



HAL
open science

Ecole et gouvernementalité: les politiques éducatives à l'oeuvre dans le contexte de l'enseignement primaire en France

Christine Romera

► **To cite this version:**

Christine Romera. Ecole et gouvernementalité: les politiques éducatives à l'oeuvre dans le contexte de l'enseignement primaire en France. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2020. Français. NNT: 2020MON30034 . tel-03135581

HAL Id: tel-03135581

<https://theses.hal.science/tel-03135581>

Submitted on 9 Feb 2021

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

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



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **Université Paul-Valéry - Montpellier 3**

Préparée au sein de l'école doctorale 58-LANGUES,
LITTÉRATURES, CULTURES, CIVILISATIONS

Et de l'unité de recherche DIPRALANG-EA739
Laboratoire de sociolinguistique, d'anthropologie des pratiques
langagières et de didactique des langues-cultures

Spécialité : **Sciences du langage**

Présentée par **Christine ROMERA**

École et gouvernementalité: les politiques éducatives à l'œuvre dans le contexte de l'enseignement primaire en France

Soutenue le 16 novembre 2020 devant le jury composé de

M. Jean-Léo LEONARD, Professeur, Université Montpellier 3	Examineur
Mme Claudine MOISE, Professeure, Université Grenoble 3	Rapporteur
Mme Valérie SPAETH, Professeure, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3	Rapporteur
Mme Béatrice TURPIN, Maîtresse de conférences, Université Cergy-Pontoise	Examineur
M. Jean-Marie PRIEUR, Professeur émérite, Université Montpellier 3	Directeur de thèse

Volume 1



Résumé

Ce travail se veut d'une part le témoignage d'une enseignante du premier degré sur l'évolution des modes de transmission du savoir et, d'autre part, une initiation au travail de chercheur, puisant ses outils d'analyse dans les sciences du langage, entre autres dans l'analyse de discours, et dans la « clinique » des institutions, d'inspiration psychanalytique et sociologique. L'interprétation des organisations politiques est essentiellement abordée par l'étymologie et par les travaux de P. Legendre, consacrés à l'étude du cadre dogmatique de la structure fiduciaire des institutions. Cette recherche dédiée à l'École s'articule en deux parties : la première est consacrée aux « Écoles petites républiques » (1870 -1970), qui se fondent sur le référent nation, tandis que la deuxième met en évidence, à partir de la crise des institutions, l'avènement des « Écoles petites entreprises » tournées vers le marché. Il s'agira d'analyser dans cette seconde partie le passage de la gouvernementalité à la gouvernance de l'Éducation nationale ; l'analyse du passage du règne de la loi au règne des normes et des standards, dans un contexte économique globalisé porté par le courant néo-libéral, prendra appui sur les travaux de B. Hibou et d'A. Supiot. L'acte de désinstitutionalisation ou de dé-fondation des institutions annonce la refondation de l'École et son ouverture au marché. Les métiers de l'enseignement sont fragilisés par l'adoption d'une politique gestionnaire, basée sur l'expertise européenne. L'enquête de terrain menée entre 2014 et 2016 auprès de dix cadres de l'Éducation nationale et de dix enseignants du premier degré analyse comment ces professionnels de l'Éducation vivent ce changement de mode de gouvernance. L'analyse de leurs discours révèle quatre grands positionnements vis-à-vis des nouvelles politiques gestionnaires ; du déni à l'opposition, en passant par l'ambivalence et l'adhésion pleine au discours managérial, les cadres de l'Éducation nationale signifient ainsi leur refus d'intégrer la loi du Marché, leurs tentatives de s'y conformer et, enfin, leur acceptation de celle-ci. Il sera également question dans cette recherche de la prolétarianisation des métiers de l'Éducation, de la médicalisation de l'échec scolaire, de la numérisation de « l'École de la confiance » et de l'imposition d'un discours autoritaire proche des discours totalitaires, et dont « les caractéristiques » linguistiques et discursives, prégnantes aujourd'hui dans le monde professionnel, nous obligent à la plus grande vigilance.

Mots-clés :

Politique éducative – Gouvernementalité – Gouvernance – Management - Analyse de discours
– Positionnement - Discours managérial - Prolétarianisation

Abstract

This piece of work is, on the one hand, a primary schoolteacher's account of the evolution of the modes of transmission of knowledge and, on the other hand, an introduction to the work of the researcher taking their analytical tools from language science, among other things, discourse analysis and the 'clinic' of the institutions inspired by psychoanalysis and sociology. The interpretation of political organisation is mainly treated through etymology and P. Legendre's work on the study of the dogmatic context of the fiduciary structure of the institutions.

This research on Schools is organised in two parts. The first is devoted to the 'small republic Schools' (1870-1970) which were based on the nation as the referent and the second shows, from the crisis in the institutions, the advent of the 'small company Schools' turned to the market. In the second part, the passage from the governmentality to the governance of the 'Education nationale' will be analysed; the analysis of the passage from the rule of law to the rule of norms and standards in a globalised economic context dominated by neoliberalism will use the work of B. Hibou and A. Supiot. The uninstitutionalisation or unfoundation of the institutions heralds the refoundation of Schools and their opening to the market. The teaching profession is weakened by the adoption of administrative policies based on European expertise. The field study carried out between 2014 and 2016 among ten executives in the 'Education nationale' and ten primary schoolteachers analyses how these education professionals experience that change in the mode of governance. The analysis of their views reveals four main positions on the new administrative policies: from denial to opposition to ambivalence and full adherence to the managerial view, the executives in the 'Education nationale' express their refusal to accept the law of the Market, their attempts to conform to it and, finally, their acceptance of it. This research will also deal with the proletarianisation of the teaching profession, the medicalisation of academic failure, the digitisation of 'the Schools of trust' and the imposition of authoritarian views similar to totalitarian views, whose linguistic and discursive 'characteristics', marked today in the professional world, force us to be most vigilant.

Keywords:

Educational policy - Governmentality - Governance - Management - Discourse analysis - Positioning - Managerial discourse - Proletarianisation

REMERCIEMENTS

Observer l'école et réfléchir aux mutations du savoir à l'ère du numérique, afin de proposer quelques éléments de compréhension du système éducatif m'a conduit à m'entretenir avec de nombreuses personnalités. En premier lieu, mes remerciements iront à mon directeur de thèse, Monsieur Jean-Marie Prieur, Professeur émérite à l'Université de Montpellier 3, qui m'a notamment orientée vers l'analyse des langages totalitaires ; je le remercie, ici, pour la qualité de son encadrement, son humanité et l'exigence apportée à cette recherche.

Je remercie l'ED 58 et le laboratoire Dipralang, qui ont financé ma participation aux colloques de Cerisy ; mon travail s'appuie amplement sur des outils d'analyse proposés par les travaux d'A. Supiot et de P. Musso, exposés lors de ces séjours.

Je remercie vivement M. Jean-Léo Léonard, professeur d'université à l'Université de Montpellier 3, Mme Valérie Spaëth, professeure d'université à l'Université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Mme Claudine Moïse, professeure d'université à l'Université de Grenoble 3 et Mme Béatrice Turpin, maîtresse de conférences à l'Université de Cergy-Pontoise de l'honneur qu'ils me font en faisant partie de mon jury de soutenance.

Je remercie l'Éducation nationale de m'avoir octroyé une année de congé de formation pour mener à bien la rédaction de ma thèse.

Je remercie mes collègues de travail, enseignants et inspecteurs, pour leur participation à l'enquête de terrain ; je salue ici l'engagement des serviteurs de l'État.

Mes remerciements vont également à Guillaume Ziegel et Geneviève Ziegel pour leur soutien inconditionnel et leur intérêt porté au soin, à la formation et à l'enfance.

Enfin, je salue la mémoire de tous ceux qui croient en l'éducation et en la transmission du savoir ; j'aurai une pensée plus particulière pour mes parents, qui ont choisi la France pour s'exiler et offrir une meilleure hospitalité à leurs enfants. Je leur dois sans doute le sens du travail et un regard critique sur les déterminismes sociaux.

Merci, enfin, à mes élèves qui ont stimulé mes travaux par leurs questions ; cette thèse issue d'une expérience d'institutrice, celle qui œuvre pour le commun, poursuit, je l'espère, le champ de réflexion sur les politiques d'enseignement. Je pense en effet qu'il convient de s'appuyer sur l'observation des pratiques de classe et de mettre en perspective l'observation avec les recherches universitaires, afin de relier les pôles praticien (les enseignants), décideur (les

inspecteurs) et universitaire (les spécialistes de la discipline). Cela nous permet de nous réapproprier notre héritage culturel, à savoir les fondements de l'institution de la République, dont l'école est l'organe clé majeur et représente le lieu symbolique de l'émancipation politique du peuple.

Il appartient à chacun de nous de transmettre cet idéal des Lumières aux générations à venir ; faute de quoi nous perdrons l'intelligence, c'est-à-dire notre capacité à nous relier et à nous aimer au-delà de nos singularités.

Pour conclure, ma pensée ira à B. Stiegler pour l'étendue de ses travaux en faveur de la « dé-créatinisation » du monde, pour son appel à l'éveil des consciences et sa détermination à écouter la jeunesse. Il n'y a pas de passéisme dans mes recherches mais un appel à nous réapproprier nos savoirs et notre culture qui n'est pas monnayable, vu qu'elle n'a pas de prix et a coûté cher à ceux qui l'ont promue. Hommage aux hommes libres.

SOMMAIRE DU VOLUME 1

SOMMAIRE	8
INTRODUCTION	9
PARTIE 1 LA GOUVERNEMENTALITE DE L' ECOLE	12
<i>CHAPITRE 1 De la structure fiduciaire de l'Occident à « l'empire du management »</i>	<i>12</i>
<i>CHAPITRE 2 De la gouvernamentalité à la gouvernance : le cadre dogmatique de l'Institution</i>	<i>63</i>
<i>CHAPITRE 3 Enquête et méthodologie d'enquête.....</i>	<i>115</i>
PARTIE 2 LA GOUVERNANCE DE L' ECOLE	136
<i>CHAPITRE 1 La nouvelle gouvernance : du politique au gestionnaire</i>	<i>136</i>
<i>CHAPITRE 2 Le contexte d'émergence du discours managérial à l'école ..</i>	<i>202</i>
<i>CHAPITRE 3 Les « caractéristiques » linguistiques et discursives du discours managérial à l'école</i>	<i>293</i>
<i>CHAPITRE 4 Du positionnement de déni à l'adhésion pleine des cadres de l'EN à la nouvelle gouvernance de l'école</i>	<i>314</i>
<i>CHAPITRE 5 Les entretiens avec les enseignants du premier degré : un métier et une école en tension</i>	<i>356</i>
CONCLUSION GENERALE	379
BIBLIOGRAPHIE	384
TABLES DES MATIERES	394

VOLUME 2 : LES ANNEXES

INTRODUCTION

Nous avons observé une accélération des réformes pédagogiques ces dernières années ; notre métier d'enseignante semble en pleine mutation, mais le « changement des pratiques professionnelles » martelé par les discours institutionnels n'est pas pour autant clairement explicite auprès des personnels de l'Éducation. Par ailleurs, l'utilisation d'une nouvelle terminologie, étrangère au milieu éducatif, génère de l'inquiétude et du malaise au sein de la profession ; « la gestion », « les comités de suivi », « le pilotage », « les référentiels », « les clusters » font partie de ce lexique technique inédit, qui envahit désormais le « monde » de l'éducation.

Nous avons donc souhaité analyser l'émergence de ce « langage » techniciste et l'idéologie qui l'imprègne, en reconstituant son « circuit » de diffusion, des textes réglementaires jusqu'à son arrivée au sein des classes, et en interrogeant l'impact de ce nouveau langage chez les inspecteurs et les enseignants. De quoi, en effet, ce nouveau langage témoigne-t-il ? Indique-t-il que l'école primaire a subi ces dernières années une rupture ? Et si c'est le cas, en quoi consiste-t-elle ? Cette rupture est-elle opérante au plan des discours qui accompagnent l'école et la construisent aussi, en partie ? Est-elle opérante au plan de l'organisation du monde scolaire et de l'action éducative ? Au plan des pratiques pédagogiques préconisées ? Cet ensemble de questions constitue à la fois le vif de notre problématique et le fil de la réflexion que nous développerons au cours de ce travail.

Nous irons chercher, pour partie, des éléments de réponse à ces questions dans une enquête réalisée auprès d'inspecteurs de l'Éducation nationale et d'enseignants de l'école primaire. Notre recherche s'inscrit à la croisée des sciences du langage - entre autres, dans l'analyse de discours - et de la « clinique » des institutions, d'inspiration psychanalytique et sociologique.

Dans un premier temps, nous ancrerons notre recherche dans le « modèle » de P. Legendre, qui analyse le montage dogmatique des institutions. L'étymologie nous permettra, ensuite, de suivre l'évolution des notions rencontrées au cours des différentes périodes historiques, durant lesquelles l'institution scolaire a subi une mutation. L'école, après une période de relative stabilité, est l'objet, dès 1970, de plusieurs réformes, en lien avec les crises économiques et sociales que traverse la société française ; elle finit, dans les années 1990, par s'ouvrir à un environnement économique en mouvement, aux contours imprécis et incontrôlables par le

Ministère (« la Centrale »). Cette ouverture intervenant dans un contexte d'économie globalisée et dominée par le courant néo-libéral¹ entraîne une modification des modes de transmission du savoir et des contenus d'enseignement. Tirillés entre une « École de la République » en voie d'extinction et une « École du Marché » qui gagne du terrain, les professionnels de l'Éducation s'épuisent en tentant de répondre dans leur pratique quotidienne à des injonctions contradictoires ; ils se doivent d'œuvrer au bien public et en même temps, selon une formule dans « l'air du temps », de se soumettre aux nouveaux mots d'ordre véhiculés par l'idéologie managériale : être efficaces, performants, autonomes, responsables, volontaires, en toutes circonstances.

Nous présenterons cette période d'incertitude, d'incompréhension face à des enjeux parfois opaques, en développant notre recherche en deux parties ; la première sera dédiée à la création des « Écoles Petites Républiques » et traitera de la gouvernementalité de l'École. Nous poserons, de façon succincte, les jalons historiques et les entrées théoriques utiles à l'analyse des institutions. Il y sera essentiellement question des travaux de J. P Lebrun, de D. R Dufour et de J. P Legoff ; ces apports de la psychanalyse, de la philosophie et de la sociologie nous permettront de comprendre l'effondrement de la structure pyramidale de nos sociétés et la perte de l'autorité à l'origine de la crise des institutions.

Dans la deuxième partie, nous aborderons la Nouvelle gouvernance de l'Éducation nationale ; nous prendrons appui sur notre expérience d'enseignante et sur nos connaissances du système éducatif, acquises au cours de nos formations aux métiers de l'encadrement, pour contextualiser notre recherche. Nous verrons que la « modernisation » du service public et le redécoupage des académies en régions-académies permettent l'introduction des pratiques managériales. L'École, autrefois au service d'un État stable protégeant ses citoyens, intègre désormais la logique du marché et développe chez ses acteurs l'esprit de concurrence et de compétitivité. L'expertise gestionnaire européenne devient progressivement le lieu de production d'un discours managérial, désormais véhiculé par les nouveaux curricula ; comment les cadres de l'EN et les enseignants « s'ajustent » -t-ils aux principes d'efficacité et de rentabilité de cette nouvelle doctrine et quels en sont les effets sur leurs pratiques professionnelles ?

¹ Néo-libéral est à entendre, ici, comme une technique de gouvernement qui privilégie les normes du marché, de l'entreprise, de la concurrence et de la compétition.

Nous procéderons à l'analyse des entretiens recueillis auprès d'inspecteurs et d'enseignants, durant l'enquête réalisée entre 2014 et 2016. Nous consacrerons un chapitre aux principaux positionnements occupés par les cadres de l'Éducation nationale ; comment se positionnent-ils vis-à-vis de la Nouvelle Gouvernance ? Sont-ils partie prenante des nouvelles politiques ou, au contraire, ayant le sentiment que l'École renonce à ses principes fondateurs de Liberté, d'Égalité et de Fraternité et de service public, adoptent-ils un positionnement d'opposition ? Nous analyserons également les « caractéristiques » linguistiques et discursives du discours managérial ; par quels procédés ce discours instrumentalise-t-il ceux qui l'emploient ? Quels traits communs ce discours autoritaire partage-t-il avec les discours totalitaires ? Nous étayerons notre recherche par des documents issus des manuels scolaires et par l'étude des nouveaux « référentiels », consultables sur le site de l'Éducation nationale. De façon transversale, nous réfléchirons également à la façon dont le numérique contribue à propager un « discours de la servitude volontaire » et à casser la relation de parole entre individus.

PARTIE 1 LA GOUVERNEMENTALITE DE L'ECOLE

CHAPITRE 1

De la structure fiduciaire de l'Occident à « l'empire du management »

1-La structure fiduciaire

« Nous irons dans notre langage comme dans une école construite au milieu d'une vieille église »²

Cette citation de l'écrivain et philosophe du langage F. Mauthner³ illustre, par la structure qu'elle suggère, la démarche que nous nous proposons de suivre pour analyser les discours et les textes véhiculés par l'Institution scolaire de sa création à nos jours. Nous nous référons à P. Legendre, qui compare la société à un palimpseste, c'est-à-dire à :

« Un texte gratté par les moines pour y écrire à nouveau laissant transparaître sous un certain éclairage le texte effacé »⁴

Écrites en creux par l'effet de l'effacement même, de nouvelles écritures nous livrent un nouveau choix de représentation sociale dominé par la techno-science-économie, en évacuant ou en refoulant le texte effacé :

« La culture perdue en fabriquant de l'insu structural et en inventant des pratiques de refoulement »⁵.

Nous nous proposons d'établir une généalogie des discours sur l'Institution scolaire en prenant appui sur les travaux du psychanalyste et juriste P. Legendre et du philosophe P. Musso.

² Nous avons égaré la référence de la citation de F. Mauthner. Néanmoins, nous choisissons de la conserver car elle annonce une critique du langage. Nous renvoyons aux travaux de J. Le Rider :

³ J. Le Rider « Crise du langage et position mystique : le moment 1901-1903, autour de Fritz Mauthner » en ligne à l'adresse suivante <https://journals.openedition.org/germanica/545#ftn13> écrit au sujet de F. Mauthner :

« Entre 1901 et 1903, le constat d'une crise du langage, vécue sous la forme d'une défiance envers les mots, d'une impossibilité de communiquer par la parole et d'un scepticisme radical, s'exprime sous des formes diverses (traité théorique, fiction, essai) chez Fritz Mauthner, marqué par l'influence de Nietzsche, chez Hugo von Hofmannsthal, Hermann Bahr et Gustav Landauer. Particulièrement chez Landauer, le scepticisme linguistique conduit à l'affirmation d'une « mystique sans Dieu » qui se réclame à la fois de Maître Eckhart et du monisme contemporain. Dans le Tractatus de Wittgenstein résonnera l'écho lointain de cette crise du langage ».

⁴ P. Legendre, *De la société comme texte*, Fayard, 2001, p 60.

⁵ Ibid.

L'étymologie⁶, terme grec provenant d'un mot traduit par « véritable », et « diction » en grec nous permettra de retracer le chemin suivi par les mots à partir des dérivés de leur racine.

Pour entreprendre ce travail, nous nous sommes intéressés à la musicalité des mots qui traversent les discours sur l'Éducation nationale depuis sa création. Au fil de diverses formations, nous avons recueilli un corpus de textes fondateurs et repris la lecture du père spirituel des instituteurs, F. Buisson, ministre de l'Instruction et prix Nobel de la paix en 1927, à l'origine des lois scolaires de l'École de J. Ferry. Ces mots repérables dans des périodes historiquement situées nous renseignent par conséquent sur les orientations et les choix politiques portés par l'Institution scolaire.

La première période correspond à la création de la République et aux définitions ternaires, les mots sont construits avec le préfixe -ité. La deuxième période coïncide avec la chute des définitions ternaires et la montée des définitions autoréférentielles. P. Legendre explique que la Shoah serait à l'origine de l'acte de « dé-fondation » de la structure ternaire, conduisant ainsi à la montée des définitions autoréférentielles. Les mots se construisent à partir du préfixe -dé. La dernière période aboutit à la managérialisation du système éducatif et à son intégration dans l'Économie de la connaissance. Les mots se construisent avec le suffixe -ence/ance. La gestion, l'évaluation et l'approche par compétences (désormais APC) constitueront le nouveau crédo de cette période.

L'ensemble de ces Textes fondateurs repose sur une structure mettant en scène une théâtralité ou une fiction constituée de rites, d'emblèmes et de symboles permettant à l'édifice de tenir. Cette structure a la même matrice (moule) que la structure fiduciaire de l'Occident, puisqu'elle en dérive. L'École normale, « *immense dépôt, gouvernemental, de jeunesse et de civisme* », est comparée par Ch. Péguy à un « *régiment inépuisable* » de nourrissons « *de la République* »⁷.

