*, Québec : Presses Universitaires du Québec, collection : Education-Intervention, p.73-94.
- Champy-Remoussenard, P., Lemius, B. (2006). « Les conditions de déclenchement d'une écriture sur l'activité en formation professionnelle et ses effets sur les participants ». In Cros, F. (dir), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p.165-185.
- Chatzis K (1999), De l'autonomie par l'indépendance à l'autonomie dans l'interaction ? In Chatzis K., Mounier C., Veltz P., Zarifian P. (eds), *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?*, Paris : L'Harmattan.
- Chatzis K., Mounier C., Veltz P., Zarifian Ph. (1999), *Autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?* Paris : L'Harmattan,
- Clot, Y. (1995), *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris : La Découverte.

- Clot, Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris : P.U.F., 241p.
- Clot, Y. (2000), Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In Barbier et al., *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : P.U.F., p. 53-69.
- Cousin, O. (2008), *Les cadres à l'épreuve du travail*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 294p.
- Cros, F (éd.) (2006), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris : L'Harmattan, 276 p.
- Cros, F. (2004), L'évaluation des enseignants en cours de carrière : aperçu international de quelques dimensions et approches culturelles. In Paquay, L. (dir.) *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeu*, Paris : L'Harmattan, 143-164.
- De Gaulejac, V. (2005), *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris : Seuil, 275p.
- De Terssac, G. (1990), *L'autonomie dans le travail*, Paris : PUF, 279 p.
- Dejours, C. (1998), *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris : Seuil, 226 p.
- Dejours, C. (2003), *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation*, Paris : INRA éd, 82 p.
- Derrida, J. (1972), *Marges de la philosophie*, Paris : Minuit, 396 p. (Critique)
- Derrida, J. (1987), *Psyché. Invention de l'autre*, Paris : Galilée, 650 p.
- Derrida, J. (1996), *Le monolinguisme de l'autre*, Paris : Galilée, 308 p.
- Descombes, V. (1995), *La denrée mentale*, Paris : Minuit, 349 p. (Critique).
- Descombes, V. (2004), *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*, Paris : Gallimard, 521 p.
- Dubet, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil, 422 p.
- Dubet, F. (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris : Seuil, (La République des idées), 96 p.
- Durrive, L. (2005), *L'expérience des normes*, Thèse de doctorat, ULP Strasbourg, 344 p.
- Dutercq, Y. (2005, a), Introduction. Quelles régulations pour les politiques d'éducation et de formation ? In Dutercq, Y. (dir.) *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 9-16.
- Dutercq, Y. (2005, b), Conclusion. Vers une redéfinition de l'État éducateur. In Dutercq, Y. (dir.) *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 173-192.
- Fath, G. (1994), Écrire sur les pratiques enseignantes. In Clerc, F., Dupuis, P. A. (dir.), *Pratiques et formations. Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy, CRDP de Lorraine, p.134-145.
- Fath, G. (2006), *Ecole et Valeurs : la table brisée ? Laïcité et pédagogie*, Paris : L'Harmattan, 262p.
- Ferrier, J. (1997), *Les inspecteurs des écoles primaires : 1835-1995*, Paris : L'Harmattan, 2 tomes, 966 p.
- Fischbach, F. (2004), L'ontologie de l'activité : au-delà de la métaphysique de la liberté. In Haber S. (dir.) *L'action en philosophie contemporaine*, Paris : Ellipses.

