

L'inspecteur, le maître et les élèves

Directeur de thèse : monsieur Philippe Meirieu

Année universitaire 1998/1999

“A chaque pas en avant correspond un pas en arrière. Le futur est prévisible, c'est le passé qui ne l'est pas. Ce qui va nous arriver, nous le savons presque. Tandis que ce qui nous est arrivé, nous l'ignorons à peu près complètement. Un esprit rétrograde, c'est celui qui préfère savoir où il va avant de savoir d'où il vient. Moi, je veux savoir d'où je viens avant de m'apercevoir où l'on m'emmène. Sinon, le fil casse”. Henri CAZEAUX, L'étoile et autres contes, ROM production, Montpellier, 1989.

Table des matières

Préambule ..	1
Introduction ..	5
La fonction d'inspecteur : hypothèse ..	6
De la notion de fonction pour l'inspecteur de l'éducation nationale ..	6
Pourquoi fonction ? ..	7
L'hypothèse centrale se développera en cinq étapes ..	8
Sanctions et devoirs à la maison : deux exemples significatifs des changements survenus ..	10
Une recherche d' "effectivité" ..	12
La méthodologie ..	13
Le choix d'une méthodologie plurielle et multiréférentielle ..	14
Présentation succincte du corps de la thèse ..	14
L'inspection en images et en paradigmes ..	15
Une étude sur les représentations pour mieux appréhender l'image des inspecteurs ..	15
De l'intention aux actes et de la nécessité du paradigme déontologique vers la "contagion éthique" ..	15
Conclure pour l'avènement d'un modèle qui offre à chacun la possibilité de devenir "une oeuvre de soi-même" ..	16
Première partie L'inspection en images et en paradigmes ..	17
1- Un bref retour dans le temps pour comprendre aujourd'hui et anticiper demain ..	17
1.1- François GUIZOT, ministre de l'Instruction publique et père des inspecteurs ..	17
1.2- Des années 1970 à aujourd'hui ..	20
2- Des images, passées et présentes ..	21
2.1- L'allure physique, la tenue vestimentaire ..	21
2.2- L'inspecteur se raconte ..	23
2.3 L'inspecteur se montre, nous analysons son image à travers l'affaire GOBILLOT ⁵² ..	26

⁵² *Les instituteurs*, Jean VIAL, page 165

3- Qu'en est-il de l'inspection ? . .	30
De l'identité professionnelle. . .	32
Appartenance groupale et identité professionnelle. . .	33
4- L'inspection en deux paradigmes .	35
4.1- Entre avant-hier et hier : Le paradigme charismatique . .	36
4.2- D'hier à aujourd'hui : la paradigme techniciste . .	41
4.3- Pourquoi ne peut-on en rester là ? . .	69
Deuxième partie L'image de l'inspecteur : une entrave à son action une étude sur les représentations qu'ont de l'inspection, les inspecteurs de l'éducation nationale, les enseignants et les professeurs des écoles stagiaires de l'académie de Lyon .	73
1- Trois enquêtes, trois publics, un seul objectif : mieux connaître les inspecteurs .	74
2- Qui fut sollicité et qui a répondu aux questionnaires ? .	76
3- Les réponses : premiers commentaires et analyses .	77
Question n°1 .	77
Question n°2 .	80
Question n°3 .	82
Question n°4 .	84
Question n°5 .	86
Question n°6 .	87
Question n°7 .	89
Question n°8 .	90
Question n°9 .	91
Question n°10 .	93
Question n°11 .	94
Question N°12 .	96
Question n°13 .	97
4- Autres commentaires et analyses .	99
L'IEN médiateur . .	99
L'IEN formateur et évaluateur, l'IEN informatif . .	100
L'IEN facilitateur . .	100

L'ien explicite	101
L'ien personne-ressource	103
5- Des repères qui mettent en évidence "le face à face"	104
Question numéro 3	107
Question numéro 5	109
Enfin, la question numéro 10	111
6- Différents usagers s'expriment pour dire ce qu'ils redoutent mais aussi ce qu'ils espèrent d'une visite d'inspection	112
7- D'ultimes réflexions pour convaincre de la nécessité d'un changement et de l'introduction d'une autre dimension	118
Troisième partie Le paradigme déontologique en quête de la nécessaire symétrie éthique	
.. . . .	123
1 - Morale, Ethique et Déontologie	124
1.1- Morale	124
1.2- Ethique	126
1.3- Déontologie	128
2- Parole de l'inspecteur et éthique : du pacte à l'alliance	129
2.1- La parole	129
2.2- De la bioéthique à la <i>logoséthique</i> ²⁰⁶	133
2.3- la parole relève de l'alliance et non du pacte	133
2.4 Alliance ou pacte : de l'incertitude de l'acte d'inspection	134
2.5 La place de l'éthique dans la formation des inspecteurs de l'éducation nationale	136
3- Des inspecteurs agissent pour faire sa place à une éthique de la hiérarchie	138
3.1 Un accompagnement professionnel sur des postes réputés difficiles	138
3.2 Une expérience en formation continue	140
3.3 Une proposition des inspecteurs de l'école élémentaire du comté vénitien (Italie)	141
3.4 Un guide pour l'information des enseignants inspectés en présence d'élèves et pour l'observation de leur travail	144
3.5 Des outils pour rendre l'enseignant vraiment acteur	148

²⁰⁶ Je m'inspire ici du sens premier du grec *logos* : faculté humaine de penser et de parler.

4- Poursuivre	168
Quatrième partie De la "contagion" éthique	171
1 - Premiers principes éthiques : reconnaissions les différences et prenons appui sur les ressemblances	173
2 - Une école de l'apprentissage et de la compréhension	182
"La classe Titou"	184
"La classe-village"	190
3- Une école plus humaine et moins inhumaine	198
3.1- L'humain et l'inhumain à l'école : comment les définir ?	199
3.2- Une école qui déjoue les pièges de l'inhumain suivi de cinq exemples de pratiques pédagogiques pour une école plus humaine	201
3.3- L'inspection dans une école humaine et moins inhumaine	226
3.4 - Passer de l'émotion non pensée à la pensée de l'émotion	229
4- Conclusion partielle de cette quatrième partie	232
Conclusion Vers un modèle éducatif qui permette à chacun de devenir "oeuvre de soi-même (J.H.Pestalozzi)	235
Les principales étapes de la recherche	236
Des inspecteurs craints et reconnus jugeaient les personnes	237
Vers un nouveau paradigme	238
L'inspecteur et le maître ne se comprennent pas	238
Des habits neufs pour monsieur l'inspecteur ³⁰⁵ : un nouveau métier	239
Quatre problèmes posés par l'inspection	241
Un mode d'action	242
Le lien de l'ien	243
De l'administration à la gestion et à la promotion des ressources humaines	243
Post-scriptum	247
Eléments de bibliographie.	249
OUVRAGES	249
ARTICLES, BROCHURES, MEMOIRES, REVUES et THESES	253

³⁰⁵ J'emprunte ce titre à Charles HADJI, *L'évaluateur en révolution*, INRP 1989. Actes du colloque ADMEE EUROPE des 27/29 septembre 1989.

Enregistrements sonores	255
Illustrations	255
Annexes	257
1- Les missions des inspecteurs	257
1. Les domaines d'intervention des différents corps d'inspection	258
2. Le programme de travail académique	260
2- Les questionnaires	264
2.1. Questionnaire adressé aux I.E.N.	264
2.2. questionnaire adressé aux enseignants	268
2.3- questionnaire adressé aux P.E.2	273
3 le projet de la circonscription : 1997/2000 ³¹³	278
1. Un état des lieux	279
2- Les grands axes	280
3 - Des actions et expériences particulières.	318
4. Les attributions des membres de l'équipe de circonscription	319
5. Eléments d'évaluation des effets des pratiques de l'équipe de circonscription et suivi du projet.	321
6. Equipement de la circonscription et besoins	323
4 "le lien de l'ien" : un exemple de communication dans une circonscription	323

³¹³ Il s'agit de la circonscription A.I.S. 3 du département du Rhône.

Préambule

Si j'ai pu conduire cette recherche sur l'inspection des instituteurs et des professeurs des écoles, c'est que j'en ai observé parfaitement la spécificité, d'abord comme enseignant pendant près de 15 ans, puis en tant qu'inspecteur de l'éducation nationale chargé d'une circonscription du premier degré. Dès ma première affectation dans une circonscription du premier degré, je fus en même temps responsable d'une unité de formation en institut universitaire de formation des maîtres, à la croisée des chemins entre la pratique sur le terrain (j'avais en charge une circonscription de l'adaptation et de l'intégration scolaires) et la formation initiale et continue des enseignants et la recherche.

Quelques paragraphes sur un parcours professionnel pluriel et multiréférentiel aideront à comprendre comment cette thèse s'est construite, au fil des années, et pourquoi elle finit par aboutir, cinq ans après une inscription à l'école doctorale du département des sciences de l'éducation de l'université Lumière-Lyon2.

L'expérience de la Louisiane (U.S.A.)

Ce parcours s'amorça sous le signe de l'activité plurielle et internationale. Un Certificat de Fin d'Ecole Normale ponctuait une formation qui avait duré deux ans.

Ma première affectation me conduisit dans cet état du sud des Etats-Unis où les Cajuns, uniquement lorsqu'ils se retrouvent entre eux, osent encore utiliser "*le français de la France*" pour communiquer. C'est grâce à la volonté et à la persévérance d'un homme remarquable, James Domangeaux¹, que des pays francophones tels que la Belgique, le Canada, la Confédération Helvétique et la France participent encore au développement de la langue française en Louisiane.

J'enseignais le français langue étrangère aux jeunes élèves de deux écoles élémentaires d'une ville moyenne, au milieu des bayous aux eaux peu profondes et parfois stagnantes qui regorgent de poissons et d'écrevisses. Un conseiller pédagogique, détaché au ministère des affaires étrangères, inspectait mon travail en collaboration avec le représentant de l'employeur américain, l'équivalent d'un inspecteur d'académie : le "superviseur" de la paroisse de HOUma. Rien de très différent entre la visite d'inspection que tous deux firent dans ma classe et celles que j'ai vécues par la suite, dans des écoles françaises. Sauf qu'ici, l'employeur n'étant ni Cajun ni bilingue, il ne comprenait pas la leçon que je proposais aux élèves. En revanche, les relations extra-professionnelles avec ce conseiller-inspecteur et le superviseur étaient plus diverses, variées et amicales ; l'éloignement de notre pays natal et l'attrait de l'étranger, avec ses particularités, en étaient certainement la cause.

Je peux trouver déjà, dans cette courte expérience d'un an, les premières pierres du soubassement de la problématique de ma recherche. Le superviseur et l'inspecteur n'avaient pas le même rôle, ni le même statut. Des liens de subordination existaient entre eux. Le conseiller, fonctionnaire français, se retrouvait, comme moi-même, placé sous le contrôle du superviseur et une partie de son salaire était directement versée par la paroisse de l'état américain.

L'expérience de Tchimbélé (Gabon)

Je rentrai en France passer les épreuves du certificat d'aptitude professionnelle d'instituteur.

¹ Il était le président du " Council of development of french in Louisiana " (CODOFIL) et c'est son action volontariste qui permet, encore aujourd'hui, des détachements d'enseignants français en Louisiane.

Mais le goût des voyages, l'attrait des expériences atypiques me conduisirent dans les bureaux des ministères des affaires étrangères et de la coopération dès la fin des épreuves réussies ; nous étions en 1978.

Je me vis proposer alors un poste de chargé d'école sur le chantier d'une entreprise de travaux publics, au cœur de la forêt gabonaise. J'obtenais mon détachement et un contrat après que l'entretien avec le directeur des ressources humaines chargé du recrutement pour cette entreprise eût satisfait ses exigences.

Je notai immédiatement des différences importantes concernant ma nouvelle situation d'instituteur détaché dans un autre ministère que celui de l'éducation nationale et mis à disposition d'une entreprise privée : il me revenait de négocier, directement avec mon employeur, mon salaire et mes conditions de vie sur le chantier (hébergement, attribution d'un véhicule, nombre de billets d'avion annuels, ...).

L'inspection, le contrôle et l'évaluation de mon travail prirent, au cours de cette période qui dura deux ans, un aspect singulier, tout à fait indigète. Le directeur du chantier avait une grande latitude pour m'accorder ou non ce que je demandais. Très vite, j'obtins beaucoup, avec facilité.

Ayant pris mon service à la fin du mois d'août, j'accueillis les neuf élèves de cette petite école. Ils se répartissaient dans toutes les sections ou classes - nous ne parlions pas encore de cycles - de l'école primaire. Les parents étaient inquiets et particulièrement angoissés à l'idée que la scolarisation de leurs enfants qui leur permettait de vivre en famille, risquait de compromettre les études de leurs enfants à leur retour en France ou en cas de mutation sur un nouveau chantier. Un départ eut lieu deux mois après la rentrée pour les parents de Marcel et Paul, deux frères qui suivaient, l'un la grande section de maternelle et l'autre le C.M.1. Le père des enfants devait se rendre sur un nouveau site, en France. Je fus convoqué, trois semaines après, par le directeur de l'entreprise qui m'employait. Il m'annonça que les deux enfants avaient été inscrits dans une école publique française et qu'au vu des résultats des contrôles de la première partie du trimestre, l'un et l'autre se retrouvaient admis dans la classe supérieure. Il me félicita alors chaleureusement, me proposa une augmentation de salaire ! Il m'offrit, de surcroît, la possibilité de commander tout le matériel que je souhaitais pour l'école et les élèves. Dans l'entreprise, une production de résultats positifs peut entraîner une augmentation de salaire. Les méthodes utilisées pour les obtenir ne passent souvent qu'au second plan. Je dois dire que les miennes, empruntant à Célestin FREINET, Fernand OURY ou bien encore Fernand DELIGNY avaient même plutôt surpris, voire inquiété, au début de l'année scolaire.

Le retour en France dans le secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaires

Mon retour en France s'effectua dans un établissement de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaires². Je passais les épreuves du certificat d'aptitude professionnelle réservé aux enseignants désireux de travailler avec des élèves aux besoins éducatifs spécifiques, qu'ils soient ou non handicapés³. Mon parcours professionnel m'entraîna dans différentes classes et établissements accueillant des élèves handicapés, présentant des troubles graves de la personnalité ou bien encore de jeunes adultes incarcérés en maison d'arrêt. Je me présentai ensuite aux épreuves du diplôme de directeur d'établissement spécialisé après avoir suivi la formation proposée par le centre national de formation pour l'enfance inadaptée.

² Il s'agit d'une Ecole Nationale de Perfectionnement (ENP) ; on l'appelle maintenant Etablissement Régional d'Enseignement Adapté (ERA). Il accueille en internat des adolescents en difficulté d'apprentissage dont la situation nécessite un internat. Ils bénéficient d'un enseignement général et professionnel adaptés.

³ Le certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées pour l'adaptation et l'intégration scolaires (CAPSAIS).

Des expériences d'inspecté particulières

Tout au long de ma carrière d'enseignant, mes expériences d'inspecté furent particulières. Je ne fus inspecté qu'une seule fois par un inspecteur titulaire, c'était à l'occasion d'un examen. Il était accompagné des membres de la commission chargée d'évaluer ma pratique et de valider les épreuves pratiques de mon certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées pour l'adaptation et l'intégration scolaires. Il profita de cette visite pour rédiger un rapport d'inspection. Ma note, après un subtil dosage prenant en compte la qualité de ma prestation, le temps écoulé depuis mon C.A.P. et le barème départemental, fut augmentée d'un point et demi ; nous étions alors en 1983.

Je ne revis ensuite dans ma classe qu'un inspecteur stagiaire. Il préparait l'ultime épreuve qui devait conclure sa formation. Il avait choisi ma classe comme terrain d'expérimentation et me pria d'accepter d'entreprendre moi-même une recherche avec les élèves. Il s'agissait de réfléchir plus avant sur mes pratiques personnelles, lesquelles consistaient à utiliser la photographie pour aider les élèves de la classe de perfectionnement à apprendre à lire. Je fus tenté... et séduit. Ayant saisi l'intérêt et l'enjeu que représentait cet investissement pédagogique pour sa réussite professionnelle, j'imaginais corrélativement un intérêt pour ma propre carrière. Je décidai de me présenter aux épreuves du Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Maître Formateur⁴. Une note pédagogique minimum de quinze était exigée. Les deux examens précédents⁵ ne m'ayant permis d'atteindre qu'un score de treize et demi, il me fallait absolument être rapidement inspecté et obtenir au minimum un point et demi supplémentaires.

J'utilisai l'expérience acquise au Gabon dans l'entreprise du secteur privé et tentai une négociation avec "notre stagiaire"⁶. J'obtins un accord de principe.

Afin de rendre l'événement solennel et après avoir obtenu l'autorisation de son inspecteur tuteur, il retint la matinée du 19 février. Elle serait, non pas visite du **stagiaire**-inspecteur mais celle de **l'inspecteur-stagiaire**⁷. Un rapport serait rédigé, une note proposée à l'inspecteur d'académie. Quand je pris connaissance de cet écrit, je lus dans le cadre réservé à cet effet : 15,5/20. Je pouvais constater que dans l'administration aussi, une parole donnée pouvait être tenue. Je me présentais aux épreuves du CAFIMF, option "arts plastiques". Je fus déclaré admis à la session de 1985.

Le moment de réflexion vécu à l'occasion de cette inspection particulière me fit prendre conscience qu'un tel moment était susceptible d'échapper au seul contrôle et à la relation d'autorité assujettissant l'enseignant, lui laissant ainsi la possibilité d'être acteur.

Ma carrière s'est poursuivie ensuite dans plusieurs écoles spécialisées et établissements médico-éducatifs ou sanitaires.

Le concours d'inspecteur de l'éducation nationale et les débuts d'une recherche

Parallèlement à une activité professionnelle, mon retour en France avait aussi été l'occasion

⁴ CAFIMF, devenu CAFIPEMF, depuis la création du corps des professeurs des écoles. Il remplaçait le certificat d'aptitude des écoles d'application (CAEA) exigé des maîtres qui enseignaient dans les écoles annexes des écoles normales et dans les "classes d'application".

⁵ Le C.A.P. d'instituteur et le CAPSAIS.

⁶ C'est ainsi que l'appelaient les élèves.

⁷ La différence fut audible, au moment de l'entretien ; c'est en effet à cette occasion (ce devait bien être la quinzième visite) que l'inspecteur stagiaire me fit remarquer que l'armoire à pharmacie n'était pas fermée à clé.

d'entamer un cursus universitaire en sciences de l'éducation à l'université Lyon 2.

Ayant obtenu une licence, je tentai les épreuves du nouveau concours de recrutement des inspecteurs de l'éducation nationale chargés d'une circonscription du premier degré ; je les réussis à l'occasion de la première session, celle de Juin 1990.

Le travail de recherche que je propose met donc un terme à un cycle d'études universitaires démarré il y a près de dix ans. C'est sans autre transition que je le présente dans l'introduction qui suit.

Introduction

Aujourd’hui et depuis quelques décennies, la tradition des Lumières qui véhiculait la foi en une universalité des valeurs est remise en cause ; "l’ère de soupçon", préfigurée par NIETZSCHE, FREUD et MARX, n'est plus aujourd’hui l’apanage de quelques intellectuels, elle s’inscrit dans le quotidien de tout citoyen tant en matière de valeurs familiales, religieuses, scolaires que professionnelles. Les progrès scientifiques et techniques sont autant porteurs d’espérances que d’inquiétudes⁸ et "**le mythe des valeurs occidentales considérées comme valeurs universelles paraît, à certains, n'avoir plus d'avenir**"⁹. La perte et l’absence de consensus qui traversent l’école l’obligent à réfléchir à sa part de responsabilité et l’instituteur, le professeur et l’inspecteur ne peuvent qu’être atteints dès lors que "**des philosophes, parmi les plus lettrés, ont fermé les yeux sur le génocide ; des savants, parmi les plus prestigieux, nous ont fourni les armes de notre anéantissement, des peuples entiers ou presque - et le nôtre même, qui avait pourtant bénéficié des lumières des "hussards noirs de la république" - ont pu applaudir Munich et trouver tolérable la collaboration avec la barbarie. Certes, il y eut un sursaut et l’honneur fut sauvé. Mais la foi dans l’émancipation et le bonheur des hommes par le seul pouvoir de la connaissance**

⁸ La découverte de l’existence de maladies iatrogènes : infection nosocomiale à la suite de l’hospitalisation d’une personne âgée, l’ostéoporose induite par une corticothérapie ou plus simplement une allergie à un médicament nous ont fait nous méfier, même de la médecine et des médecins qui la pratiquent.

⁹ J. BEAUTE, *Les courants de la pédagogie contemporaine*, Chronique Sociale, Lyon, 1995, page 146.

en a été à jamais ébranlée¹⁰. Atteints mais aussi troublés, tous les professionnels responsables de l'éducation le sont, au point d'agir pour rechercher la boussole susceptible de leur indiquer la voie à suivre ; ils sont en quête de véritables repères ou d'un référentiel explicite ; ***"il s'agit alors de trouver de nouvelles bases politiques et éthiques qui correspondent à cette situation qui tiendront compte des connaissances nouvelles (...). Pour autant, demain reste inconnu, ce qui veut dire que l'aventure et l'incertitude demeurent, et notamment, que si des progrès sont possibles, ils ne sont pas certains et sûrement pas d'une façon linéaire"***¹¹. Dès lors, la question qui nous préoccupe et que nous posons concerne bien l'identité professionnelle de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé d'une circonscription du premier degré. Elle devient la problématique et peut s'exprimer ainsi :

Quel référent peut fonder la fonction de l'inspecteur ?

A quelles conditions cette fonction peut-elle devenir une mission ?

La fonction d'inspecteur : hypothèse

L'hypothèse que nous tenterons de démontrer est la suivante :

- La fonction d'inspecteur jadis adossée à des valeurs identifiées et à une institution solide a perdu aujourd'hui le sens de "sa mission". Dans le contexte renouvelé de la société et de l'institution scolaire, il est nécessaire et indispensable que la fonction de l'inspecteur de l'éducation nationale et ses pratiques professionnelles soient fondées sur un code de déontologie. C'est ainsi, seulement, que la fonction pourra retrouver sa mission. Ce code s'appuiera sur des choix de valeurs qui favoriseront la formation et l'exercice du discernement dans le but de conduire des actions ayant le souci du respect d'autrui, le souci de ne pas lui nuire, le souci de fonder *le bien* en général, celui, enfin, d'"être bienfaisant"¹².

De la notion de fonction pour l'inspecteur de l'éducation nationale

¹⁰ Ph. MEIRIEU, *Le choix d'éduquer*, ESF, Paris, 1991, page 151.

¹¹ J. BEILLEROT, *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Savoir et formation, L'Harmattan, Paris, 1998. Pages 147 et 148.

¹² Nous reprenons là la formule kantienne, *Fondements de la métaphysique des moeurs*. LGF, 1993.

La fonction institutionnelle de l'inspecteur doit être instituée ; il revient à l'Etat français de dire explicitement quelle école il souhaite promouvoir et quelle place doivent tenir les corps d'inspection. Cette fonction doit aussi être instituante ; c'est-à-dire qu'elle doit préciser le cadre dans lequel évoluent les professionnels de l'éducation, elle doit être aussi contenante, au sens entendu par Mélanie KLEIN lorsqu'elle évoque cette capacité à recevoir des projections destructrices tout en restant suffisamment solide et bon pour être source de gratification. Elle doit enfin être instigatrice d'institution.

Une réflexion sur la **fonction** de l'inspection des personnels enseignants, qu'ils soient instituteurs ou professeurs des écoles est, nous semble-t-il nécessaire, avant de poursuivre. Fonction doit être pris ici dans son sens classique d'accomplissement, emprunt du latin *functio* et qui désigne la profession contribuant à la vie sociale. Nous nous appuierons sur la définition des missions présentées et décrites dans les textes officiels, en particulier la note de service la plus récente, celle du 4 juillet 1990¹³, dont nous citons, pour mémoire, les quatre missions qu'elle définit :

une mission d'**impulsion**,

une mission d'**évaluation**,

une mission d'**inspection des personnels**, de **contrôle du respect des programmes** dans les différents établissements,

une mission permanente dans les domaines de l'**animation**, de la **formation** des personnels et de la **sanction des études**.

En réalité, il ne s'agit pas ici de missions, au sens d'actions vectorisées par une valeur au service d'une institution, mais il s'agit bien d'expliciter des fonctions dont il faut se demander au service de qui elle doivent être mobilisées : pour quelle culture ? Quelle école ? Quel citoyen ? Quelle société ? La difficulté, ici, est bien due au fait que l'on explique à l'inspecteur comment il doit fonctionner sans lui dire ni pourquoi ni pour qui, c'est-à-dire sans lui donner de véritables missions. Certes, certains inspecteurs peuvent se donner, à titre personnel, des missions ; mais elles ne sont pas objet de consensus et ne se réfèrent plus à des valeurs universellement reconnues.

Pourquoi fonction ?

Si, pour décrire le métier d'inspecteur et ses activités, nous avons préféré **fonction** à **statut**, c'est à cause de l'aspect sans doute trop statique de celui-ci. Il pourrait entretenir la confusion avec une situation de fait, en fonction du prestige et de l'honneur, trop

¹³ L'intégralité du texte se trouve en annexe.

opposée à la dynamique nécessaire à l'accomplissement des tâches des inspectrices et des inspecteurs.

Enfin, nous fumes un instant tenté par **rôle** ; mais un instant seulement, lorsque ce terme, par exemple, se retrouve associé à équipage où quand il se rapproche du terme de fonction. Nous ne pouvions le retenir dès lors qu'il eût pu se comparer à un registre sur lequel sont portées les affaires soumises à un tribunal, même si le rôle est un concept majeur pour définir l'identité sociale des individus, très lié aux concepts de norme et de modèle culturel.

L'hypothèse centrale se développera en cinq étapes

Aujourd'hui encore, les propos de BELAUBRE prononcés en 1948 sont d'actualité : **"L'institution étant ce qu'elle est, il dépend des hommes qu'elle fonctionne plus ou moins bien"**¹⁴ et nous verrons que la fonction d'inspecteur accorda dès son origine une place prépondérante aux personnes. Elle fut initialement définie en référence à un premier paradigme fondateur, **le paradigme charismatique**. L'inspecteur comme les enseignants s'identifiaient alors à un modèle fort, prôné par l'institution et reconnu par tous. Sans doute nous trouvions-nous face à un véritable charisme d'état qu'incarnaient les instituteurs et même les inspecteurs, tous porteurs d'une grandeur qui les dépassait : la conscience collective. Ce paradigme semble aujourd'hui caduc. En effet, le temps n'est plus où l'inspecteur, véritable modèle, imposait ce qu'il convenait de faire et où l'institution scolaire reconnaissait ses maîtres d'école dès lors qu'ils appliquaient des consignes, aujourd'hui interrogées socialement.

L'exemple des punitions présenté ici en est une illustration. Si un arrêté du 18 juillet 1887 met les châtiments corporels hors la loi, celui-ci n'en définit pas moins les punitions autorisées : mauvais points, réprimande, privation partielle de récréation, retenue après la classe sous la surveillance d'un instituteur et exclusion temporaire. Il faut attendre l'arrêté du 6 janvier 1978 pour qu'il soit précisé qu'aucune sanction ne pouvait être infligée aux élèves. Enfin, si aucune sanction ne peut être prise pour une insuffisance de résultat à l'école primaire, il faut attendre 1991 et la circulaire du 6 juin, pour lire des instructions concernant la rédaction des règlements des écoles. Cette circulaire rappelle l'interdiction pour les maîtres de tout comportement, geste ou parole, qui traduirait indifférence ou mépris à l'égard de l'élève ou de sa famille.

Aujourd'hui, compte tenu de la multiplication et de la diversité des attentes sociales, il semble que le temps des décisions uniques, systématiques et sans nuance soit bien révolu.

La fonction fut ensuite guidée par ce que nous nommerons **le paradigme techniciste** qui renvoie à ce qu'Olivier REBOUL nommait "le discours fonctionnel"¹⁵. Ce paradigme fondait sa légitimité sur la rédaction de référentiels ou de taxonomies et la

¹⁴ BELAUBRE, *Problèmes de l'Inspection Scolaire (Contrôle des Maîtres, Observation des élèves, Examen)* Brochure d'éducation nouvelle populaire n°41, édition de l'école moderne française, Cannes, 1948, page 7.

mise en oeuvre d'instruments nombreux et variés de gestion, de management, mais aussi d'évaluation qui a parfois, comme le dit Charles BACHMANN dans le domaine du travail social, *"des allures de science sinistre, démontrant sempiternellement que les objectifs ne sont pas atteints, les fonctionnements défectueux et les usagers faiblement satisfaits. Mal prescrite, elle tue le malade. Utilisée sans précaution d'emploi, elle achèverait un secteur passablement déprimé et déjà mal en point"*¹⁵. Nécessaire à la définition de la fonction de l'inspection, ce paradigme semble actuellement insuffisant pour saisir la complexité des situations réelles.

La faillite des modèles autoritaires antérieurs, la carence repérée dans les effets de l'utilisation des référentiels, grilles d'analyse et autres outils d'observation et de gestion nous obligent donc à envisager les conditions d'accès à un troisième paradigme : **le paradigme déontologique guidé par une éthique**.

Car sans code de déontologie, et en l'absence de modèle fort, l'inspecteur ne court-il pas le risque d'être guidé par ses pulsions ? Ou bien encore celui de céder à différentes pressions ? Celles par exemple des familles, ou de forces de tous ordres comme par exemple le pouvoir politique, celui des sectes ou encore des pouvoirs financiers ?

Aussi, puisque ce code n'existe pas, il nous reviendra de réfléchir aux conditions d'accès à ce troisième paradigme. Nous montrerons que celui-ci requiert la construction d'une **symétrie éthique** entre les enseignants et l'inspecteur (isomorphe sans doute à celle qui lie les enseignants et leurs élèves). Celle-ci a le devoir de s'exprimer entre ces acteurs, en dépit de leur **dissymétrie institutionnelle**, de leur **dissymétrie hiérarchique**. C'est là une des conditions qui permettra la mise en oeuvre d'actions productrices d'effets bénéfiques, en particulier auprès des élèves les plus en difficulté.

Les temps ne sont pas éloignés où les enfants scolarisés n'avaient le choix qu'entre l'adaptation et l'exclusion. L'école se légitimait par sa capacité à effectuer le tri entre les élèves, en fonction de leurs résultats. L'hétérogénéité des élèves ne mettait pas le système scolaire à mal. Aujourd'hui, c'est devenu une banalité de dire, comme l'a montré Antoine PROST que l'on est face à une massification de l'accès au système scolaire qui n'est nullement une démocratisation des résultats. L'hétérogénéité est un phénomène nouveau, peu à peu générateur de déstabilisation et d'angoisse pour tous. Les élèves en difficulté sont plus nombreux à l'école, trop en tous les cas ; mais chaque élève et sa famille aspirent à plus d'égalité. Chacun exige le droit à une reconnaissance, que celle-ci soit d'ordre social ou personnel, chacun exige le droit à la réussite. Si l'inspecteur n'était pas conscient de ce phénomène, s'il ne tentait pas de comprendre cette hétérogénéité croissante des publics liée à une homogénéité croissante des aspirations, s'il ne s'efforçait pas d'envisager les conséquences de ces phénomènes sur la fonction d'inspection, s'il ne parvenait pas à aider les enseignants en charge de leurs élèves en classe, nous courrions le risque de voir se mettre en place une école à deux voire trois vitesses, et une dérégulation forte de l'école de la République s'en suivrait.

Ne sachant plus à qui obéir, les instituteurs et professeurs des écoles sont donc

¹⁵ O. REBOUL, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris 1984

¹⁶ Ch. BACHMANN, *Un médicament redoutable, l'évaluation en travail social*, Presses universitaires de Nancy, 1988, page 21.

aujourd'hui, et selon l'expression de Jean-Paul SARTRE que nous nous autorisons à dévoyer ici, "*condamnés à être libres*". Le vieux modèle autoritaire, même s'il fut indispensable à la construction de l'Ecole que nous connaissons, a fait faillite. Il ne peut être restauré car plus personne ne semble actuellement avoir de légitimité pour dire *je suis l'autorité*". Des actions se multiplient, des décisions sont prises au plus haut niveau et elles apparaissent n'être que des coups médiatiques et politiques. Même si l'inspecteur était attaché à ce modèle, il se doit maintenant de modifier sa pratique et son positionnement. Nous savons qu'un "conseil" donné à quelqu'un n'est pas suivi d'effet si le conseillé ne reconnaît pas de compétence au conseiller, pas plus s'il subodore une hostilité de sa part.

Notre conviction, que nous tenterons d'étayer, est qu'un inspecteur se doit d'aider l'enseignant dont il a la responsabilité dans le cadre institutionnel à accéder à la liberté de penser son action, à instrulementer cette liberté, à accéder enfin à une autonomie éclairée par des valeurs guidées, en dernier recours, par l'éthique.

Sanctions et devoirs à la maison : deux exemples significatifs des changements survenus

Les deux exemples suivants montrent bien comment, jadis, les problèmes étaient différemment posés, de telle sorte que nous n'avions pas besoin d'en appeler à la déontologie.



Le premier concerne les sanctions et, en particulier, le port du bonnet d'âne¹⁷. Certaines images et gravures, témoignages du passé, nous montrent des mauvais élèves, nez au mur ou dans un coin de la classe, victimes de ce genre de sévices et affublés d'un bonnet d'âne, dont le sens était et demeure encore connu de tous. Les maîtres d'école étaient autorisés (et même encouragés) à utiliser cet instrument, érigé en véritable institution. Les parents ne s'en plaignaient pas auprès de l'enseignant, pas plus auprès du directeur, et encore moins auprès de l'inspecteur. Quand bien même l'auraient-ils fait que ce dernier aurait exhibé les résultats du mauvais élève comme preuve irréfutable ayant conduit le maître à agir ainsi. Aujourd'hui, les sévices moraux et les châtiments corporels sont prohibés et doivent être sévèrement sanctionnés, même si les parents sont divisés et leurs attentes contradictoires.

Le second concerne les devoirs à la maison. Auparavant, l'institution scolaire considérait comme indiscutable l'efficacité des devoirs à la maison ; les bons maîtres

¹⁷ VY (peinture), *Le bonnet d'âne*, coll. Viollet, *Histoire d'école*, F. DUPUY, La Farandole, 1982, page 38.

d'école donnaient des devoirs. Aujourd'hui, bien qu'un arrêté du 23 novembre 1956 les ait supprimés¹⁸, bien que nous sachions que les devoirs à la maison, les recherches demandées aux élèves ne peuvent pas être conduites de la même manière, ni avec la même espérance de résultat selon que la famille dispose ou non d'un dictionnaire, d'une encyclopédie voire d'un ordinateur multimédia connecté au réseau internet, certains enseignants poursuivent cette pratique, presque toujours sous la pression forte de certains parents, avec parfois l'accord tacite de leur inspecteur, et en tous les cas sans que l'institution réagisse toujours fermement. Quand cependant certains parents s'en inquiètent et qu'un Inspecteur d'Académie est saisi, les effets de son intervention sont le plus souvent insignifiants, et les devoirs non obligatoires perdurent¹⁹.

Parce qu'il sera le fruit d'une interpellation, oeuvre co-élaborée d'une pensée professionnelle collective, un code de déontologie aiderait sans doute davantage au questionnement et éclairerait là où les seuls textes réglementaires ont échoué. Ces derniers ont trop souvent tendance à contraindre sans imposer réellement, avant même d'avoir pris le temps de convaincre.

“ Une recherche d' “effectivité”

Parce qu'elle est recherche en sciences de l'éducation, mais aussi parce que celle-ci est mienne, c'est-à-dire recherche d'un inspecteur de l'éducation nationale, elle est conduite dans le but de produire des effets. En fin de parcours, des modifications sensibles auront été introduites dans les pratiques d'inspection de son auteur. Ces modifications seront observables. Disons alors que cette recherche est conduite en **terme d'effectivité** ; il ne s'agit ni de décrire une réalité préexistante, ni de prescrire *in abstracto* des comportements nouveaux ; il s'agit de chercher à comprendre le réel dans le mouvement même de cette compréhension. Des effets seront repérables et repérés grâce à la mise en place d'outils, sous tendus par des postures et des convictions mais aussi passés au crible de l'observation rigoureuse. Cette recherche vise ainsi à une opérationnalisation de l'acte d'inspection qui s'appuie sur une analyse et une réflexion des pratiques, par l'inspecteur. Notre démarche-même peut être considérée comme une véritable formation

¹⁸ La circulaire d'application du 24 décembre 1956 a confirmé ce texte.

¹⁹ Il arrive heureusement que d'aucuns réagissent au point de voir protester un comité de parents indignés, obligeant l'inspecteur d'académie à une réponse. *“ Votre lettre du 25 septembre dernier a retenu toute mon attention. Je vous confirme que les devoirs à la maison ont été supprimés par l'arrêté du 23 novembre 1956. La circulaire d'application datée du 24 décembre 1956, confirme bien les termes de ce texte ; elle est à cet égard dépourvue d'ambiguïté. C'est donc à juste titre que Monsieur l'Inspecteur de l'Education Nationale a rappelé les dispositions en vigueur et demandé aux maîtres de sa circonscription de les mettre en application. Les différents apprentissages et leur évaluation - que constituent en particulier “ les devoirs ” - doivent être effectués pendant le temps scolaire. Ils ne sauraient être confiés aux familles qui se trouvent, à cet égard, dans des situations très diverses (conditions matérielles, travail des parents, etc.). Il va de soi que ces consignes, dont la validité n'a jamais été remise en cause, n'empêchent pas les parents qui estiment devoir faire travailler leurs enfants après l'école, de le faire, à leur initiative. Veuillez agréer... ”* Cette lettre fut rédigée par l'inspecteur d'académie du Rhône, en 1993.

en alternance. Elle autorise le comportement empirique du novice ou encore celui, appliqué à suivre les règles du spécialiste, tout en leur permettant de devenir des professionnels aux compétences d'experts, dominant les règles au point de pouvoir éventuellement les contourner pour mieux convaincre de leur utilité, des experts qui développent des "*capacités cognitives et interprétatives, des capacités d'analyse globale et de diagnostic des situations, selon des critères tactiques, techniques, éthiques, épistémiques*"²⁰ favorisant ainsi la prise de recul nécessaire par rapport à leurs situations professionnelles.

Cette recherche s'obligera à proposer des moyens à mettre en oeuvre pour pratiquer une inspection capable d'aider les enseignants du premier degré à mieux enseigner aujourd'hui, c'est-à-dire une inspection attentive aux procédures créatives mises en oeuvre par les enseignants pour aider chacun des élèves, beaucoup plus qu'une inspection qui s'intéresserait aux seuls résultats de ceux-ci aux épreuves scolaires. Elle est donc moins une **recherche d'efficacité** à tout prix.

Pour tous ces motifs, il sera question, après une étude du passé, prenant appui sur les éclairages des recherches existantes et les résultats déjà obtenus, de proposer des procédures ou fonctionnements possibles, déjà expérimentés, mais dont on ne peut prédire l'efficacité dans une autre circonscription, avec une autre équipe, si on tentait de les reproduire sans tenir compte de la spécificité et de la complexité de celles-ci. "*L'apprentissage de la complexité*" implique sans doute, comme tous les apprentissages de "*faire (aussi) la part belle au hasard, (...) meilleure garantie pour s'adapter et évoluer*"²¹. Notre travail ne se propose pas de réinventer des modèles ayant eu cours dans le passé ; il se veut une recherche pour l'exercice du discernement et l'aide à la prise de décision de tous les acteurs qui défendent un intérêt commun, celui du droit à l'apprentissage pour chacun des élèves au statut social reconnu, en dépit de leurs différences et de leurs profils et quels que soient leurs résultats. Enfin, ma recherche devra aussi préciser que l'inspection, pas plus que l'inspecteur ne se réduisent à un seul fonctionnalisme ; elle exigera une réflexion sur la **construction identitaire** de l'inspecteur, c'est-à-dire sur la quête d'une identité dont nous verrons comment elle doit trouver du sens et devenir opérationnelle et professionnelle, en prenant appui sur des pratiques.

La méthodologie

Plusieurs étaient possibles. Par exemple, une méthodologie à dominante psychologique aurait présenté beaucoup d'intérêt mais elle nécessitait un travail clinique trop important et induisait une vision de l'inspecteur éloignée de la réalité et des exigences de son métier ; ou bien encore une autre, à dominante sociologique, telle que nous l'avons mise en

²⁰ V. LANG, *La professionnalisation des enseignants*, PUF, Education et formation, Paris. Page 240

²¹ Gérard CLERGUE, *L'apprentissage de la complexité*, Hermès, Paris 1997, page 141.

œuvre et partiellement utilisée dans notre D.E.A.

Le choix d'une méthodologie plurielle et multiréférentielle

Nous avons finalement opté pour une méthodologie à l'image de notre parcours professionnel ; elle se veut plurielle et multiréférentielle²². Elle consiste à faire se croiser des regards et emprunte à différentes techniques telles que des enquêtes, des entretiens ou encore l'analyse, soit d'oeuvres littéraires ou d'observation, soit d'iconographie. Elle s'appuie aussi sur des éléments à caractère sociologique et psychologique.

C'est celle que nous avons retenue, à la fois parce qu'elle répond aux exigences d'une thèse en sciences de l'éducation, donc en sciences humaines, mais aussi parce que nous redoutons tout modèle unidimensionnel, tout autant que l'application de démonstrations mathématiques aux êtres humains. Nous l'avons aussi choisie, car, compte tenu de notre problématique, nous avons la conviction que c'est celle-ci qui servira le mieux notre propos.

Avec cette méthodologie, nous avons l'espoir de voir se dessiner une nouvelle figure de l'inspection à l'intersection de multiples points de vue. Une nouvelle figure qui pourrait faire apparaître un inspecteur comme un véritable **praticien décideur**. Nous pensons qu'aucune décision n'est déductible d'un seul registre de lecture, que le champ de l'action échappe à la prescription d'une seule théorie de référence, en même temps que la somme des points de vue ne permet pas de prendre une décision. Décider exige la mise en oeuvre du caractère praxéologique nécessaire à toute formation à l'exercice du discernement, corrélative de la construction identitaire.

Présentation succincte du corps de la thèse

Quatre parties composent le corps de cette thèse. Elles tenteront de présenter des éléments de solution au problème posé par la question de l'identité professionnelle des inspecteurs de l'éducation nationale. Leur articulation permettra de comprendre l'impérieuse nécessité de la mise en place d'un code de déontologie, après la faillite d'un modèle identificatoire autoritaire indispensable en son temps mais caduc maintenant, et l'insuffisance d'un modèle tentant d'emprunter à l'entreprise et aux marchés de libre concurrence des référents se voulant surtout utiles à la clarification des tâches. Ce code de déontologie représenterait une véritable boussole pour l'inspecteur, l'aiderait ainsi à s'orienter pour quitter les marigots d'un fonctionnement autoritaire inadapté afin de suivre la voie d'un fonctionnement autonome et éclairé.

²² Cf. Jacques ARDOINO, *Eduquer, à quoi bon ?*, A HOCQUARD, PUF, Paris, 1996.

L'inspection en images et en paradigmes

Une première partie, courte, sera consacrée à un bref retour dans le temps. Elle permettra de mieux comprendre ce qui se passe aujourd'hui et peut être d'anticiper demain. Ensuite nous présenterons l'inspection à travers les pratiques anciennes des inspecteurs. Nous découvrirons deux paradigmes fondateurs de l'acte d'inspection, le paradigme charismatique et le paradigme techniciste. Nous verrons pourquoi nous ne pouvons en rester là. Des analyses d'iconographies mais aussi des comptes-rendus d'entretiens et des témoignages nous aideront à mieux connaître ceux qui nous ont précédés.

Une étude sur les représentations pour mieux appréhender l'image des inspecteurs

La partie suivante présentera une étude sur les représentations des enseignants vis à vis de leur inspecteur et des inspecteurs, concernant leur métier. Nous découvrirons en quoi ces représentations sont des obstacles à ce que devrait être l'action des inspecteurs.

De l'intention aux actes et de la nécessité du paradigme déontologique vers la "contagion éthique"

Une troisième partie sera alors consacrée au troisième paradigme qui devrait permettre une évolution de la fonction de l'inspection : le paradigme déontologique pour déboucher sur une ultime partie. Celle-ci présentera le positionnement différent qu'autorise, en complément des deux autres, le paradigme déontologique. En particulier, elle s'intéressera à ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans les classes. Elle montrera comment la position éthique de l'inspecteur l'oblige à se confronter aux problèmes que rencontre l'enseignant dans sa classe alors que les deux précédents paradigmes pouvaient l'autoriser à conserver une place d'observateur extérieur. Prenant appui sur cette posture, l'inspecteur capable de s'identifier et de se mettre un instant à la place de l'enseignant repérera ce qui se passe vraiment. S'étant posé la question : "que ferais-je si j'étais confronté à cette situation ?", il pourra alors avancer ses propositions et échanger avec le maître. De la même manière que Jean Marie LABELLE²³ veut fonder l'andragogie sur le principe de réciprocité, nous voulons fonder l'inspection sur le principe de la symétrie éthique. Cela signifie que pour nous, le rapport inspecté-inspecteur n'est

²³ J.M. LABELLE, *La réciprocité éducative*, Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, Paris 1996.

pas éloigné du rapport andragogique tel que le définit cet auteur, c'est-à-dire un rapport de réciprocité qui "*rapproche en profondeur*" l'inspecté et l'inspecteur en permettant à chacun, dans l'échange, la construction de sa propre identité. Cette partie présentera aussi de nouveaux outils et des pratiques qui relient le dire au faire ainsi que des actions qui permettent de passer d'intentions généreuses à des actes professionnels suivis d'effets.

Conclure pour l'avènement d'un „modèle qui offre à chacun la possibilité de devenir une œuvre de soi-même

Enfin, la conclusion, synthétisant les éclairages et démonstrations des différentes parties, aboutira à la nécessaire proposition d'un modèle de formation qui développerait la capacité de pratiquer le discernement pour repérer et éviter toute action nuisible à autrui.

Elle militera pour l'émergence d'un modèle éducatif d'état, fort, puissamment organisé et explicitement piloté, qui permettrait à chacun de devenir "*une œuvre de soi-même*" (Pestalozzi²⁴).

²⁴ C'est à Johann Heinrich PESTALOZZI (1746-1827) que nous devons cette très belle expression, *Mes recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain* (1797). Payot, Lausanne, 1994.

Première partie L'inspection en images et en paradigmes

"Qui de nous deux inventa l'autre" Paul ELUARD oeuvres complètes La Pléiade
T.1,1968 Page 165

1- Un bref retour dans le temps pour comprendre aujourd'hui et anticiper demain

Bien que la thèse et l'ouvrage de Jean FERRIER présentent de manière très complète et détaillée *"les trois âges de l'inspection des écoles primaires"*²⁵, nous avons souhaité rappeler, dans cette première partie, quelques éléments.

1.1- François GUIZOT, ministre de l'Instruction publique et père des inspecteurs

²⁵ J. FERRIER, *Les inspecteurs des écoles primaires*, thèse de sciences de l'éducation sous la direction d'A. MINGAT, université de Bourgogne, juin 1995, pages 657 à 679.

François GUIZOT est nommé ministre de l'instruction publique le 11 octobre 1832 dans le cabinet présidé par le Maréchal SOULT²⁶ ; c'est lui qui créera, en 1835, le corps des inspecteurs primaires.

Fixons-nous un instant pour découvrir qui fut ce personnage. Jacques BILLARD écrit de lui qu'il fut "*historien et même historien philosophe*"²⁷. GUIZOT fut aussi un homme politique doublé d'un véritable homme d'état. Généralement, on retient de lui la loi scolaire de 1833²⁸ qui place l'école sous le contrôle de l'état. L'intention de GUIZOT, toujours selon BILLARD "*est de faire en sorte que l'Etat et la religion concourent chacun pour ce qui le concerne, à l'éducation en général. Mais il faut le rappeler, la religion, dans l'éducation, n'a comme but que d'élever l'esprit au-dessus des affaires quotidiennes et non de les vaincre. Il ne s'agit pas de donner à la religion la mission de surveiller les esprits. Tourner les regards vers le vrai et le grand, faire des esprits désintéressés, voilà ce que peut la religion, selon GUIZOT, et que ne peuvent pas faire, à ses yeux, ni l'Etat ni la société. Mais si nécessaire la religion soit-elle, il revient à l'Etat de lui fixer sa place dans le processus de l'éducation*"²⁹.

Guizot ne méconnaissait rien des projets d'instruction publique qui ont vu le jour pendant la période révolutionnaire et, concernant son projet, bien que nous nous situions pendant la monarchie de juillet, on peut avancer que c'est d'une instruction laïque qu'il est question. En effet, cet homme peut être considéré comme l'un des penseurs et des constructeurs de la laïcité dès lors que l'on entend par laïcité "*la seule séparation constitutionnelle des Eglises de l'Etat dans le but de laisser à l'un et à l'autre la pleine puissance de leur nature dans le respect de leurs domaines respectifs*"³⁰.

Guizot élabore sa théorie éducative à partir de trois principes : "*il faut tenir compte des traditions ; il faut respecter les lois du développement de l'esprit ; il faut respecter certaines conditions morales*"³¹.

²⁶ La France vit la monarchie de juillet de 1830 à 1848. C'est le 9 août 1830 que le duc d'Orléans devint "roi des Français", Louis Philippe I^{er}. GUIZOT fut d'abord ministre de l'intérieur, Broglie étant à l'instruction publique. C'est dans le ministère SOULT, le 11 octobre 1832 que GUIZOT fut nommé ministre de l'instruction publique. Il fut reconduit dans ses fonctions sous le ministère Molé, le 6 septembre 1835 et fut remplacé, après la chute de Molé, le 8 mars 1839, par Villemain. Il dut attendre le 28 octobre 1840 pour revenir aux affaires avec le portefeuille des affaires étrangères. Il fut contraint de démissionner, sur demande du roi, le 23 février 1848.

²⁷ Jacques BILLARD, *De l'Ecole à la République : GUIZOT et Victor COUSIN*, Puf, questions, Paris, 1998, page 10.

²⁸ Nous aurions pu retenir aussi comme le précise J. BILLARD, (pages 28 et 29) le fait d'avoir signé l'arrêté d'expulsion de Marx ou d'avoir participé à un gouvernement qui réprimait les mouvements ouvriers, ou encore la conquête de l'Algérie. La loi scolaire de 1833 est généralement portée au crédit de F. GUIZOT, même si on peut trouver à redire au fait, par exemple qu'elle place l'enseignement religieux parmi les matières obligatoires, ou qu'elle ne dise rien de la scolarisation des filles, ou encore qu'elle n'exclue pas les prêtres du personnel enseignant.

²⁹ Op. Cit. Page 76.

³⁰ Jacques BILLARD, pages 70 et 71.

Son programme se trouve assez bien résumé ainsi : *"La liberté dans l'ordre, le progrès dans le repos, le perfectionnement sans combat, voilà ce que la France ne pouvait obtenir du gouvernement qui n'est plus ; voilà ce qu'elle espère du gouvernement qu'elle s'est donné"*³².

Si la loi du 26 Juin 1833 sur l'enseignement primaire n'établit pas l'obligation scolaire, il semble que Guizot y fut favorable³³. D'ailleurs, il se prononcera sans ambiguïté pour une telle obligation en 1871. Il pense que les réformes prévues dans cette loi doivent être surveillées pour aboutir. C'est un fait sans précédent.

Guizot lance un appel au dévouement des instituteurs dans sa lettre du 4 juillet 1833 et adjoint aux Recteurs des délégués spéciaux chargés de visiter les écoles. Il savait que les maîtres, livrés depuis de longues années au hasard des affectations, à l'influence des notables, maires et hommes d'église, avaient besoin d'un véritable guide pour leur indiquer la voie. Celui-ci, "le manuel général de l'instruction primaire", est créé et diffusé dès 1832.

La surveillance du système éducatif fut d'abord confiée aux comités locaux et aux comités d'arrondissement, deux pouvoirs électifs. Ce sont le maire et le curé qui délivrent à l'instituteur, qu'il soit "libre" ou communal, le certificat de bonne conduite nécessaire en cas d'installation dans une autre commune. Le recteur donne, quant à lui, l'autorisation d'exercice, après avoir pris l'avis du comité cantonal.

François GUIZOT ne tarde pas à comprendre que l'état doit organiser sa propre surveillance et intervenir à son tour car selon lui, *"supprimer cette intervention ce serait rendre l'état absolument étranger à l'instruction primaire, la replacer sous l'empire exclusif du principe local, revenir par une marche rétrograde à l'enfance de l'art, arrêter tout progrès, et en ôtant à la puissance publique ses moyens les plus efficaces, la dégager aussi de sa responsabilité..."*³⁴.

Le ministre essaya d'abord un service d'inspection temporaire de 470 personnes dûment commissionnées qui visitèrent les écoles et *"fournirent à l'administration centrale une masse de renseignements et de détails qui la mettaient en état d'agir désormais sur tous les points en connaissance de cause et avec efficacité"*.

Encouragé par un premier succès, le ministre se décida à rendre l'institution permanente. L'ordonnance du 26 février 1835 créa pour chaque département un

³¹ ibid. Page 78.

³² A. MESNIL, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, sous la direction de Ferdinand BUISSON*, édition Hachette, Paris, 1911.

³³ Il déclara en fait ne pas y être favorable, mais en des termes qui, selon BILLARD, "s'interprètent aisément. En l'occurrence, GUIZOT déclare qu'il n'était pas favorable à l'obligation scolaire parce que, politiquement, la mesure n'était pas recevable". Op. Cité, pages 83 et 84.

³⁴ extrait de "Inspecteurs de l'enseignement primaire" ; historique. *Nouveau dictionnaire de pédagogie* ; F. BUISSON, édition de 1991 ; librairie Hachette, Paris.

inspecteur spécial de l'instruction primaire, nommé par le ministre, le Conseil Royal ayant donné son accord.

Le 13 août 1835, au moment où allait commencer la première campagne d'inspection, GUIZOT adressa aux inspecteurs une lettre circulaire pour leur faire connaître la mission qu'il leur confiait et ce qu'il attendait de leurs efforts. Cette lettre faisait nettement apparaître une double mission :

contrôler et surveiller, d'une part ;

conseiller et diriger d'autre part.

En principe, toutes les écoles du département ont droit à une visite annuelle ; mais cette visite, comme le précise la lettre de GUIZOT, ne doit pas être une pure formalité, une course rapide et vaine. Il est demandé aux inspecteurs de porter un regard attentif sur la tenue et l'état moral des écoles. Chacune de ces missions se devait d'éclairer l'administration supérieure, faisant sentir et accepter partout son action.

GUIZOT venait de créer le premier élément de l'administration départementale indépendante des autorités locales. Il s'avéra qu'un inspecteur par département était insuffisant et, en 1837 soit deux ans après l'institution des inspecteurs départementaux, leur furent adjoint des sous-inspecteurs.

Près de 80 ans plus tard, vers 1914, "***M. l'inspecteur est un personnage important et redouté, presque à l'égal de l'inspecteur d'académie***"³⁵. Il le restera jusque vers les années soixante-dix.

1.2- Des années 1970 à aujourd'hui

Il y a actuellement, 1382 circonscriptions sur tout le territoire et le corps des inspecteurs de l'éducation nationale chargés d'une circonscription du premier degré regroupe environ mille cinq cents personnes³⁶. La dimension de contrôle et de surveillance des personnels s'est progressivement atténuée pour donner à l'inspecteur et à son équipe³⁷ des fonctions davantage tournées vers l'animation et la formation. L'étude sur les inspections primaires conduites par une équipe de chercheurs de l'IREDU de Dijon³⁸ nous apprend cependant qu'il "apparaît tout à fait inadéquat de parler génériquement des inspecteurs ou des

³⁵ "Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France", t. 3, sous la direction de L.-H. PARIAS, la nouvelle librairie de France, 1988, page 555.

³⁶ source Ministère de l'éducation nationale, direction des personnels d'encadrement.

³⁷ Depuis 1961, l'inspecteur a la possibilité de travailler en équipe, avec un conseiller pédagogique.

³⁸ *Les inspections primaires : disparité des dotations et des pratiques ; effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves* ; J.P. JAROUSSE, C. LEROY-AUDOUIN, et A. MINGAT, Université de Dijon, décembre 1994.

inspections comme s'il s'agissait d'une institution homogène car c'est l'hétérogénéité des pratiques qui domine le paysage” . L'équipe de chercheurs conclut cependant son étude en précisant “*qu'une pratique relationnelle plus directive et un activisme intense de l'inspecteur dans les domaines de la formation continue, des animations pédagogiques et des visites d'inspection répétées ne participent pas à l'élaboration d'un climat favorable aux acquisitions des élèves*” . Cette conclusion appelle de ma part un court commentaire, en prenant appui sur les travaux de Charlotte HERFRAY³⁹ lorsqu'elle aborde les concepts d'autorité et de pouvoir. Si, précise-t-elle, “*le pouvoir relève de la réalité institutionnelle, d'une place réelle dans la hiérarchie, l'autorité est un concept des sciences de la subjectivité. Nous mettons à une place d'autorité tous ceux qui sont supposés "avoir" ce qui nous manque, ou "être" ce à quoi nous nous identifions*” .

Les enseignants reconnaissent sans doute le pouvoir des inspecteurs mais ne leur attribuent que peu d'autorité ; “*on peut avoir du pouvoir et nulle autorité*”⁴⁰ précise Ch. HERFRAY qui poursuit ainsi : “*Michel CROZIER et Erhard FRIEDBERG soulignent dans « L'acteur et le système » que le pouvoir donne le pouvoir d'édicter des règles. Un tel acte peut être au service de la légitimité comme il peut être au service de l'arbitraire*” . C'est peut être aussi cette distinction que ne perçoivent pas clairement les enseignants dans “l'activisme intense de l'inspecteur”.

2- Des images, passées et présentes

2.1- L'allure physique, la tenue vestimentaire

Aux côtés, ou plutôt face à ces personnages qu'étaient les Barbacoles⁴¹, “personnages-enseignants”, se trouvaient les inspecteurs dont l'image semble avant tout liée à leurs prérogatives, dépendre de leurs attributions et de leur position dans la hiérarchie sociale. Cette image exploite les codes morphologiques et vestimentaires les plus efficaces et immédiatement reconnaissables, traduisant l'autorité et la respectabilité. Elle perdurera aussi longtemps que la fonction de l'inspecteur ne sera pas remise en

³⁹ *La psychanalyse hors les murs*, épi, Desclée de Brouwer, Paris. 1993, pages 207 et 208.

⁴⁰ Charlotte HERFRAY, opus cité, page 208 et suivantes.

⁴¹ C'est un BARBACOLE. En 1675 Jean Baptiste LULLI, en pleine possession de son art donna une fort belle mascarade, forme d'opéra, intitulée *Carnaval*. Le succès fut retentissant, la chronique s'en empara. Dans cette oeuvre, LULLI mettait en scène un personnage nommé *Barbacola*. Il s'agissait d'un maître d'école, dont le nom, tiré du latin et signifiant : “celui qui porte la barbe et transmet le savoir” contribua à asseoir la réputation de la corporation, d'autant qu'il rappelait les professeurs de Sainte-Barbe. La Fontaine, lui-même, popularisa le mot dans un vers resté fameux : Humains, il vous faudrait encore à soixante ans Renvoyer chez les Barbacoles. Aujourd'hui, nous précise le *Dictionnaire des expressions nées de l'histoire*, page 76, si le mot *barbacole* a incontestablement vieilli, on l'emploie pour désigner ironiquement un maître d'école pédant et plein de suffisance.

question pour enfin privilégier le rôle éthique de la profession fondée sur la relation d'aide et d'accompagnement du professeur d'école ou de l'instituteur, sans cependant sombrer dans un discours démagogique ou lénifiant. Mais cette transformation de l'apparence s'opérera avec prudence et circonspection, se conformant au rythme et aux règles régissant l'aménagement des programmes scolaires et les propositions de réformes, semblables à *la lente marche des glaciers..*

Les premiers signes reconnaissables : l'assombrissement et la simplification du costume.

Déjà dès la fin du XVII^{ème} siècle, "l'habit noir s'impose" délaissant la surcharge chromatique et décorative imposée par le modèle aristocratique des courtisans. L'avènement d'une nouvelle bourgeoisie capitaliste et industrielle propose une conception nouvelle du type masculin. Mais cette tendance à l'austérité et à la sobriété n'est pas synonyme d'appauvrissement de la tenue. Elle sera une des premières formulations du costume moderne associant veste-gilet-pantalon taillés dans le même tissu.

On peut évoquer bien sûr l'influence de la Révolution et de la codification de la tenue sous la dictature jacobine (Noblesse, Clergé, Tiers État) sans oublier "**l'utopie Davidiennne**" (projet égalitariste d'un costume national dessiné par DAVID et adopté uniquement par quelques-uns de ses élèves). Mais le grand rôle fut joué par l'Angleterre, modèle politique et économique qui fascinera l'élite intellectuelle du Siècle des lumières. L'allure vestimentaire du country-gentleman se formalise par l'adoption d'une confection simplifiée aux couleurs sombres (laines tissées) conjuguant confort, liberté de mouvement et élégance et symbolisée par la fameuse redingote (déformation de riding-coat).

Dès le milieu du XX^{ème} siècle, l'image d'une appartenance culturelle et sociale se précise, celle du bourgeois qui se respecte. Réfractaire aux fantaisies vestimentaires et aux artifices du séducteur, il concentre toute son énergie à édifier un modèle fondé sur l'ordre, la morale et se dévoue au service de l'état. Ainsi se formalisera pendant près d'un siècle la typologie de l'homme respectable, dont la permanence sera assurée par l'avènement d'un nouveau système de production : la confection. L'adoption du "tout fait", tout en normalisant la tenue élégante, provoquera l'arasement du costume masculin et fossilisera la silhouette austère de l'inspecteur de l'enseignement primaire. Doté d'une telle aura de pouvoir et de tradition, l'uniforme pédagogique, veston noir ou jaquette, pantalon rayé gris, gilet, col dur et blanc (symbole d'aisance sociale et de rigidité morale) et couvre-chef, subira peu de modifications, évitant par-dessus tout l'audace chromatique.

Seuls les détails de coupe témoignent de l'influence sporadique de l'environnement contemporain et seront souvent adoptés avec un certain **décalage temporel**. Il faut laisser à la nouveauté le temps de faire ses preuves pour qu'elle accède à la permanence. Aussi, pendant les années 20, malgré le renouvellement des canons de la beauté masculine provoqué par l'activité artistique et intellectuelle des avant-gardes, l'inspecteur primaire restera fidèle à ceux de la **maturité bourgeoise** : barbe, lunettes, embonpoint et costume sombre. En revanche, il adoptera plus aisément les modifications du costume imposées à la mode masculine pendant les années 30 et 40. **"Le rappel à**

"l'ordre" moral et esthétique provoquera le retour du réalisme à l'élégance modeste et austère : l'assurance d'un homme garant d'un ordre nouveau et de la morale.

Les années d'après-guerre, avec l'invention révolutionnaire des **fibres artificielles**, verront éclore une nouvelle silhouette. Ces tissus infroissables et raides obligeront à une coupe rigide et proposeront une image lisse et froide, responsable d'une apparence monolithique affirmée par le **pli permanent** du pantalon, soit une symbolique claire et efficace adaptée à la fonction et aux attributions professionnelles de notre personnage. La décennie suivante verra l'expansion du **style européen** qui se dessinera autour des modes italienne et française. Les inspecteurs les plus téméraires et souvent les plus jeunes se délesteront du complet croisé. Le veston sera droit et court, le pantalon plus étroit et les épaules tombantes (mais on est encore loin de la panoplie du "dragueur"). Ce "comportement vestimentaire" se limitera à l'exception puisque révélateur d'un esprit jeune donc contestataire. De plus, un inspecteur primaire ne doit pas s'abaisser à s'occuper de futilités vestimentaires éloignées de ses préoccupations et responsabilités professionnelles. Sous l'impulsion d'une jeunesse de plus en plus présente et active (conséquence du baby-boom), le monde du vêtement masculin découvre un nouveau langage balayant les clivages culturels et sociaux traditionnels. C'est peut-être pendant les années 60 que **la notion de MODE** trouvera une résonance dans l'habitude de pensée et de comportement vestimentaire de l'inspecteur. Aux éclats révolutionnaires de mai 1968 qui provoqueront l'éclosion de nouveaux langages vestimentaires, signes distinctifs d'appartenance à un groupe idéologique, s'associe la contribution fructueuse d'un nouvel acteur : **le couturier**.

Sous l'influence des acteurs de la mode comme Pierre CARDIN et Yves SAINT-LAURENT par exemple, l'industrie de la confection s'organisera en système de production, de diffusion et de consommation, proche du prêt-à-porter féminin tout en diversifiant ses ciblages. **Cette recomposition de la garde-robe masculine** rajeunira l'image de l'homme, actualisera la silhouette s'adaptant à chaque morphologie et imprégnera **toutes** les catégories socioprofessionnelles. De ce fait, la tenue de l'Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale subira des mues lentes mais progressives pour accéder à travers la **diversité du langage des modes, à la pluralité des modes de communication**.

Ces escapades encore discrètes mais discernables dans l'habillement de l'actuel Inspecteur de l'Education Nationale signent l'émergence d'un désir de communiquer et d'émousser les clivages hiérarchiques. Le savoir-être transparaît sous le paraître, la forme transforme la fonction car "*l'habit noir s'impose (...)* avec une conception de l'allure masculine fondée sur la réserve, l'austérité, le sérieux, le puritanisme de la bourgeoisie capitaliste industrielle, éthique héritée de l'Europe réformée, envers de la morale, de la magnificence propre à l'aristocratie catholique" ⁴².

2.2- L'inspecteur se raconte

En complément d'une recherche à partir de nombreux documents, j'ai sollicité de "vieux

⁴² F. CHENOUN, *Des modes et des hommes, deux siècles d'élégance masculine*, Flammarion, Paris 1993, page 17.

inspecteurs", goûtant le temps de la retraite depuis des années, afin qu'ils se racontent, qu'ils nous racontent, leur métier et leurs souvenirs de ces années passées au service de l'État, auprès des enseignants. Certains ont refusé, m'expliquant qu'une page avait été tournée, la dernière ; et que rouvrir le grand livre de leur vie professionnelle serait trop douloureux. D'autres ont accepté, flattés parfois qu'un "jeune collègue" s'intéressât à ce que fut pendant vingt ou trente ans leur quotidien.

Au fil des entretiens, ils m'ont confié des "références incontournables" dirions-nous maintenant. Je pense ici aux articles du "Père Cressot"⁴³ dans la revue *l'École Publique* qui distillaient conseils et anecdotes, ou bien encore à ce *Carnet d'un pédestrian* de Léonce BOURLIAGUET⁴⁴ qui signait aussi certains articles du pseudonyme de "l'Igloo". Cet inspecteur se vantait d'avoir fait toutes ses tournées à pied alors que, me confia mon interlocuteur, "**nous savions qu'il disposait en fait d'une puissante limousine**" ; mais faisons silence sur cette "information" et conservons de cet inspecteur primaire l'image du "pédestrian", dont la vie était, selon Irving, "**an half itinerant life**", "**un bel exemple de nomadisme circulaire**" ; associons-nous, enfin, à ce qu'écrivait "l'Igloo" en avant-propos de son ouvrage :

"Ce carnet a pour principal mérite, à ce que je crois, de marquer la fin d'une époque. Le monde se gâte. Peut-être avons-nous perdu de vue, avec les cocotiers de la IIIème république, une oasis historique qu'il fut doux de traverser. L'usage de l'auto et les effervescences bureaucratiques, résultant sans doute de taches d'encre sur le soleil, rendront désormais un tel badinage impossible. Il devient difficile de rêver, dangereux de penser librement, de plaisanter et de le dire. Tout est pris au criminel, imputé à méchanceté ou à trahison (...) On se demande même, à voir comme la profession est grignotée par en haut et par en bas, s'il y aura des inspecteurs primaires demain." Nous étions en Juillet 1948 !

"M. D.... parle à une classe qui lutte héroïquement contre le sommeil avec un air sérieux et tendu qui ressemble à une attention passionnée. Un plumier tombe, fait sursauter tout le monde et D.... s'écrie furieux : - Et voilà !... Le charme est rompu !" ⁴⁵

En ces temps anciens, l'Inspecteur était "primaire" et cela lui donnait l'autorisation de déclarer un véhicule ayant 4 chevaux vapeur ; plus tard, vers les années cinquante, il deviendra "Inspecteur Départemental" et pourra déclarer une automobile ayant jusqu'à 7 chevaux de puissance. Depuis 1990, il est Inspecteur de l'Education Nationale et, en septembre 1994, une note de l'Inspecteur d'Académie lui précise qu'il devra attendre 1995 pour prétendre à quelques indemnités pour frais de déplacement⁴⁶ ! Depuis, les crédits alloués à ses déplacements sont en régulière diminution.

⁴³ Je saurai très vite qu'il s'agit en fait de Joseph CRESSOT, né dans un petit village du côté de Langres ; il fut instituteur puis directeur d'école, inspecteur primaire et enfin Inspecteur Général de l'Education Nationale.

⁴⁴ Léonce BOURLIAGUET, inspecteur de l'Enseignement primaire -publié chez Armand Colin - Paris 1949- Ce carnet "logé en poche entre une pipe et un mouchoir trempé de sueur a suivi son auteur par d'innombrables sentiers".

⁴⁵ *Carnet d'un pédestrian, L. BOURLIAGUET, Armand Colin, Paris 1949, page 111.*

Mes interlocuteurs m'ont raconté leurs "tournées d'inspection", à cette époque où les conseillers pédagogiques n'existaient pas -nous sommes avant 1962-. La journée commençait tôt et l'Inspecteur était dès 8 heures dans l'école à visiter. Parfois, il s'y était rendu en automobile, garée sur la place, exceptionnellement en autocar. Certains avaient suivi les conseils de CRESSOT, racontés comme authentiques : **"Vous descendez du car après l'école, à la sortie du village. Vous revenez discrètement vers l'école puis entrez brusquement dans la classe, sans frapper ! "**. L'inspecteur visitait deux classes le matin, demandant à voir une leçon, interrogeait un ou plusieurs élèves, par exemple au moment d'une **"interrogation sur la leçon précédente : le ver luisant. Bien sûr qu'on s'en est tenu à la photogénie de la femelle, alors que cette propriété s'étend à toutes les phases du développement de l'individu"** et **"s'amusait, pour enrichir la leçon : - L'oeuf du ver luisant est-il luisant ? Le nez du maître s'allonge. Mais l'élève interrogé -une tête de dénicheur rusé- répond d'un air assuré : -Non... quand il n'est pas frais"**⁴⁷.

A l'issue des visites, une "conversation" pouvait avoir lieu entre le maître et l'inspecteur.

"Il s'agissait souvent plus de parler de pêche à la truite, de chasse, que de pédagogie ; les problèmes que nous rencontrions pouvaient être classés en quatre catégories :

violence (très rarement),

moeurs,

accidents scolaires,

rapports avec la municipalité."

A midi, le repas était pris au restaurant, très souvent en compagnie du voyageur de commerce. L'après-midi pouvait être consacré à une nouvelle visite dans une classe. De retour au bureau de la circonscription, l'Inspecteur rédigeait ses rapports et soignait les conclusions :

"M... enseigne l'erreur avec autorité"⁴⁸

ou bien encore :

"Je suis allé visiter la classe de Monsieur Et à l'issue de cette visite, je reprendrais ce que m'avait appris mon grand-père à propos des cartes. Il

⁴⁶ L'IEN n'est malheureusement pas le seul en butte à ces difficultés, les conseillers pédagogiques et les membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), pour ne citer qu'eux ont vu leur enveloppe indemnitaire se restreindre aussi.

⁴⁷ page 196

⁴⁸ entretien avec M. GIRAUD, ancien inspecteur primaire

prétendait qu'il y avait deux manières de jouer à la belote, la bonne et la mauvaise. Je dirais qu'il y a deux façons de faire la classe, la bonne et celle de M... ".⁴⁹

Ce rapport était ensuite adressé à l'Inspecteur d'Académie et à l'intéressé, accompagné de la note. Aucun "quota" d'inspections n'était exigé ; mais les Inspecteurs rencontrés annonçaient entre 140 et 200 visites par an.

D'autres tâches occupaient l'Inspecteur. Celles qui revinrent les premières dans les propos de mes interlocuteurs furent les "Conférences Pédagogiques" ; une par canton, soit sept à huit par an. C'était chaque fois une "journée de fête" avec la conférence le matin et le repas pris en commun à midi. Venait ensuite l'organisation du certificat d'études primaires qui succéda au "billet des quatre règles"⁵⁰. *La journée du certificat comprenait l'examen proprement dit et le banquet avec les examinateurs et les instituteurs du canton. Etre Inspecteur en milieu rural revêtait un caractère "festif et convivial".* Quelques réunions rythmaient l'année scolaire : deux commissions paritaires par année scolaire ; celle de décembre devait arrêter les promotions des instituteurs, celle de juin s'occupait du mouvement des enseignants et attribuait les postes. A cette époque, mes interlocuteurs sont formels, il n'existe aucune concertation entre inspecteurs, et le nombre des rencontres à l'Inspection Académique n'excédait jamais trois ou quatre par an ("on nous fichait une paix royale !" me confia l'un d'eux les yeux pétillants de bonheur). Le reste du travail se faisait en direction des parents d'élèves, des maires ou des associations locales. Certains inspecteurs prenaient beaucoup de temps à organiser la bibliothèque pédagogique qui recelait des ouvrages pédagogiques mais surtout des romans et fonctionnait grâce à une cotisation des instituteurs. Sans doute, tout bonnement, fallait-il en ce temps là "*être pour les uns un émollient, pour les autres un stimulant. Savoir servir à la fois l'ail et le poivre, la guimauve et la pariétaire*"⁵¹.

Nous venons de constater la fonction sociale que jouaient ceux qui nous précédèrent dans le métier, à travers la parole vraie qu'ils nous ont donnée. Chacun s'accorde à dire que nous traversons actuellement une crise grave. Nous verrons, à travers les résultats des enquêtes réalisées auprès d'enseignants et d'inspecteurs de l'Education nationale et présentés dans la partie suivante, ce qu'il en est aujourd'hui, de la fonction des I.E.N et comment les enseignants les perçoivent.

2.3 L'inspecteur se montre, nous analysons son image à travers l'affaire GOBILLOT⁵²

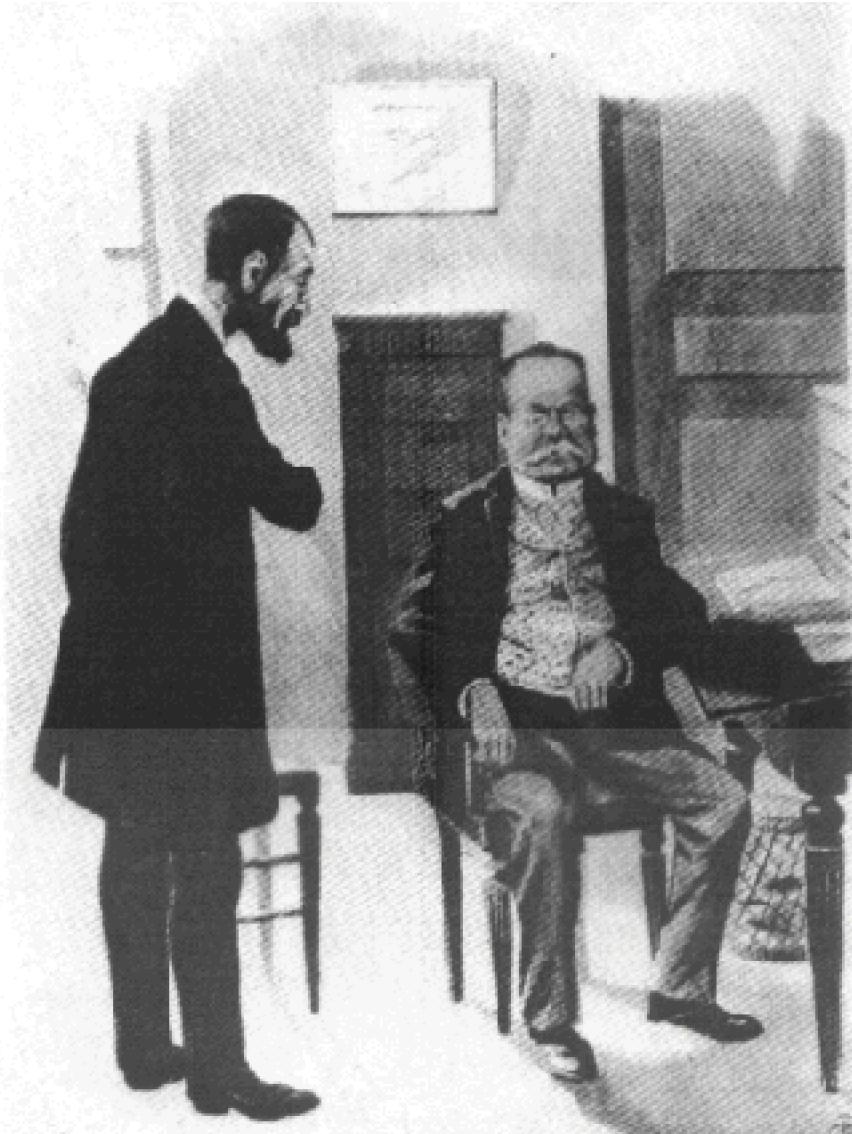
⁴⁹ propos rapportés par M. THOMAS, ancien inspecteur primaire du département de l'Ardèche.

⁵⁰ Cet examen, dans les années 1915-1920, permettait de contrôler le savoir lire, écrire, compter des élèves ainsi que les connaissances de la morale laïque et républicaine

⁵¹ Carnet d'un Pédestrian, op cité, p. 93.

⁵² Les instituteurs, Jean VIAL, page 165

L'illustration proposée et son analyse montreront comment l'apparence physique traduit l'appartenance d'un individu à un groupe social et culturel déterminé tant il se définit à l'intérieur d'un code vestimentaire rigoureux.



Cette illustration satirique que l'on pourrait situer entre les années 1890 et 1910 est révélatrice de comportements stéréotypés mettant en scène les relations dominant-dominé au sein d'une institution qui assoit ses prérogatives, en cette fin du dix-neuvième siècle, grâce aux principales mesures de réforme de l'enseignement public édictées par Jules FERRY. Cette idée est renforcée par une mise en scène qui, par sa simplicité, son évidence, semble aussi lisible qu'un discours. L'attitude physique et la tenue vestimentaire des protagonistes, leur mise en situation centrée au premier plan et l'évocation du décor et du mobilier sont autant d'informations qui faciliteront l'étude et le décodage de l'image. N'était-ce pas le but de l'illustrateur où le premier impact visuel de l'image prévaut et peut prendre le relais de la légende ?

Le personnage de gauche, tourne de trois quarts le dos au lecteur de manière à ce

que l'on puisse voir son profil et prolonger son geste.

La silhouette étriquée est courbée en avant, les yeux baissés, ce qui révèle une attitude ambiguë où se mêlent la soumission et l'humiliation plaintives mais indignées de l'instituteur, signifiant par là l'injustice de l'accusation. Son bras courbé, laissant deviner la main sur le cœur, ébauche le geste du *mea culpa*, mais aussi celui de la sincérité, de l'honneur bafoué. Le sentiment de révolte est contenu et s'exprime par le biais d'une gestuelle soumise, inclinant de ce fait l'inspecteur (le médiateur ?) à la condescendance tout en renforçant son indiscutable sentiment de pouvoir et d'autorité.

Et de ce fait, le second personnage, nommons-le l'inspecteur, est bien au fond de son fauteuil, le dos droit, le menton rengorgé, le regard suspicieux, le rictus agacé. Les deux pieds écartés à plat sur le sol stabilisent la symétrie de la posture. Un bras est posé sur l'accoudoir mais l'autre utilise le bord du secrétaire, invitant l'orientation du personnage soit vers l'instituteur, soit vers la documentation ouverte vers le rabat horizontal du petit meuble. La situation est préoccupante. Elle évoluera dans un sens favorable... selon le bon vouloir de l'inspecteur dont la rotation du postérieur indiquera le tournant décisif que prendra l'affaire. Attitude du prédateur qui joue de son pouvoir en torturant psychologiquement sa victime, maniant le suspense et répondant aux attentes du lecteur aguerri culturellement à ces subtilités de comportement par la connaissance des fables de Jean de LA FONTAINE. Sans aucun doute l'illustrateur, ici, connaît ses lecteurs et inscrit son histoire dans la tradition moraliste de l'institution Jules Ferryenne.

La description des tenues vestimentaires des deux personnages étaye l'analyse gestuelle et comportementale tout en lui conférant une dimension supplémentaire : celle de l'affirmation du statut social de l'individu au sein d'une même corporation, révélée par le choix judicieux du costume.

L'instituteur porte l'uniforme de rigueur des classes moyennes où la modestie du salaire ne permet aucun gaspillage, où le sérieux et la responsabilité de la profession n'acceptent aucune fantaisie. N'oublions pas qu'enseigner représente, à cette époque, un sacerdoce et que l'éthique laïque est imprégnée d'un puritanisme ambiant hérité de l'Europe catholique - la séparation de l'Eglise et de l'Etat est contemporaine -.

La maître semble ici avoir revêtu l'habit noir, tenue de circonstance que l'on sort pour les occasions exceptionnelles - mariages, enterrements, inaugurations ou visites de personnage importants -. Pilier de la garde-robe masculine, il participe aux achats qui s'inscrivent dans la permanence, l'indémodable, le respectable, mais aussi l'indéformable. La mode étriquée de cette époque accentue les défauts des vêtements masculins. Ceux-ci sont en effet réalisés, soit en confection, soit par un tailleur de quartier, dans de mauvais draps laine et coton mélangés, noirs ou de couleurs sombres. Le tissu en s'affaissant, entraîne l'encolure vers l'arrière, se poche au derrière, se lustre au col et aux manches. Le pantalon "fait genou", suivant l'expression de l'époque et tire-bouchonne sur les chaussures à lacets et en cuir noir cabossé, relevant de la pointe et qui semblent aussi en bout de course.

On retrouve ici les silhouettes sèches et découpées des illustrateurs de l'époque, influencés par la mine incisive de DAUMIER. Le trait ne pardonne pas et s'acharne avec délectation sur les moindres affres du corps (enseignant) et expose au grand jour la

modestie de sa condition.

Dès la fin des années 1830, l'habit noir pourra être indifféremment nommé paletot (pardessus) mais aussi redingote. Il habille aussi bien l'étudiant en droit que le répétiteur sans le sou, le négociant, le médecin, le bourgeois enfin, que FLAUBERT nomme "**ces porcs à deux pattes à paletots**". Seuls, les qualités des étoffes et le raffinement supplémentaire dû au rajout de parements de velours - brandebourgs, ganses - renseignent sur les origines et le statut social de la personne. La simplicité de la coupe, sa vocation passe-partout, son absence de taille le rendent adaptable à bien des morphologies et lui confèrent cette vocation démocratique qui participe à l'arasement du costume masculin.

L'inspecteur se permettra, dans l'association des éléments de sa tenue, des fantaisies vestimentaires empruntées à l'élégance de la bonne société à laquelle il estime appartenir. Elégance pratique associée au souci de confort, elle est généralement adoptée par l'homme bourgeois souvent courtaud et corpulent dans sa maturité, affirmant par la rondeur de son ventre la prospérité de ses affaires.

Ici, le gilet joue un rôle central au sein de la stratégie. La longueur et la forme des pointes doivent être étudiées de manière à recouvrir la place du pantalon à la taille et éviter que la chemise ne bouillonne ou ne dépasse. Le boutonnage confortable doit soutenir la forme et non pas la brider. Véritable écrin des ventres ronds, le gilet masculin s'expose aux regards, déclinant à l'infini la complexité, le raffinement ou la sobriété des tissus qui, par leur richesse et leur variété, deviennent la propagande directe des savoir-faire et des nouvelles techniques de l'industrie textile.

La compétence en habillement s'exprime d'une autre manière, dans l'adoption du pli du pantalon, populaire grâce à la presse à pantalon inventée à la fin du siècle pour éviter à celui-ci de "faire genou". Sa belle carrière dans la culture de l'élégance masculine sera associée au nom d'Edouard VII, Prince de Galles, véritable ambassadeur du chic anglais à travers l'Europe.

Cependant les manuels de savoir-vivre réprouvent l'adoption des revers, cette coquetterie lancée par la gentry d'outre Manche, vers 1860 et destinée à protéger le bas des pantalons de la boue des terrains de cricket, des promenades nautiques ou des pique-niques car "*un homme ne devrait pas retrousser ses pantalons, à moins qu'il y ait de la boue dehors. Et dans ce cas, il doit prendre soin de les rabattre avant d'entrer dans une maison*"⁵³.