⁶ Nous faisons le choix de recourir à l'étymologie car nous nous intéressons à l'évolution des discours au sein de l'Éducation nationale. L'introduction du discours managérial remet en circulation des mots tombés en désuétude, tels que la performance, la gouvernance, la gestion, les compétences, les apprenants, ainsi qu'une terminologie issue du milieu médical introduite avec les mots au préfixe « dys- ». Les vocabulaires des champs médical, économique et scientifique dans un contexte de globalisation (marché des normes) investissent l'École sans que les enseignants ou les inspecteurs maîtrisent nécessairement l'origine de ces mots. Or, l'usage d'un vocabulaire techniciste pourrait détourner l'École de sa mission principale axée sur la pédagogie et la transmission du savoir.

⁷ C. Péguy, *L'Argent, Cahiers de la quinzaine*, Gallimard, 1913.

1-1 Entrée par l'étymologie : les mots du fiduciaire, symboles, emblème, colle, clou, fiction, parabole et matrice.

Fiduciaire vient du latin fides, la foi. L'expression être de bonne foi au Moyen Age signifiait être chrétien.

P. Musso, reprenant l'œuvre de P. Legendre dans son dernier ouvrage⁸, dit qu'aucune société ne peut se passer de croyance, de divinités et de leur mise en scène théâtrale et normative :

« *C'est pourquoi toute société bâtit une architecture dogmatique, une structure fiduciaire* ». ⁹

Dogma, ajoute-t-il, désigne en grec ce qui paraît, à la fois comme récit et pouvoir. Il se réfère à Freud dans *L'Avenir d'une illusion* pour reprendre la thèse du psychanalyste :

« *Si vous voulez faire disparaître la religion de notre culture européenne, ce ne peut être qu'au moyen d'un autre système de doctrines qui reprendrait toutes les caractéristiques psychologiques de la religion : le sacré, la rigidité, l'intolérance, la même interdiction pour penser* ». ¹⁰

Les mythes, les rites, les divinités, les symboles, les emblèmes et les mots servent de colle ¹¹ pour assembler les pièces de la structure fiduciaire. Nous pouvons les comparer à la syntaxe d'une langue impliquant un ordre dans l'assemblage des mots pour que le texte tienne. La clé de voûte de cette architecture est le Référent ou le Grand Autre. Il est incarné par Dieu, par le Roi, par la Nature, ou encore par l'Humanité. C'est le clou qui fait tenir la structure fiduciaire de l'Occident. Il la fait tenir en même temps qu'il la contient, la contraint et la délimite comme une frontière.

La racine latine clau/ clav- porte l'idée de fermeture. Le nom latin clavis a évolué en clef, puis clé. Clavis avait à l'origine un synonyme clavus, qui a, quant à lui, évolué en clou. Au début, les deux noms désignaient la même chose : les premières serrures romaines étaient composées de deux anneaux dans lesquels on passait une cheville ou un clou. Le verbe latin correspondant à clavis et clavus était claudere, devenu en français clore. Son participe était clausus dont le féminin clausa a désigné toute disposition venant clore un traité ou un contrat, d'où le nom de clause¹².

⁸ P. Musso, *La religion industrielle*, Fayard, 2017.

⁹ Ibid. p 44.

¹⁰ Ibid. p 44.

¹¹ Le mot colle est employé par P. Musso dans son dernier ouvrage pour expliquer le montage dogmatique de la société.

¹² R. Garrus, *Les curiosités étymologiques*, p 96, Belin, 1996.

Pour décrire l'architecture fiduciaire occidentale, P. Musso dit qu'il nous faut trois termes : une croyance légitimante, une rationalité agissante et un tiers terme les rassemblant dans une institution. Le Christ-Roi est présenté comme médiateur entre (et messenger de) la croyance en Dieu et le dispositif normatif et législatif auquel sont soumis les sujets et les citoyens. Ainsi va *l'amour du censeur* (P. Legendre, 1974) ou la servitude volontaire (La Boétie) des sujets qui reçoivent l'interdit de la Loi en retour de celui qui l'émet au nom de Dieu ou de la Patrie. Cette architecture suit un schéma ternaire constitué d'une foi fondatrice, d'une normativité et d'un médiateur qui relie les deux parties.

P. Legendre écrit :

« *Un cadre est posé, l'histoire modifie les contenus, mais le bâti subsiste et intègre les changements* »¹³.

La colle, mot également employé par Platon (selon Musso), est le récit constitué de mythes, de croyances, qui fait tenir l'édifice ou la fiction. Étymologiquement, le mot colle est tiré du grec Kolla. Avant l'invention des livres, le prôtocollon (mot dérivé de prôton, premier) désignait, en grec, le premier des morceaux de papier ou de papyrus qui, collés ensemble, constituaient un rouleau. Lorsque ce rouleau était un document officiel, c'est le premier morceau qui portait l'authentification ou le sceau. Puis on appela prôtocollon l'intégralité du document authentique. Le mot protocole, qui en est tiré, a le sens de document officiel. Mais le mot français peut aussi désigner un ensemble de règles qu'on suppose inscrites quelque part sur un document officiel¹⁴.

« *Le mot grec muthos a d'abord signifié parole ; puis, quand les Grecs ont découvert le logos, la parole rationnelle, muthos a signifié parole non rationnelle, discours fictif, récit fabuleux* »¹⁵.

La fiction repose sur des formes réalisées à partir d'une matrice¹⁶ et porte le poinçon de son origine au travers de ses symboles, de ses emblèmes et de ses discours. La racine fig.- porte en elle l'idée de modeler. Le nom figura voulait dire forme. Le français figure est tiré du mot latin. Le verbe fingere, où l'on voit un n s'insérer en infixe, c'est-à-dire au milieu de la racine, signifia d'abord modeler de l'argile pour façonner un objet. Il prit le sens de forger, inventer, puis,

¹³ P. Legendre, *Leçons IX. L'Autre Bible de l'Occident*, 2009, p 479.

¹⁴ R. Garrus, *Les curiosités étymologiques*, Belin, 1996, p 100.

¹⁵ J. Bouffartigue, A-M Delrieu, *Les racines grecques*, Belin, 1996, p 178.

¹⁶ La racine Ma-, en sanscrit, désigne le moule qui sert à reproduire. Il peut s'agir de l'organe de reproduction humain ou de la machine utilisée pour dupliquer en série.

progressivement, de faire semblant. Le verbe feindre est issu du latin *fingere* et a donné fictif et fiction¹⁷. Feinte et figure partagent la même racine.

Le dictionnaire CNRTL indique que l'étymologie du mot symbole est empruntée au latin *symbolum* « pièce justificative d'identité, signe de reconnaissance » , en latin chrétien « symbole de la foi, le symbole des apôtres, profession de foi au baptême; signe allégorique, figure; écot, festin par écot » , lui-même emprunté au grec *σ υ μ β ο λ ο ν* « signe de reconnaissance (objet coupé en deux, dont deux personnes conservaient chacune la moitié), jeton; signe d'une convention, signe de ralliement; emblème, symbole; convention », dérivé de *σ υ μ β α λ λ ω* transitif « jeter ensemble, mettre ensemble, réunir », intransitif « se rencontrer avec (quelqu'un) ».

J. Bouffartigue et A-M Delrieu indiquent :

*« La racine grecque bal, blé, bol porte l'idée de lancer. La racine donnait des noms en -bolo-, Diabolos, calomniateur ; c'est étymologiquement celui qui jette de part et d'autre (+ dia, en séparant), qui désunit, qui brouille. Un Sumbolon était un objet qu'on jette avec un autre (+ sun, avec), spécialement une moitié d'objet réunie à l'autre. Lorsqu'un Grec voyageait dans une cité étrangère, il pouvait se faire admettre dans une famille amie de la sienne en présentant la moitié d'un objet dont le maître de maison possédait l'autre moitié. Le sumbolon, dont est tiré symbole, était un signe de reconnaissance »*¹⁸

Parmi les dérivés en -bolé, les auteurs signalent parabolê (+ para, à côté), action de jeter à côté et de mettre en parallèle. L'emprunt latin parabola, parabole puis récit, s'est ensuite altéré en paraula- parole en même temps que se créait le verbe paraulare- parler. La forme blê de la racine se perpétue dans quelques composés. Embléma, emblématos (+ en, dans), objet jeté dans, enfoncé dans, figure gravée, a donné emblème¹⁹.

¹⁸ R. Garrus, *Les curiosités étymologiques* , Belin, 1996, p 167.

¹⁹ *Les racines grecques* , Belin, 1996, p. 214.

1-2- Les mots de la langue administrative et des valeurs politiques et sociales se construisent avec le suffixe -ité et correspondent à des définitions ternaires : « Liberté, Egalité, Fraternité »

Cette première période est bâtie sur les mots avec le suffixe latin -ité. Le dictionnaire historique et encyclopédie linguistique du latin nous donne une analyse synchronique et la formation du mot en latin, indiquant que :

« *Libertas est l'abstrait de qualité formé sur l'adjectif liber libre à l'aide du suffixe -tat-F. substantival et dé-adjectival productif en latin (...) Libertas serait une création très ancienne mais de date latine, ou bien même une forme prélatine* »²⁰.

J. Daude note que (i)tas est à l'origine et demeure « *le suffixe de la langue administrative et des valeurs politico-sociales* »²¹. De fait, -tat-, quelle que soit sa valeur propre (s'il en a une), sert très tôt à former des noms de notions fondamentalement abstraites et générales dans le domaine social, moral et politique, comme *auctoritas, potestas, libertas, pietas, aetas, societas, ciuitas*, etc.

Liberté est un théonyme²², il renvoie au dieu Liber, l'inventeur du vin, parce que l'ivresse désinhibe la parole.

« *C'est parce que nous appelons nos propres enfants liberi que les enfants de Cérès ont été nommés Liber et Libera* »²³.

Selon E. Benveniste²⁴, le sens usuel de liberi provient d'une formule juridique exprimant la finalité du mariage, bien attestée dans les textes de lois et chez Plaute : « *liberorum quaesundum causa* », c'est-à-dire « *dans le but d'obtenir des enfants légitimes* », donc libres. La formule fut comprise « *comme pour avoir des enfants* » et liberi évolua par métonymie jusqu'à devenir l'orthonyme²⁵ pour les enfants en général.

²⁰ Brachet 2002, p.79-89.

²¹ Daude 2002, pp.225 et sqq.

²² Le dictionnaire CNTRL définit un théonyme à partir de « THÉO-, élément formant. Élément tiré du grec θ ε ο-, de θ ε ο´ ς « dieu, divinité », entrant dans la construction d'un certain nombre de termes savants (...).

Théonyme, substantif masculin, Nom qui désigne un dieu ».

²³ Cicéron, *De natura deorum* II, 62.

²⁴ Benveniste, 1969, p. 324-325.

²⁵ L'Encyclopédie Universalis définit ainsi l'orthonyme « *consiste à porter son propre nom, par exemple un personnage de roman portant le nom de l'auteur du roman* ». Sans doute libre et enfant ont convergé pour désigner

Cette première période qui pose les fondements de l'école de la République fait référence aux Évangiles. Dans *Le fond religieux de la morale laïque*²⁶, F. Buisson emprunte la métaphore de Saint Paul pour comparer l'homme naturel non instruit à l'olivier sauvage :

« Grâce à cet emprunt à un sujet d'élite de la même famille, l'olivier cultivé portera des fruits meilleurs, (...) L'idée, c'est que le problème à résoudre est bien de faire un homme nouveau. Il ne s'agit pas d'obtenir qu'il souscrive à telle formule, qu'il se plie à telle pratique. La question est de savoir comment il va vivre, agir, aimer, penser, vouloir. Ne nous faisons pas d'illusions, moralistes religieux ou laïques : transformer le moi, c'est une opération profonde, c'est presque un miracle. Le christianisme le dit tout net, c'est ce qu'il appelle une « conversion »²⁷.

Les principes religieux vont servir de fondement aux lois scolaires. Le principe d'égalité appelle la gratuité de l'enseignement et la fraternité entre les hommes, la liberté de penser suppose la neutralité. Les préceptes de la devise républicaine énoncés dans la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen constituent pour F. Buisson une continuité des Évangiles laïcisés. Dans *La foi laïque*, il compare Jaurès et le mouvement socialiste aux prophètes d'Israël, ancêtres du socialisme en terre de Galilée. Un autre symbole républicain, Marianne, peut se lire comme Anne-Marie, figure théologique renversée par la Révolution française. Dans le même ordre d'idées, le sceau de la Sorbonne comporte la fleur de lys, qui représente en héraldique la divinité et la royauté ainsi que le Livre transmis aux universités.

Ce montage théologique de l'organisation sociale européenne est expliqué par P. Legendre dans *Dominium Mundi : l'Empire du Management*²⁸. Nous nous y référons ultérieurement pour expliciter le passage d'un état marqué par la théologie à un état marqué par l'idéologie.

les enfants reconnus par leur père sous la Rome antique. L'inscription du nom du père assurait à l'enfant son statut de citoyen libre. Les enfants non reconnus par leur père étaient déposés dans les familles et disposaient du statut d'esclave.

²⁶ F. Buisson, *Le fond religieux de la morale laïque*, Microfilm 1993, Columbia University Libraries, New York.

²⁷ Ibid. p 17.

²⁸ P. Legendre, *Dominium Mundi : l'Empire du Management*, Ed. Mille et une nuits, Paris, 2007.

1-3- Les mots de la rupture avec les récits religieux et politiques se construisent avec le préfixe dé : l'acte de dé-fondation des grands récits religieux ou politiques selon la formule de P. Legendre

La deuxième période de notre étude voit apparaître l'émergence des mots construits avec le préfixe dé-/ dés (du latin dis-). J. Bouffartigue et A. M Delrieu nous renseignent sur l'emploi de ce préfixe :

« Le préfixe latin dis- marquait à l'origine la séparation, la divergence. Mais quand il s'ajoutait à un mot de base exprimant l'unité ou la convergence, il en résultait un contraire du mot de base : ainsi, *jungere/ disjungere*, qui ont donné *Joindre/ Disjoindre* ; *similis/ dissimilis*, *semblable/ dissemblable*, etc.. »²⁹

Ce préfixe entre dans la composition de nombreux mots pour exprimer la cessation d'un état ou d'une action, ou l'état, l'action inverse, comme dans défaire, dessouder, déritualiser, déchristianiser. La désacralisation, le désenchantement, la dématérialisation, la dérégulation, la décolonisation, la déconstruction, la dé-subjectivation, la délocalisation suivent tous la même construction lexico-grammaticale basée sur le préfixe dé- suivi d'un verbe substantivé.

Nous nous référons aux analyses du philosophe D-R. Dufour et de P. Legendre, historien du droit et psychanalyste, pour expliquer la dé-symbolisation du monde et l'émergence de l'homme postmoderne.

Dans son ouvrage *L'art de réduire les têtes Sur la servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*³⁰, D-R. Dufour explique les raisons qui auraient conduit à l'avènement de l'individu postmoderne.

Son hypothèse de départ est celle de la destruction du double sujet de la modernité, à savoir, d'une part, le sujet critique (kantien) et le sujet névrosé (freudien) et, d'autre part, le sujet marxien. Cette destruction des anciens modèles de sujets conduirait au sujet postmoderne ; homme nouveau auto-engendré, libéré de la culpabilité du névrosé mais frôlant la psychose.

Ch. Melman³¹ et J. P Lebrun corroborent cette hypothèse, en démontrant que des changements considérables sont dès à présent observables dans la clinique. Un « néo-sujet » serait en formation, bouleversant l'ancienne économie psychique.

Pour D.R Dufour, nous serions en train de passer d'une culture basée sur le refoulement et, donc, sur la névrose, à une culture qui promeut la perversion comme ultime défense contre la

²⁹ J. Bouffartigue et A. M Delrieu, *Les racines Latines*, Belin, 1996, p. 42.

³⁰ D-R. Dufour, *L'art de réduire les têtes Sur la servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*, Denoël, 2003.

³¹ Ch. Melman, Entretiens avec J. P Lebrun, *L'homme sans gravité Jouir à tout prix*, Denoël, 2005.

psychose. Le philosophe ajoute que la différence entre l'ancienne économie psychique et la nouvelle tiendrait au statut de l'objet introduit par le néo-libéralisme.

Ce nouveau sujet postmoderne est analysé par le psychiatre et psychanalyste J-P Lebrun dans *La condition humaine n'est pas sans conditions*. L'auteur rejoint les thèses développées par D.R Dufour. Il nous dit que la postmodernité détruirait les conditions permettant de mettre en place le langage :

« *Quand il n'y a plus de métalangage, de discours tiers qui surplombe, quand il n'y a plus de grands récits, quand il n'y a plus qu'une commune humanité, qu'une pluralité de sujets tous égaux, reste la tâche de penser comment néanmoins faire sa place à l'altérité (...) Désormais tout se présente comme si ce n'était plus à partir de l'Autre que j'existe mais à partir de moi-même.* »³².

D.-R Dufour (2003) partage la même analyse que J. P Lebrun et, citant M. Gauchet, écrit :

« (...) nous avons désormais affaire à des acteurs qui se veulent rigoureusement déliés et sans rien au-dessus d'eux pour empêcher la maximisation de leurs entreprises »³³.

Au cours des siècles, l'individu semblerait s'être progressivement émancipé, dans nos sociétés, de tout rapport de sujétion à une autorité. La place de surplomb pouvant être incarnée par le père, l'Église ou encore l'État a permis aux générations de se succéder en transmettant leur patrimoine. L'État, avec la mise en place de l'Instruction publique, a contribué à ce phénomène d'émancipation en retirant les enfants de leur famille pour les mettre au service de la Nation.

Le Littré nous avertit pourtant que « s'affranchir » équivaut dès le 16ème siècle à la perte de l'obligation de subvenir aux besoins matériels des enfants. Le père est ainsi délié de son obligation de nourrir sa descendance :

« *Enfants mariés sont tenus pour hors de pain et pot, c'est à dire émancipés* »³⁴ Le verbe émanciper appartient au vocabulaire juridique. Il procède du latin « *emancipare, de e, et mancipare, vendre par le mode solennel de la mancipation ; l'émancipation était ainsi nommée en droit romain, parce qu'elle avait lieu par trois mancipations fictives qui épuisaient la puissance paternelle. Mancipare vient de manceps, acquéreur, adjudicataire, composé de manus, main, et capere, prendre : celui qui prend avec la main* »³⁵

Nous aurions vécu sous une première forme de sujétion à la famille attestée par le Littré dans l'usage du mot émancipé au XIV^e siècle :

³² J.P Lebrun, 2010, p 145.

³³ Cf. M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Avant-propos, Gallimard, Paris, 2002, p.13.

³⁴ Citation d'A. [Loysel](#) relevée sur le Littré.

³⁵ Cf. définition du Littré.

« *Et le filz est comme partie et membre de son pere, si que atant qu'il soit grant et emancipé* »³⁶.

Puis, avec la naissance de l'État moderne, l'individu va s'emboîter dans des dispositifs plus complexes reliés entre eux par des solidarités et des jeux d'échanges. L'État prendra la responsabilité d'éduquer et d'instruire, de préserver la sécurité sur son territoire en imposant une police des comportements connue sous le nom de pacte républicain. Les pactes et les fictions ont pour fonction de faire tenir l'Institution.

Ce montage va se fissurer avec la Shoah ; la brèche ouverte déplacerait l'action du politique vers un nouvel agencement gestionnaire. Ce passage marquerait la fin de la gouvernementalité des hommes. Un nouveau terme apparaît pour qualifier la nouvelle organisation gestionnaire de la société, la gouvernance. Nous y reviendrons ultérieurement dans la deuxième partie de notre recherche consacrée à la nouvelle gouvernance des affaires publiques.

Pour comprendre la rupture du lien de transmission d'une génération à la suivante et la figure de la transgression, nous nous référons à l'analyse donnée par P. Legendre du concept de filiation. Elle nous permet de comprendre les causes qui ont provoqué la rupture des récits religieux et politique qui tissent le lien social. Cette rupture provoque l'avènement de « *la société post-hitlérienne* », selon la formule de P. Legendre.

Dans son ouvrage, *Sur la question dogmatique en Occident*³⁷, P. Legendre explique cette rupture dans le chapitre intitulé « *La Brèche, Remarques sur la dimension institutionnelle de la Shoah* » :

« (...) *le racisme érigé en droit du meurtrier abrite la prétention d'éliminer une généalogie, c'est-à-dire : il s'attaque à des parents, à des enfants comme tels, fils de l'un et de l'autre sexe selon la formule des Romains (filii utriusque sexus)* »³⁸

Il ajoute :

« *À l'échelle de la culture européenne, dite judéo-chrétienne, le racisme anti-juif a produit le crime typiquement généalogique. Aussi reprendrai-je l'une de mes formulations passées : en battant les Juifs, les tortionnaires nazis battaient leurs parents. (...) la Shoah demeure un passage à l'acte institutionnel, dirigé contre la figure de l'Ancêtre à l'échelle de la civilisation du droit civil, c'est-à-dire comme un geste instituant le parricide* ».³⁹

³⁶ Ibid., *Oresme, Eth.*

³⁷ P. Legendre, *Sur la question dogmatique en Occident*, Fayard, 1999, p. 339.