- Gauchet, M. (2002), *Démocratie, éducation, philosophie*. In Blais, M.C., Gauchet, M., Ottavi, D., *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris : Bayard, 13-50.
- Gendron, B., Lafortune, L. (2009), *Leadership et compétences émotionnels : dans l'accompagnement au changement*, Québec : P.U.Q., 228 p.
- Heidegger, M. (1958) *Essais et conférences*, Paris : Gallimard, 351 p. (Coll. Tel)
- Henry, M. (1987), *La barbarie*, Paris : Grasset, 204 p.
- Honneth, A. (2006), *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*. Paris : La Découverte, 350p. Préface de Voirol, O., pp. 9-34.
- Houssaye, J. (1993), Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 13-24.
- Hutmacher, W. (2004), L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In Paquay, L. (dir.) *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeu*, Paris : L'Harmattan, 59-86.
- Imbert, F. (2000), *L'impossible métier de pédagogue*, Paris : ESF.
- Kaufmann, J.C. (2004), *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris : Armand Colin, 352 p.
- Lahire, B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan, ... (Essais et recherches).
- Lang, V. (2005), La ligne hiérarchique de l'administration de l'Éducation nationale à l'épreuve de la déconcentration. In Dutercq, Y. (dir.) *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 85-97.
- Latour, B. (2006), *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte, 401 p.
- Le Goff, J.P. (1996), *Les illusions du management*, Paris, la Découverte, 164 p.
- Mangez, E. (2008), *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris : PUF, 162p.
- Maroy, C. (2005), Une comparaison des formes de régulation intermédiaire dans cinq pays européens. In Dutercq, Y. (dir.) *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 51-84.
- Martucelli, D. (2002), *Grammaires de l'individu*, Paris : Gallimard, 712 p.
- Meirieu, P. (1993), *Apprendre, oui... mais comment ?*, 10e éd., Paris : ESF, 192 p.
- Memmi, A. (1979), *La dépendance*. Paris : Gallimard, 207p.
- Merleau-Ponty, M. (1962/1992), *La prose du monde*, Paris : Gallimard, 211p.
- Quéré, L. (1993), Langage de l'action et questionnement sociologique. In Ladrière, P., Pharo, P., Quéré, L. (eds) *Théories de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris : CNRS Eds., 53-81.
- Quinson, F. (2004), *Quitter la classe. La mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré, épreuve cruciale individuelle et analyseur du groupe professionnel*. Université Lyon 2, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Lyon 2,
- Rayou, P., Van Zanten, A. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris : Bayard, 301 p.
- Reboul, O. (2006, 1ère éd.1989), *La philosophie de l'éducation*, 9e éd. Paris : P.U.F., 127p. (Que sais-je, n. 2441)
- Ricœur, P. (1986), *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique*, Paris : Seuil, 452 p.

- Ricœur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil, 425 p.
- Ricœur, P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Seuil, 690 p.
- Schwartz Y. (1988), *Expérience et connaissance du travail*, Paris : Messidor, Terrains/Ed° Sociales.
- Schwartz, Y. (1997) (dir.), *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*, Paris : P.U.F, Le travail humain, 336 p.
- Schwartz, Y., Durrive, L. (2009), *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*, Toulouse : Octarès éd°. , 286 p.
- Sénore, D. (1999), *L'inspecteur, le maître et les élèves. Du pacte à l'alliance, pour une construction identitaire et une éthique de l'acte d'inspection*. Université de Lyon II, thèse d'Université en sciences de l'éducation, Lyon 2.
- Sénore, D. (2000), *Pour une éthique de l'inspection*, Paris : ESF éditeur, 224 p.
- Solau, G. (2005), Un point de vue historique sur l'articulation entre politique nationale et politiques locales d'éducation. In Dutercq, Y. (dir.) *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.17-49.
- Starck, S. (2005), *Quelle formation continue pour les enseignants du premier degré ?*, DESS « formation de formateurs », Université Nancy2, (non publié).
- Sutter, A. (1974), *La vie dans le canton de Pange aux portes de Metz, de l'an X à nos jours*, Metz : Ed. Le Lorrain, 246p.
- Taylor, C. (1999), *La liberté des modernes*, Paris : PUF, 320 p.
- Van Zanten, A. (2005), La régulation par le bas du système éducatif : légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local. In Dutercq, Y. (dir.) *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 99-117.
- Veltz, P. (1999), L'autonomie dans les organisations : de quoi parle-t-on ? In Chatzis K., Mounier C., Veltz P., Zarifian P. (eds), *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?*, Paris : L'Harmattan, pp 13- 24.
- Vincent, G., Lahire, B., Thin, D. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon : P.U.L, 224 p.
- Walford, G. (2001), Privatizing in Industrialized Countries. In Levin, H. (ed.), *Privitizing Education. Can the Market Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion ?*, Colorado, USA:Westview Press.
- Zarifian, P. (1999), L'autonomie comme confrontation coopératrice à des enjeux. In Chatzis K., Mounier C., Veltz P., Zarifian P. (eds), *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?*, Paris : L'Harmattan.