Les accessoires sont choisis avec vigilance. Le soulier de cuir bien ciré épouse confortablement le pied. La cravate de rigueur ne baille ni n'étrangle la cou. De hauteur raisonnable (6 ou 7 centimètres), en celluloïd ou en toile amidonnée, le faux col sciera le cou et donnera l'impression de séparer la tête pensante du corps, la présentant sur un piédestal immaculé.

Pourtant, le col dur est le symbole rigide de cette nouvelle bourgeoisie collet monté. Véritable carcan associé aux manchettes, l'invention de ces accessoires amovibles s'est répandue avec l'essor de la confection. Le coût de l'entretien des chemises, les lessives

⁵³ *des modes et des hommes*, Farid CHENOUN, édition Flammarion, Paris, 1993, page 117.

encore peu fréquentes mais aussi la démocratisation du blanc, apanage des classes sociales aisées, expliquent le succès de ces accessoires dont on peut changer tous les jours sans changer de chemise.

L'évocation du décor et du mobilier n'est pas anodine. Bien que discrète, l'efficacité de son message est redoutable. On est loin de l'encombrement ostentatoire des salles à manger Henri II, témoignage un peu tapageur de la réussite sociale de la nouvelle bourgeoisie, ou de la rassurante et confortable formule Louis Philippard des garde robes et créances qui s'inscrivent avec force dans le patrimoine familial.

Ici, une chaise, un fauteuil, un secrétaire à tiroirs, une corbeille à papiers, un meuble haut destiné au classement des dossiers sont d'un style inspiré du décor Louis XVI. Ce décor fait référence au Siècle des lumières où le petit mobilier, léger, déplaçable et adaptable à toutes les configurations, fait son apparition. Ses qualités, où l'élégance pratique se conjugue à la maniabilité de petites pièces facilement réalisables en série donc meilleur marché, en font le style incontournable, adapté aux besoins de l'Ecole de la République.

3- Qu'en est-il de l'inspection ?

Certes, *"l'inspection nous paraît donc légitime d'abord -n'hésitons pas à enfreindre le discours dominant - en cette fonction de contrôle qu'elle assure. Il ne nous paraît pas mauvais que la collectivité, représentée (...) par l'État de droit, délègue à des fonctionnaires réputés compétents le droit de regard qu'elle prétend avoir sur l'institution chargée de l'Education"*⁵⁴ certes *"l'inspection comme évaluation est une clé et l'on ne pourra pas changer l'école sans changer l'évaluation des maîtres et c'est pourquoi la rénovation des pratiques d'évaluation et la marche vers une évaluation formative ne sauraient être des réformes parmi d'autres. Sans en faire l'alpha et l'omega du système pédagogique, l'évaluation traditionnelle est un verrou important qui interdit ou ralentit toutes sortes de changements. Le faire sauter, c'est donc ouvrir la porte à d'autres innovations"*⁵⁵.

Guy AVANZINI, professeur honoraire à l'université LYON 2, nous confiait lors d'un entretien, que *"les débats controversés et conflits dont est l'objet l'inspection justifient d'affirmer que son principe est pleinement légitime. Il est non seulement normal en droit, mais indispensable en fait, que l'Etat s'assure de la compétence, de la conscience et de la capacité de ses agents, car elles ne sont pas garanties a priori ; la protection des élèves et de leurs familles contre d'éventuelles insuffisances ou dérives doit être prévue. S'agissant du premier degré, le refus de l'inspection est condamnable et appelle d'être sanctionné"* . Il poursuivait ainsi :

⁵⁴ J. VACHER "L'inspecteur et son image" L. GILLIG AMOROS, P.U.F, Paris, 1986, p. 210.

⁵⁵ Philippe PERRENOUD, *L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques* Pédagogies en développement, De Boek, Bruxelles, 1998. Page 86.

“Encore ne faut-il pas confondre le principe et les modalités. Que celles-ci aient trop longtemps été, et demeurent parfois, sottes, mesquines, vétilleuses, malveillantes, irrespectueuses des personnes, cela est malheureusement indiscutable ; que certains inspecteurs se soient laissés tenter par le despotisme ou aient cédé à des mirages de toute puissance, cela l'est aussi ; que d'aucuns aient manifesté plus d'autoritarisme que de compétence, aient manqué de sens humain ou, en des registres divers, abusé de leurs pouvoirs et adopté des attitudes stressantes ou infantilisantes, cela est également incontestable” . Il précise immédiatement qu'il serait *“néanmoins erroné de n'apercevoir dans l'inspection que la dimension répressive. Beaucoup de ceux qui l'exercent ont un sens élevé de leurs responsabilités humaines et beaucoup d'instituteurs savent aussi ce qu'ils doivent à un inspecteur compréhensif, qui a su les aider pédagogiquement mais aussi les soutenir en certaines épreuves, face aux cabales de parents agités ou de municipalités malveillantes, ou encore face à des dénonciations mal fondées ou à des calomnies.”* On le voit, il y a là une fonction de médiateur, voire de défenseur, qu'il ne faut pas oublier de prendre en compte car elle est objectivement loin d'être négligeable.

Etre inspecteur exigerait donc d'avoir ce regard qui permet d'entrer dans la pratique de l'autre, un droit de regard se transformant en un devoir d'aide et d'analyse, en une incitation à l'auto-évaluation pour chacun des enseignants, instituteurs et professeurs d'école.

Aussi, notre parti pris d'"inspecteur étudiant" s'écrit, telle une déclaration d'intentions :

Reconnaitre la **responsabilité inconditionnelle d'autrui** au plan professionnel, c'est-à-dire permettre à autrui d'être reconnu professionnellement, avant même d'être connu. C'est une condition nécessaire pour responsabiliser les partenaires avec lesquels l'inspecteur peut être amené à travailler et donc leur permettre d'accroître leur professionnalité.

Le parti pris d'une rupture d'avec ce sentiment tenace consistant à croire ou à faire croire que l'on pourrait travailler demain comme on le faisait hier encore. Et cela, même si nous savons les résistances au changement et mesurons combien toute idée de rénovation ou de réorganisation professionnelle peut provoquer d'angoisse chez chacun, quel que soit son statut professionnel.

Dès lors, la question qui se trouve posée dans cette thèse exigera une réflexion, à la fois sur la **professionnalité** issue d'une certaine professionnalisation définie comme étant l'acquisition progressive de l'ensemble des qualités, capacités et compétences, constituant le professionnalisme et aussi sur l'**identité professionnelle** qui *“permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur”*⁵⁶ . L'une et l'autre absorbent sans doute la fonction, le statut et le rôle de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale. Mais, de fait, deux

⁵⁶ J. ION, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse, Privat, coll. "Pratiques sociales". Page 91.

inspecteurs peuvent présenter un professionnalisme identique et cependant ne pas avoir la même professionnalité.

A l'instar de ce qu'écrit Michel DEVELAY concernant la professionnalité et l'identité professionnelle des enseignants, nous devons nous interroger *"sur les raisons pour lesquelles on parle de plus en plus de professionnalisation et de professionnalité pour le métier d'inspecteur, professionnalisation désignant le processus qui permet à terme de maîtriser des compétences dont l'état global constitue la professionnalité de la personne"*⁵⁷. Si, effectivement, comme le présente l'auteur, il existe plusieurs approches de la professionnalité, on peut retenir trois critères qui la caractérisent :

la spécialisation du savoir qui, en précisant le champ d'intervention, impose une détermination précise et autonome des règles de l'activité à conduire,

une formation intellectuelle de niveau supérieur pour faciliter les liens entre théories de référence et pratiques fondatrices. Elle suppose l'existence d'écoles de formation dûment reconnues⁵⁸, et enfin

un idéal de service, instituant des valeurs reconnues universellement. Il appelle l'établissement d'un code de déontologie et le contrôle par les pairs.

On relève la mise en place de ces éléments significatifs dans tous les cas étudiés dans l'ouvrage dirigé par Raymond MOCH⁵⁹ qui portent sur des professions libérales telles que les médecins, les avocats, les journalistes ou encore les ingénieurs. Dans la fonction publique, les inspecteurs et commissaires de police disposent, depuis le décret du 18 mars 1986 d'un code de déontologie de la police nationale. En ce qui concerne les inspecteurs de l'Education nationale, nous verrons que le troisième critère est très marginal, encore embryonnaire, soumis au bon vouloir des uns ou des autres et qu'il n'existe pas encore de référentiel de tâches, ni de code de déontologie pour les inspecteurs. Et même si on ne peut vraiment croire qu'il suffise d'établir un inventaire des devoirs à remplir et de fixer la manière d'agir pour garantir que l'exercice de la fonction inspectoriale ne donnera lieu à aucune dérive nuisible pour les enseignants et les élèves, on doit s'interroger sur la nécessité d'établir un code de déontologie, tout simplement pour expliciter les enjeux de l'action de l'inspecteur et mieux informer les usagers de l'inspection.

De l'identité professionnelle.

⁵⁷ Nous retiendrons les travaux de Lise DEMAILLY⁶⁰, lesquels décrivent trois conceptions de M. DEVELAY, *Peut-on former les enseignants ?* ESF, 1994. Pages 144 et suivantes.

⁵⁸ L'école nationale supérieure de formation des cadres de l'éducation nationale a ouvert ses portes à Poitiers en 1995.

⁵⁹ *Ethique et société, les déontologies professionnelles à l'épreuve des techniques*, Armand Colin, Paris, 1997.

l'identité professionnelle pour les enseignants qu'elle nomme :

le "modernisme pédagogique" ; il met l'accent, dans les années 1975-1980 sur la non-directivité qui favoriserait les apprentissages,

le "modernisme technologique", orienté vers l'ingénierie éducative et le management à qui l'introduction de l'informatique et celle de la pédagogie par objectifs devaient apporter rigueur et rationalité. Et enfin,

le "modernisme organisationnel" qui introduit dans les pratiques de l'enseignant, des procédures d'évaluation et une organisation en cycles le contraignant à ne plus travailler seul.

Loin de les récuser, nous pensons que ces trois conceptions nous aident à lire le paysage identitaire des enseignants pour lesquels nous constatons que **"la transformation du métier d'instituteur se lit également dans la définition politique d'une nouvelle identité professionnelle, esquissée à travers l'ébauche théorico-idéologique d'une professionnalité dont les catégories laissent peu de place au messianisme républicain antérieur"**⁶¹. Nous sommes cependant sensible à la pertinence d'autres emprunts, même si nous ne faisons que les évoquer. C'est le cas, par exemple pour la psychanalyse et la psychologie. Sigmund FREUD⁶², en effet, avait pu démontrer que l'idéal du Moi s'enracinait dans le groupe d'appartenance de la personne et de la famille pour constituer le tout premier de ces groupes. Quant à René KAES⁶³, il présente l'appareil psychique qu'il définit comme une **"fiction efficace assurant la médiation entre la réalité psychique dans des composantes groupales et la réalité groupale dans ses aspects sociaux et matériels"**. On peut s'interroger, dès lors sur ce qu'il en est de cette réalité groupale et quels peuvent être les aspects sociaux et matériels pour des instituteurs et des professeurs des écoles, mais aussi pour les inspecteurs qui doivent les inspecter.

Appartenance groupale et identité professionnelle.

Si l'appartenance groupale a longtemps existé chez les instituteurs, je pense ici à **"la Touine (redingote de drap noir à palmes d'or) qui nous marquait, nous engageait, comme la tunique ou la soutane et faisait que nous nous sentions appartenir à un corps"**⁶⁴, nous pensons aussi à leur formation dans une Ecole Normale ou à la création

⁶⁰ *La difficile émergence d'un modèle pédagogique et professionnel dans les collèges français*, Education permanente N°96, 1988.

⁶¹ H. PEYRONIE, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Education et formation, PUF, Paris, 1998, p.17.

⁶² S. FREUD, *Pour introduire le narcissisme, La vie sexuelle*, Paris, P.U.F, 1973.

⁶³ R. KAES, *L'appareil psychique groupal*, Paris, Dunod, 1976. Page 67.

d'un groupement d'achats et de différentes mutuelles, dont les noms même renforcent l'identification : "CAMIF, MAIF ou MGEN". Nous constatons qu'il n'en est rien pour les inspecteurs. Ils sont "ayant-droits" certes, mais se retrouvent noyés dans un regroupement de métiers où le leur ne figure pas explicitement, à l'exception du nom de certaines organisations syndicales chargées de les représenter⁶⁵. Le terme même d'inspecteur n'apparaît pas comme emblème et élément premier de reconnaissance. La CAMIF et la MAIF mettent en avant le "I" d'instituteur et la MGEN préfère la généralité de l'"Education Nationale". Si *"l'identité professionnelle n'a pas qu'un déterminisme personnel conscient, (et) est liée aussi au partage des éléments communs à un groupe professionnel"*⁶⁶, encore faudrait-il vraisemblablement en découvrir et en instaurer, dans les pratiques des inspecteurs, pour que ceux-ci ne fondent pas leur légitimité uniquement sous l'égide du contrôle, espérant ainsi faire passer du pacte à l'alliance les relations avec les enseignants.

Mais ne court-on pas le risque, à l'heure actuelle, d'un amalgame préjudiciable du fait même de certaines fonctions exigées de l'inspecteur ? Nous pensons ici à la fonction administrative et à celle d'inspection. Nous nous interrogeons aussi sur la manière de prendre au sérieux, c'est-à-dire de les considérer comme objectives, les procédures de notation des enseignants dont la sophistication et les contraintes administratives ne cachent ni la subjectivité, ni l'arbitraire, si lourdes qu'en soient, encore aujourd'hui, en termes d'avancement et de carrière, les conséquences pour les intéressés.

Enfin, s'il est demandé à l'inspecteur de ne plus seulement contrôler lorsqu'il inspecte, pourra-t-il demeurer inspecteur ? Les contrôleurs de la Société Nationale des Chemins de Fer n'inspectent pas les usagers des trains mais les inspecteurs de police contrôlent l'identité des individus qu'ils souhaitent entendre. Pourra-t-on encore longtemps confier ces deux missions aux inspecteurs de l'éducation nationale ?

De tout cela aussi, il sera question, plus avant. Entrons dans le "monde de l'Inspection" pour y découvrir **qui** furent ceux qui nous ont précédé et que nous avons rencontrés, à travers des lectures ou au cours d'entretiens lorsque ce fut encore possible, ainsi que le sens qu'avaient les inspections d'autan.

Dans un premier temps, celles-ci sont pratiquées par des hommes, *"vérifiables pièces maîtresses de la construction de l'école primaire pour laquelle ils s'imposent comme de véritables spécialistes"*⁶⁷. Elles décrivent des pratiques et prescrivent des actions à des maîtres, *"enseignants de l'école citoyenne qui, en France, se sentaient une mission claire, celle d'instruire le peuple pour construire la nation"*⁶⁸. Véritables

⁶⁴ J. OZOUF, *Nous les maîtres d'école*, Gallimard, Folio, Paris. Page 91.

⁶⁵ Les deux plus importants étant le SNP-IEN et le SNIEN

⁶⁶ M. DEVELAY, op. cité. Page 146.

⁶⁷ Thèse de J. FERRIER, page 657.

⁶⁸ "Quelle école pour quelle nation ? ", D. SCHNAPPER, page 46.

personnages, ils étaient reconnus autant grâce à leurs qualités personnelles que pour leurs compétences professionnelles, mises en oeuvre dans l'exercice de leurs fonctions, mais aussi en dehors⁶⁹.

Ce fut ensuite l'arrivée d'un courant qui, sous couvert de professionnalisme, tenta de s'emparer des pratiques d'inspection à partir, d'une part, de toutes les pratiques de l'ingénierie et du management issues de l'entreprise et, d'autre part de la découverte de la pédagogie par objectifs à l'éducation nationale et de sa mise en application.

En effet, on perçoit bien que l'on est passé, en une trentaine d'années, d'une société d'obéissance dans laquelle on demandait aux gens d'appliquer des règles, d'exécuter des ordres, de suivre des instructions, d'être disciplinés, à des sociétés d'action, c'est-à-dire des sociétés où l'action est à la fois une aspiration des gens et en même temps une exigence⁷⁰.

Un déplacement s'est ainsi opéré, de l'application d'une règle fixe à un autre mécanisme de régulation qui consiste à interpréter des normes plurielles et incertaines et qui amène les individus à se retrouver à la source même de la norme.

On constate par exemple que les mots autonomie, responsabilité, motivation, compétence et professionnalisation sont devenus des évidences à partir des années 80. Cela signifie que le nombre des mécanismes sociaux qui favorisaient les automatismes de comportement a très largement reculé au profit de normes qui incitent à la décision personnelle dans des domaines de plus en plus nombreux de la vie, qu'il s'agisse de recherche d'emploi, d'éducation, de manière de se conserver en bonne santé ou bien encore de vie de couple.

4- L'inspection en deux paradigmes

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, nous reviendrons dans cette première partie sur les différentes formes qu'ont prises et que prennent encore les visites d'inspection ; nous aborderons, dans l'histoire de l'inspection, ce que nous définissons comme étant deux paradigmes⁷¹ organisateurs des discours et des pratiques sans pour autant considérer les discours comme de simples applications des pratiques. Nous les avons nommés paradigme "**charismatique**" pour le premier et paradigme "**techniciste**"

⁶⁹ Les instituteurs, à la fin du XIXème siècle, sont en permanence mobilisés par leurs inspecteurs pour militer dans les œuvres complémentaires de l'école publique. J. FERRIER précise, page 659 de sa thèse : "Conférences pédagogiques, courrier administratif, textes de conférences publiques trouvés dans les dossiers témoignent de leur engagement pour faire triompher l'idéologie républicaine et laïque qui porte toute l'école primaire".

⁷⁰ Je m'appuie ici sur les propos d'Alain ERHENBERG, tenus une soirée de l'automne 1996 sur France Culture.

⁷¹ Par extension, le paradigme est une norme de pensée et un modèle d'action qui tend à s'imposer à tout individu d'un groupe. Ici celui que représente les corps des inspecteurs. Définition reprise du "vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines", L.M. MORFAUX, A. COLIN, Paris, 1980.

pour le deuxième.

Nous reviendrons dans la troisième partie de cette thèse sur un troisième paradigme pour l'Ecole du XXI^e siècle, si l'on ne parvient pas à le faire émerger avant. Il s'agit du paradigme "**déontologique**" qui ne peut plus être absent ou même éloigné des pratiques de l'inspection, nous découvrirons pourquoi.

4.1- Entre avant-hier et hier : Le paradigme charismatique

"La vieille m'a vu monter lentement par le chemin pierreux. Elle a lâché sa houe et s'est mise à courir vers les maisons de là-haut. La Demoiselle ne sera pas surprise. Je prends la houe, en passant, hâte le pas et, dans la ruelle du hameau, je rencontre la grand-mère qui sort de l'école. "Hé ! vous avez oublié votre outil ! Air capot. Elle a compris mon sourire en coin. Elle se confond en remerciements Elle croit m'avoir fâché, la bonne vieille : mais non ! Si on aime tant La Demoiselle, c'est probablement parce qu'elle le mérite". Carnet d'un pédestrian, Léonce BOURLIAGUET, Librairie Armand COLIN, Paris, 1949, page 2.

Cet extrait, tiré de l'ouvrage d'un Inspecteur de l'Enseignement Primaire illustrerait à lui seul le paradigme charismatique. C'est à dire, un paradigme qui fonde l'action de l'inspecteur sur un modèle d'actions le conduisant à juger de la qualité des enseignants d'après des critères humains portant essentiellement sur leurs qualités personnelles. Cela ne signifie pas pour autant que les enseignants ne développaient pas d'excellentes compétences professionnelles car la fin du dix-neuvième siècle correspond à "**un temps fort de l'affirmation publique des enseignants**"⁷². Le système éducatif assume alors la responsabilité majeure de la formation des citoyens intégrés dans le projet de la nation. Dans la lettre d'envoi de la loi du 28 juin 1833 aux trente-neuf mille maîtres d'école, il leur est clairement précisé "*qu'en (leur) confiant un enfant, chaque famille (leur) demande de lui rendre un honnête homme et le pays un bon citoyen. (...) Les vertus ne suivent pas toujours les lumières, et les leçons que reçoit l'enfance pourraient lui devenir funestes si elles ne s'adressaient qu'à son intelligence*"⁷³. Elle se poursuivait par ces prescriptions : "*Que l'instituteur ne craigne donc pas d'entreprendre sur les droits des familles en donnant ses premiers soins à la culture intérieure de l'âme de ses élèves. Autant il doit se garder d'ouvrir son école à l'esprit de secte ou de parti, et de nourrir les enfants dans les doctrines religieuses ou politiques qui le mettent pour ainsi dire en révolte contre l'autorité des conseils domestiques, autant il doit s'élever au-dessus des querelles passagères qui agitent la société pour s'appliquer sans cesse à propager, à affirmer ces principes impérissables de morale et de raison sans lesquels l'ordre universel est en péril et à jeter profondément dans de jeunes coeurs ces semences de vertu et d'honneur que les passions n'étouffent point". Les maîtres d'école sont des personnages "investis d'un important pouvoir symbolique, renforcé par la croyance dans un progrès social qui serait assuré par l'école*"⁷⁴.

⁷² A. NOVOA, *L'image à l'infini*, Recherche et formation n°21, INRP, 1996, page 11.

⁷³ J. VIAL, *Lettre d'envoi de la loi du 28 juin 1833, Les instituteurs*, éditions Jean Pierre Delarge, 1980, page 95.

Nous relatons cette période où la conception de l'Ecole de la République fondait sa réussite et sa légitimité sur la mission, voire la vocation, de ceux qui apparaissaient "beaux comme des Hussard noirs. Sveltes ; sévères ; sanglés" ⁷⁵. Charles PEGUY a dépeint ceux qui lui firent la classe, vers 1880 : "ce n'était point pour nous des instituteurs ou à peine. C'étaient des maîtres d'école. C'était le temps où les contributions étaient encore des impôts. J'essaierai de rendre un jour si je le puis ce que c'était alors que le personnel de l'enseignement primaire. C'était le civisme même, le dévouement sans mesure à l'intérêt commun" ⁷⁶.

Chacun des enseignants était vraisemblablement de ces hommes "qui sacrifient tout à la patrie sans rien en recevoir" car "le vrai, l'idéal Maître d'école puise, donne, s'épuise, se vide au profit de ses élèves, trouve son symbole dans le pélican du poète. Le pélican, condamné à mourir devant ses enfants repus, n'attend pas un merci : le maître sacrifié en faisant le bien des autres n'exprime pas un regret" ⁷⁷.

Dans ses écrits de 1882, Jules FERRY décrivait l'instituteur français en quelque sorte comme "le type de cette classe moyenne, nourrie dans le travail et dans l'épargne, toute pleine de l'esprit de 1789, toute faite de courage, de sobriété et de bon sens (...) Il s'agit de pères et de mères de famille qui n'ont ni ressentiments contre la société ni haine farouche contre les autorités même quand le joug a été dur, qui n'ont surtout ni passion, ni intolérance à substituer à celles dont ils ont gémi" . Il précisait que "s'il y a une classe d'hommes qui mérite qu'on ait cette confiance dans sa raison et qu'on l'appelle sans hésiter à ce rôle nouveau, c'est le corps des instituteurs français" ⁷⁸.

Les rapports des inspecteurs faisaient alors état de ressentis, s'intéressaient aux personnes pour les juger. Ils comportaient selon la législation, une "appréciation sur chacun des maîtres attachés à l'école" ⁷⁹. Les extraits repris ci-dessous en sont, sinon la preuve, tout au moins d'éclairants exemples ⁸⁰.

- "... J'espère lors de ma prochaine visite avoir une impression plus favorable de l'organisation matérielle de cette petite classe et trouver dans un climat apaisé une institutrice qui aura repris en mains le petit groupe qui lui est confié".

Ce rapport décrit une situation, de laquelle l'inspecteur, à partir d'une impression, émet un

⁷⁴ Antonio NOVOA, op cité, page 11.

⁷⁵ Selon Ch. PEGUY, *L'argent*, tome 2 des Oeuvres en prose, La Pléiade, pages 1116 sq.

⁷⁶ Ch. PEGUY, Op. Cité.

⁷⁷ G. NORMAND, *Les Barbacoles, moeurs scolaires et provinciales*, Albin MICHEL, Paris 1924, pages 57 et 312.

⁷⁸ écrits de Jules FERRY en 1882, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, sous la direction de F. BUISSON, Hachette, Paris, 1991.

⁷⁹ article 236 de l'arrêté du 18 janvier 1887.

⁸⁰ Ces extraits de rapports sont tirés de *Ecole sous surveillance, L'inspection en question*. Edition SYROS, Paris, 1982.

jugement. Cette femme, institutrice de sa fonction, saura certainement, par magie ou par enchantement et d'ici la prochaine visite, trouver les méthodes, moyens et outils pour donner une "meilleure impression". Lisons ces autres là :

"En conclusion, j'emporte de ma visite une excellente impression de travail et de sérénité. Mademoiselle D. et ses élèves sont à l'aise ; il n'y a pour eux aucun problème".

"Plus d'énergie, moins d'émotivité l'aideraient à s'améliorer".

"Monsieur F. est sujet à des angoisses fréquentes".

"Madame G. n'est pas à son aise et risque de se trouver vite dépassée".

Il convient certainement, à ce point de notre cheminement, et par souci de compréhension, de nous pencher sur les mutations socioprofessionnelles et la plus grande mobilité sociale de cette fin du dix-neuvième siècle. Le nombre des élèves s'accroît considérablement et nous assistons à ***"la constitution d'un ensemble d'institutrices et d'instituteurs"***⁸¹. La "corporation" des enseignants primaires va plus que tripler en un-demi siècle, passant ainsi de trente mille à cent mille. Jean VIAL confirme que la plupart des enseignants étaient fils de paysans⁸². Il montre aussi que nombre de maîtres avaient plusieurs occupations et que les inspecteurs, ***"lorsqu'il n'y a point une incompatibilité morale évidente (à l'image de la profession de cabaretier, jugée par un inspecteur primaire du Calvados comme "un ignoble cumul")"***⁸³ acceptaient ces occupations parallèles. C'était tout simplement pour permettre aux maîtres d'école de vivre dignement car leur solde, à elle seule, ne le permettait pas. C'est ce que note l'inspecteur d'académie du Calvados, en 1832 : ***"faute de rémunérations suffisantes, le plus grand nombre des instituteurs, sans quitter complètement leur poste, se créent un nouveau cercle de ressources"***⁸⁴. L'inspecteur de la Haute-Marne dit en 1833, à propos d'un tisserand maître d'école, que ***"ce genre de travail ne porte pas préjudice à ses devoirs d'instituteur"***⁸⁵. Cette position est totalement aberrante au regard de la loi GUIZOT qui, dans ses principes, interdit un second métier.

En ces temps, et certainement parce qu'il n'était pas possible, compte tenu de la

⁸¹ *Les instituteurs*, op Cité, page 104.

⁸² Il s'est appuyé sur le travail de B. FOREAU et ses recherches à partir des archives du Calvados.

⁸³ *Les instituteurs*, op Cité, page 105.

⁸⁴ ibid. page 105

⁸⁵ ibid., page 105.

situation, de faire autrement, les inspections des institutrices et instituteurs de la République fondaient leur légitimité sur des critères plus proches d'une psychologie romanesque que d'une observation d'actes éducatifs ou pédagogiques, même si les rapports d'inspections signalent "*la persistance des procédés dogmatiques (réponses imposées, par cœur), de "l'enseignement catéchique" et abstrait : on enseigne à l'enfant de la grammaire, et il n'a jamais entendu parler français ; du système métrique, et il n'a encore jamais vu ni poids, ni mesure, de la géographie et il n'est pas sorti de son village*"⁸⁶.

C'était aussi l'époque qui se prolongea longtemps encore, où la visite de l'inspecteur était "*mystérieusement annoncée par un tam-tam cantonal...*"⁸⁷ et où "*l'arrivée de l'indésirable est signalée par des moyens mystérieux qui se rapprochent vraisemblablement de ceux qui portent les nouvelles à travers les déserts où les brousses avec une rapidité toujours surprenante pour les non-initiés*"⁸⁸. Cette époque est révolue puisque depuis 1990, un texte oblige à préciser à la fois la visite et son objet.

Cependant, dès 1880, Jules FERRY, dans un discours aux inspecteurs, les exhortait : "*Vous êtes des inspecteurs, mais je n'aime pas beaucoup ce titre, car vous devez être, j'ai dit le mot et le reprends, des amis vigilants pour l'instituteur*"⁸⁹.

Malgré tout, l'inspecteur n'était pas "l'ami vigilant". Il préférait de bons exécutants à des enseignants par trop individualistes : "*souvent Georges Boyer proclamait ses idées, il les écrivait même, et, sans qu'il le sût, l'Administrââtion ne le lui pardonnait pas. C'était bien le vrai motif de son déplacement. Clotaire Soulot seul le connaissait. L'inspecteur primaire Morseçq lui avait dit : - Surveillez ce gaillard !... Il nous occasionnera des désagréments. Tenez-nous au courant minutieusement de ses gestes et propos !*"⁹⁰

Il ne l'est pas devenu par la suite, car l'inspecteur, à l'évidence, déclenche toujours chez l'enseignant, instituteur ou professeur d'école, tout autre chose que l'image d'un simple fonctionnaire en déplacement. De plus, le vocable "infantilisation"⁹¹ apparaît fréquemment dans la plupart des textes émanant de syndicats d'enseignants dès qu'on y parle de l'inspecteur.

D'un entretien avec Jacques LEVINE⁹², ressortait l'idée que les enseignants seraient

⁸⁶ *Les instituteurs*, page 147.

⁸⁷ *La régente*, éditions GALLIMARD, 1954, page 60.

⁸⁸ *Je suis un instituteur*, éditions Du Conquistador, Paris, 1954, page 72.

⁸⁹ Cet extrait se trouve dans *les inspecteurs départementaux de l'éducation nationale. Attributions, fonction, styles d'autorité*, op cité, page 67.

⁹⁰ *Les Barbacoles*, page 20.

⁹¹ L. Gillig-Amoros, *l'inspecteur et son image*, P.U.F, pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1986.

plutôt adolescents qu'enfants vis-à-vis de leur supérieur hiérarchique ; adolescents en crise face à une autorité parentale quand "*l'image de l'inspection n'est qu'une métaphore de l'image du père*". L'instituteur ou le professeur se retrouve dans la situation de l'adolescent en rébellion latente (parfois ouverte⁹³) avec son inspecteur. Jacques LEVINE posait alors la question de savoir de qui l'inspecteur pourrait-il être l'adolescent ? De l'Inspecteur d'Académie ? Du Recteur ? d'un Ministre ?

Le Recteur semble assez éloigné de l'inspecteur chargé de circonscription. Ses collaborateurs académiques directs sont les inspecteurs chargés de l'information et de l'orientation ainsi que les inspecteurs chargés de l'enseignement technique. Plus proches et mieux connus, ils sont de fait mieux notés que les inspecteurs chargés d'une circonscription du premier degré au niveau d'un département. Ceux-ci sont donc plus proches de l'Inspecteur d'Académie, directeur des services départementaux de l'éducation pour lequel ils travaillent par délégation.

Ces directeurs et l'image qu'ils donnent d'eux parfois, peuvent certainement conduire l'IEN à se comporter en adolescent, d'autant plus que "partenariat" est un terme utilisé quelquefois dans le langage des Inspecteurs d'Académie sans parvenir à trouver forcément une application sur le terrain. Mais des exemples montreraient que les inspecteurs sont parfois loin d'être en rébellion latente⁹⁴ ; tout au plus seraient-ils en "latence de latence" de rébellion. En fait les inspecteurs seraient plutôt des enfants, de bons enfants même, en situation de symbiose avec leur hiérarchie. Peu d'actes présumés commis par eux sont de l'ordre du refus potentiel ni même de la désobéissance mesurée ; ils vont même parfois jusqu'à l'asservissement.

Il en fut autrement de la relation inspecteur-inspecté(e), tel celui-ci qui "**se campa à distance pour la toiser, la détailler ; il la contemplait crûment d'un air d'autorité humiliant ; avec un sans-gêne du supérieur mal élevé vis-à-vis d'un inférieur sans défense, il évaluait la femme et non l'institutrice**"⁹⁵. Les pratiques anciennes d'inspection mettaient donc en évidence le paradigme charismatique pour lequel

⁹² Jacques LEVINE est docteur en psychologie, psychanalyste et auteur de nombreux articles sur l'école et les enseignants.

⁹³ Je propose comme exemple un extrait d'une lettre adressée à un inspecteur de l'éducation nationale par une institutrice après un arbitrage rendu et jugé irrecevable. Il s'agissait du déplacement de quatre enseignants d'une équipe pédagogique d'une école spécialisée intégrée dans un institut de rééducation après un différend avec le médecin, le psychologue et le directeur de l'établissement. "Monsieur. C'est avec consternation que nous avons appris l'épilogue du conflit que vous avez arbitré à l'école E (initiale d'emprunt). Nous ne pouvons croire qu'il s'agit d'une volonté de votre part. Mais nous devons constater une fois de plus l'incapacité de notre hiérarchie à défendre les équipes pédagogiques, bien que cette expression soit mise en avant dans les discours officiels.". in FREINESIE numéro 64, bimestriel d'animation pédagogique édité par le Groupe Lyonnais de l'Ecole Moderne.

⁹⁴ Je relaterai une indiscretion à l'issue d'une commission administrative paritaire départementale présidée par un inspecteur d'académie. A l'issue d'un débat houleux sur une délicate question de carte scolaire, un vote fut organisé. Les représentants des personnels votèrent comme ils en avaient le devoir et le droit mais le président de séance ne fit pas voter les représentants de l'administration. Un délégué du personnel s'en étonna et obtint pour toute réponse : "De toutes façons, ce n'est pas la peine de voter car eux (il désignaient ainsi les inspecteurs présents) votent comme moi". La séance se poursuivit sans autre débat.

⁹⁵ L. FRAPIE, *L'institutrice de province*, Arthème Fayard, Paris, 1897.

l'inspecteur paraît préférer s'intéresser à la personne plus qu'à l'enseignant, comme si le rôle social de l'institutrice et de l'instituteur prévalait sur la fonction de ceux-ci.

Quelques extraits d'écrits anciens nous montrent qu'il n'était sans doute pas possible qu'il en fût autrement. Le maître d'école, dans les villages de la France agricole et rurale de l'époque était un Personnage et, à chaque fois, *"la mort du cochon s'accompagnait de deux cérémonies traditionnelles : la distribution des parts et le repas de cochon (...) Cela s'en allait dans le panier couvert chez Monsieur le Maître et Monsieur le Curé (...) Maître et Curé en recevaient pour confondre dans la même saumure tous ces hommages de l'antique fidélité"*⁹⁶. Le bon maître tenait ses élèves. Homme craint, sans pour autant être méchant, *"robuste et trapu, la moustache en brosse et le cheveu dru, il allait d'un pas vif, les deux poings aux poches ou les mains derrière le dos"*⁹⁷ et pour peu que son vin fut bon, les villageois étaient ravis et le faisaient savoir : *"Le village avait eu la chance d'un demi siècle de bons maîtres, depuis le père Touzet, qui, vers 1820 tenait l'école et filait à sa vigne dès le premier rayon de soleil"*⁹⁸.

Nous proposons un dernier extrait d'un rapport d'inspection on ne peut plus explicite : *"Ce qui caractérise l'enseignement de Mademoiselle ... peut s'exprimer en quelques expressions fortes : sérieux à toute épreuve, compétence très élevée, expérience solide, réflexion approfondie étayée par une culture large et bien maîtrisée, capacités relationnelles indéniables qui lui permettent d'avoir un ascendant quasi charismatique sur le groupe dont elle a la charge"*⁹⁹.

Cet extrait est tiré d'un rapport d'inspection daté du 28 juin 1988. Il montre bien que le paradigme charismatique est fondamentalement constitutif de l'acte d'inspection même s'il mêle des termes qui illustrent le paradigme techniciste présenté et défini dans le paragraphe suivant.

4.2- D'hier à aujourd'hui : la paradigme techniciste

Hier, *"l'école républicaine avait su construire un ordre des choses, une hiérarchie des valeurs reconnues comme légitimes et s'imposant à tous, y compris à ceux qui ne peuvent y accéder pleinement"*¹⁰⁰. Chacun fait confiance à l'instruction que donne l'école de la Troisième République. L'instruction est alors l'un des vecteurs d'une identité nationale forte, contre les particularismes, pour que les enfants deviennent des citoyens éclairés. L'école est alors le siège de l'élitisme républicain plus que celui de l'égalité des chances. Ce n'est qu'après la fin de la seconde guerre mondiale que le souci de

⁹⁶ J. CRESSOT, *Le pain au lièvre*, Stock nature, Paris. Edition de 1973, page 59.

⁹⁷ Ibid., page 136.

⁹⁸ Ibid. page 143.

⁹⁹ *Rapport d'inspection de l'Académie de Lyon, département du Rhône*.

¹⁰⁰ F. DUBET, *Pourquoi va-t-on à l'école ?*, Sciences humaines n°76, octobre 1996, page 21.

démocratisation devient une préoccupation nationale, notamment grâce au plan Langevin Wallon inspirateur des réformes que permettra le développement économique et social des Trente Glorieuses. En 1959, la loi instaure l'obligation de scolarisation jusqu'à seize ans. Entre 1963 et 1973, les effectifs des collèges croissent de soixante quatorze pour cent et ceux des lycées de quarante trois¹⁰¹. A partir de 1975, l'ancien dispositif de réseaux de scolarisation séparés laisse la place à une scolarisation en degrés : école primaire, collège, lycée. La création du collège unique facilite progressivement la scolarisation de tous les élèves jusqu'à seize ans.

Aujourd'hui, la société a évolué et depuis les premières directives de GUIZOT, nous avons traversé plus d'un siècle. Les transformations sociales de la modernité ont conduit les instituteurs à enseigner différemment et les inspecteurs à évoluer de même.

Appliquée d'abord au domaine de la production, la technique a investi tous les champs sociaux et l'enseignement en particulier. Des travaux sur l'ingénierie pédagogique ont vu le jour au point de donner à penser que les enseignants deviennent des adeptes du "scientific management"¹⁰², et la pédagogie par objectifs, apparue en France dès les années soixante-dix, montre bien comment les pratiques ont fondé leur légitimité sur l'utilisation de ce qui est certainement plus de l'ordre d'une technologie que de celui d'une pédagogie. En effet, la pédagogie par objectifs, si elle se présente déjà plus comme une solution que comme une prévention dans la lutte contre l'échec scolaire qui pointait alors dans les écoles, ne consiste qu'en un ensemble de moyens au service de n'importe quelle finalité. ANDRE l'écrit, en 1995 et met en garde contre les effets pervers de cette pratique qu'il convient donc de tenter de limiter : *"elle apparaît donc comme un objet neutre. Mais ce n'est pas un hasard si on la qualifie de pédagogie : en fait, elle répond à une idéologie, à un projet technicien. Marquée par ses origines militaires et managériales, se rattachant à la théorie des systèmes, elle véhicule les valeurs modernistes d'efficacité, de rendement, d'organisation, de mesure. Elle introduit sournoisement, dans le champ scolaire, la mentalité managériale centrant les enseignements sur la production et l'évaluation. L'élève devient alors un apprenant cognitif dont il faut gérer le fonctionnement pour qu'il produise au maximum et dont il faut évaluer avec précision la production, dans le cadre de grilles..."*¹⁰³.

Cette technologie est toutefois intéressante, en ce sens qu'elle offre la possibilité de traduire des finalités en buts et des buts en objectifs opérationnels, lesquels doivent répondre à quatre critères :

1.

"Définir une activité de l'apprenant aussi univoque que possible.

2.

Se référer à un comportement objectivement et directement observable qui est

¹⁰¹

Sources du Ministère de l'éducation nationale et de la direction de l'évaluation et de la prospective.

¹⁰²

DARLING-HARMOND L., *The right to learn*, San Francisco Ca. Josey-Bass éditeur, 1997.

¹⁰³

J. ANDRE, Limiter les effets pervers, *Les Cahiers pédagogiques* N° 330, janvier 1995, page 13.

attendu à l'issue de la formation.

3.

Décrire les conditions précises dans lesquelles ce comportement doit pouvoir être observé.

4.

Préciser le niveau d'exigence, donc les critères, qui serviront à évaluer l'apprentissage¹⁰⁴.

Elle amène une centration sur l'essentiel : la définition d'objectifs qui doivent s'exprimer en termes de comportements attendus et observables chez les élèves. L'évaluation devient alors transparente, rigoureuse et d'une remarquable précision.

Le discours et les pratiques des enseignants s'appuient sur plus de technologie et utilisent, par exemple, les travaux de BLOOM, D'HAINAUT, De LANDSHEERE ou encore HAMELINE¹⁰⁵, et des typologies qui conduisent à vérifier la mise en oeuvre de compétences, à analyser des besoins, à concevoir, conduire, animer et enfin évaluer des projets de formation.

C'est bien plus tard que l'inspection des institutrices et des instituteurs qui apparaissent comme des *techniciens de l'enseignement*, cherche à fonder sa légitimité sur l'utilisation d'outils techniques. Il faut attendre en effet décembre 1993 pour lire dans le rapport du groupe de l'enseignement primaire de l'inspection générale intitulé "*L'inspection : fonctions et modalités dans l'enseignement primaire*" que la préparation de l'inspection "*peut prendre des formes diverses : questionnaire, visite préalable, action d'animation*"¹⁰⁶. Plus loin dans le rapport, il est précisé que "*l'analyse implique de la part de l'inspecteur l'observation attentive des élèves, la prise d'indices multiples dans la classe*"¹⁰⁷. Enfin, les annexes du rapport précisent que "*pour effectuer une gestion efficace de leur circonscription, tant sur le plan administratif que sur le plan pédagogique, il est indispensable que chaque inspecteur se dote d'outils de pilotage*"¹⁰⁸. Ensuite, plusieurs outils proposés par

¹⁰⁴ J. BLOOM, *Les objectifs pédagogiques dans l'enseignement primaire*, *Chronique scolaire, 1970-1971*, Paris, 1971. Les outils de pilotage proposés par B. BLOOM et Coll., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, tome 1 : *le domaine cognitif*. Presses de l'Université du Québec, 1975. L. D'HAINAUT, *Des fins aux objectifs de l'Education*, Nathan-Labor, Paris-Bruxelles, 1977 V. et G. De LANDSHEERE, *Définir les objectifs de l'éducation*. P.U.F. Paris, 1976 D. HAMELINE, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ESF, Paris, 1979.

¹⁰⁵ B. BLOOM et Coll., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, tome 1 : *le domaine cognitif*. Presses de l'Université du Québec, 1975. L. D'HAINAUT, *Des fins aux objectifs de l'Education*, Nathan-Labor, Paris-Bruxelles, 1977 V. et G. De LANDSHEERE, *Définir les objectifs de l'éducation*. P.U.F. Paris, 1976 D. HAMELINE, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ESF, Paris, 1979.

¹⁰⁶ "L'inspection : fonctions et modalités dans l'enseignement primaire", Ministère de l'éducation nationale, groupe de l'enseignement primaire, inspection générale, Paris 1993, page 2.

¹⁰⁷ op. Cité, page 3.

¹⁰⁸ Citons-les, pour information : répartition des élèves dans les classes (effectifs), structure des classes de l'école (cours unique ou cours multiples), répartition des enseignements entre les maîtres d'une même classe, déchargés ou à temps partiel, horaire d'entrée et de sortie des classes, emploi du temps des ELCO, des membres de réseaux d'aides..., nature, nombre, qualification des intervenants extérieurs, procès-verbaux des conseils des cycles et des écoles, suivi des cohortes d'élèves et analyse dans la durée des résultats des évaluations au CE2 et en 6ème, pour chaque école et pour l'ensemble de la circonscription.

l'inspection générale dans ce rapport est plus proche d'une gestion administrative des circonscriptions que d'une gestion du développement et des ressources humaines des enseignants. En particulier, la seule analyse des résultats des évaluations au CE2, si elle ne s'accompagne pas d'une observation attentive de la manière dont ils ont été obtenus confine l'enseignant dans un rôle restrictif de comptable des résultats de ses élèves.

L'image de la professionnalité des enseignants avait cependant une valeur quasi officielle, et depuis déjà quelques années ; c'est en effet la commission présidée par le recteur Bancel qui, en octobre 1989,

"adoptant le point de vue de la rationalité instrumentale, a posé - au nom de l'Etat - la fin, un enseignant moderne efficace caractérisé par sept compétences fondamentales valables pour le premier comme pour le second degrés, et suggéré les moyens permettant d'atteindre cette fin. (...) Le rapport BANCEL a mis en valeur des compétences relevant assez explicitement des pédagogies de la maîtrise :

préparer et mettre en oeuvre une situation d'apprentissage,

réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer,

fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel" ¹⁰⁹.

Des collègues inspecteurs du département de la Marne ont fondé en 1990 "Le collège des inspecteurs" pour apporter leur témoignage sur ce qui fondait, pour des praticiens, le métier d'inspecteur mais surtout dessiner "*une volonté d'établir un lieu de réflexion sur la pratique d'un métier dont chacun ressent les contraintes*" ¹¹⁰. Une problématique nouvelle, complémentaire de la conception traditionnelle de l'inspection est proposée ; celle-ci est double :

" Sur le plan fonctionnel : la mission première d'évaluation dynamique des personnes et des systèmes, la formation ne faisant plus l'objet que d'une " participation ". En toute logique, et à l'inverse de ce qui a prévalu, les actions qui ne relèvent pas de cette mission deviennent secondes, à l'exception de celles qui font l'objet d'une responsabilité définie explicitement(...).

Sur le plan théorique : évaluateur professionnel, l'inspecteur est mal placé pour apprécier les modalités et les résultats de son propre travail, dès lors qu'il préside, gère, anime, impulse, forme. Comme dans tout système, l'évaluation

¹⁰⁹ A. PIERRÉ "Constituer des moyens de légiférer à régulation, presser systématiquement les formations indépendantes" ¹¹¹, page 59.

¹¹⁰ R. BÉCHON "L'agent évaluateur et formateur sera, dès lors, repris comme guide du travail des

¹¹¹ op. Cité, page 96.

inspecteurs. En ce qui concerne l'acte d'inspection et ses missions essentielles d'évaluation et de contrôle affichées par la loi du 10 juillet 1989 et réaffirmées en 1993 par la direction de l'évaluation et de la prospective¹¹², les inspecteurs se construisent et utilisent différents outils qui doivent préciser "*la procédure de contrôle et d'évaluation*" :

"Un document de synthèse (référentiel plus appréciation de la qualité pédagogique) sera remis au maître"¹¹³.

Des grilles d'observation, des classifications et des nomenclatures sont aussi utilisées comme autant d'outils techniques réputés permettre une évaluation et un contrôle objectif et professionnel, dégagés de l'emprise d'un charisme éventuellement trop fort au point de laisser échapper à la vigilance de l'inspecteur en inspection des carences pédagogiques.

Certains de ces outils utilisés par des inspecteurs sont présentés ici. Pour nécessaires qu'ils soient à la démonstration de notre propos, il est apparu préférable pour ne pas nuire à la fluidité de ce dernier de les reproduire sur des fiches de couleur dès la page suivante.

Le premier est une note sur l'inspection et l'évaluation des écoles¹¹⁴. Après un court texte de présentation qui permet de définir les deux axes de la nouvelle politique pour l'école, l'inspecteur tente une clarification de deux actions "*désormais d'essence différente*", il s'agit du **contrôle**, effectué par l'inspecteur et visant à s'assurer du respect des obligations légales auprès de chaque maître et dans le cadre de l'école. Il s'agit aussi de ce qu'il nomme l'**évaluation de l'école et de son projet**, "*effectuée si possible à un autre moment, afin de préserver sa spécificité qui se définit comme une évaluation formative visant, par l'utilisation de procédures appropriées, à aider l'équipe pédagogique à conduire son projet d'école*"¹¹⁵.

NOTE SUR L'INSPECTION ET L'EVALUATION DES ECOLES

Afin de mettre en cohérence l'inspection-évaluation avec la nouvelle politique pour l'école, et dans le cadre des missions dévolues aux corps d'inspection (décret du 18.07.1990), les procédures pourront connaître des modifications à compter de la rentrée 1991 dans la circonscription.

1. Les deux axes de la nouvelle politique pour l'école

1.

—

¹¹² Claude THELOT, directeur au ministère de l'éducation nationale (DEP) fut le promoteur "d'une culture de l'évaluation dans l'éducation nationale"

¹¹³ *Circonscription de la Côte d'Or, 1991.*

¹¹⁴ Document proposé par l'IEN d'une circonscription de Côte d'Or, 1991.

¹¹⁵ notes sur l'inspection, circonscription de Côte d'Or, page 2.

Les deux axes des obligations légales auxquelles l'école et les maîtres sont soumis :

- il s'agit essentiellement pour l'école, et pour chaque enseignant, de mettre en application les programmes et instructions officiels, de viser les objectifs nationaux ;
- pour les maîtres, il s'agit en outre de **respecter le cadre** réglementaire de leur travail, les obligations qui découlent de leur engagement dans la fonction publique et l'enseignement : exercice de la responsabilité vis à vis des élèves sous ses diverses formes (présence, surveillance,...), pratique du métier en rapport avec les exigences légales (règlement scolaire, etc.).

2.

L'axe des responsabilités propres à l'école, qui s'exercent dans "l'espace d'autonomie" que la loi lui reconnaît. Il se concrétise essentiellement par le projet d'école, qui met en cohérence les choix de l'équipe pédagogique et de la communauté scolaire.

2. A ces deux axes correspondent désormais deux actions d'essence différente

1.

Le contrôle, effectué par l'inspecteur et qui vise à s'assurer du respect des obligations légales :

- . auprès de chaque maître ;
- . dans le cadre de l'école.

Ce contrôle se réfère à des éléments explicites et connus de tous. Les lacunes constatées font l'objet d'une demande écrite de régularisation, assortie si nécessaire de conseils, adressée directement à l'intéressé(e). L'inspection-contrôle des maîtres s'accompagne le plus souvent d'une appréciation sur la qualité de l'action professionnelle et, à ce titre, fera l'objet d'un bref rapport conclusif destiné à l'Inspecteur d'Académie, Directeur des Services Départementaux de l'Education Nationale qui s'appuie sur ces observations pour fixer la note de mérite conformément à ses attributions. Le texte précise clairement le rôle de l'inspecteur pendant sa visite d'inspection, nous verrons dans la partie suivante que les inspecteurs fonctionnant de cette manière ne sont pas nombreux.

2.

L'évaluation de l'école et de son projet, effectuée si possible à un autre moment, afin de préserver sa spécificité, et qui se définit comme une évaluation formative visant, par l'utilisation de procédures appropriées, à aider l'équipe pédagogique à conduire son projet d'école (l'améliorer, le reprendre, le rendre plus efficace,... selon les

cas). Effectuée par l'inspecteur, cette évaluation externe consiste, pour l'essentiel, à repérer les problèmes propres à l'école et à son fonctionnement, à les analyser par des méthodes diverses, à proposer, suggérer des pistes de travail, des aménagements,... Un compte-rendu est présenté à l'équipe pédagogique qui en est la seule destinataire et qui garde la responsabilité du choix et de la conduite des actions dans l'école. Dans ce paragraphe, l'inspecteur s'engage auprès des équipes pédagogiques à ne diffuser le compte-rendu de ce qu'il appelle une "évaluation externe", qu'aux membres de l'équipe pédagogique. C'est un message important. Cependant, on peut s'interroger sur le caractère *extérieur* d'une évaluation, effectuée par un inspecteur de l'éducation nationale, dans le cadre de ses fonctions.

3. La procédure du contrôle sera la suivante

1.

Les maîtres sont avisés de la proximité d'une visite, si possible de sa date, sinon de la période prévue.

2.

Le contrôle aura lieu, en principe, (sauf situation géographique particulière : petites écoles dispersées), à un moment différent de l'évaluation du projet d'école, et toujours avant celui-ci.

3.

Il portera sur tout ou partie des éléments déjà signalés (traitement des programmes, prise en compte des orientations et instructions officielles, respect de la réglementation scolaire).

4.

Il s'effectuera à partir de quelques éléments parmi lesquels l'observation de documents (programmations, progressions, cahier-journal, ...), de productions des élèves, de séquence(s) d'enseignement, entretien avec le(s) maître(s)... Sa durée, limitée en règle générale, sera adaptée à la situation.

5.

Un document de synthèse (référentiel plus appréciation de la qualité pédagogique) sera remis au maître. Une conclusion générale sur la valeur professionnelle sera adressée à l'I.A., DSDEN, avec copie à l'intéressé(e).

4. La procédure d'évaluation du projet d'école sera la suivante

1.

Les maîtres (et l'ensemble du personnel de l'école) sont informés :

- des buts de l'opération (voir ci-dessus 2 b) ;
-

des modalités et durée de la procédure, communication ;

— des conclusions à la seule équipe pédagogique, inventaire des méthodes susceptibles d'être utilisées (entretiens, observation de classes, étude de documents,...).

2.

La procédure se déroule dans un temps déterminé, au terme duquel le conseil des maîtres est réuni pour la restitution orale des conclusions, celle-ci étant accompagnée d'un document écrit.

3.

Il appartient ensuite à l'équipe pédagogique de décider des suites à donner, par exemple sous forme d'avenant au projet.

L'inspecteur adresse aussi un référentiel de contrôle aux enseignants. Nous avons reproduit ici celui destiné aux directeurs des écoles. Il présente une liste quasi exhaustive des éléments vérifiés dans différentes rubriques : l'admission des élèves, la fréquentation, la surveillance, la sécurité, l'affichage, la gestion, la coopérative, le conseil d'école, le conseil des maîtres, l'équipe éducative, les personnels communaux et les partenaires. C'est pratiquement un référentiel de tâches qui est ici présenté. Le document très complet peut aussi être considéré comme un outil de formation et d'information. Il renseigne le lecteur sur les références officielles à connaître (textes de référence du bulletin officiel de l'éducation nationale) et précise des tâches et informations à ne pas oublier (numéro vert pour la protection de l'enfance maltraitée, nombre de conseils d'école par an, ...).

Contrôle (direction d'école)

Nom, prénom :Ecole.....Date :

1. Référentiel de contrôle

Nature du contrôle et références	Eléments vérifiés	Oui	Non	Partiel	Observations, directives
Admission des élèves réf. Décret 6.09.90 (organisation écoles), C. 6.06.91 (règlement scolaire)	Certificats d'inscription du maire Inscription au registre matricule Radiation (certificats - registre) RPI : information des maires				

Nature du contrôle et références	Eléments vérifiés	Oui	Non	Partiel	Observations, directives
	Maternelle (âge d'admission)				
Fréquentation réf. C. 6.06.70 D. 24.02.89	Maternelle : contrôle et incitation Elémentaire : contrôle et intervention auprès des familles, signalement à IA Vérification des registres et motifs				
Surveillance réf. C. 6.06.90 C. 6.04.90 D. 6.09.90 (art. 11 et 12)	Tableau de surveillance (précision - diffusion) et mise en application maternelle : remise des enfants aux familles				
Sécurité réf. id. + C. 25.09.87	Affichage consignes de sécurité Registre de sécurité à jour numéros de téléphone (pompiers / hôpital) Signalement des dangers (mairie)				
Affichage réf. C. 25.08.89	n° "Vert" (protection des élèves) 05.05.41.41 Adresse IEN -				

Nature du contrôle et références	Eléments vérifiés	Oui	Non	Partiel	Observations, directives
	I.A. (cf. élections) Elections représentants des parents				
Gestion réf. C. 25.05.90 C. 15.02.90	Registre d'inventaire Crédits municipaux gérés en fonction du projet d'école Crédits du Ministère de l'EN. utilisés conformément au projet d'école : - FAI - PAE - Soutien - CATE				
Coopérative	Loi 1901/OCCE ? Statuts (buts - dates) · Assemblée générale annuelle · Bureau : composition - Dates réunions - Registre des P.V. Cotisations (modalités, montant) Registre comptabilité à jour Utilisation des fonds				

Nature du contrôle et références	Eléments vérifiés	Oui	Non	Partiel	Observations, directives
	conforme aux statuts Projet éducatif (oui/non)				
Conseil d'Ecole réf. C. 6.06.90 (art. 17-18)	Légalité élections (calendrier, listes, bureau) 3 réunions par an au moins Ordre du jour Bilan annuel Information sur les modalités de rencontre avec les parents Adoption du projet d'école				
Conseil des Maîtres réf. D. 6.06.90 (art. 14)	· au moins une réunion par trimestre · registre des relevés de conclusions				
Equipe Educative ¹¹⁶ réf. D. 6.06.90 (art.21) D. 24.02.89 (art.7)	· réunie à l'initiative du directeur quand la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige. · n° Tel : médecin, santé scolaire, P.M.I., assistante sociale				
Personnels	· Maternelle :				

¹¹⁶ Notons que cet inspecteur a oublié de citer les enseignants spécialisés des GAPP ou des RASED.

Nature du contrôle et références	Eléments vérifiés	Oui	Non	Partiel	Observations, directives
Communaux réf. D. 24.02.89 (art. 2)	organisation du travail des ATSEM · Elémentaire : organisation du travail des moniteurs				
Partenaires réf. D. 24.02.89	· représentation de l'institution auprès de la commune · contacts avec des associations · relation avec les parents				
Autres Eléments	·				

D'autres outils tout aussi perfectionnés et devant permettre un meilleur "management" sont utilisés ; il s'agit de tableaux de bord qui aident au contrôle en demandant aux enseignants de le préparer, alors que des projets de circonscription, des démarches de " cercle de qualité" seraient plus utiles à l'animation, sans oublier toutes les batteries d'entretiens ou d'enquêtes pour faciliter le travail de l'évaluateur.

Une autre catégorie d'outils est constituée par des documents préparatoires à l'inspection, à remplir par les instituteurs ou professeurs des écoles ou bien encore des matrices de rapports d'inspection.

Ces premiers documents sont adressés à des enseignants d'écoles maternelles. L'inspecteur interroge les instituteurs et professeurs des écoles, dans les rubriques suivantes : les locaux, les élèves, la classe, l'organisation pédagogique de l'école, le projet d'école, la vie de l'école et la concertation, la documentation et l'information. Une page vierge est laissée à la disposition des maîtres qui n'auraient pas pu s'exprimer dans l'une ou l'autre des rubriques, en fin de document.

Fiche préalable à l'inspection maternelle¹¹⁷

¹¹⁷ Ce document émane d'une circonscription du département de l'Ain, 1991.

FORME PRÉLABLE À L'INSPECTION MATERIELLE²³

Nom	Prénom
Prénom	Prénom
Horaire	
Echelon actuel :	en date du
Dernière Inspection date	Note :
Dans quelle école et classe	
Avez-vous participé à un stage de F.C. depuis votre dernière inspection ?	
Date	Thème

1. LES SAVOIRS

- Des travaux ont été réalisés ?
 Des travaux sont-ils à prévoir ?
 La mairie est-elle à l'origine ? Comment ?
 Avez-vous une bibliothèque dédiée ?
 Des projets sont-ils en cours ?

2. LES BLESSURES

1 Effectifs	Année de recherche				
	Méthode				

2. Effectifs :

- 3 Des enfants de grande section ont-ils été maintenus dans les 2 années scolaires ?
 Quel est actuellement leur niveau scolaire ?
 4 Quelques enfants ont-ils des difficultés ? Le soutien a-t-il été organisé ?
 5 Problèmes particuliers ?
 6 Nombre d'enfants de nationalité étrangère ?

3. VOTRE CLASSE

Quels objectifs pédagogiques avez-vous mis en œuvre durant cette visite d'inspection ?
Quels projets avez-vous réalisés dans votre classe ?
Quels projets avez-vous en cours actuellement ?
Y a-t-il des domaines où vous rencontrez moins bien avec les enfants ?
Y a-t-il des domaines dans lesquels vous rencontrez des difficultés ? De quel ordre ?
Quelles solutions avez-vous mises en œuvre pour y remédier ?
Tout correspond à une autre échelle de la dimension classe ?
Comment s'organise votre coin bibliothèque - lecture ? Etes-vous en relation avec une bibliothèque ? Comment s'organise le petit de lecture ?
En toute section, comment pratiques-vous les approches de la lecture ?
En toute section, comment pratiques-vous les approches de l'écriture ?
Comment organisez-vous le développement des réalisations individuelles des enfants ? Y passe-t-il ?
Certaines activités sont-elles réalisées en échelonnement ? Sous quelle forme ?
Quels ateliers permanents fonctionnent dans votre classe ?

4. ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DANS LA CLASSE

L'accès à la sortie est-il bien en classe ?
Le moment de relâchement est-il prévu dans votre classe en début d'après-midi ?
Quand commence-t-il ?
Les enfants qui déparent à la matinée suivent-ils toujours tout de suite après le repas ?
A quelles moments de la journée organisez-vous les activités de rythme, danse, éducation musicale, loisirs ?
Utilisez-vous un "gymnase", un "terrain de sport", la cour ?
Avez-vous l'heure d'une ATSEM ? Quel est son heure ?

5. PROJET D'ECOLE

Quels sont les objectifs prioritaires du projet en cours ?

Quelles sont les actions mises en oeuvre pour les atteindre ?

Une évaluation est-elle prévue ? Sous quelle forme ?

Des actions sont-elles conduites avec des parents ? des intervenants ? lesquelles ?

6. VIE DE L'ECOLE - CONCERTATIONS

CYCLE I - CYCLE II

Sur quels thèmes travaillez-vous actuellement ?

Rencontrez-vous des collègues d'écoles proches ? Sur quels thèmes ?

7. DOCUMENTATION - INFORMATION

Avez-vous lu récemment quelques livres ou articles particulièrement intéressants et dont la lecture serait à recommander ?

De quelle documentation avez-vous besoin actuellement pour une formation personnelle en pédagogie ?

Quels points particuliers voudriez-vous que nous traitions lors de notre entretien ?

POUR TOUTES VOS REPONSES, VOUS POUVEZ UTILISER LA PAGE BLANCHE AU DOS, SI NÉCESSAIRE.

Cette fiche préalable à l'inspection, même si elle exige un temps certain pour être renseignée, est déjà un référentiel de contrôle. D'autres fiches existent ; j'ai retenu celle-ci, plus synthétique, moins complexe à remplir par l'enseignant.

La fiche préparatoire à l'inspection est précédée d'un courrier dont l'objet est "*l'inspection pédagogique*". Il prévient, comme l'y oblige la réglementation, de la visite de l'inspecteur dans l'école et de son objet. Il contourne l'obstacle des contraintes matérielles inhérentes au métier de l'inspecteur en précisant une période. Nous verrons dans la partie suivante que les inspecteurs sont nombreux à utiliser cette solution. Le dernier paragraphe précise la fonction de "*l'entretien qui suit l'observation : un moment important de l'inspection : après le "faire", il (...) permet de "dire" les intentions, d'en préciser le contexte, de mesurer avec l'inspecteur les écarts entre les projets et leur mise en oeuvre effective au cours des séquences*". *L'inspecteur poursuit et souhaite que ce dialogue se tienne dans le cadre de relations professionnelles authentiques et responsables* ; (...) avec le but premier d'aider à construire par une pédagogie de plus en plus riche et mieux adaptée à l'élève, l'Ecole de qualité à laquelle les enfants ont droit". Ce souhait est louable, il participe d'une volonté de clarification qui n'est pas toujours mise en oeuvre comme nous le verrons en découvrant les résultats d'une enquête effectuée dans l'Académie de LYON et qui figurent dans la

partie suivante. Nous pouvons légitimement nous interroger pour savoir ce que signifient, pour l'inspecteur, les termes "*authentiques*" et "*responsables*". Si on connaît le sens de *l'authenticité* et de *l'être authentique* : celui qui fait quelque chose par lui-même, qui assume sa condition sans s'y dérober ou sans fuir dans la mauvaise foi, et peut-être parle à la première personne, ose dire "je", rien, dans l'écrit de l'inspecteur cité, ne définit une relation professionnelle authentique ni comment il serait alors possible d'éviter de se réfugier dans son contraire, le refuge dans l'emploi du "on"¹¹⁸ impersonnel, lequel, selon Heidegger, exerce une dictature qui aboutit à l'élimination de toute originalité, au nivellement général et à la vie inauthentique.

En ce qui concerne la responsabilité, l'enseignant qui lit le courrier que vient de lui adresser son inspecteur ne possède aucune clé de compréhension. Il ne sait pas ce que l'inspecteur attend de lui, ni comment il conviendra de répondre. S'agira-t-il d'être digne de déployer une ardeur à se montrer à la hauteur d'une responsabilité morale qui le conduirait à encore plus de solidarité entre la personne et ses actes ?

Sera-t-il plutôt question d'une responsabilité légale ou juridique¹¹⁹ qui implique le caractère de celui qui doit, en vertu de la loi, assumer ses actes ou réparer les dommages que peuvent entraîner des choses dont il a la propriété ? Rien d'explicite ne le précise.

Objet: inspection pédagogique¹²⁰.

Par la présente je vous informe que je me propose de venir vous inspecter dans la période probable du _____ au _____

En ce qui concerne ces dates, l'expérience montre qu'il n'est guère possible d'être plus précis, compte tenu des nombreux aléas de mon calendrier.

Je vous prie de bien vouloir me faire parvenir, par retour de courrier, la fiche ci-jointe dûment remplie. Elle peut être accompagnée de toute information ou tout document que vous jugez utile de me communiquer avant ma visite.

Le jour de l'inspection je vous demanderai de me présenter les documents suivants :

le registre d'appel (correctement rempli, avec le pourcentage mensuel des présences),

les travaux de préparation montrant que votre enseignement est pensé, analysé et organisé, le journal de classe, les fiches et les écrits qui mettent en avant, d'une part, la

¹¹⁸ Ce "on" selon H. F Amiel qui "a toujours raison quoiqu'il fasse (...) On est la cervelle, la conscience, le jugement, le goût et la raison de tous, chacun trouve tout décidé sans qu'il s'en aperçoive même".

¹¹⁹ On distingue *la responsabilité civile*, qui fait obligation à la personne de réparer les torts ou dommages faits à autrui, soit de son fait propre, soit du fait de ceux dont il doit répondre et des choses dont il est propriétaire et *la responsabilité pénale*, qu'encourt celui qui peut être poursuivi pour contravention, délit ou crime. La responsabilité pénale engage la responsabilité morale, mais on admet une responsabilité partielle pour certains malades mentaux.

¹²⁰ **Courrier d'une circonscription du Haut Rhin.**

réflexion menée pour assurer cohérence et dynamisme à votre travail et, d'autre part, les efforts déployés pour adapter votre action pédagogique aux différences qui existent inévitablement au sein du groupe d'élèves,

les travaux individuels et collectifs des enfants (cahiers, classeurs, albums, productions collectives),

le registre des comptes rendus du conseil des maîtres du cycle dont fait partie votre classe.

J'attacherai une importance particulière :

au cadre dans lequel vivent vos élèves (l'organisation et l'utilisation de l'espace, la décoration, l'affichage pédagogique, le rangement, l'accès au matériel pédagogique,...) ; il doit être conçu pour créer un milieu favorable à l'épanouissement de l'enfant et aux apprentissages que ce dernier est appelé à réaliser,

à l'atmosphère de travail (la relation enseignant-élèves et élèves-élèves, les possibilités d'initiative des enfants, leur autonomie, le partage du temps de parole, ...),

aux contenus des séquences (leur adaptation aux niveaux des élèves, leur cohérence par rapport aux compétences définies pour le cycle dans les instructions officielles, la précision des objectifs et leur évaluation,...),

à la conduite des séquences (la stratégie mise en oeuvre, le déroulement, les moments de recherche des élèves, la structuration des acquis et leur évaluation),

votre participation aux activités définies dans le projet d'école et aux travaux pédagogiques du conseil des maîtres du cycle.

L'entretien qui suit l'observation est pour moi un moment important de l'inspection : après le "faire" il vous permet de "dire" vos intentions, d'en préciser le contexte, de mesurer avec moi les écarts entre vos projets et leur mise en oeuvre effective au cours des séquences. C'est pour moi l'occasion d'écouter, de vous dire ce que j'ai pu observer et d'apporter conseils et informations.

Je souhaite que ce dialogue se tienne dans le cadre de relations professionnelles authentiques et responsables ; je les conçois avec le but premier de vous aider à construire, par une pédagogie de plus en plus riche et de mieux en mieux adaptée à l'élève, l'Ecole de qualité à laquelle les enfants ont droit.

FICHE PREPARATOIRE A L'INSPECTION (à remplir et à retourner à l'IEN par

2.2 Les Jeux :

Table(s) / outil(s) / outils que vous disposez pour ces activités spécifiques (informatique, EPP, arts plastiques, informatique, ...) enfin de la séance d'aujourd'hui :

Point(s) ou principe(s) à signaler à propos de l'ordre de l'utilisation des jeux :

2.3 La pédagogie :

Objectifs généraux du projet d'école :

.....

Objectifs pédagogiques retenus dans le cadre de ce projet, pour cette classe

.....

Arbres par lesquels vous participez au projet d'école (il s'agit surtout de la pédagogie mise en œuvre dans la classe (ne d'arbres particuliers, telles que classe de découvertes, ... A4, scatole, scatole, ateliers, ...)) :

Remarques générales (informations qui servent aux échanges avec l'inspecteur, préparation à l'inspection...) :

.....

Répartition horaire :

Matin	Après-midi	Matin	Après-midi	Matin	Après-midi	Soirée

Tous ces outils sont autant d'objets techniques dont nous savons bien que, s'ils aident à observer, ils présentent, en contrepartie, le désagrément d'orienter systématiquement l'observateur au point de ne lui montrer, dans le meilleur des cas, que ce que la grille, prometteuse mais restrictive, lui laisse voir. Peu de grilles permettent de lire et d'observer l'autrement que prévu.

Je présente maintenant un dernier document préparatoire à l'inspection qui me paraît être plus ouvert à l'imprévu que tous ceux que j'ai pu observer. En effet il propose à l'enseignant des réponses sur ses compétences professionnelles, acquises ou à développer, pour lesquelles une formation pourrait être utile. C'est à mon sens plus dynamique et susceptible de créer une synergie entre l'inspecteur et l'enseignant, au moment de la visite d'inspection.

Notice personnelle de préparation à l'inspection ¹²¹

¹²¹ Elle provient d'une circonscription du Rhône.

Notice personnelle de préparation à l'inspection¹²¹

Nom
Prénom :

École
Commune

Professeur des écoles

Instituteur

Collègue :

Inspections précédentes

Date	Note

Nombre d'années d'enseignement

Dans les écoles	Niveau	Années (en 3 ans)

Avec quelles années d'autres niveaux ? Lesquels ?

-
-
-

Participation à des cours de perfectionnement

-
-
-

Pour le directeur

Nombre d'années d'enseignement	Date de naissance	Mérité

Nombre d'élèves :

Redoublements :

Le rapport d'inspection

Principale

Centrale

Autres types.

La matrice d'inspection

Éléments d'inspections	Principale	Centrale	Autres types

Remarques complémentaires

à la demande de l'inspecteur
au dernier conseil des maîtres
au dernier conseil d'école

C'est dans cette partie d'un document, la questionnaire, que l'enseignant peut s'exprimer sur les bonnes, les meilleures, les meilleures, quand il a une cellule, ou que les bonnes ou meilleures qu'il souhaitait accorder au cours de l'entretien avec l'inspecteur.

Questionnaire

Non

Quels sont les éléments que vous souhaitez vous accorder pendant l'entretien ?

Quels sont les points que vous souhaitez vous accorder pendant l'entretien ?

Toute information que vous jugez utile de me communiquer avec l'inspecteur.

Ce document est assez simple, dans sa présentation et n'exige pas que l'enseignant prenne trop de temps pour le renseigner.

D'autres types d'outils ont été utilisés, il s'agit de matrices pour les rapports d'inspection, rédigés par les inspecteurs, et lus à la fois par les enseignants et par l'Inspecteur d'Académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale. C'est ce dernier qui attribue la note de mérite. Beaucoup de départements laissent un choix de présentation et de rédaction des rapports, d'autres au contraire ont réfléchi et préparé des cadres plus stricts. J'en présenterai trois. Le premier provient du département du **Nord**, le deuxième du département de l'**Oise** et le dernier, enfin, du département de l'**Ain**.

Matrice de rapport d'inspection du département du Nord.

Il se présente sous la forme d'une fiche de format A4 dont seul le recto est utilisé.

REPORT INFORMATION

Gesamtpraktische Erfahrung	Gesamtwertung im Durchschnitts-Szenario DIEPARTENVERTRÄGE

Échelon actuel :	Appréciation administrative :	Note
Échelon actuel :	Plaçage/échouage	8
Échelon actuel :	Départemental(e) / à l'évaluation Tous le Directeur des Services	
Échelon :	Ministère	Départemental ou le Départemental
Appréciation administrative :		
Note :		
Échelon actuel :	Viel plus nul que	
Échelon actuel :	Ministère	
Échelon :		
Note :		
Échelon :		

Matrice du rapport d'inspection du département de l'Oise.

Il se présente sous la forme de trois fiches d'un format A4. La première est informative et prévoit les conclusions du rapport d'inspection et les observations de l'inspecteur d'académie. Les fiches suivantes permettent à l'inspecteur de noter les prestations de l'enseignant, à partir "d'une échelle à quatre paliers.", dans les rubriques suivantes : l'installation matérielle, l'organisation générale du travail, la conduite de la classe, la didactique, le travail des élèves et la direction d'école, éventuellement. Une ultime rubrique intitulée "*synthèse et conseil*" est prévue pour un éventuel commentaire particulier.

REFERENCES AND NOTES

Institution Academique de l'UQ	Enseignement élémentaire	Corpus
Université de l'UQ	+ élémentaire maternelle	Individu Présent Présentage d'absence
Collège	a classe dont maternelle	
Collège	+ en RT avec	
Commune de	a classe dont maternelle	Scénario Présent Présentage d'absence

Conclusions and research directions

Observations de l'Inspecteur d'Academie :

Chaque des rubriques ci-dessous est l'objet d'une appréciation située à partir d'un schéma à quatre colonnes : A (très bien), B (satisfaisant), C (insuffisant), D (nettement insuffisant) avec éventuellement d'un commentaire particulier.

1. Installation matérielle

- 1.1 Bureau de la classe
- 1.2 Mobilier scolaire
- 1.3 Climatisation fonctionnelle de l'aménagement
- 1.4 Panneaux didactiques et d'information
- 1.5 Électricité et tenue des locaux
- 1.6 Équipement général de classe

A	B	C	D

2. Organisation générale du travail

- 2.1 Thème des séances
- 2.2 Longueur du temps
- 2.3 Planification et programmation matérielle
- 2.4 Préparations
- 2.5 Chiarissement du programme

A	B	C	D

3. Conduite de la classe

3.1 Mœurs des activités observées

- 3.2 Parole du maître (rôle et qualité)
- 3.3 Explication de la partie des enfants
- 3.4 Climat de travail générale
- 3.5 Utilisation des tableaux
- 3.6 Durée des séances
- 3.7 Pertinence des exercices proposés
- 3.8 Rhythme et rythme des activités

A	B	C	D

4. Didactique

- 4.1 Formulation des objectifs
- 4.2 Adéquation des objectifs et des activités
- 4.3 Utilisation du savoir antérieur des enfants
- 4.4 Maîtrise du contenu enseigné par le maître
- 4.5 Auxiliaires pédagogiques (transports, documents, ...)
- 4.6 Formulation des exercices par élèves
- 4.7 Pratique de pédagogie différenciée

A	B	C	D

5. Travail des élèves

5... Nombre et pourcentage de redoublants

- 5.2. Productions (écrites ou autres)
- 5.3. Tenue des cahiers
- 5.4. Qualité de la vie scolaire
- 5.5. Capacité d'attention des élèves
- 5.6. Degré d'autonomie des enfants

A	B	C	D

6. Direction de l'école (éventuellement)

- 5.1. Rôle administratif
- 5.2. Rôle pédagogique
- 5.3. Rôle relationnel

A	B	C	D

7. Synthèse et conseils

Dans le département de l'Ain,

une matrice de rapport d'inspection est utilisée par tous les inspecteurs. Elle se présente sous la forme d'une double page format A3, présentée à l'italienne.

Inspection Accompagnée de l'Auto

Comments from the editor

Comments:

Book :

Cycle des apprenants:
 - apprenants ayant premiers
 apprenants ayant fondamentaux
 - apprenants avancés

Wijziging de laagste deugd in de rechtvaardigheid

Table 2. The CER Model (cont.)

Referência: www.ime.unicamp.br/~paulo/estatistica/estatistica.html

Etude de la régression du modèle classique

For M. <http://www.ingenta.com> Ingenta contact: 800-343-4453

1. <http://www.ams.org/amsip>

WOMEN IN THE WORKPLACE: A PRACTICAL WORKBOOK FOR TEACHING, TRAINING, AND DEVELOPMENT

10

Journal of Health Politics, Policy and Law, Vol. 35, No. 4, December 2010
DOI 10.1215/03616878-35-4 © 2010 by the Southern Political Science Association

OBSERVATIONS SUR L'ORGANISATION GÉNÉRALE DE L'ÉCOLE (Lieu, organisation pédagogique, projets, gestion du temps de cours, évaluation, orientation, suivi des élèves, aménagement du temps de l'école).

Place de M..... dans l'île de (île ou massif) par lequel le cycle de l'eau fluviale, en provenance des îles éloignées par échange de surface, subit un rajeunissement et une évaporation et échappe lentement au continent.

Participation à des actions participatives (Pub. classe de l'école, CATE, etc... temps scolaire, session, activités extra-scolaires, ...)

Appréciation des efforts accomplis par M..... pour améliorer sa pratique professionnelle (stage du P.D.F.C., du P.A.F., ou dans un regroupement d'enseignement...)

Travail de l'équipe d'enseignement en matière d'attribution (ou en groupe d'enseignants RP, etc.)

(quelle mise en œuvre de l'équipe et, avec quelle objectif, pour quel résultat)

Évolutions envisagées en direction d'une pédagogie différenciée (groupe, individualisées, etc.)

Sequence(s) plus spécialement suivie(s)

+

Opérations : la forme, l'ordre, la séquence, la méthode, le temps, le mode, le but, le résultat

Classification des objectifs

Méthodes mises en œuvre :

Évaluations et conseils :

Trace écrite et sonde de l'évaluation des acquis des élèves

Principaux points abordés au cours de l'entretien

APPRECIATION GENERALE

à le

L'inspecteur(trice) de l'Education Nationale

L'Inspecteur d'Académie,

à Bourg-en-Bresse, le

Note attribuée

/20

Vu et pris note par M Ecole de

Date et signature

APRES SIGNATURE, L'ORIGINAL DE CE COMPTE-RENDU ET UNE COPIE

SERONT RETOURNÉES A L'INSPECTION DE CIRCONSCRIPTION.

Tous les documents présentés illustrent bien le paradigme techniciste qui veut imposer l'inspecteur en utilisant des outils d'observation et de contrôle. Tous ont certes le mérite d'une exigence de rigueur plus grande, d'une volonté affichée de rompre avec une inspection des personnes, laissant la part trop grande à la subjectivité, à l'implicite, au non-dit et aux *inter-dits* entachés d'implicite. Ils ont sans doute pour objectif de mettre fin à des pratiques tenaces d'une inspection qui, appuyant ses croyances sur des certitudes somnambuliques, a longtemps cru, mais elle n'a pas été la seule, au salut par la technique, salut qui entretenait la confusion entre l'identité professionnelle naissante et la somme des compétences d'un professionnel.

Nous avons vu que même la présentation des rapports d'inspection est parfois modifiée pour ressembler alors beaucoup plus à un questionnaire à choix multiples¹²² ou encore à un tableau de remédiations que l'on trouve par exemple sur les notices d'emploi de certains appareils électroménagers.

L'administration centrale sans doute informée des pratiques de recrutement, de la formation et de l'évaluation des cadres des entreprises du secteur privé, sensibilisée à ces pratiques de "management" des personnels, s'est dotée d'un Directeur des Ressources Humaines¹²³ (DRH), affecté directement auprès de chaque recteur d'académie. Ce fonctionnaire doit aider chacun des personnels à être mieux évalué dans

¹²² Cela n'est pas du goût de tous et j'ai le souvenir d'un inspecteur tuteur de la formation des inspecteurs stagiaires annoncer explicitement qu'il ne remplirait pas de rapport d'inspections s'il n'avait que des cases à cocher.

ses capacités à enseigner, diriger une équipe ou un établissement, à mieux contrôler les actes professionnels, mieux former à des pratiques pédagogiques et didactiques, et, enfin, il doit aider à utiliser des compétences professionnelles en proposant, le cas échéant, des réorientations.

C'est un travail difficile quel que soit le secteur professionnel. Il devient quadrature du cercle à l'Education Nationale qui peine encore pour se séparer d'un de ses membres ou offrir une réorientation professionnelle avec dignité et respect de la personne, lorsqu'est constatée, chez un agent, une difficulté à répondre avec suffisamment de compétence aux exigences de son métier.

En ce qui concerne l'inspecteur, sa fonction est foncièrement liée à des problèmes qui la débordent mais dont elle dépend. Ce sont ceux qui concernent la finalité de l'école au sein de notre société. Or la crise qui affecte celle-ci et que nous découvrons au fil des controverses d'ordre philosophique et politique qui la divisent, l'intensification des divergences entre les citoyens, obscurcissent la perception des idéaux que doit viser l'institution scolaire et des valeurs à promouvoir en son sein.

Si l'inspecteur a pour responsabilité de garantir que le corps enseignant poursuive les objectifs que la nation lui confie, et si celle-ci doute, ne définit pas suffisamment ses objectifs ou n'en a pas qui parviennent à être unanimement reconnus, ses critères deviennent eux-mêmes très flous. La mission d'un directeur des ressources humaines véritablement utile, n'en est rendue que plus difficile et certainement moins visible.

4.3- Pourquoi ne peut-on en rester là ?

Tout simplement parce que le professeur et l'inspecteur sont des personnes et qu'entre des personnes s'exercent ou peuvent s'exercer, une certaine séduction, parfois même une espèce de fascination. L'énoncé du problème posé à chacun des protagonistes peut alors s'écrire ainsi : il ne s'agit pas d'essayer d'échapper à la séduction ou à la fascination mais de comprendre comment parvenir à s'échapper **de** cette séduction et **de** cette éventuelle fascination.

Il semble bien impossible de ne pas tenir compte du premier paradigme, le paradigme charismatique. Ce ne serait d'ailleurs pas souhaitable. Le charisme, tout en étant la francisation savante et tardive du grec chrétien *kharisma*, est aussi le dérivé de *kharizein* "**être agréable à quelqu'un, faire plaisir, être complaisant, pardonner**"¹²⁴.

Si le charisme fut longtemps considéré comme accordant un don surnaturel conféré

¹²³ Nommés dans la foulée du "nouveau contrat pour l'école", de François BAYROU, au début des années 1995, les vingt-huit directeurs des ressources humaines en poste et censés assurer une gestion moins anonyme des personnels et développer une gestion prévisionnelle pour les enseignants ont dans l'ensemble "*sauvé les meubles lors des rentrées scolaires, géré des coups ponctuels*" ou "*se sont attelés à la gestion de quelques cas très particuliers*". Extrait de *La lettre de l'éducation* numéro 215 du 24 novembre 1997 : "*le flop des directeurs des ressources humaines*".

¹²⁴ *Dictionnaire historique de la langue française*, sous la direction d'Alain REY, dictionnaire le Robert, nouvelle édition, Paris, 1994.

par l'Esprit à un élu, pour le bien commun, c'est aussi et par extension, le rayonnement personnel d'un individu, donc d'un instituteur ou d'un professeur des écoles. Max WEBER allait même jusqu'à définir le charisme comme étant la "**qualité extraordinaire d'un personnage qui est, pour ainsi dire, doué de forces ou de caractères surnaturels ou surhumains**"¹²⁵.

Et cette qualité extraordinaire existe, chez les enseignants, à tel point que "**les outils de travail de mademoiselle ..., professeur des écoles du département du Rhône, laissent admirative quant à leur quantité et à leur qualité**" son inspectrice, laquelle conclut qu' "**un tel engagement et une telle qualité de réflexion se rencontrent rarement chez une débutante**"¹²⁶. Cet autre inspecteur conclut son rapport en précisant que le directeur, "**dans ses fonctions s'est facilement adapté à cette importante école et sa pondération, ses qualités humaines en assurent le fonctionnement harmonieux**"¹²⁷.

On peut l'observer, la fascination peut aussi gagner le corps des inspecteurs. En ce sens, on peut considérer que *l'effet pygmalion* se manifestera et que les personnes sont susceptibles de faire progresser les professionnels. Ces derniers, enrichis et mis en confiance par les bienfaits produits par des remarques encourageantes, reconnaissent alors le pouvoir charismatique comme une autorité caractérisée par le dévouement tout personnel des individus.