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid., p. 340.

L'ancêtre désigne étymologiquement celui qui marche devant. Il peut être apparenté à un éclaireur, sens qu'il eut dans le vocabulaire militaire, ou encore à celui qui a occupé un emploi précédemment. L'ancêtre est celui qui transmet à la lignée suivante son patrimoine.

P. Legendre dit qu'en s'attaquant aux Juifs, l'hitlérisme s'attaquait au principe de filiation et ajoute que « *la Shoah est un acte dé-fondateur, un renversement de la Raison en termes d'interruption des Fata, c'est-à-dire de subversion de la logique de la parole* »⁴⁰; Fata s'entendant comme la déesse de la destinée. La référence à un tiers pouvant être incarnée par une figure de surplomb est abolie par le meurtre du père et la transgression des interdits pervertit l'ordre du langage.

Une des conséquences de cet acte de barbarie serait la chute des définitions ternaires et la montée des définitions autoréférentielles. Dans la postmodernité, le sujet ne serait donc plus défini dans son rapport de dépendance à Dieu, au Roi ou à la République mais il serait contraint de se définir lui-même comme une sorte d'individu auto-engendré. Ce nouvel « individu selfie » est défini par un nouveau type de discours centré sur l'autonomie, la gestion, l'auto-construction de soi et le management de soi-même. Notre récit de vie pourrait alors commencer par la formule « compter sa vie en capitalisant nos gestes quotidiens ».

Les modes de fonctionnement de l'entreprise seraient transférés à l'individu qui apprendrait à se gérer en appliquant une comptabilité de soi, une optimisation de son capital-temps, de son capital-santé et de ses ressources tant matérielles qu'humaines. Les valeurs portées par T. Peters⁴¹, ex-consultant de Mc Kinsey, transforment l'individu postmoderne en machine tandis qu'il humanise l'outil de production qualifiée d'entreprise libérée. Cette formule appliquée à l'entreprise se réfère à une nouvelle organisation des relations visant à abolir les rapports de hiérarchie dans la phase de production et de prise de décisions. Les salariés doivent dépasser le stade d'exécutants, pour permettre à l'entreprise d'accroître ses performances. Il ne suffit plus à un employé d'être plus compétitif que son voisin pour préserver son poste ; il lui faut, d'une part, accroître son taux de rendement, tout en permettant, d'autre part, au groupe de progresser. L'individualisme et la subordination ne sembleraient plus de mise au sein de ce type d'entreprise. La course effrénée aux résultats et l'implication demandée aux employés s'apparenteraient davantage à un défi sportif qu'à un poste de travail défini par des règles et encadré par un supérieur. Les travailleurs œuvrent dans ce système, parce qu'ils n'ont pas le choix initial dans le mode d'organisation de l'entreprise et qu'ils sont appâtés par des primes au

⁴⁰ Ibid., p 341.

⁴¹ T. Peters, *L'entreprise libérée : libération, management*, Dunod, 1993.

rendement pour leur taux de réussite individuel et collectif. Leur investissement à tous les niveaux dans les prises de décisions, comparable à celui d'un cadre, peut leur donner un sentiment d'indépendance et d'implication, plus valorisant que celui d'un simple exécutant appliquant les ordres d'un supérieur hiérarchique.

L'entreprise devrait être perçue comme un lieu convivial pour que les employés se transforment en collaborateurs zélés, engageant leur corps et leur psychisme pour maximiser les profits d'une entreprise porteuse d'une promesse de liberté. Un objectif par ailleurs inaccessible puisque, dans ce type d'organisation, il ne suffit pas d'atteindre un taux de rendement mais de le dépasser constamment.

Dans la même ligne de pensée, D.R Dufour écrit:

« Le néo-libéralisme promeut aujourd'hui un impératif de transgression des interdits qui confère à ce discours un parfum libertaire, fondé sur la proclamation de l'autonomie de chacun et sur l'extension indéfinie de la tolérance dans tous les domaines. C'est pourquoi il porte en lui la désinstitutionnalisation : il faut non seulement moins d'État mais moins de tout ce qui pourrait entraver la circulation de la marchandise »⁴².

Il ajoute que cette désinstitutionnalisation conduit à la dé-symbolisation des individus :

« La limite absolue de la dé-symbolisation, c'est quand plus rien ne vient assurer et assumer l'acheminement des sujets vers la fonction symbolique en charge de la quête de sens »⁴³.

Nous pouvons constater que le mot « acheminement » est en lien avec l'étymologie « d'ancêtre », lui-même proche de « majeur » véhiculant le sens de supérieur et d'ancien. En espagnol, « los mayores » désignent les personnes âgées, dans le sens des « Anciens » reliés à un savoir ancestral et à une transmission généalogique.

⁴² D-R Dufour, *L'art de réduire les têtes Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*, Denoël, 2003, p. 235.

⁴³ Ibid., p. 235.

2- Les apports théoriques de la psychanalyse et de la sociologie

2-1 L'acte de dé-fondation selon une formule de P. Legendre : *Saturne dévorant ses fils* de F. Goya



44

La peinture de F. Goya, *Saturne dévorant ses fils*, exposée au Musée du Prado, nous vient à l'esprit pour évoquer le génocide. Le peintre espagnol a représenté le mythe grec de Saturne dévorant ses fils pour tenter d'échapper à la prédiction de se voir détrôné par sa progéniture. La bête sauvage aux yeux exorbités symbolise le tyran dans le tableau de F. Goya. L'enfant dévoré est représenté dans un corps d'homme, les bras et la tête engloutis indiquent son impossibilité

⁴⁴ *Saturno*, Goya y Lucientes, F. De Goya, Copyright de l'image ©Museo Nacional del Prado

de résister à l'ogre. La noirceur du tableau évoque un monde sans issue. Le peintre a, semble-t-il, représenté l'effroi du peuple espagnol durant les guerres napoléoniennes de 1803 à 1815. Le tableau peut se lire à un autre niveau d'interprétation, comme le refus de la première génération de laisser la place à la suivante, dans le but de conserver le pouvoir. Saturne incarne le Mal absolu, la terreur et la folie d'un monde qui a perdu la raison et qui s'autodétruit en s'auto-dévorant. Les mots dérivés de Saturne⁴⁵ portent une connotation de maladie ou de mélancolie associées à la planète fauve. Les fabricants de vitraux et les imprimeurs furent particulièrement exposés au plomb. Ce fut la première maladie professionnelle reconnue. La référence au métal se fait également avec le syntagme figé « *les années de plomb* » pour désigner l'émergence de groupes terroristes d'extrême gauche et d'extrême droite en Europe, dans les années soixante-dix.⁴⁶

Par un jeu de métonymie, le plomb est associé aux années soixante-dix, années qui ont vu l'émergence de groupes terroristes. En effet, le métal lourd hautement toxique est utilisé pour la fabrication des cartouches et des grenailles. Il cause des lésions cérébrales et contamine définitivement les eaux et les airs en altérant la chaîne des espèces vivantes.

Le syntagme « *Les années de plomb* » est proche de l'expression courante « chape de plomb ». Il désigne les années pendant lesquelles se dispersent les fumées de l'après-guerre. L'image du manteau toxique, nous recouvrant d'un fardeau moral très lourd, se lit dans l'étymologie du mot chape formé à partir du verbe latin *capere* signifiant contenir, prendre.

⁴⁵ Le Littré définit Saturne comme « *un des grands dieux qui précéda Jupiter ; il était fils d'Uranus ou le Ciel. Il n'avait le trône qu'à la condition de dévorer tous ses enfants mâles ; il les dévora en effet, sauf Jupiter, Neptune et Pluton, que Rhéa sa femme lui déroba* ».

⁴⁶ C. Letteri publie un article sur le chrononyme « année de plomb » dans la revue *Mots- Les langages du politique* (n°87, 2008) « L'Italie et ses Années de plomb. Usages sociaux et significations politiques d'une dénomination temporelle ». Elle explique que :

« *L'expression Anni di piombo (Années de plomb) a été adoptée en Italie pour désigner la période qui a fait suite aux mouvements contestataires de 1968 et de 1969. L'origine de ce syntagme n'est cependant pas autochtone puisqu'il est devenu récurrent dans le débat public à partir de la diffusion d'un film allemand, Die Bleierne Zeit, réalisé par Margarethe Von Trotta en 1981. L'usage de l'expression s'est imposé a posteriori pour indiquer, selon les différentes interprétations, une partie ou bien la totalité de la décennie soixante-dix* ».

Elle ajoute :

« *Cette période a été caractérisée par l'émergence de mouvements et de groupes ayant choisi la violence comme forme d'action politique (...)* ». Puis elle poursuit en associant la métaphore du plomb à la situation politique de l'Allemagne et de l'Italie :

« *Un parallèle est naturellement possible avec l'Allemagne de l'Ouest, où l'on utilise la même expression pour désigner la décennie 1970 et qui présente le plus d'analogies avec l'Italie. Dans le débat allemand, l'usage métaphorique de Blei (plomb) recouvre plusieurs significations, ce terme indiquant tout autant le plomb de la culpabilité que celui de la violence. La génération impliquée dans la vague terroriste avait en effet hérité un sentiment de culpabilité dû à la compromission de la précédente dans le Troisième Reich* ».

La culpabilité et la violence se manifestent dans les actes terroristes des années 70. Peut-être pouvons-nous aussi y voir un retour du refoulé, car, comme le souligne J-P Legoff dans son ouvrage⁴⁷, le mouvement de contestation apparaît dans une France du plein emploi. Le slogan CRS- SS révèle le parallèle fait par les manifestants entre le nazisme et le pouvoir de la V^eème République, jugé oppressif. R-D Dufour écrit que la France va manquer de récits présentables pour la jeunesse de l'après-guerre. La perte des grands récits et le déclin du symbolique induit alors des comportements addictifs et les individus vont se tourner vers la consommation d'objets.

2-2 : La fin des grands récits : l'avènement du néo-sujet



48

R.D Dufour retrace les grandes lignes de l'époque postmoderne et de l'émergence du nouveau sujet, en se référant à son étymologie. « Sujet » vient du latin *subjectus* et désigne l'état de celui

⁴⁷ J-P Legoff, *Mai 68, l'héritage impossible*, Paris, La découverte, 2002.

⁴⁸ S. Dalí, *Cannibalisme d'automne*, 1936, Huile sur toile, 65.07 x 65.07 cm, Tate Modern, Londres.

qui est soumis. L'homme est une substance qui ne tient pas son existence d'elle-même, mais d'un autre être : la Nature, les idées, Dieu, la Raison, ses parents. Le néo-sujet n'est plus sujet de Dieu, du Roi ou de la République, mais sujet de lui-même.

La postmodernité n'a plus de figures présentables de grands sujets à proposer, ajoute-t-il. Cette destitution du grand sujet est liée au génocide. Auschwitz, avec l'extermination industrielle d'une partie de l'humanité, signe la fin des grands récits. L'humanité s'est auto-dévorée. Le vide laissé par la fin des grands récits conduit l'individu à se tourner vers la consommation ; Dieu étant mort, les hypermarchés remplacent l'Église dans le lien social⁴⁹. Le peintre S. Dali l'avait sans doute pressenti en peignant le tableau *Cannibalisme d'automne* en 1936, avant la guerre civile espagnole.

Dali représente la guerre civile espagnole comme la dévoration d'une femme et d'un homme. Nous remarquons la proximité des mots « *consommer* » et « *consumer* »⁵⁰. Le psychanalyste J. Lacan avait fait le rapprochement de ces deux verbes pour expliquer que la société de consommation consumait l'homme en le réifiant.

« *Le discours capitaliste, c'est quelque chose de follement astucieux (...), ça marche comme sur des roulettes, ça ne peut pas marcher mieux. Mais justement ça marche trop vite, ça se consomme si bien que ça se consume.* »⁵¹

Pour le psychanalyste J. Lacan, la logique capitaliste réduit les hommes à l'état de « produit » :

« *Des produits (...) consommables tout autant que les autres.* »⁵²

⁴⁹ L'essai de G. Perec écrit en 1965, *Les choses* (Julliard, 1965), évoquant la vie d'un couple de psychologues piégés dans leur relation aux choses, correspond au début des années de consommation de masse.

⁵⁰ Le Littré indique que ces deux verbes ont été utilisés l'un pour l'autre au 16^{ème} siècle et sont construits avec le préfixe latin cum et summa proche du sens littéral de faire la somme ou d'additionner et portant l'idée d'achèvement. Le Littré nous dit :

« L'historique montre que cette confusion de consommer et consumer remonte bien plus haut. Aujourd'hui on distingue exactement ces deux verbes de cette façon : consommer suppose une destruction utile, employée à quelque usage, à quelque fin, tandis que consumer ne présente qu'une destruction pure et simple, abstraction faite de tout autre rapport. Une cheminée qui consomme beaucoup de bois est une cheminée où l'on fait grand feu ; une cheminée qui consume beaucoup de bois est une cheminée mal construite où l'on brûle plus de bois qu'il ne faut pour produire une certaine quantité de chaleur. D'autre part, on voit que Voltaire a pu dire que les divisions consomment du temps, vu que les affaires en consomment ; les bâtisses consomment de l'argent ; la guerre consomme des hommes, etc. »

⁵¹ J. Lacan, Conférence à l'Université de Milan, 12 mai 1972, inédit, cité par D.R Dufour, *L'art de réduire les têtes Sur la nouvelle servitude de l'homme libérée à l'ère du capitalisme total*, Denoël, 1993, p. 10.

⁵² J. Lacan, *L'Envers de la psychanalyse*, p. 35, Seuil, Paris, 1991, séance du 17 décembre 1969.

A. Supiot retrace l'origine du syntagme « *combustible humain* »⁵³, en le réinscrivant dans le contexte historique des deux guerres mondiales. L'humain a alimenté le front, les usines puis le Marché total. Les expressions « *capital humain* », mots de Staline, « matériel humain », mots nazis, « société de consommation », « gestion des ressources humaines », « bonne gouvernance » pourraient correspondre à un nouveau mode de gouvernement, considérant les individus en fonction de leur utilité, pour livrer une nouvelle bataille sur le terrain économique. Tout, même l'humain, devient alors produit doté d'une valeur marchande.

Le récit glorifiant la marchandise et de l'entreprise devient le récit dominant. La perte du symbolique affecte la langue et notre façon de parler. Nous illustrons notre propos par un exemple, emprunté à D. R Dufour, qui mentionne la substitution du pronom she par le neutre it pour désigner les navires de la Couronne d'Angleterre. L'utilisation du pronom féminin pour désigner les navires remontait à d'antiques coutumes, consistant à décorer la proue des bateaux de statues de déesses, ajoute-t-il avec un trait d'humour. Par ailleurs, le bateau était chargé d'une valeur symbolique pour les marins, identifié tantôt à la femme, tantôt à la maîtresse, ou encore à la mère, d'où l'utilisation du pronom personnel à la troisième personne du féminin et non pas du neutre.

*« Dès lors que le bateau devient un produit comme un autre, c'est-à-dire une marchandise qui peut s'échanger à sa valeur marchande contre d'autres marchandises, il perd l'essentiel de sa valeur symbolique ».*⁵⁴

Il ajoute :

*« La valeur symbolique est ainsi démantelée au profit de la simple et neutre valeur monétaire de la marchandise de sorte que plus rien d'autre, aucune autre considération (morale, traditionnelle, transcendante, transcendantale...), ne puisse faire entrave à sa libre circulation. Il en résulte la désymbolisation du monde ».*⁵⁵

Il poursuit :

⁵³ A. Supiot, *Qu'est-ce qu'un régime de travail humain ?* Colloque de Cerisy, 2017. Le totalitarisme, concept développé par Arendt, vient du concept de la mobilisation totale (cf. *Ernst Jünger, La mobilisation totale*, 1930, le nazi Carl Schmitt parle « d'État total »). Se référant à de Gaulle, A. Supiot dit qu'il n'y a eu qu'une seule guerre de 14 à 45, pendant ces 30 ans, on a traité les êtres humains comme du matériel, comme du combustible qui a servi à alimenter en sang quelque chose qui était l'équivalent du marché et qui était le front. La guerre a généralisé les méthodes du taylorisme. La mobilisation totale a pris la forme d'un marché total. La gestion de l'humain procéderait de sa réification. Toute existence réduite en une ressource quantifiée engage tous les individus dans une guerre économique perpétuelle et sans merci. Tous les pans de nos existences sont traversés par un nouvel ordre gestionnaire.

⁵⁴ D. R Dufour, *L'art de réduire les têtes Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'âge du capitalisme total*, Denoël, 1993, p. 14.

⁵⁵ Ibid.

« Le récit de la marchandise s'infiltré dans les espaces culturels laissés libres par le déclin du récit religieux »⁵⁶.

S. Leclair note que le XX^{ème} siècle :

« a vu s'effondrer toutes les figures dont le tiers tenait sa prestance. Après que Dieu ait pu être dit mort, c'est une kyrielle de désillusions qui se sont enchaînées, basculant irréversiblement autour de l'horreur de la Shoah, pour ruiner enfin tout mausolée possible d'un tiers institué, d'un corpus symbolique où se garderait en réserve l'esprit de la loi »⁵⁷.

D. R. Dufour nous dit que J.F Lyotard⁵⁸ a été l'un des premiers à pointer ce phénomène caractérisant une époque marquée par la fin des grands récits de légitimation et, notamment, du récit religieux. Il ajoute que d'autres éléments significatifs concourent à ce changement de société, parmi lesquels les progrès de la démocratie et, avec elle, le développement de l'individualisme. Il relève la diminution du rôle de l'État, la prééminence de la marchandise sur toute autre considération, aboutissant à privilégier le règne de l'argent et la transformation de la culture en modes successives.

Par ailleurs, il ajoute que l'aplatissement de l'histoire en immédiateté événementielle et en instantanéité informationnelle ne permet plus une mise à distance et un contrôle de l'information. Il y aurait une ouverture des frontières non seulement territoriales dans l'espace politique, mais également dans l'espace psychique de l'individu. Désormais la programmation⁵⁹ modifierait ce rapport espace-temps. Cette analyse sociologique se retrouve chez d'autres auteurs, notamment chez G. Lipovetsky, qui décrit la désaffection de l'individu postmoderne pour les questions politiques, le culte narcissique de l'Ego, le règne de l'image et de la séduction⁶⁰.

⁵⁶ Ibid. p. 90.

⁵⁷ Cité par D-R Dufour p.105 de son ouvrage, *L'art de réduire les têtes Sur la nouvelle servitude à l'ère du capitalisme total*, Denoël, 2003.

⁵⁸ J. F Lyotard, *La condition postmoderne*, Ed. De minuit, 1979.

⁵⁹ A. Supiot (2017, p 43) explique ce changement de paradigme, c'est-à-dire le passage du gouvernement des hommes (modèle de l'horloge) au modèle de gouvernance des choses par l'introduction de la cybernétique (modèle de l'ordinateur) à partir de 1950. La technique et la gestion se substituent au politique.

⁶⁰ G. Lipovetsky, *L'ère du vide Essai sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, 1983.

2- 3- « Mai 68, l'héritage impossible »



61

Dans la préface du livre de J.P Le Goff⁶², l'éditeur F. Gèze rappelle les conditions qui ont mené une partie de la jeunesse à se révolter contre « le vide » de cette société d'abondance. Il associe l'échec du mouvement gauchiste à partir de la moitié des années soixante-dix au « *désenchantement* » des années quatre-vingt. Air du temps marqué par l'affirmation de *l'individualisme comme valeur suprême, mais aussi par les effets de ralliement de la gauche en 1983 au libéralisme économique et « au mythe de l'entreprise ».*

⁶¹ Non, Affiche, 45 x 61 cm - Faculté des Sciences, BnF, Département des Estampes et de la photographie, ENT QB-(1968) /W3727

Loin de profiter à tous, la nouvelle société de consommation génère frustrations et critiques ; le pouvoir fort – incarné par de Gaulle dès 1958 – le manque de dialogue social et la sclérose des institutions nourrissent la contestation qui éclate le 22 mars chez les étudiants et qui s'étend à d'autres catégories de la population lors du meeting de solidarité avec les étudiants de Nanterre du 3 mai 1968.

⁶² J.P Le Goff, *Mai 68 l'héritage impossible*, Paris, La Découverte, 2002.