Articles de revues

- Anderson-Levitt K. M. (2001). Ambivalences: la transformation d'une rénovation pédagogique dans un contexte post-colonial, *Éducatons et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 7 (1), 151-168.
- Ardoino, J. (1992). L'implication, *Se former +. Pratiques et apprentissages de l'éducation*, mars 1992, 1-8.

- Champy-Remoussenard, P. (2003). Conditions et modalités de mise en mots du travail réel dans un dispositif de formation destiné aux professionnels du secteur éducatif. *Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation*, n°58, 31-38.
- Champy-Remoussenard, P. (2005, b). Note de synthèse « Les théories de l'activité entre travail et formation », *Savoirs*, 8, juillet 2005, pp.11-52.
- Champy-Remoussenard, P. (2006). L'écriture sur l'activité professionnelle : conditions de production et impact sur la construction des compétences, *Questions de communication*, 2006, 9, pp. 299-315.
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Éducation, *Recherches & éducations*, 2008, n°1, p. 9-26.
- Chevalier J., (2003). La gouvernance, un nouveau paradigme étatique ?, *Revue Française d'administration publique*, n°105-106.
- Clot, Y., Daniellou, F., Jobert, G., Mayen, P., Olry, P., Schwartz, Y. (2007). Travail et formation: les bénéfices d'une analyse exigeante, *Éducation permanente*, n°165, 2004-4, 139-160.
- Clot, Y. (2007), De l'analyse des pratiques au développement des métiers, *Education & Didactique*, vol, n°1, 83-94.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000), Genres et styles en analyses du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, n°4, p.12.
- Crinon, J., Guigue, M. (2006) Note de synthèse : Écriture et professionnalisation, *Revue Française de Pédagogie*, n° 156, juillet-août-septembre 2006, pp.117-169.
- Dale R., (1990). The Tathcherite project in education: the case of the city technology colleges, *Critical Social Policy*, vol.9, n°3, p.4-19.
- Dejours, C. (1998). « Travailler » n'est pas « déroger », *Travailler*, n°1, Autonomie et dépendance dans le travail, 5-12.
- Derouet, J.L. (1994). La difficile naissance d'une politique de recherche et de formation en matière d'administration scolaire en France (1965-1990), in Bernard, M. (dir.) *Pour les Sciences de l'éducation. Approche franco-québécoises*. Paris : I.N.R.P., pp.257-279.
- Fath, G. (1996). Dire authentiquement avant d'analyser. *Cahiers pédagogiques*, n°346, p.57.
- Guigue, M. (2003). Des traces pour la recherche : faire et penser dans l'ordinaire de la vie, *Perspectives documentaires en éducation*, 2003, n° 58, pp.11-22.
- Jarousse, J.P., Leroy-Audouin, C., Mingat, A. (1997). Les inspections primaires de l'éducation nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves, *Revue Française de pédagogie, janvier-février-mars 1997*, n° 118, 5-25.
- Kohn, R.K. (1986). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances, *Bulletin de psychologie*, sept.-oct. 1986, tome XXXIX, n° 377, pp.817-826.
- Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité, *Sociologie du travail*, n°4, 1994, pp. 587-607.
- Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation, *Revue du M.A.U.S.S.*, n°28, 2006, pp.96-115.
- Leclercq, V. (2008). Docteurs et doctorants en sciences de l'éducation : entre trajectoires professionnelles et préoccupations scientifiques, *Recherches et éducations*, n°1, 2008, pp. 27-45.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?, *Les Cahiers de la Recherche en Éducation et Formation*, n° 49, Girsef, 27 p.