Mais la fascination de l'inspecteur peut parfois être limitée comme en témoigne cet extrait de rapport :

"ne pas confondre liberté et laisser-aller, la classe doit être active, vivante, tout en étant disciplinée. (...) Concilier la liberté et l'initiative avec le respect de l'ordre indispensable dans tout groupe travaillant en commun"¹²⁸.

L'intégralité de ce rapport d'inspection qui figure dans *l'éducateur prolétarien* n°4 (1933), fait état de griefs à l'encontre d'un enseignant au charisme jusqu'alors reconnu mais qui connut une campagne de diffamation locale et nationale. Celle-ci se conclut par le déplacement d'office de Célestin FREINET, par ordre préfectoral du 21 juin 1933. Ne pouvant retourner sur un poste qui aurait signifié une rétrogradation pour incapacité de service, Célestin FREINET est alors en congé et cherche, avec sa femme Elise, un local pour installer leur école nouvelle. C'est pendant l'été 1935 qu'ils s'installent à Vence. L'école FREINET était conçue, elle ouvre ses portes en septembre en étant considérée comme illégale.

Le paradigme charismatique avait fait de Célestin FREINET, lui même personnage charismatique, "**un petit instituteur de village, à la merci d'un chef despotique ou**

¹²⁵ M. WEBER, *le savant et le politique, l'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, 10/18, Paris, 1996. Page 76

¹²⁶ extrait de rapport d'inspection, Académie de LYON, département du Rhône, 1997.

¹²⁷ extrait de rapport d'inspection, Académie de LYON, département du Rhône, 1997.

¹²⁸ extrait d'un rapport d'inspection de février 1933 adressé à C. FREINET. *Célestin Freinet, l'Inspection et le Mouvement. B. ELMAN et J.L. ROUBIER.*

d'un ministre arriviste" , écrivait de lui Elise FREINET en 1949. Il parvint à se maintenir à son poste un an "*parce qu'il était habile joueur, prompt à souligner les faiblesses de l'adversaire, à s'en servir pour une nouvelle vague d'attaque ; mais il est dans notre enseignement public quantité de maîtres qui sont brisés irrémédiablement quels que soient leurs droits et leur habileté*"¹²⁹.

Le paradigme charismatique pouvait transformer la fascination en répugnance ou en aversion ; il se doit d'être encadré et ne peut être le seul à fonder la légitimité de l'inspection des enseignants du premier degré.

Actuellement, nous savons que l'Ecole diffère de celle qui amena GUIZOT à créer le corps des inspecteurs pour, entre autres missions, reconnaître et promouvoir les maîtres charismatiques, héros fondateurs de l'école de la République en lutte contre l'Eglise, les notables, les patrons voire les Prussiens. Ces ennemis-là ont disparu et nous savons que dans ces conditions, un système ne peut survivre s'il n'est étayé que par le charisme de ses dévoués agents.

Le ministère de l'instruction publique a sans doute eu besoin de maîtres-héros, celui de l'éducation nationale a souhaité qu'ils prennent un aspect plus fonctionnaliste, passant ainsi de la logique du héros à celle du gestionnaire. Déjà, dans les années quarante et cinquante, on juge des personnes en tentant d'introduire des critères pour évaluer leur travail. Le modèle managérial s'ancre à l'intérieur d'une évolution sociologique dont les inspecteurs ne sont pas absents.

Le deuxième paradigme qui contribue à fonder l'action des inspecteurs, le paradigme techniciste, naît donc du souci de l'explicitation et de la rigueur classifiées et critériées. Il s'amplifiera, comme nous l'avons vu, en même temps que se multiplient les tâches demandées aux inspecteurs et dont la liste non exhaustive ci-jointe peut donner un aperçu :

- administrer, aider, analyser, animer, certifier, contrôler, développer, écouter, éduquer, évaluer, former, gérer, informer, juger, manager, noter, reconnaître, recruter, réguler, rendre compte, s'informer, sanctionner, surveiller, transmettre, valider.

Aussi, parce qu'il convient de définir précisément les tâches à réaliser et des compétences professionnelles à acquérir ou à développer pour y parvenir, parce que l'identité professionnelle d'un enseignant ne se réduit pas à la somme des compétences professionnelles qu'il met en oeuvre, parce que la professionnalité d'un enseignant dépend aussi de ce qu'il est et de son éducation tout comme des valeurs qu'il défend et de celles qu'il doit promouvoir, un troisième paradigme est rendu nécessaire : **le paradigme déontologique**.

Ce dernier pourrait conduire l'inspection et les inspecteurs à s'appuyer sur un code de déontologie facilitant une réflexion pour la mise en oeuvre d'une éthique de la hiérarchie. Il fera le sujet de la troisième partie de cette thèse.

La deuxième est consacrée à une étude réalisée dans l'académie de LYON et nous fera découvrir que le face à face entre les inspecteurs de l'éducation nationale et les

¹²⁹ Michel BARRE, *Célestin FREINET un éducateur pour notre temps, 1936-1966 vers une alternative pédagogique de masse*, tome II, collection ressources pédagogiques, PEMF, MOUANS-SARTOUX, 1996 reprend les propos et écrits d'Elise FREINET.

enseignants est durablement installé malgré des tentatives, souvent heureuses et bénéfiques, qui s'efforcent toutes d'instituer une autre forme d'inspection, un autre rapport entre l'inspecté et l'inspecteur, reconnaissant avant même de les connaître un nouveau statut social et professionnel à des enseignants qui mettent en oeuvre une pédagogie plus respectueuse des droits des élèves.

Deuxième partie L'image de l'inspecteur : une entrave à son action une étude sur les représentations qu'ont de l'inspection, les inspecteurs de l'éducation nationale, les enseignants et les professeurs des écoles stagiaires de l'académie de Lyon

"J'ai souvent pensé que tout homme portait en lui un livre qu'il pourrait écrire rien qu'en parlant tout près de lui-même, de ce que furent ses rapports avec les choses et les êtres, de ses amours, de son travail, de son métier, à la condition, bien sûr, qu'il ait eu la chance d'avoir un peu appris à mettre en ordre ses souvenirs, à reconnaître ce qui l'a fait, lui, un individu entre tous les autres, et qu'il soit capable d'une totale vérité, n'ait aucun souci de littérature, mais seulement, (...) d'être à chaque instant absolument exact vis-à-vis de lui-même et des autres. Quelle émouvante bibliothèque composerait des livres de cette sorte, des témoignages directs, authentiques et sincères". Jean GUÉHENNO le pain au lièvre. Joseph

CRESSOT. Préface ; page 1. Stock. 1973.

1- Trois enquêtes, trois publics, un seul objectif : mieux connaître les inspecteurs

La première partie s'est attachée à montrer que deux paradigmes, successivement et en complément l'un de l'autre, ont fondé les pratiques des inspecteurs primaires depuis la création du corps, en 1835. Elle a pointé un manque et la nécessité d'une troisième que nous présenterons. Nous découvrons maintenant ce que disent les inspecteurs de ce qu'ils font et ce qu'en rapportent les enseignants titulaires et stagiaires.

Nous présenterons les résultats d'une étude réalisée dans les trois départements de l'Académie de Lyon auprès des inspecteurs de l'éducation nationale chargés d'une circonscription du premier degré, d'instituteurs¹³⁰ et de professeurs des écoles, ainsi que d'un échantillon de professeurs des écoles stagiaires du centre local de Lyon de l'institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Lyon.

A partir de leur analyse nous tenterons de savoir si le paradigme charismatique suffit encore pour garantir une inspection qui ne soit pas régie par l'arbitraire, le bon et l'agréable et dont la principale dérive serait un fonctionnement induit par le seul désir de l'inspecteur.

Nous essaierons aussi de comprendre l'utilité et les limites du paradigme techniciste. Celui-ci, sous couvert de science et de gestion n'aurait-il pas tendance à considérer les acteurs des systèmes comme des objets d'études à contrôler et à diriger plutôt que des sujets à émanciper en participant à leur développement ?

Trois questionnaires, construits avec une même logique, ont été adressés aux inspecteurs, aux enseignants titulaires et enfin aux professeurs des écoles stagiaires.

Par exemple, une question, pour chacune des personnes interrogées devait les amener à dire en quoi un inspecteur de l'éducation nationale facilitait le travail des enseignants. Cette question se déclinait ainsi, dans chacun des trois questionnaires :

"L'inspecteur de l'éducation nationale facilite le travail des enseignants. Il leur permet en particulier de ... (vous retiendrez trois actions que peuvent conduire les enseignants et qu'ils ne pourraient conduire sans vous)".

¹³⁰

C'est la première fois que nous assisterons à l'extinction d'un corps celui des instituteurs (les dernières négociations entre le ministère et les représentants des personnels la prévoient pour 2007), créé par le plan CONDORCET. Présenté les 20 et 21 avril 1792 à l'assemblée législative, son article deux précise : "les maîtres de ces écoles (primaires) s'appelleront instituteurs". Il sera remplacé par celui des professeurs d'école créé en 1990. Ils sont recrutés à un niveau universitaire plus élevé et formés en Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

"Votre inspecteur de l'éducation nationale facilite votre travail, il vous permet en particulier de... (vous retiendrez trois actions que peuvent conduire les enseignants et qu'ils ne pourraient conduire si l'inspecteur n'existe pas)".

"Vous pensez que votre inspecteur de l'éducation nationale facilitera votre travail. Il vous permet en particulier de ... (vous retiendrez trois actions que peuvent conduire les enseignants et qu'ils ne pourraient conduire si l'inspecteur n'existe pas)".

Une autre, réservée aux inspecteurs et enseignants titulaire, portait sur l'information concernant les critères retenus pour l'évaluation que font les inspecteurs du travail des enseignants, au moment de l'inspection.

"Quelles sont les trois principales informations que vous apporterez aux enseignants concernant les critères de l'évaluation que vous allez porter sur leur travail ? (précisez à quel moment ou en quelle occasion)"

"Quelles sont les trois principales informations que vous apportez à votre inspecteur concernant les critères de l'évaluation qu'il portera sur votre travail ? (précisez à quel moment ou en quelle occasion)".

Ces questionnaires ont donc permis de recueillir les représentations des inspecteurs au moment où ils inspectent le travail des enseignants : **que disent-ils qu'ils font** ? Pour les instituteurs et les professeurs des écoles, ils devaient permettre de découvrir ce que ces enseignants pensent de l'attitude et de l'action de leurs inspecteurs, au moment de l'inspection de leur travail, dans une classe, et en présence d'élèves : **comment ceux-ci perçoivent l'inspecteur et que disent-ils qu'il fait** ? Enfin, les stagiaires ont été sollicités pour tenter de découvrir s'il existait une différence significative, dans les représentations qu'ils avaient de l'inspecteur, par rapport à leurs collègues en poste : **comment imaginent-ils leur inspecteur et qu'écrivent-ils qu'il fera** ?

Nous cherchons à montrer s'il n'existe pas, entre les inspectés et les inspecteurs, comme une espèce de barrière invisible, véritable obstacle au travail en commun des membres des équipes pédagogiques et de circonscription.

Les réponses des uns et des autres, présentées dans les pages suivantes, démontrent que les protagonistes se situent beaucoup plus dans une relation de **face à face** que de **côte à côte**.

Cette relation représente-t-elle un obstacle au travail en commun au sein des équipes d'école ? (C'est un travail cependant exigé par les textes officiels). N'est-elle pas aussi un handicap pour conduire un travail en lien avec les équipes de circonscription ?

Enfin, la représentation qu'ont les enseignants de leur inspecteur n'est-elle pas une

difficulté supplémentaire pour leurs élèves face à des apprentissages¹³¹ parfois difficiles ? Et si cette relation était carencée, au point de ne pas permettre, ni aux uns, ni aux autres, de travailler sereinement, dans un espace devant cependant aider chacun des enseignants à tirer le meilleur parti possible d'un programme d'évaluation et de conseils professionnels ?

L'équipe de l'institut de recherche sur l'éducation (IREDU) a recherché les effets du travail des inspections primaires sur "**le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves**"¹³². Elle m'a apporté des éléments de réponse à une question de départ, lorsque je m'interrogeais sur l'efficacité des inspections pour le travail des maîtres et l'apprentissage des élèves. Les chercheurs concluent "**qu'une pratique relationnelle plus directive et un activisme intense de l'inspecteur dans les domaines de la formation continue, des animations pédagogiques et des visites d'inspection répétées ne participent pas à l'élaboration d'un climat favorable aux acquisitions des élèves**" et encore que "**la qualité relationnelle apparaît comme un élément plus déterminant que la quantité des activités déployées**"¹³³

2- Qui fut sollicité et qui a répondu aux questionnaires ?

Les soixante-sept inspecteurs de l'éducation nationale de l'académie de LYON ont été sollicités. Au terme du délai imparti pour renvoyer les réponses, vingt deux questionnaires ont pu être traités ; ce qui représente un score de trente cinq pour cent. La proportion de femmes ayant répondu est proche de la proportion nationale : trente-six pour cent des questionnaires ont été remplis par des inspectrices et elles représentent trente pour cent du corps des inspecteurs de l'éducation nationale¹³⁴.

Au moment de leur titularisation, un inspecteur était titulaire d'un DEUG, neuf l'étaient d'une licence, onze d'une maîtrise et un possédait un doctorat. Depuis leur titularisation, un a obtenu un doctorat d'état, trois ont soutenu une thèse, deux un DEA et un une maîtrise.

En ce qui concerne les instituteurs et professeurs des écoles en poste, nous avons
131 Dans un autre rapport, nous avons traité de l'efficacité des inspections primaires dans les trois départements de
"C'est à l'Académie de Lyon : Académie relâchée ou non ?" chose d'inquiétant.

132 les inspections primaires : disparité des dotations et des pratiques ; effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves. JAROUSSE, LEROY-AUDIN, MINGAT, université de Dijon, décembre 1994.

133 in *Les Notes de l'irédu : Les inspections primaires de l'Education nationale*. n°95/5. Université de Bourgogne, CNRS. Dijon, 1995.

134 sources *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*. Edition 1997. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de l'évaluation et de la prospective. Chapitre 9.15.

Quatre vingt sept pour cent des questionnaires provenaient d'instituteurs et treize pour cent de professeurs des écoles¹³⁶. Au moment de leur titularisation, un enseignant était titulaire d'un DUT, trois l'étaient d'un DEUG et un d'une licence. Depuis, un a obtenu un DEUG, quatre ont obtenu une licence et trois une maîtrise. Neuf se sont présentés et ont réussi les épreuves du certificat d'aptitude professionnelle aux actions pédagogiques pour l'adaptation et l'intégration scolaires et huit celles du certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur. Enfin, quatre enseignants poursuivaient respectivement des études en DEUG, licence, maîtrise et DEA.

En ce qui concerne la proportion hommes-femmes, nous sommes en présence d'un biais puisque quarante-huit pour cent des questionnaires ont été remplis par des femmes alors que le pourcentage dans l'enseignement préélémentaire et élémentaire est, au niveau national, de soixante-dix sept pour cent¹³⁷.

Pour les professeurs des écoles stagiaires du centre local de LYON de l'I.U.F.M., nous avions distribué quarante questionnaires à deux sections qui suivaient un module d'information sur l'inspection et nous avons pu traiter quatorze questionnaires. Là non plus, aucune relance n'a été effectuée.

Nous avons décidé, afin de faciliter la lecture des résultats, de présenter les réponses de chacun des groupes interrogés à chacune des questions. Des commentaires partiels ponctueront cette présentation et une analyse plus globale conclura cette partie. Quand cela est possible et pour faciliter la lecture et les comparaisons, un seul tableau reprend les résultats fournis par les inspecteurs et les enseignants titulaires, exceptionnellement des trois groupes.

Enfin, nous précisons que nous avons calculé le rapport au nombre d'actions mentionnées dans chaque tableau. Le total étant toujours égal à cent (100).

3- Les réponses : premiers commentaires et analyses

Question n°1

Aux inspecteurs.

¹³⁵ Pour information : il y avait, au premier janvier 1996, 14066 instituteurs et professeurs des écoles enseignant dans le premier degré public de l'académie de LYON (source DEP Repères et références statistiques édition 1997).

¹³⁶ La proportion de professeurs des écoles en France métropolitaine est de 24% et la répartition dans l'académie est la suivante : - Ain, de 16% à moins de 21% - Loire, de 21% à moins de 24% - Rhône, de 24% à moins de 27%

¹³⁷ sources *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*. Edition 1997. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de l'évaluation et de la prospective. Chapitre 9.3.

L'Inspecteur de l'Education Nationale facilite le travail des enseignants. Il leur permet en particulier de ... (vous retiendrez trois actions que peuvent conduire des enseignants et qu'ils ne pourraient pas conduire sans vous).

L es inspecteurs sont unanimes ; ils pensent qu'ils facilitent le travail des enseignants. Trois domaines principaux se dégagent (le questionnaire ne demandait pas aux inspecteurs de hiérarchiser leurs actions) :

Le premier concerne **la formation**. Toutes les réponses montrent le rôle important que les IEN pensent jouer dans le domaine de la formation continue des personnels. Ce travail peut se faire par l'apport d'une aide à l'analyse des pratiques au moment des visites d'inspection et des entretiens qui suivent, par la pratique d'une évaluation de type formatrice qui contribue à penser puis à conduire des actions de formation dans des stages en circonscription, des journées pédagogiques ou inscrites au plan départemental des formations.

Le deuxième est celui de **l'information**. Près de deux tiers des inspecteurs pensent qu'ils facilitent la transmission et l'explicitation des instructions officielles dans le but d'une amélioration des pratiques des enseignants.

Le troisième, enfin aborde **la médiation**. Près de la moitié des inspecteurs pense qu'ils ont un rôle **facilitateur en étant médiateurs** entre les différents interlocuteurs de l'école et en particulier en garantissant l'indépendance des enseignants vis à vis des parents (réunis en associations ou pas) ou encore vis à vis des élus municipaux. C'est curieusement l'une des raisons qui prévalurent en 1835 à la création du corps des inspecteurs primaires par François GUIZOT afin de "*délivrer l'instituteur de la pesante tutelle du maire et du curé*"¹³⁸.

On peut noter également que les inspecteurs font référence à des actions qui viseraient un apport culturel dont profiteraient les enseignants.

Je rappelle ici pour mémoire que les missions des inspecteurs définies par le ministère de l'éducation nationale sont¹³⁹ : la formation et l'animation, le contrôle de conformité à travers l'inspection et enfin la transmission des instructions officielles.

Aux instituteurs et professeurs des écoles.

Votre Inspecteur de l'Education Nationale facilite votre travail. Il vous permet en particulier de... (Vous retiendrez trois actions que peuvent conduire des enseignants et qu'ils ne pourraient pas conduire si l'inspecteur n'existe pas).

Les inspecteurs disaient faciliter le travail des enseignants. Ceux-ci semblent ne pas en être persuadés. En effet, près d'une réponse sur deux (48 %) se traduit par : "**RIEN !** *l'inspecteur primaire des origines à nos jours : les dates clés de son histoire*, Joël RAVIER, revue SAVOIR, Juillet-Septembre 1992

¹³⁸ note de service N° 90-143 du 4 juillet 1990 (annexe 1).

Parmi la faible majorité de réponses (52 %) qui affirme que l'IEN facilite le travail des instituteurs, on retrouve la possibilité de participer à des **actions de formation** et l'importance du travail fourni par les inspecteurs pour la **transmission et l'explicitation des instructions officielles**.

Puis quelques-uns pensent que l'IEN peut aider à trouver un financement des projets pédagogiques subventionnés par l'inspection académique, d'autres disent qu'il est surtout "utile à gérer les remplaçants ou à servir de médiateur en cas de conflits avec les interlocuteurs rencontrés (parents, maire, collègues,...) ou à faire perdre quatre heures de réunions hebdomadaires".

Tableau récapitulatif des réponses

	IEN	instituteurs et PE titulaires
Formation	43 %	37 %
Information	25 %	28 %
Médiation	19 %	20 %
Apports culturels	13 %	15 %

Aux professeurs stagiaires (PES).

Vous pensez que votre IEN facilitera votre travail ; il vous permet en particulier de ...

C'est sans doute ici que la fracture est la plus nette entre les enseignants titulaires et les professeurs d'école en devenir qui ont peu ou pas du tout rencontré d'IEN : cinquante deux pour cent des réponses en font un conseiller potentiel, peut-être un formateur, en tous les cas un agent au service du travail de l'enseignant. C'est sans doute aussi vraisemblablement parce que les inspecteurs, au cours des visites qu'ils effectuent pour évaluer le travail des stagiaires, dans les classes, adoptent une attitude plus formatrice et que la part du contrôle est moins fortement ressentie. Les résultats d'une étude conduite par l'I.U.F.M. de l'académie de Lyon auprès des stagiaires de deuxième année en 1997 confirment cette hypothèse¹⁴⁰

Les réponses des enseignants sollicités par les inspecteurs généraux pour la

¹⁴⁰ Ce questionnaire a été proposé en juin 1997 à 472 personnes ciblées par l'enquête. 90 ont répondu, ce qui représente un score de 19%. Taux de réponses que nous considérons comme faible, mais en dépit de ces conditions défavorables, il nous semble néanmoins intéressant de procéder à une présentation de certains résultats. Nous avons retenu les réponses à la question numéro 57, pour laquelle 42 formateurs des professeurs des écoles ont répondu : " Avez-vous le sentiment que vos visites sont, pour les stagiaires, des moments de formation ? " ·01166,67 % disent **tout à fait**, ·01111,90 % pensent **moyennement**, et ·01121,43 % ne répondent pas. En ce qui concerne les professeurs des écoles stagiaires, nous retiendrons les réponses à la question numéro 30 pour laquelle 286 stagiaires ont répondu : " pendant le stage en responsabilité, les visites ont-elles été pour vous des moments de formation ? " ·01137,76 % répondent **tout à fait**, ·01153,15 % répondent **moyennement**, ·0117,69 % répondent **pas du tout**, et ·0111,40 % ne répondent pas. Nous avons retenu, enfin, la réponse à la question numéro 33 : " Comment avez-vous ressenti la visite de l'IEN ou du conseiller pédagogique ? " ·01156,29 % l'ont ressentie comme étant **plutôt motivante** ·01130,77 % l'ont ressentie comme étant **plutôt déstabilisante** ·01110,49 % sont **sans avis**, et ·0112,45 % ne répondent pas. Des visites d'évaluation et de contrôle, dans une classe, peuvent être motivantes pour des enseignants mais à certaines conditions.

rédaction du rapport sur l'évaluation et la notation des personnels enseignants du premier degré montrent que soixante quatorze pour cent d'entre eux considèrent que l'inspection a une influence sur le déroulement de leur carrière et leur avancement, mais "*les maîtres sont beaucoup plus réservés sur les effets de l'inspection dans le domaine pédagogique*"¹⁴¹.

Tableau récapitulatif des réponses des professeurs stagiaires

1 - obtenir des conseils, un regard extérieur, une aide à la prise de décision	52 %
2 - avoir des contacts, les organiser, avec les collègues ou les partenaires (maire, parents,...)	26 %
3 - obtenir des informations spécifiques	11 %
4 - Ne sait pas	11 %

Question n°2

Aux inspecteurs

Parce que l'Inspecteur de l'Education Nationale existe, les enseignants ne peuvent pas (vous citerez trois actions rendues impossibles du fait même de l'existence de l'inspection).

La première des actions citées par les IEN est **d'éviter aux enseignants de s'éloigner de la conformité par rapport aux textes et instructions officiels**.

La deuxième est **d'éviter des prises d'initiatives fâcheuses ou dangereuses** si les enseignants n'avaient de comptes à rendre à personne.

La troisième action rendue impossible par l'existence de l'inspection concerne le **non respect des obligations de service**.

Enfin, tout comme pour la première question, une quatrième action est évoquée, elle concerne **l'exclusion ou la maltraitance des élèves que l'inspection permet d'éviter ou d'atténuer**.

Aux instituteurs et professeurs des écoles

¹⁴¹ in *évaluation et notation des personnels enseignants du premier degré*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle, inspection générale de l'éducation nationale, groupe de l'enseignement primaire. Rapporteur : Jean FERRIER. 1995. Pages 8 et suivantes.

Parce que l'Inspecteur de l'Education Nationale existe, vous ne pouvez pas... (vous citerez trois actions rendues impossibles du fait même de l'existence de l'inspection).

Trois groupes se distinguent, en ordre décroissant :

Le premier concerne le **non respect des programmes** (ou le fait de faire n'importe quoi pour la moitié des inspecteurs).

Le deuxième regroupe **la modification des horaires et les absences sans motif, le fait de se soustraire aux évaluations et aux traces écrites exigées par les instructions officielles.**

Enfin le troisième présente **la crainte ne pas pouvoir suivre un plan de formation continue autre que celui proposé par l'Education Nationale.**

Aux professeurs stagiaires

Parce que l'IEN existe, vous pensez que vous ne pourrez pas ...

1^{er} Les représentations des professeurs stagiaires rejoignent celles des enseignants du 1^{er} degré interrogés et des inspecteurs.

Tableaux récapitulatifs

Tableau : réponses des IEN

ne pas respecter les programmes et instructions officiels	38 %
Initiatives fâcheuses ou dangereuses	35 %
Obligations de service	17 %
Exclusion ou maltraitance d'élèves	10 %

Tableau : réponses des instituteurs et professeurs d'école

ne pas respecter les programmes ou faire n'importe quoi	48 %
Aucune, se soustraire aux évaluations et aux traces écrites exigées par les instructions officielles, modifier les horaires ou s'absenter sans motif	35 %
Suivre un plan de formation continue autre que celui proposé par l'Education Nationale	10%
Ne sait pas, demander une inspection directement à l'IA, se réunir sans informer l'IE	7%

Tableau : réponses des professeurs stagiaires

Ne pas respecter les programmes officiels	40 %
Modifier les horaires et s'absenter sans prévenir	22 %
Ne sait pas	14 %
Se soustraire aux évaluations	11 %
Refuser ou exclure certains élèves	7 %
Utiliser les services de n'importe quel intervenant, refuser de travailler en équipe	6 %

Question n°3

Aux inspecteurs.

Vous venez de constater des manquements graves dans le travail pédagogique d'un(e) enseignant(e) de votre circonscription (les élèves n'abordent pas toutes les disciplines obligatoires, l'enseignant(e) ne corrige pas les documents écrits des élèves, le tableau recèle plus de dix fautes d'orthographe, les retards en début de demi-journée sont systématiques, ...) alors qu'il (ou elle) entretient d'excellentes relations avec ses élèves.

Que faites-vous ?

Aux instituteurs et professeurs des écoles, aux professeurs stagiaires

Votre inspecteur vient de constater des manquements graves dans votre travail pédagogique (les élèves n'abordent pas toutes les disciplines obligatoires, vous ne corrigez pas les documents écrits des élèves, le tableau recèle plus de dix fautes d'orthographe, vos retards en début de demi-journée sont systématiques,...) alors que vous entretenez d'excellentes relations avec vos élèves.

Que pensez-vous qu'il fera ?

	IEN	Instituteurs PE	PES
* Les apprentissages étant facilités par les relations qu'entretient un enseignant avec ses élèves, en dépit des méthodes utilisées, vous n'en parlez pas.	0 %	13 %	0 %
* Votre entretien porte sur les manquements repérés qui sont, en dépit des relations excellentes, une gêne pour les apprentissages des élèves ; vous le notez dans le rapport et vous annoncez un maintien de note et une nouvelle visite dans les six mois.	82 %	70 %	86 %
* Vous conduisez votre entretien en présence du directeur ou de la directrice, sermonnez cet(te) enseignant(e) pour son comportement trop peu professionnel et annoncez une baisse de note significative (supérieure à 5 points).	4 %	8,5 %	14 %
* Autres réponses	14 %	8,5 %	0 %

En ce qui concerne la partie autres réponses des inspecteurs, celles-ci évoquent les modalités de l'entretien qui portera sur la séquence observée et le contenu du rapport, lequel précisera des contenus et modalités pour définir un plan de travail et de formation à suivre par l'enseignant.

Un inspecteur demande par courrier à l'Inspecteur d'Académie de prendre une sanction.

Un autre présente le concept de "formation-sanction" ; il précise qu'il "**convient de pratiquer l'escalade dans le domaine de la "formation-sanction"**" . L'exercice consiste à "**aider dans un premier temps et sanctionner en fin de parcours, dans les cas désespérés**" .

Les inspecteurs précisent que face à des "manquements graves", ils s'entretiendraient aussi avec la directrice ou le directeur de l'école.

Enfin, de nombreux commentaires font état, chez les IEN d'une volonté de chercher à comprendre une telle attitude, de créer des liens entre ce qui est fait et les causes éventuelles, pour pouvoir aider, dans un premier temps, l'enseignant. Il s'agit de repérer, avec lui, l'écart entre ses exigences et celles de l'institution puis de donner du sens à cet écart pour parvenir à tracer quelques pistes susceptibles de le réduire.

Beaucoup préconisent de passer un contrat oral ou écrit avec l'enseignant, en utilisant comme support, le rapport d'inspection. A partir et au travers des écrits, l'enseignant semble alors être considéré comme un **partenaire** en difficulté, à comprendre avant d'espérer proposer de l'aide méthodologique.

Tous les éléments de réponses à cette troisième question concordent. Un enseignant qui ne fonderait son action pédagogique que sur son charisme ne saurait pallier des incompétences professionnelles techniques inhérentes aux fonctions d'un maître d'école.

Les inspecteurs et les enseignants semblent s'accorder pour exprimer ici qu'il n'est ni possible ni souhaitable de combler une insuffisance d'actions par la suffisance des mots d'un leader charismatique capable d'entraîner, voire d'aspirer ses élèves dans une relation fusionnelle.

Question n°4

Aux inspecteurs

L'entretien qui suit vos visites d'inspection est précédé systématiquement d'un propos introductif ?

oui : 55 %

non : 45 %

Si oui, quels thèmes abordez-vous le plus souvent ?

la place de la classe dans le cycle et dans l'école	40 %
un propos rassurant	27 %
un propos sur la carrière de l'enseignant	20 %
la place des élèves en difficultés	13 %

Si non, que dites-vous ou quelle est, habituellement, votre première question ou interpellation ?

Trois grandes familles de propos ont pu être recensées :

1.

"Alors, que pensez-vous de la 1/2 journée à laquelle je viens d'assister ?" (45 %)

2.

"Les constats que l'on peut faire de votre travail correspondent-ils aux objectifs que vous vous étiez fixés ? Formulez ces derniers" (36 %)

3.

"Comment vous situez-vous dans l'école ?" (19 %)

Aux instituteurs et professeurs des écoles

L'entretien qui suit votre inspection est précédé systématiquement d'un propos introductif de votre I.E.N ?

oui : 33 %

non : 52 %

15 % Ne répondent pas¹⁴²

Si oui, quels thèmes sont abordés le plus souvent ?

3 thèmes sont cités, dans l'ordre décroissant, le premier très fortement.

1.

l'ambiance de l'école, son projet : 78 %

2.

La formation continue : 11 %

3.

La fonction d'enseignant : 11 %

Si non : quelle est, habituellement, la première question ou interpellation de votre IEN ?

¹⁴² Ils disent ne pas se souvenir de leur dernière inspection qui remonte à plus de cinq ans ; ou bien alors précisent qu'ils n'ont pas encore été inspectés.

1. " Que pensez-vous de votre travail ? " : 60 %
2. " Comment allez-vous ? Avez-vous des questions ? " : 20 %
3. Une question en lien avec l'installation matérielle de la classe : 20 %

Question n°5

Aux inspecteurs

Votre visite d'inspection auprès d'un(e) enseignant(e) de votre circonscription vient confirmer ce que vous aviez entendu de votre CPAIEN et de la directrice ou du directeur de l'école : l'enseignant(e) est remarquable et n'a pas encore 30 ans. Lui proposez-vous des projets professionnels ?

oui : 91 %

non : 9 %

Les I.E.N qui ne proposent pas de projets professionnels précisent :

-"*les projets sont les siens... mais je peux l'aider*". Ils se proposent aussi de faire connaître le travail réalisé aux collègues de la circonscription et même de faire accueillir des stagiaires dans la classe de cet(te) enseignant(e).

Si oui, lesquels ?

47 %	* de participer aux entretiens afin d'être inscrit(e) sur une liste d'aptitude pour un poste à responsabilité plus importante.
25 %	* des concours de la fonction publique (concours de chef d'établissement, d'Inspecteur de l'Education Nationale, CAPES,...)
22 %	* autres propositions citées ci-dessous
6 %	* des stages de formation continue du plan départemental ou académique de formation.

Toutes ces propositions se répartissent en trois groupes :

1. faire une communication au cours d'une réunion pédagogique de la circonscription

2.
poursuivre des études universitaires

3.
cela dépend, qui se divise en "tout est possible" et "préparer un examen (CAFIPEMF, CAPSAIS)".

Aux instituteurs et professeurs des écoles

Votre IEN constate ce que vous avaient déjà laissé entendre le CPAIEN et votre directeur ou directrice : ce que vous faites est remarquable alors que vous débutez. Vous propose-t-il des projets professionnels ?

oui : 55 %

non : 41 %

ne sait pas : 4 %

De participer aux entretiens afin d'être inscrit sur une liste d'aptitude pour un poste à responsabilité plus importante	50 %
Des stages de formation continue du plan départemental ou académique de formation	19 %
Des concours de la fonction publique (concours de chef d'établissement ou d'Inspecteur de l'Education Nationale, CAPES, ...)	19 %
Autres propositions (l'IEN propose d'accueillir des stagiaires ou il suggère de passer le CAFIPEMF)	12 %

Question n°6

Aux inspecteurs

Un(e) enseignant(e) de votre circonscription vous demande, car cela l'aidera à mettre en place une exposition, de s'absenter, à titre exceptionnel, pour suivre une conférence sur le thème "Exposition philatélique et géographie". Que lui répondez-vous ?

1.

accordé si les élèves sont accueillis avec l'accord indispensable du directeur : 40 %

2.

accordé après vérification et justification du projet : 18 %

3.

refus¹⁴³ : 18 %

4.

accordé si justification du projet et un remplaçant nommé : 9 %

5.

accordé à condition de faire profiter l'IEN de l'apport de contenu : 8 %

6.

demande de précisions : 7%

Aux instituteurs et professeurs des écoles

Vous demandez à votre IEN, car cela vous aidera à mettre en place une exposition, à vous absenter, à titre exceptionnel, pour suivre une conférence sur le thème "Exposition philatélique et géographie". Que pensez-vous qu'il réponde ?

L'ensemble des réponses des enseignants se trouve assez bien résumé par l'un d'entre eux. Il écrit en effet :

"qu'il n'est pas contre, mais qu'il faut lui faire un projet écrit qui précisera dans quel cadre s'inscrit cette exposition, pourquoi? Comment? ; ce que l'on attend de cette exposition ? etc. Beaucoup d'écrits, ... qui feront une sélection naturelle de la motivation des demandeurs ?".

Dans sa thèse, Charles MORACCHINI¹⁴⁴ dénonce *"la tentation du technicisme méthodologique (...) qui consiste pour le pédagogue à compiler toujours plus d'outils et de recettes"*¹⁴⁵. Il semble bien, dans ce cas précis, que le pédagogue se sente plus contraint que tenté par son inspecteur, sans pour autant être vraiment convaincu du bien fondé de ce qui apparaît comme un surcroît de travail.

Pour le reste, les réponses se répartissent ainsi :

1 - Non - Oui, mais assorti de contraintes trop lourdes	18 % 18 %
¹⁴³ - Qui, mais en dehors des heures de classe Qui, s'il n'y a aucun problème de remplacement et assurance d'un enseignant connus pour une habileté incertaine	14 % 14 % 14 %

¹⁴³- Les IEN qui refusent précisent que les conférences pédagogiques et les formations institutionnelles diverses permettent d'aborder au choix plusieurs sujets ; pour les autres choix, les enseignants doivent prendre sur leur temps libre. Enfin, les "enseignants connus pour une habileté incertaine" semblent n'avoir aucune chance !

¹⁴⁴ Ch. MORACCHINI, *Apprentissage de la langue et émergence de la pensée réflexive à l'école primaire. Recherches sur la construction de la mentalité scripturale à l'école primaire et sur le rôle de l'enseignant dans la direction des études*. Thèse de Sciences de l'éducation, Université Lumière-Lyon 2, 1998.

¹⁴⁵ Ch. MORACCHINI, *Apprentissage de la langue et émergence de la pensée réflexive à l'école primaire*. Op. Cit., page 19.

1 - Non - Oui, mais assorti de contraintes trop lourdes	18 % 18 %
compte-rendu - Oui (y compris à titre exceptionnel)	
6 - Faites la demande à l'inspecteur d'académie. - Oui, si un projet existe	9 % 9 %
9 - Cela dépend de l'humeur de l'IEN	4 %

Aux professeurs stagiaires

Vous demandez à votre IEN, car cela vous aidera à mettre en place une exposition, à vous absenter, à titre exceptionnel, pour suivre une conférence sur le thème "Exposition philatélique et géographie". Cette demande est-elle justifiée ?

oui : 50 %

non : 50 %

Que pensez-vous qu'il vous répondre ?

1 - Refus 011- Autorisation accordée si un projet existe	37,5 % 37,5 %
3 - Autorisation accordée si possibilité de remplacement - Autorisation si engagement de rédiger un compte-rendu	12,5 % 12,5 %

Question n°7

Aux inspecteurs

Vous vérifiez que les Instructions Officielles (en particulier les programmes nationaux) sont connues de vos enseignants ?

Aux instituteurs et professeurs des écoles

Votre inspecteur vérifie que les Instructions Officielles (en particulier les programmes nationaux) sont connues de vous.

	IEN	Instituteurs PE
* par l'observation des pratiques pédagogiques	52 %	59 %
* en les interrogeant sur les programmes et instructions au cours des visites d'inspection	25 %	0 %
* vous ne vérifiez pas et leur accordez votre confiance	4 %	27 %
* autres réponses citées ci-dessous	19 %	14 %

Les inspecteurs précisent que lorsqu'elles sont effectuées, ces vérifications s'effectuent :

- par l'utilisation de grilles et de tableaux de bord : 50 %
- par la conduite d'entretiens directifs et semi-directifs : 37 %
- par d'autres sources d'informations (non précisées) : 13 %

Question n°8

Aux inspecteurs

Un groupe d'enseignants d'une même école demande un complément de formation et d'informations sur "l'enseignement de la technologie" à l'école.

Aux instituteurs et professeurs des écoles

Vous demandez un complément de formation et d'informations sur "l'enseignement de la technologie" à l'école pour vous et les membres de l'équipe pédagogique.

Que pensez-vous que votre IEN vous répondra ?

Aux professeurs stagiaires

Vous demandez un complément de formation et d'informations sur "l'enseignement de la technologie" à l'école pour vous et les membres de l'équipe pédagogique.

Que pensez-vous que votre IEN vous répondra ?

Tableau récapitulatif des réponses

	IEN	Instituteurs PE	PES.
* les renvoyez à la MAFPEN dont c'est la mission de former les enseignants ¹⁴⁶	5 %	5 %	41 %
* proposez un stage d'école	39 %	50 %	30 %
* demandez à votre CPAIEN de proposer une solution	29 %	22,5 %	23 %
* autres réponses	27 %	22,5 %	6 %

Ces *autres réponses* des inspecteurs se répartissent de la manière suivante :

1. organisation d'un stage de formation (pour près de la moitié)
2. apport d'une bibliographie
3. "Tout est possible, il faut analyser plus profondément le besoin exprimé".

Les enseignants semblent d'accord avec les inspecteurs pour reconnaître le rôle de formateur de ces derniers, qu'ils en soient les concepteurs ou les animateurs.

Question n°9

Aux inspecteurs

Un(e) enseignant(e) de votre circonscription vous demande de lui communiquer les barèmes de notation des enseignants de votre département.

Aux instituteurs et professeurs des écoles

Vous demandez à votre IEN de vous communiquer les barèmes de notation des enseignants de votre département.

Aux professeurs stagiaires

Vous demandez à votre IEN de vous communiquer les barèmes de notation des enseignants de votre département.

¹⁴⁶ Je précise qu'au moment où ce questionnaire a été effectué, les MAFPEN avaient encore en charge une grosse part de la formation continue des personnels du premier degré.

Tableau récapitulatif des réponses

	IEN	Instituteurs PE	PEst.
Je renvoie l'imprimé par retour du courrier	4 %	9 %	15 %
Je réponds oralement	58 %	18 %	15 %
Je réponds que je n'en dispose pas	0 %	13 %	15 %
Je réponds que c'est interdit	0 %	13 %	30 %
Je ne réponds pas	0 %	18 %	20 %
Autres réponses	38 %	29 %	5 %

Les autres réponses des inspecteurs sont :

1. Cette grille est un outil de travail ; elle n'a qu'une valeur indicative et est confidentielle. Enfin, c'est l'Inspecteur d'Académie qui reste maître de la notation
2. Document interne à ne pas communiquer
3. Cette information a déjà été faite par l'Inspecteur d'Académie.
4. La demande est à faire à l'Inspecteur d'Académie.
5. La demande est orientée auprès des organisations syndicales
6. Ce n'est pas du ressort de l'IEN

Remarques : plusieurs fois, les IEN demandent aux enseignants de s'adresser à leurs représentants du personnel. Un seul dit souhaiter "*une information transparente*", laquelle, précise-t-il, "*serait meilleure*".

Plus de la moitié des IEN affirmait répondre oralement à cette demande des enseignants ; ils sont moins d'un sur cinq à dire que cela se passe ainsi.

Aucun des IEN avouait ne pas répondre. Une partie non négligeable des enseignants dit au contraire que leur IEN ne leur répondrait pas (18 %).

Un accord semble apparaître sur le rôle des organisations syndicales dès lors qu'une question peut paraître "embarrassante".

Remarque : depuis 1997, une note de l'inspecteur d'académie du Rhône a été adressée à tous les directeurs d'école, elle est accompagnée de la grille de notation des

instituteurs et professeurs des écoles en vigueur dans le département.

Question n°10

Aux inspecteurs

Un(e) enseignant(e) vous informe des difficultés rencontrées avec un(e) collègue tant au plan des relations que des conceptions pédagogiques. Ces difficultés mettent en péril à la fois l'élaboration et la conception d'un quelconque travail en commun dans l'équipe pédagogique. Que faites-vous ?

1. un travail de concertation, de médiation en relation duale ou collective pour 60 % d'entre eux.
2. un travail en priorité avec le directeur de l'école (25 %)
3. l'envoi du conseiller pédagogique et éventuellement une demande de mobilité de l'un(e) ou l'autre des enseignants(es) (15 %).

Même quand l'IEN se propose de vérifier et de travailler avec les enseignants, il invite le directeur ou la directrice à participer à ces groupes de travail, ce dernier étant le coordonnateur et l'animateur de l'équipe pédagogique.

Aux instituteurs et professeurs des écoles

Vous informez votre IEN des difficultés rencontrées avec un(e) collègue tant au plan des relations que des conceptions pédagogiques. Ces difficultés mettent en péril à la fois l'élaboration et la conception d'un quelconque travail en commun dans l'équipe pédagogique. Que pensez-vous qu'il fera ?

3 grandes familles de réponses peuvent être identifiées :

1 - L'IEN organise un travail de médiation et de concertation	50 %
2 - L'IEN ne fait "rien"	29 %
3 - L'IEN dit " <i>Essayez de vous arranger</i> "	21 %

Pour cette question, tout comme pour la question n°3, les opinions des IEN et des enseignants se rejoignent. Nous avons, pour mémoire, 60 % des IEN qui disent conduire un travail de médiation et de concertation ; la moitié des enseignants le pense également.

Remarque : puisque la question de la conduite de médiation apparaît, elle pose de fait l'inspecteur en spécialiste des techniques de communication, d'entretien et de médiation ; elle le pose aussi en situation d'être un manager, c'est-à-dire le spécialiste du

management, terme qui recouvre en français l'ensemble des techniques de gestion et de la direction d'une entreprise et dont "l'Académie recommande cependant une prononciation francisée analogue à celle de ménagement" ¹⁴⁷ et dont "l'usage moderne a restreint à la valeur figurée de mesure, réserve dont on use envers quelqu'un" ¹⁴⁸. Ce sont cette "mesure" et cette "réserve" que les enseignants déplorent, quelquefois, dans les attitudes de leurs inspecteurs.

Aux professeurs stagiaires

Vous informez votre IEN des difficultés rencontrées avec un(e) collègue tant au plan des relations que des conceptions pédagogiques. Ces difficultés mettent en péril à la fois l'élaboration et la conception d'un quelconque travail en commun dans l'équipe pédagogique. Que pensez-vous qu'il fera ?

1 - L'IEN sera un médiateur	56 %
2 - L'IEN ne fera "rien" car ce n'est pas de son ressort	26 %
3 - L'IEN viendra inspecter le ou la collègue	12 %
4 - Ne sait pas	6 %

Question n°11

Aux inspecteurs

Les enseignants de votre circonscription sont informés de votre visite d'inspection

1	une semaine	50 %
2	une 1/2 journée une quinzaine de jours	20 % 20 %
3	15 jours à 2 mois	10 %

Vous précisez :

la semaine : 20 %

la quinzaine : 16 %

la journée : 12 %

¹⁴⁷ A. REY, *dictionnaire historique de la langue française*.

¹⁴⁸ A. REY, *dictionnaire historique de la langue française*.

la demi-journée : 52 %

au cours de laquelle cette visite aura lieu.

Aux instituteurs et professeurs des écoles

Vous êtes informé(e) de votre visite d'inspection...

la quinzaine	50 %
la semaine	38 %
la 1/2 journée	12 %

avant cette visite

Un document écrit précise...

la semaine	22 %
la quinzaine	14 %
la journée	14 %
la demi-journée	22 %

au cours de laquelle cette visite aura lieu

Vingt-huit pour cent des enseignants n'ont pas pu répondre et il faut noter que quelques-uns disent ne pas avoir reçu de courrier mais un message du directeur, informé lui-même, par un appel téléphonique de la secrétaire de l'I.E.N qui précisait la date et le motif de la venue de l'IEN

Un seul enseignant écrit avoir été prévenu par son IEN au moment de sa visite ; il précise que celui-ci se proposait de revenir un autre jour puisqu'aucun courrier n'avait été reçu !

Tableau récapitulatif des réponses

	IEN	Instit. P.E
une semaine	50 %	38 %
une 1/2 journée	20 %	12 %
la quinzaine	20 %	50 %
15 jours à 2 mois	10 %	0 %

Tableau récapitulatif des réponses concernant la précision de l'information donnée

	IEN	Instituteurs/P.E
la semaine	20 %	22 %
la quinzaine	16 %	14 %
la journée	12 %	14 %
la demi-journée	52 %	22 %

Aux professeurs stagiaires

Pensez-vous que vous serez informé(e) de la visite de l'IEN pour votre inspection ?

oui : 71 %¹⁴⁹

non : 29 %

Question N°12

Aux inspecteurs

Quelles sont les trois principales informations que vous apportez aux enseignants concernant les critères de l'évaluation que vous allez porter sur leur travail (précisez à quel moment ou en quelle occasion)?

Quand des informations sont données, elles ont été :

1. rédigées dans une note de service : 50 %
2. données verbalement au cours d'une réunion préalable : 21 %
3. rédigées sur une grille ou questionnaire d'inspection adressés avant la visite : 21 %
4. au cours de l'entretien qui suit la visite : 8 %

Il convient de noter qu'un **inspecteur sur cinq** (20 %) avoue **ne donner aucune information explicite**. Ce manque d'information des enseignants concernant la définition des critères retenus pour **évaluer leur travail** est très dommageable. Il dessert à la fois le travail des inspecteurs mais aussi celui des enseignants risquant de les entraîner vers ce que nous pourrions nommer "*l'inspection du sourcil*" pour plagier une expression chère à Philippe MEIRIEU (il parle de la pédagogie du sourcil qui place l'élève en situation de tenter de décoder ce que le professeur attend de lui plutôt que de mobiliser son énergie pour apprendre). En effet, de telles pratiques font courir le risque aux enseignants de dépenser plus d'énergie à tenter de découvrir quelles seraient les hypothétiques manies

¹⁴⁹ Il faut se rappeler que les inspecteurs sont également chargés de faire des inspections sur les autres inspecteurs.

de leur inspecteur pour, dans le cas où ils le considèrent comme un leader charismatique, essayer de s'y conformer. Ils éviteraient ainsi de mobiliser leur énergie pour tenter de découvrir quels gestes pédagogiques seraient susceptibles d'aider tel ou tel élève en difficulté dans la classe, ou de faire avancer plus rapidement celui-ci.

Parmi les informations mentionnées, notons :

1. Les relations qu'entretiennent les enseignants avec leurs élèves
2. Le travail en équipe (de cycle, d'école)
3. Le suivi des conseils précédents (lus sur le rapport)
4. L'organisation du travail
5. Le travail fourni dans les 3 groupes de disciplines
6. Les résultats scolaires des élèves .

Aux instituteurs et professeurs des écoles

Quelles sont les trois principales informations que vous apporte votre IEN concernant les critères de l'évaluation qu'il portera sur votre travail (précisez à quel moment ou en quelle occasion) ?

Les enseignants sont plus de la moitié (52%) à écrire qu'ils ne reçoivent aucune information concernant les critères qui seront utilisés par l'IEN pour les évaluer, alors qu'un inspecteur sur cinq seulement avouait ne pas en donner (20%).

Ces enseignants là seraient donc plus les sujets de leur inspecteur, véritables objets du désir de celui-ci plutôt que les acteurs de leur émancipation ou que des êtres pédagogues autonomes, au service du développement de l'envie d'apprendre de chacun de leurs élèves.

Par ailleurs, ceux qui reçoivent des informations les classent de la façon suivante :

- Application des instructions officielles	31 %
- Concordance entre l'action pédagogique du maître et le projet d'école	31 %
- L'aide aux élèves en difficultés	24 %
- Les relations avec l'équipe pédagogique	14 %

Question n°13

Aux inspecteurs

Des enseignants(es) de votre circonscription vous demandent de mettre en place des groupes de supervision ou d'analyse de la pratique animés par un psychologue ou un psychanalyste.

Vous répondez ...

Aux instituteurs et professeurs des écoles.

Vous demandez à votre IEN que soient mis en place des groupes de supervision ou d'analyse de la pratique animés par un psychologue ou un psychanalyste.

Que pensez-vous qu'il vous répondra ?

Aux professeurs stagiaires

Vous demandez à votre IEN que soient mis en place des groupes de supervision ou d'analyse de la pratique animés par un psychologue ou un psychanalyste.

Que pensez-vous qu'il vous répondra ?

Tableau récapitulatif des réponses

	IEN	Instituteurs PE	PES.
Cette demande est à adresser à la MAFPEN	55 %	37 %	21 %
Qu'il regrette de ne pouvoir donner suite car les enseignants ne peuvent pas bénéficier de ce type de formation : elle est réservée au personnel médical et paramédical	9 %	21 %	50 %
Autres réponses :	36 %	42 %	29%

Les autres réponses des inspecteurs sont :

"Vous êtes maso"

Faire rédiger clairement cette demande en vue d'obtenir : des journées pédagogiques particulières ; une action de formation continue (éventuellement sur une plage de temps

libre) en précisant et prévenant que les moyens financiers actuels risquent d'empêcher l'action souhaitée.

"Ma réponse est celle que FREUD a donnée à un de ses étudiants un peu trop en mal de tout vouloir psychologiser : "il arrive, Monsieur, qu'un stylo ne soit qu'un stylo !" ou encore cette remarque reprise par ALAIN : "pour enseigner le latin à JOHN, il faut connaître le latin et John. Depuis une certaine vogue, on apprend aux enseignants à connaître John mais on ne leur parle pas de l'importance à connaître le latin ! "

"Il s'agit là du type de demande un peu originale qui convient parfaitement à la MAFPEN. Dieu merci, la MAFPEN existe ; elle nous permet parfois de dégager en touche ! "

"Il convient de nuancer la réponse en fonction du contexte. Impossibilité de "théoriser" sans connaître ce contexte."

"Je demande conseil auprès des autorités compétentes du département (l'IEN chargé de l'AIS) et je réponds ensuite."

"J'organise ce travail ! "

"L'accès à la formation est libre. Toute proposition peut être mise en oeuvre si elle répond à un réel besoin."

Les réponses à cette treizième question montrent bien l'embarras dans lequel semblent s'engluer des inspecteurs dès lors qu'est formulée une demande de formation qui interdit une solution de type "instrumentation pédagogique" et exige un positionnement de chacun des protagonistes.

4- Autres commentaires et analyses

L'IEN médiateur

Je souhaiterais évoquer la réponse mentionnée qui fait de l'IEN **un médiateur**, quand une difficulté surgit dans une équipe pédagogique. Sans doute apparaît-il médiateur lorsqu'il dit *"pratiquer un travail de concertation et de médiation"*, quand un enseignant demande son aide pour tenter de régler des difficultés de *"cohabitations pédagogiques"* au sein d'une équipe. Le travail en relation étroite avec le directeur d'école, animateur de l'équipe pédagogique, semble bien participer au développement de cette fonction de médiateur.

L'IEN formateur et évaluateur, l'IEN informatif

Mais, si l'on fait référence maintenant à une autre fonction que devrait tenir un IEN, celle qui le définirait comme un "**formateur-évaluateur**" prenant une part active à la formation des professeurs d'école, je m'interroge sur sa réalité lorsque les réponses font apparaître qu'après une visite d'inspection, au moment de l'entretien avec l'enseignant, l'inspecteur demande : *"alors, que pensez-vous de la demi-journée à laquelle je viens d'assister"* ou encore *"les constats que l'on peut faire de votre travail correspondent-ils aux objectifs que vous vous étiez fixés ? Formulez ces derniers"*.

Ces entretiens, à mon avis, relèvent plus de l'interrogation qui permettrait, peut-être, de départager les lauréats d'un concours général de professeur d'école que d'un véritable travail de formation ouvert sur l'explication et l'aide à l'auto-évaluation.

C'est d'autant plus vrai qu'un cinquième des inspecteurs avoue ne pas informer les enseignants sur les critères d'évaluation retenus et qu'au total, c'est pratiquement un tiers des inspecteurs qui n'informe pas, si l'on considère qu'être informé au moment de l'entretien, c'est-à-dire après l'inspection, ne peut être retenu comme une information.

L'IEN facilitateur

Si je relis et tente de relier les réponses obtenues aux conditions requises pour que l'inspection devienne **un service fourni** aux enseignants, force est de constater qu'elles ne semblent que très partiellement le permettre. En effet, dès la première réponse, les enseignants disent clairement ce qu'ils ressentent : **l'IEN ne facilite en rien leur travail**. Je ne voudrais pas, cependant, penser d'emblée que les IEN sont considérés comme des fonctionnaires inutiles voire nuisibles par près d'un enseignant sur deux ; objectivement, la lecture de l'ensemble des réponses aux questionnaires adressés aussi bien aux enseignants qu'aux professeurs d'école stagiaires ne le montre pas si clairement.

Les enseignants n'ont sans doute pas souvent l'occasion d'exprimer les représentations qu'ils peuvent avoir de leurs inspecteurs et, peut-être, y a-t-il eu là un effet "défoulement". Il faut bien, tout de même, tenir compte de ces opinions exprimées.

En particulier, on peut s'interroger sur la valeur et le résultat que pourrait avoir un stage de formation continue proposé par un inspecteur négativement imaginé après qu'ils lui aient demandé malgré tout "un complément de formation" dans une discipline scolaire (la question 8 portait sur la technologie). Plus simplement, comment des enseignants accepteraient-ils l'idée même de demander un conseil ou une aide à quelqu'un qu'ils ne reconnaîtraient pas comme pouvant faciliter leur travail ? Le problème du rapport qui lie l'enseignant à son inspecteur est sans doute bien complexe et ces questionnaires ne sont que des points de repère.

Cette opinion négative sur l'aide qu'apporte un IEN à un enseignant ou à une équipe ne porte pas sur la fonction de **contrôle** exercée par ce fonctionnaire ; cette dernière semble même bien admise. La moitié des enseignants interrogés reconnaît que cette présence leur évite, par exemple, de ne pas respecter les programmes. Les enseignants

vont même jusqu'à penser, dans une très grande majorité, qu'en cas de "manquements graves" repérés pendant une visite d'inspection, leur inspecteur, à l'issue de celle-ci, en parlera avec eux, et proposera une nouvelle visite dans un délai de six mois.

Nous voulons espérer qu'il s'agit là d'un signe perceptible d'une volonté de reconnaître l'IEN comme médiateur et formateur possible.

L'IEN explicite

Ce qui, sans doute, questionne et inquiète davantage, mais ne nous surprend pas, c'est la réponse cinglante et claire à la question numéro 12 qui portait sur les informations données aux enseignants à propos des critères utilisés par leur inspecteur pour évaluer leur travail¹⁵⁰ :

Un enseignant sur deux répond ne recevoir aucune information !

Si nous faisons l'hypothèse que l'IEN doit aussi être un formateur et un évaluateur, il y aurait à cause de cette réponse des enseignants mais aussi grâce à celle donnée par les inspecteurs, un chantier à ouvrir pour découvrir ce que signifie, pour chacun, le terme "évaluer".

En effet, ne serait-il pas temps de parvenir à mettre l'évaluation au service des apprentissages des élèves et donc du travail des enseignants ?

Si évaluer c'est juger et dire la valeur d'un objet, d'une copie ou encore d'un travail à la lumière d'un résultat attendu ou d'une norme, il semble qu'un consensus existe pour faire de l'évaluation un acte capable d'aider à comprendre la situation de celui qui est évalué tout autant que de mesurer sa performance. En tous les cas, comme l'affirme Ch. HADJI, l'évaluation doit être "**capable de lui fournir des repères éclairants, plutôt que de l'accabler sous des reproches ; capable de préparer la mise en oeuvre des outils de la réussite plutôt que de se résigner à n'être qu'un thermomètre (voire un instrument) de l'échec**"¹⁵¹.

Il y a déjà trente ans que SCRIVEN (1967) a proposé la notion d'évaluation formative et c'est en 1971 que BLOOM l'a étendue aux élèves et étudiants et comme le précise toujours HADJI "**cela fait trente ans, donc, (un peu plus maintenant) que la communauté éducative (en tout cas : une part significative de celle-ci) appelle de ses voeux une évaluation se consacrant à la régulation des apprentissages, capable de guider l'élève pour qu'il puisse situer lui-même ses difficultés, les analyser, et découvrir, ou à tout le moins mettre en oeuvre, les procédures susceptibles de lui permettre de progresser. Dans cette perspective, l'erreur ne serait pas une faute, à réprimer, mais une source d'information, et cela à la fois**

¹⁵⁰ Nous préfèrons la formule "évaluation du travail des enseignants" à celle reprise dans le rapport de l'IGEN par le rapporteur J. FERRIER : "l'évaluation des enseignants du premier degré se fait exclusivement par l'inspection" *Evaluation et notation des personnels enseignants du premier degré*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion sociale, Inspection Générale, Paris, 1995, page 5.

¹⁵¹ Charles HADJI, *L'évaluation démythifiée*, ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, page 8. Paris, 1997.

pour le maître, dont le devoir est d'analyser la production et, à travers elle, la situation de l'élève, et pour l'élève, qui a besoin de comprendre ses erreurs pour ne plus les commettre, et progresser¹⁵².

Et si l'évaluation formative devenait, non pas le but lointain à atteindre, mais le point de départ du travail de l'inspecteur en inspection ? N'y aurait-il pas, au nom du principe que les enseignants en formation ne font pas ce qu'on leur dit de faire mais font ce que l'on fait avec eux, un moyen pour transformer les pratiques ?

C'est à cette utopie-là que nous souhaitons nous attaquer et les outils utilisés et présentés plus avant dans cette thèse y pourvoient. En ce sens, ils aident à comprendre pour agir au mieux des intérêts des élèves sans jamais laisser croire aux enseignants qu'ils pourraient être de simples comptables de leurs performances car "***l'évaluation est toujours autre chose que ce qui serait une pure et simple mesure scientifique***"¹⁵³.

Concernant maintenant les professeurs stagiaires interrogés, nous souhaiterions insister sur ce qui est apparu comme une évidence : ces stagiaires ont une idée assez floue et imprécise du fonctionnement administratif de la "structure école" et de la législation en vigueur, en particulier pour tout ce qui concerne les missions des directeurs d'école qu'ils considèrent plutôt comme des chefs d'établissement¹⁵⁴. Ils ont des connaissances tout aussi floues des rôles et fonctions respectifs des Inspecteurs d'Académie et des Inspecteurs de l'Education Nationale¹⁵⁵ en particulier lorsqu'il s'agit d'obtenir des autorisations d'absence ou de départ en classes transplantées. Rien non plus de très précis n'émerge dans leur esprit, quant aux rôles et missions des conseillers pédagogiques.

Enfin, les obligations légales faites aux IEN de prévenir de leurs visites dans les

¹⁵² Charles HADJI, op. cité, page 9.

¹⁵³ Charles HADJI, page 10.

¹⁵⁴ Vous devez vous absenter et quitter votre classe pour des raisons de convenances personnelles ; à quelles personnes devez-vous vous adresser afin d'obtenir une autorisation ? Si l'inspecteur de l'éducation nationale est cité dans 53 % des réponses, 47 % de celles-ci disent que c'est au directeur de l'école qu'il faut demander cette autorisation. Outre l'autorité que les professeurs stagiaires semblent reconnaître au directeur d'école, qu'ils semblent confondre avec un chef d'établissement, il convient de noter qu'échappe à leur connaissance un point de législation tout de même important, mais dont la confusion est parfois entretenue par les intéressés eux-mêmes et qui peut laisser croire que la directrice ou le directeur serait un supérieur hiérarchique. En fait, dans la plupart des cas, L'IEN n'agit que par délégation et le décideur est le Directeur des Services Départementaux de l'Education Nationale, l'Inspecteur d'Académie en résidence. Vous envisagez d'organiser une classe transplantée avec vos élèves. De quelles personnes devez-vous obtenir l'autorisation pour conduire ce projet ? 1 - L'IEN01142 % 2 - Le directeur ou la directrice01130 % 3 - Les parents01128 % Notons pour information que quelques stagiaires pensent qu'ils doivent obtenir l'autorisation du maire de la commune ou croient devoir obtenir une autorisation des membres du conseil de cycle ou encore du conseiller pédagogique. L'Inspecteur d'Académie n'ayant pas été proposé, il ne fut pas non plus cité, pas même dans la rubrique "autres réponses".

¹⁵⁵ Et cela, même si les réponses qu'ils fournissent à la question numéro 6 de leur questionnaire sont assez explicites : **Question n°6 - L'IEN dont vous dépendez a plutôt pour mission ...** 1 - De contrôler la qualité de votre travail (77 %) 2 - De vous aider à vous former dans les disciplines pour lesquelles vous avez des difficultés (17 %) 3 - De vous aider à élaborer un plan de carrière (6 %)

écoles ainsi que du motif de celles-ci ne semblent pas avoir été communiquées (ou en tous les cas l'information a été mal retenue) à tous les stagiaires ; trente pour cent d'entre eux pensent qu'ils ne seront pas informés de la venue de l'inspecteur dans leur classe.

Tous ces points mis bout à bout ainsi que ma pratique d'inspecteur-professeur dans un I.U.F.M. m'amènent à m'interroger sur ce qui doit être considéré comme une insuffisance en matière de formation initiale.

L'I.U.F.M. remplit sans doute encore insuffisamment sa mission dans le domaine de l'approche institutionnelle et législative ainsi que dans celui qui devrait traiter du fonctionnement du système éducatif. Les professeurs chargés de ces informations parlent sans doute plus volontiers **sur** le système éducatif et **sur** l'école au lieu de parler **de** l'école et **de** son fonctionnement. Il y a là un travail à poursuivre entre les instituts de formation et les inspecteurs de l'éducation nationale pour que de leur collaboration naîsse une formation encore plus professionnalisante.

L'IEN personne-ressource

Nous avons noté avec beaucoup d'intérêt que les réponses des professeurs stagiaires montrent de manière claire qu'ils pensent que si l'IEN a pour principale mission de contrôler la qualité de leur travail, **il est aussi une personne-ressource qui aide à se former, conseille et apporte un regard extérieur utile et nécessaire à sa pratique.**

Nous formuleronss volontiers deux réflexions concernant cette vision de l'inspecteur par les professeurs stagiaires. Elles correspondraient à ce que nous appellerions, à ce moment et faute d'avoir pu trouver d'autres qualificatifs, soit à une **génération fragile**, soit à une **génération forte**, selon l'interprétation que l'on peut faire, à partir de leurs réponses.

Dans le premier cas, celui d'une génération fragile, nous aurions affaire à des enseignants demandeurs d'aide, voire d'assistance, allant même jusqu'à refuser les responsabilités qui leur sont attribuées ; elles leur apparaîtraient comme étant trop lourdes à supporter (et par là même, si l'on pousse ce raisonnement à l'extrême, ils refuseraient aussi le contrôle de l'institution), évoquant le manque de confiance en eux, ou l'impression de n'avoir pas été assez formés.

Dans le deuxième cas, au contraire, nous serions en face d'une génération forte, responsable et autonome ; une génération qui fait fi du statut de l'inspecteur, une génération qui utiliserait les compétences de chacun, en fonction des besoins et nécessités du service, pour avancer et progresser.

Cette dernière représentation nous paraît, bien évidemment, plus positive et porteuse de projets constructifs.

Elle n'en pose pas moins la question de la place que pourrait tenir un Inspecteur de l'Education Nationale, quelle que soit, en fait, l'hypothèse retenue, car toutes les deux ébranlent les barrières hiérarchiques établies depuis la création de ce corps. Mais nous n'avons pas l'intime conviction que ce soit entièrement négatif.

Prenons, par exemple, le rôle de "formateur-évaluateur". Nous noterons que la place

de la formation continue n'est pas du tout la même, dans l'un et l'autre cas.

Dans l'hypothèse de la génération fragile, cette réponse de l'institution n'apporte aucune "valeur ajoutée professionnelle", elle n'a pas été demandée et exprimée en terme de besoin par les enseignants¹⁵⁶; tout au plus peut-elle servir de soupe à des enseignants en difficulté ou "usés"¹⁵⁷. On ne se situerait pas, alors, dans un processus de formation permanente dynamique, mais dans un cadre de transmission de connaissances, pour ces enseignants. Un cadre qui risquerait d'être voué à l'échec par l'attitude de passive réception des agents.

Si au contraire, on suppose qu'il s'agit d'une génération forte d'enseignants, telle que nous l'avons décrite, la formation permanente deviendrait effective, s'inscrivant dans un processus dynamique ; la formation continue trouverait alors bien sa place. Les propositions de l'institution pourraient être suivies et enrichies par les enseignants puisqu'elles ne feraient que reprendre l'expression de besoins pouvant émaner des enseignants ou bien repérés par les inspecteurs et s'inscriraient non plus dans une logique de face à face mais bel et bien dans **une logique de côté à côté**.

5- Des repères qui mettent en évidence "le face à face"

Nous avons été frappé par le décalage important, voire la fracture entre les réponses aux deux premières questions posées aux enseignants et aux inspecteurs. Nous les rappelons pour mémoire :

Question 1 - IEN L'Inspecteur de l'Education Nationale facilite le travail des enseignants. Il leur permet en particulier de ... (vous retiendrez trois actions que peuvent conduire des enseignants et qu'ils ne pourraient pas conduire sans vous)	Question 1 - Enseignants Votre Inspecteur de l'Education Nationale facilite votre travail. Il vous permet en particulier de ... (vous retiendrez trois actions que peuvent conduire des enseignants et qu'ils ne pourraient pas conduire si l'Inspecteur n'existe pas)
Question 1 - IEN L'Inspecteur de l'Education Nationale facilite le travail des enseignants. Il leur permet en particulier de ... (vous retiendrez trois actions que peuvent conduire	Question 1 - Enseignants Votre Inspecteur de l'Education Nationale facilite votre travail. Il vous permet en particulier de ... (vous retiendrez trois actions que peuvent conduire

¹⁵⁶ Exprimer des besoins de formation et des besoins en formation ne peut se faire qu'à partir d'un travail d'entretien et d'explicitation conduit par un formateur.

¹⁵⁷ J'utilise ce qualificatif, employé par Madame Elisabeth ZUCMANN, médecin, qui avait intitulé un article pour la revue du Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur le Handicap et les Inadaptations : "de l'usure des équipes pédagogiques et éducatives"

Question 1 - IEN L'Inspecteur de l'Education Nationale facilite le travail des enseignants. Il leur permet en particulier de ... (vous retiendrez trois actions que peuvent conduire des enseignants et qu'ils ne pourraient pas conduire sans vous)	Question 1 - Enseignants Votre Inspecteur de l'Education Nationale facilite votre travail. Il vous permet en particulier de ... (vous retiendrez trois actions que peuvent conduire des enseignants et qu'ils ne pourraient pas conduire si l'Inspecteur n'existe pas)
des enseignants et qu'ils ne pourraient pas conduire sans vous)	des enseignants et qu'ils ne pourraient pas conduire si l'Inspecteur n'existe pas)

Tableau récapitulatif des réponses

IEN	Enseignants
1 - Formation : 43 % 2 - Information : 25 % 3 - Médiation : 19 % 4 - Apports culturels : 13 %	1 - Formation : 37 % 2 - Information : 28 % 3 - Financement d'action : 20 % 4 - Médiation : 15%

Si l'on ne tient pas compte, dans un premier temps du fait que près d'un enseignant sur deux affirme ne pas voir son travail facilité par son inspecteur¹⁵⁸ (ils représentent 48% des réponses traitées), on constate qu'enseignants et inspecteurs semblent en phase pour exprimer des champs communs d'actions que sont **la formation, l'information** et, à un degré moindre, **la médiation**. Nous constatons en effet une certaine proximité des scores.

Cela étant, comment pourrions-nous ne pas tenir compte de ce cri vengeur ou de cet appel ? Il est cri vengeur si on considère que les enseignants ayant répondu au questionnaire qui leur a été directement adressé n'ont pas souvent eu, par le passé, l'occasion d'être interrogés pour dire ce qu'ils pensent de leur inspecteur. C'est sans doute l'une des raisons du faible taux de retour des questionnaires. Nous faisons l'hypothèse, confirmée par des sondages d'opinion¹⁵⁹, ici et là tentés depuis, que les enseignants relativement satisfaits des comportements professionnels de leur IEN n'ont que faiblement répondu, à la différence de ceux qui avaient, légitimement ou non, une raison de se plaindre de l'action de leur inspecteur¹⁶⁰.

Ce serait un appel, si comme nous le pensons, les enseignants interrogés ont le sentiment de ne rencontrer leur inspecteur, au mieux, que deux heures tous les trois ans, pour une visite d'inspection. L'inspecteur apparaît alors plus systématiquement comme un contrôleur, pointant ce qui ne marche pas, ce qui est à améliorer, en le notifiant dans un rapport qui se termine, plus de neuf fois sur dix, par l'augmentation de la note de l'enseignant¹⁶¹. Cela étant, peu d'enseignants interrogés depuis cette étude disent avoir

¹⁵⁸ et dans un premier temps seulement, car comment ne pas tenir compte de ce "cri" lancé par les enseignants aux inspecteurs. De toute évidence ils ne se sentent pas suffisamment aidés par les IEN ; en tous les cas pas assez reconnus et sans doute trop jugés et contrôlés. Il faudra y revenir si l'on veut espérer travailler en partenariat !

¹⁵⁹ est-elle pour autant validée ?

été félicités par leur inspecteur quand, à l'issue d'une année scolaire, les résultats de leurs élèves à une évaluation ou à un examen ont été bons ou excellents. C'est un peu comme si la *considération positive inconditionnelle*, le *regard positif*, la *congruence*, l'*authenticité*, la *réalité* et la *transparence* et encore la *compréhension empathique*¹⁶² étaient absents des attitudes des inspecteurs. Ce sont pourtant autant d'attitudes qui se complètent pour, dès lors qu'elles existent ensemble, poser les bases d'un climat de sécurité. Un climat qui, de toute évidence est propice à l'avènement des conditions nécessaires et suffisantes au développement des personnes et au-delà, des professionnels. Deux psychologues américains, Aspy et Roebuck¹⁶³, ont, en 1976 et après une étude qui dura dix années, mis en relation les attitudes de l'enseignant dans sa classe - en reprenant celles décrites par C. Rogers- et les résultats des élèves. En se fondant sur de multiples heures d'enregistrement de séances en classes -à différents niveaux du système scolaire-, et de nombreux outils scientifiques d'évaluation, ils ont abouti aux résultats globaux suivants :

Quand existent chez l'enseignant les qualités humaines d'*authenticité*, de *considération positive*, de *compréhension empathique* :

Les élèves progressent plus vite

Les résultats scolaires sont meilleurs

Le comportement est plus adapté à la classe

Il y a moins de problèmes de discipline

Les élèves sont davantage satisfaits de l'école

¹⁶⁰ Pour l'exemple, nous évoquons ces faits : un IEN avait rencontré quelques difficultés dans sa circonscription, à cette époque, avec une équipe d'école dont les membres étaient des militants pédagogiques. Une visite d'inspection s'était soldée par un rapport sévère, aux reproches nombreux et une proposition de baisse de note pour l'un des enseignants. Comme il est d'usage en pareille situation, le cas de l'enseignant fut présenté en commission administrative paritaire départementale. A l'issue de celle-ci, il fut décidé qu'une nouvelle visite d'inspection serait effectuée, non pas par l'IEN de la circonscription, mais par l'IEN adjoint à l'inspecteur d'académie. Cette décision fut très mal ressentie et difficilement acceptée par l'IEN et nombre de ses collègues, et au contraire accueillie comme une victoire des praticiens de terrain contre l'administration "vétillouse, inhumaine et incomptétente" représentée par un IEN. Les enseignants de cette équipe avaient reçu un questionnaire, ils l'ont tous renvoyé parfaitement renseigné.

¹⁶¹ Moins de vingt cas de baisse de notes ont été comptabilisés dans le département du Rhône au cours de l'année 1996/1997. Ce département compte près de huit mille instituteurs ou professeurs d'école. Ces vingt cas représentent moins de 3%.

¹⁶² J'emprunte ici à C. ROGERS, *liberté pour apprendre* ? Dunod, Paris, 1976., pages 115, 118, 125, 224 et 225. Ces attitudes y sont décrites.

¹⁶³ ces résultats sont décrits dans le numéro 324 de la revue Cahiers pédagogiques. Mai 1994, Page 26.

Ils ont d'eux-mêmes une image positive.

Un autre résultat de la recherche précise que ces qualités humaines peuvent s'apprendre au cours d'une formation.

Beaucoup d'inspecteurs sont issus du corps des professeurs, d'autres du corps des instituteurs. A l'évidence, de telles sessions de formations n'ont pas été choisies, pour le cas où elles auraient été proposées à divers plans de formation des enseignants devenus inspecteurs. En tous les cas, une telle formation ne figurait pas au projet de formation du centre national de formation des personnels d'inspection en 1991/1992. Elle n'y figurait toujours pas à celui de l'ESPEMEN en 1997.

Quelle que soit la solution que nous retiendrons, "cri vengeur" ou "appel", nous verrons que des pratiques professionnelles fondées sur le paradigme que nous proposons dans la troisième partie peuvent apporter des éléments de réponses et infléchiraient celles d'une éventuelle nouvelle étude.

Pour la deuxième question posée à chacun des partenaires (les actions rendues impossibles à cause de l'existence même de l'inspecteur), on constate là aussi des points de convergence importants. En effet, la première action repérée par les uns et les autres comme rendue impossible du fait même de l'existence de l'inspection est le "**non-respect des programmes et instructions officiels**". On est certes assez éloigné de la mission "d'inspecteur-formateur" et très proche de celle "d'inspecteur-contrôleur" (scrutateur pour revenir au sens premier du terme¹⁶⁴). La deuxième proposition des enseignants et celle des inspecteurs confirment cette analyse puisqu'elles accordent à l'inspection la capacité d'éviter des absences sans motif ou le non-respect des obligations de service.

Revenons maintenant sur **les réponses aux questions n°3, n°5 et n°10**.

Question numéro 3

¹⁶⁴ Le mot est d'abord employé au sens figuré dans *inspecteur du cœur*, celui qui "scrute le cœur" en parlant de DIEU. Définition tirée du *dictionary historique de la langue française*, sous la direction de A. REY.

<p>Question 3 - IEN Vous venez de constater des manquements graves dans le travail pédagogique d'un(e) enseignant(e) de votre circonscription (les élèves n'abordent pas toutes les disciplines obligatoires, l'enseignant(e) ne corrige pas les documents écrits des élèves, le tableau recèle plus de dix fautes d'orthographe, les retards en début de demi-journée sont systématiques,...) alors qu'il ou elle entretient d'excellentes relations avec ses élèves. Que faites-vous ?</p>	<p>Question 3- Enseignants Votre inspecteur vient de constater des manquements graves dans votre travail pédagogique (les élèves n'abordent pas toutes les disciplines obligatoires, vous ne corrigez pas les documents écrits des élèves, le tableau recèle plus de dix fautes d'orthographe, vos retards en début de demi-journée sont systématiques,...) alors que vous entretenez d'excellentes relations avec vos élèves. Que pensez-vous qu'il fera ?</p>
<p>Question 3 - IEN Vous venez de constater des manquements graves dans le travail pédagogique d'un(e) enseignant(e) de votre circonscription (les élèves n'abordent pas toutes les disciplines obligatoires, l'enseignant(e) ne corrige pas les documents écrits des élèves, le tableau recèle plus de dix fautes d'orthographe, les retards en début de demi-journée sont systématiques,...) alors qu'il ou elle entretient d'excellentes relations avec ses élèves. Que faites-vous ?</p>	<p>Question 3- Enseignants Votre inspecteur vient de constater des manquements graves dans votre travail pédagogique (les élèves n'abordent pas toutes les disciplines obligatoires, vous ne corrigez pas les documents écrits des élèves, le tableau recèle plus de dix fautes d'orthographe, vos retards en début de demi-journée sont systématiques,...) alors que vous entretenez d'excellentes relations avec vos élèves. Que pensez-vous qu'il fera ?</p>

Tableau récapitulatif des réponses

IEN	Enseignants
<p>Les apprentissages étant facilités par les relations qu'entretient un enseignant avec ses élèves, en dépit des méthodes utilisées, vous n'en parlez pas. 0 % Votre entretien porte sur les manquements repérés qui sont, en dépit des relations excellentes, une gêne pour les apprentissages des élèves, vous le notez dans le rapport et vous annoncez un maintien de note et une nouvelle visite dans les six mois. 82 % Vous conduisez votre entretien en présence du directeur ou de la directrice, sermonnez cet(te) enseignant(e) pour son comportement trop peu professionnel et annoncez une baisse de note significative (> 5 points). 4 % Autre réponse 14 %</p>	<p>Les apprentissages étant facilités par les relations qu'entretient un enseignant avec ses élèves, en dépit des méthodes utilisées, il n'en parle pas. : 13 % L'entretien portera sur les manquements repérés qui, en dépit d'excellentes relations, perturbent les apprentissages des élèves ; ils seront notifiés dans le rapport et votre IEN annoncera un maintien de note et une nouvelle visite dans les six mois. : 70 % L'entretien est conduit en présence du directeur ou de la directrice, vous êtes sermonné(e) et l'IEN vous annonce une baisse de note significative (> 5 points) pour votre comportement trop peu professionnel. 8,5 % Autre réponse 8,5 %</p>

L'énoncé n°2 "l'entretien portera sur les manquements repérés..." obtient le meilleur

score à la fois chez les IEN et les enseignants (respectivement 82 % et 70 % des réponses).

Les enseignants semblent bien reconnaître l'inspecteur dans le rôle qui le conduit à intervenir, dès lors qu'il y a manquement, pour venir en aide aux élèves. Chacun semble considérer naturelle cette fonction de l'inspecteur qui garantit une aide aux écoliers dès lors que ceux qui sont chargés de les accompagner sur le chemin des apprentissages, de la connaissance et de la citoyenneté, apparaissent défaillants.

Certains enseignants et aussi des IEN notent que l'inspecteur ne reviendra pas dans un délai de six mois mais sera contraint par l'exigence de son emploi du temps d'attendre un an. Ceux-là imaginent à juste titre que "*l'inspecteur vérifie, rend compte, reçoit, morigène, félicite, rédige, visite, régule, préside, participe, s'informe, informe, forme, organise, réorganise, donne des avis, en reçoit et inspecte quand il lui reste du temps*"¹⁶⁵.

Nous ne pouvons cependant nous empêcher de rapprocher ces réponses de celles données à la question numéro cinq que nous rappelons pour mémoire :

Question numéro 5

Question 5 - IEN Votre visite d'inspection auprès d'une(e) enseignant(e) de votre circonscription vient confirmer ce que vous aviez entendu de votre CPAIEN et de la directrice ou du directeur de l'école : l'enseignant(e) est remarquable et n'a pas encore 30 ans. Lui proposez-vous des projets professionnels ?	Question 5- Enseignants Votre inspecteur constate ce que vous avaient déjà laissé entendre le CPAIEN et votre directeur ou directrice : ce que vous faites est remarquable alors que vous débutez : vous propose-t-il des projets professionnels ?
Question 5 - IEN Votre visite d'inspection auprès d'une(e) enseignant(e) de votre circonscription vient confirmer ce que vous aviez entendu de votre CPAIEN et de la directrice ou du directeur de l'école : l'enseignant(e) est remarquable et n'a pas encore 30 ans. Lui proposez-vous des projets professionnels ?	Question 5- Enseignants Votre inspecteur constate ce que vous avaient déjà laissé entendre le CPAIEN et votre directeur ou directrice : ce que vous faites est remarquable alors que vous débutez : vous propose-t-il des projets professionnels ?

Ce n'est pas tant dans les réponses que nous avons fondé l'analyse que je livre. Une grosse majorité des inspecteurs et des enseignants se retrouve en effet d'accord pour dire qu'il y a bien une proposition de projet professionnel. Mais ce n'est qu'une majorité, là où nous pensons que nous aurions dû obtenir une réponse unanime si nous étions effectivement dans une logique de gestion des ressources humaines. Ce qui nous surprend aussi, c'est que pas un inspecteur interrogé n'ait spontanément écrit : "avant

¹⁶⁵ *inspecteur, un nouveau métier*, R. ROBICHON, G. GAUZETTE, J.P. ROCQUET, C.D.D.P. Marne, 1994, page 95.

toute proposition, je le félicite, le remercie et l'encourage à poursuivre dans cette voie". Ce qui me surprend, un peu moins depuis que j'ai étudié les réponses des questionnaires, c'est qu'aucun enseignant n'ait écrit spontanément : "avant toute proposition, il me félicite, me remercie et m'encourage à poursuivre dans cette voie".

C'est un peu comme si les fonctionnaires de l'éducation nationale n'étaient que des agents au service d'une administration dont la seule action de promotion consistait à enregistrer des notes pour calculer des changements d'échelon au plus près des intérêts du budget de l'état. Il n'y a là aucune reconnaissance ; et s'il est difficile pour l'administration de se séparer d'un membre malade ou défaillant, il semble qu'il lui soit tout aussi difficile de reconnaître pour les valoriser ses membres les plus méritants.

C'est en tous les cas le sens des propos que tint, au cours d'un entretien, le directeur des ressources humaines, nouvellement nommé au rectorat de l'académie de Lyon. Sa tâche lui apparaissait extraordinaire, diversifiée et riche, mais il se demandait bien par quel bout l'entreprendre¹⁶⁶. Depuis, *La lettre de l'éducation* s'est interrogée sur le "**le Flop des directeurs des ressources humaines**"¹⁶⁷. Il y est commenté comment la mise en place de ce directeur, dans chacune des académies, est méconnue des personnels de l'éducation nationale et surtout, comment ils ne parviennent pas à gérer les ressources humaines dans chacune des académies.

Il y aurait sans doute un véritable chantier à ouvrir pour repenser la gestion et le développement des compétences des personnels enseignants et en particulier des instituteurs et professeurs des écoles. Le rapport de Claude PAIR¹⁶⁸ propose de "**redéfinir le rôle des inspecteurs de l'éducation nationale**"¹⁶⁹ et en particulier de centrer leur travail "*sur tout ce qui concerne les personnels, comme c'est normalement le cas pour un corps d'inspection pédagogique : évaluation, animation, suivi, conseil, formation*"¹⁷⁰. Dans cette optique, pour aider à la distinction entre la gestion administrative et le contrôle et donner encore plus de sens à cette volonté claire de gérer aussi les ressources des personnels, nous pensons que les inspecteurs de

¹⁶⁶ Nous avons interrogé un manager d'une équipe de vendeurs d'équipements informatiques industriels et il me disait que la norme était, dans son entreprise, d'un manager pour une équipe de neuf à douze personnes, douze étant une limite supérieure qui ne permettait déjà plus d'animer, d'observer, de suivre le travail de chacun pour l'aider à atteindre les objectifs fixés chaque année au cours d'un entretien professionnel. Nous n'avons, pour notre part, et pendant six ans d'exercice, jamais été convié à un entretien professionnel. Il est vrai que le directeur des services départementaux de l'éducation nationale gère la carrière et anime une équipe de trente trois IEN chargés de circonscription, deux IEN chargés d'information et d'orientation et trois-cent cinquante principaux de collège...