F. Gèze invite le lecteur à s'interroger sur les raisons qui ont mené une grande partie des « *baby-boomers* », nés entre 1945 et 1952, à se jeter dans l'aventure de 68 alors que rien ne les y préparait. La France des années 60 était prospère, l'emploi assuré et l'avenir semblait tout tracé. La question suppose ensuite de comprendre pourquoi la majorité de ces soixante-huitards ont aussi brutalement que discrètement renoncé à leur engagement.

Pour l'éditeur, l'occultation de ces questions tout au long des années quatre-vingt a permis de légitimer le triomphe de la joyeuse idéologie « fric et frime », souvent portés par d'anciens militants de 68 reconvertis dans la publicité, les médias ou la politique.

Trente ans après, ajoute-t-il, le sociologue J-P Le Goff entreprend de lever les tabous. Il analyse en détail le contenu des chartes d'entreprises ou les modalités d'introduction dans les services publics des techniques de management moderne. Il a constaté à quel point on y retrouvait les mots d'ordre de Mai 68, ceux qui affirmaient l'impératif absolu de l'autonomie individuelle et d'une démocratie sans médiation. La rhétorique de l'autonomie et de la responsabilité générale devient un des traits caractéristiques du discours émis à l'intérieur des différentes institutions de l'Etat.

J.P Le Goff souligne l'ambivalence de l'individu dans sa relation aux institutions, suspectées d'exercer un rapport de domination et d'ingérence, mais dont il attend en même temps la satisfaction de ses besoins et de ses désirs immédiats. Dans ces conditions, occuper à quelque niveau que ce soit une position de pouvoir ou être le représentant de l'institution devient difficile. Le nouveau mode de légitimation des décisions se fait à l'aide d'audits divers. La reconfiguration des pouvoirs en instances « *d'animation* », « *de gestion* », « *de régulation* » ou « *d'ingénierie* » est également symptomatique de cette évolution.

J.P Legoff souligne le caractère paradoxal de 68. Portés par les idéaux de la Révolution française et du mouvement ouvrier, les acteurs du mouvement ouvrent en même temps la voie d'une destruction effective des principes et des repères de l'action collective :

*« Ces années contestataires n'ont pas seulement amené la fin du mythe révolutionnaire, elles ont sapé les fondements éthiques et rationnels du politique et porté le doute sur la possibilité d'une reconstruction. En ce sens, elles constituent bien « un héritage impossible » et c'est hors de leur horizon qu'il faut chercher le renouveau possible de la politique et de la culture. »*⁶³

Le sociologue analyse les thèmes centraux véhiculés par ce nouveau conformisme centré sur l'affirmation d'une autonomie sans référent, le rejet ou la méfiance à l'égard de tout pouvoir considéré comme « *la figure du Mal* » et de « *l'oppression* ».

⁶³ Ibid. p. 20.

Il ajoute que ce nouveau conformisme s'accompagne du fantasme d'une société composée d'individus autonomes et créateurs, égaux quant à leurs compétences et leurs talents. Ils s'autogèrent dans une société horizontale organisée en réseaux dans la plus grande « *transparence* », ignorant les frontières, résorbant tout pouvoir et toute hiérarchie dans la dimension de la pure « *fonctionnalité* ». Le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication vient alimenter ce fantasme. Nous concluons ce développement avec une affiche de Mai 68 en rupture avec les écoles- casernes. Le changement de modèle de gouvernement illustre le passage des sociétés disciplinaires aux sociétés de contrôle⁶⁴.



65

⁶⁴ G. Deleuze, 1990, p. 236, Les sociétés disciplinaires ont été analysées par M. Foucault dans *Surveiller et Punir*. G. Deleuze, avec Toni Negri, analyse la notion de « société de contrôle », dans deux articles dont « Post Scriptum », daté de 1990 et repris dans l'ouvrage *Pourparlers*. Ils reprennent l'idée que « nous entrons dans des sociétés de « contrôle » qui ne sont plus exactement disciplinaires (...), qui fonctionnent non plus par enfermement mais par contrôle continu et communication instantanée ». G. Deleuze parle de mécanismes de régulation et de sécurisation du champ social qui investissent tous les domaines de la vie sociale : travail, santé, éducation, loisirs... Ces dispositifs sont efficaces parce qu'ils se fondent dans la vie quotidienne des individus. La société post-disciplinaire aurait substitué l'ouvert au fermé ; le modèle de gouvernement horizontal et réticulaire introduit par le numérique, sur le modèle du rhizome, se substitue au modèle de gouvernement vertical et hiérarchisé.

⁶⁵ Plus d'école prison, Projet d'affiche - "Sans tampon", BnF, Département des Estampes et de la photographie, ENT QB-(1968) /W38

2-4-La communication, le marketing et leurs effets sur les pratiques éducatives

L'élection de V. Giscard d'Estaing marque la fin du politique, selon P. Legendre. Nous reprenons une citation du psychanalyste, car elle révèle le refus alors présent d'incarner l'autorité :

« (...) Maintenant, le pouvoir revendique sa propre disparition. On voit un ancien président de la République [Valéry Giscard d'Estaing] écrire qu'il a souffert d'être séparé de ses concitoyens. C'est-à-dire qu'il ne supportait pas sa fonction. Ce même président avait pris la manie de s'adresser, à la télévision, à ceux qu'il gouvernait au singulier... : Madame, Mademoiselle, Monsieur ; pour moi, c'est le comble. [...] Il laisse entendre qu'il est mon président, à moi qui l'écoute. Il n'est pas mon président, il n'est le président de personne en particulier, il est le président de la République française, de la nation française. »⁶⁶

La fiction sur laquelle repose la démocratie ne tiendrait plus, parce que la clé de voûte incarnée par le président est retirée. Ce qui faisait tenir l'édifice de la démocratie reposait sur un jeu de représentations, de rites et de théâtralité qui, en disparaissant, vont faire tomber à leur tour les autres pièces de l'ouvrage. Le nouveau modèle prônerait l'autonomie et l'individualisme en rejetant l'autorité et les contraintes du groupe. Le refus du politique d'occuper la place de surplomb conduirait les nouvelles générations à se « fragmenter » et à créer de nouvelles formes de socialisation. L'individualisme et la solitude sembleraient être les modèles sociaux dominants de la « selfie génération ».

P. Legendre ajoute :

« En détruisant la mise à distance symbolique du pouvoir, il commettait une faute grave contre le véritable fondement de la démocratie, qui repose sur la représentation, sur une mise en scène. La mise en scène est une mise à distance, et une mise en miroir qui permet la respiration, qui permet aux individus et aux groupes de se trouver, de se constituer en se séparant de leur propre image. Alors que la prétendue convivialité, déthéâtralisée, déritualisée, casse l'humain, détruit les individus en les laissant seuls face au néant. Démerde-toi, drogue-toi, suicide-toi, c'est ton affaire, il y aura des garagistes qui répareront si c'est réparable, et des flics si besoin est. L'humanité a besoin de l'ombre pour échapper à la folie »⁶⁷

Le changement de mode de gouvernement s'annonce avec l'élection de V. Giscard d'Estaing. L'analyse du discours des campagnes électorales, à partir des années soixante-dix, révèle en

⁶⁶ Entretien. « *L'humanité a besoin de l'ombre pour échapper à la folie* », P. Legendre, Le Monde, 22 avril 1997, p. 14.

⁶⁷ Ibid.

effet une rupture avec le discours gaullien et l'intrusion de techniques issues du marketing, transposées à la politique et, chemin faisant, à l'école.

Dès 1974, V. Giscard D'Estaing se prête aux jeux des caméras pour séduire l'opinion publique. Pour la première fois, les Français découvrent un candidat politique sous la douche après un match de foot, en vacances à la plage en maillot de bain ou encore, un peu plus tard, dans une attitude plus suggestive, lové dans l'eau, comme pourrait le faire une actrice ou un sportif pour la une d'un journal people. Le candidat se met en scène dans la banalité de la vie quotidienne du Français moyen des années quatre-vingt, sublimé par un effet de miroir créé par les tabloïds. L'image de modernité rompt avec la figure d'un de Gaulle, personnage dont nous envisagerions mal qu'il ait eu recours à ces procédés de marketing. Incarnant la figure héroïque du sauveur et occupant la place de surplomb, le Général incarnait l'autorité et imposait par sa stature une distance envers la presse et les Français.

Il utilisera la télévision vers la fin de son mandat, organe dont il détenait le contrôle. Lors de sa première allocution, il lira un texte puis s'appuiera sur les publicistes pour travailler son discours, toutes les questions et les réponses étant alors préparées.

La campagne électorale du candidat V. Giscard D'Estaing s'appuie sur le modèle américain des campagnes politiques. Figurant aux côtés de son épouse en voiture, son image n'est pas sans évoquer celle du couple Kennedy dont V. Giscard D'Estaing imite le style glamour. Affichant une attitude confiante et décontractée, le candidat se livre, durant la campagne, à un débat télévisé qui l'oppose à F. Mitterrand, comme le fit J. Kennedy contre R. Nixon.

Lors de son investiture à l'Élysée, l'impétrant refuse de porter le collier de grand Maître de la légion d'honneur. L'écart par rapport aux règles subtiles d'investiture en usage dans la République est interprété par les commentateurs comme signifiant qu'il ne doit rien à ses pairs. La suite du documentaire sur sa campagne filme son investiture qui s'apparente à une grande parade sur la cinquième avenue. Le président se dirige à pied vers la tombe du soldat inconnu, il porte dans sa poche un papier avec le nombre de voix recueillies. Il doit sa victoire à son électorat et non pas aux appareils politiques. Le candidat s'est construit en marquant son individualité. (Source INA 16 avril 1974). Il annonce sa victoire en anglais, comme pour se rapprocher des Etats-Unis.

L'ORTF et la radio vont jouer un rôle déterminant dans ce nouveau mode de communication jouant sur la séduction et l'émotion. Le slogan de campagne, le « *Changement dans la continuité* » (Campagne de 1974), joue sur l'opposition des deux termes.

Le candidat, interviewé sur France Inter le 16 avril 1974, déclare :

« Moi, je souhaite que ma campagne soit de l'allure la plus libre possible. Je veux dire la plus libre quant au ton, la plus libre quant à la manière... Je crois qu'il y a dans la vie française, dans la vie politique française, quelque chose d'inutilement guindé, d'inutilement artificiel, et que nous devons au contraire, comme je le disais tout à l'heure dans mon mot d'introduction, avoir une conception plus détendue, plus libre du style de notre vie politique et il conclut : La France comprend 52 millions de personnes qui se sentent mal-aimées. Alors, mal-aimées de qui, mal-aimées pour quel motif, c'est très difficile à savoir et à dire. Je voudrais regarder la France au fond des yeux, lui dire mon message et écouter le sien ».

Comprenant la force du message publicitaire, F. Mitterrand s'appuiera par la suite, pour sa campagne électorale de 1981, sur le publiciste J. Séguéla, qui créera l'oxymore *La force tranquille*, très proche dans sa construction du slogan giscardien. La figure emblématique de la période qui suivra est illustrée par B. Tapie, self-made-man, ministre sous le deuxième gouvernement socialiste, associé au foot, à la reprise des sociétés en faillite et à la finance.

Le discours de l'après '68, d'abord porteur de revendications, intégrera progressivement les techniques de communication du marketing. Langage du « *faire croire* », il recherche à effacer les liens de subordination : les patrons deviendront des décideurs, les employés des partenaires, les licenciements des plans de sauvegarde de l'emploi, les chômeurs des individus en recherche d'emploi, les sourds des malentendants, les zones d'éducation prioritaires des Réseaux « Ambition Réussite » etc. Consensuelle, ouatinée, douce et empreinte de bons sentiments, « la langue de coton »⁶⁸ partage avec cette matière la douceur, la chaleur, la souplesse permettant d'anesthésier et de maquiller le réel. « Langue » du pouvoir, pouvoir de celui qui la possède sur celui qui l'ignore, elle ne s'impose pas par la force mais par son imprégnation et la saturation de l'espace auditif. « Langue » de complicité, elle rompt avec la langue d'autorité en jouant sur les similitudes entre le locuteur et l'auditeur, en utilisant les mêmes mots, le même humour, les mêmes clins d'œil et en s'écartant du beau langage jugé inutilement guindé. Démagogie et décontraction sont ses alliés.

J.P Legoff nous invite à nous opposer à cette « *barbarie douce* », en « *serrant le langage* »⁶⁹ manipulé et perverti depuis une trentaine d'années. La modernisation de l'État, nous dit-il, appelle l'autonomie, la transparence, la convivialité, la responsabilité, la concertation. Ce jargon se diffuse dans l'école depuis 1989 et suscite des inquiétudes au sein de sa communauté. Le modernisme dans l'enseignement développe ainsi une « langue » attrape-tout où se mêlent la référence à l'élève au centre du système éducatif, à la citoyenneté des jeunes, à l'implication des parents d'élèves, à la lutte contre la violence à l'école, ou encore à la gestion de

⁶⁸ F. B Huyghe, *La Langue de coton*, 1991.

⁶⁹ Il s'agit de refuser d'utiliser des mots vides de sens et de réintroduire un langage ordinaire.

l'hétérogénéité des élèves. Le style et le vocabulaire sont semblables à ceux du management ; l'APC et l'évaluation des savoirs, savoir-être et savoir-faire dès la maternelle sont à relier au rapprochement des deux univers de l'entreprise et de l'école.

Nous reproduisons ci-dessous le tableau de F. B Huyghe :

1	2	3	4
Mesdames, messieurs,	la conjoncture actuelle	doit s'intégrer à la finalisation globale	d'un processus allant vers plus d'égalité.
Je reste fondamentalement persuadé que	la situation d'exclusion que certains d'entre vous connaissent	oblige à la prise en compte encore plus effective	d'un avenir s'orientant vers plus de progrès et plus de justice.
Dès lors, sachez que je me battraï pour faire admettre que	l'acuité des problèmes de la vie quotidienne	interpelle le citoyen que je suis et nous oblige tous à aller de l'avant dans la voie	d'une restructuration dans laquelle chacun pourra enfin retrouver sa dignité.
Par ailleurs, c'est en toute connaissance de cause que je peux affirmer aujourd'hui que	la volonté farouche de sortir notre pays de la crise	a pour conséquence obligatoire l'urgente nécessité	d'une valorisation sans concession de nos caractères spécifiques.
Je tiens à vous dire ici ma détermination sans faille pour clamer haut et fort que	l'effort prioritaire en faveur du statut précaire des exclus	conforte mon désir incontestable d'aller dans le sens	d'un plan correspondant véritablement aux exigences légitimes de chacun.
J'ai depuis longtemps (ai-je besoin de vous le rappeler ?) défendu l'idée que	le particularisme dû à notre histoire unique	doit nous amener au choix réellement impératif	de solutions rapides correspondant aux grands axes sociaux prioritaires.
Et c'est en toute conscience que je déclare avec conviction que	l'aspiration plus que légitime de chacun au progrès social	doit prendre en compte les préoccupations de la population de base dans l'élaboration	d'un programme plus humain, plus fraternel et plus juste.

Et ce n'est certainement pas vous, mes chers compatriotes, qui me contredirez si je vous dis que	la nécessité de répondre à votre inquiétude journalière, que vous soyez jeunes ou âgés,	entraîne une mission somme toute des plus exaltantes pour moi : l'élaboration	d'un projet porteur de véritables espoirs, notamment pour les plus démunis.
--	---	---	---

70

Commencez par la case en haut à gauche, puis enchaînez avec n'importe quelle case en colonne 2, puis avec n'importe laquelle en 3, puis n'importe laquelle en 4 et revenez ensuite où bon vous semble en colonne 1 pour enchaîner au hasard...

Mais surtout, n'oubliez pas d'y mettre l'intonation et la force de conviction...

Discours Universel de la langue de bois pédagogique 2017				
Mode d'emploi: Commencez par la première case de la première colonne, puis passez à n'importe quelle case de la colonne 2, puis 3, puis 4. Revenez ensuite à n'importe quelle case de la première colonne et continuez ainsi dans n'importe quel ordre. Plus de 10 000 combinaisons pour un discours fleuve de 30 heures.				
	1	2	3	4
A	Chers collègues	l'interaction maître-apprenants	demande l'adaptation des programmes	des évaluations nécessaires à la structuration de l'enfant.
	Chers enseignants			
	Tot, qui sort de l'ESPE sais tu que...			
	Jury chéri Mon amour*			
B	La pratique pédagogique prouve que	la pratique des TUIC	met l'apprenant au centre	des activités de différenciation pédagogique.
C	Les expériences riches et variées dans les classes mais aussi	l'organisation -des rythmes scolaires -de la journée scolaire	facilite l'utilisation	du système éducatif.
D	Les recherches récentes en didactique montrent que	le conflit socio-cognitif la pratique métacognitive	aide à l'approfondissement de l'analyse	des grandes lignes d'une pédagogie d'action.
E	Les activités métacognitives et plus fondamentalement	l'hétérogénéité des groupes de niveau	construit la mise en place	des activités transversales et interdisciplinaires.
F	Les représentations mentales initiales des enfants mais surtout	un enseignement explicite et bienveillant	nécessite l'interrogation	des compétences didactiques indispensables aux enseignants.
G	Parallèlement	l'environnement socioculturel et psycho-affectif de l'enfant	élabore progressivement la formation	des nouvelles formes d'organisation en lien avec le PÉD.T.
	Donc			
	C'est pourquoi			
	Mais			
	De la même manière De plus			
H	Au XXI ^e siècle	la pédagogie différenciée	mobilise la coordination	des modalités de collaboration des enseignants entre eux.
I	Comme le dit si bien	l'implication de l'élève dans son projet personnel	incite à l'innovation	des modalités de remédiation pédagogique.
	Mériteu,			
	Goigoux,			
	notre ministre,			
	notre IEN, Bentolila, Alvarez.....etc.....			
J	En outre	la réussite de chacun des élèves	participe au processus d'intégration	des parcours scientifiques, culturels et citoyens de l'élève.
	Toutefois			
	Néanmoins			
	Cependant			
* pour couple d'enseignants accro à la pédagogie Pierre PUDDU mai 1999 à Montpellier puis rénové en mars 2017 avec l'aide des réseaux sociaux (un grand merci aux participants) d'après " le code universel du discours" réalisé par des étudiants polonais en 1981 pour se moquer du discours du parti communiste.				
sur le site http://rirerecre.fr/				

⁷⁰ https://www.huyghe.fr/dyndoc_actu/44b4a838af4d3.pdf

Ce parler creux se retrouve dans les discours de l'Éducation nationale :

La distance entre le dépositaire d'un discours d'autorité et son récepteur est faussement réduite ; le déni de l'autorité fausse les rapports professionnels. Les mots désignant la différence des places sociales occupées dans le milieu professionnel comme patron et ouvrier sont effacés et remplacés par le terme consensuel « partenaires sociaux ». Les licenciements deviennent des plans de redressement, les victimes de guerre deviennent des dommages collatéraux, les élèves en échec scolaire, notion créée en 1981 lors de la création des ZEP sous le ministère d'A. Savary, deviennent des « élèves à besoins particuliers ». Une nouvelle forme de participation citoyenne apparaît à tous les niveaux des services publics.

Appelée il y a peu encore ingérence, l'intrusion des parents dans un espace sanctuarisé jusqu'en 1989 marque le passage d'une société de citoyens à une société d'usagers. Toute question politique appelle une réponse immédiate et instantanée apparaissant sous forme de bandeaux télévisuels pour que chaque spectateur puisse interférer par une opinion avec le discours des intervenants. Cela biaise le discours des acteurs soumis à l'audimat en mettant sur le même plan le spectateur et le spécialiste, et en créant un semblant de démocratie puisque nous sommes sommés d'avoir un avis sur tout, même sur des thématiques que nous ne connaissons pas. Cette nouvelle forme de débat participatif peut évoquer les combats de gladiateurs en nous rappelant le rapport aux jeux pour divertir les masses. Pensons à l'importance accordée dans nos sociétés aux divertissements, aux parades sportives planétaires, au culte du corps et de l'argent. Divertir, dont l'étymologie nous dit « détourner de », « distraire », renvoie à un éloignement du politique compris comme l'implication du sujet/citoyen dans les affaires de la cité.

J. Cl Michéa (1999) explique l'éviction des savoirs des programmes scolaires par le fait que la société à venir n'aura plus besoin d'une masse instruite. Il y aura une élite gouvernante et une majorité utilisée à des postes subalternes. Dans la même ligne de pensée, N. Hirtt souligne que l'approche par les compétences dans le milieu scolaire vise à servir le marché en travailleurs non qualifiés, flexibles et capables d'occuper des postes ne nécessitant pas de gestes professionnels acquis par l'apprentissage.