Maroy, C. (2007). Les modes de régulation de l'École. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°46, déc. 2007, pp. 87-98.

Martucelli, D. (2004). Figures de la domination, *Revue française de sociologie*, 45-3, 2004, pp.469-497

Mélo, D. (2003), Des travailleurs sans qualités : l'expérience de la domination dans trois grandes entreprises, *Recherches sociologiques*, 2003/2, 53-63.

Mosconi, N., Heideger, N. (2003). Des enseignants face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité, *Revue Française de Pédagogie*, Janvier-février-mars 2003, n° 142, pp. 45-54.

Oddone, Y. (1984). La compétence professionnelle élargie, *Société française*, Janvier-février-mars 1984, n° 10, pp. 28-33.

Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. In *Éducation & Recherche*, 1983, n° 2, pp. 198-212.

Quéré, L. (1997) La situation toujours négligée ?, *Réseaux*, n° 85, CNET, 163-192.

Ria, L., Rayou, P. (2008). Sociologie et ergonomie au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré, *Recherches et éducatives*, n°1, 2008, pp. 105-119.

Ughetto, P. (2001). Tendances contradictoires de l'évolution du travail et renouvellement des analyses : une interprétation à partir des représentations de l'acteur patronal, *Revue de l'IRES*, 2001/3, n° 37, pp.31-58.

Uhalde, M. (2005). Crise de modernisation et dynamique des identités de métier dans les organisations, *Revue de l'IRES*, 2005/1, n° 47, pp.135-154.

Rapports et textes institutionnels

Arrêté du 25 octobre 1990 modifié, portant sur l'organisation générale des concours de recrutement des inspecteurs de l'Éducation nationale et des inspecteurs pédagogiques régionaux - inspecteurs d'Académie. NOR : MEND9002383A

Bottin, Y. (2004) (Rapport présidé par), *Connaître et reconnaître les inspecteurs de l'éducation nationale*, Ministère de l'Éducation nationale et de la recherche, janvier 2004, 34 p.

Décret n° 90-675 du 18 juillet 1990 relatif au statut particulier des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale. NOR : MENF9001239D.

Dulot, A., Ferrier, J., Ménager, A. (2000) *Les tâches des inspecteurs territoriaux*, Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, mars 2000, 82 p.

Durpaire, J.L., Guerain, J.C., Jardin, P. (2003) *L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire*, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche, juin 2003, 25 p.

Eurydice (2004), *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*, Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, 156 p.
Disponible à l'adresse : <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/PubContents?pubid=042FR>

Gambert, P., Bonneau, J. (2007) *Les inspecteurs territoriaux et leur formation à l'École supérieure de l'éducation nationale*, M.E.N., Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, Juin 2007.

Note de service 143 du 4 juillet 1990 (RLR 631-1) portant sur les missions et l'activité des IA-IPR et des IEN.

Note de service n° 2005-089 du 17 juin 2005 (RLR 631-1) portant sur les missions des inspecteurs d'Académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale,

Sites Internet

Bourricaud, F. article « loyauté », in *Encyclopédia Universalis* 9.

Brown, G. Discours du 5 mai 2009, à *Prendergast School*, Sud de Londres.
http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/8033044.stm

Leplat, J. (2004), Éléments pour l'étude des documents prescripteurs,
<http://www.activites.org/v1n2/html/Leplat.html>.

Leplat, J. (2004), Procédures d'objectivation dans un entretien de recherche, @ctivités, 1 (2), 195-216. <http://www.activites.org/v1n2/Leplat.pdf>

Portail du site de l'Union Européenne.
http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_fr.htm

Zarifian, P. Bureaucratie, normalisation et contrôle, <http://pagesperso-orange.fr/philippe.zarifian/page56.htm>.

Communication à des colloques

Champy-Remoussenard, P., Starck, S. (2009), *Nouvelles contributions à l'analyse de l'activité : les échanges écrits à distance au sein d'un groupe d'Inspecteurs de l'Éducation Nationale*. Rencontres internationales du réseau de Recherche en éducation et formation, REF 2009, Université de Nantes et IUFM pays de Loire, 17-18 juin 2009.