¹⁶⁷ *La lettre de l'éducation*, numéro 215, 24 novembre 1997.

¹⁶⁸ Cf. PAIR, *Rénovation du service public de l'Education Nationale : responsabilité et démocratie*. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, à madame la ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire. Février 1998

¹⁶⁹ page 20

¹⁷⁰ page 20

l'éducation nationale gagneraient à être rattachés au Directeur des Ressources Humaines de l'académie plutôt qu'au Directeur des services départementaux de l'éducation nationale, plus spécialement responsable de la gestion administrative.

Enfin, la question numéro 10

Question 10 - IEN Un(e) enseignant(e) vous informe des difficultés rencontrées avec un(e) collègue tant au plan des relations que des conceptions pédagogiques. Ces difficultés mettent en péril à la fois l'élaboration et la conception d'un quelconque travail en commun dans l'équipe pédagogique. Que faites-vous ?	Question 10- Enseignants Vous informez votre IEN des difficultés rencontrées avec un(e) collègue tant au plan des relations que des conceptions pédagogiques. Ces difficultés mettent en péril à la fois l'élaboration et la conception d'un quelconque travail en commun dans l'équipe pédagogique. Que pensez-vous qu'il fera ?
Question 10 - IEN Un(e) enseignant(e) vous informe des difficultés rencontrées avec un(e) collègue tant au plan des relations que des conceptions pédagogiques. Ces difficultés mettent en péril à la fois l'élaboration et la conception d'un quelconque travail en commun dans l'équipe pédagogique. Que faites-vous ?	Question 10- Enseignants Vous informez votre IEN des difficultés rencontrées avec un(e) collègue tant au plan des relations que des conceptions pédagogiques. Ces difficultés mettent en péril à la fois l'élaboration et la conception d'un quelconque travail en commun dans l'équipe pédagogique. Que pensez-vous qu'il fera ?

Tableau récapitulatif des réponses

IEN	Enseignants
Un travail de concertation, de médiation en relation duale ou collective : 60 % Un travail en priorité avec le directeur de l'école : 20% L'envoi du conseiller pédagogique : 10 % Eventuellement une demande de mobilité de l'un(e) ou l'autre des enseignants : 10 %	L'IEN organise un travail de médiation et de concertation : 46 % L'IEN ne fait "rien" : 27 % L'IEN dit "Essayez de vous arranger" : 18 % non réponse : 9%

Là encore, les enseignants et les inspecteurs s'accordent en écrivant que la médiation et la concertation sont les premières actions que tentera de conduire l'IEN (60 % chez les IEN et 46 % pour les enseignants).

Ensuite, les divergences sont criantes puisque près d'un tiers des enseignants pense que l'IEN ne fera rien et un sur cinq qu'il s'accommodera d'un laconique "*Essayez de vous arranger*", alors que les IEN répondent qu'ils proposeraient un travail avec le directeur et l'envoi d'un conseiller pédagogique.

On voit bien que les déficits de communication et d'information entre les inspecteurs et les équipes pédagogiques sont bien ancrés. Il faudra du temps pour que les

représentations se modifient et que les relations se normalisent davantage.

6- Différents usagers s'expriment pour dire ce qu'ils redoutent mais aussi ce qu'ils espèrent d'une visite d'inspection

Pendant l'année 1995, dans le cadre de l'association Apprendre¹⁷¹, nous avions inscrit au programme de l'année, en plus des "POINT-FORUM", une session de formation ouverte à tous et dont le thème portait sur l'inspection des professeurs, il s'intitulait : "**Evaluation, inspection et transformation des pratiques pédagogiques**"¹⁷². Y participèrent seize stagiaires issus des corps des professeurs des écoles et des instituteurs, mais aussi des conseillers principaux d'éducation, et des personnels du ministère des affaires sanitaires et sociales.

Nous avions proposé à des binômes de stagiaires de réfléchir puis de répondre, sur une affiche, à la question suivante :

Pour qu'une inspection soit un outil au service de la réussite des élèves, il convient de ...

Après avoir été lue et commentée, chacune des affiches fut ensuite positionnée , en fonction du degré d'accord ou de désaccord suscité.

Les réponses inscrites sur chacune des affiches sont reproduites ci-dessous. Leur positionnement est représenté en fin de paragraphe.

Réponses de l'affiche n°1 :

Ne pas confondre la réussite de l'enseignant et la réussite de l'élève.

Préciser le rôle de l'inspection en tant que "catalyseur" d'un apprentissage meilleur.

Ne pas se contenter d'un rapport ponctuel mais d'avoir un suivi (contenus, pistes,...) le lendemain de l'inspection

Articuler réellement formation et inspection

Réponses de l'affiche n°2 :

¹⁷¹ Apprendre fut créée en 1991 et dissoute en 1996. Son siège social était à l'université Lumière LYON 2.

¹⁷² Ce stage s'est déroulé sur trois demi-journées, à l'Université Lumière Lyon 2, en janvier, février et mars 1995.

Accepter la relation Inspecteur-Inspecté

Importance de la relation (écoute, aide, conseil)

Importance du directeur (tiers)

Inspection réussie lorsque les deux ont conscience :

- de poursuivre les mêmes objectifs,
- de la nécessité de se former,
- que chacun a son rôle,
- que l'on peut s'améliorer,
- que l'inspection est ponctuelle,

mais aide à mettre en place des stratégies centrées sur ce que l'enfant peut faire, et pas seulement sur ses difficultés.

Réponses de l'affiche n°3 :

permettre une application concrète et adaptée des textes officiels (pour une mise en œuvre réussie !).

Avoir des connaissances pratiques, sur le terrain, du travail afin de parler des "compétences" en connaissance de cause.

Insister sur le rôle de "conseil" et de contrôle.

Réponses des affiches n°4 et 5 :

Fournir les outils :

- relationnels (communication élève-maître-environnement),
- méthodologiques (savoir-faire, méthode d'apprentissage...),

conceptuels (l'élève les construit au cours de sa scolarité)

Aider à progresser, à évoluer, à transformer sa pratique.

Stimuler l'enthousiasme de l'enseignant et donner la sérénité.

Favoriser des conditions d'échange pour un intérêt partagé (ouverture d'esprit).

Connaître les milieux (population, enseignants).

Construire des outils cognitifs.

Permettre l'autonomie et la responsabilité de l'enseignant.

Réponses de l'affiche n°6 :

Prendre en compte les textes officiels de la part de l'inspecteur et de l'inspecté (ex : loi d'orientation + nouvelles missions des IEN + référentiel des professeurs des écoles.).

Passer de l'inspection sanction à l'inspection évaluation.

Au niveau relationnel, faire en sorte que l'inspection favorise l'impulsion.

Prendre en compte le contexte pour ajuster, innover, réguler.

Obtenir l'adhésion des équipes, concerter les partenaires externes et internes.

Réponses de l'affiche n°7 :

Faire en sorte que l'inspecté attende quelque chose sur le plan pédagogique. En retour, l'IEN doit être capable de lui tendre un miroir lui permettant de situer ses pratiques -c'est le plus important-.

Cela suppose

que la situation hiérarchique ne perturbe pas la relation

- que l'inspecteur parte de la réalité de celui qu'il inspecte au lieu de s'appuyer sur son idéal personnel.
- que "le contrôle de conformité minimum" -nécessaire- se fasse dans la transparence, sur des critères connus : condition nécessaire pour qu'il n'y ait pas blocage au cours de l'inspection

Réponses de l'affiche n°8 :

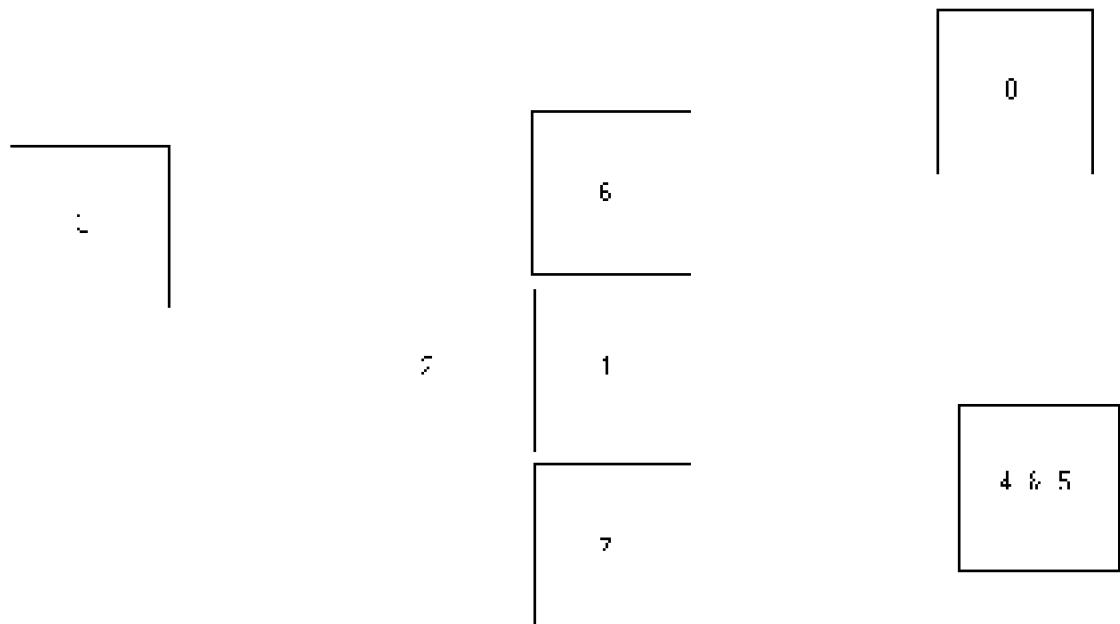
Faire de l'inspection une évaluation d'un moment qui doit intégrer l'avant et l'après.

Pour l'inspecteur, de connaître l'enseignant et les caractéristiques du public, ses élèves, dans leur environnement.

De modifier le rapport inspecteur-inspecté (définir ensemble des critères d'évaluation observables).

Travailler sur les représentations de l'inspection.

Faire en sorte que le mot essentiel soit : réussite des élèves.



On retrouve, au centre du tableau, un point important noté par un binôme de stagiaires et ayant recueilli l'assentiment fort de trois autres groupes. **Il insiste sur le fait qu'il convient de ne pas confondre la réussite des élèves avec celle de l'enseignant.**

On lit aussi qu'**une inspection sera un outil au service de la réussite des élèves si l'enseignant et l'inspecteur ont conscience de poursuivre les mêmes objectifs**, c'est-à-dire ont conscience de défendre des intérêts communs même si leurs intérêts personnels peuvent être différents; c'est là une définition du partenariat.

On relève aussi l'**impérieuse nécessité de passer d'une inspection sanction à une inspection évaluation**. C'est-à-dire le besoin de rompre avec une inspection réalisée dans le seul but de critiquer et de débusquer ce qui ne marche pas ou ce qui est moins bien réussi. Cette demande de la part des usagers est à mettre en relation avec ce qu'espèrent les professeurs des écoles stagiaires de l'institut universitaire de formation des maîtres et les professeurs d'école en formation en cours d'emploi. Deux groupes de stagiaires ont travaillé, séparément et pendant trois heures, sur le thème de l'inspection, dans le cadre de leur formation.

Ils ont eu à réfléchir et à répondre sous forme d'affiches, aux deux questions suivantes :

Ce que je redoute principalement d'une inspection c'est ...

"Que l'inspecteur se focalise sur des points négatifs, les critiques qui font perdre la confiance en soi, le dénigrement du travail effectué.

Que l'inspecteur ne soit pas ouvert au dialogue, qu'il critique (casse), sans souci d'être constructif.

Une inspection sans échange, qui déstabilise mais ne forme pas ; ne pas être écouté.

L'intolérance face à des conceptions et des pratiques pédagogiques différentes, le manque d'impartialité qui conduit à des injustices.

Un inspecteur qui ne voit que ce qu'il veut voir, qui est trop pointilleux, qui refuse le dialogue et profite de sa position de supérieur hiérarchique.

L'incohérence entre inspecteurs, les "dadas" de certains inspecteurs".

Les réponses sont éloquentes, ce qui est redouté par l'ensemble des enseignants et qui apparaît sur toutes les fiches ce sont bien **"la critique uniquement négative et la remise en cause systématique du travail"**.

Certains enseignants évoquent aussi **" le jugement et non l'esprit critique et formateur"**, montrant bien ainsi qu'ils craignent par-dessus tout l'**"effet destructeur de l'inspecteur"** ou encore **" l'humiliation de l'enseignant "** par un inspecteur empreint **"d'intellectualisme"** ou encore **"omniscient et qui assène des vérités"**.

Les réponses au second thème de réflexion nous apportent aussi un certain nombre d'informations importantes pour mettre en oeuvre une inspection réussie :

Une inspection me sera utile si...

"L'inspection est continue et si des conseils constructifs sont donnés au cours de l'entretien qui suit chacune des visites.

L'inspecteur fait des remarques constructives et donne des moyens de remédiation.

L'inspection part d'une idée positive de la classe.

Le temps de discussion réelle permet de guider le travail, d'évaluer les points positifs et les points négatifs.

L'inspection est formatrice et non vécue comme une inspection sanction.

L'inspecteur décèle des lacunes et y apporte des éléments de réponse, la critique est accompagnée de nouvelles pistes de travail.

Elle me donne à réfléchir, et il y a un échange qui permet d'argumenter les choix pédagogiques.

Des propositions concrètes et pertinentes sont faites.

L'inspection m'ouvre les yeux sur des erreurs dont je ne me serais pas rendu compte, ou fait prendre conscience d'un problème insoupçonné.

Elle permet la circulation dans les deux sens et nous permet de progresser.

Il y a une reconnaissance partielle ou totale de mon travail.

La note s'accompagne de critiques objectives et formatrices".

Ces informations sont riches et mériteraient, nous semble-t-il, d'être étudiées avec soin par les concepteurs des plans de formation de l'ESPEMEN. Elles préfigurent, en effet, ce que devrait contenir un plan de formation encore plus efficient, des inspecteurs de l'éducation nationale.

En fait, les enseignants ne demandent pas un inspecteur qui soit un simple contrôleur, comme peut l'être l'inspecteur des impôts. Ils ne demandent pas non plus un inspecteur absent ou insuffisamment présent sur le terrain. **Ils souhaitent "un inspecteur encourageant, optimiste, dressant une critique constructive, à l'écoute de (leurs) justifications et de (leur) propre analyse critique. Un inspecteur humain,**

attentif aux contraintes indépendantes (des enseignants) , qui sache conseiller et proposer des pistes d'amélioration ou de remédiation et qui puisse (faire) partager son expérience".

S'il fallait résumer ce qu'est une inspection utile pour les enseignants interrogés, il suffirait sans doute de reprendre ce que l'un deux a écrit : "**Une inspection est utile si elle est formatrice (explications, conseils, pistes de travail) et si elle n'est pas seulement sanction**".

7- D'ultimes réflexions pour convaincre de la nécessité d'un changement et de l'introduction d'une autre dimension

La lecture et l'étude, même rapides, des réponses à ces questionnaires le montrent bien : en l'état et sans interprétation pessimiste, simplement en comparant les réponses données par les enseignants et les inspecteurs, **l'image de l'inspection, et très certainement celle de l'inspecteur, sont une entrave à la réalité de ce que ceux-ci disent qu'ils souhaiteraient être et faire**. Il semble clairement établi que l'inspecteur, partenaire des instituteurs et des professeurs des écoles, n'existe pas ; ou alors, s'il existe, c'est souvent comme l'un des deux adversaires qui se retrouvent sur un ring pour disputer un match de boxe, ou éventuellement l'un des partenaires d'une rencontre de catch, dont on sait que les résultats sont moins incertains et souvent prévus et que dans ce cas le match est truqué.

En fait, l'inspecteur n'a peut-être pas à être un partenaire. Ce terme, emprunté en 1767 de l'anglais *partner* et dont le sens spécifique de "*personne, qui a des intérêts communs avec d'autres*", *apparu en 1781 chez BEAUMARCHAIS*"¹⁷³, est beaucoup utilisé, dans de nombreux domaines tels que ceux de l'industrie et du commerce, par exemple, mais ne correspond pas à la réalité du champ de l'inspection des instituteurs et des professeurs des écoles.

Le travail de l'inspecteur doit cependant être partenaire et articulé à une certaine existence des missions de l'école. Il nous paraît très important que l'inspecteur oeuvre pour, par exemple, préserver ou protéger l'enseignant de la puissance ou des malveillances parfois excessives de certains parents¹⁷⁴ ou directeurs¹⁷⁵. De même un inspecteur, garant du devoir d'état à instruire et à enseigner, a tout à fait sa place sur l'échiquier du système éducatif. Il resterait cependant à savoir quelles sont les conditions, si elles existent, qui permettraient à cet inspecteur d'être, tout à la fois contrôleur,

¹⁷³ *dictionnaire historique de la langue française*, sous la direction d'A. REY.

¹⁷⁴ Nous citerons ici une enquête diffusée par la fédération des parents d'élèves de l'enseignement public, pendant l'hiver 1995, dans les écoles du département du Rhône et dont l'objectif était de recenser les enseignants en difficulté dans les écoles. Il a fallu l'intervention de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux pour faire cesser cette procédure.

animateur et formateur.

La question qui est posée, dès lors, est bien celle de l'évolution des représentations des enseignants à l'égard de leurs inspecteurs. Un des éléments de réponse résiderait, selon nous, dans la présence forte et active d'une dimension éthique et déontologique dans l'acte d'inspection car, même si l'inspection ne représente pas la part la plus importante, en temps, pour l'inspecteur¹⁷⁶, ce temps-là est parfois traumatisant, souvent difficile, trop rarement un moment positif pour les enseignants et ses buts clairement définis pourraient se résumer ainsi :

Une meilleure connaissance par tous les enseignants de leurs missions, de leurs responsabilités et de leurs objectifs individuels.

Une évaluation plus objective de leurs résultats professionnels, évaluation qui se distingue explicitement de celle des performances de leurs élèves.

Une attention plus soutenue portée à l'évolution professionnelle de chacun.

Si la question se pose moins dans l'entreprise¹⁷⁷, il semble que l'administration de l'éducation nationale ait encore à se convaincre de la nécessité pour une institution de faire savoir à ses collaborateurs ce qu'elle attend d'eux avec le plus de précision possible, mais aussi de les aider à faire efficacement leur travail et de rétribuer leur contribution. Il semble très important également d'identifier ceux qui seraient aptes à assumer d'autres responsabilités, pour les aider à développer leur potentiel et leur proposer, le cas échéant, de nouvelles fonctions. Nous constatons actuellement que les inspecteurs de l'éducation nationale n'ont que peu de possibilités de proposer d'autres choix que devenir formateur,

¹⁷⁵ L'exemple que nous retiendrons est celui d'un directeur qui, trouvant qu'un des enseignants, maître formateur de son équipe, était à son goût trop sollicité par l'I.U.F.M. ou le rectorat qui le convoquait à des oraux d'examen, adressa un courrier indigné à son IEN pour qu'il ramène ce professeur d'école, sinon à la raison, du moins sous sa coupe autoritaire. Ce qui nous frappe, c'est que la réaction de l'IEN, sans être objectivement et explicitement hostile à l'enseignant, fut d'emblée de prendre parti, avec toute la subjectivité d'un tel acte, pour le directeur auquel il reconnaissait malgré tout un versant "caractériel".

¹⁷⁶ Un rapide calcul montre que l'inspection d'un enseignant du premier degré ne représente qu'un très faible pourcentage de la vie professionnelle de l'un comme de l'autre. En moyenne, une inspection de deux heures tous les trois ans représente donc moins de 1% du temps de travail de l'enseignant ; pour l'inspecteur, avec une moyenne de 80 inspections par an, cela représente moins de 10%.

¹⁷⁷ Nous avons pu consulter, à titre d'exemple et pour information, des formulaires destinés à l'évaluation des personnels de plusieurs entreprises privées, ils se nomment *programmes d'évaluation et de conseils professionnels, suivi individuel de progrès* ou encore *livret de travail Entretien de Performance*. Les buts affichés sont de *fournir un cadre autorisant une discussion franche, ouverte et directe concernant la contribution de chaque individu et son évolution, mettre les performances attendues de chaque individu en ligne avec les buts et objectifs de l'entreprise et l'unité opérationnelle, faire en sorte qu'il y ait compréhension des performances attendues et accord quant à celles-ci et enfin, mettre au point un plan d'évolution qui permette l'enrichissement et le développement de chacun*.

directeur ou tenter le concours de l'inspection, pour les maîtres brillants. Il n'existe pas, et c'est regrettable, de promotion pour un enseignant efficient qui ne souhaite pas quitter sa classe.

Si l'éducation nationale se doit d'informer sur ce qui est attendu des enseignants, ceux-ci ont besoin de savoir comment leur travail sera évalué. Ils devraient aussi savoir quelle évolution professionnelle ils peuvent attendre de leurs capacités et de leurs efforts.

Cette dimension encore balbutiante, pour exister pleinement, devrait s'appuyer sur trois principes fondateurs :

1. celui qui postule de reconnaître autrui avant même de le connaître,
2. celui de la *préférabilité* inconditionnelle d'autrui au plan professionnel, et enfin,
3. celui de l'éducabilité.

Cette dimension doit se donner les moyens d'exister car l'acte d'inspection s'inscrit dans une relation interpersonnelle et cette relation interdit un certain nombre de pratiques¹⁷⁸ dans le même temps qu'elle en autorise d'autres.

Celles-ci contribueront à faire se développer une inspection capable de :

Clarifier, définir et fixer des objectifs, à partir des compétences professionnelles à mettre en oeuvre, pour chacune des équipes pédagogiques et des enseignants en utilisant les projets d'école.

Observer, accompagner et évaluer la mise en actes des objectifs définis. Cette évaluation porte sur les résultats d'un travail et en aucune façon ne doit représenter un jugement de valeur sur les personnes.

Prendre en compte les aspirations des enseignants et proposer des conseils relatifs à l'exercice de leurs fonctions et à l'évolution des activités en cours, mais aussi proposer une assistance et des conseils pour favoriser le développement individuel de chacun, en tenant compte des centres d'intérêt et des ambitions professionnelles.

¹⁷⁸ M. GIRAUD qui fut lui aussi inspecteur primaire me rapporta, racontés comme authentiques par J. CRESSOT, auteur de "le pain au lièvre", paru chez Stock en 1973, ces conseils pour un inspecteur en visite : "Vous descendez du car après l'école, remontez les ruelles discrètement et entrez brusquement sans frapper ! "Heureusement, un autre inspecteur, il s'agit de G. THOMAS, me rappela que les maîtres, pas le premier inspecté de la journée, mais les suivants, étaient prévenus : "les élèves préviennent, - va porter cette lettre à Madame G.... Chacun comprenait que l'inspecteur était dans l'école". Je me souviens, en C.M.2, avoir rendu ce service. Enfin, que penser de "ce conseil" prodigué dans les années 50 par un inspecteur : "Madame, vous mettrez du rouge à lèvres la prochaine fois !" ?

On le voit, cette inspection se définit plus en terme de développement des ressources humaines et des compétences professionnelles des personnels qu'en termes d'administration et de gestion des postes.

Nous préférons utiliser le terme de développement des ressources humaines à celui de gestion le plus souvent entendu comme gestion à masse constante. Il y a dans ce dernier concept une contradiction avec le principe d'educabilité lui-même héritier du principe de perfectibilité cher à Rousseau. Une des limites de la gestion est d'être une gestion du donné, du déjà là. Ainsi une *bonne gestion* peut-elle se contenter de déplacer les professionnels, au gré des besoins de l'entreprise, sans avoir le souci de créer une dynamique qui permettrait d'aider les personnes à trouver des places non assignées par avance.

Une inspection qui promeut le développement des ressources humaines peut puiser dans le paradigme charismatique du fait même que l'inspection fait se rencontrer des personnes et que ni le charisme ni la séduction ne sont absents des relations entre les personnes, fussent elles des professionnelles. **L'important n'est pas de tenter d'échapper au charisme ou à la séduction d'autrui mais de rester conscient et clairvoyant pour pouvoir, le cas échéant, s'échapper du charisme ou de la séduction, évitant ainsi l'emprise et l'assujettissement.**

Une telle inspection se doit aussi, ayant le souci de la rigueur et du professionnalisme, d'emprunter au paradigme techniciste.

Mais pour que la gestion des ressources humaines se transforme en développement des ressources humaines et ne soit pas qu'un management instrumentalisé, elle doit se pratiquer en référence à des valeurs éthiques et faire appel au **paradigme déontologique**.

La partie suivante définira ce nécessaire paradigme. Elle proposera des outils et des actions prouvant qu'il est déjà présent dans certaines pratiques.

Troisième partie Le paradigme déontologique en quête de la nécessaire symétrie éthique

“... L'éthique éducative est faite de tensions irréductibles : tension entre la demande d'amour, sans laquelle l'enseignement serait saisi d'un froid terrible et peut-être mortel, et l'indifférence affective du professionnel -fût-elle affectée-, qui seule peut arrêter la surchauffe passionnelle. Tension entre le désir d'émanciper, qui suscite le refus et encourage la résistance, et celui d'armer le bras de cette émancipation, au prix d'une nécessaire soumission. Tension entre l'exigence du meilleur, qui est, sans doute, la seule manifestation authentique de solidarité, et l'acceptation de l'autre. tension entre le pari de l'educabilité, nécessité logique et éthique entre toutes, et l'affirmation du droit absolu de l'autre à la non-réciprocité, sans laquelle la pédagogie se laisse irrémédiablement aspirer par la tentation démiurgique”. extrait de Parler à l'école. Ethiques, mobiles et enjeux, F. LUCIANO BRET, Armand COLIN, Paris, 1991, p. 9, préface de Ph. MEIRIEU

La première partie de cette thèse présentait les deux paradigmes fondateurs des pratiques passées et présentes de l'inspection des enseignants du premier degré. Au cours de la deuxième partie, nous avons découvert que l'image de l'inspecteur auprès des enseignants pouvait être une entrave à son action et que le face à face définissait plus souvent leurs relations que le côté à côté.

Cette troisième partie montrera toute la nécessité et l'utilité d'un troisième paradigme pour l'inspection des instituteurs et des professeurs des écoles : **le paradigme déontologique**.

Des pistes de réflexion et des expérimentations inscrites dans l'esprit d'une relation de côté à côté seront présentées. Elles s'appuient sur **une éthique de la hiérarchie** qu'un code de déontologie mêlant l'éthique au droit rend possible.

Ce code demeure encore implicite pour les inspecteurs de l'éducation nationale¹⁷⁹ et il n'en existe aucune rédaction officielle et institutionnelle, ni pour eux, ni pour les enseignants. *"Les porte-parole (de l'éducation nationale) se réclament de leur morale personnelle, sans souscrire à une éthique commune"*¹⁸⁰ et le seul code auquel on peut se référer n'en est pas un, c'est un statut : celui de la fonction publique ; il date de 1993¹⁸¹.

1 - Morale, Éthique et Déontologie

1.1- Morale

La morale avec les principes d'obéissance qui la sous-tendent est assez éloignée du paradigme éthique et déontologique qui contribuera à relier les enseignants et les inspecteurs dans un travail à construire pour un intérêt commun, celui qui permettra au plus grand nombre d'apprendre et de comprendre le sens du travail scolaire à l'école.

Le travail commun que devraient conduire les inspecteurs et les enseignants, en dépit d'une différence de statut de ces acteurs, saura s'enrichir de leurs différences en reconnaissant leurs ressemblances. Il fondera sa légitimité et son existence sur un même projet, celui de l'éducation et de la responsabilisation des élèves en reconnaissant un statut à l'élève et en proposant un accès à la connaissance et à la citoyenneté, dans une école pluridimensionnelle¹⁸², ouverte à tous, scolarisant chacun.

Car en effet, *"Là où l'entreprise de moralisation n'a de cesse de substituer de nombreux liens autrement plus solides au cordon ombilical, le projet éthique lui, n'a d'autre visée que de couper ces liens"*¹⁸³ aussi est-ce parce que nous

¹⁷⁹ Nous présenterons une proposition pour un code de déontologie rédigée par des collègues italiens et qui pourrait préfigurer celui des IEN.

¹⁸⁰ P. CATALA, *Ethique et société, les déontologies professionnelles à l'épreuve des techniques*, sous la direction de R. MOCH, Armand COLIN, 1997, page 9.

¹⁸¹ C'est en effet la loi du 13 juillet 1993 qui établit le nouveau statut de la fonction publique. Le terme de déontologie n'y apparaît pas et la loi parle des obligations générales du fonctionnaire.

¹⁸³ *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, F. IMBERT, Pi Matrice, 1987, page 16.

souhaiterions que se développe un tel projet émancipateur que nous ne pouvons défendre une pratique exclusivement fondée sur la morale. La morale dit le Bien, ce concept normatif qui désigne ce qui est conforme à la norme ou à l'idéal moral, en lutte contre le Mal. On retrouve chez Platon "*l'idée du Bien*", au sommet de la pyramide de la hiérarchie du domaine intelligible ; elle serait l'objet de la science suprême et de la sagesse la plus haute : "**elle est la cause de tout ce qu'il y a de droit et de beau (...) en sorte qu'il faut l'avoir vue pour se conduire avec sagesse, soit dans la vie privée, soit dans la vie publique**"¹⁸⁴.

A l'image du devoir, la morale oblige, commande, implique l'idée d'obéissance. c'est un *impératif catégorique*¹⁸⁵. Chacun est tenu d'obéir à la loi morale sans y être contraint par un autre motif que de la respecter.

En un sens, la morale serait pragmatique et appliquée :

pragmatique car elle prescrit ce qu'il convient de faire : le bien contre le mal ;

appliquée, elle est le tuteur de l'agent moral circonscrivant la réflexion au point de lui faire perdre toute attache et privilégiant l'action préalablement déterminée.

La morale serait de l'ordre du : **il faut !** La question à laquelle elle tente de répondre pourrait être : **que dois-je faire ?** Elle se veut absolue et universelle, valable en toute occasion.

Il faut, avec la morale, aimer l'autre, inconditionnellement, au risque de "**subalterner l'amour**" comme l'écrit V. JANKELEVITCH¹⁸⁶, et l'aimer pour soi, de "**cet**

¹⁸² Nous aurions aussi pu écrire "*plurinutritionnelle*", pour reprendre une proposition de J. LEVINE qui fait le constat suivant : l'école est "*mononutritionnelle*", en ce sens qu'elle ne s'appuie pour évaluer les élèves que sur un seul modèle, celui de l'abstraction. Les élèves qui n'ont pas la chance de fonctionner sur ce modèle, ceux qui ont besoin de construire, d'expérimenter, de manipuler ou de créer sont mis de fait en difficulté. Ceux, issus de familles pour lesquelles la réussite et la reconnaissance passent par la force physique ou la séduction, la réalisation ou la création, n'ont pas d'espace pour se faire reconnaître. Ils courent de fait, le risque d'être relégués et abandonnés. Aussi J. LEVINE milite-t-il pour une école qui prendrait en compte, à parts égales, les "*quatre langages*" suivant : - le langage de l'abstraction et de la conceptualisation qui domine actuellement, celui de la réalisation et de la construction, celui de l'inventivité, de la création et des talents et enfin celui de la relation et de la coopération. Nous retrouverons ces principes développés dans la quatrième partie intitulée "*l'inspecteur et la gestion de l'hétérogénéité*".

¹⁸⁴ *La République*, Platon, 517.

¹⁸⁵ Kant, pour qui "le devoir est une nécessité d'accomplir une action par respect pour la loi". L'impératif catégorique se formule ainsi : "*Agis toujours d'après une maxime telle que tu puisses vouloir qu'elle devienne en même temps loi universelle*". *Fondements de la métaphysique des moeurs*, éditions V. Delbos. Delagrave. A cet impératif, Hans JONAS, dans *le principe de responsabilité*, Cerf, 1990, en substitue un nouveau : "*Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre. Agis de façon que les effets de ton action ne soient pas destructeurs pour la possibilité future d'une telle vie. Ne compromets pas les conditions pour la survie indéfinie de l'humanité sur terre. Inclus dans ton choix actuel l'intégrité future de l'homme comme objet secondaire de ton vouloir*".

*amour qui aime l'hominité de l'homme - et l'aime d'amour, non par raison -, qui aime le genre humain comme on aime quelqu'un qui aime incompréhensiblement la personne en général, qui aime le genre humain incarné dans la personne et la personne élargie aux dimensions de l'humanité,(mais) cet amour est évidemment paradoxal*¹⁸⁷. En effet, il est paradoxal d'aimer l'autre, même s'il ne le mérite pas, et peut-être même surtout si l'autre ne le mérite pas ; JANKELEVITCH précise que c'est là tout le contraire de l'amour gratuit.

Ne serions-nous pas en situation aporétique, celle d'un amour pactisé ? Un amour calculé pour sauver, sinon son âme, du moins sa personne ? L'ipse ne se risquerait alors à agir que sous l'influence du caractère d'obligation de la norme, guidé par des moeurs doublement connotées : ce qui est estimé bon et ce qui s'impose comme obligatoire.

1.2- Ethique

Puisque *"Réagir par l'éthique rappelle à nous les valeurs universellement reconnues. L'Homme n'est pas un produit, ni un producteur, il est avant tout une personne"*¹⁸⁸, alors n'avons-nous d'autre alternative que la voie de l'éthique (et de la déontologie) chaque fois que nous nous posons la question : **Que faire pour ne pas nuire à autrui tout en lui offrant sa part de responsabilité ?**

Nous compléterons la définition de l'éthique, prenant appui sur les écrits de philosophes tels Emmanuel LEVINAS¹⁸⁹ ou Jurgen HABERMAS¹⁹⁰, par un principe de conduites, personnelles et publiques, privées et professionnelles, qui veillent et visent à **ne pas nuire à autrui et à lui être favorable**¹⁹¹.

Il s'agit donc ici, de la pensée de ceux que l'on pourrait nommer les philosophes de la

¹⁸⁶ *le paradoxe de la morale*, édition Le SEUIL, collection Points, page 43

¹⁸⁷ V. JANKELEVITCH, op. cité, page 45.

¹⁸⁸ in "Parler à l'école", F. LUCIANO-BRET, op. cit., page 80.

¹⁸⁹ Avec E. LEVINAS, le sacré nourrit parfois notre modernité. Pour lui, le message biblique pose les fondements de la pensée éthique. Il souligne cette plénitude en écrivant : *"La Bible est le Livre des Livres où se disent les choses premières, celles qui devaient être dites pour que la vie humaine ait un sens"*. *éthique et infini*, entretiens avec Ph. Némo, Fayard 1982. Il présente l'éthique comme une expérience irréductible se donnant dans le face à face des humains. Dans *Entre nous*, Grasset, 1991, il écrit : *"Je ne dis pas qu'autrui est Dieu, mais que dans son visage j'entends la parole de Dieu"*.

¹⁹¹ E. Kant, dans *Fondements de la Métaphysique des moeurs*, LGF. 1993. Il précise qu'*"Etre bienfaisant, lorsqu'on le peut est un devoir et, de plus il y a certaines âmes, si naturellement sympathiques, que sans aucun motif de vanité ni d'intérêt, elles trouvent une satisfaction intérieure à répandre la joie autour d'elles, et elles jouissent du bonheur d'autrui en tant qu'il est leur ouvrage. Mais je soutiens que dans ce cas, l'action, si conforme au devoir, si aimable qu'elle soit, n'a pourtant aucune vraie valeur morale, et qu'elle va de pair avec les autres inclinations, par exemple avec l'ambition, qui, lorsque, par bonheur, elle a pour objet une chose d'intérêt public, conforme au devoir, et, par conséquent, honorable, mérite des éloges et des encouragements, mais non pas notre respect ; car la maxime manque alors du caractère moral, qui veut qu'on agisse par devoir et non par inclination"*.

modernité qui ont cherché à fonder une éthique universelle laquelle serait dépourvue de références à la transcendance divine¹⁹².

Mais l'éthique est aussi très liée à une conception du développement d'autrui à long terme, pour ce qui lui est favorable et contre ce qui lui serait défavorable. Elle implique d'avoir cette préoccupation de l'histoire de l'Autre et de son devenir, pour tenter de transmettre une conception de l'avenir qui soit ouverte, sans être bâtement optimiste, pour tenter de transmettre à autrui une conception de la gestion de sa vie qui puisse lui être utile.

Car l'éthique inscrit indubitablement nos actions dans cette obligation que l'on s'impose, à soi-même, cette responsabilité que l'on prend pour garantir sa liberté en regard de celle des autres.

De plus en plus, chacun, ici et là, à travers la constitution de comités, de groupes de réflexion et quel que soit le champ professionnel traversé, fait appel à l'éthique. Michel Cusin, professeur des universités, s'interrogeant sur ce phénomène, avançait une hypothèse que nous reprenons ici pour la soumettre au lecteur. *"L'éthique et le besoin que chacun éprouve à s'y référer n'existeraient que parce qu'il n'y a pas d'ethos, de manière d'être habituelle, dans la civilisation humaine"*¹⁹³.

Les êtres humains ne sont pas réglés par l'instinct et se différencient de la panthère ou du lion qui ne se posent pas de question quant à la fin à réserver à la gazelle dès lors que la faim est là. L'Homme se questionne et raisonne, l'être humain questionne pour tenter de se raisonner.

Paul RICOEUR¹⁹⁴ s'interroge et nous interroge sur la distinction à opérer entre éthique et morale. Il précise qu'il n'y a rien dans l'étymologie ou dans l'histoire de l'emploi

¹⁹⁰ HABERMAS considère que c'est vers la communication et l'interprétation des signes que le penseur doit se diriger. Pour lui, la discussion authentique s'appuie sur la force dépourvue de violence du discours argumentatif. Toute communication présuppose que l'autre est une personne : la communication signifie le règne éthique ou moral. *"Je te reconnais avant même de te connaître"*. Les postulats de la reconnaissance et de la responsabilité d'autrui sont posés. Un principe d'universalisation est inhérent aux formes mêmes du débat, lequel manifeste ce qui est valable pour tous. Il écrit dans *Morale et communication*, *"Seul est impartial le point de vue à partir duquel sont universalisables les normes mêmes qui, parce qu'elles incarnent manifestement un intérêt commun à toutes les personnes concernées, peuvent escompter une adhésion générale et gagner, dans cette mesure, une reconnaissance intersubjective. (...) Le principe d'universalisation doit donc imposer l'échange universel des rôles que G.H. Mead a défini comme "adoption idéale de rôle" ou comme "discours universel argumenté". Toute norme valable doit donc satisfaire la condition selon laquelle les conséquences et les effets secondaires qui (de manière prévisible) proviennent du fait que la norme a été universellement observée dans l'intention de satisfaire les intérêts de tout un chacun peuvent être acceptés par toutes les personnes concernées"*.

¹⁹² En ce sens, ils s'opposent à la grande tradition philosophique pour laquelle la quête morale s'apparente à la recherche d'une norme qui permette aux hommes de vivre ensemble. Cette quête s'identifie au devoir. Dans cette optique, on peut classer la morale traditionaliste confucéenne (respect des anciens et des règles vertueuses) et les morales issues des grandes religions (judaïsme, christianisme, islam) qui consistent en des préceptes de solidarité à l'égard d'autrui et une série d'interdits. (D'après Jacques LECOMTE, "les valeurs morales aujourd'hui", revue Sciences humaines n°46, 1995).

¹⁹³ M. CUSIN, *éthique et relation de parole*, conférence donnée à l'IUFR de l'Académie de LYON, novembre 1995.

des termes qui ne l'impose. L'un vient du grec, l'autre du latin¹⁹⁵ ; les deux renvoient à l'idée intuitive de moeurs.

C'est donc par convention que RICOEUR souhaite réserver le terme d'éthique pour la visée d'une vie accomplie et celui de morale pour l'articulation de cette visée dans les normes caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte¹⁹⁶. Nous nous rangeons à cette convention.

1.3- Déontologie

"Science des devoirs à l'origine, la déontologie tout d'abord est de l'ordre du droit. Elle est devenue en France un droit positif, codification des devoirs s'imposant à une profession, à partir de 1947 avec la création du premier Code de déontologie médicale. Le droit professionnel fait désormais partie intégrante de notre droit public", c'est ainsi que Jean Pierre OBIN¹⁹⁷ définit la déontologie.

L'existence d'un code de déontologie pour les inspecteurs de l'éducation nationale permettrait sans doute à l'engagement éthique de s'épanouir davantage, d'être reconnu comme tel. La vocation d'un tel code devrait être l'explicitation et la définition des actes qui fondent une profession afin d'éviter les interprétations et les non-dits destructeurs et paralysants. Il éviterait aussi que chacun se réfère à sa seule morale personnelle.

Alors que le métier des inspecteurs de l'éducation nationale est à la fois un métier de mise en relation, de conseil et de communication entre des personnes,

Alors que, dès lors que la réunion de ces trois actions est réputée provoquer des conflits dus précisément à un manque d'explicitation ou de reformulation,

il est à la fois aussi surprenant qu'évident qu'aucun code de déontologie n'ait jamais été pensé, rédigé et publié.

Sans doute le paradigme charismatique identifié et défini en début de thèse apparaît-il encore, présent et pesant, comme représentant un point de résistance et ne va-t-il pas de soi de considérer un enseignant comme un acteur pédagogique. On¹⁹⁸

¹⁹⁴ P. RICOEUR, *Ethique et morale, Soi-même comme un autre*, Le Seuil, Paris, 1990, pages 200-201.

¹⁹⁵ Ethique vient du grec *éthicon* neutre substantivé de *éthicos* "qui concerne les moeurs". Le terme grec est un dérivé de *éthos* "manière d'être habituelle". Morale vient du latin *moralis* "relatif aux moeurs", spécialisé en scolaire, de *mores* pluriel de *mos*. In *dictionnaire historique de la langue française*, sous la direction d'Alain REY, dictionnaires LE ROBERT, PARIS, 1994.

¹⁹⁶ Paul RICOEUR, dans son ouvrage *Ethique et morale*, se propose d'établir : "1) la primauté de l'éthique sur la morale ; 2) la nécessité pour la visée éthique de passer par le crible de la norme ; 3) la légitimité d'un recours de la norme à la visée, lorsque la norme conduit à des impasses pratiques".

¹⁹⁷ J.P. OBIN, *Morale, éthique ou déontologie ?* Education et Devenir, N°33, 1994, page 9.

souhaiterait, sans doute inconsciemment, car tous les discours s'évertuent à tenter de démontrer le contraire, le cantonner dans son rôle de praticien spécialiste de la transmission des apprentissages réussis alors que le temps est venu de s'appliquer à aider les élèves à comprendre pour entreprendre. En effet, si l'on en reste à un apprentissage qui ne permette que de s'appliquer, d'appliquer et de répondre "juste" pour réussir à l'école, comprendre pour entreprendre autoriserait la réflexion au service de l'action et de la création. Comprendre nous semble autoriser l'accès au monde de la parole et de la lecture pour, aussi, parler et lire le monde. Comprendre, enfin, autorise à être acteur, sans doute plus qu'agent.

Le paradigme déontologique semble en mesure de placer l'éthique comme élément constitutif de la fonction d'inspecteur de l'éducation nationale, l'éthique étant animée par l'intentionnalité et par la question d'autrui dans toute proposition d'action. C'est pour éviter la simple juxtaposition d'intentionnalités que l'on devra avoir recours à la norme institutionnalisée, représentée par un code de déontologie. L'éthique pourrait alors être interrogée dès lors que nous nous trouverions en situation aporétique, dès lors qu'il y aurait conflit entre la déontologie et l'intentionnalité.

2- Parole de l'inspecteur et éthique : du pacte à l'alliance

2.1- La parole

La théorie des pulsions énoncée par FREUD a présenté le conflit qui existe entre les forces de vie et les forces de mort. Ce sont les forces de la vie depuis ses origines qui sous-tendraient les mécanismes pulsionnels de l'inconscient. Dans *Malaise dans la civilisation*, il ajoute une philosophie pessimiste sur la nature humaine, sur l'agressivité fondamentale. Il affirme d'ailleurs "*Homo homini lupus. Qui aurait le courage, en face de tous les enseignements de la vie, de s'inscrire en faux contre cet adage ?*"¹⁹⁹.

Quelle lucidité, alors, nous permettrait de reconnaître la dualité de la nature de la structure humaine mais aussi les composantes sociales d'une autre socialité régie par le surmoi²⁰⁰. Quelle lucidité nous aidera à placer les fins de l'humanité au-delà des fins de l'individu et à agir en conséquence ?

En fin de compte, tout ne revient-il pas à un problème de lucidité ? Toute conduite de vie n'impose-t-elle pas à chacun de conserver une certaine lucidité sur les conflits des forces sociales et sur leur nature ? La relation à l'autre n'implique-t-elle pas, alors, une relation qui soit une relation d'échanges -sans troc-, sans croire à la seule vertu de

¹⁹⁸ Et ce "on", marque absolue de l'impersonnel et de la déresponsabilisation, est choisi à dessein.

¹⁹⁹ Il est vrai que nous étions entre 1910 et 1920 et que la guerre de 14-18 a pu aiguiser cette agressivité.

l'échange, mais en croyant surtout aux vertus de la relation ?

Toute posture représente une indécision, un équilibre instable entre différentes sphères d'appartenance. La question est bien alors de se situer dans l'une d'elles, tout en essayant d'éviter de s'enfermer dans une seule, étanche et cloisonnée. L'éthique consiste aussi à considérer que les places respectives de chacun sont sources de conflits entre des personnes qui n'appartiennent pas aux mêmes sphères d'appartenance.

Pesant alors le pour et le contre, elles estiment les rapports de force et peuvent avoir du mal à cohabiter si des différences trop importantes existent ou sont supposées exister. Un élève pourra rejeter l'école s'il pense ne pas appartenir à la même sphère d'appartenance que son professeur. Un enseignant refusera ou rejettéra l'inspection pour des représentations équivalentes concernant son inspecteur. Le témoignage de J. JULIEN²⁰¹, instituteur, est, à notre sens un bon exemple qui illustre ces sphères d'appartenance parfois éloignées :

"L'inspecté parfait aurait bien besoin de métamorphoses" "Je n'ai rien contre les inspecteurs quoi que tout bien pesé, ce soit eux qui aient commencé. C'était en 66, j'étais sorti depuis peu de l'Ecole Normale, c'est dire que je ne connaissais pas grand chose du métier. J'avais une classe unique, 18 élèves de 5 à 14 ans et en guise de morale, je faisais ce qu'il me semblait le plus urgent et le plus utile de faire : établir des règles de respect et d'existence aussi vraies et vivantes que possible. L'inspecteur n'avait pas approuvé et il avait sans barguigner écrit : "Prévoir également un enseignement direct de la morale. Utilisez les fiches éditées par Leclerc et Levesque, étant bien entendu qu'on se servira des fiches du CE constituant un juste milieu dans le cadre d'une classe unique. " Par ailleurs, dans le rapport, rien qui puisse m'aider vraiment à résoudre les très réels problèmes de conduite d'une classe unique. Autant en besoin qu'en rogne d'avoir été considéré comme aussi inefficace, j'avais demandé qu'on m'envoie le conseiller pédagogique. Il était venu, nimbé de bienveillante et ferme onction, mais l'essentiel du message qu'il m'avait transmis portait sur l'art d'enluminer la première lettre de chaque récitation. De réponse utile à mes demandes, point ou tout comme. Rigoureusement exact ! J'ai compris par la suite que j'avais eu affaire à des duettistes particulièrement au point et mûrs et que j'avais vraiment manqué de pot. Et a commencé à me venir l'impression que l'Education Nationale n'était pas la machine bien au point, solidaire et tout qui m'avait été dépeinte

200

le surmoi est au service du maintien du lien social alors que le ça se place au service des pulsions de survie. Pour mémoire, nous préciserons qu'à partir de 1920, FREUD a proposé une seconde topique du psychisme articulée autour de trois instances : le ça, le surmoi, le moi. Le **ça** est le réservoir des pulsions humaines archaïques. Force brute, imperméable à la raison ou à la morale, c'est un "chaos, une marmite pleine d'émotions bouillonnantes". FREUD propose d'abandonner l'usage de la notion d'inconscient. "nous n'utiliserons donc plus "inconscient au sens systématique (...), nous l'appellerons désormais le **ça**" (nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse). Le **surmoi** se forme au cours de l'enfance par intériorisation des interdits et des règles morales qui nous sont légués par les parents. Le **moi** joue le rôle d'intermédiaire entre le ça et la réalité extérieure. C'est la partie de la personnalité chargée de contrôler les pulsions en fonction du principe de réalité.

201

L'inspecté parfait aurait bien besoin de métamorphoses, in FREINESIES numéro 66, Groupe Lyonnais de l'Ecole Moderne, juillet-août 1997.

jusqu'alors, mais qu'on pouvait y rencontrer ayant passé par maille, c'est du moins ainsi que je voyais les choses, un peu tout et n'importe quoi. Et c'était bien fâcheux parce qu'au point où je me trouvais dans la hiérarchie, ce genre de poisson ne pouvait guère se rencontrer que placé au-dessus de moi. Cette impression est devenue une certitude quand j'ai entendu et lorsque j'entends encore des collègues raconter ce que, pour rester courtois, on peut appeler les étonnantes comportements de certains inspecteurs qui n'ont rien à envier au mien, il y a 30 ans. Je disais que je n'ai rien contre eux, j'en ai estimé certains qui, dans les limites et dans les circonstances qu'autorisait la fonction, s'efforçaient d'être aidants, humains, positifs. J'en ai même eu un, pendant plus de dix ans je crois, homme d'idées et de courage. Il a eu, entre autre lucidité, celle de ne jamais me faire d'ennuis quand je n'avais pas le petit doigt sur la couture administrative du pantalon, ce qui n'était pas rare. Je pense qu'il savait que je faisais mon travail au mieux de ce que je savais et étais et qu'il ne jugeait ni utile ni décent de me demander, en plus, de faire le beau. J'ai toujours trouvé que c'était bien, je mesure maintenant que c'est sans doute peu courant. Je n'ai rien contre les inspecteurs, mais je n'ai rien pour. Très honnêtement, je pense ne devoir que très peu, pédagogiquement, à mes inspecteurs successifs ; la plupart même, carrément rien du tout. Et je crains que les innombrables heures de conférences pédagogiques reçues depuis 30 ans aient été surtout de l'argent de contribuable "pétafiné". Quant à l'inspection elle-même, elle a toujours été pour moi une gêne, indépendamment de l'hostilité ou de la sympathie de l'inspecteur pour ma façon de travailler et étrangement, de plus en plus, au fil des années de métier et des inspections. La dernière date de 92, par celui dont je parle plus haut, je n'avais absolument rien à redouter et pourtant, les jours précédents, j'étais mal, quelque chose en moi se nouait et refusait que l'on puisse venir dans ma classe comme ça et pour ça. J'en ai parlé à un vieux compagnon aguerri qui s'est moqué de moi, disant que je faisais ma sucrée. A sa dernière inspection, il m'avouait être pris des mêmes symptômes. Voici quelques semaines, un autre, chevronné de même, me disait que lui aussi... Par quoi est donc induite cette gêne qui gâche le temps d'avant les inspections ? De quel sentiment de dépendance, peut-être d'infériorité participe-t-elle, dont il faudra bien travailler à se débarrasser avant de savoir construire une véritable alternative à l'inspection ? Sans doute la démarche n'est-elle ni simple ni unique et contient-elle une bonne part d'intimité mentale (...)"

Cette gêne dont il est question, ces sentiments de dépendance voire d'infériorité qui sont décrits et ont pu être mis en mots participeront certainement à ce que la sphère²⁰² dans laquelle pense se trouver cet enseignant se rapproche un peu de celle dans laquelle il place l'inspecteur. Mais il faudra sans doute encore du temps et de nombreuses tentatives d'échanges pour les faire se rencontrer ou tout au moins qu'elles apparaissent l'une et l'autre comme appartenant à une autre même sphère d'influence identifiable et recevable pour que le dialogue puisse s'installer.

Le rôle de tout enseignant est bien de faire passer chacun de ses élèves du statut d'interlocuteur *non valable* à celui d'interlocuteur *valable* ; c'est-à-dire de tout mettre en oeuvre pour que chacun des élèves apporte en classe, et que cet apport l'aide à se

²⁰² Boltanski et Thévenot auraient parlé "d'un monde".

reconnaître comme important. Dans ses fonctions, l'une des missions de l'inspecteur est sans doute, d'abord, de convaincre, sans jamais contraindre, les enseignants avec lesquels il travaille. Il doit les convaincre qu'ils sont eux-mêmes des interlocuteurs valables et que ce qu'ils apportent est important. Ce n'est qu'ensuite que les enseignants pourront l'admettre, s'ils le souhaitent. Cette force de conviction est certainement plus affaire d'attitude que de méthode, elle réside alors peut-être dans ce que Nicole MOSCONI nomme "*l'éthique de la discussion*" qui permet à *l'autre* de surgir "**en tant que vis à vis réel, avec sa volonté propre et non substituable (...)** ; *l'éthique de la discussion est une éthique du rapport aux autres comme personnes autonomes, que l'on doit reconnaître dans leur existence, leurs potentiels et leurs limites, que l'on doit respecter comme personnes individuelles et personnes sociales*"²⁰³.

La parole qui se voudrait médiation représente un des moyens pour maîtriser les pulsions, engendrer une conduite de vie, "**sortir de la problématique des moyens pour passer à celle de la valeur**"²⁰⁴ et faire se rencontrer des sphères d'appartenance. Mais la parole, dès lors qu'elle est médiation, est libre et non maîtrisable. Elle est alors parole donnée et une parole donnée qui se réfère à l'éthique telle que nous venons de la présenter, n'est ni ordre, ni obligation : elle est quête du favorable pour autrui, à l'exclusion de toute autre et n'attend rien en retour.

C'est cette non maîtrise, imposant alors le questionnement, qui constraint à rendre aléatoire la parole que l'on utilise, qui participe à installer une parole médiatrice et convainc de supporter un espace d'incertitude dans l'acte d'inspection. Ce questionnement limitera peut-être certains pouvoirs de l'inspecteur mais augmentera sa légitimité et son autorité.

De fait, la question éthique n'est pas "**que dois-je faire ?**", au risque de redevenir question de morale. La question éthique est bien "**que faire ?**". Que faire dans l'intérêt d'autrui et, autant que faire se peut, éviter les nuisances à son égard.

C'est bien de cela, aussi, qu'il est question au moment de l'inspection.

Quelle peut être la parole de l'inspecteur conduit par la définition même de ses missions, à rendre des comptes à l'institution Education Nationale et au maître qu'il inspecte ? Comment pourra-t-il tout à la fois se rendre compte dans sa double acceptation de comprendre et de transmettre ce qu'il a compris ?

L'inspecteur doit inscrire sans conteste son action dans la lignée de toutes les philosophies existantes dont la quête est de tenter de rendre compte de l'acte humain. Il en est autrement pour celui qui considère qu'avoir exclusivement des comptes à rendre, c'est répondre en décrivant, par délégation de pouvoir, à une commande, une injonction ou à des directives précisées par toute une série de textes réglementaires ; pour celui-là, "*la réthorique de la « langue de bois » et les approximations dogmatiques et lapidaires de l'opinion s'appellent et se répondent mutuellement*"²⁰⁵.

J. LACAN a décrit "*la dette symbolique*" que chacun d'entre nous, au-delà de sa

²⁰³ N. MOSCONI, *Ethique et formation*, Gérard IGNASSE et Hugues LENOIR, L'Harmattan, Paris, 1998. Page 40.

²⁰⁴ G. LONGHI, *Pour une déontologie de l'enseignement*, ESF, Paris, 1998. Page 57.

profession, doit à ceux qui l'ont précédé ; dette pour laquelle il conviendrait d'admettre que nos actes, aussi, sont déterminés par les relations à la parole qu'ont eues toutes les générations qui nous ont précédés. Or, nous savons, que nous en soyons convaincus ou contraints, les difficultés, voire l'impossibilité, qu'il y a à payer notre dette. Tout au plus pouvons-nous tenter de la transmettre. Notre action nous rend responsable de ce qui fait de nous des hommes, dans l'incertitude, toujours sans garantie. Aux notions de compréhension, de transmission, d'endettement et de culpabilité se rajoute celle d'autorité. C'est à un supérieur hiérarchique que l'on rend des comptes, c'est à un "père", comme si celui-ci détenait tout ou partie de notre "compte en vie", comme si nous nous sentions coupables de mal gérer ce compte.

Alors, conviendrait-il, pour échapper à la dette, de parvenir à s'émanciper de l'autorité ? Ne conviendrait-il pas, pour chacun, d'être reconnu comme expert, en étant d'abord perçu puis accepté comme ex-pair et non pas ressenti ou subi comme ex-père ?

2.2- De la bioéthique à la *logoséthique*²⁰⁶

Jusque-là, les réflexions éthiques étaient essentiellement tournées vers les problèmes de la santé, l'éthique semblait irrémédiablement liée à la bioéthique. Mais d'autres champs professionnels sont concernés, et l'on aborde ainsi l'éthique des affaires, l'éthique politique et juridique ou encore l'éthique des médias et de la communication.

En fait, ce qui caractérise notre espèce c'est bien qu'elle parle. La Parole représente même son fondement, à l'image de "*la fondatrice ressemblance*", plus forte et plus visible, plus audible que toutes nos différences. Encore convient-il de préciser que la Parole dont il est question ici représente l'adresse, l'interlocution, et non le discours. Ce qui est à considérer ici est bien ce support vide qui permet d'échanger et de se parler, y compris, parfois, sans rien se dire.

La Parole est en fait une médiation entre les hommes. Elle n'est pas, de fait, un remède aux maux des hommes mais elle peut le devenir si nous parvenons à les mettre en mots.

2.3- la parole relève de l'alliance et non du pacte

L'alliance est un don, sans garantie, que Nous illustrerons en prenant pour exemple le sacrifice d'Isaac, fils d'Abraham. Ce geste est, à cet égard, de l'ordre de l'alliance. Abraham, en effet n'attendait rien en retour du sacrifice de son fils²⁰⁷ ; nous voulons écrire qu'il n'en exigeait, ni n'en attendait, aucune garantie. Rien, en tous les cas, ne lui avait été

²⁰⁵ J.P. SYLVESTRE, *Ethique et éducation, jugement de fait et jugement de valeur dans l'action et dans l'interprétation de l'action*, CNDP, Crdp de Bourgogne, Dijon. 1996. Page 62.

²⁰⁶ Je m'inspire ici du sens premier du grec *logos* : faculté humaine de penser et de parler.

²⁰⁷ Il n'eut la vie sauve qu'à l'heureuse présence d'un brave bélier, au moment où passa l'ange.

promis.

Le pacte, au contraire, relève de la rétribution, du "donnant-donnant". On attend d'un pacte une certaine reconnaissance, un certain dû. Jefté, pour rester dans le même registre des illustrations, avait offert de sacrifier, c'est-à-dire qu'il avait accepté de payer de la vie de la première personne qui viendrait à sa rencontre alors qu'il rentrerait chez les siens, seulement en cas de victoire sur les Philistins.

Il pouvait imaginer cette victoire, mais ne savait pas qu'il vaincrait. Il ne pouvait imaginer, sans doute ne l'a-t-il pas fait, et ne savait pas, que la première personne qu'il rencontrerait serait sa propre fille.

Nous sommes bien là dans l'ordre du pacte, le sacrifice de la fille de Jefté est un dû, même si personne ne sut ce qu'il advint d'elle à l'issue de sa retraite dans la montagne pour pleurer avec ses amis.

2.4 Alliance ou pacte : de l'incertitude de l'acte d'inspection

Et donc, parce que notre manière de vivre, d'agir ou d'être avec les autres, n'est pas guidée par l'instinct, parce que nous n'avons pas de manière d'être habituelle, parce que nous pensons et nous nous questionnons, chacun de nos actes est empreint d'incertitude que chacun d'entre nous, à sa manière, tente de combler. L'acte d'inspection ne semble pas devoir échapper à la règle.

L'inspecteur et le maître savent bien que fabriquer des lois et des règlements n'autorise pas à clore l'espace d'incertitude, même si l'une des dérives actuelles pourrait nous laisser supposer que parler éthique c'est aussi parler législation, c'est aussi légiférer.

Nous croions qu'au-delà de la position sociale, au-delà des lois, des morales et des cultures qui régulent nos relations et sont autant de balises, la Parole qui circule entre les personnes est le déterminant de l'espèce humaine.

Nous ne croions pas, en revanche, que la parole puisse, naïvement ou magiquement, tout réguler même si c'est une mode qui a une tendance pressante à se manifester actuellement. Après le temps du "*Aimez-vous les uns les autres !*" dont on connaît les résultats, viendrait celui du "*Parlez-vous les uns les autres !*" comme solution universelle. Enoncé plus crûment et différemment cela donnerait : "**Verbalisez !**".

Nous savons quelle peut être, aussi, la signification de cette injonction et nous avons le sentiment qu'elle est véritablement la double contrainte de l'inspecteur.

En fait, c'est vraisemblablement tout le contraire qui se passe dans la réalité, car en même temps que la parole régule, elle perturbe, à l'exception, peut-être, de la parole fétichisée qui assouplit et endoctrine. La Parole est aléatoire et personne ne peut affirmer que le conseil prodigé sera compris, pris en compte, et portera ses fruits car "**c'est l'intuition du manque qui permet à notre liberté pragmatique, celle par laquelle nous nous confrontons aux morales socialement instituées, de ne pas être totalement illusoire par rapport à la toute puissance des mécanismes et des déterminismes**"

²⁰⁸ H. ATLAN, *Tout, non, peut-être*, édition Seuil, Paris, 1991, page 301.

Pour revenir au conseil prodigué, nous connaissons les quatre mécanismes d'acception et de réfutation possibles mis en oeuvre par celui qui le reçoit²⁰⁹. Un seul ouvre la voie à d'éventuelles modifications et peut être source de progrès, non seulement chez celui qui reçoit, mais aussi pour celui qui donne le conseil, c'est le mécanisme qui permet d'accepter et d'entrer dans la logique d'autrui, non pour la faire sienne mais pour la discuter.

En effet, **il convient d'échanger avant d'espérer pouvoir changer**. Ces échanges ne peuvent relever que de l'alliance et non du pacte pour espérer s'éloigner suffisamment de la manipulation. Ainsi en est-il de l'inspection. Plus exactement, ainsi savons-nous ce qu'elle ne doit pas être si elle veut réussir, toujours proche du terrain, à modifier les pratiques professionnelles pour les enrichir.

C'est une définition que les théologiens qualifiaient d'apophatique, que celle qui nous conduit à commencer par énoncer ce que l'inspection ne doit pas être ; nous en convenons.

Ce sont les résultats des études réalisées auprès des enseignants et présentées dans la deuxième partie qui nous y obligent et quelle que soit la suite réservée à l'inspection, nous conserverons à l'esprit, à la fois le caractère aléatoire de la Parole et le principe de non réciprocité qui lui est propre, comme une profonde conviction.

Lorsque nous acceptons de parler à autrui, nous savons que nous n'avons jamais aucune garantie de retour ; d'autant plus lorsqu'il s'agit de la parole d'un inspecteur mandaté pour parler et même s'il est convaincu que sa parole peut aider.

Aider, former ne sont pas contrôler ; et la compatibilité de ces trois fonctions, dès lors qu'elles sont confiées à la même personne ne cesse de nous interroger.

Un mandat ou un texte réglementaire ne suffit pas. Les scientifiques, réunis en comités d'éthique en appellent très souvent au législateur : "Arrêtez-nous ou nous faisons un malheur !". Cet appel est lancé, alors qu'ils savent tous pertinemment qu'augmenter le nombre de lois et règlements ne fait qu'accentuer celui des transgressions.

Nous savons aussi combien il peut être difficile d'accéder au bonheur lorsque le législateur a tout prévu, même pour celui qui vit dans *Le meilleur des mondes*²¹⁰. L'inspecteur doit savoir tout cela aussi, bien évidemment.

Seulement voilà, l'acte d'inspection est, pour le moment encore, résolument inscrit dans le domaine du pacte. Aussi, en suivant l'hypothèse de J. LACAN, la note qui clôt le rapport d'inspection rédigé pour l'enseignant et l'inspecteur d'académie, pourrait-elle être utilisée, alors, comme monnaie d'échange ? Elle contribuerait à ne pas aggraver la dette symbolique dont chacun de nous croit devoir s'acquitter.

²⁰⁹ Nous citerons ici les trois premiers : il s'agit, pour mémoire, de l'acception inconditionnelle au nom de la compétence reconnue ou de la fascination provoquée, de la réfutation systématique au nom de l'incompétence supposée ou d'un a priori négatif et enfin de l'acception dite alternée, c'est-à-dire une acception fonction de l'intérêt et de la situation personnelle ou professionnelle.

²¹⁰ Nous empruntons ici à A. HUXLEY le titre de son magnifique roman.

Si tel était le cas, permettrait-elle, une fois posée, de s'éloigner du pacte pour parvenir à entrer dans l'alliance ? Cette note peut-elle aider les uns et les autres à distinguer le dévouement du professionnalisme ? Saurait-elle tenir compte de ce qui ressort d'une compétence professionnelle acquise au cours d'une formation²¹¹ plutôt que d'une qualité personnelle développée dans le creuset culturel de la famille, d'amis ou de collègues ou encore issue d'un travail personnel et solitaire ?

Enfin, si cette note, dont les règles d'attribution sont complexes et réglementées, servait de monnaie d'échange, que permettrait-elle d'échanger et quelle valeur représenterait-elle ? Nous connaissons la nôtre, elle se situe à quelques centièmes de points de l'ultime note chiffrée attribuée mais nous croisons peu en sa valeur d'échange. Terminons en avec la note, convaincu qu'à elle seule, elle pourrait être l'objet ou le sujet d'une recherche fort riche, mais ce n'est pas celui qui guide la nôtre et que nous vous donnons à lire.

2.5 La place de l'éthique dans la formation des inspecteurs de l'éducation nationale

Nous sommes parti en quête, au travers du plan de formation des futurs inspecteurs de l'éducation nationale, de la place et de l'intitulé des modules réservés à l'éthique et à la déontologie en étudiant plus particulièrement, dans celui de l'année 1997/1998, tout ce qui concerne l'inspection des personnels. La présentation qui suit permet d'observer que le troisième paradigme que nous proposons et considérons comme indispensable aux IEN, sans être absent de leur formation, ne tient pas une place considérable, quantitativement du moins, sauf à comprendre la proposition : "les questions d'éthique et de déontologie seront abordées au long des travaux" comme une volonté affichée de placer cette question au centre du plan de formation, tout comme la loi d'orientation de 1989 place l'élève, avec le succès que l'on connaît, au centre du système éducatif.

Les résultats des entretiens conduits auprès de stagiaires, s'ils n'infirment pas cette hypothèse, ne permettent pas non plus de la valider. Voici ce que propose le plan de formation.

La formation est conçue à partir d'un répertoire des compétences à mettre en oeuvre par les inspecteurs de l'éducation nationale sur le terrain. Ce répertoire dont nous ne reprendrons dans le corps de notre thèse que quelques exemples est reproduit dans son intégralité en annexe. Il s'articule autour de 4 axes qui concernent :

1.

le contrôle et l'évaluation, Les inspecteurs stagiaires ont, par exemple, **à construire un protocole d'évaluation adapté (...), collecter, organiser et traiter les informations utiles au contrôle et/ou à l'évaluation, (...) conduire un entretien pour aboutir à des objectifs (...) et obtenir l'adhésion à des modalités permettant d'atteindre ces objectifs, apprécier l'aptitude professionnelle d'une personne au regard des exigences d'une fonction.**

²¹¹ Qu'est-ce qui permettrait de penser que les formateurs y sont pour quelque chose ?

2.

la formation des personnels, Dans ce secteur, il est question d'**identifier des besoins , de construire un dispositif , proposer des stratégies de réponses, animer le travail d'un groupe d'adultes, repérer et promouvoir des pratiques , diffuser les données de la recherche susceptibles de faire évoluer les pratiques.**

3.

l'expertise administrative et pédagogique au service du pilotage de la politique éducative dans la circonscription, Elle implique de la part des inspecteurs stagiaires de **constituer un tableau de bord permettant de capitaliser et d'actualiser l'information (...), définir des axes prioritaires , structurer le travail des membres de l'équipe de circonscription, organiser le fonctionnement du service des personnels, réguler la gestion des écoles effectuée par les directeurs, organiser le fonctionnement de la commission de circonscription.**

4.

la contribution au fonctionnement de l'institution et à l'animation de réseaux de relations. Ici, l'inspecteur doit **instruire des enquêtes et formuler des propositions ou avis motivés pour préparer les décisions de l'inspecteur d'académie, collaborer avec les partenaires institutionnels, établir et réguler des relations de collaboration avec les partenaires extérieurs, conduire les démarches de médiations appropriées pour faire comprendre et respecter les orientations et décisions de politique éducative.**

Il y a là, c'est certain, matière à se former et les paradigmes fondateurs trouvent leur place, au travers des actions citées. Si pour chacune d'elles, on reconnaît la nécessité d'une instrumentalisation, le besoin de connaître l'existence et le fonctionnement de certaines techniques et outils (les entretiens, des grilles d'observation, des tableaux de bord, des protocoles, ...) qui font directement référence au **paradigme techniciste**, le **paradigme charismatique** est aussi présent, en filigrane. Il sera nécessaire pour mener à bien des démarches de médiation, faire comprendre les orientations de politique éducative, réguler des relations entre les partenaires ou obtenir l'adhésion. Le troisième paradigme ne semble pas exclu ; le plan de formation précise en effet que *les questions d'éthique et de déontologie seront abordées au long des travaux.*

Nous constatons que le poids d'une formation instrumentalisée et d'ordre technique est très lourd (*entraînement à la rédaction de rapports, questionnaires préalables, grilles de notation, élaboration d'outils pour la pratique (scénarios-types, guides d'observation et d'analyse)*), en déséquilibre sans doute avec la faiblesse d'une formation au développement humain ou personnel susceptible d'aider les jeunes inspecteurs à rester libres, en toute circonstance, pour respecter la liberté des enseignants. Nous encouragerions volontiers la mise en place de modules de formation pour aider à hiérarchiser les différentes missions et actions des inspecteurs, des modules qui permettent de distinguer les actions particulières, qui aident à se situer entre deux pôles : le premier consistant à obéir aux lois et règlements et le second à refuser les abus de pouvoir. Cette formation autoriserait de préférer, comme Antigone le fit, la loi non écrite quand la liberté d'autrui est mise en cause. C'est bien la pratique qui fait évoluer les lois et règlements et nous écririons volontiers que c'est la désobéissance mesurée qui le permet,

quand ceux-ci sont inappropriés et sources de nuisances.

Nous terminons cette partie en affirmant qu'une pratique professionnelle s'inscrivant dans l'éthique et respectueuse des libertés conjointes se doit, pour exister, de réunir au moins quatre conditions nécessaires :

chacun des partenaires s'autorise à être un acteur actif,

cette pratique contribue à réduire les inégalités et n'en crée pas de nouvelles,

elle est utile aux différents partenaires, en n'étant pas nuisible et en ne provoquant pas d'effets pervers,

elle est régulièrement évaluée et pas seulement au moment des crises.

Quelques actions qui s'inscrivent délibérément dans la quête de l'alliance, laissant de côté le pacte et offrant sa place à l'éthique et à la déontologie font l'objet des prochains paragraphes.

3- Des inspecteurs agissent pour faire sa place à une éthique de la hiérarchie

Chacune des actions présentées montre un engagement des inspecteurs, volontaristes et investis dans des actions qui accordent un véritable statut social aux enseignants. *"La clé de tout est l'engagement des personnes*, écrit Jean Louis DEROUET, *le sens qu'elles investissent dans les dispositifs, leur accord avec la politique de l'établissement (ici la circonscription) qui l'a générée"*²¹² et il semble bien que l'engagement des inspecteurs soit favorable à celui des enseignants.

3.1 Un accompagnement professionnel sur des postes réputés difficiles

Il s'agit là d'une expérience conduite sous la responsabilité d'un inspecteur de l'éducation nationale en charge d'une circonscription réputée très difficile et pour laquelle, non seulement les postes d'enseignants sont peu demandés, mais ils échoient trop souvent à de jeunes professeurs des écoles sans expérience.

Un constat est à l'origine de cette action : quatre-vingt-quatorze professeurs des

²¹² DEROUET J.L. *Les méthodes quantitatives*, in CRAHAY M. *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. De Boek, Bruxelles 1994, page 37.

écoles sortant de l'IUFM avaient été nommés sur cette circonscription au cours des trois dernières années qui ont précédé ce projet. De plus, quatre-vingt-dix pour cent des professeurs des écoles avaient reçu une nomination d'office, sans l'avoir demandée. Enfin, la mobilité dans cette circonscription avoisinait le quart de l'effectif, ce qui représente un taux élevé dans le département.

Le *nouveau contrat pour l'école* précise dans la proposition numéro 133 que "**sauf s'il est volontaire, aucun enseignant débutant ne peut être nommé sur un poste difficile**". Cette proposition posait un réel problème. Les propositions numéro 152 et numéro 134 précisent que les enseignants nommés sur un poste difficile devraient être aidés et qu'ils auraient quelques avantages en terme de carrière.

La question que s'est posée cet inspecteur²¹³ fut :

"*Comment faire vivre la déclaration numéro 133 ?*", étant entendu que le volontariat dont il était question nécessitait, en amont, une sensibilisation et une information, seules garanties pour éviter les affectations d'office.

S'associant à une équipe de professeurs d'IUFM séduits par le projet²¹⁴, un inspecteur a proposé à de jeunes professeurs des écoles stagiaires, volontaires pour solliciter un poste dans sa circonscription dès la sortie de l'IUFM, un complément de formation. Cette préparation à l'emploi a débuté dès la formation initiale et s'est prolongée, sous forme de stages de formation continue pendant les trois premières années de prise de fonction à raison de douze heures chaque année.

L'équipe des formateurs a réalisé un **livret personnel de formation de professeur d'école**. Il est conçu pour aider chaque stagiaire à "**gérer la mémoire de sa formation professionnelle**". Il se présente sous forme de fiches techniques qui, en trois parties, facilitent le travail de conception puis de mise en œuvre et enfin d'analyse d'une unité d'enseignement-apprentissage²¹⁵ pour permettre la mise en action de remédiations.

A la fin de chacune des parties, une grille à remplir par le stagiaire, permet d'inscrire les réponses acquises dans les modules de formation, ainsi que les questions restées en suspens.

Dès la première année, les postes qui restaient habituellement vacants à l'issue du mouvement n'ont certes pas tous été demandés mais près d'un sur deux a été pourvu par des enseignants volontaires²¹⁶ qui sortaient de l'I.U.F.M ; ce fut un premier succès très appréciable.

Un mois après la rentrée, l'inspecteur avait étudié tous les dossiers et l'analyse des réponses dans les trois rubriques (conception, mise en œuvre et analyse) laissait

²¹³ Il s'agit d'A. MARONI, inspecteur de la circonscription LYON 22, dans le département du Rhône.

²¹⁴ Ce sont tous des ex-professeurs d'Ecole Normale. Un seul universitaire s'est intéressé au projet mais n'est pas parvenu à dégager du temps pour s'y consacrer.

²¹⁵ Le professeur d'école enseigne, mais il veut aussi aider l'élève à apprendre.

²¹⁶ 12 sur 25 pour être tout à fait précis (sources : I.E.N. de la circonscription).

apparaître les besoins suivants :

"Conception. Des attentes sont inscrites dans le domaine de la didactique des disciplines, de l'évaluation et de l'actualité pédagogique et didactique.

Mise en oeuvre. Les pédagogies et leurs outils, la gestion des élèves dans les classes, la programmation dans le temps (semaine, année, cycle, ...) et l'hétérogénéité, le statut de l'erreur et les spécificités culturelles.

Analyse. Les indicateurs institutionnels (résultats et évaluations nationaux), le travail en commun au sein des équipes, l'utilisation de la 27ème heure²¹⁷, le réseau d'aides aux élèves en difficulté (pour savoir qui fait quoi ? Et avec qui ?) ainsi que les réseaux et partenariat dans les ZEP²¹⁸.

Quatre rencontres de deux heures furent organisées tout au long de l'année, en supplément des douze heures de formation. Elles regroupèrent tous les nouveaux nommés, qu'ils soient volontaires ou non. Seuls les modules de formation de douze heures furent réservés aux seuls professeurs d'écoles volontaires.

Un tel projet, nous semble-t-il, peut permettre à l'inspecteur d'être reconnu comme un accompagnateur d'équipes, sensibilisé et informé sur tout ce qui fait la spécificité du métier de professeur des écoles dans une zone réputée difficile. Il reconnaît le débutant en tant qu'acteur du système éducatif et non pas comme pièce d'un échiquier au moment de la carte scolaire. Il lui reconnaît le droit mais aussi anticipe sur la capacité à analyser sa situation professionnelle pour réfléchir à des remédiations professionnelles possibles. Enfin, l'inspecteur à l'initiative de ce projet d'actions est bien le garant attentif au bon fonctionnement du service public d'éducation et solidaire des enseignants dans l'action éducative qu'ils mènent au quotidien. De telles pratiques sont assurément inscrites dans une démarche de côté à côté, tournant résolument le dos au face à face.

3.2 Une expérience en formation continue

Notre plan départemental de formation propose un stage de formation continue d'une durée de cinq semaines visant à impliquer davantage encore les instituteurs ou professeurs d'école. L'intitulé en est : **"Projet d'école, projet de cycle, projet d'élève. Du projet pédagogique au projet personnel de l'enseignant".**

L'appel à candidature précise les finalités de cette session de formation : **"s'intéresser au maître pour l'aider à assumer les changements de sa vie professionnelle, en respectant ses choix"**

²¹⁷ Les personnes nommées pourront également suivre 26 heures et la 27ème heure permet des réunions de travail et de formation en équipe.

Retenus après examen d'une lettre de motivation, véritable engagement qu'ils ont eu à rédiger, les stagiaires sont répartis en cinq groupes pilotés chacun par un conseiller *Entretien avec A. MARIONI.*

²¹⁹ Lettre de l'inspecteur d'académie du département du Rhône.

pédagogique ou un inspecteur de l'éducation nationale. Cet appel à candidature a surpris : *"il fallait donc une forte motivation pour s'impliquer dans cette formation qui laissait entrevoir les efforts à fournir"*²²⁰.

Deux rencontres de travail en amont du stage mais décomptées du temps de formation total, ont permis de constituer les groupes de travail et d'orienter les projets des stagiaires. Les temps de formation prévoient *"une réflexion sur l'idée de projet, la constitution d'outils pour le travail en équipe et la rédaction, le suivi et la réalisation d'un projet personnel, par le stagiaire"*²²¹.

La session de formation en institut de formation, animée par des inspecteurs et des universitaires, fut interrompue une semaine pour permettre à chacun des stagiaires de mener à bien une recherche, une étude ou d'entreprendre des travaux à poursuivre par la suite.

En fin de session, un temps de présentation de l'état des travaux à l'ensemble des stagiaires permit de rendre compte et de se rendre compte de l'implication des stagiaires.

Cette expérience est reconduite ; elle offre un espace de formation et de responsabilisation dont ont su se saisir les stagiaires. Les projets menés à leur terme ont permis de faire, ensemble, un bout du chemin qu'enseignants et formateurs construisent en marchant²²².

3.3 Une proposition des inspecteurs de l'école élémentaire du comté vénitien (Italie)

Nous avons traduit et étudié un document présentant des propositions pour un code de déontologie des inspecteurs techniques du comté vénitien. Voici les grandes lignes des comportements et attitudes professionnels que ces inspecteurs souhaitent développer.

C'est à partir d'un décret qui précise les normes destinées à améliorer la qualité des services publics, dans un souci de plus grande transparence, que ce document a pu être rédigé.

Le rôle des responsables de l'administration est sujet à d'importantes transformations ; l'attitude et la responsabilité des dirigeants face aux usagers sont en particulier visées. Une plus grande transparence des actes ainsi qu'une relation plus humaine avec les personnels sont exigées. Les équipes de direction doivent adopter des comportements moins bureaucratiques et moins fermés au dialogue face aux personnels.

Les inspecteurs ne pouvaient échapper à ces modifications. Aussi ont-ils cherché à harmoniser leurs pratiques pour les rendre cohérentes vis à vis des textes. Le premier

²²⁰ commentaire extrait d'un des documents demandés aux stagiaires, en fin de session.

²²¹ Lettre de l'inspecteur d'académie du département du Rhône.

²²² Ce stage a été reproduit l'année suivante et a recueilli encore plus de demandes (60 pour 20 places). Un autre stage du même type est en préparation pour le prochain plan et fera s'interroger les enseignants sur "le travail en commun au sein des équipes".

point du code de déontologie portera sur l'évaluation des résultats obtenus dans les classes, mais aussi ceux de la recherche, de la promotion et de l'organisation du système scolaire, à partir des directives nationales.

Le travail de réflexion se fixe comme objectif de créer une relation de meilleure qualité avec les personnels. Les inspecteurs ont proposé au ministère un véritable référentiel de comportements professionnels. La fonction de direction confiée aux inspecteurs de l'éducation ne comportait pas, jusqu'à présent, de règles de conduite concernant la transparence des résultats ou la qualité du travail à fournir. Cette réflexion s'appuie sur deux principes que sont la définition du champ de compétence et les devoirs professionnels des inspecteurs.

Le champ couvert par le premier principe comprend les aspects pédagogiques, didactiques, relationnels et organisationnels de l'école ainsi que tous les éléments culturels, professionnels, organisationnels et relationnels des activités périscolaires.

Quant aux devoirs professionnels des inspecteurs, on peut noter, en particulier, celui de promouvoir la qualité du système scolaire, en s'appuyant sur une excellente connaissance de celui-ci. Ils ont aussi le devoir de participer à des recherches et de conduire des études dont la coordination sera locale ou nationale. Enfin, il est demandé aux inspecteurs de se tenir informés des résultats des recherches et des publications, au plus haut niveau possible, dans les domaines des sciences de l'éducation, de l'ingénierie éducative ou de l'évaluation des systèmes.

Les propositions des inspecteurs se déclinent ensuite en six chapitres : la promotion du système éducatif et des personnels, la recherche et les études, la formation personnelle, les visites d'inspection, les avis sur les personnels et les relations internes, que je présente rapidement.

la promotion du système éducatif et des personnels

L'inspecteur a le devoir de participer activement à la promotion de toutes les initiatives destinées à améliorer la qualité de la prise en charge des élèves. Il doit également favoriser l'accès des personnels dont il a la responsabilité, aux informations et savoirs nouveaux qui pourraient les aider dans leurs missions.

La qualification et la formation des personnels est un souci permanent et des propositions doivent être faites pour la promotion de celles-ci.

Enfin, il est de sa propre compétence professionnelle de s'engager à rédiger, seul ou en équipe, des ouvrages, des essais et des articles à caractère pédagogique, didactique et éducatif.

la recherche et les études

Dans ce secteur, l'inspecteur doit conduire et coordonner des recherches avec différentes équipes pédagogiques et éducatives en s'assurant une méthodologie rigoureuse et en procédant à une évaluation des résultats. En règle générale, ces études ont un caractère public et sont donc communiquées.

L'inspecteur a aussi le devoir d'approfondir ses propres connaissances en participant, selon sa convenance, à des recherches, des colloques ou des séminaires.

la formation personnelle

L'inspecteur a le devoir d'organiser son travail de manière à rendre possibles ses différentes tâches et en particulier la nécessité de poursuivre l'approfondissement de ses connaissances. Si les formations qu'il peut suivre sont susceptibles de couvrir différents champs, il veillera cependant à privilégier celles qui ont un lien étroit avec le secteur dans lequel il travaille.

les visites d'inspection

L'inspecteur a le devoir de préciser le motif de sa visite au directeur d'école ou au directeur territorial. Si l'inspection concerne le directeur d'un établissement d'une zone géographique dans laquelle l'inspecteur a l'habitude de travailler, il convient de faire procéder à cette inspection par un autre inspecteur.

En aucun cas un inspecteur ne peut effectuer une visite d'inspection dans un établissement pour lequel, d'une manière ou d'une autre, il a participé à des actions de formation ou de promotion. Enfin, qu'il s'agisse de visites d'inspection ordinaire ou de visites de recherche ou d'études, ces visites peuvent très bien se faire par des groupes d'inspecteurs qui travaillent en commun sur un même sujet.

les avis sur les personnels

Un rapport motivé est exigé, sur les conditions qui rendent nécessaire la recherche de solutions relatives à des propositions de l'inspecteur. La rédaction des rapports sera précise pour éviter toute interprétation des conclusions.