Nous ne faisons pas la coupure habituelle entre les métiers artisanaux et intellectuels, car nous pensons que l'artisan a son intelligence dans sa main. Pour nous, ce découpage réalisé par l'école est arbitraire. Il correspondait aux catégories sociales distinguant une classe ouvrière, une classe moyenne occupant les emplois du tertiaire et une classe supérieure gouvernante et pensante. Cette division en classes ne correspond plus à la réalité socio-économique du pays, car le rapport au travail est modifié par les nouvelles technologies et les délocalisations des entreprises soumises aux investisseurs et, donc, à la loi du marché. La formule figée du

ministère « *Réussite pour tous* », enjoignant les enseignants à faire réussir tous les élèves, illustre bien ce déni de réalité tout en rendant l'école plus festive⁷¹.

Le courant libertaire de l'après 68 prônant l'autonomie, l'autogestion et la culture d'entreprise semblerait avoir facilité l'introduction à l'école de procédés issus du marketing, dont le recours aux slogans et aux formules figées. « *L'École de la Bienveillance* », « *L'École de la confiance* », *la réussite pour tous*, l'évaluation positive masquent une réalité moins séduisante. Ces artifices langagiers brouillent les concepts traditionnels de l'enseignement, et seraient l'une des causes du malaise chez les inspecteurs et les enseignants qui, ne comprenant pas le discours managérial, doivent constamment l'interpréter et le réinterpréter. Leur difficulté à se saisir du sens des textes réglementaires renforcerait leur sentiment de ne pas « être bons » et pourrait créer chez eux un sentiment de disqualification, conduisant à l'épuisement professionnel. Le taux de suicide est deux à trois fois plus élevé dans l'Éducation nationale, alors que le métier d'enseignant est souvent perçu comme un métier attractif en raison des vacances⁷². Nous proposerons plus loin d'entendre des témoignages d'enseignants sur l'évolution de leur métier, depuis l'introduction de la managérialisation de l'École.

⁷¹ Les thématiques sur « le bien-être » des élèves à l'école, « la bienveillance » et la lutte contre l'ennui des élèves contribuent à créer une nouvelle conception de l'apprentissage qui devrait être ludique. Comment traite-t-on dans cette conception la prise de risque de l'élève, l'échec, sa peur ou son angoisse de ne pas assimiler un savoir ?

⁷² Nous renvoyons au chapitre consacré au contenu des entretiens avec les cadres et les enseignants, qui font part d'un sentiment de malaise et parlent de la maltraitance subie par les personnels de l'éducation.

3-La désymbolisation du monde

3-1 Les causes du malaise

Dans son ouvrage *La condition humaine n'est pas sans conditions*⁷³, J.P Lebrun dit que le discours de la science se substitue à celui de la religion dans l'organisation du lien social. La mutation se fait en passant d'une organisation sociale basée sur la foi à une organisation basée sur la raison et la rationalité, deux mots dont l'étymologie est proche :

*« Raison et ration : le sens premier de ratio était calcul, compte. Le mot désigna ensuite la faculté de comprendre : par exemple la cause d'un événement, ou la cohérence logique. Selon le processus le plus fréquent, le mot français de forme savante reprend le sens premier : une ration est une mesure calculée. Toutefois, raison réfère au compte et au calcul dans : à raison de, en raison inverse de »*⁷⁴

En passant d'un modèle théologico-politique à la modernité démocratique, nous sommes passés, selon J.P Lebrun, d'un monde qui disposait de la consistance en même temps que de l'incomplétude à une organisation sociale égalitaire qui prétend à la complétude, mais au prix de l'inconsistance. Le modèle précédent était fondé sur un lien social organisé sur le modèle de la religion. Il était organisé d'une façon telle que l'existence d'une place d'exception était reconnue comme allant de soi. Cette place de prévalence, radicalement Autre, était légitimée par Dieu. Cette perte de la transcendance religieuse se traduit par la fin de l'organisation hiérarchisée des institutions.

J. P Lebrun précise:

*« Avec une implication de taille : la référence que l'on faisait spontanément à une place de surplomb, différente des autres, forcément prévalente, à laquelle chacun reconnaissait spontanément une légitimité- ce que l'on retrouve évidemment dans le champ religieux avec la place de Dieu, mais pas seulement car cette place, on y reviendra, en justifie beaucoup d'autres- n'est plus de mise. Cette place, celle en fait de la plupart des figures d'autorité, se trouve désormais discréditée, jusqu'à même ne plus avoir droit de cité »*⁷⁵.

Le psychanalyste dit qu'à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale, le modèle de société pyramidal est remis en cause. La Shoah, l'organisation d'un crime contre l'humanité rationalisé et industrialisé, a conduit à la plus radicale déshumanisation que le monde ait connue. La

⁷³ J.P Lebrun, *La condition humaine n'est pas sans conditions*, Denoël, 2010, p. 25.

⁷⁴ J. Bouffartigue, A M Delrieu, *Les racines latines*, 2008.

⁷⁵ J. P Lebrun, 2010, p. 25.

transgression de l'interdit du meurtre et la perte de la filiation⁷⁶ auraient rompu les fondements de la société. Le haut de la pyramide, symbolisant l'autorité sacrée détenue par la figure du père ou une autre instance (État, politique, chef) remise en cause, tendrait alors à s'affaiblir. La génération de 68 en contestation contre la hiérarchie introduit les notions d'auto-gestion et d'autonomie dans le milieu de l'entreprise et de l'école notamment.

Le mode de participation horizontal sollicitant la participation de tous se réclame d'un modèle plus égalitariste. Il dénierait la fonction de l'autorité et de la loi, considérée comme une limite aux choix de l'individu. Face à l'expression des demandes individuelles et autocentrées sur leurs propres intérêts, le mode de participation horizontal prendrait le risque de laisser surgir l'expression de la violence, qui était auparavant canalisée par la figure du chef⁷⁷. Ce modèle nous enjoindrait à nous conformer, c'est-à-dire à prendre la forme voulue par un système de normes et de labels, compilés sous la forme de portefeuilles de compétences pour l'employabilité ou d'un socle de compétences pour la traçabilité des enfants. Ces référentiels sont rédigés en termes comportementalistes de savoir-être et de savoir-faire. Il s'agirait d'adapter l'individu à une norme de conduite, intégrée pour son bien-être, pour un mieux-vivre et conçue dans un esprit bienveillant. La mise en place de ces protocoles permettrait à l'individu de se gérer à partir de sa check-list.

J.P Lebrun ajoute :

« Nous n'acceptons plus d'être sous la houlette d'un père ; nous nous associons comme des frères en nous surveillant, nous contrôlant les uns les autres. Il y a de moins en moins de régulation par le haut, mais en revanche un contrôle horizontal de plus en plus appuyé »⁷⁸.

Une des conséquences de la perte de la place de surplomb serait la non intégration de la loi du père, la proximité avec la mère ne permettrait pas de mettre en place le manque et la frustration, conditions nécessaires pour que survienne le langage⁷⁹. En accédant au langage, l'enfant acquiert une faculté de symbolisation:

« C'est l'aptitude au langage qui m'humanise. Et qui me rend apte à vivre de manière autonome tout en me condamnant à la solitude- cela comme tout vivant. Mais à une solitude qui se sait elle-même.⁸⁰ »

⁷⁶ Nous renvoyons à l'analyse de P. Legendre pour les notions de perte de la filiation et d'interdit du meurtre traitées en début de chapitre.

⁷⁷ La montée des conflits, dans les écoles notamment, pourrait s'expliquer par ce mode de fonctionnement.

⁷⁸ J. P Lebrun, *La condition humaine n'est pas sans conditions*, Denoël, 2010, p. 108.

⁷⁹ L'enfant se représente l'absence du sein de sa mère par sa capacité à la symboliser.

⁸⁰ Ibid. p. 126.

Il ajoute : « *La masse est tenue par le bas par l'addiction à l'objet et non par le haut, par une autorité symbolique* »⁸¹.

Les parents sentent qu'ils n'ont plus la légitimité d'une génération d'en dessus sur une génération d'en dessous. Dans l'après 68, le lien va se rompre pour laisser place à un monde horizontal fait d'individus en compétition, régis par la règle du gagnant-gagnant. Cette période marque également l'affaiblissement des institutions, lesquelles étaient la continuité des ordres religieux hérités du Moyen Age. La dé-symbolisation du monde déstructurerait le langage. De nouveaux mots surgissent, formés à partir du préfixe auto (soi-même), sans référence à une altérité : auto-entrepreneur et sa version anglaise self-employed⁸².

J. P Lebrun se réfère à J. Lacan pour expliquer que l'individu se construit avec le matériau d'un autre. Cet autre est le référent placé en position d'autorité, d'altérité et d'antériorité (règle dite des 3 A) :

*« Dieu fait partie de l'appareil psychique- dès que je suis un être humain, je suis tributaire de l'Autre- que j'entends ici dans le sens de la scène du langage- et des autres mais semblables- pour ma propre pensée et ma propre parole. Donc ce que j'ai de plus singulier est construit avec le matériau de L'Autre (...) »*⁸³

Le psychanalyste explique que la place de surplomb implique une hiérarchie. Au nom de l'égalité, voire de l'égalitarisme⁸⁴, la place d'exception n'existe plus ou, si elle existe, elle est suspectée de justifier les abus de pouvoir et de contribuer à les maintenir :

*« Me trouver dépendant de l'Autre fait alors que Dieu a sa légitimité, en quelque sorte puisque dire Dieu, c'est simplement donner figure à cette scène. Cette illusion a sa valeur positive car en faisant intervenir Dieu nous avons donné du poids, de l'effectivité à l'altérité, en tant qu'elle nous constitue tous »*⁸⁵.

Le modèle de la pyramide a permis la transmission des lois du langage, qui supposent un ordre hiérarchisé des places et une différenciation. Dans un système horizontal, les individus demandent à être réorganisés et redéfinis en fonction de critères appartenant auparavant à la sphère privée tels que les choix portant sur l'orientation sexuelle, le mode de nourriture ou la définition de la cellule familiale.

⁸¹ Ibid. p. 110.

⁸² Autonomie vs hétéronomie marquerait le passage du modèle pyramidal au modèle réticulaire, en évacuant la place du tiers.

⁸³ Ibid. p. 143.

⁸⁴ JM Prieur, L'égalitarisme résulte du fait que « lorsque la visée d'égalité devient absolue, elle ne tolère plus l'altérité ou la différence ».

⁸⁵ Ibid. p. 143.

La société s'est désagrégée en une multitude d'individus en quête de reconnaissance. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner la famille monoparentale, la jeunesse morcelée en différentes tribus, pour illustrer la fragmentation de la société désormais pensée comme un conglomérat d'individualités et non plus comme un corps solide et homogène, construit en strates hiérarchisées. Cette forme d'individualisme pourrait expliquer la fin des grands rassemblements collectifs.

Les revendications identitaires des individus sembleraient l'emporter sur les luttes collectives, conduites pour préserver les droits sociaux, dans le système antérieur. Les revendications de la Gay Pride, le Mariage pour Tous, les théories du genre mobilisent davantage l'actualité des médias que le recul des lois sociales, acquises au cours du siècle dernier. La délocalisation des usines et des entreprises a mis au chômage les ouvriers et a fait reculer l'action syndicale et les solidarités professionnelle et familiale. Actuellement, les employeurs semblent davantage réguler les tensions par l'application de chartes d'entreprise que par des négociations tripartites entre l'État faisant appliquer le droit du travail, les employeurs et les employés.

Nous y voyons une conséquence de la chute du système pyramidal qui, en excluant ou en fragilisant le rôle de l'État, va permettre le passage vers une société régie par le contrat au lieu d'une société gouvernée par la loi. Cette réorganisation risque de profiter aux plus forts, puisque la figure de médiateur ne permettra plus d'exercer une protection et une garantie des droits. Le travail du dimanche peut être un des exemples illustrant la régression des droits du travailleur. Le contrat s'apparente à un arrangement consenti entre deux parties, dans une relation asymétrique. L'individu en recherche d'emploi n'est pas placé en position optimale pour négocier alors que le code du travail impose la loi, en préservant le cadre législatif sans que les parties aient à discuter de son bien-fondé. Le temps et les individus deviennent « *flexibles* » comme les métaux, selon la métaphore du juriste A. Supiot, pour s'adapter aux demandes du Marché.

Le paradoxe des mouvements égalitaires, prônant l'égalité des chances et l'égalité civique, est de produire des effets pervers. Le système pyramidal antérieur permettait à chacun, en fonction de ses aptitudes et parfois de sa naissance, d'accéder à une fonction au sein de la société. Ce système méritocratique n'était pas absolument juste, puisqu'il attribuait des positions hiérarchiques et concentrait l'excellence sur une minorité. A. Supiot cite Gandhi, qui parlait de varna pour évoquer la loi divine qui établissait une société de castes, faite de brahmanes, de rois, de marchands et de serviteurs. Gandhi pensait que si on cassait cette hiérarchie, la compétition prendrait alors le dessus.

Notre société a connu ce même montage structuré par la religion, incarné par la figure du roi, fondé sur la foi et les prêtres, puis par le politique avec l'avènement de la démocratie, de ses lois et ses partis et, en dernier lieu, par la finance, dotée d'un Marché total administré par les technosciences, selon la formule de P. Legendre.

Selon la fiction, les images échangées varient ; hosties dans une économie de salut jouant par référence avec le sacrifice du Christ, argent dans un système colbertiste du temps des manufactures, au Siècle des lumières et, en dernier lieu, fantasmes d'éternité, d'ubiquité et de liberté portés par la science et la technique.

A. Supiot rapproche la figure du juriste de celle du prêtre, parce qu'il énonce la loi. Nous reprenons sa définition de la justice sociale, exposée dans son cours au Collège de France, en 2014-2015⁸⁶. Il évoque le rêve de Placentin :

« (...) Dans le rêve de Placentin, ce groupe des vertus civiques siège dans le saint des saints du temple, l'adytum. Il est entouré d'un mur de verre sur lequel se trouve inscrit en lettres d'or le texte complet du Code de Justinien et au travers duquel le public voit la Justice. Comme dans un miroir, à l'intérieur de l'adytum, les prêtres de la Justice se tiennent prêts à modifier le texte lorsque l'une de ses dispositions paraît inopportune à l'œil vigilant de l'équité. De l'autre côté du mur de verre, un vénérable professeur de droit discute avec les fidèles de questions juridiques difficiles, questions qui vont, comme de juste, faire l'objet de l'ouvrage de Placentin ».⁸⁷

La métaphore de la justice, déesse tenant sur ses genoux sa fille Équité qui signale sur la paroi les mots du juriste, introduit la notion de justice sociale. Elle est, chez le juriste A. Supiot, la première condition du maintien de l'État. Le juriste pose les jalons historiques de ce droit, énoncé dans le préambule du Traité de Versailles en 1919. Il rappelle la théorie du juriste G. Vico (1668-1744), stipulant que les États semblent suivre des cycles, alternant entre paix et catastrophes. A. Supiot rappelle que la paix ne peut être durable sans justice sociale et dit que si les injustices deviennent trop grandes, elles créent de la haine et de la violence.

L'expérience des guerres est à l'origine du constat effectué par A. Supiot. À l'issue des massacres de 1914-1918, les États vont donc rédiger le préambule du Traité de Versailles et créer l'Organisation Mondiale du Travail, en 1919. La Déclaration de Philadelphie, en mai 1944, reprend à son tour en préambule les conditions permettant d'atteindre cette exigence de justice sociale. Elle est liée aux modes et conditions « d'un travail réellement humain »⁸⁸. Le travail doit répondre à un impératif de sécurité (Sécurité sociale), de dignité de la personne

⁸⁶ A. Supiot, Collège de France, Cours 2014- 2015, *État social et mondialisation : analyse juridique des solidarités- La justice sociale internationale*.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ A. Supiot, P. Musso, « Qu'est- ce qu'un régime de travail réellement humain ? », Colloque de Cerisy, 2017.

(Droit du travail) et à un minimum de salaire (Justice) pour permettre aux individus de survivre :

« Autrement dit, la notion la plus propre à désigner la mission première de l'État est celle d'un État de justice. L'État de justice, dans la définition qu'en donne Pierre Legendre, est celui qui, à travers sa propre mise en scène, pose la Référence, à la fois comme pouvoir et comme limite de soi, et remplit ainsi cette fonction anthropologique de base : limiter le sujet, le marquer, lui éviter qu'il ait à se fonder lui-même pour vivre »⁸⁹.

⁸⁹ A. Supiot, Cours 2014/205 *État social et mondialisation : analyse juridique des solidarités* consultable en ligne www.college-de-france.fr/site/alain-supiot/La-justice-sociale-internationale.htm

3-2 La démonétisation de l'argent

La dé-symbolisation du monde semble évacuer la place du tiers, garant du montage dogmatique de la société. L'argent a une valeur anthropologique qui dépasse la simple valeur de transaction. La démonétisation consiste à supprimer la valeur faciale d'un billet⁹⁰. Démonétiser signifie également perdre la confiance et le crédit. En évoquant la propriété du monde et son gouvernement, nous nous référons au papier-monnaie, qui est une valeur de fiction, une convention : « *L'argent appartient à la théâtralité sociale* », selon une formule de P. Legendre⁹¹.

Perdre la valeur faciale d'une monnaie, est-ce la même chose que perdre la face ? Le Littré indique que le terme face indique en numismatique le côté où se trouve, dans une pièce de monnaie, la tête du souverain et dans une médaille, le côté où se trouve la tête ou, quelquefois, le nom de celui pour qui elle a été frappée.

L'expression perdre la face est proche de perdre son honneur, perdre sa crédibilité, perdre son autorité et est synonyme pour le moins d'embarras. En espagnol, une expression employant le mot face traduit par cara (visage) dans « *dar la cara* » (por) veut dire assumer, se porter garant (pour). Les étymologistes ont rapproché *facies* de *fax*, *facis*, flambeau, et du grec φάσις, apparition.

Nous remarquons que chaque changement de mode de gouvernamentalité s'accompagne d'un changement de monnaie. Les sociétés primitives commerçaient avec des pièces en argile appelées calculi et des coquillages. Les métaux précieux, l'or et l'argent, furent ensuite utilisés et peu à peu remplacés par le papier portant les symboles des instances garantes.

P. Legendre explique que le Deutsche Mark, le dollar, le franc portent par l'échange la désignation implicite du garant, figure incarnant Dieu. Le Référent s'est déplacé de Dieu à la Patrie. Il parle d'une économie du Salut pour expliquer le rôle de médiateur de l'argent dans

⁹⁰ Définition du Littré : « Démonétiser : ôter à une monnaie, à un papier-monnaie, la valeur que la loi lui avait attribuée- au figuré : déprécier, rabaisser ». Le Dictionnaire CNRTL indique que la démonétisation dérive du radical latin Moneta monnaie, du préfixe dé et du suffixe iser.

« Moneta », d'abord mère des muses, surnom de Junon, puis nom du temple qui lui était dédié à Rome et où l'on fondait la monnaie, d'où les expressions « hôtel de la monnaie » et « argent monnayé », « Moneta » est également présent en latin médiéval, au sens de droit de battre monnaie.

La démonétisation désigne une mesure administrative prise par un État pour retirer de la circulation une monnaie, etc. - dans un emploi rare. Destruction ou diminution du crédit, de l'influence, de la réputation dont jouit quelqu'un ou quelque chose. Il est le (quasi-) synonyme de déprécier, discréditer.

⁹¹ P. Legendre, *De la société comme Texte*, Fayard, 2001, p. 98.

l'édifice des images instituées par le christianisme et mentionne que Marx comparait également l'argent au Christ.

Sou et solide dérivent de solidus, qui veut dire massif. A.M Delrieu et J. Bouffartigue⁹² avancent que, lorsque l'empereur Constantin décida de créer une nouvelle monnaie d'or, il appela sa pièce faite de 4,55 g d'or « solidus aureus », pièce d'or massive ; l'adjectif qui signifiait aussi, au figuré, stable, inébranlable, promettait une monnaie solide. Elle le resta effectivement et le sou de l'Empire byzantin fut, pendant plusieurs siècles, le dollar de l'Europe médiévale. Les sous créés par les rois de France, durant la dynastie des Carolingiens au XIII^{ème} siècle, étaient des unités monétaires plus modestes, puisqu'il en fallait vingt pour faire une livre ou un franc. Pour bien des Français qui n'avaient que rarement des pièces d'une valeur supérieure, le sou fut la monnaie par excellence⁹³.

En 1360, le roi Jean fit frapper une monnaie représentant le roi à cheval et armé de toutes pièces ; elle fut nommée franc à cheval, à cause de la devise Francorum rex, qui y figurait ; il y avait aussi des francs à pied représentant le roi armé de toutes pièces, mais à pied. La gravure d'une figure emblématique associée à une valeur sur la pièce de monnaie est, comme nous l'avons dit, la fiction qui garantit la conformité de l'échange. C'est ce passage par une tierce personne émettrice d'images qui valide la transaction financière.