Kremer Marietti, A. (2000), *Les concepts de normal et de pathologique depuis Georges Canguilhem*, <http://dogma.free.fr/txt/AKM-Normpath.htm>. (Texte révisé d'une communication à la 4^{ème} semaine internationale Sciences Humaines et Sciences Sociales en médecine, Lyon, 16 mars 1996).

Lafortune, L. (2007), *Dimension affective, travail en équipe de collègues et bien-être des personnels scolaires*. In Actes du congrès international AREF 2007, Strasbourg, 28-31 août 2007.

Perrenoud, P. (2009), *Et si l'évaluation institutionnelle paralysait le développement professionnel ?* In Actes du colloque ADMEE « Évaluation et développement professionnel », Louvain-la-Neuve.

Starck, S. (2007), *Autonomie et loyauté chez les Inspecteurs de l'Éducation Nationale*. In Actes du congrès international AREF 2007, Strasbourg, 28-31 août 2007.

Starck, S. (2009). *Les controverses au cœur de l'activité d'évaluation des inspecteurs de l'éducation nationale*, in Actes du colloque ADMEE « Evaluation et développement professionnel », Louvain-la-Neuve.

Tourmen, C., Mayen, P. (2007), *Qu'est-ce que diriger ? L'analyse de l'activité d'un directeur d'hôpital par la didactique professionnelle*. In Congrès international AREF 2007, Strasbourg, 28-31 août 2007.

Entretiens

Lebrun A., journal de la mi-journée, 12h30, France Culture, 30 janvier 2009.

Administrer et enseigner : quel travail à l'interface ?

Inspecteurs et enseignants dans le premier degré

Résumé

L'espace éducatif de nombreux pays européens est actuellement l'objet de multiples transformations. En France, le système éducatif du premier degré, historiquement centralisé et bureaucratique, se trouve au cœur de réformes importantes. Dans ce contexte, nous interrogeons la capacité des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) — acteurs de l'encadrement intermédiaire de l'enseignement primaire — à travailler de manière autonome. Ceux-ci se considèrent comme les garants du cadre institutionnel, constitué de règles et de normes aujourd'hui profondément questionnées et modifiées. Les inspecteurs arrivent-ils à déployer une activité autonome tout en étant conformes à des attentes institutionnelles parfois contradictoires ? À travers l'expérience professionnelle des inspecteurs de l'éducation nationale, nous tentons de comprendre les liens qui se tissent, dans le premier degré d'enseignement français, entre les activités d'administrer et d'enseigner. La méthodologie recourt à des entretiens réalisés auprès d'enseignants et d'IEN mais aussi à des écritures sur l'activité suscitées à distance auprès d'inspecteurs. Notre recherche permet de comprendre l'activité professionnelle des IEN selon les trois formes que peut prendre, selon nous, l'autonomie.

Mots clés : activité, administrer, autonomie, cadres intermédiaires, écritures sur l'activité, enseigner, genre professionnel, inspecteurs de l'éducation nationale, loyauté, style.

Manage and teach: what to do at the interface?

Inspectors and teachers in primary education

Abstract:

The educational circle of many European countries is currently the object of many transformations. In France, the primary education system, historically centralized and bureaucratic, is at the heart of important reforms. In this context, we wonder about the capacity of the national education inspectors (IEN) – who play an active role on the intermediate supervision of primary education - to work in an autonomous way. These are regarded as the guarantors of the institutional framework, made up of rules and norms which today are deeply examined and modified. Do the inspectors manage to display an autonomous activity while being in conformity with the institutional expectations, even if these are sometimes contradictory? Through the professional experience of the national education inspectors, we try to understand the links established, in the French primary school, between manage and teach. Methodology resort to interviews realized with IEN and teachers, but also to activity scripts created at distance. Our research allows us to understand the inspectors' professional activity through the three ways autonomy could, according by us, perform.

Key words: Activity, activity scripts, autonomy, intermediate manager, loyalty, manage, national education inspectors, professional type, style, teach.