Enfin, les inspecteurs ont l'obligation de produire des documents de vulgarisation sur les études et recherches auxquelles ils contribuent, ainsi que des comptes rendus d'expériences réalisées dans différentes écoles. Ils ont aussi le devoir de les diffuser dans les écoles.

les relations internes

Si les inspecteurs sont seuls responsables d'un secteur, ils doivent cependant travailler en collaboration avec des collègues, en fonction des sujets d'études traités. Ils veilleront particulièrement à la coordination entre les différents groupes ayant un projet commun. Pour ce travail de coordination, leurs secrétariats seront mis à contribution, en désignant un responsable particulièrement compétent pour le travail engagé.

Enfin, l'inspecteur devra travailler dans la clarté, en toute franchise et avec le sens développé de la coopération avec les autres cadres de l'administration dans le souci permanent de promouvoir la qualité du système éducatif.

On retrouve dans ces propositions quelques fonctionnements prévus par les textes réglementaires français. On retrouve aussi des fonctionnements implicites, repérés chez

tel ou tel inspecteur de l'éducation nationale. On y découvre aussi des propositions très intéressantes qui vont dans le sens de la clarification entre les missions de promotion, d'évaluation et de contrôle des actions, en obligeant à faire valider par un inspecteur d'une autre circonscription le travail d'équipes pédagogiques ou d'un directeur d'école dès lors qu'un inspecteur se serait impliqué, en partenariat, pour tenter de mettre en place de nouvelles pratiques.

Nous trouvons tout aussi intéressantes les propositions de nos collègues qui vont dans un sens peu commun : de la base au sommet de la hiérarchie. En effet, ils ont proposé ce code à leur administration centrale et, sans attendre la réponse, sont bien décidés à l'appliquer. Ce code mériterait d'être repris, discuté et enrichi pour constituer le code de déontologie des IEN.

Enfin, tout ce qui va dans le sens de l'explicitation des pratiques, de la clarification et de la transparence est à considérer comme source de progrès et de modernité.

3.4 Un guide pour l'information des enseignants inspectés en présence d'élèves et pour l'observation de leur travail

Si l'inspection des personnels est un acte de contrôle, elle est aussi un acte d'évaluation qui relève d'une relation de conseil et d'aide. Elle met en œuvre des procédures qui impliquent à la fois les élèves, l'enseignant et l'inspecteur dans une unité d'enseignement et d'apprentissage : l'école. Elle doit favoriser à la fois une objectivation des actes professionnels et une prise de distance par l'enseignant lui-même, en vue d'éventuels ajustements qui permettront une amélioration des pratiques.

Un référentiel peut guider les observations d'un inspecteur au moment de sa visite dans une classe. Nous faisons l'hypothèse que la connaissance de ce référentiel par les enseignants est susceptible d'enrichir le dialogue, favorise la confrontation des regards sur la pratique professionnelle et qu'ainsi une relation dynamique pourra plus facilement s'instaurer pour analyser les points faibles et surtout prendre appui sur les points forts. Nous présentons le référentiel utilisé dans notre circonscription.

Explicitier est toujours source de profit et de progrès ; le document que nous vous propose contribue à cette quête.

Quatre champs d'observation peuvent retenir l'attention.

1. Les élèves et leurs apprentissages
2. L'enseignant avec ses élèves
3. L'organisation matérielle et pédagogique
4. L'enseignant et le travail en commun au sein d'une équipe

1. Les élèves et leurs apprentissages

Les apprentissages et l'enseignement

Connaissance

- des objectifs
- de la tâche à effectuer
- des critères d'évaluation

Utilisation des savoirs antérieurs

Construction et choix des stratégies (méthodes de travail)

Capacité d'auto-évaluation, réflexion sur son action

Adaptation de l'activité à l'hétérogénéité des élèves

Attitudes et comportements

Intérêts, motivation, investissement

Capacité de prise de parole

Degré d'initiative (autonomie)

Entraide, coopération, écoute de l'autre

Les traces écrites

Quantité et diversité des écrits produits

Quantité des travaux réalisés

Qualité des exercices proposés

Tenue et correction des cahiers

2. Le maître dans la classe

Conduite de la classe

Maîtrise de la langue orale

Alternance et rythme des activités

Prise en compte et exploitation de la parole des enfants

Clarté des consignes

Circulation de la parole

Utilisation des outils pédagogiques (tableaux, documentation, objets d'observation, etc.)

Capacité à s'adapter aux réactions des élèves

Didactique

Maîtrise des contenus disciplinaires

Pertinence des supports de l'action et des stratégies mises en place

Prise en compte de l'erreur et tentatives d'analyse

Remédiations proposées

3. Organisation matérielle et pédagogique

Aménagement de la salle de classe

Caractère fonctionnel de l'aménagement

Place de l'écrit

Affichage didactique

Affichage esthétique

Préparation de la classe et suivi des élèves

Rédaction de projets individualisés

Contractualisation des apprentissages

Organisation des apprentissages (répartition, programmation) :

— sur le long terme

— à court terme (cahier journal)

Emploi du temps

Liaisons avec les intervenants extérieurs

Evaluation des acquis des élèves : livret de compétences ...

Modalités de communication avec les différents partenaires.

La classe comme espace structurant et contenant

Règlement intérieur, rapport à la loi

Organisation spatio-temporelle

Aspect rituel et prise en compte de l'événement

4. L'enseignant et le travail en commun au sein d'une équipe

L'équipe pédagogique

Animation de réunion

Participation à la rédaction du projet

Propositions d'aides pour la gestion des cas difficiles

Echanges d'informations

Relations entre les équipes pluricatégorielles

Réunions de synthèse

Commissions

Relations avec les partenaires

Informations des partenaires

Rencontres avec les partenaires

3.5 Des outils pour rendre l'enseignant vraiment acteur

Il s'agit d'outils qui relèvent d'une démarche d'évaluation "formative", associant une auto-évaluation et un regard extérieur. Nous retrouvons l'esprit des buts qu'énonce Claude PAIR dans son rapport à Monsieur le Ministre de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie. Nous les reprenons rapidement :

"- impulser des progrès et donc participer à l'épanouissement des personnes évaluées ; - favoriser l'évolution des fonctions qu'elles exercent ; - contribuer à une évaluation collective : de l'école ou de la discipline, et finalement de l'établissement". Un quatrième but vise à conduire, selon Claude PAIR à "**une promotion ou, le cas échéant, à une sanction**"²²³ ; ce dernier, dans un souci de clarté du fonctionnement du système éducatif devrait revenir au seul directeur des services départementaux de l'éducation nationale, les trois autres étant du ressort de celui de la gestion des ressources humaines.

3.51 Une fiche à remplir à l'issue d'une visite pour aider à la réflexion

3.511 Présentation de l'outil

L'inspecteur de l'éducation nationale se trouve dans une position institutionnelle délicate

²²³ page 39

qui souhaite faire de lui tout à la fois un formateur, un évaluateur, un contrôleur et un gestionnaire de la carrière des enseignants. Ceux-ci peuvent sans doute le vivre comme un professionnel détenteur et prescripteur d'une certaine vérité pour autrui. Mais nous savons qu'un conseil et une prescription, pour être acceptés et utiles, nécessitent des conditions particulières d'expression. Nous savons aussi que rien ne saurait remplacer un cheminement personnel et une réflexion de la part des enseignants en quête d'éléments de réponses à apporter pour modifier et enrichir leurs pratiques et qu'"**on oublie trop qu'un apprentissage s'effectue toujours contre ce qu'on sait déjà**"²²⁴. Aussi, nous a-t-il semblé utile de proposer, aux enseignants que nous inspections, un document personnel d'aide à l'analyse et au questionnement²²⁵. Nous définissons simplement le questionnement comme étant toute question posée à l'enseignant et pour laquelle il est le seul à détenir une réponse ou tout au moins les éléments susceptibles de la construire. Ce document se présente sous la forme d'une fiche au format A4 à en-tête de la circonscription ; il trouve sa place dans le journal de bord que peut rédiger l'enseignant²²⁶.

Les fiches ont été proposées aux enseignants de la circonscription dont nous avons eu la responsabilité après trois ans de travail en commun. Ces documents existaient déjà depuis près de deux années universitaires ; nous les avions conçus avec les formateurs de l'unité des formations pour l'adaptation et l'intégration scolaires de l'IUFM de l'académie de Lyon et utilisés à l'issue des visites aux stagiaires qui effectuent un stage de pratique en responsabilité, dans une classe.

L'inspecteur de l'éducation nationale en inspection pouvait-il mettre en circulation auprès des enseignants de sa circonscription des documents utilisés par l'inspecteur-professeur avec des stagiaires en formation ?

Nous nous sommes effectivement posé la question du passage d'une visite de contrôle à une visite d'évaluation et de conseil. La visite d'un IEN peut être conçue comme une pause dans la carrière d'un enseignant, un temps offert pour la réflexion sur l'action, un temps susceptible de favoriser la métacognition, un temps, enfin, qui tenterait de faire ce que nous ne cessons de dire et de mettre en acte, la reconnaissance professionnelle de l'autre, ainsi que sa capacité à réussir et progresser.

²²⁴ J.P. ASTOLFI, *L'école pour apprendre*, ESF éditeur, Paris, 1994, p. 203.

²²⁵ C'est à dessein que nous n'employons pas ici le mot métacognition, celui-ci nous ferait courir le risque d'une double confusion. B.M. BARTH, dans *l'apprentissage de l'abstraction*, parle en effet tantôt "d'activité méthodologique", tantôt "d'acte pédagogique". Il existe, précise-t-elle, "un besoin d'analyser et de réfléchir sur la démarche cognitive et la capacité de mettre en oeuvre consciemment un raisonnement. Je propose d'appeler cette activité méthodologique la métacognition." Page 111. Elle poursuit plus loin : "Une deuxième étape mène plus loin : elle conduit les élèves à prendre conscience des "méthodes de pensée" qui leur permettent effectivement de réussir pour qu'ils puissent les mobiliser volontairement dans une situation d'apprentissage ultérieure. Cette prise de conscience est réalisée par un travail de réflexion et de retour sur la démarche mentale que l'enseignant, par le choix conscient des situations d'apprentissages qu'il propose, a déclenchée chez l'élève. Sans la médiation de l'enseignant, cette prise de conscience par l'élève ne serait pas possible, son rôle est essentiel. C'est donc cet acte pédagogique que nous appelons la métacognition." Page 111.

²²⁶ Ces documents sont extraits du projet de la circonscription dont l'intégralité figure en annexe.

Les seules consignes données pour faciliter l'écriture des enseignants sont de ne pas remplir cette fiche immédiatement après l'entretien qui suit la visite d'inspection mais de ne pas attendre non plus trop longtemps. Nous estimons qu'elle doit être renseignée dans les huit jours qui suivent visite et entretien.

A l'issue de la visite, je note trois idées fortes que je retiens :

Je suis capable d'énoncer un geste pédagogique que je ne ferai plus comme avant :

Je décris une pratique que je pense reproduire, malgré la discussion d'aujourd'hui :

J'énonce une question qui me semble être restée sans réponse :

Il me semble maintenant que j'aurais surtout besoin de :

3.512 Ce qu'écrivent les enseignants sollicités

Il me semble important de signaler que tous les enseignants inspectés ont accepté de remplir leur fiche et tous ont aussi accepté de la retourner au secrétariat de la circonscription.

Les inspections se sont soldées par une augmentation de la note des enseignants à l'exception d'une seule pour laquelle il fut décidé d'un maintien avec nouvelle visite dans un délai de quatre mois²²⁷. L'un d'entre ceux qui furent inspectés précisa, avec pertinence, qu'il remplirait ce document sur lequel "*on doit dire ce que l'on ne fera plus après la visite de l'inspecteur*" puis rajouta sans attendre qu'il avait pris de l'intérêt à la lecture de cette fiche, considérée comme un tableau de bord, parce qu'au moins "*vous dites ce que vous attendez de nous et ça c'est bien*".

Ce sont les huit premières fiches que nous proposons maintenant.

Sur les vingt quatre idées fortes (trois par fiche) qui pouvaient être retenues, à l'issue de la visite, vingt deux sont apparues.

justifier le travail demandé aux élèves (motivation).

Faire en sorte que chacun puisse fouiller seul le plus loin possible, (avec l'aide de documents adaptés), en recherche individuelle.

²²⁷ Laquelle s'est aussi soldée par un maintien de note ; l'enseignant, nommé sur un poste difficile de l'adaptation et de l'intégration scolaires, sans formation spécifique mais à sa demande fut convaincu de participer au mouvement pour demander un autre poste et entreprendre une carrière dans un cycle "ordinaire" avant de revenir, éventuellement plus tard, dans l'enseignement spécialisé.

Veiller (insister) à ce que le critère de discrimination d'un tri soit bien compris lors d'un travail individuel (questionnaire ou contrôle).

Préciser aux élèves l'objectif de la séquence (donner du sens à l'activité éducative).

Favoriser un travail d'imagination par des activités " d'échauffement " (par exemple une séance de "brain storming").

Veiller à l'écoute de la classe (reprendre les idées lancées par certains pour les mettre en valeur, les exploiter).

Continuer à renforcer le cadre (points de repères, rythmes, rituels...).

S'appuyer sur le groupe classe (en alternant avec des sous-groupes) pour faire évoluer les élèves les plus en difficulté.

Mettre en place une évaluation adaptée et réaliste afin de pouvoir réajuster et remédier.

Enfant " apportant " donc enfant " important " . Saisir les moments où l'enfant apporte.

Changer souvent d'activités, de supports, surtout si la leçon de lecture est prévue sur une heure.

Insister sur la biologie et la technologie qui passionnent ces enfants.

Il serait profitable d'inscrire au tableau la prévision de chaque séquence comme un fil médiateur.

Recentrer le groupe dans des temps collectifs économiserait du temps et de l'énergie.

Arrêter la séquence même si elle n'est pas terminée.

Objectiver l'observation d'un phénomène scientifique.

Valoriser les différentes stratégies utilisées par les élèves pour trouver l'information demandée.

Faire un bilan individualisé des acquis en fin de chaque séance.

Voir la finalité des exercices.

Faire établir par les élèves le lien entre les exercices proposés et la vie quotidienne et leur future profession.

Ne pas faire réussir à tout prix, laisser la possibilité de chercher et de se tromper.

Offrir aux élèves des ressources pour chercher seuls".

Chacun sait la difficulté qu'il y a à incarner des idées pédagogiques, à faire ce que l'on dit et combien il est difficile de transformer des intentions en actes pédagogiques. Un travail régulier avec les équipes pédagogiques, et des visites qui s'effectueraient dans un cadre différent de celui de l'inspection, aideront peut être les enseignants à franchir cette étape supplémentaire et à mettre en acte des idées qui ont pu s'exprimer dans les fiches proposées.

Mais ce qui nous apparaît très important dans ce dispositif, c'est bien le fait que des enseignants aient la possibilité de réfléchir et d'écrire, à partir d'échanges, sur leur pratique. Ces fiches sont, à notre avis plus utiles aux enseignants que les conseils trop souvent rédigés sous forme de prescription dans les rapports d'inspection. Les conseils qui figurent dans les rapports des inspecteurs, s'ils sont lus par les enseignants destinataires, au même titre que l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation, sont peu souvent suivis d'effet et ne modifient que très rarement les pratiques des enseignants, même lorsque l'inspecteur tente, en l'affirmant, de s'en convaincre, comme c'est le cas dans la conclusion de ces deux rapports²²⁸ :

"Madame... est une institutrice consciencieuse et compétente. En recherche de perfectionnement, elle saura prendre en compte les conseils que j'ai pu lui donner".

"Madame... sait approfondir sa culture personnelle. Elle saura aller vers les perfectionnements qui lui sont conseillés d'autant plus que, le métier aidant, Madame... est une institutrice efficace".

Parfois ces conseils se transforment en directives :

*- "Se montrer très énergique, ne pas se payer de mots et adapter ce qui est fait aux niveaux exacts des élèves. Faire simple, dépouillé, à l'emporte pièce. Redresser tout ce travail écrit marqué d'impuissance. Conduire à des victoires très limitées, d'abord, mais franches"*²²⁹.

²²⁸ Académie de Lyon, octobre 1991.

²²⁹ Département du Maine et Loire, 1979

En effet, tout le travail écrit de l'inspecteur semble souvent marqué d'impuissance, et même en se montrant très énergique, les résultats sont faibles. Les extraits des rapports suivants en sont un exemple. Ils ont tous été rédigés pour la même institutrice²³⁰.

- en 1906, déjà, il est écrit : *"Les cahiers sont assez bien tenus mais l'écriture laisse beaucoup à désirer. (...) La maîtresse pourrait peut-être s'occuper un peu plus de la tenue du corps de la plume et du cahier. (...) Je recommande à Mademoiselle..., tout en constatant de sérieux efforts de sa part, de veiller à l'écriture, de varier les devoirs dans les cours élémentaires et préparatoires, de parler un peu moins dans ses leçons et de faire parler davantage les élèves en ayant soin qu'ils répondent toujours de façon précise et complète".*

en 1907, on peut lire : *"Les cahiers sont propres mais l'écriture laisse encore à désirer. (...) Les élèves s'expriment avec assez de facilité mais ne répondent pas toujours par une phrase complète. (...) Je recommande à Mademoiselle ... de veiller à l'écriture, de ne pas laisser les enfants du cours préparatoire inoccupés, d'exiger toutes les fois qu'elle interroge une réponse précise et complète".*

le rapport suivant est daté de 1908 : *"Les cahiers sont propres. L'écriture, d'une manière générale laisse à désirer. (...) Veiller à l'écriture qui laisse fort à désirer. Du travail, de la bonne volonté. L'ensemble est assez satisfaisant".*

Mademoiselle l'institutrice a changé d'affectation, sans que l'inspecteur soit parvenu à modifier ses pratiques concernant l'écriture et la tenue des cahiers.

Un nouveau rapport, rédigé en 1913, nous renseigne alors : *"tenue des cahiers : Assez Bien (...) Elèves assez appliqués, parlant plus volontiers que précédemment mais encore passifs. Mademoiselle ... fait preuve de conscience professionnelle, de zèle et d'activité. La classe est en progrès. Il faut qu'elle amène ses élèves à parler beaucoup plus volontiers et bien".*

En 1925, Mademoiselle ... devenue Madame et mère de trois enfants est inspectée une nouvelle fois, sur un poste différent. Le rapport précise : *"essayer d'obtenir du cours préparatoire, des cahiers tenus avec plus de soin. (...) Les enfants ont à raconter l'histoire que la maîtresse a lue. Exercice assez vivant, dans lequel il faudrait faire la part un peu plus grande aux enfants. Je note avec plaisir que Madame ... a amélioré ses méthodes d'enseignement qu'elle a rendues plus concrètes et plus variées. Qu'elle s'efforce de donner aux enfants des habitudes de soin et de propreté (propreté des cahiers au cours préparatoire). Qu'elle exige de la section*

²³⁰ Département de la Drôme, rapports rédigés en 1906, 1907 et 1908 par le même inspecteur puis en 1913 et 1925 par deux inspecteurs différents.

préparatoire des exercices écrits très courts, mais très soignés".

On le voit à travers cette longue période de la vie professionnelle d'un enseignant, les observations, constats et conseils, s'ils ne sont pas intériorisés par l'enseignant n'ont que peu d'effets.

La fiche de bord, en revanche, présente une rupture dans cette logique car elle implique l'enseignant et le fait pénétrer dans la logique du débat d'idées, du débat contradictoire. Ce qui est inscrit le touche et le concerne car c'est lui qui l'a rédigé, c'est de lui dont il est question. Plus que la méthode proposée, c'est l'attitude de l'inspecteur qui se trouve là modifiée, jusqu'à favoriser une transformation de l'attitude de l'enseignant. Les acteurs en situation peuvent alors sortir du cadre rigide de leur tâche et de leur fonction. Le fonctionnement de la circonscription se rapprochant alors de celui des établissements du second degré repérés par Olivier COUSIN, jusqu'à devenir "**un espace de relations sociales capable de gérer les conflits. La définition du rôle de chacun ne se joue plus uniquement autour de son statut mais autour d'une définition collective de la situation**"²³¹. L'avènement d'une logique d'établissement pour une circonscription pourrait favoriser l'autonomie des acteurs, encourager le travail en équipes, la prise de parole individuelle et les échanges entre praticiens si on parvient à éviter une mise en oeuvre dont Jean Louis DEROUET dirait qu'elle relève plus de "*la logique industrielle*" ou de "*la logique marchande*" que de "*la logique civique*"²³².

Un indicateur est susceptible de valider l'hypothèse selon laquelle une circonscription, avec chacun des professionnels qui la compose, pourrait devenir un nouvel espace de relations sociales. Il s'agit de la forme utilisée dans les fiches de bord rédigées par les enseignants énonçant un geste pédagogique qu'il ne feront plus comme avant, et décrivant une pratique qu'ils pensent reproduire malgré les propos échangés au moment de l'entretien avec l'inspecteur. nous y lisons un signe du respect de la règle du jeu, d'une véritable mise en "JE" qui démontre, si besoin était, que cette fiche n'est en rien un retour au paradigme techniciste.

" Je reformulerais en termes de réactivation des énergies dans la mise en oeuvre de gestes pédagogiques axés sur l'individualisation, la recherche de sens, etc. La lourdeur du travail de terrain anesthésie périodiquement cette volonté. Je ne pense pas pour autant être à convaincre du bien fondé de l'objectif. Avant et après la parole institutionnelle, il y a pour moi, aujourd'hui un souhait de coopération critique, de cohérence et d'ouverture dans l'exercice du métier.

J'essaierai de prendre mes distances par rapport aux groupes d'élèves afin de voir l'opportunité de recentrer sur un point ; ceci me permettra d'être toujours meneur. J'ai

²³¹ O. COUSIN, *L'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement*, PUF, Education et formation, Paris, 1998, pages 202 et 203.

²³² J.L. DEROUET, *Ecole et justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Ed. Métailié, Paris, 1992.

bien peur de continuer à vouloir tout "prévoir" et tout "recueillir", et exploiter immédiatement les propositions des enfants.

- Ne pas proposer un exercice sans m'interroger préalablement sur sa finalité.

Je laisserai les deux groupes de lecture dans la classe malgré le brouhaha car les enfants m'ont pour référent, la présence de l'éducatrice ne leur est pas suffisante. Ils viennent souvent chercher un petit mot de réconfort contre une angoisse montante ou se faire complimenter.

Il y avait vraiment beaucoup de "on" ! Peut-être devrai-je davantage impliquer les élèves par "vous", "tu" ou "je", à l'oral. A l'écrit, beaucoup de questionnaires comportent le "je", le "on" signifiant pour moi le groupe élèves-enseignant et "je suis là pour soutenir si besoin, alors... Essayez ! Essayons !

Si par souci d'exigence et de réussite, je cherche à optimiser chaque geste, chaque parole des élèves, il m'arrive et m'arrivera certainement encore de "brûler" certaines étapes. Ceci semble constituer un frein à la bonne construction cognitive de certains, mais la qualité relationnelle que j'entretiens avec les enfants me paraît être tout de même une base solide et sécurisante pour ces enfants en souffrance. Au lieu de trop vouloir aider, soutenir les enfants, il me faudrait plutôt leur donner les moyens de réussir seuls, c'est-à-dire de faire en sorte que les paliers successifs soient plus facilement franchissables bien que les facteurs émotionnels et affectifs, difficilement quantifiables et souvent imprévisibles viennent parasiter les acquisitions".

Les enseignants parlent de leur travail, parle d'eux à la première personne. C'est là un point très important, il peut être la base solide d'une transformation des mentalités et des pratiques. En effet, pour espérer modifier une pratique, il convient de se sentir engagé dans un processus qui laisse entrevoir une amélioration possible, pour soi, provoquée par le changement. Dans tous les autres cas, on se retrouve placé dans une situation de pacte, une transformation visible au seul moment de l'inspection vécue alors comme un contrôle de conformité.

Nous reprendrons volontiers ce qu'a écrit un enseignant dans sa fiche, et qui concernait ses élèves. Ceux-ci, dès lors qu'ils apportent à l'école une information qui est reprise et relayée par l'instituteur, se sentent importants²³³, impliqués davantage et, du même coup, s'impliquent encore plus. Il y a bien là une idée à saisir et à faire vivre pour la développer afin d'en repérer les effets lors d'une visite suivante.

3.52 D'autres documents

Quel que soit le métier que l'on exerce, il oblige à développer et mettre en oeuvre des compétences spécifiques. Il nous semble légitime de nous interroger sur le caractère

²³³ Jacques Lévine parle des élèves "apportants" qui, de fait, se sentent reconnus et importants.

définitif de l'acquisition de ces compétences. Ne peut-il se produire une altération, voire une disparition de certaines d'entre elles, au fil du temps ou des habitudes. Ou bien encore, de nouvelles compétences ne pourraient-elles pas être mises en oeuvre ?

Dans l'adaptation et l'intégration scolaires, c'est la première fois que les enseignants disposent d'un référentiel de tâches²³⁴. Aussi nous proposons à chacun, enseignants et directeurs, un outil pour les aider à se positionner et envisager, le cas échéant, un projet de formation professionnelle personnalisée. Inspiré du paradigme techniciste, cet outil s'en détache rapidement car, comme pour la fiche présentée précédemment, il est rempli par l'enseignant, au moment qu'il s'est choisi pour faire le point. Il est présenté ci-après, pour une seule option du CAPSAIS.

"Ce document est à remplir individuellement, les résultats sont à usage personnel, pour aider chacun à bâtir un projet de formation et à demander, individuellement ou en équipe(s), la mise en place d'actions spécifiques (un seul document est proposé ici, les autres documents sont en annexe).

1 signifie que la personne pense maîtriser la compétence, dans le domaine d'activités.

2 signifie que des informations complémentaires et peut-être une formation aideraient à réactiver la compétence laissée en sommeil.

3 signifie qu'une information et une formation sont demandées en priorité."

Référentiel de compétences de l'option D²³⁵.

1. Une mission d'enseignement spécialisé

Exercer, auprès des élèves handicapés ou en difficulté, toutes les missions d'un enseignant, en s'appuyant sur les valeurs fondamentales du système éducatif, en recherchant pour chacun, les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux, dans des contextes professionnels variés.

²³⁴ Il est présenté dans le BOEN hors série numéro 3 du 8 mai 1997.

²³⁵ BOEN hors série n°3 du 9 mai 1997. Les enseignants titulaires de l'option D du CAPSAIS travaillent avec des enfants et adolescents présentant des troubles de la conduite, de la personnalité ou atteints de déficience intellectuelle. Ils peuvent être scolarisés dans des classes d'intégration scolaire, des écoles spécialisées des instituts médico pédagogiques ou professionnels, des instituts de rééducation ou encore des centres hospitaliers spécialisés

Domaine d'activités : Exercice du métier dans un cadre réglementaire			
	1	2	3
1.1.2.1. Connaître en particulier : * les dispositions de l'annexe XXIV du décret n°56-284 du 9/03/1956 modifié, relatives aux conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant des déficiences intellectuelles ou inadaptés ainsi que la circulaire d'application n°89-17 du 30/10/1989. * la circulaire n°91-304 du 18/11/1991, relative à la scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire (CLIS1) * la circulaire n° 70 du 11/12/1992 relative aux orientations de la politique de santé mentale en faveur des enfants et adolescents. * la circulaire AS-EN n°95-12 du 27/04/95 relative à la prise en charge thérapeutique, pédagogique et éducative et à l'insertion sociale des enfants, adolescents et adultes atteints d'un syndrome autistique.			
1.1.3.1.- Connaître la classification française des troubles mentaux,			

Domaine d'activités : Exercice du métier dans un cadre réglementaire			
la classification internationale (CIM 10), la classification américaine (DSMIII).			
1.1.5.1.- Connaître les différents types de scolarisation dans le système éducatif et dans les établissements ; connaître les intervenants et leurs rôles spécifiques			

Domaine d'activités : Mise en oeuvre de stratégies d'enseignement ou d'aides adaptées et différencierées

	1	2	3
1.2.1.1- Avoir des références dans la pathologie des troubles du comportement et de l'efficience intellectuelle ainsi que des troubles graves du développement et de la communication ; être capable d'utiliser les théories explicatives relatives à ces troubles à des fins éducatives et pédagogiques.			
1.2.2.1.- Identifier les manifestations diverses des troubles présentés par les élèves.			
1.2.4.1.- Connaître les principes de la psychothérapie analytique et des thérapies familiales, de l'approche systémique dans le champ de la santé mentale.			
1.2.4.2.- Connaître les effets sur le comportement scolaire des traitements			

Domaine d'activités : Mise en oeuvre de stratégies d'enseignement ou d'aides adaptées et différencierées			
médicamenteux.			
1.2.5.1.- S'initier à l'approche éducative élaborée pour les sujets présentant des troubles graves du développement et de la communication.			
1.2.5.2.- S'initier aux différentes pratiques pédagogiques visant la remédiation cognitive.			
1.2.5.3- Savoir analyser diverses manifestations des troubles et savoir élaborer des stratégies éducatives pour faire face aux situations difficiles.			
1.2.6.1.- Savoir utiliser des systèmes de communication alternatifs au langage, avec supports visuels par exemple.			
1.2.7.1.- Savoir utiliser les ressources de l'informatique et de l'audiovisuel pour diversifier et différencier ses			

Domaine d'activités : Mise en oeuvre de stratégies d'enseignement ou d'aides adaptées et différencierées			
démarches pédagogiques.			
1.2.8.1.- Savoir tenir compte dans la didactique des disciplines, de la diversité des troubles spécifiques aux handicapés mentaux.			
1.2.9.1.- Adapter sa forme d'enseignement à des situations scolaires particulières, par exemple en hôpital de jour, en institut de rééducation ou en CLIS1.			

2. Une mission de prévention et d'intégration

Prévenir les difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaires, promouvoir l'intégration scolaire et l'insertion sociale et professionnelle.

Domaine d'activités : Exercice du métier dans le cadre des orientations de l'action en faveur des personnes handicapées ou en difficulté

	1	2	3
2.1.3.1.- Connaître les différentes structures d'accueil et de suivi du réseau intégratif.			
2.1.3.2.- Identifier la fonction des différents professionnels concourant à la mise en oeuvre du projet intégratif.			
2.1.3.3. Participer à l'élaboration des projets individuels d'intégration et à leur évaluation.			
2.1.3.4.- Articuler son projet pédagogique avec le projet thérapeutique dans le cadre du projet d'établissement.			

Domaine d'activités : Construction, réalisation et évaluation des projets pédagogiques ou des projets d'aides adaptées aux différentes situations

	1	2	3
2.2.2.1.- Maîtriser les données psychologiques et psychopathologiques fondamentales concernant l'enfant ou l'adolescent présentant des difficultés psychologiques graves ou des altérations de la personnalité.			
2.2.2.2.- Connaître les répercussions sur le plan pédagogique de ces difficultés et altérations dans les domaines relationnels et cognitifs			
2.2.2.3.- Connaître les apports des aides médicales et des différentes thérapeutiques et en tenir compte dans le cadre de son action.			
2.2.3.1.- Savoir, à partir des tests d'évaluation des compétences, élaborer et mettre en oeuvre des projets éducatifs individualisés			

Domaine d'activités : Construction, réalisation et évaluation des projets pédagogiques ou des projets d'aides adaptées aux différentes situations

2.2.3.2.- Mettre en place des activités favorisant la création et l'expression de l'enfant.			
2.2.3.3.- Favoriser l'accès aux différents systèmes de symbolisation			
2.2.3.4.- Permettre l'accès aux concepts et opérations logico mathématiques fondamentaux.			
2.2.4.1.- Savoir créer dans une institution de soins un espace scolaire clairement identifié.			
2.2.4.2.- Mettre en place un cadre de travail sécurisant et ouvert favorisant l'intégration.			
2.2.4.3.- Organiser le travail de manière à développer l'autonomie en tenant compte des rythmes de travail de l'enfant handicapé mental.			
2.2.5.1.- Se préoccuper de la généralisation des			

Domaine d'activités : Construction, réalisation et évaluation des projets pédagogiques ou des projets d'aides adaptées aux différentes situations

acquis pour les enfants ayant des troubles graves du développement en coordonnant son action avec celle de la famille.			
2.2.5.2.- Favoriser la prise de conscience par les élèves de leurs stratégies d'apprentissage et de leurs procédures intellectuelles afin de les aider à les contrôler et à les améliorer.			

3. Une mission de relation

Echanger et communiquer dans le respect d'une éthique professionnelle.

Domaine d'activités : Echange et communication avec l'enfant, l'adolescent et/ou les familles

	1	2	3
3.1.3.1.- Présenter aux parents l'établissement ou la classe spécialisée.			
3.1.3.2.- Présenter son travail dans le cadre du projet de l'enfant.			
3.1.3.3.- Associer les parents au projet de leur enfant, les informer des évaluations effectuées, des réajustements apportés.			
3.1.7.1.- Conseiller les équipes pédagogiques qui intègrent un enfant handicapé mental ou présentant des troubles psychologiques graves.			

Domaine d'activités : Echange et communication avec d'autres professionnels, dans des réunions institutionnelles ou des échanges individualisés, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école ou de l'établissement.

	1	2	3
3.2.1.1.- Savoir spécifier sa fonction d'enseignant dans une institution			
3.2.1.2.- Savoir spécifier sa fonction d'enseignant et d'agent d'intégration dans l'école			
3.2.3.1.- Apprendre à observer les conduites de l'enfant et savoir évaluer les acquis dans différents domaines.			
3.2.3.2.- Présenter et expliciter son projet de travail pour un enfant ou un groupe d'enfants			
3.2.3.3.- Etablir un compte-rendu d'observation pour un enfant et l'expliciter aux différents partenaires			

Domaine d'activités : Echange et communication avec d'autres professionnels, dans des réunions institutionnelles ou des échanges individualisés, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école ou de l'établissement.

	1	2	3
3.3.5.1.- Repérer et spécifier son identité professionnelle par rapport aux personnels éducatifs, médicaux et paramédicaux dans les institutions spécialisées.			

L'expérience montre que c'est un outil plus efficient que les prescriptions même métaphoriques, à l'image de celle-ci lue en conclusion d'un rapport d'inspection : **"Monsieur... dont le contact avec l'enfant est aisé, se heurte aux difficultés bien connues que pose l'application concrète dans la classe des principes généreux de l'Ecole dite "Nouvelle"... Je l'invite à mettre en oeuvre une notion éducative plus unitaire, plus élaborée, à l'opposé de la dispersion de l'esprit : "suivre le fil de l'eau, certes (motivation) mais en remontant (élaboration)"**²³⁶.

4- Poursuivre

Ainsi donc, trois paradigmes fondent les pratiques de l'inspection des enseignants. Deux paradigmes plus un, qu'il convient de faire fonctionner ensemble. Des deux premiers, nous savons qu'ils sont à l'origine du corps des inspecteurs pour le premier et que le deuxième a suivi le mouvement des pratiques pédagogiques et éducatives en instrumentalisant celles de l'inspection. Le troisième n'est inscrit nulle part encore même si de plus en plus, et dans tous les milieux, il est fait appel à la déontologie, en référence à des valeurs éthiques.

La relation inspecteur-enseignant n'échappe pas à cette nécessité, pas plus d'ailleurs que la relation enseignant-élèves. En tous les cas, une relation inspecteur-enseignant qui prend appui sur le paradigme déontologique présuppose et suscite, à n'en point douter, une relation de même nature entre les maîtres et leurs élèves.

Ainsi donc, ces paradigmes sont des modèles dominants, ils ne sont pas la réalité. La

²³⁶ *Ecole sous surveillance, L'inspection en question*, ICEM. SYROS 1982.

réalité et les personnes sont toujours plus complexes que les modèles et les paradigmes, même s'il est possible de déceler néanmoins des paradigmes dominants dans les attitudes et comportement des individus.

Aussi la suite de cette thèse présentera-t-elle des actions visant à démontrer qu'une "contagion éthique" peut se développer sans que nous ayons à la craindre dès lors que nous l'employons par extension et sans valeur péjorative dans une acception figurée d'influence ou même d'inspiration.

L'éthique ne se transmet pas, elle n'est pas "une influence pernicieuse"²³⁷, et nous voulons penser que l'interpellation éthique reste possible ; la partie suivante s'efforcera de le montrer.

²³⁷ Précisons que le mot contagion est apparu avec cette valeur morale et qu'il est attesté avec son sens médical au 16^{ème} siècle (1538) ; par spécialisation et par métonymie, il servit même (1596) à désigner la maladie contagieuse par excellence : la peste. *Dictionnaire historique de la langue française*, sous la direction d'A. REY.

Quatrième partie De la "contagion" éthique

"Le verbe apprendre devrait décrire un entretien symétrique. Nul, en effet, n'en sait plus que quelque autre, au moins toujours et en toutes choses ; cela n'arrive que parfois et sur certains points. Alors, il a le devoir de partager sa science et de l'échanger avec celui qui l'ignore, contre celle qu'il ignore. Dis-moi comment pétrir le pain et je te ferai voir la physique nucléaire : nous voilà soudain, enseignants et enseignés, mêmement ; nous apprenons l'un de l'autre, égaux en droit. Equivalent, l'échange suppose qu'autant que les hommes, tous les savoirs, pratiques ou théoriques, se valent, y compris ceux que l'arrogance ne veut pas reconnaître, en raison de leur condition humble et basse. Tous les savoirs sont libres et égaux en droits" Michel SERRES, contre l'illettrisme : l'égalité et le partage des savoirs, Enseignant magazine n° 2, Août-Septembre 1997, page 34.

Cette ultime partie insistera sur le rôle que doit tenir un inspecteur qui décide de participer activement et sans tricherie au développement des ressources humaines des enseignants de sa circonscription.

Selon Jacques LEVINE, docteur en psychologie et psychanalyste, avec lequel nous nous sommes entretenus, trois possibilités s'offrent à l'inspecteur, lorsqu'il est en visite d'inspection dans une classe, en présence d'un enseignant et d'élèves.

Une seule autorise et favorise l'émergence et la reconnaissance de la liberté et de l'égalité d'accès à tous les savoirs pour chacun des élèves. Une seule fait référence à la

position éthique qui doit lester l'action de l'inspecteur. Il s'agit de la capacité et de la volonté pour l'IEN de s'obliger à se confronter aux problèmes de l'enseignant dont il est chargé d'inspecter le travail²³⁸. Il s'agit enfin, pour l'inspecteur, de montrer sa capacité à s'identifier, un instant, après avoir repéré tel élève en difficulté, de s'interroger pour oser dire : "Et si j'étais confronté à ce problème, qu'est-ce que je ferais ?". Jacques LEVINE poursuit : **"un inspecteur qui ne s'oblige pas à s'identifier, un inspecteur qui reste en dehors de la classe est un inspecteur qui triche"**.

Nous décrirons dans cette quatrième partie des actions pédagogiques qui, assurément, ne sont pas des tricheries. Elles sont conduites par des enseignants qui accueillent, dans leurs classes au public hétérogène, des enfants ayant tous un statut d'élève reconnu et qui n'ont pas été sélectionnés, en amont du système scolaire par leur lieu de naissance.

Mais avant, nous rappellerons que jusque dans les années 20, seul un faible pourcentage des élèves poursuivaient des études dans les lycées²³⁹. Très rapidement, les enfants peu motivés ou dont le profil social ne correspondait pas suffisamment à celui du bon élève, étaient considérés comme des cancres et orientés vers la vie active. L'école élémentaire, école des apprentissages encore dits de base, ne préparait pas systématiquement aux études longues. Seuls, comme l'écrit F. DUBET²⁴⁰, en référence à Beaudelot et Establet, *"les héritiers"*, d'origine bourgeoise, étaient socialement *"programmés"* pour des études longues et l'apprentissage des humanités. Quelques boursiers d'origines plus modestes se joignaient à eux ; l'école représentait alors pour ces excellents élèves la garantie d'une promotion sociale.

Le long processus de massification depuis les années 60 n'a cessé de modifier le problème du sens de l'école pour les élèves, les parents mais aussi pour les enseignants. Ces derniers voient arriver dans leurs classes des élèves qui brisent les connivences du passé entre maîtres, élèves et familles ; ils font entrer dans les classes une diversité des cultures et des comportements jusqu'à ce jour méconnue et pour laquelle aucune anticipation n'a été faite qui aurait permis une adaptation des attitudes professionnelles.

La massification et la démocratisation du système scolaire ont pour corollaires la diversification et l'hétérogénéité des publics. On parle bien sûr des élèves, tous différents, mais la création des IUFM et le recrutement des professeurs des écoles stagiaires au niveau de la licence modifient aussi la population des nouveaux maîtres d'école.

²³⁸ Au cours du même entretien, Jacques LEVINE précisa les deux autres possibilités. L'inspecteur peut regarder, observer ce qui se passe, à travers le filtre de grilles ou de guides d'observation bâtis en fonction de normes académiques et administratives puis prescrire : "Vous devez... !". Il peut aussi pratiquer un début d'identification, accepter de rentrer plus avant dans la classe et observer les élèves, y compris ceux qui n'apprennent pas et tenter de conseiller : "Vous devriez faire...". Il ne retient aucune de ces deux possibilités comme dignes et nous nous rangeons à son avis. Elles sont, pour lui, toutes les deux des tricheries de l'inspecteur.

²³⁹ "L'enseignement primaire était clos par le certificat d'études primaires que passaient 80% des élèves ; 14% poursuivaient dans le primaire supérieur et 6% dans l'enseignement secondaire" D'après M. FOURNIER, Sciences humaines numéro 76, page 25.

²⁴⁰ F. DUBET, *Pourquoi va-t-on à l'école ?*, Sciences humaines numéro 76, octobre 1997.

Beaucoup ont eu, avant de tenter et de réussir le concours de l'IUFM, un parcours universitaire et professionnel riche et varié, souvent de haut niveau.

1 - Premiers principes éthiques : reconnaissions les différences et prenons appui sur les ressemblances

De la même manière que l'inspecteur de l'éducation nationale observe des différences chez les enseignants de sa circonscription, il ne peut ignorer l'hétérogénéité des élèves dans les classes qu'il visite. D'autant que l'hétérogénéité dont il est question n'est pas seulement celle que l'on constate à la lecture des résultats. Lire un résultat à l'exclusion de toute autre observation ne permet ni au professeur, ni même à l'inspecteur d'avoir la certitude que ce résultat est le fruit de la mise en oeuvre, par l'élève, de la compétence visée par l'enseignant²⁴¹. Ce résultat peut être aussi le fruit du hasard ou de la tricherie, et, dans un cas comme dans l'autre, les actions de remédiation ne s'appuieront pas sur les mêmes supports. L'enseignement en France hypertrophie la place du langage écrit et abstrait au point d'en faire un impérialisme, dès le cycle des apprentissages premiers²⁴². Au travers du français et du calcul se retrouvent quasiment les seuls critères de réussite scolaire. L'évaluation faite au début du cycle des approfondissements et encore appelée "évaluation C.E.2.", tout comme celle pratiquée en sixième, ne vérifient que des performances en français et en mathématiques²⁴³. On en arrive donc au paradoxe suivant : alors que la vocation de l'école serait de faire accéder le plus grand nombre à la maîtrise du langage conceptuel, le mode de sélection mis en place et qui ne tient pas compte de l'histoire personnelle, de la diversité des élèves et de leurs parcours singuliers hors de l'école²⁴⁴, en méconnaissant la nature des écarts entre le territoire familial et le territoire scolaire, fait que 20 % seulement des élèves répondent sans difficulté à cet objectif.

Il est du devoir de l'inspecteur de sensibiliser et d'informer, chaque fois que cela est rendu nécessaire, les enseignants, mais certainement aussi les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, sur les causes de cette

²⁴¹ En ce sens, l'étude réalisée par une équipe de chercheurs de l'IREDU nous paraît contestable. En effet, admettre une corrélation entre les résultats des élèves de C.E.2. et l'efficacité de gestion d'une équipe de circonscription (IEN plus CPAIEN), nous conduirait à admettre une corrélation entre la réservation que nous faisons pour le train 623 de 8 heures 54 et le taux de remplissage de la voiture numéro 7.

²⁴² Même si les textes officiels énoncent l'importance de l'oral dans la maîtrise de la langue. L'oral est mis entre parenthèses, au sens propre du terme : nous lisons en effet "**s'initier à produire (oralement) des textes**", *Maîtrise de la langue, cycle des apprentissages premiers*. Ministère de l'éducation nationale et de la culture, CNDP, Paris, 1992. Page 29.

²⁴³ Ce sont les résultats de "l'évaluation C.E.2", qu'une équipe de chercheurs de l'institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU) a utilisés pour son étude intitulée "Les Inspections primaires de l'Education Nationale. Dotation, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves". Il s'agit de J.P. Jarousse, C. Leroy et A. Mingat. Université de Bourgogne, 1995.

hétérogénéité qui, si elles produisent souvent les mêmes effets - le rejet de l'école et l'échec scolaire- doivent être repérées et traitées différemment. Ce n'est qu'après cette phase de sensibilisation et d'information qu'ensemble, tous les professionnels de l'apprentissage et de l'éducation pourront tenter de gérer l'hétérogénéité, c'est-à-dire la rendre productrice d'échanges et dynamique. Nous voyons bien que l'hétérogénéité dont il est ici question ne concerne pas seulement les différentes stratégies mises en oeuvre par chacun des élèves pour apprendre et que la différenciation pédagogique qu'elle implique est autrement plus exigeante. Initialement pensée pour des êtres considérés comme des enfants et des sujets apprenants, acceptant leur rôle d'élève, elle doit être repensée pour se mettre au service des enfants qui arrivent à l'école en provenance de mondes très différents. Bon nombre d'entre eux ne sont pas en état physique et psychique d'apprendre en arrivant le matin en classe. Les instituteurs et professeurs des écoles le constatent et certains se sentent démunis face à ces enfants qui ne peuvent être élèves mais qui ne demanderaient sans doute qu'à le devenir, s'ils trouvaient un peu d'aide et d'accompagnement, s'ils se voyaient offrir un espace de parole ou d'action dans lequel ils se sentirraient reconnus et importants. L'enjeu est grand et les actions pédagogiques doivent offrir à ces enfants **un véritable statut social d'élève** reconnu. Le charisme des enseignants comme celui des inspecteurs, la haute technicité des gestes pédagogiques, la grande qualité des outils utilisés n'y suffisent pas ; "la contagion éthique" est rendue nécessaire et les paradigmes fondateurs de l'acte d'inspection doivent diffuser l'acte et les gestes pédagogiques. L'inspecteur y a obligation.

Nous avons rencontré, dans des écoles élémentaires, des enfants "scolairement médiocres" qui développaient une inventivité hors du commun dès lors qu'il fallait construire et fabriquer, élaborer un programme informatique pour permettre à la "tortue" de se déplacer sur l'écran et dessiner une maison ou une voiture, ou bien encore participer activement à "l'atelier philosophie"²⁴⁵ générateur de pensée. Ils laissaient médusés leurs parents et leur enseignant. Il est à notre sens, sinon stupide, pour le moins

244

Nous faisons référence ici aux trois territoires décrits par J. Lévine et qui composent la vie d'un enfant. Il s'agit du territoire familial (A), du territoire scolaire (B) et du territoire social de l'après-école ou de l'environnement (C). Il précise qu'"*il devient clair dans cette perspective, que tout enfant vient d'ailleurs et va ailleurs, qu'il n'arrive pas en B comme une table rase, mais avec des expériences de vie en A, des attentes de vitalisation, des orientations de son désir de se construire, des habitudes de défense et de rejet qui constituent "sa" loi à lui et qu'il va chercher à retrouver en B. De deux choses l'une, ou il va vivre B comme étant en bonne continuité avec A, et C s'inscrivant dans le prolongement de ce qui se passe en B ; c'est le cas des "bons élèves" ; ou bien il va ressentir un hiatus entre la loi de B et sa loi à lui, des écarts qui mettent en cause son identité A. Dans ce cas, de deux choses l'une : ou B va vouloir à tout prix imposer ses lois B sans concessions, ou B va chercher à la fois à se modifier pour rencontrer l'enfant A et à modifier progressivement l'enfant A pour qu'il rencontre sans trop de déplaisir, B, lui-même modifié. C'est le principe de l'échange dans le respect des identités. Chacun y reconnaît à la fois la position de départ de l'autre et la nécessité d'aller l'un vers l'autre. Mais cette ouverture de l'un à l'autre a pour condition qu'on laisse vibrer en soi sa propre dualité, c'est-à-dire avec des dosages différents selon les circonstances, la fibre maternelle qui reconnaît que ce que vit l'enfant vient de A et la fibre paternelle qui représente les exigences d'insertion sociale de B et de C". Développement optimal de chacun : utopie ou nécessité ? Colloque Ecole et Prévention, Strasbourg, février 1986.*

245

Cette activité pédagogique qui permet à une communauté d'élèves d'être confrontée à une énigme (peut-on passer de malheureux à heureux ?, par exemple) est décrite avec précision pages 235 et suivantes.

lacunaire et dangereux, de ne pas repérer, reconnaître et tenir compte, à l'égal des matières dites les plus nobles, de tels fonctionnements mentaux ou comportements. Ils apparaissent dorénavant aussi importants pour la réussite dans la vie que l'aptitude à répondre aux questions de mathématiques, de grammaire ou d'orthographe ou encore de géographie²⁴⁶.

Certes, pour reconnaître l'hétérogénéité, encore faut-il accepter d'observer ; accepter de s'entretenir avec d'autres qui se rendent eux aussi les classes mais n'ont pas vocation, à la différence de l'inspecteur, à évaluer si la classe marche bien ou mal et si l'enseignant la gère efficacement. Il y a là une impérieuse nécessité de travail collectif et interdisciplinaire, tant de la part des enseignants que des inspecteurs. Ce travail se construira sur des bases solides s'il prend appui sur l'observation des difficultés que vit l'instituteur ou le professeur d'école quand il souhaite s'occuper mieux de chaque enfant, quand il fait la classe sans oublier que la communauté des élèves qui la constitue est plus riche que la somme des individualités.

Nous pensons aux psychologues (qu'ils soient scolaires ou pas), et tout particulièrement à Jacques LEVINE dont les travaux nous éclairent sur une typologie possible des élèves qui composent une classe. Ils définissent et explicitent la composition tripolaire de toute classe²⁴⁷. Trois grandes directions d'attitudes en résultent pour les élèves. Il s'agit de l'attitude de **codirection**, de la **tendance au suivisme** et de la **tendance à la marginalisation**. Cette typologie est l'une de celles qui peuvent nous aider, car elle nous donne à comprendre qu'une classe n'est pas composée sur un autre mode tripolaire comme on feint de le croire encore d'élèves faibles, moyens et forts. Chacun de ceux-ci peut d'ailleurs se retrouver dans chacune des trois directions d'attitudes proposées mais n'ont pas les mêmes résultats. Jacques Lévine a montré que chaque groupe pose des problèmes spécifiques de prévention qui doivent être repérés et traités. Chez **les dirigeants**, il distingue, par exemple,

"les hyper-angoissés trop tendus, pour qui chaque interrogation est un cauchemar, les trop sages, les pas assez débrouillards, sans parler de ceux qui, tout en se sentant secrètement mal dans leur peau (jalousie, identité sexuelle ou familiale embrouillée...), mettent toute leur énergie à se montrer sans problème. On constate que de plus en plus fréquemment, ces insatisfactions enfouies à bas bruit éclatent sous forme de décrochage scolaire ou de brutales crises d'identité, à la puberté, quelques semaines avant le bac, en fac, avant d'entrer dans la vie ou encore vers les quarante ans chez les PDG apparemment comblés. Pour ce qui est des suivistes, on peut penser en première analyse que leur problème tient à la mauvaise qualité de leurs techniques d'apprentissage. Et c'est vrai qu'ils apprennent parce qu'il faut apprendre, donc mécaniquement, en picorant, sans distinguer l'essentiel et l'accessoire, sans cette communication imaginaire avec l'auteur du texte pour en saisir les intentions. Mais si l'on s'interroge sur ce qui se passe dans la tête de ces enfants, on trouve au moins quatre cas de figures :

²⁴⁶ "Mais alors, les cartes sont toutes fausses, puisque les plaques elles bougent tout le temps !". Cette élève de cycle trois venait de découvrir cette "évidence" à l'issue d'un travail en géographie. L'atelier philosophique précédent traitait de la vérité.

²⁴⁷ *plaidoyer pour les 40% du milieu de la classe, Communiquer oui... mais comment ?, n°3, novembre 1994. CDDP du Var.*

Ceux qui ont des possibilités intellectuelles moindres, ou dont la vitesse de développement fait qu'ils seraient peut-être des dirigeants s'ils avaient abordé la même classe un an plus tard ;

ceux qui sont le contraire des suivistes lorsqu'il s'agit d'autre chose que du langage écrit ; mais l'école ne leur permet pas de développer d'autres potentialités que celles que les programmes valorisent ; ou, lorsqu'elles sont reconnues, elles ne comptent pas pour la réussite du parcours ;

les enfants à environnement socioculturel défavorisé, trop livrés à eux-mêmes, à l'école, parce que sans appui parental ;

les enfants à histoire trop accidentée ou à environnement trop lézardé, envahis par exemple par les problèmes conjugaux des parents. Certains d'entre eux mettent leur honneur à refuser de grandir ou s'instaurent parents d'eux-mêmes, rejettent les imitations et prennent pour cibles de leur violence cachée la lecture, l'orthographe ou le calcul.

Quant aux marginalisés, pour qui l'école est un lieu de déracinement, l'analyse précédente est valable pour eux, à la réserve près que leur riposte est plus radicale. Installés à l'écart, ils vivent en classe une autre vie que celle de la classe²⁴⁸.

C'est à partir de la rencontre puis de la compréhension mutuelle des différents professionnels de l'éducation, peut-être même parce qu'il l'aura suscitée et encouragée, que l'inspecteur tiendra une place nouvelle pour que l'on s'intéresse à chacun des élèves, sans en oublier aucun. Ce serait l'une des pistes à parcourir pour que les enseignants parviennent réellement à faire la classe à la classe, c'est-à-dire évitent le piège du tutorat et de l'individualisme forcené tout en prenant à bras le corps la réalité de la diversité de leurs élèves et les particularités de chacun. La dérive principale d'une telle pratique est bien évidemment d'anéantir toute tentative de coopération entre les élèves et toute pratique institutionnelle.

Trop souvent encore, nous tombons dans ce piège soigneusement dissimulé. Nous pensons nous retrouver dans une classe de trente, trente-deux voire même dans certains cas une classe de trente-six enfants avec un instituteur ou un professeur des écoles. On y assiste à un enseignement dépersonnalisé qui s'adresse au groupe. Comme l'écrivaient R. LANDIER et Y. JENGER, "ici, c'est la forêt qui cache les arbres et on ne voit pas que chaque arbre est d'une essence différente"²⁴⁹. Les particularités des élèves qui

²⁴⁸ développement optimal de chacun, exposé introductif de J. Lévine fait à Strasbourg le 7 février 1986 dans le cadre du colloque "Ecole et prévention".

²⁴⁹ R. LANDIER et Y. JENGER, *Une classe de 36 enfants ? Non, 36 enfants dans une classe*. La revue de médecine, numéro hors série sur "l'enfant à l'école maternelle", 1973.

composent une classe sont trop souvent encore ignorées, et même si, ici et là, on ne se prive pas de célébrer abondamment Rousseau, on s'inspire peu de ses écrits. Nous constatons qu'il en est de même pour Célestin FREINET, précurseur lui aussi dans le domaine de la personnalisation des enseignements. S'il est moins rejeté par l'enseignement public qu'il ne le fut, ses idées n'ont pas encore acquis officiellement droit de cité. Nous savons cependant, pour en avoir rencontré lors de visites de classes, ou pour avoir recueilli des témoignages, que des enseignants, de moins en moins isolés, savent qu'ils ont "*trente-six élèves dans leur classe*". Nous voulons y lire l'émergence d'un mouvement pour qu'enfin les pratiques se modifient et évoluent dans le sens de la reconnaissance et du développement d'une pédagogie qui, passant par le relationnel, atteint le personnel.

Passer par le relationnel, c'est prendre appui sur le postulat de la fécondité du groupe²⁵⁰, "**c'est reconnaître la capacité de développement de la personne et son aptitude à établir des liens positifs avec autrui**"²⁵¹. Atteindre le personnel, c'est, par exemple, inciter à mettre en oeuvre, au plan pédagogique, les découvertes faites par chacun ; c'est s'interroger sur les conséquences pédagogiques, par exemple, des réflexes agressifs d'un enfant qui vit mal son Oedipe et ne reconnaît pas son agressivité. C'est enfin faire montre d'authenticité, d'attention positive, d'écoute compréhensive qui "**ne visent pas seulement la réussite scolaire et l'acquisition des savoirs**"²⁵². Ces gestes pédagogiques ont une toute autre visée pour l'élève, ils anticipent sur sa capacité à apprendre et à comprendre, sur sa capacité à étudier et à devenir "**Autre : c'est-à-dire soi-même, mais soi-même délivré, libre de toute entrave, ayant trouvé son propre style et son propre visage**"²⁵³.

La différenciation pédagogique est sans doute un des éléments qui permet de tenir compte de la diversité des élèves et d'éviter de se retrouver en panne face à ceux dont le portrait ne correspond pas à celui que prévoient les programmes. Nous croyons cependant que, plus que tout, **c'est l'observation des enfants et l'écoute**²⁵⁴ de ceux-ci qui sont rendues nécessaires à la découverte du geste pédagogique d'autant plus efficient qu'il prend appui sur la pluralité de leurs structures et attitudes mentales.

Ce sont en effet deux outils qui permettront aux enseignants de découvrir ensuite, non seulement les élèves suivistes, ceux qui sont marginalisés, mais aussi de repérer, derrière les attitudes d'un dirigeant brillant, la tentative de camouflage d'une terrible angoisse à laquelle ils pourront tenter de remédier.

²⁵⁰ Rogers, mais aussi Cousinet, Piaget, ou, plus récemment Meirieu, développent cette idée.

²⁵¹ A. MOYNE, *La pédagogique, le relationnel et le personnel, Une personne un élève*, Cahiers pédagogiques N° 324, mai 1994, page 20.

²⁵² M.L.POYDOMENGE, *Une éthique exigeante*, Cahiers pédagogiques N° 324, mai 1994. Page 23.

²⁵³ O. REBOUL, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, P.U.F., Paris, 1980. Page 11.

²⁵⁴ Car écouter c'est aussi enseigner !

Nous avons aussi pu constater que, généralement, on procède au diagnostic pédagogique en postulant que l'enfant aborde les apprentissages avec un développement sensori-moteur satisfaisant.

A partir de là, seuls les problèmes cognitifs, affectifs ou pédagogiques sont pris en considération lorsque l'enfant ne satisfait pas aux exigences de l'école. Notre champ de référence théorique nous conduit très souvent à chercher des explications plausibles dans l'approche psychologique. En l'absence de résultats satisfaisants lors de la prise en charge, c'est l'efficience de l'enfant qui est mise en cause, bien avant celle de l'aide spécialisée. Les enseignants persistent généralement dans leur analyse initiale, ne serait-ce que pour garder l'illusion de leurs propres compétences. Ils réagissent alors par la surenchère en matière d'aide ou par une décision d'orientation en classe d'intégration spécialisée. Les enseignants, spécialisés ou non, n'ont pas encore l'outillage théorique nécessaire pour envisager les problèmes sous l'angle du développement de l'enfant, et leur ignorance les amène à en réfuter la pertinence. Pourtant, seule une formation à une approche globale du développement de l'enfant pourrait leur permettre d'envisager d'autres hypothèses dans l'analyse des difficultés de celui-ci, **donc de sortir de la culpabilité dans laquelle les plonge aujourd'hui la prise de conscience de leur inefficacité**. Nous sommes persuadé que si nous nous donnions les moyens d'inventorier les besoins des enfants avec une approche plurielle de leurs difficultés, nous constaterions que certains élèves orientés en classe d'intégration réservée aux élèves déficients intellectuels ou ayant des troubles de la personnalité (Clis1) relèveraient d'une classe d'intégration pour enfants malades (Clis4). Les trois études de cas suivantes illustrent mon propos. Il s'agit de trois élèves en difficulté dans leur classe : **Idriss, Anaelle et Cynthia**. Ils ont été repérés par les stagiaires de l'option E du CAPSAIS, en formation à l'unité des formations pour l'AIS de l'IUFM de Lyon au cours de l'année universitaire 1997/1998.

- Dès son arrivée en maternelle, **Idriss** a fait l'objet d'un signalement au réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté. Les enseignantes le présentaient comme un enfant passif. Il a été pris en charge par le rééducateur du réseau pendant une année scolaire, en grande section de l'école maternelle. Cette rééducation n'a pas permis d'amélioration du comportement de l'enfant en classe. L'année suivante, Idriss a de nouveau été signalé au réseau, pour son manque de participation en classe. Il semble ne pas comprendre les consignes et être globalement en difficulté. Le réseau a alors décidé de passer le relais au maître "E". Au cours de cette année, plus de cinq maîtres se sont succédés dans la classe d'Idriss. Les demandes d'aide le concernant variaient selon les maîtres : simple problème de lenteur pour l'un, retard scolaire global, absence d'efforts ou mauvaise volonté pour les autres. De fait, dans la classe, il semblait avoir renoncé à agir de sa propre initiative. **Il ne cherchait pas à comprendre ce qui se passait, ni à mobiliser son potentiel. Il obéissait aux instructions du maître, mais les réponses qu'il donnait semblaient être le fruit du hasard et non celui de la réflexion construite. Ses résultats se détérioraient progressivement. Pourtant, en regroupement d'adaptation, lors de la résolution de situation-problème, Idriss révélait des capacités tout à fait satisfaisantes pour son âge et le maître spécialisé a été rapidement interpellé par le décalage entre les performances**

d'Idriss en regroupement d'adaptation et en classe. Les enseignants se sont alors posé la question du transfert des compétences entre le regroupement et la classe d'origine. Ce paramètre a fait l'objet du projet d'aide personnalisée au cours de la deuxième année de prise en charge, sans succès.

- Deux hypothèses permettaient alors d'interpréter la situation de cet enfant.
- En l'absence d'un cadre de travail structurant et d'exigences cohérentes de la part des enseignants, Idriss était devenu de plus en plus dépendant de son environnement. Cette interprétation présentait le défaut de ne pas tenir compte du *fil conducteur de l'histoire scolaire d'Idriss* ; en effet, depuis le début, les enseignants le signalait pour son manque de participation alors que les membres du réseau notaient sa bonne participation aux activités effectuées en groupe restreint.
- Par ailleurs, l'enseignant spécialisé qui avait accompagné Idriss en classe afin d'observer sa façon de travailler constatait qu'il ne comprenait pas les consignes et répondait à côté de la question, alors qu'il traitait correctement des demandes équivalentes lorsqu'il travaillait en groupe restreint. L'amélioration du comportement d'Idriss était donc massivement liée au cadre de travail. Les stagiaires ont alors émis l'hypothèse d'une déficience auditive.
- Cette hypothèse fut rapidement confirmée dans la mesure où les problèmes d'audition d'Idriss étaient anciens et consignés dans son dossier médical. Tous les enseignants les connaissaient mais aucun n'avait imaginé qu'ils pouvaient être à l'origine des difficultés d'apprentissage de l'enfant. L'équipe avait toujours interprété les troubles du comportement manifestés par Idriss avec un éclairage psychologique ou pédagogique.
- Idriss a subi, courant mars, une opération chirurgicale qui a amélioré son audition pour lui permettre d'entendre ce qui se dit en classe.
- **Anaëlle** souffre d'un léger handicap moteur du bras droit ainsi que d'un problème de vue corrigé par le port permanent de lunettes. Son expression est difficile, on ne décode pas spontanément son discours et l'écouter demande un effort de la part de l'auditeur. Anaëlle a été signalée au réseau d'aides spécialisées au début du cours préparatoire comme globalement en difficulté. En classe, elle exprime sa volonté de faire, cherche toujours à satisfaire la demande de l'adulte mais finit par renoncer, et se retrouve rapidement dans l'incapacité de participer à un travail collectif.
- En regroupement d'adaptation, elle est attentive et docile. Elle se rappelle facilement les consignes et anticipe l'action mais ne parvient pas à prendre des initiatives (traiter une information ou imaginer une solution). Elle n'est vraiment à l'aise que lorsqu'il s'agit d'exécuter un ordre clair et précis ou d'appliquer une règle pré-établie. En revanche, lorsqu'il s'agit d'écouter un conte, elle ne maintient son attention que quelques secondes et sa participation à des activités faisant appel à sa créativité est très aléatoire. Ses interactions semblent alors totalement décalées et son discours peut même paraître absurde.
- Un projet personnalisé a été proposé par le maître spécialisé. Il a constaté que dans les

faits, Anaëlle restait enfermée dans les mêmes difficultés. La réponse pédagogique ne semblait pas suffisante. D'autres champs ont été alors explorés, en particulier dans le domaine du développement langagier, cognitif et sensori-moteur. Au fur et à mesure des investigations, l'hypothèse d'une lésion cérébrale s'est confirmée.

- A la demande du maître "E", le cas d'Anaëlle a été pour la première fois soumis à la CCPE début mars. On s'est alors aperçu que le médecin scolaire détenait toutes les informations à la quête desquelles nous sommes allés cette année. L'enfant avait été suivie à "l'Escale" en raison de lésions cérébrales dont elle avait souffert à la naissance. Le médecin scolaire a expliqué à la commission qu'il ne voyait pas en quoi ces informations étaient utiles aux enseignants. Pour lui elles rellevaient du secret médical. Le psychologue scolaire, qui a demandé l'ouverture supplémentaire d'une CLIS.1 sur le secteur, pense que l'enfant serait très bien dans cette classe. En réponse au maître "E" qui lui faisait remarquer que l'enfant n'avait pas de déficience mentale, il a affirmé qu'il pouvait faire passer des tests afin de confirmer la thèse du handicap mental et que de toutes façons, il s'arrangerait avec l'inspecteur. L'orientation en CLIS.1 a finalement été retenue. Le maître "E" a donc pris sous sa responsabilité de rencontrer les parents et leur a conseillé de refuser l'orientation. Ce qui a été fait. Anaëlle restera donc dans le cycle ordinaire, sans autre aide que celle de son maître et du maître "E". Il nous semble qu'une orientation en CLIS.4 lui aurait permis de conserver des chances de réussite dorénavant compromises.
- **Cynthia** (tumeur cérébrale guérie) bénéficie depuis février d'un contrat d'intégration qui va permettre de lui offrir l'accès à un ordinateur portable. Comme dans le cas précédent, le médecin scolaire connaissait les problèmes de l'enfant mais n'a pas jugé utile de les communiquer à l'équipe pédagogique, laquelle reconnaît d'ailleurs qu'elle n'aurait effectivement pas su quoi en faire. Malgré la volonté de l'équipe éducative, il semble que les moyens attribués par la CCPE soient insuffisants pour garantir la réussite de Cynthia. Là aussi, une orientation en CLIS.4 nous semblerait plus pertinente.

On constate cependant qu'à côté du travail effectué sur le plan du savoir et des connaissances, il y a presque toujours un travail, simultané ou préalable, à conduire au niveau de la personne. Ce travail oblige au courage car **"la double question de ce qu'est la connaissance authentique et de la façon d'y accéder soulève pour tous de profonds et graves problèmes. Nous ne sommes pas à une époque où des réponses timides peuvent suffire"**²⁵⁵.

Nous proposerons des exemples de fonctionnement de classes qui, tout en tenant compte des personnes, sont mis en place par des enseignants qui ne versent pas dans le psychologisme et répondent de manière courageuse aux problèmes soulevés par la diversité de leurs élèves. Les défenseurs de l'école qui hypertrophie le Moi scolaire laissent trop souvent entendre que c'est se comporter indûment en psychanalyste que de se pencher sur l'état du Moi social ou familial d'un enfant angoissé et paniqué lorsqu'un instituteur ou un professeur d'école tente de répondre à son désarroi.

²⁵⁵ C. ROGERS, *Le développement de la personne*, Dunod, Paris, 1970. Page 214.

Ce sont pourtant bien de telles pratiques qui les aideront à découvrir qui sont vraiment leurs élèves. Sont-ils plutôt issus de familles pour lesquelles l'outil de pouvoir et de reconnaissance réside dans les réalisations concrètes et la fabrication d'objets ou bien proviennent-ils de familles pour lesquelles le pouvoir c'est le corps dans toutes ses dimensions, qu'elles soient séductrices, démesurément fortes ou sportivement performantes ? Enfin, ne seraient-ils pas nés de familles qui tirent leur pouvoir social du fait même qu'elles maîtrisent l'abstraction et les concepts ?

Ce n'est qu'après ces observations finement analysées que les enseignants aidés par leur inspecteur et l'équipe de circonscription pourront mettre en place une **pédagogie des échanges et de l'implication réciproque entre des élèves reconnus comme co-chercheurs**. C'est en effet dans des activités de réalisation, de prise de décision, d'inventivité que les élèves parviennent à développer leurs qualités spécifiques. Bien repérées, celles-ci constituent des plates-formes de réussite à partir desquelles peut émerger un intérêt plus authentique pour le cognitif traditionnel. Ces activités passent aussi par le plaisir de rêver et d'imaginer, celui de philosopher sur le mode de la pensée par couple selon Wallon ou de la pensée intuitive selon Piaget. Il s'agit pour l'élève de réinventer le monde à sa façon et de prendre le temps de réfléchir à des questions telles que :

Comment fonctionne le vent ?

Comment naît-on ?

Est-ce qu'on est tous pareils ?

Pourquoi a-t-on envie de se moquer ?

Est-ce qu'il existe des gens stupides ?

A quoi ça sert de se souvenir ?

Qu'est-ce que c'est qu'avoir honte ? Ou bien encore :

Est-ce qu'apprendre et comprendre c'est pareil ?²⁵⁶

Une pédagogie des échanges telle que nous l'évoquons ici contient la notion de classes diversifiées, c'est-à-dire des classes dans lesquelles les enseignants utilisent des outils suffisamment variés. Chaque élève peut alors prendre pied et appui sur des plates-formes de réussite. Elles lui permettent de se faire reconnaître, d'être conforté dans son

²⁵⁶ Toutes ces questions ont été traitées par les élèves de la classe maternelle d'A. Pautard. On peut lire le compte-rendu de cette pratique qui peut estomper les aspects de *dissymétrie provisoire* et cependant nécessaire dans le numéro 6 de la revue de l'AGSAS, *Je suis un autre*. 1998.

de la relation éducative telle que la définit Philippe MEIRIEU²⁵⁷. Mais la pédagogie doit aussi être implication réciproque à propos de réalisations communes, sous formes d'échanges d'expériences, voire de trouvailles de chacun, à partir de ce qui passionne chacun. Un enseignant qui se lancerait dans d'interminables discours sur ce qui l'intéresse, lui, sans se soucier de ce qui intéresse chacun de ses élèves, verrait son action minée et enlèverait, certainement, un peu plus encore à l'enfant, le goût du dialogue avec l'adulte.

Mise en place dans les classes, une telle pédagogie aide tous les "*pourrait mieux faire*", comme on les nomme parfois, à travailler moins artificiellement à l'école. Les pratiques pédagogiques et les outils proposés par C. FREINET puis ensuite par les militants de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne dont certains sont diffusés dans le commerce y concourent aussi, tout comme les temps d'échanges et de coopération des pratiques institutionnelles qui contribuent à la verbalisation des sentiments, au contrôle des pulsions et au respect de l'autre. Elles nécessitent toutefois que le maître soit formé à la conduite de telles discussions avec le professionnalisme souhaité évitant ainsi tout étalement superflu de problèmes qui doivent rester personnels. Les enseignants qui pratiquent authentiquement l'expression libre ont ce souci d'entendre et de répondre à ces demandes impérieuses de parole auxquelles ils proposent un lieu et un temps en se gardant d'interpréter la problématique intime de l'enfant.

2 - Une école de l'apprentissage et de la compréhension

Or, nous constatons actuellement encore que les pratiques pédagogiques sont essentiellement centrées sur le développement de compétences cognitives qui n'aident pas suffisamment les élèves suivistes. Elles laissent trop peu de place à la manipulation,

²⁵⁷ *Quelles finalités pour l'éducation et la formation ?*, Sciences humaines numéro 76. Définissant l'éducation, Ph. MEIRIEU écrit qu'elle est "*une relation dissymétrique, provisoire et nécessaire visant à l'émergence du sujet. (...) Dissymétrique car c'est l'éducateur qui choisit ce qu'il considère être bon pour l'éduqué. Que nous le voulions ou non, nous choisissons toujours une multitude de choses pour celui dont nous sommes chargés : les parents choisissent la langue que va parler leur enfant, ainsi que les rituels sociaux auxquels il devra se soumettre ; les concepteurs de programmes scolaires et les enseignants choisissent les contenus culturels qu'il convient de transmettre aux élèves, les méthodes qu'il faut utiliser pour cela, lesquelles sont toujours porteuses de représentations de l'homme, du savoir, de la société. Nécessaire car il n'y a pas d'exemple d'homme qui ait pu parvenir au stade adulte sans les efforts de transmission culturelle d'autres hommes, adultes ceux-là. En ce sens, Paul Ricoeur a raison de dire que "tout autodidacte est un imposteur". Cette relation entre personnes est nécessaire parce que ce que l'on nomme la vie - ou la réalité - n'est pas éducative en elle-même. Dans "la vie", quand on se trompe on est lourdement sanctionné et l'intégrité physique ou psychologique de l'individu est parfois menacée, les rencontres importantes sont aléatoires et liées à la chance des uns ou des autres. L'éducation ne peut se satisfaire de cela : son rôle est de permettre des apprentissages cohérents, progressifs et exhaustifs qui imposent un travail considérable de préparation en amont. (...) L'éducation est une relation provisoire car le projet éducatif impose que les savoirs, connaissances et objets culturels qui ont été transmis soient véritablement intégrés par l'éduqué, et qu'il puisse les réutiliser ailleurs et de sa propre initiative.*"

à la réalisation ainsi qu'au développement des passions ou tout au moins des centres d'intérêt des élèves.

L'étude des rapports d'inspection montre que la majorité d'entre eux porte sur ces disciplines dites fondamentales²⁵⁸ et que les séquences décrites sont dans une tout aussi forte majorité des leçons ou des exercices dits d'application. Nous le voyons, le cognitif conçu autrement est difficile à mettre en pratique et l'une de ces difficultés rencontrées par les maîtres est bien de réussir un enseignement et des apprentissages pluri-directionnels pour les élèves qui ne présentent pas a priori un "bon profil" ou qui ne vivent pas dans un environnement qui leur permet de jongler avec les symboles et les concepts. Des enseignants se heurtent à l'obstacle qui, une fois franchi, transformerait l'insupportable en supportable. Il s'agit de dédramatiser chaque fois que c'est possible, mais en tentant de localiser avec l'enfant les difficultés pour élaborer de concert avec lui, des stratégies de redressement. Il s'agit aussi d'opposer à l'impatience la nécessité de prendre du temps, nécessaire à la réparation et la maturation. En fait, il devrait s'agir pour l'enseignant de transmettre à l'enfant quelque chose de tout à fait essentiel : lui apprendre à se comporter face à l'imprévu, face "à l'autrement que prévu". Cette transmission sera d'autant plus précieuse pour l'enfant qu'il ne cessera, tout au long de sa vie, de rencontrer "l'autrement que prévu" et des situations difficiles à vivre qu'il conviendra d'aménager pour les rendre plus tolérables.

CHARLOT, BAUTIER et ROCHEX ont montré combien une pédagogie du simple et de l'utilitarisme, non seulement n'aide pas les élèves en difficultés à résoudre ces dernières mais au contraire, accroît les inégalités et creuse les écarts²⁵⁹. Selon ces auteurs, les processus qui produisent "l'échec" ou conduisent à la "réussite" scolaires dépendraient davantage du sens que les élèves peuvent donner à leur scolarité qu'à une différence initiale de leur capital culturel ou de leurs compétences cognitives²⁶⁰.

Ce sont donc des pratiques pédagogiques diversifiées qui doivent se développer majoritairement dans les écoles. Les élèves y effectueront des travaux de recherche pour exprimer d'autres compétences, d'autres talents aussi utiles à la compréhension de concepts nouveaux. Deux exemples de pratiques pédagogiques qui vont dans le sens défini et décrit précédemment viennent illustrer maintenant notre propos ; ils sont présentés sous forme d'entretiens : il s'agit de "**la classe Titou**" et de "**la classe village**"

²⁵⁸ "Si la variété est la règle à l'école maternelle, à l'école élémentaire, l'observation porte d'abord sur l'enseignement du français (58%) quelle qu'en soit la nature et sur les mathématiques (25%). (...) Leur poids, 83% au total, dépasse largement les horaires qui leur sont dévolus. Les autres disciplines sont réduites à la portion congrue : à peine 10% pour l'histoire et la géographie, moins de 4% pour les sciences et la technologie, 6% pour les disciplines artistiques, 1% pour l'éducation physique et sportive. Ces pratiques accréditent l'idée que les maîtres des écoles primaires sont des spécialistes des disciplines instrumentales (le fameux "lire, écrire, compter") au détriment de leur mission éducative au sens large ". Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, rapporteur J. FERRIER, 1995, page 11.

²⁵⁹ B. CHARLOT, E. BAUTIER, J.Y. ROCHEX, *Ecole et savoirs dans les banlieues...et ailleurs*, A. Colin, Paris, 1992.

²⁶⁰ Ces malentendus qui font la différence, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Jean-Pierre TERRAIL (dir), *la dispute*, Paris, 1997. Pages 103-120.

Le premier relate une expérience conduite par une institutrice du cycle 1, dans une classe maternelle de grande section. "Titou" est une grande poupée de chiffon au visage expressif ; c'est un véritable accompagnateur qui aide les élèves à affronter, moins seuls, tout ce qu'il y a de nouveau et d'inconnu dans le monde scolaire - par exemple en matière d'écrit -. C'est aussi "un double" que chaque enfant peut adjoindre à son imaginaire (tantôt il les aime, les console, tantôt il prend l'attitude de quelqu'un qui leur fait la leçon). La présentation complète de cette expérience est proposée pages suivantes.

L'autre exemple présente "la classe village". C'est une classe de cycle deux (un cours préparatoire) dans laquelle le visiteur, dès son entrée ne retrouve pas les repères habituels. Les élèves y circulent sans demander la moindre permission mais sans gêner les autres ; ils changent la disposition des tables selon le travail en cours. Sur chaque table règne un empilement de documents allant de magazines à des dictionnaires en passant par un carnet au titre évocateur : "mes idées" ou bien encore un journal de bord dans lequel chacun inscrit, en face d'une liste de tâches, ses résultats et ses impressions. Le visiteur apprend que cette classe tire son nom du fait qu'elle est composée de cinq familles comprenant chacune cinq membres organisés en véritable "communauté de chercheurs". La présentation de cette seconde expérience se situe immédiatement à la suite de celle de "la classe Titou".

"La classe Titou"

· **"Les enfants de votre classe, mais aussi de l'école, appellent votre classe la classe Titou. Qui est Titou ?"** A.P.- Il est là et voici deux photos... Comme vous le voyez, c'est un pantin. Tous les ans, nous confectionnons un Titou. Ce n'est jamais le même, mais sur le fond, son rôle varie peu. - Je suis frappé par son allure d'humain. C'est presque un être vivant. Ici (photo n°1), il est triste comme un orphelin esseulé qui aurait peur de tout et là (photo n°2), il est dans la toute-puissance, il n'a peur de rien.



A.P.- La deuxième photo date du deuxième trimestre et ce sont les enfants qui imaginent les différents états affectifs de Titou. Ils déposent en lui quelque chose qui est probablement au fond d'eux-mêmes.

· **Comment s'est faite son apparition dans la classe ?** A.P.- Dès les premiers jours de

classe, je place des sacs en grosse toile au milieu de la classe. Les questions fusent : "Qu'est-ce que c'est ?" ... Hypothèses diverses... C'est un bonhomme en morceaux... Je couds les morceaux devant eux. Ils m'aident, c'est important que nous le fabriquions ensemble. J'explique qu'il aura leur taille... "Et sa bouche ?... Et ses yeux ?..." On complète le visage ... Il est conçu de façon à ce qu'il puisse sourire, pleurer, dormir... Mais il est encore nu... Les enfants apportent des vêtements... Est-ce un garçon, une fille ? La classe choisit son sexe, en général le garçon l'emporte.... "Il est comme nous, dit Patrick"... Julien le présente à son père en lui montrant le sexe de Titou "Tu vois, c'est un garçon comme moi..." Vient le problème du nom. Je sors un livre appelé "Titou s'habille". J'écris alors au tableau "Titou", ce qui signifie que Titou est né, qu'il a un nom, un sexe. On lui donne une adresse (la classe), une famille (celle des enfants). Peu après, on explique à Titou comment la classe est organisée : en quatre groupes distingués par une couleur, et c'est l'occasion de nombreuses mises au point avec les enfants, sur le fonctionnement quotidien de la classe. Puis on élabore, toujours pour Titou, la loi. Je sors une grande affiche et, avec les enfants, nous dessinons en vert ce qui est permis, en rouge ce qui est interdit.

- **Quel a été votre désir en inventant Titou ?** A.P.- Je l'ai fait d'instinct. Probablement représente-t-il ce que chaque enfant ressent en début d'année, quelqu'un qui doit prendre corps, qui doit prendre le temps de se reconnaître et de se construire.
- **Dans quelle mesure représente-t-il également une identité collective ?** A.P.- C'est, bien sûr, un emblème, un signe distinctif de la classe. Elle n'est pas comme les autres. Les enfants ont comme un nom à défendre.. Ça les motive. Titou crée un "nous", mais c'est un "nous" associé à des idées de fantaisie et d'invention. - On a l'impression qu'il élargit l'espace de la classe, qu'il introduit l'idée d'une famille plus complète, plus diversifiée. A.P.- Je supporte mal qu'une classe, ce soit seulement un face à face enseignant-enfants. Avec Titou, la classe me paraît moins massive. Il joue un rôle d'intermédiaire entre moi et les enfants.
- **Une présence de père entre la mère et les enfants ?** A.P.- Peut-être, encore qu'il n'ait pas du tout, sur la première photo, l'allure d'un papa ! Dans mon esprit, il sert surtout à un rééquilibrage du pouvoir. Il fait la transition entre l'adulte et l'enfant. Je l'utilise aussi comme un "regard". Tantôt c'est un témoin de ce qui se passe dans la classe, même une sorte de juge : "Qu'est-ce que vous croyez que Titou pense de vous ?", ou un conseiller : "Qu'est-ce qu'il vous dirait si vous lui demandiez son avis ?..." Mais je ne voudrais pas vous laisser croire que Titou prend une place démesurée dans la classe. Beaucoup de choses se passent sans lui.
- **Vous avez utilisé le mot "intermédiaire" pour désigner le rôle de Titou.** A.P.- La grande section, même si on n'a pas trop la terreur de l'entrée au C.P., c'est un moment de passage du maternel au moins maternel. Dès le mois d'octobre, j'initie les enfants aux sons, à la graphie. Pour les enfants fragiles - c'est surtout en pensant à eux que j'ai fait Titou - c'est un accompagnateur. Il les aide à affronter, moins seuls, ce qu'il y a de nouveau et d'inconnu en matière de langage écrit. Pour que ce soit clair, il faudrait que je vous explique des moments précis, comme par exemple le voyage au pays des sons.

- **C'est un aide-passeur, un transiteur ?** A.P.- L'idée de transitionnalité décrit bien la place que tient Titou. - Si nous avons bien compris ce que vous nous avez expliqué la première fois que nous nous sommes rencontrés, cette transitionnalité va dans plusieurs directions: transitionnalité affective parce que Titou fonctionne comme un double, que chaque enfant peut adjoindre à son imaginaire. Vous avez donné un exemple où l'on voit le rôle apaisant que joue Titou avec un enfant violent, de même qu'avec des enfants à vécu douloureux. A.P.- Oui, tantôt c'est quelqu'un qu'ils transforment en être qui les aime, qui les console, tantôt ils se comportent avec lui comme un enfant à qui on fait la leçon... - Et vous avez évoqué une autre forme de transitionnalité plus cognitive : une certaine façon de pénétrer dans le monde des sons et des lettres et, au-delà, dans ce que vousappelez l'"intelligence des situations", notamment par les jeux coopératifs. A.P.- Un point qui me tient également à cœur, que peut-être nous aborderons, c'est Titou comme repère pour aider les enfants à penser leur croissance.
- **En quoi consiste le voyage au pays des sons ?** A.P.- J'ai pensé que Titou pouvait aider à créer un climat de mystère, celui de la découverte d'un monde nouveau et donner à l'apprentissage un tempo qui permette à chacun de trouver son rythme personnel, Je commence par les "sons-voyelles". Nous consacrons près d'un mois au son "A". Le voyage au pays des sons se fait en avion. Titou est le guide ; c'est lui qui va nous faire découvrir le pays des "A". Nous l'équipons pour le départ avec quatre sortes de valises pour y mettre les mots qui contiennent un "A", selon qu'il s'agit de vêtements, d'alimentation, d'objets rencontrés sur notre route, d'animaux.