Historiquement, le franc sert à désigner, dès le XIV^{ème} siècle, la monnaie nationale. Associée à l'identité nationale, la pièce porte en elle une valeur symbolique forte. Le mot franc est associé au peuple libre, à la noblesse et à la bonne origine :

*« Franc est le nom que les Orientaux donnent aux Occidentaux, depuis les Croisades, à cause du grand rôle que les Français jouèrent dans ces expéditions »*⁹⁴.

Nous étayons notre propos par l'analyse d'E. Cohen, directrice du Musée de la Monnaie de Paris :

« Par son sujet - la représentation d'une jeune femme répandant sur la terre des épis de blé, la Semeuse évoque l'histoire de Déméter, cette divinité de l'antiquité, déesse de l'Agriculture, de la terre cultivée, qui fut essentiellement déesse du blé, mais sut aussi rendre la terre stérile quand sa fille Perséphone lui fut enlevée par Hadès, le dieu des morts et du monde souterrain. (...) à l'origine Oscar Roty conçut cette image pour une médaille destinée au Ministère de l'Agriculture ».⁹⁵

⁹² A.M Delrieu et J. Bouffartigue, *Les racines latines*, Belin, 1996, p. 233.

⁹³ En 1950, beaucoup d'individus disaient encore vingt sous pour un franc, cent sous pour cinq francs.

⁹⁴ Cf. définition du Littré.

⁹⁵ E. Cohen, *Le fil d'un symbole : la semeuse d'Oscar Roty*, article en ligne à l'adresse <http://www.oscar-rotty.fr/rotty/articles/ECohen.pdf>.

Elle dit que la monnaie sert à raconter un récit sous une forme pédagogique, c'est pourquoi les politiques y associent une image renvoyant à l'imaginaire collectif :

« La Semeuse combine, associe une image guerrière, combattive de la République, et une image apaisée, sereine, féconde, répandant la richesse sur la terre. Figuré à l'arrière-plan, le soleil est l'expression des lumières de la liberté, la liberté ensoleillée, comme l'appelle Maurice Agulhon. Les semailles, le bonnet, le soleil, le sens donné aux attributs de la Semeuse est clair. Chacun comprend, il n'y a pas de sens caché, secret, à l'avant comme au revers de la pièce, où une branche d'olivier, symbole de paix, est accompagnée de la devise, Liberté Egalité Fraternité »⁹⁶.

Le Journal *La Liberté*, daté du 8 octobre 1898, écrit :

« (...) les semences qu'elle jette généreusement à la terre sont les innombrables idées qui peuvent être un jour germeront et lèveront ».

Mis en circulation en 1897-1898, les francs à la semeuse vont continuer d'être frappés jusqu'en 1920. Ils sont ensuite démonétisés en 1928 par R. Poincaré, à l'occasion de sa grande réforme monétaire. Le référendum du 28 septembre 1958 donne une nouvelle Constitution à la France. En janvier 1959, le général de Gaulle devient le premier Président de la Vème République française. La figure de la Semeuse va renaître en 1958-1960 avec la création du nouveau franc. L'objectif de de Gaulle est d'assainir la situation financière, monétaire et économique de la France, de créer un franc stable pour réformer l'économie⁹⁷. L'histoire du nouveau franc, qui a repris le nom de franc en 1963, s'est déroulée dans le cadre de la construction européenne. Depuis le 25 mars 1957, date de signature du Traité de Rome créant la Communauté économique européenne, nombreux sont les événements qui manifestent cette construction. Ainsi, en 1979, est mis en place le système monétaire européen (le SME). En 1992, l'Union prévoit l'unité monétaire de l'Europe, qui la conduit vers une monnaie unique, une monnaie commune, concrétisée en 1995 par le nom donné à cette monnaie, l'euro. À partir du 1er janvier 2002, l'euro remplace le franc.

Ce changement de monnaie correspond à un changement de récit. Les figures humaines représentant l'avènement de la Démocratie (la Révolution française incarnée par Gavroche et Marianne), les découvertes scientifiques ou la référence littéraire (Marie Curie, Pasteur, Antoine de Saint-Exupéry) sont remplacées par des monuments anonymes représentant la Grèce antique (la période païenne avec le mythe des Atlantes), l'Empire romain (les aqueducs), la christianisation du territoire (du roman au gothique), l'essor des banques (la Renaissance) et

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Ch. de Gaulle, *Mémoires d'Espoir*, Plon, 1996.

l'industrialisation (les édifices de verre et d'acier). Les nouveaux billets mettent en avant la technique et l'industrie, autrement dit la technoscience-économie issue du courant positiviste⁹⁸. Cette période marque une rupture avec le religieux ou, du moins, un refoulement de celui-ci. Ponts, portails et fenêtres ont remplacé les figures garantes de la valeur de nos monnaies. S'agit-il d'une opération de dé-ritualisation des mythes fondateurs de nos sociétés ? Le graphisme des nouveaux billets caractérise, à première vue, des styles architecturaux, de la Grèce antique à la période moderne : classicisme, roman, gothique, Renaissance, baroque, rococo, moderne et postmoderne.

Nous retrouvons donc un continuum des grandes périodes historiques intégrant la période romaine, avec un aqueduc et un arc de triomphe sur les coupures de 200 euros, le Moyen Âge, avec les cathédrales romanes puis gothiques sur les coupures de 20 euros, la Renaissance, avec un pont imitant le Ponte Vecchio ainsi que les colonnes soutenues par des Atlantes sur les coupures de 100 euros, les Temps Modernes, avec des constructions en verre et en acier sur les coupures de 200 euros et, enfin, la Postmodernité, sur les billets de 500 euros, avec les buildings de type centre d'affaires.

Ce choix met en valeur l'expansion économique de l'Occident à partir de l'Empire romain, la christianisation du territoire, le développement des sciences et des techniques aboutissant à l'industrialisation massive rendue possible par les banques.

À la droite du billet de 200 euros, figure la carte de l'Europe auréolée d'étoiles et s'élançant par les ponts tendus vers la partie gauche. Nous pouvons penser qu'il s'agit d'un nouveau territoire à conquérir. Le dollar et l'euro partagent la similitude de porter deux barres coupant la lettre S pour la monnaie américaine et la lettre E pour l'euro.

Sur le film de présentation du nouveau billet produit par la BCE, apparaît le personnage Europe en filigrane et, par conséquent, invisible à l'œil nu. Il semble évident pour la BCE que nous devrions y reconnaître Europe, mais celle-ci n'étant pas matérialisée sur le billet, cette figure prête à interprétation. La mise en scène peut suggérer une référence à Marie, d'autant que le commentateur du film de présentation des nouveaux billets fait allusion, sur le site de la BCE, à une apparition ; une lumière illumine alors la figure divine sous une voûte gothique étoilée. La représentation des douze étoiles sur le fond bleu du drapeau européen peut également évoquer la référence à la liturgie chrétienne. L'image en filigrane sur les nouveaux billets en

⁹⁸ Étymologie : de l'adjectif positif, venant du latin positus, mis, posé, placé, situé, exposé. Le terme a été utilisé par Saint-Simon (1760-1825) et par A. Comte (1798-1857) pour désigner une philosophie des sciences. Ce courant peut être considéré comme le fondement de la rationalité scientifique et managériale.

euros est, en réalité, la reproduction d'un vase du IV^{ème} siècle représentant la scène mythologique de l'enlèvement d'Europe par Zeus.



99

Nous nous sommes intéressés à l'interprétation de cette représentation d'Europe donnée par un journaliste libanais, Bachir el-Koury. Il publie un article « *Qui est la princesse Europe des billets de 20 € ?* » dans *Ouest France Edition du soir* du 17/12/15.



100

⁹⁹ <https://www.photo.rmn.fr/archive/08-520231-2C6NU01CHVYA.html>

Cratère en cloche à figures rouges-Peintre de l'Ilioupersis (4^e siècle av J.-C.)-Antiquités grecques, étrusques et romaines-DESCRIPTION: Face A : enlèvement d'Europe par Zeus transformé en taureau. Face B : scène dionysiaque-2^e quart du 4^e siècle av J.C- Musée du Louvre- Paris.

¹⁰⁰ Reproduction d'un billet de 20 euros (photo BCE).

Il rappelle le passé culturel de la Phénicie et son expansion culturelle vers l'Europe :

« Entre mythe et réalité, l'histoire de la déesse Europe renvoie vers les liens économiques, culturels et historiques entre le bassin est de la Méditerranée et le Vieux Continent mais aussi à l'histoire complexe des échanges qui sous-tendent la construction de l'identité européenne. Ces liens ancestraux, qui remontent à plusieurs milliers d'années, selon les spécialistes, ont connu un essor particulier durant l'époque phénicienne. (...) »¹⁰¹

Il souligne la toute-puissance coloniale de l'Occident :

« Entre ces deux mondes, le fossé ne va cesser de se creuser, jusqu'au XXe siècle. En 1948, la création de l'État hébreu marque le début d'une hostilité croissante vis-à-vis de l'Occident, exacerbée par les prétentions expansionnistes du Vieux Continent et sa toute-puissance économique. (...) »¹⁰²

En rappelant les tensions entre monde occidental et oriental, il espère que la symbolique de la monnaie joue un rôle de mémoire :

« Malgré cette défiance partagée et la tentation de ne voir entre ces deux mondes qu'une ligne de fracture, certaines initiatives visent à perpétuer ces liens. En 1995, l'accord de Barcelone va ainsi donner vie à la politique européenne de voisinage (PEV). Le visage d'Europe sur les billets d'euros va désormais dans le même sens. Il rappelle, au moins symboliquement, l'existence d'un héritage commun, nourri au fil des siècles d'influences et d'échanges réciproques, à une époque où le clivage Orient-Occident atteint désormais des sommets »¹⁰³.

La référence au mythe païen ou à la divinité chrétienne opère de la même façon : elle sert à construire une structure narrative sur laquelle repose le récit des liens économiques, culturels et historiques qui unit, comme le rappelle le journaliste, le bassin méditerranéen au « Vieux Continent ».

L'identité européenne repose sur ces mythes et récits. Pour des Français attachés à leur histoire, la perte de l'effigie sur les monnaies correspond à la fin d'une histoire nationale. R. D Dufour fait coïncider la perte de la souveraineté de l'État au moment où l'État ne frappe plus sa monnaie. Cette période marque alors la chute des pères et des repères en même temps qu'elle met fin à un système pyramidal.

Le président du Mouvement des Citoyens, J.P Chevènement, avait dénoncé, dès 2001, le risque encouru par la perte de repères pour les jeunes générations. En campagne contre l'euro, il demandait, avant sa mise en circulation, que la monnaie européenne soit réservée aux

¹⁰¹<https://www.ouestfrance.fr/leditiondusoir/data/641/reader/reader.html?t=1450373688753#!preferred/1/package/641/pub/642/page/4>

¹⁰² Ibid.

¹⁰³ Ibid.

transactions bancaires et que le Franc continue de jouer le rôle de symbole identitaire entre le citoyen et l'État. Le franc est associé au peuple franc, dont l'étymologie renvoie aux adjectifs libre et courageux.

Dans son discours, c'est la foi en la monnaie (confiance) qui relie le citoyen à l'État ; la perte de ce symbole marque, d'après lui, pour les Français, une perte de repères institutionnels et identitaires.

« Je ne remets pas en cause les avantages techniques et économiques de l'euro qui a créé une zone de stabilité, admet M. Chevènement, je propose simplement d'en rester là. Aujourd'hui, on est en train de chercher à effacer le franc, c'est-à-dire la France, affirme-t-il, si c'est le cas, il faut le dire. Cessons d'embêter les Français, lance l'ancien ministre de l'Intérieur, on leur a déjà retiré le repère (leur père ?) du service national, laissons-leur celui du franc qui symbolise la relation de confiance multiséculaire entre le citoyen et l'État »¹⁰⁴.

Il est intéressant de noter qu'aucun des monuments reproduits sur les billets ne porte de nom. Les édifices ne sont plus authentifiés ni localisés. Nous pouvons seulement les désigner par un terme générique pont, cathédrale... Cela contribue à une perte de repères spatiaux et temporels pour les jeunes générations. Cet appauvrissement culturel de l'histoire des civilisations laisse la place à des opérations de manipulation pour développer la cupidité et l'appétence pour l'argent.

En effet, la BCE lance une opération à destination des enfants, intitulée : *Joue à EuroRun*¹⁰⁵. Run voulant dire courir en anglais, nous en déduisons que la banque sensibilise le jeune public à la financiarisation du monde :

« La Banque centrale européenne et les banques centrales nationales de la zone euro organisent un concours du 25 novembre 2015 au 25 février 2016. Encouragez vos élèves à participer ! Les 100 meilleur(e)s joueurs/joueuses remporteront un nouveau billet de 20 euros scellé dans un cadre en verre gravé ».

Cette opération d'effacement des noms et des lieux n'est pas sans évoquer le pillage des archives sous les régimes autoritaires ; Savonarole faisait brûler les livres, les nazis en firent de même en pillant les bibliothèques et en procédant à des autodafés. Cette opération participe de la destruction de la mémoire d'un peuple. Nous pouvons comparer cet effacement de l'histoire nationale sur les billets à la condition des enfants nés sous X, en quête perpétuelle de leur origine. Le nom est ce qui nous relie à une lignée, qu'elle soit inscrite dans une sphère intime et familiale ou qu'elle ait des ramifications élargies à un territoire géographique et historique.

¹⁰⁴ J. P Chevènement, Paris, 24 avril 2001 (AFP).

¹⁰⁵ www.nouveaux-billets-euro.eu, la BCE propose des activités pédagogiques dans les écoles pour initier les élèves à l'argent, sous forme de jeux.

La perte ou le déplacement de la sacralité se perçoit donc avec la dissimulation de l'effigie sur les monnaies. Cet effacement correspond à un affaiblissement des pouvoirs, incarnés par les figures d'autorité¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Le pouvoir attribué au chef avait un caractère sacré attesté par l'étymologie latine du mot hiérarchie, qui vient du grec ἱεραρχία, de ἱερός, saint (voy. [HIÉRATIQUE](#)), et ἄρχειν, commander (voy. [ARCHONTE](#)).

3-3- De la gouvernementalité à la gouvernance : la dépolitisation de la chose publique et ses incidences sur la langue nationale, vectrice de la loi

Depuis la machine Enigma, le développement de l'informatique¹⁰⁷ semble s'imposer comme nouveau mode de gouvernement des hommes. La gestion tend à supplanter le politique. A. Supiot rappelle la nécessité de conserver la chaîne générationnelle pour maintenir la stabilité de l'État, le démembrement du corps social conduit de fait à l'érosion de l'État :

« Si la question de la Justice se révèle ainsi inéliminable, c'est parce qu'elle est inhérente à l'être humain. La pérennité d'une société dépend de l'inscription de chacun de ses membres dans la chaîne générationnelle, c'est-à-dire de l'attribution à chacun d'une place humainement vivable. Un état qui ignore cet impératif de justice généalogique est comme Chronos dévorant ses enfants. Être stable est la définition même de l'état, et il ne peut l'être sans prendre cet impératif en charge »¹⁰⁸.

Lors de son intervention d'ouverture au colloque « *Qu'est-ce qu'un travail réellement humain ?* », le juriste rappelle, en introduction, que ce qui est « *inhumain c'est de dénier en lui (le travail) la part spirituelle* ». Les nouveaux outils informatiques coupent le travailleur de la réalité, en mettant sa santé mentale en péril alors qu'autrefois, seul son corps subissait l'usure et la fatigue. Dans le modèle tayloriste, il existait une dichotomie entre l'esprit et le corps, séparant ceux qui étaient payés pour réfléchir et ceux qui exécutaient le travail à la chaîne des « Temps modernes ». Dans ce modèle, le pouvoir prend la forme de l'horloge et chaque individu trouve sa place dans l'engrenage.

Le premier emploi du modèle tayloriste voit le jour dès la Première Guerre mondiale. Toute question est renvoyée à la technique et l'on s'en remet aux ingénieurs. Les mathématiques permettent d'introduire l'usage de la quantification et de la maîtrise technique. Lénine voyait dans le taylorisme « *un immense progrès de la science* »¹⁰⁹. La Première Guerre mondiale généralise les méthodes du taylorisme et considère l'humain comme du matériel. Après les deux guerres mondiales, P. Drucker théorise les règles du management dans son ouvrage *The Practice of management* (1954), en introduisant les objectifs et les indicateurs, dont il disait qu'ils ne devaient pas être utilisés comme instruments de contrôle¹¹⁰. Le travail n'est plus pensé

¹⁰⁷ Le dictionnaire CNRTL définit l'informatique comme la science du traitement rationnel, notamment par machines automatiques, de l'information considérée comme le support des connaissances humaines et des communications dans les domaines technique, économique et social (b.o.e.n., 26 févr. 1981, n°8).

¹⁰⁸ Ibid., A. Supiot, Collège de France.

¹⁰⁹ A. Supiot (2017, p. 42). Citation de J. Querzola.

¹¹⁰

en termes d'obéissance et de subordination mais en termes de programmation. Cette perspective annonce le néo-libéralisme.

3-4- La managérialisation de l'école : le langage « des choses »

Les mots issus du monde de l'entreprise, « la gestion », « la rationalisation » et « l'évaluation », marqueraient le changement de paradigme éducatif. Nous proposons ici une approche critique du discours managérial à l'école ; les mots ne sont pas neutres, ils peuvent modifier notre rapport à la réalité en la pervertissant et, si nous ne sommes pas conscients de leur emprise, ils peuvent également transformer nos façons d'agir. L'histoire est riche d'enseignements. On peut penser à des exemples extrêmes ; les nazis parlaient de « *matériel humain* », Staline de « *capital humain* » pour traiter des fonctions attribuées à l'humain et de ce à quoi il pouvait servir. L'humain, lorsqu'il est pensé comme une chose pouvant être utile, est inscrit dans un rapport pervers. La « politique des choses »¹¹¹ a servi des systèmes fous, qualifiés de totalitaires, tant dans le cas du régime nazi que dans le cas du régime stalinien.

Plus proche de nous, nos sociétés postmodernes utilisent les notions de traçabilité, de performance, d'employabilité et d'autres mots issus du vocabulaire économique qui tendent à transformer l'humain en ressource humaine. Le mot « stock » est utilisé par un économiste pour parler des individus au chômage, au 20 heures sur Antenne 2 (29/08/2017) et de la demande des entreprises en main-d'œuvre.

La technicisation des mots sous couvert de scientificité exclut la primauté inaliénable de l'humain ; elle remet en cause la notion d'existence des individus. Elle prend le dessus sur les valeurs humanistes, énoncées depuis la première Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen jusqu'aux Accords de Philadelphie signés en mai 1944 par l'Organisation internationale du Travail (OIT).

Les nazis ont pu anéantir six millions de Juifs parce que, dans l'imaginaire nazi, les Juifs furent assimilés à une race inférieure, pouvant être domestiquée par la race dite supérieure. Dans cette hiérarchisation, les Juifs, nommés Stück (pièces en allemand), perdaient leur appartenance au genre humain. Cela ne constituait donc plus un crime que de mettre au four des pièces, puisque l'humanité, par cette nouvelle appellation, leur avait été retirée. L'acte de barbarie était alors rendu possible par un détournement du sens des mots et par la perversion du langage.

Ce retour au passé nous semble nécessaire pour souligner la force des mots. Lorsque nous utilisons le discours gestionnaire à l'école, la pédagogie semble passer au second plan.

¹¹¹ J. Cl Milner, 2005.

Actuellement, le marketing parle de l'ADN d'une marque, de son génome, en utilisant le vocabulaire de la génétique pour vendre ses produits, tandis que l'humain est pensé comme une ressource. Les choses et les hommes se partagent les mêmes mots dans le discours des publicitaires. Nous pensons que cette interchangeabilité dans l'usage des mots désormais « unigenre » (animé et inanimé) est liée à la perte de la sacralité et de la transcendance de l'homme. Niées ou refoulées, elles tendent toutes deux à disparaître dans le discours, au profit de la production chiffrée. Il s'agit de quantifier, de mesurer, de produire du chiffre dans la nouvelle fiction scientifique.

La nouvelle gestion publique étend à l'administration publique les règles et méthodes de l'entreprise privée, au nom d'une science générale des organisations. L'adoption de la Loi Organique relative aux Lois des Finances, adoptée tous partis confondus en 2001, établit pour objectif central la Performance de l'action publique.

Le langage « des choses » est en constante augmentation depuis 2009, 2012 et 2013, selon D. Candelle¹¹². La managérisation des noms de métiers exclut la dimension spirituelle que nous percevions dans « *élever* » et « *maître* ». Le mot instituteur (étymologie : celui qui institue l'humanité dans l'homme) a été remplacé par professeur des écoles et celui d'élève (étymologie : celui qui s'élève) par apprenant. Le Journal officiel du 25/09/2009 le définit ainsi :


« Apprenant, -e, n ; langage professionnel Domaine : Éducation-Formation- Définition : toute personne, de l'enfant à l'adulte, engagée dans un processus d'acquisition des connaissances et des compétences ».