— Déjà, pour entrer dans l'Avion, ils doivent embArquer avec un ticket d'embArquement en portant leur vAlise, un pAnier-repAs, puis il faut AttAcher les ceintures et pArtir. Comme leur nom comporte un A. Caroline et Marie partent, mais non José et Séverine. Comment Titou fera-t-il pour pArtir aussi ? Rusé, il prend un mAsque et donne un mAsque à José et Séverine.

— Nous décollons sur des vocalises en A, en imitant le bruit du réActeur, mais mAlchance, un orAge survient et nous devons retourner au dépArt. Le lendemain, nouvelle difficulté : il y a une pAnne du réActeur.

La carte des paysages où figurent les mots en "A" fonctionne donc comme une carte routière produite par eux-mêmes, ce qui facilite le passage du son à sa graphie. C'est le moment où Titou fait appel au détective RenArd pour établir la correspondance son-signe. RenArd dit : "si j'entends le A, alors je dois voir quelque chose dans le mot écrit qui correspond à ce son". Cherchons... Au deuxième trimestre, les "sons-voyelles", le A de Avion, le O de véLO, le I de ple, le OU de IOUp, le U de lUne sont intégrés après avoir été émis, repérés, dessinés, écrits. Titou qui, en septembre, avait froid, devient par ces voyages le héros-guide qui affronte les terres inconnues par l'intermédiaire de cartes. Ensuite, d'autres cartes seront alimentées, aussi bien par les mots des contes que par ceux qu'on joue à repérer au cours des sorties de classe.

- **Peut-on revenir sur le rôle des cartes routières ?** A.P.- J'y attache de l'importance parce que j'y vois une transition vers l'écrit. C'est, pour l'enfant, une sorte de point de passage, de l'écriture concrète que représente le dessin à l'écriture abstraite dont il sait l'existence mais dont il ignore encore la façon de la produire ; ça la préfigure. En tout cas, l'une et l'autre écritures ont une fonction semblable. Ce sont des lieux où l'on dépose, relie et consigne des acquisitions. C'est une trace extérieure du trajet qu'on a fait dans sa tête pour faire ces acquisitions. - Tous les enfants ne vont pas au même rythme. Certains repèrent très rapidement les sons.
- **Que faites-vous pour les enfants qui mettent plus de temps ?** A.P.- J'attends le voyage suivant. A plusieurs reprises, je découvre que c'est au moment où on explore le O qu'ils comprennent, comme par un déclic, ce qui concerne le A. Mais ces décalages m'obligent à faire très attention à ce que contient la valise de chacun.
- **En quoi la présence de Titou au long de l'année modifie-t-elle les relations entre enfants ?** AP.- Lorsqu'un tiers entre dans la classe, les enfants présentent Titou et, fièrement, en même temps, leurs propres productions (contes, peintures, écrits à la machine...) Titou dynamise leur adhésion à la classe. Ils se comportent comme s'ils étaient des parents responsables par rapport à leur classe.
- **Nous nous questionnons sur la façon dont vous gérez l'individuel dans le collectif.** A.P.- Il faut que chaque enfant de la classe se sente reconnu, que ni ses problèmes d'apprentissage, ni ses problèmes affectifs ne soient méconnus. Je pense, par exemple, aux enfants qui passent par des phases difficiles. Je me réfère alors à la classe : "untel pleure... que lui dire ?". Jérémie dit, entre deux hoquets "c'est parce que ma maman n'aura plus d'enfant. Je n'aurai pas de petit frère". Je demande à la classe comment faire pour le consoler. "Quand tu seras grand, tu auras des enfants..." ou cette réponse surprenante : "tu es toi-même ton petit frère". Je demande alors à Jérémie ce qu'il en pense et la discussion continue. J'essaie de faire en sorte que les enfants en difficulté soient portés par toute la classe. Quand un enfant transgresse les interdits, ou bien je le sanctionne aussitôt, ou bien je demande à la classe de donner son avis et on se réfère au règlement affiché. Pour les enfants tendus, et à la condition qu'ils l'acceptent, il m'arrive de pratiquer un peu de relaxation collective. Un des objectifs est que l'enfant la pratique lui-même, chez lui, donc reprenne mieux possession de son corps.
- **Vous donnez une place importante à des jeux qui développent "l'intelligence des situations".** A.P.- Je pense, par exemple, à un jeu où l'on compare les réactions des enfants à une situation imprévue "Tu appelles l'ascenseur qui se trouve occupé par une énorme dame. Il n'y a plus de place pour toi... Que fais-tu ?". Chaque enfant dit son scénario, on compare, on se justifie, on prend en compte les observations de l'autre. Il y a un échange d'expériences entre ceux qui font prédominer l'imaginaire et ceux qui sont dans la logique de la réalité. Le même jeu peut se faire par le mime. Il s'agit alors d'apprendre à faire passer, par le visage et le corps, ce qu'on ressent. Autre exemple : c'est le jeu "émetteur récepteur" du "facteur" (jeu déposé 96). Ca se joue avec des dés ; on tire le numéro de la rue où habite le récepteur ; on pioche une carte qui indique si la

nouvelle est bonne ou mauvaise. L'enfant doit alors inventer de toutes pièces un message agréable ou désagréable, puis imaginer les réactions du récepteur. L'objectif est d'entraîner les enfants au dialogue qui est présent dans tout écrit et qui est de l'ordre d'un échange entre l'émetteur du texte et son récepteur. Autre jeu où il n'y a également rien à gagner sinon le plaisir de travailler ensemble : "donne-moi une patte" (la patte manquante, jeu déposé sous ce titre). Chaque équipe doit reconstituer un animal à partir de cartes-photos montrant des parties de cet animal. Il s'agit d'entraîner au va et vient entre la représentation qu'on se fait d'un ensemble et les éléments qui le composent. La gestion des conflits avec ceux qui refusent l'échange constructif fait partie de cette élaboration collective. Les jeux de coopération qui excluent la violence dans un travail collectif et exigent la solidarité font partie de cette panoplie. Ils sont également destinés à développer, tant la pensée logique que l'imaginaire. Par exemple, le jeu de l'incendie. Il s'agit de trouver une stratégie adaptée pour que les camions des pompiers puissent se déplacer en surmontant diverses difficultés sur la route et que tous ensemble puissent éteindre l'incendie.

- **Et les enfants qui ne sont pas au même niveau que les meilleurs dans tous ces jeux ?** A.P.- Ils obligent l'enseignant à voir les obstacles qu'ils rencontrent et à être lui-même inventif. Si le lien avec eux est bon, c'est dans la relation quotidienne, en voyant comment les autres ou moi-même nous résolvons ces problèmes, donc par imprégnation, qu'en général ils progressent. Mais il est certain que le temps de l'année est trop court pour beaucoup de ces enfants ; plusieurs quittent la classe sans avoir suffisamment formé leur pensée. Par exemple, s'ils n'ont pas acquis la maîtrise des rapports "partie-tout", il est probable qu'au C.P. ils buteront sur les problèmes que pose l'organisation des ensembles lettre-mot-phrase. La continuité maternelle-C.P. est un problème qui n'est pas encore résolu. Souvent il suffirait d'un léger temps supplémentaire consacré, au C.P., aux activités du type de la maternelle pour qu'ils abordent mieux les apprentissages.
- **Qu'est devenu Titou ?** A.P.- Au troisième trimestre, je pose la question à brûle-pourpoint : "Titou est-il vivant ?" (Titou est alors, en général, dans un coin, désinvesti et usé). Puis "Et toi, es-tu vivant ? Grandis-tu ? Qu'est-ce qui grandit en toi ? (Notions de croissance physique et de progrès liés aux savoir-faire). L'année se termine donc avec un lieu symbolique pour le temps, le temps du "grandir". Concrètement, c'est un album photo pour chaque enfant. Mon souhait est de donner à chacun la possibilité d'avoir accès à son histoire et à une représentation de son appartenance familiale. Au préalable je réunis les parents pour leur parler de ce thème (intitulé "je grandis") afin de les rendre solidaires du projet ; puis des mères viennent en classe avec nourrissons et bébés de moins de 2 ans. J'invite ces petits et ceux de l'école. On observe la nourriture, les jeux, la propreté, le langage ; les silhouettes papier de nos invités sont affichées dans l'ordre croissant des tailles de 0 à 5 ans. A chaque étape, mes élèves retrouvent leur photo personnelle. Elle est mise dans l'album classeur. Ils collent des vignettes symbolisant les différents progrès, écrivent leur âge et font des dessins qui illustrent. Une collaboration efficace avec l'infirmière scolaire nous permet d'aborder la croissance de la taille par la mesure (toise et bandes de papier pour comparer l'évolution de la naissance à 6 ans), ainsi que les conditions optimales de vie : sommeil,

nutrition. L'album s'ouvre enfin sur la famille : présents et absents, dont les membres ont en commun un nom, le patronyme. J'explique les liens entre tous les membres. Nous parlons éventuellement deuils, séparations, divorces, adoptions... mais également joies et bonheurs. Les enfants ont veillé, aidé, aimé Titou. Maintenant ils partagent la vie de leurs pairs, les écoutent et leur répondent. Nous cherchons aussi des réponses dans les livres (exemples: "le marchand de problèmes" Tony Ross, Comment on fait les bébés, Le Seuil) Cet album, construit par l'enfant et qui lui appartient - j'insiste sur ce point auprès des parents -il l'emportera au C.P. pour le continuer - lien entre la maternelle et le C.P., premier livre dont il est le héros. De toutes façons, l'enfant sait dès lors qu'il a sa place et qu'il a un avenir.

- **Et Titou ?** A.P.- Eh bien, je le donne, le dernier jour, à celui qui porte le badge "j'aide la maîtresse". Il s'en chargera et nous nous séparerons de lui. Il y a ainsi, dans le quartier, de vieux Titous, garçons ou filles, qui reviennent parfois à l'école pour jouer avec le "vrai Titou", celui qui a vécu au jour le jour la naissance du groupe, sa maturité, en devenant alors inutile ; celui qui a initié aux jeux entre les mots, aux liens entre les sons, mais qui a cédé la place au seul héros en devenir, qui se construit lui-même tout en apprenant : l'enfant. **Je peux ainsi me séparer de mes élèves, rendus entiers à leur famille et propulsés dans la grande aventure de la lecture ... de la vie.**

“La classe-village”

- **La première impression, quand on pénètre au milieu de l'année, dans le C.P. de Georges Millet est celle d'un immense désordre.**
- "Foutoir", diraient certains, si bien que les repères habituels qu'on utilise pour évaluer l'état de santé d'une classe paraissent inutilisables.
- Dans un coin, deux groupes de 5 enfants se sont réunis et font du calcul, allongés à même le sol.
- Sans demander la moindre permission, mais sans gêner les autres, des enfants circulent pour prendre des affaires dans de mystérieux placards ou pour demander un renseignement.
- Ils changent la disposition des tables, les mettent tête-bêche ou les isolent, selon le travail en cours.
- Sur chaque table règne un empilement sauvage qu'aucun maître traditionnel ne tolérerait : des magazines venus de la maison (l'Express, Gala, Match...) ; des "carnets de bord" où chacun, en face d'une longue liste de tâches à remplir, figure ses résultats par des formes et des couleurs ; des carnets intitulés "mes idées"... "les idées des autres" ... "ma famille" ; on trouve aussi des dictionnaires "auto produits", de A à Z, sur les animaux, les objets, le cirque, la classe... ; chacun a son "album de trésors" où il colle ce qu'il considère comme des chefs d'œuvre, notamment de la peinture ; et surtout, plusieurs livrets appelés "coller-lire" ou "collalire" qui archivent les travaux sur

la lecture... Sans compter des livrets sur “ Pinokio” qui est le drapeau unificateur de la classe (qui n'est pas sans rapport avec le Titou de la classe d'Agnès Pautard) et dont l'orthographe signifie que ce Pinocchio là leur appartient en propre.

- Le premier moment passé, lorsque l'observateur se remet de sa déstabilisation, **il apprend que cette classe tire son nom “classe-village” du fait qu'elle est composée de cinq familles comprenant chacune cinq enfants**, que chaque famille a son responsable, que le village est dirigé lui-même, non seulement par le maître, mais par un maire et une mairesse, qu'on peut "être candidat à être maître de peinture, de lecture, de donneur d'idées"... que les métiers de la classe sont parfaitement distribués, que la composition des familles n'a été faite qu'après un temps d'observation des affinités et des antagonismes, que chacun sait très bien la raison d'être des livrets qui s'entassent sur les bureaux et qu'il y aura rangement le moment venu... bref, l'observateur s'aperçoit que **rien, au contraire, n'est plus ordonné que ce désordre**. C'est le désordre du chantier. Et comme il s'agit d'un chantier organisé, **“Communauté de chercheurs”** est probablement le terme qui caractérise le mieux cette classe.
- Reste à comprendre l'essentiel de ce qui fait l'objet de notre visite : **les bases sur lesquelles cette communauté fonctionne ; ce qui différencie le C.P. de Georges Millet d'un C.P. traditionnel ; ce qui peut nous laisser espérer que les enfants portés à désinvestir les apprentissages ou à les investir trop superficiellement vont pouvoir éviter, grâce à cette organisation, de s'installer dans le “suivisme”**.
- Avant de répondre, continuons d'entrer dans la classe. Suivons-la pendant une journée.
- Contrairement à ce que peut laisser croire le spontanéisme régnant, les activités de la journée sont rigoureusement minutées.
- **Le premier temps relie la maison à l'école :**
 - “William (de la famille des Ecureuils), que rapportes-tu de la maison comme travail ou réflexion ?”
 - “J'ai enregistré une poésie sur mon magnétophone... J'ai trié des coquillages... J'ai cherché dans le journal des mots avec un Q... J'ai trouvé “mosaïque” et “authentique””;
 - “Rémy (de la même famille) : “J'ai dessiné un avion en feu...l'ambulance... le camion qui ramassait les morceaux...”
 - “Tu peux montrer à toute la classe ?”
- Il déplie son dessin et le maître demande :
- “D'où t'est venue cette idée ?
- “ - De la télé ”.
- “ ...- J'ai trouvé 4 mots avec la lettre Q : Pâques, qualité, Nesquick, banquier... J'ai travaillé sur le nombre 40 : 39 + 1, 38 + 2, etc.

- “ - Il t'est venu des réflexions ?”
- “ - Oui, sur les enfants qui ont peur des accidents d'avion ...”
- Deux contrôleurs, l'un de la même famille, l'autre d'une autre, évaluent ce travail - comme tout autre qui sera présenté - en fonction de critères portés sur une échelle horizontale de 3 mètres de long sur le mur de la classe : “bleu” = je sais lire ; “rouge” = je sais compter ; “blanc” = je sais écrire ; “vert” = je sais dessiner ; “marron” = je sais coller ; “noir” = je sais travailler avec les autres ; “jaune” = je sais mettre en place mon idée ; “orange” = je sais réaliser l'idée d'un autre ou celle du maître....Peu de reproches lorsqu'il y a échec, mais des conseils aussi précis que possible sur la façon de faire mieux, avec telle ou telle aide.
- **Le deuxième temps** de la matinée est non moins intangible : le maître écrit quelques phrases du livre de Pinocchio au tableau. Il les lit. Une famille prend possession du “castelet” et, par l'intermédiaire de marionnettes, **met en scène le texte lu**. Après quoi, une autre famille donne son avis sur la justesse de l'interprétation et, au besoin, donne la sienne, mimes et mouvements à l'appui.
- **Le troisième temps est celui de la chasse aux mots.** Le maître, toujours à partir du texte précédent sur Pinocchio, indique qu'on va travailler sur la diptongue “bl”. Il s'agit de trouver dans les magazines stockés dans la classe les mots qui la contiennent : blanc, ébloui, capable. Chaque famille indique le nombre de mots qu'elle a découpés et collés.
- Un enfant propose alors une idée à lui : aller à la chasse de diptongues voisines, fl, gl, cl ; de nouveau repérage dans les magazines, découpage et collage.
- **Après la récréation, c'est le temps des maths.** Le travail se fait avec une machine à additionner (table d'addition de Pythagore) construite par toute la classe, dont chacun a un exemplaire. Ce jour-là, chaque famille a 8 calculs à réaliser. Tous doivent trouver la même chose. Ils peuvent et doivent même s'entraider, mais il faut ensuite qu'ils puissent expliquer comment ils s'y sont pris.
- **L'après-midi, atelier, sport, musique et des moments d'échanges différents du “quoi de neuf ?”,** intitulés “je pense à ce qui se passe” (dans la classe, à la télé, dans le monde ..)
- Pour caractériser ce climat de classe, trois petits faits divers auxquels nous avons assisté : Une famille, à la suite de l'exercice sur “bl”, vient au tableau, s'assoit en rond autour du maître et indique combien de mots elle a trouvés. Or voici qu'un enfant pète... Contrairement à notre attente, aucun chahut... On le regarde en riant et le travail continue.
- - Quelques minutes plus tard, une petite fille veut prendre un feutre chez son voisin derrière elle... Le garçon, furieux, est sur le point de saisir les cheveux de la fille... mais s'arrête net... A la récréation, nous lui demandons pourquoi il n'a pas riposté. Il répond “On n'est pas là pour se battre. Mais je vais en parler au chef des Ours, (ma famille) et il

en parlera au chef des Papillons (sa famille).

- - La famille des Lapins a très mal réussi le calcul. Celui qui se sent le plus fautif de l'échec pleure... Le chef d'une autre famille propose alors l'aide de quelqu'un de son groupe.
- Ce qui ressort de ces remarques, même si à première vue elles semblent aller dans des directions très diverses, c'est la force de l'adhésion de ces enfants au projet commun qui leur est proposé. Ils forment manifestement un groupe très structuré, et il est évident qu'ils aiment cette structure, y compris ceux qui, comme Maroussia ou Julien, sont à la traîne dans leur famille. Et s'il faut dès maintenant émettre une première hypothèse sur la nature des outils qui jouent dans le sens de l'anti-suivisme, nous la formulerais de la façon suivante : ces enfants trouvent, dans cette classe, quelque chose de "supplémentaire" par rapport au plaisir qu'on trouve habituellement à être ensemble. Ils éprouvent une qualité d'appartenance (et de ressemblance fondatrice) qui leur donne un surplus de plaisir à faire ce qu'ils font.
- En quoi la structure "classe-village" y contribue-t-elle ? Le mot "village" n'est peut-être pas le plus approprié s'il renvoie à l'idée d'un lieu trop tranquille, trop immobile, trop plein de nombrilisme. En revanche, si on privilégie l'idée que tout village, à condition que les relations n'y soient pas trop détériorées, est traversé par des réseaux actifs et structurants de voisinage et d'alliances, alors on peut déjà mieux comprendre le genre de rapport qui se tisse entre le "nous" de la classe-village et le "je" de chacun.
- Dans une classe traditionnelle, le "nous" de la classe et le "je" de chacun s'accouplent souvent mal. Il y a fusion pour les élèves du milieu de la classe, qui ont tendance à adopter un "je" mimétique insuffisamment personnel par rapport à un "nous" censé servir de modèle exclusif. Il y a rejet pour ceux qui, en queue de classe, vivent leur "je" violemment exclu du "nous". Il en est de même, précise J. LEVINE, en matière de clivage "nous-je" dans les familles qui dysfonctionnent.
- Il poursuit et précise que c'est la famille "suffisamment bonne" qui est probablement la meilleure référence pour caractériser le climat relationnel de la classe-village. C'est une situation qui permet au rapport "nous-je" d'être source d'enrichissement mutuel. **Chacun s'y positionne dans un statut "d'apportant volontaire" aux projets communs de l'appareil groupal et chacun a confiance dans la capacité de cet appareil à lui apporter ce dont il a besoin.**
- Il faut ajouter que, dans la famille "suffisamment bonne", comme dans la classe-village suffisamment bonne, ce sont moins les règlements qui donnent du sens à la co-habitation que le désir très délibéré de maintenir cette qualité de vie. Il ne s'agit donc pas d'un embrigadement au nom de l'intérêt supérieur du groupe, ni de la peur du maître, ni des effets de la séduction qu'opère son charisme, même si ces écueils ne sont pas totalement évités. Si le "nous" fait loi, c'est parce dans l'inconscient de chacun, il y a comme un écho du plaisir très archaïque ressenti au début de la vie, ou dans des moments heureux de la vie familiale : celui de pouvoir se ressourcer dans une matrice

commune vivifiante par laquelle chaque occupant se sent reconnu, dans laquelle il se sent vitalisé et peut devenir lui-même vitalisant pour les autres. Illusion groupale ? Peut-être, mais illusion indispensable.

- Plus concrètement, cela signifie que la classe village est parcourue par **un réseau d'alliances** entrecroisées : alliance de chacune des cinq familles avec le maître, alliance des cinq familles entre elles, entre les coéquipiers d'une même famille, entre chacun, pris individuellement, et le maître, alliance enfin entre chaque élève, le savoir et l'école.
- Comme on peut le deviner, c'est du maître, qu'en dernier ressort dépend le bon dosage "nous-je", entre une identité collective et une identité individuelle. C'est pourquoi G. Millet accorde une très grande importance à l'accueil personnalisé de chacun et au suivi constant de son évolution. Il sait que, si l'on n'y prend garde, le fait d'être inséré dans une famille peut provoquer, certes, des effets de co-responsabilisation qui stimulent le "je", mais aussi des attitudes de fausse coopération, c'est-à-dire de passivité suiviste.
- Ce qui précède : l'obligation de cohabiter dans la classe-village selon les règlements qui en régissent le fonctionnement, donc **le rapport à la loi, ne prend sens que par le type de rapport au savoir qui y est proposé.**
- Et, sur ce point, l'hypothèse que nous émettons, est que l'évitement du suivisme vient **d'un quelque chose de supplémentaire par rapport au plaisir qu'on trouve habituellement à apprendre. Si la classe-village est efficace, c'est parce qu'elle développe une qualité de l'apprendre qui donne un surplus de plaisir à apprendre.**
- Apprendre quoi ? G. Millet dit volontiers qu'il n'apprend pas à lire, mais qu'il fait faire **des travaux sur la lecture.** L'objectif est, bien sûr, d'apprendre à lire, mais G. Millet part de l'idée qu'on n'apprend à lire intelligemment que si on apprend à penser et à produire intelligemment. **Pour apprendre à lire intelligemment**, ce n'est pas le gavage par le "plus de lecture" qui peut aider à y parvenir : il faut apprendre à dialoguer avec le savoir quel qu'il soit et enfin apprendre à négocier avec les obstacles, quels qu'ils soient, apprendre à s'assembler avec d'autres pour produire des savoirs quels qu'ils soient, enfin apprendre à avoir confiance dans son inventivité et pas seulement à propos de la lecture.
- La lecture, en tant qu'accès à l'abstraction et acceptation de l'autorité intellectuelle d'un texte, est une activité spécifique, mais il est probablement antipédagogique de trop lui donner un statut à part. **C'est un acte d'intelligence qui est du même modèle que ceux qui requiert toute situation problématique.**
- Dans cette optique, "communauté de chercheurs" signifie "**alliance cognitive**" pour **faire naître et développer le désir de comprendre comment les choses sont faites**, la lecture étant un travail parmi d'autres de déconstruction et de reconstruction.
- Tout en se défendant d'être théoricien, G. Millet se réclame de l'idée "**d'école des quatre langages**".

- Cela signifie :
 - le cognitif autrement conçu, sous-tendu par l'art du questionnement des situations et le sens de la relation émetteur-récepteur ;
 - le cognitif construit au cours de réalisations. D'où l'importance des travaux de repérage et découpage dans les magazines, de collage et coloriage dans les carnets "coller-lire", de leur mise en rapport avec des mots rencontrés dans des textes - Pinocchio - qui touchent au plus profond des problèmes intérieurs des enfants ;
 - le cognitif accompagné d'un minimum de verbalisation sur les émotions, résonances et représentations qu'il suscite ;
 - le cognitif qui s'élabore dans un va et vient entre le cognitif "naturel", syncrétique, pas encore totalement rationnel et le cognitif rigoureusement rationnel, ce qui implique que les curiosités personnelles soient suffisamment fortes pour alimenter autant le cognitif naturel que le cognitif rationnel.
- Ce qui est donc primordial c'est que l'enfant puisse se découvrir "**cognitivement capable**", ce n'est pas qu'il obtienne les mêmes résultats que les autres. La famille "éléphant" sait que Martin ne lit pas aussi bien que Khalid, il s'en faut, mais l'important est que Martin, au contact de Khalid, Séverine et José, s'imprègne de leurs façons de produire de la lecture et qu'il ait envie d'incorporer, mais à sa façon, cette dynamique de production. C'est la condition pour qu'il ressente l'émotion rare qui est à la base de tout apprentissage non factice : le plaisir et sans doute **la jubilation de se découvrir brusquement comprenant, explorant, pensant, capable d'apporter ses solutions**. Il est quelqu'un qui ne travaille pas sur le mode du réceptacle mais en tant qu'être actif et transformateur qui sait faire marcher sa propre usine à penser.
- Un premier pari de la classe village est que les travaux manuels sur les matériaux de la lecture, avec leur cortège d'opérations sensorielles, prioritairement tactiles, favorisent le travail d'intégration mentale. C'est comme si les transformations qui doivent s'effectuer à l'intérieur du champ cortical devaient d'abord trouver leur modèle dans des opérations externes : celles qui s'opèrent dans les découpages de magazines, puis les collages-dessins des carnets "coller-lire".
- Un deuxième pari est que, grâce à la classe "communauté de chercheurs" où on se serre les coudes, le langage écrit fait moins peur que dans une classe traditionnelle, est accueilli de façon moins contractée. Le langage écrit est en effet une rencontre décisive avec la société. Au niveau fantasmatique, c'est la rencontre avec le père du savoir qui détient, entre autres, les secrets du langage écrit et devant qui on va comparaître pour vérifier qu'on entre comme il faut dans son monde. Ce père de l'ordre social n'est ni le père de famille de chacun, ni le maître, mais un personnage relativement mythique dont le maître est un porte-parole.

- Pour illustrer ce type de rapport au savoir, Jacques LEVINE utilise la métaphore des **trois cercles du savoir** : trois cercles qui s'inscrivent dans la verticalité. L'enfant est le cercle du bas. Le cercle du haut correspond au monde "mythique" où est censée être l'origine, où est déposé le savoir. L'espace de la classe est au milieu. Il représente un lieu de réception du savoir d'en haut, en même temps qu'un "espace d'équivalence", l'endroit où l'on montre à ceux d'en haut qu'on est capable d'élaborer des "équivalents", des savoirs qui épousent la même forme et ont le même contenu que ceux d'en haut.
- Apprendre, dans le mythe de la caverne de Platon, c'est imaginer ce que sont les savoirs du monde d'en haut, mais sans jamais pouvoir y accéder autrement que par le monde du milieu. Ici on part du postulat qu'on peut y accéder depuis le cercle du milieu. Car, par l'alliance cognitive qui y règne, les conditions sont mieux réunies dans la classe "communauté de chercheurs" pour que la quête de sens soit plus confiante et plus sécurisante que dans la classe traditionnelle".

Sans s'inscrire dans des projets aussi globaux, d'autres pratiques peuvent exister, par exemple, pour redonner le goût d'apprendre à lire à des élèves en difficulté. Il peut s'agir de travaux qui mettront en jeu l'argumentation, ou bien permettront une réalisation. Ce sont autant d'activités qui participent à la formation d'un esprit capable de s'intéresser à autrui, d'exprimer des sentiments, de construire des règles pour entretenir des relations et combiner le monde de la lecture à la lecture du monde. Je pense à des échanges entre des élèves de cinquième d'une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté avec ceux d'une classe d'école maternelle. Ils ont motivé des adolescents en difficulté ; ils ont repris goût à la lecture et à l'écriture, mobilisés par un projet valorisant qui les a conduits à créer puis rédiger des histoires pour ensuite les lire aux "petits de la maternelle".

De tels travaux s'inscrivent dans une dynamique de recherche-action proposée à une classe pensée comme une communauté de chercheurs. Les règles de vie en commun, co-élaborées et énoncées clairement créent un fort lien social et permettent la formation d'un appareil groupal où l'identité collective et l'identité individuelle ne s'opposent pas mais se stimulent ; les travaux de calcul et ceux qui portent sur le langage écrit y sont objets de recherche collective.

La classe peut débuter par le travail sur la lecture et le calcul qu'on a fait à la maison, de sa propre initiative, seul ou avec les parents. Le texte sur lequel on travaille et qui contient les grandes préoccupations des enfants sur la vie est d'abord joué, puis livré à l'imaginaire. La déconstruction et la reconstruction du langage écrit s'effectuent par des moyens concrets (découpages de mots, collages). Enfin, un temps est offert pour l'expression de ce que chacun ressent et a découvert tant dans la classe que dans la vie quotidienne (ce qu'on aime, ce qui fait peur, ...) ²⁶².

Chacun se voit alors offrir une place (un espace et du temps) pour exprimer ses envies, ses difficultés mais aussi ses succès comme autant de points d'appui pour développer encore davantage "l'intelligence des situations".

²⁶² On retrouve la classe comme "communauté de chercheurs" dans la description de *la classe village*.

Ce sont de tels travaux et activités qui permettront le passage entre l'apprentissage et la compréhension. Compréhension de la complexité des disciplines plutôt qu'apprentissage fonctionnel et utilitariste d'une discipline.

En effet, ce n'est qu'en acceptant d'entrer dans la complexité des disciplines, en refusant le leurre d'un apprentissage systématique et mécanique comme le décrit B. Charlot que l'on aide les élèves à se (re)mobiliser. Un apprentissage, par exemple, qui réduit l'enseignement du français à celui de l'orthographe et celui de l'orthographe à l'apprentissage de la règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir interdit, trop souvent cette mobilisation. De telles pratiques ne facilitent pas la compréhension, tout au plus permettent-elles d'appliquer, dans certaines situations bien particulières, des règles. L'élève retrouve alors un rôle d'exécutant, il est en quelque sorte *un bon sujet pour la classe et les résultats des évaluations de tous ordres*. En réalité il n'est que l'objet de l'école de la transmission.

Certes, une proportion non négligeable²⁶³ d'élèves a acquis cette compétence et développe une attitude qui permet de comprendre et de dépasser enfin le seul apprentissage. Mais pour les autres, tout doit être tenté pour leur transmettre le désir de comprendre, c'est-à-dire de développer une intelligence de la compréhension des situations les plus imprévues pour que chacun ne soit plus angoissé par le non-attendu mais au contraire stimulé pour tout mettre en oeuvre afin de chercher des éléments de réponses appropriées. Je pense que comprendre est plus puissant qu'apprendre ; en tous les cas, c'est l'une des clés pour ouvrir la porte de la réussite scolaire et personnelle à la forte proportion des élèves suivistes.

Aussi les maîtres doivent-ils être encouragés et préparés à saisir ce moment authentique, celui au cours duquel, "*un je ne sais quoi et un presque rien*" font que **l'élève franchit le pas qui le conduira de l'apprentissage à la compréhension**.

Retenant l'exemple de la lecture, nous serions tenté d'écrire alors que des conditions préalables, des conditions facilitatrices doivent être mises en place pour aider les élèves. Il s'agira de tous les travaux qui développeront l'imaginaire, par des dialogues dans la classe, animés et régulés par l'adulte ; ils seront autant de moments permettant aux élèves d'exprimer leurs préoccupations, de les jouer avant de les livrer à leur imaginaire. Il pourra s'agir également d'exprimer ce que chacun ressent, de se représenter par rapport à autrui, de faire part de ses découvertes, provoquant et recherchant l'échange.

Pour réussir cette part importante de sa fonction d'accompagnement des enseignants, l'inspecteur devra, au nom du principe qui fait que l'évaluation pilote l'action, connaître ces actions pédagogiques pour les reconnaître, en rendre compte et les promouvoir.

Ce sont des conditions nécessaires pour faire de l'inspecteur un accompagnateur

²⁶³ "On peut considérer que 25% à 30% des enfants ont aujourd'hui des attitudes de codirigeants sur le plan des apprentissages. 10% à 15% d'enfants ont des conduites de marginalisation scolaire. Le suivisme, sous diverses formes, concerne près de 40 % de la population scolaire" : ce sont là les résultats des études conduites par J. Lévine et publiées dans *Plaidoyer pour les 40% du milieu de la classe*, Op. Cité, page 8.

d'équipes et un formateur d'adultes qui impliquent un engagement réciproque et une contractualisation. En effet, un adulte peut continuer d'apprendre, mais c'est lui qui décide de ce qu'il doit apprendre ; Hanna ARENDT allant même jusqu'à écrire que l'*"on n'a pas le droit d'éduquer un adulte"*. L'enfant au contraire doit être guidé et conduit. Nous avons mis en place, dans l'unité des formations dont nous fumes responsable²⁶⁴, des plans de formation et guides pour les stagiaires. Ils sont complétés par des engagements que chacun des stagiaires doit signer²⁶⁵. Ces documents ont pu être réalisés en utilisant le référentiel des tâches et compétences des enseignants spécialisés après que nous ayons proposé une aide au positionnement des stagiaires à partir d'entretiens individuels. Ce positionnement permet la contractualisation de la formation et la contractualisation est rendue possible grâce aux entretiens. De fait, nous passons d'un référentiel de compétences à acquérir pour les stagiaires à un véritable projet de formation personnalisé. Celui-ci contient un journal de bord renseigné par le stagiaire qui lui sert en quelque sorte de boussole pendant toute sa formation.

3- Une école plus humaine et moins inhumaine

Les 18 et 19 octobre 1997 se tenaient les journées annuelles de l'association des groupes de soutien au soutien (AGSAS). Le thème de cette rencontre portait sur la question de *"l'inhumain et de l'humain dans la relation au Moi, aux autres et au savoir"*. Chacun, comme les modalités de travail proposées par l'AGSAS l'y autorisent, pouvait s'exprimer, faire part d'une expérience, d'une analyse, d'un élément de solution, qui aideraient à modifier une situation dont personne n'accepte qu'elle soit de fait imposée : l'inhumain à l'école est source de violence.

En effet, nous constatons qu'à côté d'initiatives remarquables pour instaurer des apprentissages non artificiels, un lien social non factice, une gestion intelligente des conflits, il subsiste, en provenance des élèves, mais aussi des enseignants et de l'institution, beaucoup trop d'actes que l'on peut qualifier d'inhumains et qui sont générateurs de souffrances durables.

Sans doute est-il nécessaire, empruntant au langage du cinéma, de tenter un point fixe ou un arrêt sur image pour définir ce que nous entendons par des actes inhumains.

Convaincu que personne pour soi, ne revendique d'être inhumain, sauf cas extrêmes

²⁶⁴ Il s'agit de l'unité des formations pour l'adaptation et l'intégration scolaires de l'IUFM de l'académie de Lyon. Nous formons les instituteurs et professeurs d'école désireux de travailler avec les élèves aux besoins éducatifs spécifiques, qu'ils soient ou non handicapés. Les stagiaires se spécialisent pour travailler avec des élèves, enfants ou adolescents en difficulté d'apprentissages. Ce sont les maîtres des classes ou regroupements d'adaptation ou des Sections d'enseignement général et professionnel adapté intégrées dans les collèges, ou bien encore les enseignants qui travailleront avec des élèves handicapés auditifs, handicapés moteurs, malades ou présentant des troubles de la personnalité ou enfin les rééducateurs. Chacun, à l'issue de sa formation passe les épreuves du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées pour l'A.I.S. (le CAPSAIS).

²⁶⁵ L'ensemble de ces documents se trouve en annexe.

dont nous ne parlerons pas, nous devons constater aussi qu'une mémoire collective autorise l'émergence d'une parole, pour relater aujourd'hui, ce que fut l'inhumain. Des groupes de réflexion, de travail, ici et là, s'attachent à définir des outils, tout en gardant à l'esprit que la seule technicité n'est pas tout pour lutter contre les forces de la barbarie, pour plus d'humain contre l'inhumain à l'école.

Et pour mener ce combat contre l'inhumain, sans doute devons-nous être convaincus de ne pas nous situer dans la dénonciation de l'autre. **L'humain n'est pas donné, l'humain advient** et plutôt que de dénoncer, il convient de définir ce que nous acceptons, ce qui est supportable pour chacun. Nous retrouvons bien là, quelque chose de l'ordre de l'exigence éthique : qu'acceptons-nous pour ne pas nuire ? Que refusons-nous qui soit insupportable ?

3.1- L'humain et l'inhumain à l'école : comment les définir ?

Certes, nous pouvons écrire que tout est humain dès lors que cela provient de l'homme, et donc en arriverions-nous à dire que l'inhumain est inscrit dans l'humain.

Cela étant, nous savons aussi, qu'une même parole, un même acte peuvent apparaître parfaitement humains et tolérables pour tel enfant et complètement inhumains et insupportables pour tel autre, en fonction du moment ou de la prédisposition à recevoir le message.

L'acte d'apprendre est typiquement un acte humain ; en effet, il n'y a pas de capitalisation de savoir chez les animaux mais l'animalité n'est pas synonyme de barbarie. Apprendre est aussi un acte violent. Comment faire alors pour que cette violence ne se transforme pas en acte inhumain ?

Apprendre est un acte d'une extrême violence, d'autant plus grande qu'il ne s'accompagne pas d'une relation contenante ; il peut alors devenir acte inhumain. Quoiqu'il en soit, **il nous semble qu'une école inhumaine serait une école dans laquelle on ne proposerait pas d'apprentissages, une école où l'on n'apprendrait pas, où, enfin, on ne comprendrait pas**. Les travaux de Bernard CHARLOT²⁶⁶ l'ont montré : les élèves qui réussissent sont ceux qui ont ressenti et vécu la présence d'enseignants capables de les motiver et de les aider à mobiliser des enjeux intellectuels. Des enseignants qui postulent le principe d'éducabilité, des enseignants qui s'éloignent des apprentissages utilitaristes et fonctionnalistes et se rapprochent de pratiques génératrices de pensée, de réalisations, de relations en prenant appui sur les talents et les réussites de chacun des élèves²⁶⁷.

Certes, ces enseignants sont confrontés à la violence d'une école qui cherche à imposer un savoir, trop souvent unique, unidirectionnel ; nous savons la contradiction forte qui existe alors entre le désir d'autonomisation et de responsabilisation pour les élèves et, en même temps, l'action de l'enseignant, voire l'obligation d'action, qui peut le pousser à

²⁶⁶ B. CHARLOT et al., *Ecole et savoir, dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1993.

²⁶⁷ On retrouve là les principes fondateurs d'une **école des quatre langages**, définis par Jacques LEVINE.

contraindre sans convaincre, avec une telle subtilité ou un tel naturel que ni le maître, ni l'élève ne réalisent immédiatement la manipulation. Grâce à Daniel HAMELINE, nous pouvons penser alors à cette mission difficile qui consiste à affranchir sans domestiquer²⁶⁸. Nous pensons aussi à une posture à tenir, une posture qui impose sans s'imposer, une posture professionnelle enfin, qui postule l'inconditionnelle capacité d'autrui à réussir.

Une telle école de "*l'humanitude*", pour reprendre le magnifique mot d'Albert JACQUARD, ne nous épargnera pas une réflexion sur l'acceptable et le supportable, l'inacceptable et l'insupportable.

Cette réflexion nous conduira inévitablement à parler de la Loi et des règles. Quelles sont les règles, en effet, que l'on peut ne pas suivre et enfreindre ? Quelles sont les infractions qui demeurent acceptables et n'empêchent pas le fonctionnement d'un groupe et la vie collective ? Quelles sont celles, au contraire, qui apparaissent complètement inacceptables et qui insupportent au point d'affecter la personne ?

En d'autres termes, à quel moment et comment ce qui n'est encore qu'un point de tension entre deux sujets, entre un sujet et le groupe, un point de tension au demeurant riche et générateur de pensée, bascule-t-il dans un acte violent, inhumain pour l'un des protagonistes, devenu objet de l'inhumanité de l'autre ?

Cela serait-il aussi simple au point d'écrire que si la règle s'applique, chacun se l'étant appropriée, l'humain peut fonctionner ? Existe-t-il une dichotomie entre le supportable ou l'insupportable, résolument du côté de la Personne, de l'Etre, et l'acceptable ou l'inacceptable qui se situerait du côté de la règle et de la profession ?

Et si l'humain dans l'apprentissage, c'était de faire confiance, d'avoir confiance dans les capacités de chacun des élèves, en opposition à l'inhumain, de l'ordre du désespoir qui nous ferait courir le risque, parfois, d'abandonner les élèves les plus démunis, sans se soucier des personnes ?

Cela nécessite une grande cohérence entre les pratiques et les déclarations, entre les actes réels et les mots utilisés pour décrire des actions. C'est cette cohérence-là qu'il est nécessaire de mettre en oeuvre, par des gestes et attitudes pédagogiques, y compris dans les silences, dans tous les "*inter-dits*".

Nous pouvons nous interroger enfin, sur cette étonnante équation et nous questionner sur le fait que sa solution soit aussi difficile à entrevoir que celle posée par le problème de la quadrature du cercle.

1- Un enseignant qui enseigne, c'est humain.

2- Un enfant qui a envie d'apprendre, c'est humain.

Mais, en l'absence d'une relation pédagogique construite, un enseignant désireux

²⁶⁸ Daniel HAMELINE, *Le domestique et l'affranchi*, Editions ouvrières, Paris, 1977.

d'enseigner face à un élève qui a envie d'apprendre, c'est parfois inhumain et ça peut provoquer des actes de violence.

3.2- Une école qui déjoue les pièges de l'inhumain suivi de cinq exemples de pratiques pédagogiques pour une école plus humaine

Cette école qui parviendra à déjouer les pièges de l'inhumain est une école à l'équipe pédagogique convaincue que chacun de ses membres doit s'attacher à comprendre comment un élève peut être victime d'actes inhumains, comment un élève souffre de l'inhumain.

Le premier piège à déjouer est celui de la dénonciation. Simplificatrice, elle évite la recherche, pour chacun, de la définition du supportable et de l'insupportable.

Jadis, l'école que l'on a longtemps appelée "l'Ecole de Jules FERRY", fonctionnait, assortie, pour les élèves, d'une promesse de promotion sociale. Cette promesse, que globalement elle pouvait tenir, l'autorisait à utiliser "*trois outils destinés à maintenir le lien social : l'humiliation des élèves en cas de mauvais résultats ; le droit des enseignants de pratiquer un certain degré d'inhumanité dans les punitions ; l'interdit pour les élèves, de montrer de la haine pour l'institution et les enseignants*"²⁶⁹. L'instance paternelle et son autorité étaient incontestées, incontestables. Actuellement, il n'est plus possible d'appliquer ce système d'autorité pour assurer une paix sociale dans l'école. Aujourd'hui, de nombreux enseignants ont le sentiment de ne rien pouvoir faire face à leurs élèves démotivés, pour lesquels le coup de la honte, en cas de mauvais résultat, conserve un effet douloureux. Il n'est d'aucune efficacité pour modifier des comportements et exige un déploiement d'énergie considérable pour en gérer ensuite le coût.

Il en est de même pour les élèves, déroutés sans doute, dans un cadre scolaire dont ils ont le sentiment qu'il ne les contient plus. La tentation est grande alors de laisser libre cours à leurs pulsions, ou de laisser apparaître les effets de leurs préoccupations personnelles et extrascolaires au point d'adhérer à l'école de manière tout à fait artificielle et d'en arriver à ce que "*les rites et le conformisme se substituent à l'implication*"²⁷⁰.

Cependant, une école qui déjoue les pièges de l'inhumain doit instaurer des rites qui contiennent, des rites qui sécurisent, mais en même temps, il est de son devoir d'entendre l'imprévu, "l'autrement que prévu", de prendre en compte l'événement susceptible de se produire dans la classe. C'est cette complémentarité, laquelle ne doit pas être juxtaposition mais mise en synergie, qui facilite chez les élèves le développement de la capacité à anticiper. Ce sont ces deux modes de fonctionnement qui relient le dire au faire, qui rendent possible la mise en pratique de ses convictions pédagogiques²⁷¹.

Si l'on considère que les élèves organisent leur identité en fonction de ce qu'ils

²⁶⁹ Jacques LEVINE, *La dynamique de l'inhumain, Je est un autre*, "N° 6, octobre 1997 AGSAS, Paris, page 6.

²⁷⁰ J LEVINE, Op. Cit. page 6.

subissent, dans la classe et dans l'école, mais aussi à l'extérieur, nous devons nous interroger sur les actions à mettre en oeuvre pour les aider à passer du "on" de la bande, du *on* impersonnel, au *on* investi, au "je" et au "nous" de la personne et de la communauté de co-chercheurs que compose chacun des élèves d'une classe. C'est en effet quand les élèves d'une classe ne parviennent pas à quitter l'influence de la bande, symbole puissant de la force collective violente, qu'ils construisent une "classe bataille"²⁷². Il revient alors à l'enseignant d'utiliser des outils appropriés et dont nous présenterons certains, pour aider ces élèves. Ces outils, empruntés à la pédagogie de type institutionnel, à la pédagogie de type coopératif ou à toute autre inspiration, aident à créer les conditions du passage d'une attitude à une autre. Ils aident à dire "je" et dire "je" autorise à penser ce que l'on peut apporter à la communauté des élèves d'une classe.

Les gestes pédagogiques qui vont dans le sens d'une pédagogie de la sollicitude, d'une pédagogie de la rencontre, d'une pédagogie qui vise l'alliance de l'élève avec l'homme, ou bien encore qui autorisent les élèves à collaborer avec le savoir, vont dans le sens du développement de l'humain dans l'école, contre l'inhumain. Ces gestes pédagogiques participent chez les élèves, au développement de leur capacité à savoir d'où ils viennent et qui ils sont, afin de les aider à s'ancrer dans leur identité d'humains. Etre humain est ici cette capacité à se sentir homme, c'est-à-dire faire référence à la culture qui commence quand deux êtres se rencontrent et se saluent, la culture qui s'initie avec la formation de l'esprit et de la personnalité toute entière, une culture qui s'oppose à celle, plus "*bancaire*" que l'on retrouve empilée et gisante sur les rayons morts des bibliothèques silencieuses et désertes.

Ces gestes pédagogiques, tout en tenant compte des différences qui existent entre chacun des enfants ou adolescents, s'appuient sur ce qui les rassemble tous, dans l'école. Ces gestes s'initient et se développent sur la ressemblance qui fonde leur appartenance à une famille et un milieu, qui leur fait découvrir qu'au-delà de leur identité d'élève, existe quelque chose de plus fort encore, de plus grand, sans doute. Un individu, "fils ou fille de..." est enraciné dans une identité qui dépasse toutes les identités singulières, une identité universelle : l'humanité.

271

Lire à ce sujet *La pédagogie entre le dire et le faire*, de Philippe MEIRIEU, éditions ESF, Paris, 1995. Dans cet ouvrage, l'auteur nous invite à nous demander pourquoi, "chaque jour et à chaque instant je résiste tant moi-même, dans mes activités quotidiennes, à ce que je propose par ailleurs avec infiniment de conviction". Il poursuit par cette autre interrogation : "Je ne sais pas si j'avancerai beaucoup plus qu'ici dans la réponse à cette question... et il me semble bien que je retrouverai, à chaque pas, cet écart irréductible, constitutif de l'entreprise éducative, entre le projet qui nous fait vivre et les décisions que nous devons prendre. Je crois que, longtemps encore, il me faudra accepter cet écart entre le dire et le faire, sans espoir de le réduire, mais sans m'y résigner non plus", page 266.

272

J. LEVINE, *la dynamique de l'inhumain*, pages 7 et 8 en décrit deux types : "la classe-bataille "soft" dans laquelle les dérèglements ne vont pas trop loin. Ils sont contenus par des processus d'autorégulation. Entre enseignants et élèves s'installe tacitement une complicité pour éviter que la classe bataille soft ne devienne une classe bataille hard. Lorsque, dans la composition de la classe, le nombre d'élèves en opposition ou en situation de marginalité dépasse le seuil du supportable au point qu'ils peuvent difficilement être contenus, qu'ils sont soutenus, et même encouragés, de l'extérieur par les grands frères ou la bande, on passe à une classe bataille très éprouvante pour les enseignants, le chef d'établissement et pour la majorité des élèves"

Ces gestes pédagogiques se développeront, par exemple, dans une école qui sera le lieu d'émergence de la Loi plutôt que le terrain d'application des règles, une école qui mobilisera et développera la capacité de chacun à se responsabiliser, à être solidaire. Cette solidarité aidera à construire et à s'approprier du savoir, créant des espaces d'échanges et de conflits, des moments de nécessaires tensions qui ne se transformeront pas en actes violents. Ces pratiques ont des visées émancipatrices et montrent ainsi que les savoirs sont inscrits dans la culture et qu'ils ne s'enseignent pas, sauf à mourir sans délai, et que chacun doit se les approprier. Elles s'opposent aux pratiques à visée dominatrice qui font des élèves les objets du savoir de l'enseignant ; lequel savoir, à dominante conceptuelle et symbolique, évite au moins trois champs de développement des personnes qui devraient être aussi évalués, à égalité. Ce sont les savoirs à dominante réalisationnelle, ceux à dominante relationnelle et ceux qui prennent appui sur les talents et passions des élèves, en référence à l'école des quatre langages de J. LEVINE.

Nous nous proposons de présenter maintenant cinq exemples de pratiques pédagogiques qui contribuent à développer une école plus humaine. Celle-ci ne considère pas les savoirs à acquérir dans le cadre d'une progression linéaire et n'oublie pas que le temps pédagogique et celui du développement de l'enfant sont deux entités bien distinctes. Le temps pédagogique a une fâcheuse tendance à parfois oublier l'enfant, son développement et les arrêts nécessaires qui s'apparentent trop souvent à des régressions. Ce n'est qu'une apparence car, loin de faire perdre du temps, ils permettent au contraire d'en gagner, si on les autorise, évitant ainsi l'inhumain de l'école. Tous les exemples ont en commun de développer le sentiment d'appartenance à une même sphère, d'éviter que des élèves ne se sentent étrangers à l'école et d'apprendre à vivre ensemble en facilitant l'accueil et l'acceptation de la pensée et de la logique de l'autre. Il est toujours difficile, en effet d'accepter la problématique et les propos d'autrui, quand celui-ci ne parle pas de ma problématique ou sur ma problématique. Ces exemples de pratiques autorisent et facilitent la mise en mots, mais nous tenons à mettre en garde : la mise en mots n'est rien si les mots ne sont dits que par l'esprit et ne proviennent pas aussi du corps, de soi, de ce qui touche chacun. La mise en mots ne provoque pas de pensée, ne permet pas son émergence, ni sa circulation, si elle se cantonne dans l'utilitarisme et le fonctionnalisme. La fonction contenante de l'école est à construire et à reconstruire sans arrêt, pour chacun. L'école ordinaire ne s'y intéresse que depuis peu de temps. En effet, elle pensait sans doute à juste titre que cette fonction contenante qui évite les débordements et la marginalisation était du seul domaine de compétence de la famille, était l'affaire de la famille. Or, force est de constater que ce n'est plus le cas aujourd'hui. Il revient aux enseignants d'être contenants, pour répondre au souci permanent des élèves d'être tout à la fois apportants et importants. Apportants, ils doivent l'être, dès leur entrée à l'école, grâce à tout ce qu'ils sont à l'extérieur et qui doit trouver sa place dans l'école. Importants, on se doit de les reconnaître comme tels, c'est-à-dire de les tenir comme des interlocuteurs valables pour lesquels les savoirs ne s'apportent pas, ne s'impriment pas, ne se transmettent pas, mais pour lesquels les savoirs s'acquièrent et s'approprient.

Le premier exemple participe à la circulation de la parole dans la classe. Il s'agit du "**quois de neuf**"²⁷³, appelé aussi entretien ou communication, véritable sas entre la vie de

l'enfant et celle de l'élcolier.

Le deuxième est aussi emprunté à la pédagogie de type institutionnel ; c'est le conseil. Il participe au partage du pouvoir dans la classe ainsi qu'à une éducation citoyenne, celle qui instaure et respecte les lois de la classe.

Le troisième exemple décrit une pratique pédagogique qui **fonde "une communauté de philosophes de 6 ans"**²⁷⁴. C'est l'expérience menée à l'initiative d'une enseignante de classe maternelle qui s'est poursuivie par une réflexion et une pratique regroupant, au départ, une quarantaine d'enseignants des classes ordinaires et spécialisées des départements de l'Ain et du Rhône. Nous livrons ici l'article fondateur, il sera suivi de deux textes issus du groupe de travail réuni tous les deux mois pendant l'année scolaire 1997/1998 ; ils sont proposés par G. GUILLOT²⁷⁵.

Le quatrième exemple décrit le travail d'"**une communauté de messagers télématiques de 7 ans**"²⁷⁶, dans la classe d'un enseignant utilisant aussi les techniques de la pédagogie moderne.

Enfin le cinquième exemple présente "**le judo comme processus d'humanisation**"²⁷⁷, une pratique conduite par Hélène Bénigno.

Par estime pour les enseignants, praticiens-chercheurs qui expérimentent pour construire une école de la reconnaissance des compétences de chacun des élèves, Nous avons décidé de reproduire dans le corps de cette thèse ce qu'ils en disent et ce qu'ils en écrivent.

Donner la parole : Quoi de neuf ?

Ce moment de parlotte, d'échanges n'a rien à voir avec un certain entretien du matin, prévu par les I.O., support de leçon de vocabulaire ou de morale : il ne s'agit pas de parler sur commande.

Partout, avant de se mettre au travail, on discute, on échange, on bavarde : de la couleur du temps aux ennuis de famille. Seule l'école bannit le bavardage, qu'il s'agit là finalement d'utiliser, pour arriver à des échanges plus précis.

L'entretien est un moment important de la journée, permettant de lui donner sa

²⁷³ in Freinésies numéro 67, septembre octobre 1997, page 40 et suivantes. Revue du Groupe Lyonnais de l'Ecole Moderne.

²⁷⁴ A. Pautard, *Je est un autre*, numéro 6, pages 19 et suivantes.

²⁷⁵ G. GUILLOT est professeur de philosophie à l'IUFM de l'académie de Lyon, il est membre du comité scientifique chargé de développer la réflexion et la pratique de "la communauté de chercheurs philosophes de la maternelle au collège", tout comme Michel Develay, Jacques Lévine, Agnès Pautard et Dominique Sénore.

²⁷⁶ R. BEAUMONT, *Je est un autre*, numéro 6, pages 24 et suivantes.

²⁷⁷ H. BENIGNO, *Je est un autre*, numéro 6, pages 29 et suivantes.

“tonalité”, son “climat”.

L'entretien est un moment nécessaire pour que se crée une conscience de groupe : “Nous sommes ensemble parce que nous pouvons (presque) tout nous dire, (presque) tout écouter, parce que nous voulons dépasser nos émotions premières, nous comprendre et comprendre les autres”.

L'entretien est le reflet de l'activité toute entière, sinon le moteur.

L'entretien a une nature diverse et complexe, parce qu'il n'est pas seulement le résultat de préceptes pédagogiques, mais qu'il est la résultante des individus qui forment ce groupe ci, en ce lieu-ci.

L'entretien a le pouvoir de permettre aux “paroles” d'émerger, donne pouvoir aux paroles de se transformer.

L'entretien permet peu à peu d'apprendre à se situer dans et par rapport à un groupe (acquisition des notions de distance, de choix, d'effort sur soi-même, de don aux autres...).

L'entretien a des structures, des limites, des lois que le groupe fonde peu à peu, que chacun apprend à reconnaître, à transgresser.

L'entretien est aussi pour le maître un apprentissage constant :

- mieux connaître, aimer²⁷⁸ et aider les enfants,
- être disponible,
- se décentrer.

L'entretien enfin est un témoin -parfois cruel- de la vie et de l'évolution du groupe.

Description

Assis en rond (c'est préférable), chacun va dire à tous ce qui est, **pour lui**, important : “Bonjour, quoi de neuf ?”

Un président assure un tour de parole, et permet l'écoute de chacun. L'adulte parle

²⁷⁸ Nous aurions écrit “apprécier”.

d'animer : " La parole est à... Questions ?... on passe... ".

Une loi garantit et protège l'échange ; discutée (au conseil), elle est indiscutable :

on ne se moque pas,

ce qui se dit ici, ne sort pas de la classe,

"gêneur deux fois : tu sors du cercle".

Arrivent donc, **pêle-mêle et selon l'époque** (au début il ne se dit que le bienséant puis...) de menus faits quotidiens, (hier j'ai joué...), des ennuis familiaux (mon père est parti...), des événements (ma soeur se marie...), de petits drames (mon chat est mort), des informations (c'est le frère de X qui a cassé les carreaux de l'école...), et petit à petit, se limitant à ce qui intéresse tout le monde, on en arrive aussi à l'actualité : marée noire, inondations, le pape en France, etc.

Commentaires pratiques :

Si des timides tardent à parler (l'incitation et la sécurité du groupe les pousseront), d'autres étaleraient volontiers leur(s) histoire(s). Limiter le temps de parole permet :

De ne pas favoriser certains exhibitionnismes.

De fournir le réservoir de textes libres (ça suffit, tu le raconteras en T.L.).

De la causette sont issus beaucoup de travaux (textes, albums, enquêtes, ateliers...).

Au début l'adulte préside. Puis un élève. Quotidien, ce court moment peut devenir un excellent entraînement à la conduite de réunions (ceci n'est pas toujours vrai).

Certains profitent de la causette pour signaler un apport, un don : "J'ai apporté ceci pour la classe" (le don, fonction importante).

Beaucoup d'enfants du siècle ont un univers aux dimensions de la lucarne de télévision. Savoir que, s'il n'y a pas de solution-miracle, des techniques permettent d'évacuer sans invalider, sans écraser... Des copains signalent...

Cauvette quotidienne : le public se lasse des histoires de télé. Le laisser se lasser.

Si la majorité a vu le film, inutile de le raconter.

Si tous ne l'ont pas vu : On informe rapidement... et on passe. Mais il peut être instructif (pour l'adulte) de laisser causer (sur) la télé...

Le deuxième exemple est aussi emprunté à la pédagogie de type institutionnel, il participe à une éducation citoyenne et au partage du pouvoir dans une classe, c'est **le conseil**²⁷⁹.

"Donner le pouvoir : le conseil".

De quoi s'agit-il ?

1.

La correspondance, le journal, les enquêtes, ont amené "la vie" dans la classe. Les événements ont été vécus par tous, mais aussi par chacun, et pas obligatoirement de la même façon. La structuration de l'espace et du temps, l'organisation du travail ont évité provisoirement les tensions, les éclats. Mais ce qui n'est pas apparu, joue. Invisible, le désordre est là, et peut-être l'éparpillement et l'éclatement du groupe. Tout a besoin d'être repris sur le plan verbal, intellectuel, symbolique, et au besoin, remanié : c'est peut-être là le rôle essentiel du conseil de coopérative.

2.

A un moment donné, prévu, attendu, le travail cesse. Généralement, les participants se disposent en cercle. Un président de séance assure l'ordre qui permettra à chacun d'être entendu de tous. Un secrétaire de séance note les sujets abordés, et les décisions prises. (cf. *Mise en place du conseil*).

3.

Très simplement, les enfants et le maître parlent de leur vie scolaire quotidienne et s'efforcent de l'améliorer. C'est peut-être là l'important : prendre en charge leur propre administration, leur présent et leur avenir.

4.

Certains "Educateurs actifs" se contentent d'y organiser le travail, et c'est déjà un progrès. Mais est-ce suffisant ? La classe coopérative, la classe groupe, peut fort bien aboutir à une dictature technocratique. Peut-être est-ce le but de l'école : former des citoyens, des travailleurs, des techniciens socialisés, respectueux de l'ordre. Et si l'homme était un peu plus qu'un producteur consommateur ? La classe est certainement plus qu'une usine à termites.

5.

Il est bien entendu qu'au conseil, nous ne sommes pas disposés en coopérative tribunal où, face aux coopérateurs et sous le regard du "maître", siège le bureau. En cercle, la situation est la même pour tous. Le président de séance et le maître sont dans une situation de participants, et non de dirigeants... Mais la non directivité, la non-intervention, n'empêchent pas le maître d'exister, de protéger, d'assurer, par sa présence, la validité de l'ensemble. Eventuellement, dans des cas graves, en tant que

²⁷⁹ Freinésies, op cité, pages 42 et 43

responsable adulte de la classe, il interviendra, usant de son droit de veto : "Non, vous ne tuerez pas Christian, même s'il démolit tout".

Fonctions du conseil

1.

Le conseil : oeil du groupe, appareil de radioscopie Au conseil, viennent à jour ou sont dévoilés :

- le comportement de chacun,
- l'état d'avancement des travaux,
- des informations jusque-là ignorées.

2.

Le conseil : cerveau du groupe

- Instrument d'analyse et de décisions collectives.
- Organisation, prévision.
- Détection des défauts d'organisation (la réponse aux incidents n'est pas un discours mais une organisation nouvelle).
- Enregistrement des décisions (mémoire : rôle du cahier de décisions).

3.

Le conseil : rein du groupe (réunion d'épuration)

- Le conseil n'est pas nécessairement un tribunal, et la recherche de la vérité importe moins que l'élimination des conflits perturbateurs.
- L'essentiel est peut-être moins ce qui est dit que le fait que ce soit dit et entendu. Le "Je te critique au conseil " a remplacé le coup de pied, mais le progrès ne sera décisif, que lorsque ces conflits seront devenus intéressants. D'où un double phénomène indispensable :
- Intellectualisation et verbalisation provoquées par l'interdiction des passages à l'acte et l'obligation de retarder l'expression jusqu'au conseil . Elimination des incidents et des

conflits sans signification .

4.

Le conseil : cœur du groupe (moment de langage, créateur de nouveaux dynamismes) Quand le groupe a pris conscience que l'agité, le traînard, l'opposant, étaient véritablement des gêneurs, quand chacun est convaincu que le gêneur, puisqu'il ne peut être éliminé, doit être guéri, que les punitions ne résolvent rien, on enregistre des prises en charge spontanées ou suggérées par le maître. Elles se révèlent être, par les transferts latéraux qu'elles favorisent, parfois extrêmement efficaces. Par le fait qu'on a parlé (pas n'importe comment), qu'on a pris des décisions, qu'on a située l'importance des choses, ou bien parce que quelque chose dont on n'est pas forcément conscient, s'est dit ou s'est passé, on "repart gonflé", plein d'un nouveau dynamisme "ça devrait mieux gazer"²⁸⁰.

"Une Communauté de philosophes de 6 ans

Quel titre accrocheur ! Mais cet exposé relatera en fait une expérience bien simple dans ses moyens... et qui ne fait que commencer.

D'abord, qu'est-ce que la philosophie ?

"L'ensemble des recherches visant à saisir les causes premières, la réalité absolue ainsi que les fondements des valeurs humaines, et envisageant les problèmes à leur plus haut degré de généralité". Ce n'est donc pas matière à apprentissages tels que les enseignants les transmettent en référence aux programmes traditionnels de l'école primaire.

Après avoir lu dans la presse une présentation de l'école de philosophie Matthew Lipman du Québec, j'ai étudié son livret "ELFIE" destiné aux enfants et sous-titré "A la recherche de la pensée - Niveau 1" avec, ma foi, une grande déception due au décalage des cultures. Déception qui m'a poussée à "Pourquoi est-ce qu'on grandit ?" abandonner le recours à des récits comme support préalable à la réflexion "philosophique".

Ressentant la nécessité de créer dans ma classe - la classe Titou - un espace de pensée collective, je me suis adressée à Jacques Lévine pour m'aider à mettre en place une action pédagogique.

Objectifs

Nous avons posé qu'il ne s'agit pas de présenter des concepts philosophiques tout faits, mais d'entraîner les enfants à réfléchir sur les grands problèmes de la vie, de leur faire découvrir qu'ils sont capables de penser, et de préparer à une évolution de leur façon de penser.

²⁸⁰ Ces objectifs s'inscrivent d'ailleurs dans les instructions officielles qui invitent pour une "pédagogie de la compréhension" à "initier chaque enfant à l'usage de son intelligence (...) dans l'appréhension de ce qui se passe autour de lui", "de donner un sens coopérative à la pédagogie institutionnelle" (VASQUEZ / OURY - Maspéro) pages 420, 463 * Qui c'est le conseil ? (C. POCHET et F. OURY Maspéro).

enfants". "La polyvalence des maîtres (...) favorise la mise en oeuvre de démarches faisant appel à plusieurs disciplines (...) pour construire un apprentissage, crée les conditions pour mener des activités diversifiées (...) pour mettre en place (...) des procédures intellectuelles (...) qui conduisent à l'autonomie".

Méthodologie

Les modalités de cette action sont très simples : il ne s'agit ni d'un bavardage, ni d'une conversation, ni d'une négociation, ni d'un débat, mais d'un entretien placé sous l'arbitrage d'un "meneur de jeu" afin qu'il n'y ait pas conflits pour un territoire de parole :

En 10 minutes maximum, le groupe disposé en cercle réfléchit sur une seule idée : la séquence hebdomadaire ou bihebdomadaire est enregistrée. Je n'interviens qu'au début pour présenter clairement et brièvement le thème : "aujourd'hui on va réfléchir à...". Je suis garant du temps et porteur du micro. Chacun a le droit de penser, de parler. A la parole celui qui la demande.

Nous abordons au fil des séances un sujet après l'autre, parfois sur proposition d'un enfant. Dans ce dispositif, les enfants - intervenants ou pas - sont à même d'être producteurs d'un "penser ensemble" valorisant pour chacun et pour tous. Mais de quoi parlons-nous ?

Thèmes

Les thèmes recouvrent les questionnements existentiels, les relations aux autres et les questionnements sur soi.

Exemples (nous en donnerons d'autres plus loin) :

Est-ce que j'existe ?

Est-ce que tout le monde est pareil ?

La beauté

Etre intelligent, être bête

L'imagination

La peur

Les choses vivantes et pas vivantes.

Qu'est-ce qu'un animal ? Est-ce qu'il pense ?

...

Problématique

Avant de développer, je voudrais placer (poser) ici notre hypothèse et nos questions.

Notre hypothèse

En tant qu'enseignante, j'ai à transmettre un héritage culturel fait de connaissances répertoriées contenues dans les manuels et programmes scolaires.

En tant qu'être humain, je suis comme tout le monde un lieu de questionnements sur les problèmes essentiels de l'existence, qui me viennent de ma relation directe avec les mystères de la nature et du vivant.

Je pars donc de l'idée que les enfants cherchent eux aussi naturellement et spontanément à avoir accès à ces mêmes réalités. Ils ont besoin d'être encouragés à les formuler, à faire passer dans la parole ce type de réflexions essentielles, déjà présentes dans leur corps sous forme d'émotions et souvent d'angoisses.

Ils ont au surplus besoin de vivre des moments privilégiés où l'on découvre le plaisir de chercher ensemble. Il y a tout lieu de penser que ces interrogations premières (pourquoi ? pourquoi ?), par lesquelles les enfants construisent leur relation au monde, favorisent également le travail mental de type scolaire.

Nos questions

1.

comment évolue une recherche collective ?

2.

quels liens supplémentaires ces entretiens renforcent-ils dans le groupe ?

3.

comment les enfants passifs, dits "suivistes", sont ils affectés par ces grandes questions ? peuvent-ils être capables de devenir acteurs-producteurs de sens ?

Extraits d'entretiens de classe

1.

Qu'est-ce qu'une grande personne ?

—

un adulte

—

un parent

—

c'est quelqu'un de grand

- une maman
- un papa
- une grand-mère
- les papas et la maman sont des adultes
- ... un garçon
- un enfant de 18 ans
- quel garçon ?
- un grand
- un grand frère du C.P.
- ceux qui sont au C.P. sont quand même des petits enfants ; c'est aussi des grands enfants
- les grandes personnes savent faire plein de choses, travailler, elles ne vont pas au C.P., elles s'arrêtent de grandir mais ça passe encore leur anniversaire
- les grandes personnes peuvent faire des masques pour les enfants
- elles surveillent les enfants
- on va au carnaval
- les grandes personnes savent lire
- on ne parle pas du carnaval, mais des grandes personnes
- les mamans qui ont besoin d'aide, les enfants les aident
- le papa aide aussi les enfants ; les grandes personnes grondent les enfants

2.

Les rêves, qu'est-ce que c'est ?

- les rêves, c'est comme si on était des princesses
- j'ai rêvé que j'étais une princesse
- les rêves c'est si Aline rêve qu'elle est au carnaval
- une fois j'ai rêvé que mon frère n'avait qu'un oeil
- pendant la nuit on rêve
- moi j'ai rêvé dans mon lit d'un cauchemar, un fantôme
- un jour j'ai rêvé, alors, comment je peux expliquer, il y avait ma soeur, mes parents, il y avait un trou où il ne fallait pas tomber et moi j'étais tombée dedans
- j'avais deux petits frères, un grand frère avec un oeil, et il avait mangé mes deux petits frères
- comme s'il était un pirate ?
- (réponse) On parle pas de pirate, non, l'autre oeil était en peau
- un cauchemar c'est un rêve qui fait peur
- des cauchemars, c'est des rêves où quand on les voit on n'est pas content, ça nous fait peur
- moi des fois la nuit je tombe du lit, je me réveille le matin, je vois que je suis encore dans mon lit.
- on parle pas de tomber du lit, on parle des rêves
- (réponse) Ce que je racontais, c'était un rêve !

3.

la honte

- ça veut dire qu'on a fait quelque chose de pas bien et qu'on n'avait pas envie de se faire ...
- quand on est trop sots à la maison, ma mère a honte de nous
- on a peur, on s'est fait gronder
- on est timide
- on ne parle pas d'être timide, mais "être" honte
- quand quelqu'un est devant lui, on veut se changer, le matin on le voit tout nu
- ça n'est pas bien, les autres rigolent
- ça c'est se moquer, on ne parle pas de se moquer
- on tremble quand on a honte
- mon frère et ma soeur se disputent souvent, j'ai honte d'eux
- on est tout rouge quand on a honte.

On pourrait penser, à la lecture de ce qui précède, que les enfants parlent pour parler, qu'on assiste à une séance de langage de type traditionnel. Or, la nature de l'événement est différente. Je suis là, dans l'instant présent, au coeur de l'expérience, bien que quasi silencieuse, cueillant la parole, encourageant du regard les timides et posant la règle du jeu. Je suis là, aussi, comme témoin du temps partagé depuis la rentrée scolaire, en tant qu'adulte ayant le pouvoir de trouver, ou faire trouver, des solutions aux problèmes du quotidien ; adulte investie également du savoir. Marie dit : "Toi, tu sais déjà lire". Je suis censée connaître le monde, bien que me rencontrer hors de l'école soit, en soi, un événement. Je représente une part d'humanité mystérieuse, mais "à portée de main" près de laquelle les enfants se sentent plus intelligents, plus grands, plus intéressants. Ils donnent avec satisfaction avis, pensées, interrogations. Comme dit Bertrand : "tu es savante". J'ajoute que les enfants qui sont là veulent également devenir savants. Nous rejoignons la définition étymologique de la philosophie : amour du savoir, recherche de l'essence des choses.

Présentation des entretiens

Pour chaque entretien, j'ai retranscrit les interventions des enfants et tenté une classification des "actes de langage". Pour chaque thème, j'ai observé le contenu de la réponse (E= exemples, D = définitions, RS = rappel du sujet) et la forme de la réponse (A = assertions, Q = question, N = négation)

Les thèmes : Grandes personnes / Ta place dans la famille, à l'école / Se moquer / Ta place dans la famille : être grand, moyen, petit / Le temps / La honte / Etre seul / Rêver / Heureux-Malheureux .

Pour le thème "Grandes personnes" : sur 29 interventions, il y a eu 10E, 14D, 1RS, 2Q, 1N ;

Pour le thème "Se moquer" : sur 21 interventions, il y a eu : 15E, 1D, 1RS, 4A, 1Q, 9N ;

Pour le thème "Pour rêver" : 26E, 8D, 5RS, 2A, 1Q, 8N.

Un fait important est l'augmentation du nombre d'interventions des enfants à mesure que l'expérience se déroulait.

Commentaires

Quel que soit le thème, les enfants sont d'abord dans une démarche inductive, donnant dans un premier jet :

des exemples E (= du vécu), comme s'ils se mettaient au diapason pour apprivoiser la réalité du contenu du thème (autrement dit l'existence de la chose) ;

quelques-uns ensuite tentent d'élaborer une définition D (= analyse de sentiment) essayant d'élucider le sens du mot, pendant que les autres affermissent leur position en multipliant les exemples ;

lors des rappels du sujet RS (directs "on ne parle pas de ça" ou indirects), l'enfant juge et se vit comme garant de la pensée collective ; il s'en sert d'ailleurs pour s'affirmer lui-même.

La dynamique de l'entretien dépend aussi du style d'intervention :

des assertions A qui peuvent être encourageantes et évaluantes ("c'est bien ce que tu dis") ou devenir affirmations péremptoires ("c'est comme ça") à moins qu'elles fassent référence à ("maman me dit que...").

des questions Q ("pourquoi t'as pas envie ?") - des négations N ("je n'étais pas contente")

et des hypothèses ("si...").

Bien sûr le micro enregistre les bredouillements, les ratages ("j'ai oublié, euh...") et les silences - désirs d'intervenir manifestes mais non formulés.

Ce qui me paraît vraiment étonnant pendant ces entretiens, c'est **le climat de sérieux, de concentration, et de coopération** !... et pas seulement pour faire plaisir à la maîtresse ! Parfois le ton est vif et passionné ("ce n'est pas la peine de dire ça ! Tu te prends pour la maîtresse en parlant comme ça !").

En fait, il est évident qu'au cours de ce temps de philosophie, l'enfant a un désir authentique de réfléchir, et pas n'importe comment, mais **COMME UNE GRANDE PERSONNE**. **Il opère un changement de place en entrant dans le mode de pensée qui est effectivement celui des grandes personnes.**

Analyse

Reprendons nos questionnements

1- Comment évolue une recherche collective ?

(je rappelle qu'elle dure depuis 3 mois seulement, et que je me base sur ma seule expérience, le choix et la variété des thèmes sont donc limités).

Chaque thème induit son rythme propre (alerte pour "rêver", lourd pour "se moquer"), se prêtant davantage à des commentaires ou à des essais de définitions. La formulation en est primordiale : le premier thème est un excellent exemple d'approximation ; trop particulier, ne pouvant déboucher sur du général (qui serait : Quelle est LA place de L'enfant dans LA famille ?).

Je remarque que les enfants ont appris à remettre sur les rails la discussion, même maladroitement ("Tu as répété CAVE, ça ne nous intéresse pas"). On pourrait étudier la forme de construction de cette pensée collective, son degré de créativité lié au nombre de questions posées et son dynamisme. Pour cela s'appuyer sur le vocabulaire, les formes syntaxiques, la rapidité des réponses.

2. Quels liens supplémentaires se créent-ils dans le groupe ?

Sylvain est anxieux : en ce moment ça va mal chez lui. Depuis quelques jours il s'est approprié Titou et vit sa journée cramponné au pantin de chiffon. Mais Tristan est jaloux en même temps que timide : lui aussi veut Titou. C'est le drame ! Tristan part se cacher et Sylvain m'apporte en sanglotant un Titou à la tête arrachée ! Un groupe se forme aussitôt autour de nous. Consternation ! Que s'est-il passé ? J'appelle Tristan. Que faire pour Titou ? pour Sylvain ? De nombreuses idées fusent pour réparer Titou. Je me sais du mot "réparer" et parle de Sylvain qui sanglote toujours, tête baissée. Rejet ou aide du groupe ? Qu'est-ce qui va l'emporter ?... et soudain j'entends : "Dis, Sylvain, tu as honte ?" Sylvain relève la tête, expulsant un Oui. Soulagement général...

L'incident se clôt par mes affirmations, à l'adresse de Tristan et de Sylvain en

particulier, quant aux réparations toujours possibles dans la vie, et le raccommodage de Titou. Cela s'est produit 15 jours après la séance "philo" dont la réflexion portait sur LA HONTE et je n'avais en rien relayé le thème en classe. Il me semble que s'est tissée à mon insu une parole qui a servi à libérer Sylvain de sa honte et la classe de sa colère.

A travers cet exemple, on voit que le groupe, à l'occasion d'une situation émotionnelle, a profité de l'attitude de réflexion et de compréhension à laquelle les entretiens philosophiques cherchent à habituer. Est-ce cela le fondement d'un "vivre ensemble" ?

3 - Et les enfants passifs, ceux qui ne parlent pas ?

Il est vrai que certains enfants semblent moins s'impliquer. Pourtant il ne s'agit pas d'un retrait ou d'une marginalisation. Après coup, ils disent : "ça ne m'intéressait pas aujourd'hui / c'est trop difficile / je ne sais pas quoi dire /..." J'observe aussi que certains sont encore intimidés par le micro, ou bouleversés par ce qui est dit, ou simplement neutres. Pour les enfants émotifs, l'expérience de la prise de risque (parler seul au groupe, et dans le micro) nécessite de s'habituer. **Et ce n'est que peu à peu que certains s'autorisent à essayer.** En tout cas, tous prennent plaisir à écouter les cassettes, reconnaître les voix, et à commenter. Comment vont-ils, eux et les autres, se transformer ? Comment pourrons-nous nous rendre compte de ces changements intimes, de ce "plus de conscience" ? A suivre...

Conclusion provisoire

Ce qui me semble essentiel et m'indique l'importance de l'expérience est que tous sont fiers de s'entendre dire des choses qu'ils vivent comme importantes, d'autant que je suis là pour les approuver.

Ai-je pu faire sentir, à travers cet exposé, que chaque enfant est ainsi en situation de faire l'expérience de sa capacité à penser les grands problèmes ? de découvrir le plaisir que cela procure ? et d'évoluer dans et avec le groupe, pacifiquement ?

Ai-je pu faire sentir que, lors de cette pause-philosophie, l'enseignant est nourri de cette vie qui cherche à s'exprimer ? C'est comme un cadeau réciproque échangé.

Comme le dit Jacques Lévine : "La classe, par ce biais, devient le lieu où le concept s'élabore. En grande section, nous en sommes encore à un dire fait de juxtaposition d'impressions, mais c'est la condition pour qu'ultérieurement s'instaure l'habitude d'une interrogation collective et individuelle sur ce que vivre veut dire. Quelques signes indiquent, dès maintenant, que pour les enfants dits suivistes ou marginalisés, ce type de réflexions sur la condition humaine est susceptible de donner un sens beaucoup moins artificiel au monde de la lecture et surtout à la lecture du monde.. "

N'oublions donc pas qu'il s'agit là d'une pré-enquête. Par la suite, il sera nécessaire d'établir des points de comparaison synchronique (en programmation annuelle par exemple dans la même classe) et diachronique (en la proposant à d'autres niveaux de classe, notamment à l'école élémentaire).

Cette année de réflexion et de pratique nous aura montré que la philosophie pour les

enfants n'est pas un genre mineur de la philosophie. Il ne s'agit pas d'adapter le programme de la classe terminale à l'école primaire. La finalité des moments philosophiques instaurés en classe est de favoriser **l'exercice de la pensée personnelle**.

L'enfant, reconnu comme interlocuteur à part entière, accède, grâce à la médiation interrogative et facilitante du maître, au statut d'élève. Non l'élève qui se soumet aux attentes du pouvoir scolaire, mais **celui ou celle qui s'élève**. N'oublions pas qu'un enfant - en latin *infans* - signifie : l'être privé de parole.

L'enfant n'est plus ici infantilisé, mais il prend **son droit à la parole**.

Le risque d'une telle entreprise est double : le mimétisme des adultes ou la confrontation d'opinions soclées affectivement, sur fond d'égocentrisme. Pour surmonter ce risque, il convient de dépasser la didactisation du dialogue. S'affirmer en parlant à l'autre n'est pas se conformer à un registre académique de discours.

Oser la parole c'est oser être, s'essayer à être. Pour ce faire, un problème doit être posé et identifié. Sa discussion requiert un souci d'argumentation et de communication.

Le rôle du maître est de **fonder l'espace de cette discussion** et d'inviter à un **partenariat du questionnement**.

Les élèves apprennent toujours des réponses à des questions qu'ils ne se sont jamais posées. Une communauté de chercheurs philosophes, c'est l'expression d'**une quête de sens** qui vivifie le désir de comprendre et donc d'apprendre.'

Elle nous aura aussi permis de définir une condition essentielle de validité philosophique de ce travail qui est de bien distinguer entre le débat d'opinions et la discussion d'idées. *L'ouverture démocratique à la parole des enfants ne consiste pas à cultiver un spontanéisme ni une majorité destinée à devenir "silencieuse".* En effet, comme le précise G. GUILLOT, *l'enfant, comme chacun de nous, exprime les stéréotypes qu'il a intégrés*.

Or la pensée requiert un effort et l'épreuve de l'autre. Elle est une victoire conquise contre la précipitation et son cortège de préjugés. Nous visons certes le plaisir de penser, de se sentir penser et de se penser pensant. Mais un tel plaisir n'est point de consommation : il réfère à un désir de production - production de sens au sein d'un maelström d'influences hétéroclites. L'opinion est le plus souvent "courante", la pensée est toujours patiente.

L'opinion a tendance à céder à l'illusion de la certitude et du pouvoir. La pensée cultive l'incertitude, le doute actif qui questionne les champs de nos évidences et de nos méconnaissances. Le travail, rationnel, de la pensée fonde un espace de liberté possible à l'horizon de la confrontation de nos argumentations. Seule la mise en relation de nos idées permet une mobilité et une plasticité cognitives qui combattent le confort rigide des idées reçues. Développer l'autonomie c'est apprendre à lacer ses idées sans lasser son désir. Pour paraphraser BACHELARD, la vocation de la raison n'est pas une philosophie du nom mais "une philosophie du non".

Penser c'est entrer dans le dynamisme interactif du dialogue et de la discussion qui prévient de la paresse et de la sclérose des habitudes statiques. La philosophie est un

élan, jamais une installation. KANT le rappelait : ***"On n'apprend pas la philosophie, on apprend à philosopher".***

Le "moment philosophique" ainsi offert aux élèves, en classe, ne doit pas opposer la réflexion personnelle et collective, ici instaurée, au reste des activités d'apprentissages scolaires. Le souci philosophique n'est pas périphérique : il est au cœur même de l'acquisition des savoirs grâce auxquels l'enfant apprend à penser et à juger par soi-même en connaissance de cause. Le moment philosophique a vocation à habiter l'acte d'apprendre.

"Une communauté de "messagers télématiques" de 7 ans

Michel Develay et Jacques Lévine ont demandé à Roger Beaumont l'autorisation d'assister aux activités de sa classe, dont l'intérêt est qu'elle propose un prolongement adapté à notre époque des techniques Freinet.

Dans un premier temps, Roger Beaumont leur a adressé un texte en deux parties, l'un portant sur l'aspect "messagerie télématique" l'autre sur les métiers de la classe.

La messagerie télématique au quotidien

Depuis le début de l'année, chaque jour, arrivent dans la classe des dizaines de messages télématiques provenant de tous les horizons de France. Comment est-il possible de traiter une masse aussi importante d'informations ? Comment intégrer ces contenus si divers dans le travail au quotidien d'une classe de CE1-CE2 de 28 élèves dans la banlieue verte de Pollionnay ?

La réception des messages

8 h 30, chaque matin. Les enfants entrent dans la classe. Abel-Antoine a déjà déposé sur les tables les fiches que j'ai corrigées la veille et chacun commence à les ranger dans son classeur. Mais deux enfants ne sont pas à leur bureau ! Ils sont déjà assis devant l'ordinateur relié au téléphone et ils l'ont mis en marche. Dans un moment, Rémi ou Laurie viendront me dire à l'oreille : "Maître, il y a 25 (ou 9, ou 30) messages ce matin". Le rituel est bien en place.

Ce matin-là, ils vont donc tous les deux regarder les 25 messages s'enregistrer, puis ils vérifieront que ceux qui ont été préparés la veille par les élèves de la classe sont bien envoyés par les procédures automatiques (exercice de lecture super attractif).

Quand la connexion est achevée, j'aperçois au loin l'écran qui devient bleu. C'est que Rémi et Laurie ont édité le fichier des messages du jour. Ils sont en train maintenant d'éliminer les lignes vides avant de lancer l'impression. Le bruit de l'imprimante me renseigne sur l'avancée du travail. Laurie sort ses ciseaux, découpe la longue bande de papier et, accompagnée de Rémi, elle passe dans la pièce d'à côté pour découper chaque message. Dans quelques instants, je les verrai réapparaître tenant un paquet de petits papiers, paquet qui est déposé sur mon bureau.

Dans la journée, je vais trier ces messages. Il y a ceux qui ont été écrits par un enfant

de la classe (nous nous envoyons systématiquement une copie) et l'auteur les collera dans son cahier de français. Il y a ceux qui sont destinés à un enfant précis (réponse à un message précédent, correspondance personnelle, jeux, concours, etc.) Il y a enfin les autres que je vais distribuer à chaque enfant en les répartissant selon les difficultés de lecture et en veillant à ce que personne ne soit oublié. Ils seront lus à voix haute le lendemain matin.

La mise en route du travail

Tandis que Laurie et Rémi s'activent devant l'ordinateur, les autres élèves ont rangé leurs fiches dans le classeur. Sur leur bureau, ils ont ouvert le cahier "rouge" (cahier de liaison avec la famille). Je vérifie qu'il n'y a rien pour moi dans le cahier ; si nécessaire nous y écrivons ou collons une note pour les parents. Les cahiers "rouges" sont rangés dans le cartable.

Laetitia procède alors à l'appel pour la cantine. Elle portera ensuite la feuille dans la classe voisine. A peine l'appel est-il terminé que Johann est déjà en action.

Il a apporté au tableau la boîte "objets trouvés" et il essaie de remettre à chacun ce qu'elle contient. Si personne ne reconnaît le petit matériel (crayon, ciseaux, gomme, etc.), il le donne à la responsable du stock de dépannage qui le gérera.

Maud est déjà prête à afficher au tableau des températures du jour qu'elle a relevées sur le thermomètre électronique : la température extérieure et la température intérieure. Chacun sort son tableau de relevés et sa feuille de brouillon et nous nous lançons dans le calcul de l'écart de température ! $e(\text{int} ; \text{ext}) =$! C'est rapide. Ça permet de parler chaque jour de la soustraction et d'aborder concrètement les nombres décimaux. En fin de semaine, nous nous lançons même dans le calcul de la moyenne.

La lecture des messages

Voilà enfin le moment très prisé de la lecture des messages. Anthony a préparé le micro. Sur les bureaux, les petits bouts de papier attendent et moi je m'installe avec mes feutres au tableau car commence alors le grand show d'improvisation pédagogique quotidien. Le rituel est bien en place. Premier enfant qui annonce l'objet du message, les destinataires et l'expéditeur. Là mon travail commence. Je note systématiquement le nom de l'expéditeur au tableau, en lettres majuscules, afin de visualiser les noms des classes, repérer les nouveaux et faciliter la lecture des noms de village. L'enfant lit le contenu. S'il bute sur un mot, je l'écris au tableau. Nous avons appris à lire ainsi nombre d'abréviations, des grands nombres, etc. La première fois que nous avons rencontré m^2 (mètre carré), j'ai même dessiné sur le sol un carré de 1m de côté pour que chacun puisse bien comprendre de quoi parlait le message.

Si c'est un jeu, soit le lecteur a trouvé les solutions et il les donne à la classe, soit nous le faisons ensemble : devinettes, mots cachés, jeux de mots, poèmes, acrostiches, etc.

Si le message parle d'un pays, nous le situons sur la mappemonde.

Si le message parle d'un lieu précis de France, chaque élève sort sa carte routière "bison fûté" et je les aide en partant de Polionnay sur la route des grands espaces de

chez nous. Parfois le traitement du message ne peut se faire en quelques minutes. Il est alors affiché au tableau avec un aimant. A moi de trouver le temps nécessaire, soit dans l'après-midi, soit le lendemain, pour effectuer le travail. Quand la lecture du message est terminée, le lecteur a priorité pour répondre. S'il n'est pas intéressé, quelqu'un d'autre peut prendre en compte ce message. L'élève volontaire colle le texte du message dans son cahier. Si personne ne réagit, le message est abandonné sur la table près du tableau et il finira dans la poubelle. Je veille toutefois à ce que les messages qui nous sont adressés personnellement soient bien pris en charge par un ou plusieurs élèves. Quand tout le monde est passé (au maximum 15 messages par jour), nous établissons rapidement le plan de travail de chacun. Ceux qui n'ont pas de texte à écrire (lettre, message, article pour le journal) choisissent une fiche d'orthographe et une fiche de math. Il est 9h30 environ et nous voilà prêts à affronter le reste de la journée.

Les métiers de la classe

La mise en place de métiers dans la classe, métiers pris en charge par les enfants, relève de la nécessité de les rendre les plus autonomes possible. Toute tâche effectuée par l'enseignant qui se répète souvent doit pouvoir se transformer en métier assumé par les enfants

Encore faut-il que les enfants aient bien compris la définition du métier qu'ils ont choisi et ses implications.

Encore faut-il que chaque responsable ait les moyens en temps, lieu et matériel pour le réaliser correctement.

Encore faut-il que le groupe reconnaissse le travail accompli. C'est pourquoi j'ai mis en place cette année un moment quotidien (ou presque) consacré aux échanges sur la pratique des métiers.

Le quart d'heure journalier

J'avais remarqué au cours des années précédentes que la qualité du travail réalisé par les responsables de métiers avait tendance à décroître au fil du temps. Dans ma classe, la responsabilité d'un métier dure plusieurs semaines (d'une période de vacances à la suivante). Il y avait bien une réunion bimensuelle pour faire le point, mais je trouvais les échanges trop longs et fastidieux. C'est pourquoi j'ai inclus dans l'emploi du temps, chaque jour, un moment de discussion (10 à 15 mn maximum) sur un, deux ou trois métiers en fonction de l'intensité des échanges. Et là, au fil des jours, j'ai découvert que j'ignorais bien des choses sur le déroulement de ma classe. J'ai vu s'affirmer peu à peu les demandes et les idées des enfants qui ont transformé radicalement la manière de vivre dans le groupe.

Comment ça se passe ?

Le ou les responsables du métier font le point sur leur responsabilité. Puis chacun dans la classe peut intervenir. C'est moi qui distribue la parole. S'expriment alors les ressentis, soit par rapport à l'enfant, soit par rapport au métier, soit par rapport aux implications dans le groupe. Il y a beaucoup de redites et les idées ne sont pas toujours faciles à énoncer. Pourtant, il semble indispensable de laisser du temps à chacun pour s'exprimer afin de lui permettre de cheminer dans sa tête. Quand tout a été dit (ou à la fin du 1/4 h), je propose, si nécessaire, une synthèse des propositions émises. Nous énonçons les décisions prises et les notons si nécessaire dans le tableau des métiers. Nous passons au métier suivant s'il nous reste du temps.

Mes remarques

Ce système fonctionne depuis le début du mois de Janvier. Il a permis de donner aux métiers toute leur place dans le fonctionnement du groupe. J'ai découvert que, malgré ma présence permanente dans la classe, il s'y passait des choses que j'ignorais. Au fil des échanges, la réalité et la diversité de la communication "horizontale" entre les élèves me sont apparues. De nombreux enfants ont proposé des solutions très concrètes pour que les responsabilités définies puissent être réellement assumées :

changements de place pour faciliter les déplacements ;

demande de matériel pour les rangements ;

définitions de plus en plus précises des droits et des devoirs liés à chaque métier ;

Où : Quel est le lieu géographique précis à prendre en charge ?

Quand : A quel moment de la journée assumer son métier devient-il prioritaire sur toute autre activité ?

Comment : Quelle place dois-je occuper dans la classe pour être le plus efficace possible ? A quelles sollicitations dois-je répondre ?

Avec quoi : Quels outils ? Quels matériels ?

Ainsi, peu à peu, chaque membre du groupe a conscience du travail réalisé par l'autre et des implications éventuelles de ses propres agissements sur l'activité des autres. Il en résulte un développement significatif du respect de l'autre et une amélioration des échanges au sein de la classe.

Conclusion provisoire

J'aurais dû y penser plus tôt. Ce moment quotidien est une source d'étonnement et de plaisir. Si vous avez des métiers dans votre classe, n'hésitez pas à laisser les enfants en parler chaque jour. Après une courte période de rodage, vous serez surpris, tout comme moi, par la qualité des échanges et par les transformations qu'ils entraînent dans la vie de la classe. Ce quart d'heure-là est réclamé vivement quand, par malheur, les

urgences de l'emploi du temps m'obligent à le repousser. Il permet surtout la mise en mots de toutes ces communications horizontales. Ainsi, les incompréhensions diminuent et le groupe tout entier s'approprie le sens des expressions employées au quotidien dans la classe

Commentaires de M. Develay et J. Lévine, à la suite de leur visite.

Ce que nous venons de voir montre que Freinet est plus que jamais d'actualité. La classe "messagerie télématique" balaie le reproche que la pédagogie Freinet ne serait valable que dans le cadre d'une société rurale à technologies anciennes. Elle s'inscrit, au contraire, dans le cadre large des répliques les plus nouvelles à la crise de l'école traditionnelle et qui, toutes, prônent la "communauté de chercheurs", "l'école des quatre langages", la confrontation aux vrais problèmes de la vie, de toujours et de maintenant. Nous y reviendrons.

Pour l'instant, quelques impressions du moment dont le style léger ne doit pas masquer les réflexions de fond qui s'imposent.

La fin de l'année était proche et les avions en papier qui traversaient la cour de l'école rurale toute neuve annonçaient l'envol de chacun vers un prochain lieu de vacances. Les séparations pourraient se faire, symboliquement elles étaient entamées.

A voir les enfants à l'entrée de la classe se déchausser pour passer des pantoufles, on faisait l'hypothèse que le lieu avait davantage à voir avec la maison qu'avec l'usine, et on se disait que derrière la porte, une odeur d'appartement pouvait s'exhaler, rappelant la tiédeur et la douceur d'une maison. Traîtrise de ces projections.

Certes, on démarrait la journée en se mettant à l'aise, aucun éclat de voix ne venait troubler la sérénité d'habitudes intégrées, mais l'école ne vivait pas au rythme d'un salon d'appartement. On y travaillait. Il y était même question de métiers puisque la journée débutait par l'expression des enfants sur les métiers qu'ils assumaient. Les bibliothécaires, le dépanneur (responsable du matériel) ce jour-là étaient sur la sellette. Les premiers pouvaient-ils, pour pouvoir ranger les ouvrages, les étaler sur plus que la table qui leur était réservée, quitte à empiéter sur des territoires voisins ? On en discuta. Le pour, le contre, le possible, le souhaitable furent avancés. On trancha en dernier ressort, jusqu'à une fois prochaine, où cette responsabilité, assumée par deux élèves pour tout le groupe, ferait problème. L'an prochain, pour les C.E. 1 qui auraient la chance de se retrouver dans les mêmes lieux en C.E.2., la communauté des chercheurs s'était donné un mode d'organisation susceptible de faciliter l'activité de chacun. Une organisation discutable et discutée collectivement, des structures souples et précises fondaient les articles de loi de la classe en matière d'activité de chacun au bénéfice de tous.

Une classe cocon. Nenni. Une classe ouverte aux vents du large, grâce à la télématique et aux messages qui provenaient ce matin-là, par serveur interposé, de plus de quinze autres écoles. Il y était question d'affects singuliers, de questionnements précis sur des sujets sérieux, de projets à faire partager, de poésies même à travers ce message venant de l'autre bout du département qui, sur un registre non narratif, jouait avec les mots. On découvrait : on se découvrait aussi en choisissant de répondre ou non, qui à

une question anodine, qui à une remarque plus personnalisée. On était à l'écoute de soi à travers l'écoute des autres. Roger, le maître, donnait la parole, éclairait un mot nouveau, valorisait la lecture, faisait reprendre un déchiffrage laborieux. Dans le fond, il y avait ce garçon qui de manière compulsive, jouait avec une grenouille en carton. D'abord, il s'agissait de la faire sauter haut, puis loin, puis au-dessus d'une règle, repère d'exploits toujours renouvelés. Le petit y associait son voisin. J'aurais peut-être, à la place du maître, rappelé à l'ordre, recentré sur l'activité. D'autres encore auraient foncé avec plus ou moins de force (un coup de gueule, aurait-on dit). Il aurait pu arriver que l'on punisse, que l'on exclue, que l'on désigne à la vindicte groupale l'empêcheur de travailler en rond. Point de tout cela. Roger connaissait son monde. Il pouvait être patient. Il savait que cette agitation du corps permettait aussi à l'esprit de raisonner. La preuve nous fut apportée lorsque l'enfant intervint. Il résonnait à la vie de la classe dans l'agitation de son corps.

Plus tard, ce fut le calcul, activité cette fois individuelle, avec un maître qui savait adopter une attitude de côté à côté avec certains élèves en difficulté, circulant entre les deux niveaux de classe, personnalisant ses accompagnements, et se défiant de tout surplomb a priori. On se surprit, nous qui, dans le fond de la classe assistions à cette matinée avec un ravissement d'ethnologue, à envisager des prolongements à la soustraction de nombres décimaux, pour transformer la technique de calcul en une intelligence anthropologique de la situation au niveau mathématique. On se dit qu'il aurait été peut-être possible de faire réfléchir les enfants à ce que permettaient les chiffres arabes par rapport aux chiffres romains, à la signification du zéro employé. La communauté de chercheurs en activité dans la classe nous avait influencés. Nous souhaitions comprendre, nous avions à nous comprendre."

"LE JUDO COMME PROCESSUS D'HUMANISATION.

Dans un article paru dans le numéro 4 de "Je est un Autre", j'ai exposé quelques-unes des hypothèses qui sont à la base de ma recherche. Je plaide en effet pour tout ce qui a valeur transitionnelle, pour tout ce qui est de l'ordre de la médiation, lorsqu'on a affaire à des enfants insuffisamment prêts, que les premiers apprentissages du langage écrit risquent de mettre hors de la course scolaire avant même qu'elle n'ait commencé. Pour des enfants dits "bolides", sans contrôle, qui semblent ne trouver jouissance que dans des actes d'emprise qui leur donnent l'illusion, sinon de la toute-puissance, du moins de la non-impuissance, c'est au judo que je m'adresse.

Pour trois raisons : c'est mon domaine ; c'est une voie tout indiquée pour passer du corps familial, souvent encore anarchique, en tout cas insuffisamment régi par les messages de la parole, au corps de la famille judo où l'instance paternelle joue un rôle sans ambiguïté, qui inscrit les conduites dans des règlements, oblige à analyser les situations et à réfléchir sur le choix des réactions ; **le judo confère au surplus un statut de sujet accueilli et accueillant** qui permet de lutter contre le vécu de rejet. Car, au-delà de l'apparence, ces enfants bolides sont en réalité des enfants angoissés qui se vivent sous menace de rejet, de non-acceptation, de cassure des liens, de perte des points d'appui essentiels.

J'ai donc choisi de travailler avec des enfants de grande section de Maternelle, du

C.P. et de CE 1 dont la majorité était en forte souffrance, familiale et scolaire.

J'ai voulu voir dans quelle mesure le judo était susceptible de les aider à sortir d'une phase de déstructuration. Faute de place, je me bornerai ici à un seul exemple qui montre, à la fois, qu'on peut attendre beaucoup d'un tel type de médiation sans que, pour autant, la réussite soit acquise d'avance.

Anthony (7 ans), suivi en judo depuis la Maternelle, actuellement en classe d'adaptation... Il est présenté comme un enfant ne supportant pas l'échec, faisant régulièrement de violentes colères, dont certaines sont paroxystiques. Il est tout petit, tout maigre, très buté, méfiant, à la fois attachant et déroutant. En classe, il est souvent debout. Dès qu'il est en difficulté dans le travail scolaire demandé, il balance son cahier, sa chaise, donne des coups de pied à la porte, se décourage. Sa stratégie est toujours la même : se mettre en conflit avec l'adulte et les copains pour se faire rejeter (couloir) et se réfugier dans sa solitude. Ses difficultés d'apprentissage sont manifestes ; il ne lit pratiquement pas, il n'écrit pas sur les lignes. Les tests excluent l'idée de débilité; ils sont meilleurs lorsqu'ils sont non verbaux. Effectivement, quand on lui pose des questions, il se replie dans une attitude de chien battu.

La famille : une maman très fragile, qui a peur qu'on lui enlève ses enfants : six enfants de trois pères différents. Elle se plaint d'avoir été très maltraitée par sa mère.

Les séances : l'analyse des différentes séances filmées montre qu'il y a eu quatre sortes de séances. Au début, Anthony était dans l'expectative, comme sidéré, craintif, regardant comment faisaient les autres. Cependant, tout en étant à l'écart du groupe, il donnait l'impression d'entrer dans un travail silencieux de découverte de son corps. Il examinait ses pieds, ses bras. Il se regardait en train d'esquisser des gestes semblables à ceux qu'il voyait faire. Par la suite, il a accepté de participer d'abord au protocole de salut du début du cours, puis à l'échauffement où les enfants jouent à se transformer en différents animaux avec leur façon d'avancer, du serpent à l'escargot, en passant par le homard, la tortue, le crabe, le canard, avant d'en arriver au kangourou qui a l'avantage de représenter l'intermédiaire entre la position horizontale et la position verticale.

Manifestement, il était en train d'acquérir une certaine maîtrise de gestes dont il semblait incapable quelques semaines auparavant. Etais-ce dû au fait de "vouloir appartenir à la famille judo", donc à la valorisation que cette sphère d'appartenance pouvait lui procurer ? Probablement, car il ne s'agit pas d'une simple appropriation de techniques, mais bien plutôt d'une appropriation du savoir-faire du groupe pour avoir sa place dans ce groupe et ainsi pouvoir donner une dimension nouvelle à son image et à sa personne. Le problème posé est de passer d'un corps pulsionnel, de type "primitif", à l'imaginaire d'un corps social sachant s'adapter à l'autre dans un univers qui, tout en n'étant plus celui de la bagarre, ne nie pas pour autant les difficultés de la coexistence et toutes les modifications intérieures qu'il s'agit d'élaborer au niveau des sentiments d'amour et de haine.

Mais le déroulement des séances n'a pas été aussi simple. Les choses se sont passées comme si, après des séances de progression et de plaisir, il fallait des séances d'effondrement où la vulnérabilité et la grande fragilité émotionnelle d'Anthony reprenaient le dessus. Pour un rien, il entrait dans un cycle de provocations et d'altercations,

d'insultes, de menaces de partir du dojo. Il était alors hors de lui, transpirant, faisant peur à tout le monde. Souvent, dans la séance qui suivait, il faisait comme s'il n'avait rien appris jusqu'alors, comme s'il ne savait plus rien des exercices au sol ou du combat debout.

Ce n'est qu'après de longs mois qu'une continuité dans le plaisir de faire du judo s'est installée et qu'il a pu montrer à des intervenants extérieurs ce qu'il savait faire. Il a fallu également longtemps pour qu'en classe, il commence à quitter son attitude de méfiance systématique et ne se vive plus comme celui qu'on va rejeter à tout instant. Les apprentissages n'ont pas été brillants pour autant, mais ils ont été rendus possibles.

La suite de ses dessins atteste en même temps que ce déroulement en dents de scie, la nature des modifications positives qui s'opéraient en lui. Au début, il n'a dessiné que son corps, mais sous deux formes totalement opposées : tantôt un corps qui était en voie de structuration, aux traits de plus en plus fermes et qu'il signait de son nom de famille et, en concomitance avec les séances de régression, un corps aux traits à peine perceptibles, avec des taches très noires, notamment à l'endroit de la bouche. Ces dessins, il ne les signait pas. Ce n'est que dans les dernières séances qu'est apparu spontanément le dessin de la famille, avec un père placé en position dominante, au dessus de la mère et du fils, seul. Sont apparus également des dessins de lui-même comportant son nom et son prénom, écrits sur le torse.

Il me paraît, en conclusion de cette description, important d'insister sur le fait qu'il m'a fallu batailler avec moi-même pour ne pas ressentir, comme des défaites définitives, les séances où, en raison de son basculement dans la déstructuration, je pouvais penser que je perdais mon temps, que le judo ne lui apportait pas la stabilisation et l'unification que j'en attendais et qu'il fallait donc que je m'avoue vaincue en même temps que lui. C'est dire que, comme toutes les techniques, celle du judo implique que la médiation du tiers y joue pleinement son rôle. Le rôle de l'adulte, sa capacité à accueillir, aussi bien les progrès que les retours en arrière, est primordial. L'enfant a besoin de lire dans notre regard que, contre vents et marées, **nous croyons au postulat d'éducabilité.**"

Ces cinq exemples vont tous dans le sens d'une construction de la raison en faisant résonance dans celui qui acquiert et s'approprie la raison. Ils sont le fruit d'un important travail d'instituteurs ou de professeurs des écoles, véritables médiateurs entre les élèves et les savoirs, entre les enfants et les adultes. Ce sont des enseignants dont les pratiques permettent de "*graver en chacun des codes de bonnes conduite auquel l'honnête homme se conformera plus tard, par respect pour autrui et pour lui-même*"²⁸¹.

La "contagion" éthique n'est assurément pas une influence pernicieuse, elle est tout le contraire : judicieuse et salutaire, c'est une interpellation prometteuse.

3.3- L'inspection dans une école humaine et moins inhumaine

Une inspection ayant le souci de l'éthique et de la déontologie, dans une école humaine, observant et encourageant des pratiques telles que celles qui viennent d'être

²⁸¹ P. CATALA, *Ethique et société*, Op. Cit., page 9.

²⁸² devrait aider les enseignants, véritables médiateurs du savoir et de l'identité, à supporter mieux la pression de l'évaluation ou bien encore celles des parents, des médias et aussi de l'administration. Cette dernière tend à leur laisser croire parfois, inconsciemment peut-être, qu'ils seraient comptables des résultats de leurs élèves. Il y a là, à notre sens, un hiatus qui dessert à la fois les enseignants dans leur profession et les élèves dans l'appropriation des savoirs. En effet, cette pression exercée sur leur métier et leur action encourage le durcissement de la loi scolaire qui consiste à exiger toujours plus de lecture ou plus d'éducation civique ; toujours "**plus de**", sans se soucier de la qualité et des moyens mis en oeuvre pour faire de la quantité.

Il nous semble au contraire, que les instituteurs et professeurs des écoles ne peuvent pas être, ne doivent pas être, les comptables des résultats de leurs élèves, tout au plus peuvent-ils observer et notifier leurs réussites. Ils doivent plutôt se tenir pour responsables et redevables des moyens qu'ils mettent en oeuvre pour que chacun de leurs élèves s'approprie le savoir et accède à la culture. Ce sont là des clés pour entrer dans la communauté scolaire et au-delà, dans la cité. Ce sont ces situations pédagogiques développées, toutes diversifiées et s'appuyant sur des trésors d'ingéniosité qui, lorsqu'elles seront identifiées, pourront être évaluées et peut-être largement diffusées. Nous écrivons peut-être, car les inspecteurs ne semblent pas être les mieux placés pour faire se modifier les pratiques chez les enseignants. Alain Dupré, inspecteur de l'éducation nationale a conduit pendant de nombreuses années, et continue de le faire, des entretiens à l'issue des visites d'inspection avec des maîtres de sa circonscription. Il utilisait immanquablement le même scénario qui imposait de faire décrire par chacun des enseignants au moins une pratique modifiée depuis la dernière visite d'inspection. Tous disent qu'ils ont modifié quelque chose. Alain Dupré s'enquiert alors de savoir quelle fut la cause de cette modification. Parmi les hypothèses qu'il était prêt à retenir, se trouvaient, en bonne position, les animations pédagogiques, une proposition rédigée sur le rapport d'inspection ou encore un conseil prodigué par le conseiller pédagogique de la circonscription.

Les réponses des enseignants sont plus surprenantes et ne vont pas dans ce sens. Les causes des modifications des pratiques sont tout autre.

Il s'agit parfois de la visite d'un représentant venu présenter du matériel nouveau, ou encore de l'achat de manuels neufs par le sou des écoles ou enfin d'une rencontre effectuée au cours d'un stage de formation continue. Dans ce dernier cas, ce n'est pas la rencontre avec un formateur qui motiva le changement, mais celle avec un pair, comme si c'était plus facile de changer quand on n'est pas seul, comme si c'était plus facile d'échanger avec un collègue.

On peut s'étonner de ces réflexions, elles nous paraissent fondées et empreintes de bon sens. Les représentants vendent du matériel réputé plus moderne et performant, c'est leur métier et leur réussite dépend de leur force de conviction. Les sous des écoles ou toute autre association apparaissent comme des bienfaiteurs chargés de faciliter le travail difficile des enseignants et les collègues sont reconnus capables de mieux comprendre²⁸³ les difficultés à enseigner puisqu'ils les vivent au quotidien. Enfin, aucun de ces

²⁸² Il en existe d'autres, beaucoup d'autres, et celles que nous présentions n'ont qu'une valeur d'exemple.

"partenaires" n'est suspecté d'exiger des résultats de la part des élèves, pas plus d'ailleurs de rendre les enseignants responsables des moyens à mettre en oeuvre pour que les élèves apprennent mieux.

Cela étant, rien n'évoluera très rapidement tant que les inspecteurs eux-mêmes, bien que beaucoup s'en défendent si on leur pose la question, se sentiront comptables des résultats des enseignants de leur circonscription ou que les inspecteurs d'académie se sentiront eux, comptables des résultats des inspecteurs de leur département et les recteurs comptables des résultats des inspecteurs d'académie. Ces comportements créent un climat assez délétère, sans doute dû au fait que chacun ne sait plus très bien *"comment on fait, de nos jours, pour se maintenir dans le camp des pères totémiques de l'école avec toute l'auréole fantasmatique qui était jusqu'alors censée accompagner (la) fonction"*²⁸⁴.

Il est urgent de faire se recentrer les actions des inspecteurs de l'éducation nationale sur l'acte d'inspection, comme exhorte à le faire le Ministre. Un acte d'inspection au cours duquel le contrôle ne représenterait que la partie émergée de l'iceberg car il convient surtout de privilégier l'accompagnement des équipes. Par accompagnement, il faut entendre ici la promotion des personnels et du système éducatif. Il est en effet du devoir de l'inspecteur de participer activement à la promotion de toutes les initiatives destinées à améliorer la qualité de la prise en charge **de chacun des élèves**. Il est aussi de son devoir, inlassablement, de favoriser l'accès des personnels dont il a la responsabilité aux informations et savoirs nouveaux qui pourraient les aider dans leurs missions. Dans ce champ des pratiques, l'inspecteur doit organiser son travail de manière à rendre possible une tâche indispensable qui consiste à proposer des procédures de formation continue diversifiées et personnalisées à chacun des personnels.

Si la qualification et la formation des personnels sont deux soucis permanents, des propositions doivent être faites pour la promotion de celles-ci. Il est bien de la propre compétence professionnelle de l'inspecteur de s'engager à rédiger, seul ou en équipe, des ouvrages, des essais et des articles à caractère pédagogique, didactique et éducatif comme ont tenté de le formaliser dans leur propositions les inspecteurs italiens. Dans ce secteur, l'inspecteur devrait conduire et coordonner des recherches avec différentes équipes pédagogiques et éducatives en s'assurant une méthodologie rigoureuse et en procédant à une évaluation des effets. Nous rajouterons bien sûr le devoir imprescriptible d'approfondir ses propres connaissances, d'entretenir ses compétences et d'en acquérir de nouvelles.

Nous nous prêtons à l'exercice, par conviction, pour que le dire devienne écrit, telle une véritable charte ou peut-être l'ébauche d'un code de déontologie, car nous ne nous résignons pas. Nous savons l'écart entre le dire et le faire, mais nous voulons croire en l'inventivité et aux échanges qui provoquent des tensions fécondes. Nous voulons croire

²⁸³ Pour plagier Daniel PENNAC, je pourrais écrire que si on faisait le compte de tout ce que ne peut pas comprendre un inspecteur, ça ferait l'addition la plus longue du monde. Daniel PENNAC le fait dire à un élève, dans *Messieurs les enfants*, éditions Gallimard, 1997, à propos des professeurs.

²⁸⁴ Jacques LEVINE, *Je est un autre*, numéro 6, page 7.

qu'une posture éthique évitera de transformer ces tensions en violences insupportables, en actes inhumains pour l'une ou l'autre des parties. Nous entrevoyons bien la difficulté qu'il y a à rendre compatibles une dissymétrie institutionnelle entre les enseignants et l'inspecteur et une symétrie éthique, sans laquelle nous n'évoluerions que dans le pacte entre des protagonistes. Nous recherchons l'alliance entre des partenaires, le côté à côté fertile et nourrissant plutôt que le face à face dangereusement mortifère.

Lorsque nous nous demandons comment on peut vivre et travailler à la fois dans la dissymétrie institutionnelle et la symétrie éthique, sans renier l'une et l'autre, nous avons le sentiment de nous retrouver face à ce que Pascal nommait deux "vérités contradictoires". Il ne nous paraît pas possible, en l'état, d'abandonner l'une ou l'autre, aussi devons-nous tenter de trouver le lien d'une articulation entre l'une et l'autre. Les propositions ci-dessus y participent, d'autres restent à inventer.

Nous savons aussi les limites de notre action, aussi cohérente soit-elle avec nos principes. En particulier et surtout parce qu'elle prétend affranchir et non domestiquer, elle devra toujours laisser l'autre s'éduquer lui-même, même s'il ne s'éduque pas tout seul.

Si je ne suis pas comptable des résultats, j'ai le devoir, cependant, de pointer les effets et de rendre compte des réussites.

"Ce qui est dit doit être fait Ce qui est fait était écrit c'est comme ça C'est la vie"

²⁸⁵ .

Tout paraît plus simple lorsque le chanteur, poète, s'en empare.

3.4 - Passer de l'émotion non pensée à la pensée de l'émotion

Nous souhaiterions terminer cette quatrième partie en relatant une autre expérience, vécue elle aussi dans une classe. Chaque enseignant s'est parfois retrouvé face à une situation difficile pour lui, induite par un comportement ou une réponse d'un de ses élèves.

C'est à partir de l'une d'elles, vécue par un professeur de Français dans un collège, que nous avons tenté tout à la fois de réaliser comme une trame pour passer de l'émotion non pensée à la pensée de l'émotion et de mettre en tableau une proposition qui synthétise et formalise la situation pédagogique vécue.

L'extrait de la séquence pédagogique dont il est question²⁸⁶ et qui sert de support à nos propos présente une séance de travail à partir de textes libres que les élèves ont rédigés.

Manon, ainsi que nous la prénommons, est issue d'une famille nombreuse de gens du voyage ; elle a terminé le texte suivant qu'elle présente à son professeur :

"Un jour, en rentrant de l'école pour aller chez moi, j'ai visé plein de camion et de voiture de la police. Je me suis demander c'était quoi ! Et surtout pourquoi ils étaient là ; et plus j'avancais, plus le mystère était là. Jusqu'à ce que je vois des

²⁸⁵ Jacques HIGELIN, *Ce qui est dit doit être fait*, Illicite, EMI France production, 1991

²⁸⁶ Ce n'est ni une leçon, ni un exercice d'application et c'est pourtant bien une séquence de pédagogie.

morceaux de cerveau sur la route et tout le monde regardait. Il y avait des traces par terre et de mais yeux, je l'ai est suivie et j'ai vu un homme étaler par terre ; c'était aurible. Il avait les joues couper de la bouche jusqu'au oreilles et les deux partie était arrachés. Ont pouvais voir la machoire qui était manger par des rats. C'était un règlement de compte. Mais cette histoire fini bien car il ont ratrapper le meurtrier et son nom reste inconnut."

Après l'avoir lu en classe, le professeur intervient uniquement sur la structure du texte, la syntaxe qu'il conviendrait de reprendre après corrections des erreurs d'orthographe ; plus par sentiment de malaise, précisera-t-il au moment de notre entretien, que par conviction professionnelle. En effet, il ne se sentait pas capable, à ce moment imprévu, d'intervenir sur le fond, de poser d'autres questions.

Le texte fut donc proposé une seconde fois et l'enseignant conserve en mémoire les propos de son élève pour l'informer du caractère "**vécu**" de sa première version.

Après réflexion, nous pensons tous deux, qu'il ne pouvait pas, dans le cadre de cette classe, être fait autre chose et qu'il convenait, face à cette situation difficile, de tenter de passer de **l'émotion non pensée**, susceptible de faire courir le risque de déstabiliser le groupe classe dans son entier, à **la pensée de l'émotion**. Cette dernière autorise l'acte professionnel.

Dans ce cas précis, le professeur avait un discours et proposait un geste pédagogique, s'appuyant sur la didactique de la discipline qu'il enseigne. De plus, il permettait à une adolescente déstabilisée après avoir été témoin d'un drame de rester ou, mieux encore, de **redevenir élève** dans son collège, en donnant sens au travail scolaire qui lui était proposé.

C'est seulement après la seconde présentation du texte qu'un bref échange de paroles eut lieu entre le professeur et Manon :

"Es-tu satisfaite de ton texte ?

Je ne sais pas mais ça m'a fait du bien de l'écrire."

Comme si, elle aussi, reconnaissait qu'elle avait été contrainte par les événements à écrire ce qui l'encombrat, et qu'elle avait pu le faire **dans cette classe**, car l'enseignant offrait un temps à chacun de ses élèves pour, éventuellement, écrire l'insupportable et tenter de le transformer en supportable. Cet exemple, à l'évidence montre comment un enseignant peut offrir à un élève la possibilité de tenter de faire face à l'autrement que prévu.

Le tableau ci-dessous présente un essai de formalisation distinguant la parole inscrite dans le registre de l'émotion, du discours pédagogique inscrit lui dans le champ de la raison.

	Une parole (<i>l'émotion</i>)	Un discours Un geste pédagogique Un acte (<i>la raison</i>)
Engage	L'éducateur, le formateur, l'adulte, la personne, l'enfant ou l'adolescent.	L'élève ou l'enseignant.
Est centré(e) sur	Le sujet.	Un objet de travail.

Ce court texte pourrait laisser croire à l'unicité d'une relation duale dans la classe entre un professeur et un élève. Bien évidemment il n'en est rien et nous savons tous qu'un troisième pôle est toujours présent, c'est celui que compose le groupe des autres élèves de la classe.

C'est effectivement parce qu'il y a le groupe, un élève et l'enseignant, ou le groupe face à l'enseignant, ou bien encore le groupe et l'enseignant côte à côte, que ces situations difficiles permettent au professeur de faire son travail : enseigner et éduquer.

C'est aussi parce que des institutions existent dans les classes et qu'elles sont autant de cadres instituant de la personne et de l'humanité, de la responsabilisation et de la citoyenneté, que parole et discours ne s'opposent pas mais alternent et se complètent.

En fait, c'est sans doute grâce à la qualité d'écoute des autres élèves placés en situation d'être auditeurs, témoins et critiques, que pourront naître et se développer des éléments de réponses proposés par l'enseignant. Une espèce d'*alchimie du verbe* s'installe alors, qui permet à chacun de tenir son rôle dans le respect du droit de la personne, le seul qui autorise celui d'apprendre.

Le dernier texte libre produit par Manon à la fin de l'année, disait en substance qu'elle vivait son dernier jour d'école avec tous ses camarades et son professeur et qu'elle voulait dire qu'il lui était arrivé quelque chose de surprenant. Elle était arrivée avec une heure d'avance, ayant oublié qu'elle avait une heure de permanence, tellement elle aimait "*venir dans cette école*".

Enfin, elle remerciait les uns et les autres de lui avoir fait aimer le collège. L'orthographe ne s'était certes pas réellement améliorée, mais l'essentiel réside sans doute dans le fait que, cette année-là, la vie fut rendue vivante pour Manon, au point qu'elle s'y intéressa, au point qu'elle eut envie de la questionner et d'y prendre place, au point de s'y impliquer et peut-être de comprendre le sens à donner à sa scolarité, au point enfin de lui permettre d'apprendre et d'espérer connaître ce qui jusque-là lui échappait car "*si le mal dont nous souffrons et faisons souffrir est l'incompréhension d'autrui, l'autojustification, le mensonge à soi-même (self-deception)* , rapporte Edgard MORIN, alors la voie de l'éthique est dans l'effort et la compréhension"²⁸⁷.

Ces efforts de diffusion éthique et de compréhension sont à poursuivre, inlassablement, et cette fin heureuse ne saurait résoudre tous les problèmes que rencontrent, ici et là, des enseignants qui ont toujours à se positionner sur l'échiquier des relations professionnelles. Loin de nous l'idée qu'il faille, au nom d'une pseudo-technicité

²⁸⁷ E. MORIN, *Amour, poésie, sagesse*, Seuil, Paris, 1997, pages 77-78.

prétentieuse ou d'une professionnalité faussement didactique se réfugier dans un formalisme qui réduirait la parole au discours. Nous croyons plutôt que toute relation professionnelle qui aura su trouver la bonne distance, grâce à une approche éthique, des outils de médiation et des remédiations, saura être une relation d'humanité. Professionnalisme et humanitude seront non pas synonymes mais compléments, au service de l'intérêt commun et supérieur qui est d'aider chacun des élèves à apprendre, en favorisant, pour chacun, le sens de cet apprentissage et en lui donnant le goût d'apprendre.

Aider à reconnaître de telles pratiques et les promouvoir autoriseront les enseignants à faire preuve d'encore plus d'inventivité dans leurs classes. L'inspecteur de l'éducation nationale y tiendra une place prépondérante dès lors que lui aussi, au cours d'une visite d'inspection aidera les instituteurs et les professeurs des écoles à identifier les causes possibles de la diversité des profils des élèves et qu'il saura, au-delà de cette visite conduire des entretiens capables d'expliquer pour construire de nouvelles pratiques. Il y parviendra d'autant mieux qu'il aura osé se poser la question : *"qu'est-ce que je ferais dans cette situation ?"* C'est une question qui le place dans la nécessaire position éthique requise pour tenter de mener à bien sa mission. R.M. RILKE²⁸⁸ nous invitait à ne vivre que nos questions, dans un premier temps ; *"peut-être simplement en les vivant, finirez-vous un jour par entrer insensiblement dans les réponses"* poursuivait l'écrivain; il ne précisait pas que pour vivre ses questions, il convient d'abord de se les poser.

4- Conclusion partielle de cette quatrième partie

Un effort de compréhension nous a permis d'arriver jusqu'au terme de cette quatrième partie sans nous mentir et en prenant appui sur nos convictions. En particulier celle, très présente et sans doute la plus forte, qui est que nous devons nous préparer inlassablement à l'éventualité de rencontrer l'autrement que prévu. C'est sans doute dans cette capacité à être étonné, en ayant cette posture d'une attente positive qui attribue la vie tout autant que le territoire, que nous le plus de chances d'aider les enseignants dans leurs actions en faveur de tous leurs élèves.

Enfin, un inspecteur en inspection se doit de développer une attitude et accomplir des gestes facilitateurs et aidants, c'est-à-dire des gestes qui ne nuisent pas à autrui et tentent de lui apporter un meilleur confort et une sécurité.

Nous avons vu que les résultats de l'étude conduite dans l'académie de Lyon nous incitent à la modestie. La mise au travail plus responsabilisant et plus démocratique, en évitant l'oligarchie²⁸⁹, semble encore assez éloignée de la réalité des pratiques d'inspection ressenties par les enseignants.

Malgré tout, l'inspecteur ne peut être réduit en aucun cas aux seuls fonctionnalisme, sociologisme ou psychologisme. L'identité de l'inspecteur dépasse le cadre de sa

²⁸⁸ R.M. RILKE, *Lettres à un jeune poète*, 1903

fonction. Aller en quête d'une identité, c'est assurément s'appuyer sur les trois paradigmes préalablement identifiés et définis comme trois modèles dont aucun ne peut vraiment exister, ni même se prévaloir, à l'exclusion des deux autres.

S'il nous faut constater qu'il n'existe pas de code de déontologie pour les inspecteurs de l'éducation nationale, nous constatons que l'ensemble des professionnels de l'enseignement public est logé à la même enseigne²⁹⁰. C'est pour l'heure parce qu'ils sont agents de l'Etat, appartenant à la fonction publique et qu'à ce titre, ils relèvent exclusivement de la puissance publique et de la loi. C'est aussi dû au fait que le terme de déontologie n'apparaît pas, même dans la loi du 13 juillet 1993 portant sur le statut de la fonction publique. Le texte n'évoque que des obligations générales des fonctionnaires.

"Un conseiller d'état, Christian Vigouroux, a publié en 1995, une "Déontologie des fonctions publiques", où il insiste sur le fait qu'au-delà des droits et obligations précisément définis par la loi, le fonctionnaire doit se déterminer quotidiennement : il lui revient, sous le contrôle de son chef de service, de départager ce qui se fait et ce qui ne se fait pas pour que l'administration remplisse sa mission dans les meilleures conditions. Les devoirs déontologiques du fonctionnaire couvrent aussi cette activité journalière riche en imprévus"²⁹¹.

Avant lui, Philippe le BEL avait déjà beaucoup prévu dans son ordonnance du **"lundi après la mi-carême 1302 sur la réformation du royaume"**²⁹². En effet, **"cette ordonnance est un code de déontologie des fonctions publiques pratiquement utilisable de nos jours : y sont notamment imposées aux agents publics l'obligation d'obéissance sauf ordre illégal (art. 21), la rapidité d'instruction des affaires (art. 15), ..., l'obligation de se déporter si un parent ou un ami est concerné par l'affaire à traiter de crainte d'être hors d'état de rendre des jugements justes (art. 18)"**²⁹³.

Jean VIGOUROUX mentionne aussi

"une thèse de droit soutenue par Paul FERRAND en 1889 où celui-ci rappelle les six obligations du fonctionnaire :

1.

Il est assidu et par suite exact et régulier.

²⁸⁹ C'est au sociologue Robert MICHEL (1876-1936) que nous devons la loi d'airain sur l'oligarchie qui démontre comment la direction des grandes organisations de masse est progressivement prise en main par une classe de dirigeants professionnels. Le pouvoir y est monopolisé par une petite élite de dirigeants qui s'y perpétue grâce au renouvellement assuré par ses mandants. *les partis politiques, essai sur les tendances oligarchiques des démocraties*, 1914.

²⁹⁰ Une seule exception à notre connaissance, les psychologues scolaires disposent du code de déontologie des psychologues.

²⁹¹ *Ethique et société, les déontologies professionnelles à l'épreuve des techniques*, sous la direction de T. MOCH, Armand COLIN, Paris, 1997. page 199.

²⁹² op cité page 199

²⁹³ op cité page 199

2.

Il accomplit sa mission avec probité et désintéressement, mais il doit aussi être également impartial et dévoué à l'égard de tous.

3.

Il est obligé de déférer aux ordres de ses supérieurs hiérarchiques.

4.

Il doit garder la plus grande discrétion sur tout ce qui est l'objet de son service.

5.

Dans les fonctions le mettant en rapport avec le public, il est obligé à l'aménité et à la complaisance.

6.

Il y est enfin précisé que

*L'Etat a le droit d'exiger de lui dans la vie privée une tenue convenable et une conduite honorable et régulière. Et de conclure : à travers les années, les bases de l'attitude professionnelle attendue du fonctionnaire, devenu citoyen, restent les mêmes : probité, disponibilité, fiabilité, respect du droit*²⁹⁴.

Place peut être laissée, maintenant, à la conclusion générale.

²⁹⁴ *op cité, pages 199 et suivantes.*

Conclusion Vers un modèle éducatif qui permette à chacun de devenir oeuvre de soi-même (J.H.Pestalozzi)

"A S..., Monsieur D..., très pressé et très absorbé, passe devant moi sans me voir. Il devrait être à dix kilomètres de là, dans sa classe. Mon hôtelier me dit : - Comment, vous constatez qu'il n'est pas à son travail et vous ne lui faites aucune observation ? - Mon ami, si vous n'avez pas confiance en vos marmitons, moi j'ai confiance en mes maîtres. Cent francs contre un sou qu'il y aura ce soir un mot de Monsieur D... dans ma boîte. Je l'y trouve à mon retour : son fils s'est cassé une jambe. Je mets le papier dans mon portefeuille pour donner une répétition gratuite à ce gargonier". L. BOURLIAGUET, Carnet d'un pédestrian, Armand Colin, Paris, 1948, page 19.

Il nous revient, au terme du parcours, de proposer une synthèse des indices et des éléments recueillis pendant cinq années. Tous confirment que la diversité des tâches que l'administration centrale exige actuellement de ses inspecteurs de l'éducation nationale, qu'elles soient d'ordre administratif, gestionnaire ou pédagogique, entraîne une confusion dans l'esprit des enseignants et représente, souvent, un obstacle aux actions que souhaiteraient développer les inspecteurs.

Tout au long de cette recherche, nous nous sommes proposé de montrer en quoi l'élaboration d'un **code de déontologie s'appuyant sur des valeurs éthiques** doit fonder, guider et fédérer la reconnaissance, l'évaluation et l'accompagnement du travail

des instituteurs et des professeurs des écoles, nous avons même présenté des outils pouvant préfigurer ce code. En fait, nous faisons le constat, à son terme, que **c'est la place actuelle de l'inspection, dans l'organigramme exécutif du système éducatif et donc, tout naturellement, celle de l'inspecteur de l'éducation nationale, qui est en jeu et certainement à redéfinir.**

Aussi, d'emblée et avant de retracer de manière plus détaillée les différentes étapes qui nous ont conduit à ces conclusions, avant même de reprendre la problématique et montrer la validité de notre hypothèse, par estime et en hommage à Fernand OURY, nous nous autorisons à utiliser l'un de ses derniers écrits dans lequel il affirmait que nous ne devions pas nous laisser berner par ceux qui seraient incapables de faire ce que nous faisons. Inspecter n'est pas un art²⁹⁵ (au sens esthétique accordant à l'art la fonction de créer le beau), c'est un métier²⁹⁶ **"et pour survivre, écrivait-il, il faut choisir : changer de métier ou changer le métier"**²⁹⁷. C'est assurément changer le métier qui devient inévitable pour construire l'inspection du vingt et unième siècle. Elle ne peut plus être l'inspection imaginée et créée, il y a près de cent soixante dix ans, par François GUIZOT.

La vocation de la reprise qui suit est de nous convaincre des modifications et réformes rendues nécessaires par les ruptures successives des fonctions de l'inspecteur et des modèles qui les sous-tendent. Ces évolutions ne seront possibles que dans la mesure où les principaux intéressés en seront les premiers acteurs ; et donc, pour reprendre ce que nous disions au début de cette recherche, dans la mesure où ils seront impliqués dans une démarche réflexive sur leur propre travail, devenant ainsi des auteurs voulant **"se situer explicitement au fondement de leurs actes"**²⁹⁸.

Les principales étapes de la recherche

Nous avons vu pourquoi et comment en 1835, François GUIZOT alors Ministre de l'instruction publique a créé un corps d'inspecteurs dont les missions étaient définies assez explicitement : **ils devaient contrôler et surveiller, mais aussi conseiller et diriger.**

Les maîtres, en cette fin du dix-neuvième siècle mais aussi au début du vingtième, étaient investis d'un important pouvoir symbolique renforcé par la croyance dans le progrès social que pouvait assurer l'école. Ces **"gamins étaient vraiment les enfants de**

²⁹⁵ Fernand OURY écrivait "enseigner n'est pas un art".

²⁹⁶ En ce sens, l'art est défini comme "un ensemble de procédés visant un certain résultat pratique spécialement dans un métier déterminé". In *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. L.-M. MORFAUX. A. COLIN, 1980.

²⁹⁷ René LAFITTE rend hommage à Fernand OURY et le cite, dans le numéro 98 de la revue *le nouvel EDUCATEUR*, PEMF, MOUANS, avril 1998, page 31.

²⁹⁸ J.P. POURTOIS, H. DESMET, *L'éducation postmoderne*, Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, Paris, 1997. Page 306.

la République"²⁹⁹ et devaient aussi être protégés des pressions extérieures des notables, des élus et des membres du clergé.

Des inspecteurs craints et reconnus jugeaient les personnes

Les inspecteurs remplissaient leur mission, rendaient compte à l'administration centrale du (bon) fonctionnement des écoles et des résultats obtenus par les enseignants. Le paradigme charismatique, à lui seul, fondait les pratiques des inspecteurs dont les visites étaient parfois difficiles à vivre pour le maître d'école. Il se sentait, souvent à juste titre, humilié par ce supérieur hiérarchique peu contesté :

*"... - Monsieur l'Instituteur, fit-il sèchement, vous êtes en dehors du programme. Vous exposez là les doctrines des ennemis de l'ordre social. Vous pouvez garder ces idées saugrenues pour vous-même. Vous devez enseigner que toutes les richesses sont légitimes et justifiées ! - Ce serait un enseignement hypocrite et digne des siècles passés, monsieur l'Inspecteur. - Assez ! ordonna Morsecq. (...) Maintenant je vais interroger vos élèves. Vous, venez ici ! Plus vite que ça ! hurla Morsecq. (...) Qu'est-ce qu'un rapport ? Georges bondit : - Mais monsieur l'Inspecteur, hasarda-t-il, cet élève n'a que neuf ans ! - Ça m'est égal !... Allez-vous m'apprendre comment je dois procéder dans mon inspection ?... (...) Eh bien ? ... demanda Morsecq, parle ! - Un rapport, m'sieur, c'est c'qu'on doit pas faire au maît'd'école. - Asseyez-vous, dit l'Inspecteur, vous êtes un âne ! ... Je suis fixé en ce qui concerne l'arithmétique. Voyons l'histoire !"*³⁰⁰.

Cette inspection n'est certes qu'un exemple. Elle se termina par cette conclusion lapidaire et destructrice de l'inspecteur : *"C'est bien, je suis fixé. Monsieur l'Instituteur, votre classe n'est pas en bon état. Vos élèves sont arriérés, je signalerai le fait dans mon rapport"*³⁰¹.

Certes nous avons vu comment Jules Ferry, dès 1880, avait souhaité que les inspecteurs tiennent un rôle nouveau, plus proche des enseignants. C'est sous son ministère que ceux-ci font leur entrée dans la formation des maîtres par le biais des conférences pédagogiques. Le souhait de FERRY d'en faire des amis vigilants restera cependant vain et encore, en 1948, ALAIN voyait en l'inspecteur *"un gendarme qui vient s'assurer que l'instituteur a préparé sa leçon. Le métier de surveiller rend stupide et ignorant précisait-il. Cela est sans exception. Je sais que beaucoup d'inspecteurs courrent les chemins par tous les temps, et font voir un zèle admirable ; très bien ; mais cela ne leur donne point d'esprit. Je regrette de le dire, et d'attrister ces braves gendarmes ; mais il faut le dire"*³⁰². Les plus pertinents des maîtres d'école de

²⁹⁹ Ch. PEGUY, *L'argent*. Gallimard nrf, 1991 page 26.

³⁰⁰ Gilles NORMAND, *Les barbacoles*, pages 202 et suivantes

³⁰¹ op cité, page 204.

cette époque pensaient d'ailleurs que "*vouloir trouver les beautés morales dans une Ad-mi-nis-tra-tion, c'est chercher le merle blanc dans la forêt de Bondy!... C'est se vouer à la recherche de l'insaisissable...*"³⁰³.

Vers un nouveau paradigme

Plus tard, en 1959, la loi instaure l'obligation de scolarisation jusqu'à seize ans et nous avons observé l'augmentation considérable des effectifs des collégiens et lycéens (respectivement de 74 % et 43 %). Les recherches en éducation et en psychologie, à partir des années soixante dix, mettent en avant, dans un souci de rigueur accrue, des démarches attentives à prendre en compte les comportements observables des élèves. La pédagogie par objectifs se développe. Les apprentissages et "*les connaissances à enseigner, véritable moteur de la situation pédagogique comme le rappelle Jean HOUSSAYE, proviennent du savoir savant, savoir de référence, transformé par "transposition didactique" (Chevallard) en savoirs à enseigner présentés à l'enseignant sous une forme structurée selon un découpage formel en chapitre, thèmes, sujets et leçons*"³⁰⁴. L'inspection des maîtres d'école suit ce courant de pensée et d'action, elle espère planifier et prévoir ce qui est observable du comportement professionnel des enseignants. Entrant dans la classe, l'inspecteur sait ce qui doit être enseigné et s'attend à ce qu'il doit entendre. Il a anticipé parfois sa visite d'inspection et adressé un questionnaire préparatoire censé faciliter son travail au moment de la visite de contrôle mais celle-ci se conclut immanquablement par des prescriptions.

Le plus souvent, l'inspecteur contrôle, juge et évalue de manière sommative, voire normative ("*c'est ainsi qu'il faut faire !*") : il reste dans un face à face avec l'enseignant.

L'inspecteur et le maître ne se comprennent pas

Nous avons démontré combien ce paradigme techniciste, empruntant au courant de la technologie de l'éducation et de la pédagogie par objectifs et inscrit dans celui tout aussi prégnant de l'ingénierie éducative, ne permettait pas aux enseignants de reconnaître leur inspecteur comme un interlocuteur valable, véritablement susceptible de les aider dans leur travail. Nous avons découvert que la carence ressentie comme la plus préjudiciable à une meilleure compréhension, par les enseignants et quelques inspecteurs, était le

³⁰² in "Propos sur l'éducation", ALAIN, P.U.F, Paris, 1948. page 48.

³⁰³ *Les barbacoles*, page 341.

³⁰⁴ M. ALTET, *Préparation et planification, la pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de J. HOUSSAYE, ESF, Paris, 1993. Page 77.

manque d'informations explicites données par ces derniers concernant les critères d'évaluation du travail des enseignants.

Enfin, nous avons montré que pour sortir d'un processus de contrôle et d'évaluation sommative, le paradigme charismatique étant imparfait sinon caduc, le paradigme techniciste insuffisant car enfermant, un troisième paradigme, s'appuyant sur des valeurs éthiques, se devait de compléter et d'enrichir les deux précédents pour mieux définir les actions d'écoute, d'accompagnement, d'aide, d'échanges et de conseil, essentielles à une mission d'évaluation et de formation : il s'agit du paradigme déontologique. C'est effectivement lorsqu'il fonde son action sur le paradigme déontologique, renforcé par des valeurs éthiques, que l'inspecteur peut tenter de conduire sa mission d'inspection et faire alliance avec les enseignants.

Des habits neufs pour monsieur l'inspecteur³⁰⁵ : un nouveau métier

Ne nous méprenons pas ! Il ne s'agit pas de changer d'habits comme on change d'emballage, pour flatter un produit usagé. Il s'agirait plutôt d'un changement de peau, à l'image des pèlerins parvenus à Saint Jacques de Compostelle, au bout du chemin, celui du savoir gérer en les développant, des ressources humaines, celui du savoir évaluer de façon formatrice.

L'acte d'inspection est un acte d'évaluation : *"L'évaluation individuelle ou collective est l'essence même du métier d'inspecteur. C'est un acte important pour le maître inspecté comme pour l'équipe d'enseignants dont on apprécie le travail. (...) C'est par ailleurs un acte délicat qui suppose capacités d'expertise, qualités de synthèse, aptitude à dire et à écrire les choses"*³⁰⁶ ; mais l'acte d'inspection doit aussi être un acte évalué. Les inspecteurs ne sauraient en effet se contenter d'être soumis à des contrôles ponctuels émanant de l'inspection générale de l'éducation nationale, comme le relate celui-ci : *"Je dois à la vérité de dire que je n'ai pas subi un nombre excessif de telles visites : trois au total, en trente années de fonction. (...) La première, comme c'est normal suivit de peu mes débuts dans le métier. Elle fut l'oeuvre de M. L'Inspecteur Général Ch., dont l'avis de passage quelques jours auparavant m'avait glacé d'effroi. Il m'avait demandé de prévoir six inspections pour ce jour là (...). Programme tout à fait contre nature, aberrant. (...) Ma deuxième inspection générale, quinze ans plus tard, commença mal. Je devais accueillir mon hôte en gare de LILLE, mais comme nous ne nous connaissions pas, je devais*

305

J'emprunte ce titre à Charles HADJI, *L'évaluateur en révolution*, INRP 1989. Actes du colloque ADMEE EUROPE des

27/29 septembre 1989.

306

Evaluation et notation des personnels enseignants du premier degré, rapport de l'inspection générale de l'Education nationale, op. cité. Page 31.

I l'identifier grâce au journal qu'il tiendrait à la main. Dans la foule des voyageurs, ce détail m'échappa et M. L. était sorti de la gare que je le cherchais encore sur les quais ! Je le trouvai un peu plus tard sur le trottoir et il me sembla que le journal, qu'il tenait encore, était passablement chiffonné. Enfin, ma troisième et dernière inspection n'a marqué ma mémoire que par sa phase terminale (...) Ces quelques expériences, heureusement limitées en nombre, m'ont fait apparaître une vérité élémentaire : mieux vaut, décidément, être l'inspecteur que l'inspecté...³⁰⁷.

Nous pouvons légitimement associer à l'idée que l'école est un lieu privilégié pour les apprentissages, celle du devoir imprescriptible de nous interroger sur les effets de l'enseignement. Dans cette optique, il convient alors d'observer, pour les analyser et les enrichir, les moyens mis en oeuvre par les enseignants dans tous les domaines pour offrir à chacun des élèves la possibilité d'accroître et de vivifier son désir de comprendre et d'apprendre. Les élèves apprennent encore trop souvent, dans les classes, des réponses à des questions qu'ils ne se posent pas, répondent pour réussir un contrôle et le passage au niveau supérieur. Pas assez souvent, les maîtres ne leur donnent la possibilité de fabriquer de la pensée, de développer leur capacité à négocier ou à anticiper leurs actions. Nous restons persuadé qu'"**il faut sans doute accepter de faire partie d'un problème pour espérer trouver la solution à celui-ci**"³⁰⁸ ; aussi la responsabilité des inspecteurs est-elle partiellement engagée. Elle l'est, dès que leur attitude conduit les maîtres à se sentir seulement comptables des résultats de leurs élèves alors qu'il devraient se tenir et agir avant tout comme les responsables des procédures et des moyens à mettre en oeuvre pour faciliter l'accès de leurs élèves aux savoirs. Ce sont ces procédures et toutes ces pratiques innovantes, facilitatrices d'apprentissage, qui doivent être repérées, encouragées et évaluées par les inspecteurs. Ils tenteront ensuite de les diffuser plus largement, pour que d'autres équipes d'enseignants se les approprient, les modifient et les rendent opérationnelles pour leurs élèves.

Alors, l'inspection qui consiste à contrôler la conformité des locaux, s'assurer du respect des programmes nationaux ou encore de celui des horaires comme l'inspection qui se contenterait de vérifier les résultats des élèves doivent être dissociées des actions qui impliquent un nécessaire accompagnement des équipes pédagogiques. Ce travail est à faire et oblige à un nouveau positionnement de l'inspecteur sur l'échiquier du système éducatif. Pourra-t-il toujours s'appeler ainsi ? La situation d'évaluation incluse dans l'acte d'inspection est aporétique, sauf à rester sommative. Elle nuit gravement à une appréciation objective de la qualité du travail des enseignants. S'il s'agissait de vouloir le mariage du corps des enseignants et de celui des inspecteurs, nous serions face à un empêchement diristant.

"Les enseignants de cette école n'ont pas à être de bons pédagogues et n'ont pas de mérite à faire réussir leurs élèves ; en revanche, ceux des écoles publiques

³⁰⁷ André PICQUE, in *Monsieur l'Inspecteur, les dessous du métier*. Anny MESSIANT éditeur, MORBECQUE, 1994, page 31 et suivantes.

³⁰⁸ *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, cahier numéro 36, Service de la recherche sociologique, département de l'instruction publique, Genève, 1993.

doivent développer des trésors d'ingéniosité pour obtenir quelques résultats de la part de leurs élèves même s'ils n'en obtiennent aucune reconnaissance" ; cette opinion de bon sens d'un père d'élève scolarisant sa fille dans une école privée aux excellents résultats est assez éclairante. Mais on fait fausse route en persistant à confondre les seuls résultats des élèves et le mérite ou la compétence des enseignants. On les a d'ailleurs trop longtemps confondus.

La reconnaissance de la qualité du travail d'un enseignant exige que soit prise en compte sa capacité à inventer des situations pédagogiques et des dispositifs susceptibles de faciliter l'entrée dans les apprentissages et l'accès à la culture de chacun de ses élèves. L'institution ne peut pas se contenter d'enregistrer les bons résultats prévisibles de certains des élèves pour en tirer des conclusions sur la qualité de l'enseignement et des pratiques des enseignants. Elle doit être convaincue que la réflexion et l'action des élèves, en classe, doivent être observées pour être mises à l'actif des enseignants qui les encouragent et les facilitent. Ces pratiques doivent être complémentaires des résultats des élèves, quelle que soit la qualité de ceux-ci.

Quatre problèmes posés par l'inspection

L'inspection des personnels du premier degré telle qu'elle est encore conçue pose au moins quatre problèmes ainsi résumés :

"Le rapport inspecteur-inspecté est un rapport de pouvoir.

Le champ est laissé libre à l'arbitraire du visiteur, dont la subjectivité ne rencontre aucun garde-fou.

Le temps d'observation et d'analyse est beaucoup trop bref.

*L'enseignant est ainsi observé dans des conditions tout à fait artificielles*³⁰⁹.

Nous ne nous étions pas fixé comme objectif, tout au long de cette recherche, de prescrire des solutions miraculeuses concernant l'inspection des enseignants du premier degré. Eux aussi savent bien que les rêves et la réalité ne se rejoignent pas souvent dans les salles de classe. Eux aussi ont compris que les "Yaka" participent rarement à la découverte de solutions réalistes, fiables et durables.

Nous sommes entrés maintenant dans une ère nouvelle et les inspecteurs de l'éducation nationale se doivent d'accomplir différemment les missions qui leur sont confiées. L'école souffre moins d'un manque d'administration que d'un véritable et effectif développement des ressources humaines, comme nous l'avons démontré.

³⁰⁹ Charles HADJI, op. cité.

Un mode d'action

La réussite scolaire pour chacun est-elle à notre portée ? C'est en tous les cas une utopie nécessaire qui nous poussera à encourager les équipes existantes dont les directrices et directeurs d'écoles doivent être de véritables promoteurs et à convaincre les uns et les autres de transformer en mode d'action une certaine prise de risques.

Si l'on ne peut se résoudre à l'immobilisme, ne revient-il pas à l'inspecteur de prendre en compte cette nécessaire modification des pratiques ?

Cinq conditions simultanées sont nécessaires à cette prise en compte. Ce sont cinq conditions qui, s'appuyant sur des valeurs éthiques, aideront à entrer progressivement dans la complexité des réponses aux problèmes précédemment énoncés.

1.

Permettre, rendre capable et donner le droit de parler, de questionner et de se questionner,

2.

Donner l'assurance, prendre l'engagement, de faire quelque chose de cette parole après s'être assuré que ne subsiste aucun malentendu dans les propos échangés.

3.

Ne pas se mettre à la place de l'enseignant mais solliciter celui-ci pour qu'il exerce sereinement et pleinement sa responsabilité, quand cette dernière ne se réduit pas au seul pouvoir de "*choisir sa manière d'enseigner sans avoir à en discuter avec quiconque*"³¹⁰.

4.

Reconnaître l'enseignant comme un expert afin qu'il le devienne. Ce qu'il fait, il sait pourquoi il le fait, ce dont il parle, il le connaît mieux que quiconque puisque c'est de lui dont il parle.

5.

Permettre à chaque individu de travailler en commun, au sein d'une équipe, en créant les conditions de la reconnaissance réciproque et en montrant l'intérêt, aussi, des échanges entre pairs. A cet égard, l'évolution du métier d'inspecteur le place aujourd'hui en situation de contradiction que seule la posture déontologique peut résoudre. Un inspecteur ne peut à la fois prétendre être celui qui détient la vérité et celui qui demande à des enseignants de travailler en commun, au sein d'une équipe, pour la rechercher. Il doit, s'il veut sortir de cette contradiction, considérer que sa mission est bien d'être lui-même porteur d'exigence de vérité. Sa supériorité hiérarchique, ici, ne peut pas être métaphysique (l'incarnation d'une valeur universelle), elle ne peut être

³¹⁰ P. RONDEAU, *l'ordre d'une "éthique de la communication"*, L'Harmattan, Savoir et formation, Paris, 1997.

Pour subsister et évoluer, l'inspecteur ne peut se reconnaître derrière la définition organisationnelle qui voudrait le réduire à "*un maillon hiérarchique de l'enseignement du premier degré, (...) un élément de régulation du système éducatif*"³¹¹

Le lien de l'ien

Le management et la gestion des équipes pédagogiques des écoles du premier degré doivent dépasser le cadre du seul contrôle administratif. L'inspection le peut-elle ?

L'institution, au plus haut niveau, doit annoncer de manière franche et convaincue son engagement dans une politique d'actions au profit de ce qui est appelé une gestion des ressources humaines. Sans cette capacité à intégrer cette nouvelle dimension, elle court le risque de perdre toute crédibilité et l'inspection avec elle. Pour acquérir et développer cette nouvelle dimension, nous devrons alors explorer, tous ensemble, c'est-à-dire en réunissant les enseignants, les parents, les élèves, les élus, mais aussi les responsables administratifs et pédagogiques, les enjeux de tout projet pédagogique et parvenir à définir des objectifs opérationnels contractualisés. Plus que de l'application de méthodes et de techniques à utiliser, la réalisation des objectifs ainsi définis dépendra de la capacité de chacun à modifier ses attitudes pour **considérer Autrui d'embrée comme un interlocuteur valable**. L'enjeu fort est bien ici de faire passer l'autre d'une position d'objet d'étude au statut d'**ETRE, car on EST avant que d'être auteur, acteur ou sujet de sa propre promotion**.

De l'administration à la gestion et à la promotion des ressources humaines

Nous l'avons effectivement démontré, inspecter des professeurs des écoles se doit d'être étayé par un code de déontologie pour les inspecteurs, un code largement diffusé auprès des enseignants, commenté et discuté avec eux. C'est une des conditions de la recomposition du paysage éducatif français, une des conditions qui pourrait aider tous les professionnels de l'éducation à devenir, comme l'écrivait Johann Heinrich Pestalozzi, "*oeuvre de soi-même*".

Sans doute cette recomposition passe-t-elle par une redéfinition des missions pour l'inspecteur de l'éducation nationale. Il est encore actuellement le seul, dans le système éducatif français, à remplir des tâches pédagogiques et administratives, des missions de contrôle et de formation, des missions de gestion des postes et de gestion des carrières des personnels. La recomposition du système éducatif passe aussi par la création de nouveaux métiers et un code de déontologie serait bien la première des guidances à

³¹¹ A. ZAPATA, *Connaître l'éducation nationale*, PUF, l'éducation, Paris 1998. Page 70.

mettre en place, d'autant plus importante que nous nous trouvons dans une situation où nous n'avons plus de réelle boussole. Il y tiendrait ce rôle pour tous les personnels, qu'ils soient chargés d'enseigner, de former, d'évaluer, d'accompagner ou de contrôler.

Nous devons aussi nous poser la question du rattachement administratif de ces futurs cadres de l'éducation nationale. En effet, nous devons nous interroger sur cette notion de "cadre et la forme nouvelle d'identité professionnelle vers laquelle l'institution veut faire évoluer les responsables du système éducatif. Rend-elle compatible le rattachement des inspecteurs de l'éducation nationale aux inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'Education nationale ? Un signe fort d'une volonté affichée de gérer les personnels et leurs ressources ne devrait-il pas conduire les décideurs et responsables, au plus haut niveau, après avoir redéfini et clarifié les fonctions des inspecteurs, à rattacher au moins une partie d'entre-eux directement auprès des Directeurs des Ressources Humaines ? Se poserait alors certainement la question de la dénomination de ceux-ci.

Condition nécessaire, ce rattachement demanderait encore de se donner pour mission de faire de l'école une entreprise tout à fait particulière dans laquelle le *produit* serait plus élaboré que façonné. Cette entreprise pourrait s'appeler "Aux secrets de la vie". On y combinerait la lecture du monde avec le monde de la lecture. Les inspecteurs de l'éducation nationale rebaptisés **Initiateurs d'Equipes Novatrices** (par souci de ne pas les dépouiller, voire de les dépecer, du sigle actuel qui fait d'eux des IEN) seraient les véritables promoteurs des pratiques conduites par des équipes pédagogiques d'écoles, regroupées géographiquement dans un établissement public local d'enseignement : la circonscription. Accompagnateurs d'équipes et fédérateurs de leurs actions, libérés et soulagés des tâches d'administration et de gestion qui entravent actuellement l'action d'évaluation formatrice que souhaiteraient conduire les inspecteurs de l'éducation nationale, ils se consacreraient à des tâches d'animation, de formation et de mises en réseaux pour agir en véritables **Directeurs des Services Pédagogiques de Circonscription** (DSPC). Rattachés aux services redynamisés du Directeur des Ressources Humaines de chaque rectorat, ils dépendraient de la Direction du développement de l'intelligence et de la pensée du ministère de tutelle.

Enfin, parce que la rigueur d'une recherche n'exclut pas la possibilité du rêve, nous nous autorisons à clore celle-ci en reproduisant cet extrait de *la nouvelle encyclopédie pour le développement de l'intelligence et de l'émergence de la pensée dans les écoles*. La première édition, directement téléchargeable est datée de décembre. Elle était mise à disposition du public sur le site de la direction du développement des ressources humaines et des compétences des professeurs du ministère de la compréhension, des nouvelles technologies et de la recherche pour l'apprentissage réussi de tous les élèves.

"Inspecteur (primaire, départemental, de l'éducation nationale) : contrôleur, surveillant et formateur français. Fils de François GUIZOT (Paris, Monarchie de Juillet 1835 - Paris, Cinquième République 1998) auteur de très nombreux rapports, était surtout connu pour l'angoisse que provoquaient ses visites, pourtant espacées, dans les classes des instituteurs et des professeurs des écoles. Quelques thèses et ouvrages ont tenté d'éclairer la personnalité complexe de ce pédestrian devenu au fil des ans, un fonctionnaire à l'agenda

raturé et surchargé de rendez-vous le conduisant à effectuer des tâches diverses, dont celle, quand il parvenait à dégager une heure à une heure trente de son temps, d'inspecter un instituteur ou un professeur des écoles. Il fut victime de la confusion entretenue dans l'esprit des inspectés dont il ne parvint jamais, malgré sa vigilance, à être un ami. Les actions contradictoires qu'il menait le conduisaient parfois à s'attirer l'antipathie de ceux-là même qui auraient dû être ses partenaires. Son ultime tuteur fut contraint de prendre de terribles décisions, radicales. Si sa mort programmée ne passa pas inaperçue, on ne le pleura pas longtemps. Il fut très vite remplacé par le très jeune et dynamique Directeur des Services Pédagogiques de la Circonscription (DSPC). Soulagé des lourdes tâches administratives et n'étant plus chargé de contrôler la conformité des locaux ou la ponctualité des maîtres, son action portait sur le rayonnement pédagogique et l'effectivité des actions toujours renouvelées des équipes d'enseignants, ainsi que sur l'aide à la mise en oeuvre de projets susceptibles d'aider chacun des élèves à comprendre le sens de leur scolarité. Un rigoureux cousin éloigné, le Directeur de la Gestion Administrative du Département (DGAD) hérita de toutes les tâches administratives et de contrôle dévolues à feu l'inspecteur. Au demeurant assez éloignés les uns des autres, les membres de cette famille aimait pourtant à se retrouver pour de grandes réunions. C'étaient en fait d'anciens conseils rebaptisés séminaires que le patriarche, vice-recteur, avait pour mission de présider. Ils avaient pour objectif de l'aider à mettre en oeuvre, localement, la politique nationale la plus équitable en matière d'éducation".

Post-scriptum

Dans son hommage à BERGSON, JANKELEVITCH dit un jour que, pour commencer, il faut simplement avoir du courage, celui de commencer, sans même avoir appris car on n'apprend pas à commencer, jamais.

Que faut-il donc alors pour terminer ? Apprend-on à conclure ? De quelle vanité devrions-nous être porteur pour croire un seul instant en la validité scientifique, absolue et inconditionnelle, de notre discours, en une validité telle, que nous puissions achever notre recherche et conclure que c'est précisément ce que nous venons d'écrire qui devrait être mis en oeuvre ? De quel courage faudrait-il faire preuve, pour terminer ?

Eh bien non, décidément : conclure ne demande point de courage. En revanche, conclure exige une certaine légèreté doublée d'une dose d'inconscience dont nous nous sentons aujourd'hui porteur.

Eléments de bibliographie.

"On ne peut pas faire confiance à quelqu'un qui vient uniquement pour contrôler"... Guy THOMAS³¹²

OUVRAGES

³¹² Guy THOMAS. *Ancien instituteur, il fut inspecteur primaire. Il avait accepté de puiser dans sa mémoire professionnelle pour répondre avec beaucoup de patience et de gentillesse à mes questions.*

- ALAIN** *Propos sur l'éducation*, P.U.F, PARIS, 1948.
- ALTET M.** *Préparation et planification. la pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de J.HOUSSAYE, ESF, Paris, 1993.
- ARDOINO J.** *Eduquer, à quoi bon ?*, HOCQUARD A. PUF, Paris, 1996.
- ASTOLFI J.P.** *L'école pour apprendre*, ESF éditeur, Paris, 1994.
- ATLAN H.** *Tout, non, peut-être*, Seuil, Paris, 1991
- BACHMANN Ch.**, *Un médicament redoutable, l'évaluation en travail social*, Presses universitaires de Nancy, 1988.
- BARBIER J.M. , GALATANU O.** (sous la direction de) *Action, affects et transformation de soi*, PUF, Education et formation, Paris, 1998.
- BARRE M.** *Célestin FREINET, un éducateur pour notre temps, 1936-1966. Vers une alternative pédagogique de masse*. tome 2 PEMF, Mouans Sartoux, 1996.
- BARTH B.M.** *l'apprentissage de l'abstraction*, Retz, Paris, 1988.
- BEAUTE J.** *Les courants de la pédagogie contemporaine*, Chronique sociale, Lyon, 1995.
- BEILLEROT J.** *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, L'Harmattan, Savoir et formation, Paris, 1998.
- BILLARD J.** *De l'Ecole à la République : Guizot et Victor Cousin*, PUF, Paris, 1998.
- BLOOM B.** et coll. *Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1 : le domaine cognitif*, presses de l'université du Québec, 1975.
- BOBICHON R., GAUZENTE G., ROCQUET J.P.** *Inspecteur, un nouveau métier*, C.D.D.P. Marne, 1994.
- BOURLIAGUET L.** *Carnet d'un pédestrian*, Armand COLIN, Paris, 1949.
- BOUCHER F.** *Histoire du costume en occident de l'antiquité à nos jours*, Flammarion, Paris, 1987.
- BUISSON F.** (sous la direction de), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, Paris, 1911.
- CAPLAT G.** *L'inspection générale de l'Instruction publique au XXe siècle, dictionnaire biographiques des inspecteurs généraux de l'Académie de Paris, 1914-1939*, INRP, Paris, 1998.
- CHARLOT B.**, *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.Y.** *Ecole et savoirs, dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1992.
- CHENOUN F.** *Des modes et des hommes*, Flammarion, Paris, 1993.
- CLERGUE G.** *L'apprentissage de la complexité*, HERMES, Paris, 1997.
- COUSIN O.** *L'efficacité des collèges, Sociologie de l'effet établissement*, PUF, Education et formation, Paris, 1998.
- CRESSOT J.** *Le pain au lièvre*, Stock, Paris, 1973.

- DARLING-HARMOND L.** *The right to learn*, Josey-Bass éditeur, San Francisco, 1997.
- DE LANDSHEERE V. et G.** *Définir les objectifs de l'éducation*, P.U.F. Paris, 1976.
- DEROUET J.L.** *Ecole et justice - De l'égalité des chances aux compromis locaux* ? Ed. Métailié, Paris 1992.
- DEROUET J.L.** Les méthodes quantitatives, in CRAHAY M. *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*, De Boek, Bruxelles 1994.
- DEVELAY M.** *Peut-on former des enseignants ?*, E.S.F., Paris, 1994.
- D'HAINAUT L.** *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan-Labor, Paris-Bruxelles, 1977.
- ELUARD P.** *Oeuvres complètes*, La Pléiade, Nrf, Tome 1, Paris, 1968.
- FERRIER J.**, *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995. Ils ont construit l'école publique*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- FRAPIE L.** *L'institutrice de province*, Arthème Fayard, Paris, 1897.
- FREUD S.** *Pour introduire le narcissisme, la vie sexuelle*, P.U.F., Paris, 1973.
- GILLIG-AMOROS L.** *L'inspecteur et son image*, P.U.F, Paris, 1986.
- HABERMAS J.** *Morale et communication*, Champs Flammarion, Paris, 1999
- HADJI Ch.** *L'évaluation, règles du jeu*, E.S.F., Paris, 1989.
- HADJI Ch.** *L'évaluation démythifiée*, ESF, Paris, 1997.
- HAMELINE D.** *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* ESF, Paris, 1979.
- HAMELINE D.** *Le domestique et l'affranchi*, éditions ouvrières, Paris, 1977.
- HERFRAY Ch.** *La psychanalyse hors les murs*, épi, Desclée de Brouwer, Paris, 1993.
- HUTMACHER W.** *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Service de la recherche sociologique, Genève, 1993.
- I.C.E.M. (collectif)** *École sous surveillance*, SYROS, Paris, 1982.
- IMBERT F.** *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Matrice, coll. Pi, Paris, 1987.
- ION J.** *Le travail social à l'épreuve du territoire*, PRIVAT, coll. Pratiques sociales, Toulouse, 1995
- JANKELEVITCH V.** *Le paradoxe de la morale*, le Seuil, Paris, 1982.
- JONA H.** *Le principe de responsabilité*, Cerf, Paris, 1990.
- KAES R.** *L'appareil psychique groupal*, Dunod, Paris, 1976.
- KANT**, *Fondements de la métaphysique des moeurs*, LGF, 1993.
- KERLAN A.**, *L'école à venir*, ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 1998.
- LABELLE J.M.** *La réciprocité éducative*, PUF, pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1996.
- Le BON G.**, *Psychologie de l'Education*, Les amis de Gustave Le Bon, Première édition en 1902, réédition conforme à celle de 1914, BUTHIERS, 1987.
- LANG V.**, *La professionnalisation des enseignants*, PUF, Education et formation, Paris,

1999.

- LEVINAS E.** *Ethique et infini*, Fayard, Paris, 1982.
- LEVINAS E.** *Entre nous*, Grasset, Paris, 1991.
- L'HOTE J.** *La communale*, J'ai lu, Paris, 1988.
- LONGHI G.** *Pour une déontologie de l'enseignement*, ESF, Paris, 1998.
- LUCIANO-BRET F.** *Parler à l'école*, Armand COLIN, Paris, 1991.
- MESNIL A.** *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, sous la direction de F. BUISSON, Hachette, Paris, 1911.
- MEIRIEU Ph.** *L'envers du tableau*, E.S.F., Paris, 1993.
- MEIRIEU Ph.** *Le choix d'éduquer*, E.S.F., Paris, 1991.
- MEIRIEU Ph.** *Entre le dire et le faire*, E.S.F., Paris, 1995.
- MERLE P.** *Sociologie de l'évaluation scolaire*, PUF, Que sais-je ?, Paris, 1998.
- MOCH R.** *Ethique et société, les déontologies professionnelles à l'épreuve des techniques*, Armand Colin, Paris, 1997.
- MORFAUX L.M.** *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Armand COLIN, Paris, 1980.
- MORIN E.** *Amour, poésie, sagesse*, Seuil, Paris, 1997.
- MOSCONI N.** *Ethique et formation*, G. IGNASSE et H. LENOIR, L'Harmattan, Paris, 1998.
- MOYNE A.,** *Formation, régulation, institution, La groupe d'analyse de pratique des formateurs*, PUF, Education et formation, Paris, 1998.
- NORMAND G.** *Les Barbacoles*, Albin Michel, PARIS, 1924.
- OURY F. VASQUEZ A.** *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, Paris, 1973.
- OZOUF J.** *Nous les maîtres d'école*, Gallimard, Folio, Paris, 1993.
- PAIR CI,** *Faut-il réorganiser l'Education nationale ?* Hachette Education, Paris, 1998.
- PARIAS L.H.** *L'histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome 3, la nouvelle librairie de France, Paris, 1988.
- PEGUY Ch.** *L'argent*, Gallimard Nrf, Paris, 1991.
- PENNAC D.** *Messieurs les enfants*, Gallimard, Paris, 1997.
- PERRENOUD Ph.** *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, E.S.F., Paris, 1994.
- PERRENOUD Ph.** *L'évaluation des élèves, De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De BOEK université, Bruxelles, 1998.
- PESTALOZZI J.H.,** *Mes recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain (1797)*, Payot, Lausanne, 1994.
- PEYRONIE H.** *Instituteurs, des maîtres aux professeurs d'école*, PUF, Education et formation, 1998.
- PICQUE A.** *Monsieur l'inspecteur, les dessous du métier*, Anny MESSIANT éditeur, Morbecque, 1994.

- POURTOIS J.P., DESMET H.**, *L'éducation postmoderne*, PUF, pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1997.
- RANJARD P.** *L'individualisme, un suicide culturel*, L'Harmattan, les enjeux de l'éducation, Paris, 1997.
- REBOUL O.** *Qu'est-ce qu'apprendre ?* PUF, Paris, 1980.
- REBOUL O.** *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris, 1984.
- RICOEUR P.**, *Ethique et morale, Soi-même comme un autre*, Le Seuil, Paris, 1990.
- RILKE R.M.** *Lettres à un jeune poète*, Seuil, Paris 1992.
- ROBICHON R. GAUZETTE G., ROCQUET J.P.**, *Inspecteur, un nouveau métier*, CDDP de la Marne, 1994.
- ROGERS C.** *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris, 1976.
- ROGERS C.** *Le développement de la personne*, Dunod, Paris, 1970.
- SCHNAPPER D.** *Quelle école pour quelle nation ?*, Hachette Education, Paris, 1994
- SYLVESTRE J.P.** *Ethique et éducation, jugement de fait et jugement de valeur dans l'action et l'interprétation de l'action*, CNDP, Crdp de Bourgogne, Dijon, 1996.
- TERRAIL J.P.** (sous la direction de) *Ces malentendus qui font la différence*, éd. la dispute, Paris, 1997.
- TERRAIL J.P.** (sous la direction de), *La Scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, La Dispute, Paris, 1997.
- VIAL J.** *Les instituteurs*, éditions Jean Pierre Delarge, Paris, 1980.
- WEBER M.** *Le savant et le politique*, 10/18 édition, 1996.
- ZAPATA A.** *Connaître l'éducation nationale*, PUF, l'éducateur, Paris, 1998.

ARTICLES, BROCHURES, MEMOIRES, REVUES et THESES

- ANDRE J.** *Limiter les effets pervers*, les cahiers pédagogiques, n°330, 1995.
- ARDOINO J. BERGER G.** *L'évaluation comme interprétation*, POUR, n°107, juin/août 1986.
- BELAUBRE.** *Problèmes de l'inspection scolaire*, École Moderne, CANNES, brochure d'éducation nouvelle populaire, N°41, Nov. Déc. 1948.
- BOUCHEZ A.** *Lettre aux IEN*, inspection générale de l'éducation nationale, ministère de l'éducation nationale, Paris, 1996.
- CEARD M.Th.** *De l'inspection individuelle au projet*, Éducation et management, N°6, janvier 1991.
- DEMAILLY L.** *La difficile émargence d'un modèle pédagogique et professionnel dans les collèges français*, Education permanente, n°96, 1988.

- DUBET F.** *Pourquoi va-t-on à l'école ?* Sciences Humaines, n°76, 1996.
- FERRIER J.** *Les inspecteurs des écoles primaires*, thèse de sciences de l'éducation sous la direction d'Alain MINGAT, université de Bourgogne, 1995.
- FERRIER J.** (rapporteur), *l'évaluation des enseignants*, rapport de l'inspection générale, ministère de l'éducation nationale, 1995.
- FREINESIE**, revue du **Groupe Lyonnais de l'Ecole Moderne**, numéros 64, 66, 67, Vaulx en Velin, 1997.
- HADJI Ch.** *Des habits neufs pour monsieur l'inspecteur, l'évaluateur en révolution*, INRP 1989.
- JAROUSSE J.P. MINGAT A.** *Les effets des activités menées par les inspections départementales de l'E.N. sur la qualité de l'école primaire* rapport scientifique, IREDU, DIJON, 1992-1993.
- JAROUSSE J.P. LEROY-AUDOUIN C. MINGAT A.** *Les inspections primaires : disparité des dotations et des pratiques ; effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves*, Université de Dijon, 1994.
- LEVINE J.** *Ecole et savoir*, colloque de Strasbourg, 1986.
- LEVINE J.** *Plaidoyer pour les 40% du milieu de la classe*, communiquer oui... mais comment ? Toulon, CDDP, n°3, 1994.
- LEVINE J.** *la dynamique de l'inhumain*, Je est un autre, revue de l'AGSAS, n°6, Paris, 1997.
- MILLET G.** *la classe village*, Je est un autre, revue de l'AGSAS, n°5, Paris, 1996.
- MORACCHINI Ch.** *Apprentissage de la langue et émergence de la pensée réflexive à l'école primaire*. Thèse de sciences de l'éducation sous la direction de Ph. MEIRIEU, université Lumière LYON 2, 1998.
- MOYNE A.** *La pédagogie, le relationnel et le personnel*, Cahiers pédagogiques, n°324, 1994.
- NOVOA A.** *L'image à l'infini*, recherche et formation, n°21, INRP, 1996.
- NUNZIATI G.** *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, Cahiers pédagogiques, N°280, janvier 1987.
- OBIN J.P.** *Morale, éthique ou déontologie*, Education et devenir, n°33, 1994.
- PAIR CI.** *Rénovation du service public de l'éducation nationale : responsabilité et démocratie*., rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Paris, 1998.
- PAUTARD A.** *La classe TITOU*, Je est un autre, revue de l'AGSAS, n°5, Paris, 1996.
- POEYDOMENGE M.L.** *Une éthique exigeante*, Cahiers pédagogiques, n°324, 1994.
- RAVIER J.** *L'inspecteur primaire, des origines à nos jours*, SAVOIR, juillet-septembre 1992.
- ROBERT A.** *Quelques aspects de l'image des enseignants à travers leur presse syndicale*, recherche et formation, n°21.
- SENORE D.** *A nouvelle politique pour l'École, nouvelle politique pour l'inspection*, mémoire, CNFPID, PARIS, 1992.