Les mots sont taillés jusqu'à l'os, ne laissant plus d'espace pour la transcendance, ou tout simplement pour la poésie, le chant et la créativité. Un inspecteur de l'EN comparait les cases des formulaires de l'Éducation nationale à des croix de cimetière. La parole ne peut plus circuler, car les cadres standardisés contraignent le remplissage par des réponses préconstruites. Cette « novlangue » porte atteinte à la culture et au savoir, trop souvent accusés d'être élitistes par les tenants d'un enseignement par les compétences en lien avec les besoins de l'entreprise. L'application d'une politique éducative commune à l'ensemble des pays européens, avec la mise en place du socle commun des compétences et le recours à des évaluations internationales

¹¹² D. Candelle, « Les notions de néologisme et de néonymie dans les travaux des commissions officielles de terminologie en France - observations des années 1997-2014 » - article paru dans *La fabrique des mots français*, Colloque de Cerisy sous la direction de Christine Jacquet-Pfau et Jean-François Sablayrolles, Lambert-Lucas, 2016.

élaborées par des instances telles que l'OCDE, tendrait par ailleurs à se substituer aux programmes nationaux officiels.

N. Hirtt qualifie de « *mystification pédagogique* » l'APC. Nous essaierons de mettre en lumière comment les discours qui promeuvent ces nouvelles pratiques pédagogiques procèdent pour détourner l'enseignant de sa mission d'éducateur. En utilisant un argumentaire basé sur la demande des entreprises et légitimé par la crise, ces discours enjoignent à faire un nouvel effort de guerre, non plus en fondant l'or, ce fut déjà fait, mais en sacrifiant les enfants au nom de la rentabilité et de l'efficacité.

Rappelons que le logo  retenu en 2007 pour le cinquantième anniversaire de la construction européenne, avec le R encerclé rappelant les marques de produits commerciaux et, par conséquent, les objectifs économiques du marché, met en évidence le caractère marchand de l'Union européenne. Face au tollé soulevé par ce logo, il sera finalement traduit dans les vingt-deux langues des pays membres : « *Ensemble depuis 1957* », date du Traité de Rome.

La publication des résultats PISA est médiatisée à l'extrême et exerce par conséquent une pression sur les acteurs du système. Au cours de nos entretiens, les inspecteurs répètent comme une sorte de leitmotiv « On est pas bon ». Ce discours basé sur la comparaison chiffrée des résultats avec les systèmes éducatifs des autres pays de l'OCDE, ainsi que le discours sur « *la crise* », légitiment la mise en place de dispositifs d'évaluation et de contrôle continu au niveau des classes, des écoles et des circonscriptions scolaires.

La nouvelle terminologie issue de l'entreprise s'est propagée dans les manuels scolaires, les pratiques des enseignants, les instructions officielles ; le mot gestion se répand dans tous les discours pouvant désigner le déroulement d'une leçon (gestion d'un cours), l'organisation et la prise en charge d'un groupe d'élèves (gestion de classe), les règles grammaticales (gestion du verbe). Il entraîne avec lui tout le champ lexical de la guerre ; *ressource humaine, course à l'excellence, performance, palier, résultat, efficacité, rapport objectif, coût, rendement, classement, flexibilité, parcours, formation tout au long de la vie, portfolio, programme, action, budget opérationnel de programme, projet annuel de performance, rapport annuel de performance...etc...*

Par ailleurs, nous remarquons, dans les écoles, la montée en puissance de l'utilisation de sigles tels que les P.A.I, les P.P.R. E¹¹³, les étiquetages « dys- » des élèves, ce préfixe signifiant

¹¹³ Nous renvoyons aux annexes pour les sigles de l'Éducation nationale.

« anormal » et qualifiant tous les comportements ne se situant pas dans une norme attendue à un niveau donné d'apprentissage.

Ces catégorisations contribuent à médicaliser le public scolaire. Ce langage nous semble davantage pratiqué par les jeunes enseignants que par les maîtres chevronnés, bien que nous n'ayons pas mené une enquête en ce sens. Repérer et estampiller les enfants, en appliquant des formulaires bureaucratiques, participe de cette volonté de normaliser les conduites avec, éventuellement à la clé, une prise en charge médicamenteuse. Les études montrent, en effet, que de plus en plus d'enfants agités sont médicalisés. Les enseignants utilisent ce type de mot spécialisé qui n'appartient pas à leur domaine de formation ni de compétences sans en connaître le sens ni la portée sur les enfants et leur famille.

Écoutons les sigles nouveaux de l'EN, LSUN, PROfan, PROfetic, réseaux FOQUALE (FORMATION QUALIFICATION EMPLOI), pour entendre la perte du sacré. LSUN, jouant comme une marque par ses sonorités, comme « feu Fanta » devenue « Coca Cola », est le livret numérisé des compétences qui accompagne l'élève dans son parcours de formation, dont la réussite est garantie dans sa totalité pour « *Ne Laisser personne au bord du chemin* ». Le Projet d'Académie de Montpellier 2015/2018 affiche en effet pour objectif : « *100 % de validation du socle commun dans tous les réseaux* ».

Cette tendance à l'étalonnage et au tri des enfants n'est pas nouvelle dans l'Éducation nationale ; l'institution s'en est servie depuis sa création pour légitimer les positions sociales occupées par les individus au sein de la société. J. Jaurès dénonçait, dès la création de l'École, la fiction créée par les diplômes :

*« J'en veux mortellement à ce certificat d'études primaires qui exagère encore ce vice secret des programmes. Quel système déplorable nous avons en France avec ces examens à tous les degrés, qui suppriment l'initiative du maître et aussi la bonne foi de l'enseignement, en sacrifiant la réalité à l'apparence ! »*¹¹⁴

La gestion des ressources humaines illustre cette tendance à considérer l'individu comme une somme de compétences, listées dans un portfolio, qu'elle propose sur le marché. L'individu est pensé en termes d'employabilité ; il est défini par son seul rapport d'adaptabilité et d'utilité au marché du travail.

L'école prépare, dès le plus jeune âge, les enfants à fonctionner sur ce modèle normé de conduites, pour satisfaire plus tard les grilles standardisées des employeurs ; d'où l'introduction

¹¹⁴ J. Jaurès, La Dépêche de Toulouse, 15 janvier 1888, « La lettre aux instituteurs ».

de la notion de soutenabilité¹¹⁵, retenue comme critère dans la proposition des formations dispensées à l'université.

Les mots de l'entreprise déferlent dans les programmes scolaires et les documents émanant du ministère, pour aider les enseignants et les inspecteurs à se saisir des réformes. Le discours managérial rompt avec la tradition des textes écrits par les premiers législateurs, dont J. Jaurès ou F. Buisson. Les métaphores comparant l'homme sans instruction à l'olivier à greffer, ou l'instituteur au père de famille, évoquant pour la première la ruralité et pour la seconde l'organisation sociale basée sur la place de surplomb occupée par le maître, sont remplacées par des algorithmes.

Ces mots nouveaux inscrivent l'école dans un système basé sur la compétitivité et la performance, au risque d'occulter l'humain et de perdre le sens de la réalité. Le métier d'instituteur est, comme nous l'avons précédemment indiqué, basé sur la parole ; c'est, en quelque sorte, son outil de travail. Elle tisse le lien et l'échange avec l'enfant. Qu'en est-il pour la profession quand une nouvelle terminologie techniciste issue de la programmation vient se substituer au langage commun partagé par l'école et les familles ? Le risque de rupture de sens est grand pour toutes les parties en jeu.

Organisme vivant, le mot est, comme le rappelle P. Legendre, notre système immunitaire. Nous pensons que le mot « gestion » agit comme un virus et qu'il détruit notre capacité à penser. Autrefois, nous disions du maître, du juge, du postier ou de tel autre fonctionnaire, qu'il servait dans le cadre de son ministère et en référence à la mission qui lui était assignée ; maintenant, ces métiers ont perdu leurs savoir-faire et les missions des agents de l'État se transforment en prestations rendues aux usagers.

Désormais le professionnel applique des protocoles, des diagnostics, des évaluations, sous l'œil avisé d'un référent de bassin qui rend des comptes à un expert. Le savoir-faire acquis par l'expérience et le compagnonnage entre un maître-formateur et un élève-instituteur est progressivement remplacé par une suite de procédures téléchargeables en ligne.

Cette « novlangue » issue de la technique et de l'entreprise précarise les métiers d'enseignant et d'inspecteur. La gestion, la rationalisation et l'évaluation tendent à réduire le métier d'enseignant à une compilation d'actes, répertoriés en termes de savoir-être et de savoir-faire, proches de ceux d'un système fordiste qui découpe les tâches afin de maximiser la productivité.

¹¹⁵ La soutenabilité est une notion d'économie. L'université l'utilise pour dispenser les enseignements pertinents par rapport à la demande économique. Les enseignements de la philosophie, des langues anciennes sont des filières moins porteuses économiquement que les disciplines orientées vers la communication et le numérique. En raison de la primauté du facteur économique, les départements enseignant les humanités seront moins dotés que ceux orientés vers les nouvelles communications.

L'étymologie du mot gestion¹¹⁶ rend compte de cette mutation de la définition du travail, car elle suggère le passage d'un échange basé sur une tierce personne (statut d'autorité du professionnel légitimé par un diplôme d'État) à une administration de choses inanimées validée par des protocoles.

Penser l'enseignement comme une suite d'actions découpées contribue à faire perdre de vue l'aspect artisanal et incertain de l'apprentissage. Nous verrons également que l'accent est mis sur les procédures et que les contenus sont périodiquement allégés, au titre d'une plus grande « *égalité des chances* » et « *d'une école plus juste* ».

Les protocoles et les formulaires de satisfaction se substituent aux savoirs et aux rapports de confiance, établis entre les deux parties et légitimés par l'accès aux métiers par un concours d'État. L'expert, nouvelle figure du pouvoir, semble profiter de la défiance induite par le management pour fragiliser la position haute du détenteur de savoir, le médecin, le professeur, le maître. Ces derniers se doivent de soigner ou d'enseigner, en rendant compte de leurs actions, afin de satisfaire leurs patients ou leurs élèves et afin d'être évalués. Cette évaluation permet d'obtenir les crédits financiers nécessaires à leur action.

Conclusion du chapitre 1

La rationalisation managériale à l'œuvre dans les univers professionnels conduirait à la déshumanisation du travail ; question traitée par le sociologue V. De Gaulejac, le psychiatre Ch. Dejours, ou encore par B. Hibou dans son ouvrage *La bureaucratisation du monde à l'ère néo-libérale* (2012) ; ils font partie des chercheurs qui interrogent les nouveaux liens qui nous unissent au travail ou qui nous dé-unissent du travail.

Lorsqu'on prétend aligner le travail sur le modèle de la machine, il s'opère un déni de réalité vecteur de malaise, ajoute A. Supiot, qui dénonce les nouvelles formes de travail issues du New Public Management. Réduit à appliquer des procédures, le travailleur ne peut plus s'impliquer subjectivement, car il ne peut plus engager son esprit dans ce qu'il fait. Le malaise au travail résulterait du management gestionnaire, fondé sur l'évaluation.

¹¹⁶ R. Garrus, 2008, p. 161, *gerere* voulait initialement dire porter, puis elle passa à se charger de, puis à exécuter, accomplir, administrer. C'est avec ce sens que le verbe pénétra en français sous forme de gérer. Deux noms étaient directement dérivés de *gerere* : tous deux exprimaient le sens d'accomplir. L'un deux, le féminin *gestio*, exécution, administration, nous donna *gestion*. L'autre, *gestus*, signifiait manière d'agir, comportement, se disait *gesticulari*, d'où *gesticuler*.

Pensée en termes d'objectifs à réaliser, de moyens alloués et d'évaluation de l'action pédagogique, une nouvelle injonction de rentabilité du système éducatif, liée à la modernisation des services de l'État et rendue obligatoire par l'adoption de la Lolf, transforme par conséquent le métier des enseignants et des inspecteurs de l'Éducation nationale, en les éloignant de ce qu'ils appellent communément «*le cœur du métier*», à savoir instruire et éduquer pour les uns, accompagner, former le personnel et garantir l'application des lois scolaires sur l'ensemble du territoire pour les autres.

Nous nous référons à B. Stiegler qui, utilisant la métaphore du Massacre des Innocents¹¹⁷, dénonce les dérives dans lesquelles la société du consumérisme produit des individus désaffectés et incapables d'assumer leur rôle de passeurs. Le remplissage de protocoles et d'enquêtes diverses se substitue à la réflexion sur les causes du malaise des élèves, des enseignants et du personnel d'encadrement.

Le métier d'enseignant, en perdant « sa langue », se précarise, car c'est la parole portée par le maître qui institue l'in-fans, celui qui ne parle pas encore, parmi les hommes. L'entrée des nouvelles technologies, via les logiciels Microsoft et les tableaux numériques, modifie par ailleurs les pratiques des enseignants en leur coupant, en quelque sorte, la parole sous prétexte de modernité.

Pourtant, nous savons que c'est le lien créé, d'une part, par l'enveloppement par la parole et, d'autre part, par le regard qui vont permettre de mettre en place des conditions favorables à l'éducation et à la transmission du savoir.

Dans le même sens, le psychiatre B. Cyrulnik¹¹⁸ explique la nécessité de l'attachement chez le tout-petit. À l'école, les enfants ont grandi, mais nous pensons que l'usage du numérique dans les classes risque d'empêcher l'interaction verbale entre l'enseignant et l'enseigné. Des

¹¹⁷ B. Stiegler, en ouverture du colloque "Le massacre des innocents", "Les enfants face aux écrans", qui s'est tenu le 30 avril 2014 à la mairie du XIX^e arrondissement de Paris, à l'initiative de Jacques Brodeur ([Edupax](#)) et avec le soutien du maire, François Dagnaud.

¹¹⁸ B. Cyrulnik, Biologie de l'attachement, Cours de l'Université Claude Bernard, 1^{er} mars 2012 consultable en ligne à l'adresse suivante <https://ressourceshs.blogspot.com/2014/03/la-biologie-de-lattachement-par-boris.html>. À la suite des travaux du psychologue anglais Bowlby, théoricien de l'attachement, qui établit que l'instinct qui conduit un bébé à rechercher sa mère n'est pas celui de l'alimentation, mais bien plutôt un instinct de protection satisfaisant un besoin de sécurité à travers la relation à autrui, notamment à une figure d'attachement, la mère ou un substitut d'attachement, le neuropsychiatre alerte l'Éducation nationale et la société sur les risques encourus par les très jeunes enfants exposés aux tablettes et aux téléphones portables. L'exposition aux écrans empêche l'enfant de se socialiser dans de bonnes conditions, car les connexions neuronales nécessaires à l'acquisition du langage se font dès le stade préverbal, par l'interaction du bébé à la mère. En ce sens, le numérique, en coupant le lien mère-enfant, pourrait retarder l'entrée de l'enfant dans le langage.

protocoles et des kits d'enseignement sont désormais fournis par le Ministère de l'EN, réduisant le métier à une combinaison d'actes découpés et de procédures.

B. Stiegler parle en ce sens de la prolétarianisation de l'école, c'est-à-dire d'une école de privation du savoir, qui produit des êtres capables de réaliser des tâches référencées en termes de compétences, pour lesquelles il ne faut pas avoir de savoir. En détruisant le rapport au savoir, on détruit également le rapport au travail. Cette destruction se fait en court-circuitant les disciplines et en court-circuitant ceux qui les enseignent, ajoute-t-il¹¹⁹. Nous proposons, dans la suite de notre recherche, de leur donner la parole, afin de confronter notre problématique aux positionnements¹²⁰ et pratiques des inspecteurs et des enseignants.

¹¹⁹ B. Stiegler, arsindustrialis.org/prolétarianisation :

La prolétarianisation est, d'une manière générale, ce qui consiste à priver un sujet (producteur, consommateur, concepteur) de ses savoirs (savoir-faire, savoir-vivre, savoir concevoir et théoriser). L'artisan possède la maîtrise totale des actes nécessaires à la réalisation de son œuvre, à l'opposé de l'opérateur qui exécute un protocole d'actions découpées.

¹²⁰ P. Charaudeau, D. Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Édition du Seuil, Paris 2002, p. 453 et 454. Le positionnement : « Il s'agit d'une des catégories de base de l'analyse de discours, qui touche à l'instauration ou au maintien d'une identité énonciative. Pris dans une acception peu spécifiée, le terme positionnement désigne seulement le fait qu'à travers tel ou tel mot, de tel vocabulaire, de tel registre de langue, de telle tournure, de tel genre de discours, etc..., un locuteur indique comment il se situe dans un espace conflictuel (...) ». Pour P. Charaudeau (1998b), le positionnement correspond à la position qu'occupe un locuteur dans un champ de discussion, aux valeurs qu'il défend (consciemment ou inconsciemment) et qui caractérise en retour son identité sociale et idéologique. Ces valeurs peuvent être organisées en systèmes de pensées (doctrines) ou peuvent être simplement organisées en normes de comportement social, qui sont alors plus ou moins adoptées par les sujets sociaux et qui les caractérisent identitairement ». Dans notre étude, la notion de positionnement désigne la façon dont l'inspecteur ou l'enseignant se situent par rapport au discours managérial.

CHAPITRE 2

De la gouvernamentalité à la gouvernance : le cadre dogmatique de l'Institution

Mythes et légendes empruntant des métaphores liées à la navigation et à l'agriculture, en référence au mode de vie du groupement humain, réuni autour d'un chef incarnant la figure d'un dieu puis d'un demi-dieu et, enfin, d'un politique, instituent une organisation sociale hiérarchisée de type pyramidal.

G. Vico¹²¹ expose au 18^{ème} siècle une théorie de l'histoire, selon laquelle les civilisations progressent à travers une série de phases, allant de la barbarie à la civilisation, pour retourner à la barbarie.

L'histoire est décrite comme un organisme vivant, à l'image d'un fleuve. Nous retrouvons les références au mouvement de l'eau dans les « corsi » et « ricorsi » des périodes étudiées chez G. Vico, qui hiérarchise l'histoire des civilisations en trois phases. Une première phase correspondrait à l'âge des Dieux, avec l'émergence de la religion, de la famille et de son économie domestique. Viendrait ensuite « l'âge des héros », phase pendant laquelle les nobles gouvernent. Le cycle se conclurait avec « l'âge des hommes » : le peuple s'insurge contre le clergé et la noblesse, abolissant ainsi les privilèges de l'ancien régime féodal. L'accès à l'égalité proclamée des rangs fait apparaître une nouvelle classe dirigeante de fonctionnaires, dont la référence est la loi.

Ce passage conduirait à l'individualisation du sujet et marquerait la fin des solidarités à l'intérieur des groupes sociaux et des corporations de l'ancien régime de type féodal. La première phase divine est marquée par la foi, la deuxième phase héroïque par le roi et la dernière correspond à l'âge des hommes par la loi.

Le cadre reste similaire, car toutes ces périodes réintègrent les anciens schémas d'organisation administratif et politique, hérités de l'empire romain, en particulier dans la structure bureaucratifiée de l'Église. Seule change la figure du Référent : Dieu, le Pontife, le Christ-Roi, l'Empereur¹²², puis la Nation. La mise en scène du pouvoir sous la période révolutionnaire reprend le culte de l'Être suprême et la sacralisation du Référent.

¹²¹ <https://gallica.bnf.fr/html/und/droit-economie/pensee-politique-du-siecle-des-lumieres>. G. Vico (1668-1744) est un homme de lettres italien, titulaire à partir de 1699 de la chaire de rhétorique de l'université de Naples. Son œuvre majeure, "La Science nouvelle", qui a pour objet le "monde des nations", se propose de trouver les fondements de la raison dans l'étude des communautés humaines et de leur évolution.

¹²² L'empereur Bonaparte reprendra les insignes de la Rome antique, le culte du portrait et de l'individu. Les guerres napoléoniennes peuvent être interprétées comme la volonté de l'Empereur de recréer le Saint Empire de Charlemagne. La bureaucratification de l'État, au travers de la création des corps de préfets et d'inspecteurs,

1-Le cadre dogmatique de l'Institution

Le philosophe P. Musso (2017) explique le cadre dogmatique de l'Institution en se référant à P. Legendre pour illustrer la généalogie de l'entreprise¹²³. L'institution est ce qui « colle » la foi et la loi, ce qui fait tenir « le pourquoi vivre » au « comment vivre ». C'est, pour P. Musso, qui reprend les termes de « colle » et de « clou » à Platon, une médiation entre la foi et la loi, entre le croire et la légalité.