SERRE M. *Contre l'illettrisme, l'égalité et le partage des savoirs*, Enseignant magazine n°2, 1997.

WARZAGER D. *Évaluer dans le système éducatif*, Argos, N°10.

Enregistrements sonores

CAZEAUX H. *L'étoile et autres contes*, ROM production, Montpellier, 1989.

HIGELIN J. *Ce qui est dit doit être fait. Illicite*. EMI France production, 1991.

Illustrations

A propos de l'affaire GOBILLOT, l'assiette au beurre, col. Particulière. *Les instituteurs*, J. VIAL, Jean-Pierre DELAGE éditeur, 1980, page 65.

Le Bonnet d'âne, peinture de VY. Coll. Viollet. *Histoires d'école*, F. DUPUY, La Farandole, 1982, page 38.

Titou, A. PAUTARD, *La classe TITOU*, Revue de l'AGSAS, numéro 5, Paris, 1996, pages 6 et 10.

Annexes

1- Les missions des inspecteurs

Missions et organisation de l'activité des inspecteurs pédagogiques régionaux-inspecteurs d'académie (IPR-IA) et des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN)

(Note de service n°90-143 du 4 juillet 1990. BOEN n°29 du 19 juillet 1990).

La loi d'orientation du 10 juillet 1989, le statut de l'inspection générale de l'Education nationale (décret du 9 novembre 1989), le statut des corps d'inspection territoriaux (IPR-IA, IEN) mettent l'accent sur les missions nouvelles des corps d'inspection selon une approche plus globale et évaluative.

Cette démarche conforme à la politique générale d'évaluation des politiques publiques (cf. D n° 90-82 du 22 janvier 1990) doit conduire à un renouvellement des pratiques des différents acteurs exerçant aux niveaux académiques et nationaux.

Par ailleurs, le statut des IPR-IA et IEN en élargissant les missions des inspecteurs, confirme la totalité des fonctions actuelles, même s'il invite à un renouvellement des pratiques. Il en est ainsi notamment de l'inspection et de l'évaluation individuelles.

Placer l'élève au centre du système éducatif conduit à être exigeant au plan de l'évaluation tant des conditions de l'enseignement que de la qualité du travail des

personnels enseignants.

Il vous appartient, en liaison avec le correspondant académique de l'Inspection générale, de mettre en oeuvre ces objectifs dans le cadre du programme de travail académique.

Compte tenu de ces éléments et des évolutions tracées par le nouveau statut des IPR-IA et IEN il convient donc :

de définir les domaines d'intervention de ces différents corps d'inspection ;

de fixer les grandes lignes des modalités d'élaboration et du rôle du programme de travail académique.

1. Les domaines d'intervention des différents corps d'inspection

Le statut des personnels d'inspection énumère à l'article 2 les missions qui incombent à chacun.

Il me paraît cependant essentiel de mettre l'accent sur les missions fondamentales :

1. Une mission d'impulsion

L'article 2 du décret dispose : ***"les IPR-IA et les IEN veillent à la mise en oeuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre de l'Éducation."***

Les inspecteurs jouent un rôle capital de relais de la politique éducative.

Il leur appartient donc, sous votre autorité, de veiller à la mise en oeuvre de la politique éducative arrêtée au niveau national, mais aussi de vous donner tous les éléments objectifs d'appréciation sur ses conditions de réalisation. Leur compétence et leur pouvoir de conviction constituent des atouts importants pour la réussite des actions engagées dans les différents domaines (réformes d'ensemble, politique de projet, de zones...).

2. Une mission d'évaluation

En application du statut, les inspecteurs ont tous vocation à participer à l'évaluation globale des politiques ou des organismes : évaluation du fonctionnement des établissements, d'une politique déterminée... Ces approches pourront rarement être individuelles et nécessiteront un travail en commun associant des inspecteurs d'origines et de spécialités différentes dans le cadre d'un programme de travail.

Il s'agit là de la traduction de la volonté d'approche globale du système éducatif aux différents niveaux.

Cette évaluation peut être menée d'une part en participant au programme de l'IGEN, et d'autre part dans le cadre de leurs missions académiques. Elle peut également

associer d'autres acteurs internes ou externes au système éducatif.

En toute hypothèse elle suppose la mise au point d'une méthodologie précise, une grande clarté dans les objectifs.

3. Une mission d'inspection des personnes, de contrôle du respect des programmes dans les différents établissements

Même si les modalités de l'inspection individuelle sont appelées à évoluer dans une optique plus évaluative, conduisant à la complémentarité des analyses, l'inspection individuelle doit être effectuée en tenant compte des spécialités et des compétences des inspecteurs et des personnels. Il en est ainsi de la notation des personnels.

Le statut dispose que, parmi les corps d'inspection territoriaux, seuls les IPR-IA ont vocation à inspecter les personnels de direction d'établissements d'enseignement ou de formation, les directeurs de centres d'information et d'orientation, les professeurs agrégés ainsi que les enseignants en fonction dans les classes post-baccalauréat.

L'efficacité de l'évaluation des personnels implique que les personnes chargées de leur inspection aient une compétence et une qualification en rapport avec celles des inspectés et le niveau d'enseignement assuré. D'une façon générale le recteur et le correspondant académique de l'inspection générale tiendront compte dans la répartition effective des tâches d'inspection individuelle.

Par ailleurs, rien ne s'oppose à ce que les mêmes inspecteurs interviennent dans des établissements de type différent. Un problème particulier, en évolution d'ailleurs, devra être analysé séparément, celui de l'inspection dans les disciplines technologiques et professionnelles des professeurs certifiés et des PLP quel que soit le type d'établissement dans lequel ils enseignent (Lycées technologiques, professionnels ou polyvalents). Il est tout à fait souhaitable de confier cette mission à des équipes d'IEN et IPR-IA, en associant leurs compétences respectives, compte tenu de la grande diversité des champs professionnels et technologiques existants.

Les nouvelles modalités de recrutement des inspecteurs prendront en compte l'évolution des structures d'enseignement en cours. Il convient dès maintenant d'en tenir compte.

4. Une mission permanente dans les domaines de l'animation, de la formation des personnels et de la sanction des études

Les inspecteurs doivent exercer pleinement leurs rôles de conseillers auprès des enseignants, en particulier pour ceux qui sont confrontés à la mise en œuvre de nouveaux programmes, de nouvelles méthodes.

Ce rôle se développera lors des missions mentionnées au 3°, mais plus largement en toute occasion de rencontres, de regroupements des enseignants - à l'initiative des IPR-IA ou d'IEN selon les spécialités, pour les professeurs des collèges et des Lycées avec l'aide de professeurs ressources, des IEN chargés de circonscriptions pour les

professeurs des écoles.

Activité complémentaire des missions de contrôle, la participation à la formation initiale et continue des personnels se maintiendra dans le nouveau contexte des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Ainsi, ils pourront intervenir en qualité de formateurs dans le cadre des IUFM et dans celui des actions des plans académiques de formation (PAF).

Mais plus en amont, les inspecteurs devront jouer un rôle essentiel pour aider à la structuration de la demande de formation au niveau des établissements scolaires et des écoles et assister les missions académiques à la formation des personnels de l'Education nationale (MAFPEN) dans la conception et l'évaluation des formations.

Enfin, l'appel aux corps d'inspection pour la sanction des études et les concours de recrutement subsistera mais il est nécessaire de diversifier les intervenants. Une réflexion est en cours concernant la simplification et les modalités de sanction des épreuves de qualification qui pèsent parfois lourdement sur les inspecteurs.

Il reste que les IEN chargés d'une circonscription du premier degré doivent veiller à maintenir un juste équilibre entre leurs fonctions d'animateur pédagogique et leur responsabilité administrative.

L'énumération des différentes missions qui figurent dans le statut met en évidence l'ampleur des tâches mais aussi la nécessité d'infléchir certaines pratiques, de réfléchir à la réduction de certaines interventions, de développer un travail en commun tourné vers l'évaluation globale.

La compétence scientifique et pédagogique nécessaire dans chaque spécialité, loin d'y faire obstacle, renforce la crédibilité d'une approche globale, évaluative. Ceci suppose l'élaboration d'une méthodologie, de protocoles d'évaluation, un travail en commun afin d'aboutir à une démarche qui ne soit pas l'addition d'approches spécifiques.

Un tel objectif, conforme aux orientations générales fixées par la loi d'orientation, ne peut prendre corps que s'il inscrit dans un cadre cohérent faisant émerger de grandes priorités.

Tel est l'objet du programme de travail académique.

2. Le programme de travail académique

L'article 5 du décret du 9 novembre 1989 relatif au statut de l'IGEN dispose que : ***"Afin de mettre en oeuvre dans les académies les missions permanentes et le programme de travail annuel du corps et de définir avec les recteurs d'académie le programme de travail des corps d'inspection à compétence pédagogique et la contribution qu'ils apportent à l'inspection générale pour l'exercice de ses missions, le ministre désigne par arrêté, parmi les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, sur proposition du doyen de l'inspection générale, un correspondant pour chaque académie, non résident, pour une durée de trois ans renouvelable une fois."***

L'article 2 du décret portant statut d'IPR-IA et IEN dispose par ailleurs que : ***“Dans le cadre du programme de travail académique arrêté conjointement par l'inspecteur général de l'éducation nationale, le correspondant académique et le recteur d'académie, les membres des corps d'inspection exercent leurs missions sous l'autorité du recteur”.***

Il convient de définir le rôle et les modalités générales d'élaboration de ce programme.

1. Le rôle du programme de travail académique

Le programme de travail académique est un document annuel qui définit collectivement et si nécessaire individuellement, les fonctions et tâches que devront assurer les IPR-IA et les IEN.

Son rôle essentiel est d'exprimer clairement les priorités et de déterminer les équilibres nécessaires entre les différentes fonctions des Inspecteurs, de répartir la charge de travail entre ceux-ci, en respectant les principes relatifs aux champs d'intervention des uns et des autres exprimés au 1 du présent texte.

Arrêté conjointement par le recteur et l'inspecteur général de l'Éducation nationale correspondant académique, il est garant de la cohérence des missions confiées aux inspecteurs. Il permet notamment de préciser les modalités de contribution des IPR-IA et des IEN aux missions permanentes et au programme annuel de travail de l'IGEN, ce dernier comportant des éléments communs avec le programme de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale ; il indique également les missions particulières que le recteur confie, dans le cadre académique ou départemental, à certains inspecteurs, ainsi que les évaluations académiques projetées pour l'année.

Elément de référence pour chaque inspecteur, il ne peut toutefois régler de façon détaillée les tâches de tous et doit laisser place par ailleurs à des réalisations urgentes, non programmées et cependant nécessaires au bon fonctionnement du service public.

La participation des inspecteurs aux travaux des commissions en qualité de représentants de l'administration (CAP, CTP...) permet d'établir des liens étroits entre les éléments recueillis sur les terrains et une approche plus globale. A ce titre, ces tâches sont essentielles et entrent directement dans les missions des inspecteurs. Ce point est particulièrement net pour les IEN chargés d'une circonscription.

En revanche, pour une plus grande efficacité et une bonne utilisation de leur temps et de leurs compétences, il est essentiel que les inspecteurs ne soient pas distraits de leurs missions fondamentales par des participations non justifiées à des tâches où leur compétence n'est pas décisive. Je vous demande d'y veiller.

2. Les modalités d'élaboration

Les lettres de mission adressées par le ministre aux Inspections générales (Inspection générale de l'Éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale) début juin doivent permettre une première analyse des contributions nécessaires des IPR-IA et des IEN aux thèmes du programme de l'IGEN.

A cette date doivent être connus les besoins des groupes spécialisés de l'IGEN et ceux des directions du ministère (groupe de réflexion, examens et concours...).

Il convient de bien apprécier la capacité d'intervention des uns et des autres, de respecter les priorités retenues, de choisir les méthodes de travail qui permettront à l'inspection générale de l'Education nationale d'assumer la pleine responsabilité des évaluations inscrites à son programme tout en bénéficiant de l'excellente connaissance du terrain acquise par les IPR-IA et les IEN, dans l'exercice quotidien de leurs missions.

Le recteur et l'IGEN correspondant académique associeront les inspecteurs à leur réflexion et poursuivront leurs échanges et leur dialogue jusqu'à la fin juin.

Aux différents stades, dans le cadre des relations régulières de travail qu'ils ont nécessairement avec eux, ils feront participer étroitement les inspecteurs d'académie, DSDEN à leurs travaux.

Le programme de travail académique doit être arrêté au plus tard le 15 juillet pour une mise en oeuvre début septembre.

Ce calendrier valable pour l'année scolaire 1991-1992 devra être aménagé pour l'année scolaire 1990-1991. Toutefois, je vous demande de tout mettre en oeuvre pour un lancement effectif du programme au plus tard le 30 septembre 1990.

L'année scolaire 1990-1991 sera la première année de mise en oeuvre de ce nouveau dispositif. Il convient donc de faire preuve de rigueur dans les objectifs et les calendriers et de pragmatisme dans la mise en oeuvre.

La capacité d'initiative et d'innovation des recteurs sera décisive.

Pour faire aboutir une telle démarche nouvelle, plusieurs exigences me paraissent devoir être affirmées :

Une concertation avec les acteurs de ce programme : ces derniers, en particulier les inspecteurs, doivent être associés aux différents stades de la procédure selon des modalités variables. Si pour cette année une présentation du programme devant le comité technique paritaire académique est seule possible, il conviendra, pour les années ultérieures, de présenter le projet de programme avant sa mise en oeuvre.

Une maîtrise des procédures : je demande au doyen de l'IGEN et aux directeurs de l'administration centrale comme à vous-même de limiter l'appel non programmé à contribution des inspecteurs.

Une évaluation du dispositif : à l'issue de la première année de mise en place de ce nouveau dispositif, un bilan sera effectué avec les destinataires du présent texte. Dès élaboration de votre programme, vous en adresserez un exemplaire à M. le directeur des Personnels d'inspection et de direction et à M. le doyen de l'inspection générale de l'Éducation nationale. Je ne verrai que des avantages à ce que vous portiez ce document à la connaissance de vos collègues.

Un développement des formations à l'évaluation : je vous demande de favoriser toute action en ce domaine. Dès la rentrée prochaine la direction des Personnels d'inspection et de direction organisera une première session de formation en étroite association avec l'IGEN et l'IGAEN.

Le ministre d'Etat, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports,

L. JOSPIN

Article 2.

Les inspecteurs pédagogiques régionaux - inspecteurs d'académie et les inspecteurs de l'Education nationale exercent les missions suivantes :

1.

Les inspecteurs pédagogiques régionaux - inspecteurs d'académie et les inspecteurs de l'Éducation nationale veillent à la mise en oeuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre chargé de l'éducation. A cet effet, dans le cadre du programme de travail académique arrêté conjointement par l'inspecteur général de l'Education nationale correspondant académique et le recteur de l'académie, ils ont vocation à exercer sous l'autorité de ce dernier les missions ci-après :

— Ils évaluent dans l'exercice de leur compétence pédagogique le travail individuel et le travail en équipe des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des écoles, des collèges et des lycées et concourent à l'évaluation de l'enseignement des disciplines, des unités d'enseignement, des procédures et des résultats de la politique éducative. Ils procèdent, notamment, à l'observation directe des actes pédagogiques.

— Ils inspectent, selon les spécialités qui sont les leurs, les personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des écoles, des collèges et des lycées et s'assurent du respect des objectifs et des programmes nationaux de formation, dans le cadre des cycles d'enseignement ; ils sont chargés des missions d'inspection prévues par l'article L 119.1 du code du travail.

— Ils participent à l'animation pédagogique dans les formations initiales, continues et par alternance, prêtent leur concours à l'élaboration des projets d'établissement et collaborent avec l'inspection générale de l'Education nationale pour l'évaluation des expériences pédagogiques et leur généralisation.

— Ils ont vocation à participer au recrutement et à la formation des personnels de l'Éducation nationale et à l'organisation des examens.

— Ils assurent des missions d'expertise dans ces différents domaines ainsi que pour l'orientation des élèves, les examens, la gestion des personnels éducatifs et dans le

choix des équipements pédagogiques.

—
En outre, le recteur de l'académie peut confier à des inspecteurs de l'Education nationale et à des inspecteurs pédagogiques régionaux - inspecteurs d'académie, pour une durée déterminée, dans le cadre départemental ou académique, des missions particulières.

2.

Par décision du recteur d'académie, les inspecteurs de l'éducation nationale peuvent notamment être chargés d'une circonscription d'enseignement du premier degré ou exercer des fonctions de conseil auprès de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale dans les domaines des enseignements primaire, technique, professionnel et de l'apprentissage, de l'information et de l'orientation, de l'adaptation, de l'intégration et de la psychologie scolaires.

Lorsqu'ils sont chargés d'une circonscription du premier degré, les inspecteurs de l'Éducation nationale, sous l'autorité des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale, ont compétence sur les écoles publiques et privées sous contrat du premier degré et leurs personnels.

Les inspecteurs pédagogiques régionaux - inspecteurs d'académie inspectent les personnels de direction d'établissements d'enseignement ou de formation, les directeurs de centre d'information et d'orientation, les professeurs agrégés, ainsi que les enseignants en fonction dans les classes post-baccaulauréat.

Les inspecteurs pédagogiques régionaux - inspecteurs d'académie ont vocation à être détachés dans les emplois d'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, et d'inspecteur d'académie adjoint, conformément aux dispositions régissant ces emplois. Le ministre chargé de l'Education peut leur confier les fonctions de délégué académique à la formation continue, de directeur du centre régional de documentation pédagogique, de chef des services académiques d'information et d'orientation, de conseiller technique auprès du recteur d'académie dans les domaines des enseignements techniques, professionnels et de l'apprentissage.

2- Les questionnaires

2.1. Questionnaire adressé aux I.E.N.

... - L'absentéisme de l'élève, alors qu'il existe toutefois un niveau de suivi acceptable. Il faut penser à... éduquer de ...
(nous retiendrons trois options qui peuvent contenir des enseignants et/ou un pionnier par secteur dans nous).

2 - Face à ces besoins de délocalisation de secteur de travail, un enseignant a proposé par :
(Nous citerons trois actions possibles : la formation de l'enseignant de l'inspiration)

3 - Vous avez décelé une insatisfaction grave dans le travail pédagogique d'un(e) enseignant(e) de votre école/section. (Le élève sélectionné fait toutes les disciplines obligatoires, l'enseignant(e) se charge par les documents écrits des élèves, le tableau recèle plus de 100 notes d'absentéisme, les notes en écrit de son pupitre sont systématiques, ...) alors qu'il ou elle entretient des relations très bonnes avec ses élèves.

Que faites-vous ?

Un enseignant(e) tout aussi bon(e) par ses relations qu'avec les enseignants avec ses élèves, en faveur des méthodes utilisées, vous êtes partagé(e).

Un autre enseignant(e) qui va enseigner à Ainsi que vous, en faveur des méthodes enseignantes, une autre première enseignante(e) des élèves, avec la volonté dans le temps et dans l'enseignement maintenir le rôle et une nouvelle école dans les deux années.

Un(e) enseignant(e) tout aussi bon(e) par ses relations de travail ou de la direction, comme(e) est(e) enseignant(e) pour son comportement (sa) professionnelle et son(e) enseignement (sa) de très (très) bon(e).

Autre réponse

7 - L'entretien ou suivi vos visites d'inspection est précédé systématiquement d'un processus précurseur ?

oui non

Si oui

Quels thèmes abordez-vous le plus souvent ?

Si non

Que dites-vous ou quelle est habituellement votre première question ou interpellation ?

5 - Votre visite d'inspection auprès d'un(e) enseignant(e) de votre circonscription vous confirme-t-il que vous avez entendu de votre CPADEN et de la directrice ou du directeur de l'école L'enseignant(e) est remarquable et n'a pas encore 35 ans.

Qui préparez-vous des projets professionnels ? oui non

Si oui lesquels ?

- des stages de formation continue à plusieurs établissements ou académiques à destination
- de participer aux concours afin d'être inscrit sur une liste d'aptitude pour un poste à responsabilité plus importante
- des concours de la fonction publique (Concours de chef d'établissement ou inspecteur de l'éducation nationale, CAPES, ...)
- autres préparations

6 - Un(e) enseignant(e) de votre circonscription vous demande, car cela l'aide à mettre en place une exposition, de l'aborder à titre exceptionnel, pour suivre une conférence sur le thème "Expérimentation pédagogique et géographie".

Que lui répondez-vous ?

7 - Vous vérifiez que les Instructions Officielles (en particulier les programmes nationaux) sont connues de vos enseignants ?

- par l'observation des personnes publiques
- en les interrogant sur les procédures et instructions en cours des visites d'inspection
- Vous ne vérifiez pas et leur accordez votre confiance.
- je ne réponds pas

8 - Un groupe d'enseignants dans votre école demande un "mémento" de l'usage et des connaissances sur "l'enseignement de la technologie" à l'école.

Vous

- les renvoie à MAFPEM donc c'est la mission de former les enseignants
- je ne sais pas que faire
- demandez à votre CE ou LE II de proposer une solution
- autre

9 - Un(e) enseignant(e) de votre circonscription vous demande de lui communiquer les barèmes de notation des enseignants de votre département.

- | | |
|---|--------------------------|
| Je transvoie l'ancien barème par lettre de courrier | <input type="checkbox"/> |
| Je réponds oui-enfant | <input type="checkbox"/> |
| Je réponds que je n'en ai pas | <input type="checkbox"/> |
| Je réponds que c'est interdit | <input type="checkbox"/> |
| Je ne réponds pas | <input type="checkbox"/> |
| je ne | <input type="checkbox"/> |

10 - Un(e) enseignant(e) vous informe des difficultés rencontrées avec un(e) collègue tant au plan des relations que des conceptions pédagogiques. Ces difficultés mettent en péril la fois l'éducation et la conception d'un quelconque travail en commun dans l'équipe pédagogique.

Qu'faites-vous ?

11 - Les enseignants de votre circonscription sont informés de votre visite d'inspecteur avant cette visite

- | | | |
|---------------|-----------------|-------------------------------------|
| vous précisez | la semaine | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | la quinzaine | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | la journée | <input checked="" type="checkbox"/> |
| | la demi-journée | <input checked="" type="checkbox"/> |

au cours de laquelle cette visite aura lieu

12 - Quelles sont les trois principales informations que vous apportez aux enseignants concernant les critères de l'évaluation que vous allez porter sur leur travail (précisez à quel moment ou en quelle occasion) ?

1

2

3

13 - Des enseignant(s) de votre circonscription vous demandent de mettre en place des groupes de supervision ou d'analyse de la pratique animés par un psychologue ou un psychanalyste

Vous répondez

- cette demande est à adresser à la MAFFEN.
- que vous regrettiez de ne pouvoir dormir suite car les enseignants ne peuvent pas bénéficier de ce type de formation qui est réservée au personnel médical et paramédical.
- autre

2.2. questionnaire adressé aux enseignants

1 - Face que l'Inspecteur de l'Education Nationale existe, vous ne pouvez pas ..
(Vous n'avez pas de relations courtes, imposées ou de fait même le "bien-être de l'élève" non)

2 - Votre inspecteur de l'Education Nationale facilite votre travail. Il vous permet en particulier de ..
(vous renseignez les séances que peuvent causer des enseignants et qu'ils ne peuvent pas continuer à l'enseignement dans la paix)

3 - Votre inspecteur vient de constater des manquements graves dans votre travail pédagogique. Des cours n'aboutissent pas toutes les disciplines, vous ne respectez pas les documents écrits des élèves, le tableau recèle plus de deux fautes d'orthographe, vos étudiants débordent de devoirs journaliers (qui sont systématiques, ...) alors que vous effectuez d'excellentes relations avec vos élèves.

Quel pourcentage y a-t-il de ..?

- Les apprenants étant familiarisés par les séances quotidiennes au enseignement avec les élèves, en effet des méthodes utilisées, il n'en parle pas
- Les élèves portent sur les manquements espérés qui en dépit des efforts réalisés par vous, les apprenants des élèves, ils se sont notifiés dans le rapport et votre I.E.I. au moins une mention de notre classe nouvelle année dans les six mois.
- Votre classe est constaté un prévision de l'insécurité ou de la insécurité, vous êtes en retard(e) et / ou vous envoi une heure de mal significative (> 5 journées) pour votre enseignement le p. jour prochain(e)
- Autres options

4 - L'interaction qui suit votre inspection, en particulier systématiquement dans le temps introductif de votre I.E.N. ?

oui

non

Si oui :

Quels thèmes sont abordés le plus souvent ?

Si non :

Quels en sont, lorsque demandé, les principaux questions ou interrogations de votre I.E.N. ?

5 - Votre I.E.N. constate ce que vous aviez déjà laissé entendre à l'CP A.I.E.N. et votre directeur ou directrice : ce que vous faites est remarquable alors que vous débutez

Vous proposeriez des projets professionnels ? oui non

Si oui, pourquoi ?

- des stages de formation continue, à plan régulier ou non, en partenariat avec la fondation
- de participer aux entretiens afin de faire passer sur une liste d'aptitude pour un poste à temps partiel pour enseignante
- des concours de la fondation publique (concours de chef d'établissement ou inspecteur de l'Education Nationale, CAPES, ...)
- autres propositions

6 - Vous demandez à votre I.E.N., car cela vous aide à mettre en place une exposition, à vous documenter à titre personnel, pour sur une conférence sur le thème 'Exposition pluridisciplinaire et géographique'

Que pensez-vous qu'il vous répondra ?

7 - Votre Inspecteur vérifie que les Instructions Officielles (en particulier les programmes nationaux) sont comme de vous

- par l'observation des pratiques pédagogiques.
- en vous interrogeant sur les programmes et instructions au cours des visites d'inspection.
- il ne vérifie pas et vous accorde sa confiance.
- autre réponse

8 - Vous demandez un complément de formation et d'informations sur "l'enseignement de la technologie" à l'école pour vous et les membres de l'équipe pédagogique.

Que pensez-vous que vous I.E.N. vous répondez ?

- il vous renvoie à la MAPEN dont c'est la mission de former les enseignants
- il vous propose un stage d'école
- il vous envoie le C.P.A.IE N .
- autre

9 - Vous demandez à votre I.E.N. de vous communiquer les barèmes de notation des enseignants de votre département

- L'inspecteur l'imprime par retour du courrier
- L'inspecteur répond personnellement
- L'inspecteur répond que je n'en dispose pas
- L'inspecteur répond que c'est interdit
- L'inspecteur répond pas
- autre

10 - Vous informez votre I.E.N. des difficultés rencontrées avec un(e) collègue tant au plan des relations que des concevances pédagogiques. Ces difficultés mettent en péril la fois l'élaboration et la conception d'un quelconque travail en commun dans l'équipe pédagogique.

Quel penserez-vous qu'il fera ?

11 - Vous êtes informé(s) de votre visite d'inspecteur.

... avant cette visite

un document écrit précise

- la semaine
- la quinzaine
- la journée
- la demi-journée

au cours de laquelle cette visite aura lieu.

12 - Quelles sont les trois principales informations que vous apporte votre I.E.N. concernant les critères de l'évaluation qu'il portera sur votre travail (précisez à quel moment ou en quelle occasion) ?

1.

2.

3.

13 - Vous demandez à votre I.E.N. que soient mis en place des groupes de supervision ou d'analyse de la pratique animés par un psychologue ou un psychanalyste

Que pensez-vous qu'il vous répondra ?

Cette demande est à adresser à la MAPEN.

qu'il regrette de ne pouvoir donner suite car les enseignants ne peuvent pas bénéficier de ce type de formation ; elle est réservée au personnel médical et paramédical

autre

2.3- questionnaire adressé aux P.E.2

1 - Si vous devez vous absenter et quitter votre classe pour des raisons de convenance personnelle, quelle personne devrez-vous prévenir afin d'obtenir une autorisation ?

- le maire de la commune dans laquelle est votre école,
- l'inspecteur d'académie,
- le rectorat de l'académie,
- la Directrice ou le Directeur de l'école,
- l'inspecteur de l'Éducation Nationale de la circonscription
- autre :

2 - Parce que l'Inspecteur de l'Éducation Nationale existe, vous pensez que vous ne pourrez pas ...
(Vous citerez trois actions rendues impossibles du fait même de l'existence de l'inspection)

3 - Vous pensez que votre Inspecteur de l'Éducation Nationale facilite votre travail. Il vous permet en particulier ce ...
(vous retiendrez trois actions que peuvent conduire des enseignants et qu'ils ne pourraient pas conduire si l'inspecteur n'existe pas).

-
- 4 - Votre inspecteur vient de constater des manquements graves dans votre travail pédagogique (les élèves n'abordent pas toutes les disciplines obligatoires, vous ne corrigez pas les documents écrits des élèves, le tableau recèle plus de dix fautes d'orthographe, vos retards en début de demi-journée sont systématiques, ...) alors que vous entretenez d'excellentes relations avec vos élèves.

Que pensez-vous qu'il fera ?

- Les apprentissages étant facilités par les relations qu'entretiennent un enseignant avec ses élèves, en dépit des méthodes utilisées, il n'en parle pas.
- L'entretien portera sur les manquements repétés qui, en dépit d'excellentes relations perturbent les apprentissages des élèves ; ils seront notifiés dans le rapport et votre I.E.N. annoncera un maintien de route et une nouvelle visite dans les six mois.
- L'entretien est conduit en présence du directeur ou de la directrice, vous êtes sermonné(e) et l'I.E.N. vous annonce une baisse de note significative (> 5 points) pour votre comportement trop peu professionnel
- Autre réponse

2 - Vous envisagez d'organiser une classe transplastique avec vos élèves. De quelle(s) personne(s) devrez-vous obtenir l'autorisation, pour mener ce projet ? :

- les parents des élèves de votre classe,
 - les membres du conseil de cercle,
 - le conseiller pédagogique de la circonscription,
 - l'I.E.N. de la circonscription,
 - le directeur ou la directrice de l'école,
 - le maire de la commune,
 - autres
-

3 - 1. Inspectorat de l'Education Nationale dont vous dépendez, a été chargé d'une mission :

- de vérifier la qualité de votre travail,
 - de vous aider à élaborer un plan de carrière,
 - de vous aider à vous inscrire dans les disciplines pour lesquelles vous avez des difficultés,
 - autres
-

3 - Vous demandez à votre I.E.N., pour cela vous aidez à mettre en place une exposition, à vous absenter, à titre exceptionnel, pour faire une conférence sur le thème "Exposition philologique et géographique".
Cette demande est-elle justifiée ? oui non
si oui :
Que pensez-vous qu'il vous répondra ?

- 5 - Vous demandez un complément de formation et d'informations sur 'l'enseignement de la technologie' à l'école pour vous et les membres de l'équipe pédagogique.

Qui vous renvoie que votre I.E.N. vous répondra ?

- Il vous renvoie à la MAFEN dont c'est la mission de former les enseignants,
- Il vous propose un stage d'école,
- Il vous envoie le C.P.A.I.E.N.,
- autre

- 5 - Vous demandez à votre I.E.N. de vous communiquer les barèmes de notation des enseignants de votre département.

- Il renvoie l'imprimé par retour du courrier
- Il répond orallement
- Il répond qu'il n'en dispose pas
- Il répond que c'est interdit
- Il ne répond pas
- autre

11 - Vous informez votre I.E.N. des difficultés rencontrées avec un(e) collègue tant au plan des relations que des conceptions pédagogiques. Ces difficultés mettent en péril à la fois l'élaboration et la conception d'un quelconque travail en commun dans l'équipe pédagogique.

Que pensez-vous qu'il fera ?

11 - Pensez-vous que vous serez informé(e) de votre visite d'inspection, avant cette visite ?

oui non

12 - Vous demandez à votre I.E.N. que soient mis en place des groupes de supervision ou d'analyse de la pratique animés par un psychologue ou un psychanalyste

Que pensez-vous qu'il vous répondra ?

Cette demande est à adresser à la MAPHEN

qu'il regrette de ne pouvoir donner suite car les enseignants ne peuvent pas bénéficier de ce type de formation, elle est réservée au personnel médical et paramédical

autre

3 le projet de la circonscription : 1997/2000³¹³.

Ce court document se veut informatif et communicable. Il présente la circonscription A.I.S.3, l'équipe de circonscription, les grands axes des travaux entrepris ainsi que des éléments d'évaluation. Ces grands axes constituent l'ossature de ce que nous appellerons le projet de circonscription. Il donne sens au travail entrepris par l'équipe de la circonscription et met à l'épreuve de la réalité celui de son existence.

Inscrire le fonctionnement d'une circonscription du premier degré dans une démarche de projet me paraît une des conditions nécessaires à la mise en oeuvre efficace des

³¹³

Il s'agit de la circonscription A.I.S. 3 du département du Rhône.

actions que doit conduire un I.E.N. En particulier, cela devrait permettre à l'inspecteur de l'éducation nationale d'aider les équipes pédagogiques et éducatives à constituer et à mieux évaluer leurs propres projets même si cette tâche semble procéder du défi à relever³¹⁴. De plus, une équipe de chercheurs de l'I.R.E.D.U. de Dijon³¹⁵ conclut son étude en précisant *"qu'une pratique relationnelle plus directive et un activisme intense de l'inspecteur dans les domaines de la formation continue, des animations pédagogiques et des visites d'inspection répétées ne participent pas à l'élaboration d'un climat favorable aux acquisitions des élèves"*.

Rédigé pour une durée de trois années scolaires, ce projet pourra être modifié chaque année, pour tout ce qui concerne les projets d'actions spécifiques, par un ou plusieurs avenants.

Enfin, des annexes dresseront un état de l'équipement matériel et des besoins de la circonscription.

1. Un état des lieux

1.1. Les établissements

Cinq S.E.G.P.A. et trois établissements médico-éducatifs composent la circonscription. Ce sont les S.E.G.P.A. du secteur ouest Lyonnais et intégrées dans les collèges de Champagne au Mont d'Or, de Lyon 9^{ème}, de Lyon 5^{ème}, de Sainte-Foy-lès-Lyon et enfin d'Oullins.

Les trois établissements sont des instituts médico-pédagogiques et instituts de rééducation : à Lyon (il sera transféré cette année à Rillieux), à Vaugneray et à Mornant.

1.2. Les personnels

(non noté ici)

1.3. L'équipe de circonscription

Depuis Octobre 1996, la circonscription peut compter sur les compétences d'un C.P.A.I.E.N. affecté sur la circonscription à temps partiel (il doit partager son temps entre les trois circonscriptions des inspecteurs-professeurs de l'I.U.F.M. et assurer 96 heures de cours pour le compte de l'U.F.A.I.S.).

Enfin, un secrétariat à temps partiel est également installé à l'IUFM. La secrétaire

³¹⁴ Une étude que j'ai conduite dans le cadre d'un D.E.A. de sciences de l'éducation auprès d'enseignants et des I.E.N. de l'Académie de LYON en 1994 montre que les instituteurs croient peu en l'aide que leur apporte leur inspecteur. En effet, à la question : *"En quoi votre I.E.N. vous aide et facilite votre travail ?"*, ils sont 48% à répondre *"RIEN"*, *"il ne m'aide pas, ne m'a jamais aidé et je ne pense pas qu'il le fasse un jour"* (étude non publiée, université LYON 2).

³¹⁵ *"les inspections primaires : disparité des dotations et des pratiques ; effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves"*. J.P. LAROUSSE, C. LEROY-AUDIN et A. MINGAT, Université de Dijon, décembre 1994.

partage son temps pour deux services : la circonscription A.I.S.3 et l'U.F.A.I.S. Une permanence téléphonique pour les circonscriptions Lyon 24 et Lyon 25 est aussi assurée pour compléter le service du secrétariat de ces circonscriptions assuré par un emploi "Contrat Emploi Solidarité" .

2- Les grands axes

Un projet de circonscription, comme tout autre projet me semble-t-il, ne peut pas être considéré comme un but lointain à atteindre ; il se doit, au contraire, d'être un point de départ, une base. C'est en quelque sorte une plate-forme de travail à réaliser, à partir d'une étude et d'une analyse du terrain, des ressources internes, des besoins exprimés et des aides extérieures. C'est là une des conditions même de son existence, de sa légitimité. Sans ce postulat, tout projet ne serait, à mon sens, qu'un document de présentation , un simple dossier, un exercice de style.

Quelles que soient les multiples méthodes et théories auxquelles on se réfère pour bâtir un projet, il semble bien qu'un consensus existe sur trois conditions que doit réunir tout projet :

passer de vagues espérances à un objectif précis,

traduire les rêves en action, et enfin

tracer un programme de réalisation.

Alors, nous tenterons, dans les lignes qui suivent, de présenter et de décrire, avec le plus de clarté et de discernement, quelques lignes d'actions significatives, retenues pour donner vie à la circonscription ; elles pourraient s'inscrire dans son projet.

Un premier volet concernera les actions sur site, en présence des enseignants et des partenaires ; le deuxième volet traitera des actions de formation continue puis nous décrirons rapidement quelques expériences dont celle du courrier d'A.I.S.3. et des propositions pour l'améliorer.

2.1. Le travail sur site et l'accompagnement des nouveaux nommés

L'inspection individuelle des personnels en représente une partie. Elle est complétée par des réunions avec les équipes. Ces réunions peuvent s'apparenter à des inspections d'école ou d'établissement, en regard des exigences qui découlent des compétences requises pour les enseignants et qui concernent le nécessaire **travail en commun au sein des équipes**³¹⁶. pédagogiques éducatives et thérapeutiques En effet, en plus des compétences dont doit faire preuve un enseignant dans les domaines didactique,

³¹⁶ Je préfère employer l'expression *travail en commun au sein des équipes* à l'appellation "travailler en équipe". Celle-ci est trop souvent utilisée comme un but lointain à atteindre plutôt que comme la base du travail en commun.

pédagogique, administratif et relationnel, il me semble indispensable de tenir compte de ses capacités affichées à travailler en commun dans une équipe.

Des indicateurs simples peuvent être retenus, je citerai par exemple quelques pratiques pour aider à repérer un travail en commun au sein d'une équipe :

Mettre en commun des expériences, faire bénéficier les membres de l'équipe d'une lecture ou de réflexions suscitées par une conférence, un débat, une recherche.

Rechercher ensemble, et proposer, des remédiations pour un élève ou un groupe d'élèves difficiles.

Réfléchir et faire part de ses réflexions et propositions concernant la répartition des élèves dans les cycles des écoles.

Harmoniser les documents de travail utilisés, construire des outils spécifiques.

Proposer des outils communs pour les différentes phases des évaluations.

Réfléchir à la place des différents intervenants pour pratiquer une véritable intégration de leurs actions au projet de l'école.

Participer et animer à tour de rôle les différentes réunions de l'équipe.

...

Chacune des rencontres avec une équipe d'enseignants donnera l'occasion de clarifier la place de chacun et de proposer, de définir ou de préciser des rôles et missions ainsi que des priorités à prendre en compte et à travailler pour le projet d'école ou d'établissement.

D'autres réunions de travail doivent être conduites en présence des directeurs et chefs d'établissement.

C'est le cas par exemple des réunions de travail qui permettent aux principaux des collèges, aux conseillers principaux d'éducation et aux directeurs de S.E.G.P.A. de se rencontrer pour débattre et préparer un projet cohérent pour le secteur ouest lyonnais et d'analyser, à partir d'indicateurs communs, le degré d'intégration des SEGPA dans chacun des collèges. Deux réunions annuelles sont inscrites, en début et en fin d'année scolaire. D'autres rencontres peuvent se tenir, à la demande de l'un des partenaires, pour répondre à une question précise.

C'est aussi le cas des rencontres avec les directeurs des établissements spécialisés et les partenaires institutionnels qui se proposent de négocier et de préparer, dans les meilleures conditions possibles, les intégrations d'élèves handicapés dont l'état

psychologique et le niveau cognitif le permettent. C'est enfin le cas de réunions avec les inspecteurs des trois circonscriptions dites "ordinaires" pour travailler à l'amélioration des effets des pratiques pédagogiques, psychologiques et rééducatives spécialisées des membres des R.A.S.E.D. dans ces circonscriptions.

Nous conduisons des inspections communes des personnels des réseaux, toutes sont conclues par une réunion de tous les partenaires et débouchent sur des propositions pour améliorer les pratiques.

Tout le travail que pourrait faire un inspecteur serait miné s'il ne prenait pas en compte dans l'acte d'inspection, ce qu'il exhorte à faire, ce que les textes affirment.

2.2. Les actions de formation continue

Ce volet tient une place importante dans la circonscription.

Des actions ont lieu, pour venir en aide aux Professeurs d'Ecole débutants.

Il s'agit des stages réservés aux nouveaux nommés dans l'A.I.S. sans avoir de spécialisation. La circonscription a en responsabilité le stage réservé aux enseignants de Clis, et son équipe intervient sur les autres stages.

Des journées d'animations pédagogiques communes aux circonscriptions de l'A.I.S. sont organisées pour les enseignants.

Un **stage de circonscription** est proposé chaque année à 20 enseignants de la circonscription. Il tente de répondre aux besoins exprimés et aux nécessités de travail repérés au cours des visites dans les classes.

D'autres actions ont lieu, de façon plus ponctuelle pour répondre aux demandes diverses, il peut s'agir, par exemple, de demandes provenant des réseaux des circonscriptions dont l'inspecteur est le conseiller en matière d'adaptation et d'intégration scolaires.

Enfin des stages sont organisés pour le P.D.F. et les membres de l'équipe sont sollicités pour des actions dans d'autres stages.

2.3. L'inspection des personnels

Si l'inspection des personnels est un acte de contrôle, elle est aussi un acte d'évaluation qui relève d'une relation de conseil et d'aide.

Elle met en oeuvre des procédures qui impliquent à la fois les élèves, l'enseignant, l'inspecteur dans une unité d'enseignement : l'école.

Elle doit favoriser à la fois une objectivation des actes professionnels et une prise de distance par l'enseignant lui-même, en vue d'éventuels ajustements qui permettront une amélioration des pratiques.

Je vous propose de prendre connaissance d'un référentiel qui guidera mes observations au moment d'une visite dans une classe. Je fais l'hypothèse que la connaissance de ce référentiel par les enseignants sera susceptible d'enrichir le dialogue, favorisera la confrontation des regards sur la pratique professionnelle et qu'ainsi une

relation dynamique pourra plus facilement s'instaurer pour analyser les points faibles et surtout prendre appui sur les points forts.

Explicitation est toujours source de profit et de progrès ; le document que je propose contribue, il me semble, à cette quête.

Référentiel d'observations au cours d'une visite d'inspection des enseignants en présence d'élèves

Quatre champs d'observation peuvent retenir l'attention.

1. Les élèves et leurs apprentissages.
2. L'enseignant avec ses élèves.
3. L'organisation matérielle et pédagogique.
4. L'enseignant et le travail en commun au sein d'une équipe.

1. Les élèves et leurs apprentissages

1.1. Les apprentissages et l'enseignement

Connaissance

- des objectifs
- de la tâche à effectuer
- des critères d'évaluation

Utilisation des savoirs antérieurs

Construction et choix des stratégies (méthodes de travail)

Capacité d'auto-évaluation, réflexion sur son action

Adaptation de l'activité à l'hétérogénéité des élèves

1.2. Attitudes et comportements

Intérêts, motivation, investissement

Capacité de prise de parole

Degré d'initiative (autonomie)

Entraide, coopération, écoute de l'autre

1.3. Les traces écrites

Quantité et diversité des écrits produits

Quantité des travaux réalisés

Qualité des exercices proposés

Tenue et correction des cahiers

2. Le maître dans la classe

2.1. Conduite de la classe

Maîtrise de la langue orale

Alternance et rythme des activités

Prise en compte et exploitation de la parole des enfants

Clarté des consignes

Utilisation des outils pédagogiques (tableaux, documentation, objets d'observation, etc.)

Capacité à s'adapter aux réactions des élèves

2.2. Didactique

Maîtrise des contenus disciplinaires

Pertinence des supports de l'action et des stratégies mises en place

Prise en compte de l'erreur

3. Organisation matérielle et pédagogique

3.1. Aménagement de la salle de classe

Caractère fonctionnel de l'aménagement

Place de l'écrit

Affichage didactique

Affichage esthétique

3.2. Préparation de la classe et suivi des élèves

Organisation des apprentissages (répartition, programmation) :

— sur le long terme

— à court terme (cahier journal)

Emploi du temps

Liaisons avec les intervenants extérieurs

Evaluation des acquis des élèves : livret de compétences ...

Modalités de communication vers les partenaires.

3.3. La classe comme espace structurant et contenant

Règlement intérieur, rapport à la loi

Organisation spatio-temporelle

Aspect rituel et prise en compte de l'événement

4. L'enseignant et le travail en commun au sein d'une équipe

4.1. L'équipe pédagogique

Animation de réunion

Participation à la rédaction du projet

Propositions d'aides pour la gestion des cas difficiles

Echanges d'informations

4.2. Relations avec les équipes pluricatégorielles

Réunions de synthèses

Commissions

4.3. Relations avec les partenaires

Informations des partenaires

Rencontres avec les partenaires

Enfin, parce que l'inspecteur n'est détenteur d'aucune vérité pour autrui, parce qu'aucune prescription auprès d'un instituteur ou d'un professeur d'école ne saurait remplacer un cheminement personnel et une réflexion en quête d'éléments de réponses à apporter pour modifier et enrichir ses pratiques, et parce que l'action d'un inspecteur en inspection peut

avoir des effets formatifs, il m'a semblé utile de proposer aux enseignants que j'inspecte un document personnel d'aide à l'analyse et au questionnement³¹⁷. Je définis simplement le questionnement comme étant toute question posée à l'enseignant et pour laquelle il est le seul à pouvoir détenir une réponse ou tout au moins des éléments susceptibles de la composer.

Ce document se présente sous la forme d'une fiche, véritable tableau de bord pour l'enseignant.

- A l'issue de la visite, je note 3 idées fortes que je retiens :
- Je suis capable d'énoncer un geste pédagogique que je ne ferai plus comme avant :
- Je décris une pratique que je pense reproduire, malgré la discussion d'aujourd'hui :
- J'énonce une question qui me semble être restée sans réponse :
- Il me semble maintenant que j'aurai surtout besoin de :

Ces documents sont remplis par l'enseignant. Le fait de s'être posé les questions, de les avoir lues, d'y avoir répondu provoque des changements dans les pratiques. Il peut souhaiter en reparler, ensuite, avec l'inspecteur ou le conseiller pédagogique. Alors, ensemble, ils essaieront de bâtir des remédiations qui auront des chances d'aboutir. Beaucoup plus, en tous les cas qu'un rapport rédigé comme une ordonnance telle celle-ci : ***"Monsieur... dont le contact avec l'enfant est aisé, se heurte aux difficultés bien connues que pose l'application concrète dans la classe des principes généreux de Ecole dite "Nouvelle"...*** Je l'invite à mettre en oeuvre une notion éducative plus unitaire, plus élaborée, à l'opposé de la dispersion de l'esprit : ***"suivre le fil de l'eau, certes (motivation) mais en remontant (élaboration)"***³¹⁸, dont nous connaissons les limites.

Enfin, un autre type d'outil est offert aux enseignants.

Quel que soit le métier que l'on exerce, il oblige à développer et mettre en oeuvre des compétences spécifiques. Il me semble légitime de s'interroger sur le caractère définitif de l'acquisition de compétences. N'y aurait-il pas altération, disparition de certaines d'entre

³¹⁷ C'est à dessein que je n'emploie pas le mot métacognition qui nous ferait courir le risque d'une double confusion. B.M. Barth, dans *"l'apprentissage de l'abstraction"*, parle en effet tantôt *"d'activité méthodologique"*, tantôt *"d'acte pédagogique"*. Il existe, précise-t-elle, *"un besoin d'analyser et de réfléchir sur la démarche cognitive et la capacité de mettre en oeuvre consciemment un raisonnement. Je propose d'appeler cette activité méthodologique la métacognition."* (Page 111). Elle poursuit plus loin : *"Une deuxième étape mène plus loin : elle conduit les élèves à prendre conscience des "méthodes de pensée" qui leur permettent effectivement de réussir pour qu'ils puissent les mobiliser volontairement dans une situation d'apprentissage ultérieure. Cette prise de conscience est réalisée par un travail de réflexion et de retour sur la démarche mentale que l'enseignant, par le choix conscient des situations d'apprentissages qu'il propose, a déclenché chez l'élève. Sans la médiation de l'enseignant, cette prise de conscience par l'élève ne serait pas possible, son rôle est essentiel. C'est donc cet acte pédagogique que nous appelons la métacognition."* (Page 111).

³¹⁸ *"Ecole sous surveillance, L'inspection en question"*, ICEM. Syros 1982.

elles, au fil des ans ou des habitudes de pratiques professionnelles ; ou bien encore mise en oeuvre de nouvelles ?

C'est aussi la première fois que les enseignants disposent d'un référentiel de tâches³¹⁹.

Aussi je propose à chacun, enseignants et directeurs, un outil pour aider à se positionner et envisager, le cas échéant, un projet de formation.

Ce document est à remplir individuellement³²⁰.

1 signifie que la personne pense maîtriser la compétence, dans le domaine d'activités.

2 signifie que des informations complémentaires et peut-être une formation aideraient à réactiver la compétence laissée en sommeil.

Les résultats sont à usage personnel, pour aider chacun à bâtir un projet de formation et à demander, individuellement ou en équipe(s), la mise en place d'actions spécifiques.

Référentiel de compétences de l'option D

1. Une mission d'enseignement spécialisé

Exercer, auprès des élèves handicapés ou en difficulté, toutes les missions d'un enseignant, en s'appuyant sur les valeurs fondamentales du système éducatif, en recherchant pour chacun, les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux, dans des contextes professionnels variés.

³¹⁹ rédigées dans le BOEN hors série numéro 3 du 8 mai 1997.

³²⁰ La version présentée ici est antérieure à celle qui est notée dans le corps de la thèse et qui comprend une troisième colonne pour demander une formation, nécessaire en urgence.

Domaine d'activités : Exercice du métier dans un cadre réglementaire

	1	2	
1.1.2.1. Connaître en particulier : · les dispositions de l'annexe XXIV du décret n°56-284 du 9/03/1956 modifié, relatives aux conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant des déficiences intellectuelles ou inadaptés ainsi que la circulaire d'application n°89-17 du 30/10/1989. · la circulaire n°91-304 du 18/11/1991, relative à la scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire (CLIS1) · la circulaire n° 70 du 11/12/1992 relative aux orientations de la politique de santé mentale en faveur des enfants et adolescents. · la circulaire AS-EN n°95-12 du 27/04/95 relative à la prise en charge thérapeutique, pédagogique et éducative et à l'insertion sociale des enfants, adolescents et adultes atteints d'un syndrome autistique.			
1.1.3.1.- Connaître la classification française des troubles mentaux,			

Domaine d'activités : Exercice du métier dans un cadre réglementaire			
la classification internationale (CIM 10), la classification américaine (DSM III).			
1.1.5.1.- Connaître les différents types de scolarisation dans le système éducatif et dans les établissements ; connaître les intervenants et leurs rôles spécifiques			

Domaine d'activités : Mise en oeuvre de stratégies d'enseignement ou d'aides adaptées et différencierées

	1	2	
1.2.1.1- Avoir des références dans la pathologie des troubles du comportement et de l'efficience intellectuelle ainsi que des troubles graves du développement et de la communication ; être capable d'utiliser les théories explicatives relatives à ces troubles à des fins éducatives et pédagogiques. 1.2.2.1.- Identifier les manifestations diverses des troubles présentés par les élèves. 1.2.4.1.- Connaître les principes de la psychothérapie analytique et des thérapies familiales, de l'approche systémique dans le champ de la santé mentale. 1.2.4.2.- Connaître les effets sur le comportement scolaire des traitements médicamenteux. 1.2.5.1.- S'initier à l'approche éducative élaborée pour les sujets présentant des troubles graves du développement et de la communication.			
1.2.5.2.- S'initier aux différentes pratiques pédagogiques visant la remédiation cognitive.			

Domaine d'activités : Mise en oeuvre de stratégies d'enseignement ou d'aides adaptées et différencierées			
1.2.5.3- Savoir analyser diverses manifestations des troubles et savoir élaborer des stratégies éducatives pour faire face aux situations difficiles.			
1.2.6.1.- Savoir utiliser des systèmes de communication alternatifs au langage, avec supports visuels par exemple.			
1.2.7.1.- Savoir utiliser les ressources de l'informatique et de l'audiovisuel pour diversifier et différencier ses démarches pédagogiques.			
1.2.8.1.- Savoir tenir compte dans la didactique des disciplines, de la diversité des troubles spécifiques aux handicapés mentaux.			
1.2.9.1.- Adapter sa forme d'enseignement à des situations scolaires particulières, par exemple en hôpital de jour, en institut de rééducation ou en CLIS1.			

2. Une mission de prévention et d'intégration

Prévenir les difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaires, promouvoir l'intégration scolaire et l'insertion sociale et professionnelle.

Domaine d'activités : Exercice du métier dans le cadre des orientations de l'action en faveur des personnes handicapées ou en difficulté

	1	2
2.1.3.1.- Connaître les différentes structures d'accueil et de suivi du réseau intégratif.		
2.1.3.2.- Identifier la fonction des différents professionnels concourant à la mise en oeuvre du projet intégratif.		
2.1.3.3. Participer à l'élaboration des projets individuels d'intégration et à leur évaluation.		
2.1.3.4.- Articuler son projet pédagogique avec le projet thérapeutique dans le cadre du projet d'établissement.		

Domaine d'activités : Construction, réalisation et évaluation des projets pédagogiques ou des projets d'aides adaptées aux différentes situations		
	1	2
2.2.2.1.- Maîtriser les données psychologiques et psychopathologiques fondamentales concernant l'enfant ou l'adolescent présentant des difficultés psychologiques graves ou des altérations de la personnalité.		
2.2.2.2.- Connaître les répercussions sur le plan pédagogique de ces difficultés et altérations dans les domaines relationnels et cognitifs		
2.2.2.3.- Connaître les apports des aides médicales et des différentes thérapeutiques et en tenir compte dans le cadre de son action.		
2.2.3.1.- Savoir, à partir des tests d'évaluation des compétences, élaborer et mettre en oeuvre des projets éducatifs individualisés		
2.2.3.2.- Mettre en place des activités favorisant la création et l'expression de l'enfant.		
2.2.3.3.- Favoriser l'accès aux différents systèmes de symbolisation		
2.2.3.4.- Permettre		

Domaine d'activités : Construction, réalisation et évaluation des projets pédagogiques ou des projets d'aides adaptées aux différentes situations

l'accès aux concepts et opérations logico mathématiques fondamentaux.		
2.2.4.1.- Savoir créer dans une institution de soins un espace scolaire clairement identifié.		
2.2.4.2.- Mettre en place un cadre de travail sécurisant et ouvert favorisant l'intégration.		
2.2.4.3.- Organiser le travail de manière à développer l'autonomie en tenant compte des rythmes de travail de l'enfant handicapé mental.		
2.2.5.1.- Se préoccuper de la généralisation des acquis pour les enfants ayant des troubles graves du développement en coordonnant son action avec celle de la famille.		
2.2.5.2.- Favoriser la prise de conscience par les élèves de leurs stratégies d'apprentissage et de leurs procédures intellectuelles afin de les aider à les contrôler et à les améliorer.		

3. Une mission de relation

Echanger et communiquer dans le respect d'une éthique professionnelle.

Domaine d'activités : Echange et communication avec l'enfant, l'adolescent et/ou les familles		
	1	2
3.1.3.1.- Présenter aux parents l'établissement ou la classe spécialisée.		
3.1.3.2.- Présenter son travail dans le cadre du projet de l'enfant.		
3.1.3.3.- Associer les parents au projet de leur enfant, les informer des évaluations effectuées, des réajustements apportés.		
3.1.7.1.- Conseiller les équipes pédagogiques qui intègrent un enfant handicapé mental ou présentant des troubles psychologiques graves.		

Domaine d'activités : Echange et communication avec d'autres professionnels, dans des réunions institutionnelles ou des échanges individualisés, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école ou de l'établissement.

	1	2
3.2.1.1.- Savoir spécifier sa fonction d'enseignant dans une institution		
3.2.1.2.- Savoir spécifier sa fonction d'enseignant et d'agent d'intégration dans l'école		
3.2.3.1.- Apprendre à observer les conduites de l'enfant et savoir évaluer les acquis dans différents domaines.		
3.2.3.2.- Présenter et expliciter son projet de travail pour un enfant ou un groupe d'enfants		
3.2.3.3.- Etablir un compte-rendu d'observation pour un enfant et l'expliciter aux différentes partenaires		

Domaine d'activités : Echange et communication avec d'autres professionnels, dans des réunions institutionnelles ou des échanges individualisés, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école ou de l'établissement.

	1	2
3.3.5.1.- Repérer et spécifier son identité professionnelle par rapport aux personnels éducatifs, médicaux et paramédicaux dans les institutions spécialisées.		

Référentiel de compétences de l'option F

1. Une mission d'enseignement spécialisé

Exercer, auprès des élèves handicapés ou en difficulté, toutes les missions d'un enseignant, en s'appuyant sur les valeurs fondamentales du système éducatif, en recherchant pour chacun, les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux, dans des contextes professionnels variés.

Domaine d'activités : Exercice du métier dans un cadre réglementaire		
	1	2
1.1.1.1.- Repérer et analyser les textes législatifs et réglementaires concernant la formation professionnelle initiale et continue.		
1.1.1.2.- Connaître les textes relatifs à l'organisation de la scolarité en collège et les objectifs d'enseignement		
1.1.1.3.- Connaître les objectifs d'apprentissage assignés aux enseignements généraux et professionnels adaptés (E.G.P.A.).		
1.1.1.4.- Identifier les dispositifs de formation professionnelle initiale ainsi que les grands principes de validation des diplômes de niveau V.		
1.1.1.5.- Situer les E.G.P.A. dans leur évolution historique.		
1.1.1.6.- Comparer les types et les modes de formation et d'éducation des adolescents en difficulté dans quelques pays européens.		

Domaine d'activités : Mise en oeuvre de stratégies d'enseignement ou d'aides adaptées et différencierées		
	1	2
1.2.1.1.- Distinguer les difficultés communes des adolescents et les caractéristiques des adolescents en difficulté accueillis dans les E.G.P.A.		
1.2.2.1.- Savoir rapporter aux dysfonctionnements psychologiques observés certaines manifestations de désorientation, d'inhibition ou de violence de ces adolescents.		
1.2.3.1.- Analyser le profil cognitif des adolescents des E.G.P.A. et identifier leurs difficultés spécifiques d'apprentissage.		
1.2.9.1.- Construire un projet de formation prenant en compte les objectifs assignés aux E.G.P.A. et les compétences repérées des élèves.		

Domaine d'activités : Actualisation des compétences et développement d'une attitude critique sur sa pratique professionnelle

	1	2	
1.3.1.1.- Concevoir, réaliser et évaluer une action d'auto-formation dans le cadre de la formation générale et professionnelle des adolescents en difficulté.			
1.3.2.1.- Acquérir les compétences nécessaires à la pratique d'un partenariat avec les familles, les entreprises, les différents acteurs de formation professionnelle initiale et continue, les collectivités territoriales et les associations.			
1.3.2.2.- S'approprier les méthodes et les techniques de recherche et d'analyse de l'information afin d'actualiser les connaissances nécessaires à l'exercice de sa fonction dans l'adaptation et l'intégration scolaires second degré.			

2. Une mission de prévention et d'intégration

Prévenir les difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaires, promouvoir l'intégration scolaire et l'insertion sociale professionnelle.

Domaine d'activités : Exercice du métier dans le cadre des orientations de l'action en faveur des personnels handicapées ou en difficulté

	1	2
2.1.3.1.- Identifier et gérer les différentes formes d'adaptation pédagogique et institutionnelle dans les E.G.P.A.		
2.1.3.2.- Analyser la problématique de la préparation à une formation professionnelle.		
2.1.4.1.- Promouvoir les actions d'intégration individuelles d'adolescents handicapés dans les établissements du second degré.		

Domaine d'activités : Construction, réalisation et évaluation des projets pédagogiques ou des projets d'aides adaptées aux différentes situations.

	1	2	
2.2.3.1.- Discriminer les différents types de projets individualisés au regard de leurs fonctions : orientation, formation et choix d'une activité professionnelle.			
2.2.3.2.- Déterminer les conditions de gestion des projets individualisés dans leurs interactions avec le projet global d'une formation qualifiante de niveau V.			
2.2.3.3.- Analyser les conditions de construction et de réalisation du projet individualisé de formation.			
2.2.3.4.- Discerner les relations entre référentiel de diplôme ou de certification, projet individualisé de formation et livret de compétences.			
2.2.3.5.- Repérer et spécifier les différents itinéraires d'accès à une formation qualifiante de niveau V, ouverts à des adolescents en difficulté.			
2.2.3.6.- Construire des parcours individualisés de formation en cohérence avec les			

Domaine d'activités : Construction, réalisation et évaluation des projets pédagogiques ou des projets d'aides adaptées aux différentes situations.		
cycles.		
2.2.3.7.- Repérer les représentations initiales des élèves des E.G.P.A. analyser les obstacles qu'elles constituent dans l'élaboration des compétences.		
2.2.3.8.- Savoir gérer l'erreur dans le processus d'apprentissage d'un adolescent en difficulté.		
2.2.3.9. Construire des situations d'apprentissage adaptées aux objectifs fixés par les textes.		
2.2.3.10.- Réaliser des documents indispensables à la gestion d'une formation qualifiante (ex : fiche contrat d'apprentissage, fiche de suivi individuelle....)		

3. Une mission de relation

Echanger et communiquer dans le respect d'une éthique professionnelle

Domaine d'activités : Echange et communication avec l'enfant, l'adolescent et/ou les familles

	1	2
3.1.1.1.- Eduquer à la citoyenneté l'adolescent en difficulté.		
3.1.1.2.- Associer les familles à l'élaboration et au suivi du projet d'éducation et de formation individualisé.		
3.1.1.3.- Informer l'adolescent sur les cursus de formation et les emplois.		
3.1.1.4.- Contribuer à l'éducation des élèves à l'orientation.		
3.1.1.5.- Mettre en oeuvre avec les adolescents des pratiques d'évaluation formative.		
3.1.1.6.- Utiliser le livret de compétences comme instrument de communication avec l'adolescent et sa famille, dans la phase de formation professionnelle.		

Domaine d'activités : Echange et communication avec d'autres professionnels, dans les réunions institutionnelles ou des échanges individualisés, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école ou de l'établissement.

	1	2
3.2.1.1.- Maîtriser les référentiels de niveau V comme langage commun des partenaires de la formation professionnelle initiale et continue.		
3.2.1.2.- Analyser et déterminer les conditions nécessaires à des collaborations pédagogiques avec d'autres partenaires.		
3.2.1.3.- Discerner les différents types de mise en réseau des E.G.P.A. entre eux et avec d'autres instances de formation.		
3.2.1.4.- Repérer les conditions institutionnelles et pédagogiques d'une mise en réseau.		
3.2.1.5.- Mettre en place les conditions d'un partenariat de formation avec les entreprises.		
3.2.1.6.- Identifier les fonctions et les rôles des acteurs et partenaires potentiels, en particulier celui des tuteurs en entreprise.		
3.2.1.7.- Prévoir les modalités de relation avec les dispositifs d'insertion de formation continue.		

Domaine d'activités : Travail en équipe

	1	2
3.3.1.1.- Participer à l'élaboration et à la gestion du projet du collège et, en particulier, du projet de prise en charge des élèves en difficulté au sein de celui-ci.		
3.3.1.2.- Déterminer les formes et les modalités d'une articulation entre enseignements adaptés et ordinaires au sein du collège.		
3.3.5.1.- Distinguer les rôles respectifs, les spécificités et les complémentarités des différents intervenant auprès des adolescents en difficulté.		
3.3.5.2.- Différencier les types de réunions institutionnelles, leurs fonctions, leurs objectifs et leurs modalités d'animation et de gestion.		
3.3.5.3.- Améliorer la compréhension du fonctionnement d'un groupe et de son propre fonctionnement dans un groupe d'adultes.		

Référentiel des compétences du directeur d'établissement ou de section

d'éducation adaptée ou spécialisée (DDEEAS)

Le présent référentiel a pour objet de préciser les activités et compétences qui caractérisent aujourd'hui la direction d'un établissement, d'un service ou d'une section d'éducation adaptée ou spécialisée. Ces dernières sont répertoriées en se fondant sur la distinction des domaines principaux d'activités d'un directeur. Pour chacun de ces domaines d'activités, sont indiquées les missions, les activités principales et les compétences requises. Seules les compétences principales en terme de savoir et de savoir-faire ont été retenues.

Préambule

Le titulaire du DDEEAS exerce et fait exercer une mission de service public d'éducation et de formation visant à promouvoir l'intégration scolaire, professionnelle et sociale d'enfants d'adolescents ou de jeunes adultes handicapés ou en grande difficulté.

Principes généraux

Le titulaire du DDEEAS est un personnel d'encadrement polyvalent, capable d'exercer cette mission de service public :

soit dans des établissements ou sections d'éducation adaptée ou spécialisée sous tutelle du ministère de l'éducation nationale ;

soit dans des établissements, sections ou services d'éducation adaptée ou spécialisée sous tutelle d'autres départements ministériels (affaires sociales, santé, administration pénitentiaire, etc.).

Dans l'objectif de contribuer au développement de l'autonomie et des compétences des enfants, adolescents ou jeunes adultes auprès desquels interviennent les personnels, le directeur titulaire du DDEEAS a la responsabilité :

de la direction technique et de l'animation pédagogique ;

du management et de la conduite des partenariats ;

de l'administration générale et de la gestion.

· Direction technique et animation pédagogique

1. exercer et faire exercer une mission de ce service public en s'appuyant sur les valeurs fondamentales du système éducatif et sur l'éthique

professionnelle.

Domaine d'activités : Définir une politique de direction fondée sur une connaissance actualisée du système éducatif et de l'action sanitaire et sociale d'une part, de la spécificité des enfants et adolescents accueillis dans l'établissement, le service ou la section d'autre part

	1	2
1.1.1 Connaître les politiques éducative et d'action sociale, et la philosophie qui les sous-tend (politiques nationales, politiques européennes)		
1.1.2. Identifier les caractéristiques de la population des enfants et jeunes accueillis		

Domaine d'activités : Mettre en oeuvre les actions d'éducation et de formation en vue de l'intégration scolaire, professionnelle et sociale.

	1	2
1.2.1. Connaître les politiques des ministères de l'éducation nationale, des affaires sociales, de la santé et de la justice, à destination des enfants adolescents et jeunes adultes handicapés ou en difficulté.		

Domaine d'activités : Insérer le projet de l'établissement, du service ou de la section dans la cohérence des actions conduites dans un cadre départemental, académique, national.

	1	2
1.3.1. Connaître les principales dispositions juridiques et administratives relatives au droit des enfants et des personnes handicapées, ainsi qu'au droit des familles		
1.3.2. S'informer des différentes actions menées au niveau départemental, académique, national.		

2. assurer la promotion de l'intégration scolaire et la gestion des dispositifs de prise en charge adaptés aux personnes et au contexte

Domaine d'activités : Elaborer des projets individuels pour tous les enfants ou adolescents avec toutes les personnes concernées.

	1	2
2.1.1. Connaître le rôle de l'évaluation régulière des projets individuels permettant et accompagnant les évolutions.		
2.1.2. Connaître les approches contemporaines de la valorisation des capacités d'apprentissages des enfants, adolescents et jeunes adultes.		

Domaine d'activités : Faciliter la connaissance des diverses stratégies pédagogiques et éducatives à destination des jeunes en difficulté, handicapés ou en situation d'exception scolaire, favoriser leur mise en oeuvre.

	1	2
2.2.1. Maîtriser une information actualisée sur la prévention du handicap et ses modes de prise en charge, la lutte contre l'échec scolaire et les dispositifs de prévention de l'exclusion des jeunes en difficulté		

Domaine d'activités : Aider à l'analyse et à la mise en oeuvre des divers modes d'organisation de la vie collective et des actions facilitant l'autonomie et la socialisation.

	1	2
2.3.1. Connaître les meilleures conditions d'organisation de la vie collective et les méthodes de conduite des groupes ainsi que leur évaluation.		

Domaine d'activités : Incrire les actions conduites dans un cadre réglementaire précis.		
	1	2
2.4.1. Connaître les procédures d'intégration scolaire et les procédures d'admission et d'orientation dans les classes, services et établissements spécialisés.		
2.4.2. Connaître les missions, les conditions de création et de fonctionnement des différents services et établissements (des secteurs de l'AIS, médico-éducatif, socio-éducatif et sanitaire), et du monde associatif.		
2.4.3. Connaître les cadres juridiques dans lesquels s'inscrivent les différents établissements et services spécialisés publics et privés.		
2.4.4. Connaître le contexte d'exercice des missions de formation et d'insertion socio-professionnelles (dispositifs d'insertion, structures de l'apprentissage et du monde du travail)		

· **Management et conduite des partenariats**

3. Animer une équipe pluridisciplinaire

Domaine d'activités : Impulser, élaborer, mettre en oeuvre, suivre et évaluer de façon concertée le projet d'établissement.

	1	2
3.1.1. Connaître les spécificités de la direction d'un établissement ou service d'éducation spécialisée et la fonction des divers personnels.		

Domaine d'activités : Faciliter l'élaboration de projets cohérents de prise en charge par les équipes pluridisciplinaires.

	1	2
3.2.1. Connaître les modalités permettant de promouvoir et suivre l'initiative des équipes assurant la prise en charge pédagogique, éducative, thérapeutique, sociale.		
3.2.2. Connaître divers processus de facilitation des innovations.		

Domaine d'activités : Mettre en oeuvre une communication interne diversifiée

	1	2
3.3.1. Connaître les procédures propres à faciliter la communication entre les services les personnels, les usagers.		

Domaine d'activités : Conduire et animer les diverses réunions

	1	2
3.4.1. Connaître les techniques d'animation et de conduite des réunions		

Domaine d'activités : Assurer la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

	1	2
3.5.1. Connaître diverses procédures d'identification et d'analyse des besoins en formation.		

4. Etablir et gérer les relations institutionnelles.

Domaine d'activités : Elaborer des politiques de communication externe.

	1	2
4.1.1. Connaître les procédures propres à faciliter la communication externe.		

Domaine d'activités : Gérer les rapports avec les familles, les associer à l'élaboration des projets individuels et prendre en compte les droits des personnes.

	1	2

Domaine d'activités : Instaurer un partenariat avec les institutions, établissements et professionnels chargés de la prévention des inadaptations, de la formation et de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, les associations, les entreprises, les collectivités territoriales.

	1	2
4.3.1. Connaître les divers modes d'élaboration d'un partenariat.		
4.3.2. Connaître les différentes procédures conventionnelles.		
4.3.3. Connaître le rôle des collectivités territoriales dans le cadre de la décentralisation.		

Domaine d'activités : Etablir, avec les différentes tutelles, les relations appropriées à l'exercice des missions qui lui sont confiées.

	1	2
4.4.1. Connaître la place, le rôle et les responsabilités du directeur dans le dispositif hiérarchique dont il dépend.		

Domaine d'activités : Pratiquer diverses formes d'entretien.

	1	2
4.5.1. Connaître diverses approches de la conduite et de l'analyse des entretiens en situation professionnelle.		

· **Administration et gestion**

5. Conduire l'administration générale d'un établissement, d'un service ou d'une section d'éducation adaptée ou spécialisée.

Domaine d'activités : Mettre en oeuvre une approche prospective facilitant l'élaboration du projet d'établissement et des projets pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques individualisés.

	1	2

Domaine d'activités : Préparer les évolutions éventuellement nécessaires.

	1	2
5.2.1. Connaître les principales évolutions des divers secteurs, le statut juridique des établissements, les fonctionnements.		

Domaine d'activités : Elaborer de façon concertée le projet annuel de fonctionnement

	1	2

Domaine d'activités : Etablir les délégations en fonction des qualifications des personnels.

	1	2

Domaine d'activités : Suivre de façon régulière le fonctionnement de chaque service.

	1	2
5.5.1. Connaître les modalités d'évaluation, de régulation et d'aide technique au travail des équipes.		

6. Assurer l'administration du personnel

Domaine d'activités : Constituer les équipes et proposer l'organigramme du personnel.

	1	2	
6.1.1. Connaître la législation et les diverses réglementations administratives et sociales relatives aux statuts des personnels et des établissements.			
6.1.2. Connaître les dispositions propres à assurer la sécurité des usagers et des personnels et les obligations en matière de responsabilités administrative, civile et pénale			

Domaine d'activités : Aider à la résolution des conflits en les arbitrant si nécessaire.

	1	2	
6.2.1. Maîtriser les techniques de régulation des conflits.			

Domaine d'activités : Etablir une politique de formation continue du personnel

	1	2	
6.3.1. Connaître le cadre réglementaire de la formation continue du personnel ainsi que les organismes qui en assurent la mise en oeuvre.			

7. Assurer la gestion d'un établissement, d'un service ou prendre part à la gestion d'une section d'éducation adaptée ou spécialisée

Domaine d'activités : Organiser une gestion rigoureuse en cohérence avec les objectifs de l'établissement sur tous les plans (pédagogiques, éducatifs, thérapeutiques et sociaux)

	1	2
7.1.1. Connaître le cadre réglementaire de la gestion applicable à un établissement, un service ou une section d'éducation adaptée ou spécialisée.		
7.1.2. Connaître les méthodes adaptées aux tâches de gestion et d'administration au service d'un projet institutionnel.		
7.1.3. Connaître les technologies informatiques au service de la gestion		

Domaine d'activités : Elaborer un budget prévisionnel en fonction des cadres et procédures réglementaires.

	1	2

Domaine d'activités : Suivre l'exécution du budget de fonctionnement.

	1	2

Domaine d'activités : Proposer des programmes d'entretien, d'investissement, d'extension ou d'aménagement

	1	2
7.4.1. Connaître les règles de négociation de marchés.		

3 - Des actions et expériences particulières.

Nous en retiendrons deux.

3.1. Un stage de circonscription qui met le stagiaire en projet de réaliser.

C'est un stage qui s'inscrit dans la logique de responsabilisation des enseignants par rapport à leur projet de formation et à leur niveau de compétences exigé par les référentiels.

Le thème est celui du projet, qu'il soit d'établissement, de l'élève ou encore projet professionnel de l'enseignant.

Une organisation particulière stimule l'action des stagiaires ; il s'agit de regroupements à l'I.U.F.M., de plages de travail individualisé et autonome séparés par une intersession, en classe. Des apports théoriques viennent étayer la pratique de chacun. Un temps d'échanges est prévu qui permet de présenter à l'ensemble du groupe les réalisations de chacun pour discussion et amélioration.

3.2. Le journal de la circonscription : "*le lien de l'ien*".

Il est la manifestation tangible qui permet de passer de vagues espérances à un objectif précis, concrétisé par une réalisation.

Une opportunité s'est présentée, avec l'affectation sur la circonscription de directeurs d'établissement qui sortaient de formation. Ces derniers avaient rédigé un mémoire professionnel touchant aux problématiques liées à la prise en charge des élèves aux besoins éducatifs spécifiques ou à l'animation et la gestion des équipes pédagogiques. Il paraissait intéressant que l'ensemble des équipes de la circonscription puisse en prendre connaissance. Le journal est la base d'une communication horizontale indispensable à tout système, il doit être l'occasion pour chacun des enseignants d'oser écrire et faire part de son expérience, de ses questions, de ses convictions comme de ses doutes. C'est enfin l'occasion, pour le C.P.A.I.E.N. et aussi l'I.E.N. de faire part de réflexions plus personnelles qui s'interdisent la prescription ou même le conseil.

4. Les attributions des membres de l'équipe de circonscription

4.1. La secrétaire

En plus du secrétariat de la circonscription A.I.S.3., le secrétaire assure une permanence téléphonique pour les circonscriptions Lyon 24 et Lyon 25 qui ne disposent pas d'un plein temps de secrétariat.

S'ajoutent à ce travail pour l'inspection académique, le secrétariat de l'U.F.A.I.S. de l'I.U.F.M. et le secrétariat du centre d'examen C.A.P.S.A.I.S., pour le Rectorat. L'ensemble représente une très importante charge de travail.

4.2. La C.P.A.I.E.N.

La conseillère pédagogique est sur un poste au profil particulier qui réunit deux fonctions

différentes bien que complémentaires :

la fonction de "conseillère pédagogique généraliste" auprès des trois inspecteurs professeurs de l'I.U.F.M. (circonscriptions Lyon 24, Lyon 25 et A.I.S.3).

la fonction de formatrice à l'U.F.A.I.S. (96 heures de cours).

L'intérêt et l'originalité de ce poste résident dans la variété des tâches qui incombent à la conseillère pédagogique mais aussi dans la possibilité qui s'offre à elle de créer des passerelles entre formation initiale et formation continue, entre enseignement spécialisé et enseignement non spécialisé.

La contrepartie est le risque d'éparpillement et de "dilution" d'une fonction qui perd alors sa spécificité et son cadre. Aussi faut-il veiller à équilibrer les différentes actions et à les fédérer dans un projet précis et explicite. Un plan de travail élaboré à partir des priorités des trois circonscriptions et une répartition équitable des actions permettent d'éviter ces écueils.

La C.P.A.I.E.N. participe à la formation et à la certification des candidats aux C.A.P.S.A.I.S.

Elle travaille au sein d'une des équipes techniques de la C.D.E.S.

Elle fait partie d'une équipe de recherche I.N.R.P. sur le thème : "Médiation cognitive en relation avec les apprentissages scolaires".

Elle est membre du groupe de pilotage inter-circonscriptions sur la médiation cognitive.

Elle assure une permanence à la C.D.E.S. et participe aux travaux des équipes techniques.

4.3. L'I.E.N.

L'inspecteur de la circonscription A.I.S.3 est sur un poste d'inspecteur professeur à l'I.U.F.M. pour y occuper les fonctions de responsable de l'Unité des Formations pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaires et assurer des cours aux différents stagiaires de l'institut, qu'ils soient professeurs des écoles, de lycées professionnels, de lycées et collèges ou encore conseillers principaux d'éducation..

L'U.F.A.I.S. prépare 6 options du C.A.P.S.A.I.S.³²¹ rénové et, en partenariat avec l'Université Lyon 2, elle participe à la formation des psychologues scolaires.

L'I.E.N. est coordonnateur académique du réseau pour la formation des directeurs d'établissements spécialisés en stage au C.N.E.F.E.I. de SURESNES.

Il est chargé de mission départementale pour les programmes européens Comenius, Socrates et Lingua.

³²¹ Pour mémoire, il s'agit des options A, C, D, E, F et G

Il assure le suivi pédagogique des enseignants mis à disposition du Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage.

Il participe aux groupes de travail départementaux :

préparation et évaluation des effets de la formation continue,

préparation du plan de formation des formateurs.

Il coordonne la préparation des épreuves écrites du C.A.F.E.T.S. et assure la présidence du jury.

Il organise le travail de la commission chargée d'élaborer les questions orales des épreuves théoriques du C.A.P.S.A.I.S.

Chef de centre de cet examen, il organise les épreuves théoriques pour le rectorat de LYON, centre d'examen.

Il participe aux travaux du groupe de pilotage "annexe prévention médicale" du contrat d'objectifs signé entre la ville de LYON et le M.E.N en qualité d'expert depuis septembre 1997.

5. Eléments d'évaluation des effets des pratiques de l'équipe de circonscription et suivi du projet.

5.1. Notation des enseignants

Je sais la place et la valeur des notes, je connais aussi le cadre institutionnel étroit dans lequel la notation des instituteurs et professeurs d'école s'applique.

Je livre ici les résultats de l'étude faite par les services de l'Inspection Académique³²² que je ne commenterai pas :

moyenne générale des instituteurs : 15,72

moyenne des instituteurs de la circonscription : 16,43

moyenne générale des professeurs des écoles : 16,75

moyenne des professeurs des écoles de la circonscription : 17,06

5.2. Le mouvement des enseignants de la circonscription

³²² Source : "Notation du personnel", Inspection Académique du Rhône, bureau de l'IENA, janvier 1996.

Nous constatons un ralentissement des mouvements des enseignants dans la circonscription depuis deux ans. De plus, à l'issue du mouvement pour la rentrée de septembre 1997, seuls trois postes d'enseignants sont occupés par des instituteurs ou professeurs non spécialisés et un poste de directeur d'établissement a été proposé à un PLP qui fait fonction. Il s'agit d'une vacance laissée par le changement de fonction du directeur adjoint d'une S.E.G.P.A. ayant réussi le concours de chef d'établissement. Cette année encore, le poste n'apparaît pas au mouvement et ne peut être pourvu que par un "faisant-fonction".

Près de 95% des enseignants de la circonscription sont titulaires du C.A.P.S.A.I.S. ce qui représente un "score" bien supérieur aux moyennes départementale, académique et nationale³²³.

Un véritable travail d'accompagnement a pu être mis en place avec beaucoup plus d'efficacité depuis qu'un conseiller pédagogique a été nommé sur la circonscription.

5.3. Les résultats des élèves

5.3.1. les écoles spécialisées des établissements

Je retiendrai les intégrations dans les classes ordinaires et l'orientation en fin de parcours (année 1996/1997).

10 élèves du "Chardonnet" et "d'Aline Renard" étaient intégrés dans une classe ordinaire.

Plus de 50% des élèves de l'institut de rééducation "La Pavière" ont été orientés en 6ème. Sur les 14 orientations du "Chardonnet", 6 élèves ont rejoint une SEGPA, 2 un Cycle 3, 2 une sixième de collège et 4 un IMPro.

5.3.2. Les SEGPA

Je retiendrai la réussite au C.A.P. et l'orientation des élèves en fin de cursus (année 1996/1997).

15 élèves sur les 31 qui se sont présentés aux épreuves du C.A.P. ont réussi les épreuves théoriques et pratiques. 2 n'ont réussi que les épreuves pratiques. Soit un taux de réussite de plus de 48% pour le C.A.P. complet avec près de 55% pour l'une des deux séries d'épreuves. C'est un bon score, à mettre à l'actif du travail conduit par les enseignants.

65% des élèves qui ont quitté la S.E.G.P.A. ont reçu comme proposition un contrat d'apprentissage ou ont trouvé une place en lycée professionnel, dans une S.E.G.P.A. qui prépare au C.A.P. ou bien encore en C.F.A.

35 % étaient encore à la recherche d'une solution au 15 septembre, aidés dans leurs démarches par les directeurs de S.E.G.P.A. Ce résultat retient bien sûr toute notre

323

Pour mémoire, je rappellerai que près de huit mille des trente six mille postes spécialisés de l'éducation nationale sont tenus par des instituteurs ou des professeurs non titulaires du CAPSAIS.

attention mais n'est pas considéré comme catastrophique, d'autant moins que bon nombre d'adolescents se voient proposer une solution, dans les semaines qui suivent la rentrée.

5.4. Suivi du projet

Chaque année, un état des actions conduites est réalisé, il constitue le tableau de bord de la circonscription et facilite les aménagements et les décisions à prendre concernant les modifications à opérer. Il permet aussi d'intégrer des actions nouvelles, plus en lien avec les intérêts des élèves et les pratiques pédagogiques.

6. Equipement de la circonscription et besoins

La circonscription est équipée en grande partie grâce à la générosité de l'I.U.F.M. qui l'héberge.

Elle possède un télécopieur depuis 1996, fourni par l'inspection acédémique.

Pour toutes les missions qui sont confiées à ses membres, je demande l'attribution d'un équipement informatique multimédia performant, ainsi que d'un scanner, d'une imprimante laser et de logiciels appropriés et performants.

Un centre de documentation est à la disposition des enseignants. Il est enrichi par le fonds de documentation de la médiathèque de l'I.U.F.M. que les enseignants de la circonscription peuvent consulter.

Le programme culturel de l'institut est aussi un atout important pour les enseignants qui le souhaitent ainsi, bien évidemment, que les conférences proposées et auxquelles chacun est invité.

4 "le lien de l'ien" : un exemple de communication dans une circonscription

Note de l'éditeur de la version électronique : Annexe non disponible.