P. Musso se réfère à la Leçon IX de P. Legendre¹²⁴ pour expliquer « le monument romano-canonique ». En se référant à I. de Séville¹²⁵, il distingue les règles du croire des préceptes du vivre. La foi de l'ordre du croire questionne le pourquoi vivre et la loi qui institue l'ordre de la légalité s'intéresse au comment vivre. Le croire appartient au pouvoir spirituel et la légalité au pouvoir temporel. L'intelligence relie les deux sphères spirituelle et temporelle.

P. Legendre nomme schize, dans la Leçon IX, le clivage qui a dissocié les règles du croire venues du christianisme des préceptes du vivre empruntés au droit romain, qui livre à l'Occident son scénario fondateur, essentiellement à la fin du 11ème siècle et au début du 12ème siècle, c'est-à-dire au moment de la réforme grégorienne et de la compilation juridique du décret de Gratien, à la charnière des deux siècles. Cette schize se clôt, selon P. Musso et P. Legendre, avec la formulation de la religion industrialo-positiviste, près de huit siècles plus tard, instituant la Raison comme seule mesure de gouvernement des hommes.

concourt à la mise en place d'un « quadrillage » de l'Empire, aisément contrôlable par les « missi dominici », héritage du Saint Empire. Tout converge non plus vers Rome mais vers Paris, par la mise en place d'un centralisme d'État.

¹²³ P. Musso, Colloque de Cerisy, 2017.

¹²⁴ P. Legendre, Leçon IX, L'autre Bible de l'Occident, Le monument romano-canonique, Fayard, 2009.

¹²⁵ I. de Séville (VIème - VIIème siècles), Étymologies, Livre VI, 2, § 50, in Angelo Valastro Canale, *Etimologie o Origini*, 2 vol., Turin, UTET, 2004, p. 477.

1-1-La réforme grégorienne : la schize

L'homme est gouverné selon deux mesures, nous dit P. Musso, reprenant I. de Séville. En 1075, Grégoire VII définit le statut politique du Pontife romain dans ses *Dictus Papae*. Le pape ne peut être jugé par personne. Vers 1140, avec le Décret de Gratien¹²⁶, le droit s'autonomise par rapport à la théologie. D'un côté, le roi, le glaive et le droit et de l'autre, le pape, incarnation du Christ, autorité spirituelle. Deux mesures fondent alors le pouvoir. Ces deux mesures sont le mystère de l'Incarnation et la techno-rationalité, constitutive de la religion industrielle.

Pour P. Musso, l'industrie fait le collage entre la foi et la loi. Cela revient à dire que nous sommes là pour œuvrer, en transformant la matière. L'étymologie du mot nous renvoie au sanscrit « mâtram, mesure et matière, venant de la racine mâ, faire avec la main, construire, mesurer »¹²⁷. La connaissance, ajoute P. Musso, n'est plus contemplation, mais expérimentation et fabrication : « *Penser c'est faire* »¹²⁸.

P. Legendre qualifie le Décret de Gratien, au fondement du droit ecclésiastique jusqu'en 1917, de « Texte-emblème », ou encore de « Livre inaugural ». P. Musso commente dans son ouvrage l'image ci-jointe¹²⁹ :

« *L'image représente les pouvoirs ecclésiastique et laïc ; en bas, l'empereur ou le roi, le glaive et le droit et, en haut, le pape incarnation du Christ, autorité spirituelle. Deux autorités fondent ainsi le pouvoir. La lettre H, avec ses symétries qui structurent l'espace de l'enluminure, est l'initiale- vestibule de l'art de dire- de la formule tirée du texte du Décret : Humanum Genus duobus regitur (Le genre humain est gouverné selon deux mesures) (...)* »¹³⁰

¹²⁶ Le décret de Gratien [https://www.wdl.org/fr/item/14708/Bibliothèque numérique mondiale](https://www.wdl.org/fr/item/14708/Bibliothèque_numérique_mondiale)

Decretum Gratiani, également appelé *Concordantia Discordantium Canonum*, est un recueil de droit canonique rédigé en 1140 environ par Gratien, moine bénédictin d'Italie considéré comme le père de l'étude du droit canonique, qui enseigna au monastère des Saints-Nabor-et-Félix à Bologne. L'ouvrage fut utilisé à la faculté de droit de l'université de Bologne, puis dans d'autres universités européennes. Gratien s'inspira de canons existants issus des conciles tenus jusqu'au deuxième concile de Latran, en 1139. Différents cas juridiques sont abordés à l'aide de *causae* (causes) fictives ou hypothétiques. Ce codex, datant du XII^e siècle, de l'abbaye de Schäftlarn, près de Munich, est le plus ancien manuscrit connu de *Decretum Gratiani*, incluant des illustrations complètes des causes individuelles.

¹²⁷ Définition de matière consultable en ligne <https://www.littre.org/definition/matiere>.

¹²⁸ P. Musso, *La religion industrielle*, Fayard, 2017, p. 285.

¹²⁹ Ibid. p. 117.

¹³⁰ Ibid. p. 116.



131

P. Musso explique que le corps humain est lié par les deux relations du spirituel et du temporel et par les deux pouvoirs : le pape et l'empereur, la foi et la puissance. Ces deux relations sont le mystère de l'Incarnation et la techno-rationalité qui nouent l'industrie. Il ajoute que, sur les deux côtés de l'enluminure, une spirale relie deux têtes inversées de couleurs différentes, l'une aux cieux, au pouvoir spirituel, l'autre du côté terrestre, au pouvoir temporel.

Ces deux représentations iconiques nous permettent de comprendre le mode de pensée des hommes du Moyen Age. Nous nous proposons de structurer notre étude à partir de cette « imago mundi » ressemblant à une réflexion du monde céleste sur le monde terrestre. Le pouvoir

¹³¹ Décret de Gratien, manuscrit cistercien bourguignon. Enluminure du manuscrit après 1175 (dernier quart du XII siècle, en latin). Conservée dans les Trésors enluminés de Troyes, bibliothèque municipale / Médiathèque de l'agglomération troyenne. Manuscrit n°103, folio 11r., Gratiani Decretum de Clairvaux de 265 feuillets, in-folio sur velin, à deux colonnes avec grandes initiales en or et en couleurs.

divin s'incarne sur terre, en marquant l'architecture, à l'exemple des cathédrales orientées vers l'est, lieu de la résurrection du Christ, et en imprégnant les discours de religiosité.

1-2-Les jalons historiques des notions étudiées

P. Musso propose trois grandes périodes définies par le terme de bifurcation pour expliquer la généalogie de l'entreprise¹³². Au temps des monastères du Moyen Âge, succèdent le temps des manufactures à partir de la Renaissance, puis celui des usines, de l'époque contemporaine du 19ème à la moitié du 20ème siècle. Nous reprenons en partie ces jalons dans notre étude, car ils offrent une clé de compréhension pour analyser le passage du gouvernement des hommes à la gouvernementalité. Cette généalogie devrait nous permettre aussi de contextualiser la nouvelle gouvernance, en nous appuyant sur les apports de P. Musso et de P. Legendre.

1-**Droit romain**- Lois divines : Fin du XI- mi XIII Révolution grégorienne, (Saint Bernard, Roger Bacon).

2-**Sciences Modernes** : Lois de la nature (Francis Bacon, Descartes 1620) puis Rousseau et Hume/ Smith (1750) *Encyclopédie*.

3- **Machinisme** : 1-Lois de l'histoire/ Lois de la société, Saint-Simon, Comte (1830)
2- Management (1900), Cybernétique (1950)

Période	Œuvres	Rationalisations	Figure du Référent	Modèle	Forme
Fin XI- mi XIII	Révolution grégorienne Saint Bernard Roger Bacon	Droit romain Lois divines	Homme-Dieu-Christ ROI (étymologie de roi : mi-homme mi-dieu).	GOUVERNEMENT 12 au 16 -ème siècle ECOLE CATHEDRALE Orientée vers le Salut	Pastorat Allégorie- Métaphore- Muthos Je suis Jésus. Figure du berger

¹³² P. Musso, *La religion industrielle*, 2017, p. 104.

Fin XVI siècle à mi XVIII siècle	Francis Bacon Descartes (1620) Rousseau vs Hume Smith (1750) Encyclopédie	Sciences modernes Lois de la nature	Homme Révolution scientifique	GOUVERNEMENTALITE Mots en – ité ETRE IDENTITE (les mêmes)	NATION ETAT Logique Logos- Rationalité Chiffres Naissance de la statistique
XIXe- mi XX siècle	Saint Simon Comte Saint - simonisme Management (1900) Cybernétique (à partir de 1950)	Machinisme Lois de l’histoire/ Lois de la société Taylorisme Post taylorisme	Révolution industrielle : usines Entreprise ou Marché Révolution managériale	ECOLE « PETITE REPUBLIQUE » (École caserne) GOUVERNANCE par les nombres ¹³³ ECOLE « PETITE ENTREPRISE » Discours managérial Mots en -ence/ ance	Positivisme Progrès Dé fondation de la structure ternaire Désymbolisation Modèle réticulaire. Gestion

134

¹³³ A. Supiot, 2015.

¹³⁴ Tableau réalisé à partir de celui proposé par P. Musso, 2017, p. 104.

2- La notion de gouvernementalité

Prendre la maîtrise du temps, le contrôle d'un espace et induire des conduites chez les hommes, dans un but défini par un projet visant à atteindre et à maintenir la stabilité de l'institution, guide l'action du politique. Au fil du temps, le sens du verbe gouverner évolue, tout en conservant le sens de conduire et de diriger un groupement d'hommes vers le Salut éternel, dans un mode de gouvernement pastoral, puis vers le Progrès social, dans un mode de gouvernementalité issu du Siècle des lumières. En dernier, la gouvernementalité évolue vers la gouvernance, qui semble diriger les hommes vers l'entreprise.

En se référant à la métaphore de la navigation, R. Garrus écrit :

*« Le verbe kubernan passa en latin sous la forme gubernare : outre le sens qu'il conservait du grec, il prit celui de « diriger un Etat. Gubernare » a donné le verbe français gouverner, d'où le dérivé gouvernement. Au verbe latin correspondait le nom gubernaculum, instrument servant à diriger un bateau, à l'origine du français gouvernail. Le nom grec kubernêtiké, dérivé de kubernan, signifiait science du pilotage. De ce modèle, le français du XX -ème siècle tira le nom féminin cybernétique, pour désigner la science des systèmes de communication et de régulation, aussi bien chez les êtres vivants que dans les machines ».*¹³⁵

Les termes de la navigation tels que le gouvernail, le timon, les verbes tenir la barre, garder le cap, être maître à bord, orienter, renvoyant à la prise de renseignements nécessaires à la bonne conduite du bateau, sont utilisés métaphoriquement pour définir le mode de conduite de l'armée, de l'éducation de l'enfant, de l'organisation familiale et, enfin, de l'État. Le sens du mot gouvernement a subi les évolutions sociales désignant initialement la structure militaire, l'économie familiale et, en dernier lieu, l'organisation politique de L'État. Le gouverneur, terme apparu en 1190, désignait celui « qui a le gouvernement militaire d'une province ». Dès le 15ème siècle, il désignait le précepteur ; Rabelais utilise, en 1540, le terme de « gouvernante d'enfants ». À la fin du 13ème siècle, le mot gouverne désigne une conduite. Gouvernement apparaît en 1190 (Saint Bernard), gouvernemental en 1801, gouvernementaliste et gouvernocratie en 1845. Ingouvernable fait son apparition avec la Révolution française.¹³⁶

M. Foucault crée le néologisme de gouvernementalité, pour désigner l'ensemble des procédures et instruments dont se dote l'État pour asseoir son pouvoir en contrôlant la population. La statistique deviendra la science de l'État, basée sur le calcul et la prospective. Puis le terme de

¹³⁵ R. Garrus, *Curiosités Étymologiques*, Belin, 1996, p. 116.

¹³⁶ A. Dauzat, J. Dubois, H. Mitterrand, *Le nouveau dictionnaire étymologique et historique*, Larousse, 1971.

nouvelle gouvernance apparaîtra à partir de 1990. Nous y reviendrons dans le chapitre consacré à son analyse.

2-1-Le pastorat ou l'âge des Dieux : La métaphore du berger chez Platon

Nous proposons d'analyser la notion de gouvernementalité chez M. Foucault à partir de la lecture de *Sécurité Territoire Population*¹³⁷. L'étymologie nous permettra de retracer la généalogie des notions étudiées. Pour illustrer notre propos, nous nous référons, d'une part, aux emblèmes et symboles véhiculés par la monnaie et, d'autre part, aux changements architecturaux de l'espace public. La monnaie, la langue et les espaces publics pourraient matérialiser la forme de pouvoir en vigueur pour une période donnée. C'est pour cela que nous choisirons ces trois entrées pour analyser le passage du gouvernement des hommes à la gouvernementalité, puis à la gouvernance. Ces périodes marqueraient le passage de la souveraineté de l'Église à celle de l'État et, enfin, à celle de l'entreprise. L'association des mots gouvernement et rationalité a permis à M. Foucault de créer le néologisme gouvernementalité. Nous utilisons le terme de gouvernement pour définir la période du 12ème siècle au 16ème, gouvernementalité à partir du 16ème jusqu'à la moitié du 20ème et gouvernance pour la période de l'après-guerre¹³⁸.

Nous faisons correspondre l'âge divin à la forme de gouvernement définie par M. Foucault dans le pastorat. Pour décrire le monde agraire, il emprunte les métaphores du pasteur qui conduit avec le bâton son troupeau vers le salut éternel.

Les dieux ont été les pâtres des hommes. Ils leur ont donné la nourriture, la direction, les principes de conduite et ont veillé à leur bonheur et à leur bien-être. Le berger conduit le troupeau, avec le bâton matérialisé chez les rois par le sceptre et la fêrule, avec une main de Dieu symbolisant la fermeté et la douceur du chef dans l'exercice de son pouvoir, qui lui est confié par Dieu. C'est ce que P. Legendre appelle le Livre de la raison, c'est-à-dire un montage théologique qui institue l'humanisation du père par l'interdit du meurtre.

Le pastorat institue un rapport fondamental entre Dieu et les hommes. Le roi gouverne par volonté divine et se doit de conduire les âmes vers le salut éternel. Cette forme de conduite des hommes vient de l'Orient préchrétien, puis s'étend à l'Orient chrétien avec une organisation dotée d'un dieu, d'un roi, d'un chef qui, tel un berger, guide les hommes pensés comme un troupeau, en leur donnant la loi.

¹³⁷ M. Foucault, *Sécurité Territoire Population, Cours au Collège de France 1977-1978*, EHESS, Gallimard Seuil, 2004.

¹³⁸ Néanmoins, nous utiliserons la notion de mode de gouvernement de façon générique pour désigner le mode de gouvernement du système éducatif hiérarchisé et centralisé.

M. Foucault nous rappelle l'étymologie admise par les Pythagoriciens pour nomos ; elle vient de nomeus, c'est-à-dire de la loi en lien avec le berger, qui est celui qui donne la nourriture à son troupeau. Pour les Pythagoriciens, le magistrat est avant tout celui qui aime ses administrés et qui agit sans égoïsme sur ces derniers. La racine magis de magister désigne ce qui est supérieur dans le sens d'élévation spirituelle.

Le philosophe ajoute que, dans le pastorat, la fin dernière de l'homme n'est pas la richesse, le bonheur sur terre, la santé mais la félicité éternelle, la jouissance de Dieu. Nous retrouvons, dans la représentation de la balance avec les deux plateaux et le fléau au milieu, l'allégorie de la pesée des âmes, toutes confiées au roi. Ce dernier a pour obligation de les conduire devant l'Éternel, sans exception.

Sur la mappemonde d'I. de Séville, le pouvoir spirituel est à l'est de la carte, position orientée où l'on retrouve Jérusalem. Considérée comme l'ombilic du monde, elle représente le paradis. La chute de Constantinople empêche le passage des chrétiens vers l'Orient au 15-ème siècle et va précipiter la recherche de nouvelles voies maritimes et commerciales. L'Occident se scinde en deux parties, l'Empire d'Occident et l'Empire d'Orient.

2-2- La féodalité ou l'âge des « hérôs »

Une nouvelle forme de gouvernement, en Occident, rompt avec l'ancien modèle du pastorat. Platon, selon M. Foucault, dit que les dieux se sont retirés et la figure du berger disparaît, obligeant les hommes à s'organiser par eux-mêmes. C'est l'arrivée du politique, avec un roi qui n'est plus un berger, entre le X et le XV^{ème} siècle. Une aristocratie féodale remplace la figure du pasteur. Cette période correspond à l'âge des héros, dont l'étymologie grecque « hérôs », nous dit qu'il correspond au règne « d'un demi-dieu dont un seul des parents est dieu, homme divinisé, prince »¹³⁹. Cet âge sera celui des rois ; la racine indo-européenne *reg-* renvoie à l'action de diriger. Nous sommes encore sous une forme de gouvernement relié au sacré. Il correspond au Moyen Âge, de la chute de l'Empire Romain d'Occident en 476 à 1492, date de l'expansion du monde chrétien vers les territoires d'Amérique.

L'étymologie du mot féodal nous relie encore à la possession, estimée en territoire et en têtes de bétail :

*« Féodal est la transcription de ce que les scribes médiévaux écrivaient en latin feodalis, fait d'après feodum, altération de fevum, transcription germanique fehu, bétail, biens. Ce mot germanique vit encore dans l'allemand Vieh, bétail. C'est la forme qu'a prise en germanique la racine indo-européenne qui a donné pecus, bétail, origine de notre adjectif pécuniaire »*¹⁴⁰

Les auteurs ajoutent que le mot argent dérivé d'argent, argent métal construit à partir de la racine *arg.-* qui porte l'idée de clarté et d'éclat- a évincé le mot *pecunia*, argent monnaie¹⁴¹. La racine *arg.-* est à l'origine du mot argile et exprime par conséquent l'idée de terre et de support pour l'écriture.

Le mot fief renvoie au domaine et à la propriété. Pendant la période féodale, nous retrouvons l'allégorie du troupeau dans la monnaie appelée Mouton d'or, sous le règne de Saint Louis et jusqu'à Philippe Le Bel. L'effigie du mouton est, en réalité, l'agneau pascal. L'agnel, agnelet ou mouton d'or, était un denier d'or fin, fabriqué du temps de Saint Louis. Il valait dix sous parisis ou douze sous dix deniers tournois. L'agnel d'or a duré en France jusqu'à Charles VII. On y voit, d'un côté, un agneau tel qu'on le représente ordinairement aux pieds de saint Jean-Baptiste, avec l'inscription « *Ágnus Dei, qui tollis peccata mundi, miserere nobis* » et, de

¹³⁹ J. Bouffartigue, A.M Delrieu, *Les racines grecques*, p. 144.

¹⁴⁰ Ibid. p. 224.

¹⁴¹ Ibid. p. 108.

l'autre, une croix fleurdelisée avec cette légende : *Christus (XPS) vincit, Christus regnat, Christus imperat.*



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

142

Cette inscription rappelle l'ordre hiérarchique : le Christ-Roi a mandaté sur terre un représentant, sous la figure d'un empereur, fils aîné de l'Église, défenseur de l'Église romaine par la grâce de Dieu, pour exercer l'autorité par volonté divine. Le pouvoir temporel est assujéti au pouvoir spirituel. L'Église catholique romaine s'empare du commandement sur terre. L'agneau symbolise la vie grégaire des hommes sur terre, dont le pâtre doit assurer le salut éternel.

Le mot d'ordre « *Christus vincit, Christus regnat, Christus imperat* » sera abandonné à la Révolution française au profit de la devise « La Nation, la loi, le roi » de la Constitution du 14 septembre 1789.

Nous remarquons que la structure linguistique, de forme ternaire, reste inchangée et facilite le rappel de l'ancien mot d'ordre. La nation, proche par le sens de la Nativité, se substitue au Saint

¹⁴² <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b7700432x>

Agnel d'or, 26 janvier 1311, Philippe IV (1268-1314 ; roi de France 1268-1314).

Empire. Le règne et le commandement, donnés par la racine reg-, demeurent dans les deux formules « Christus regnat » et le roi de la devise révolutionnaire. La loi peut enfin s'entendre comme la référence à la loi de Moïse et aux préceptes ou principes de vie qui nous lient, le verbe est issu du latin ligare.

Le déclin de la période féodale, lié à la corruption des seigneurs, est marqué par les croisades, les famines, la Guerre de Cent ans suivie du progressif renforcement du pouvoir royal en France. Machiavel explique la raison de la puissance de la France au regard des États voisins :

« (...) Les féodaux les plus riches et les plus puissants sont aujourd'hui de sang royal et de la même lignée, de sorte que si les héritiers les plus proches viennent à manquer, la couronne peut leur échoir. Dès lors chacun demeure uni au trône, dans l'espoir que lui-même ou l'un de ses enfants pourra y accéder un jour, alors qu'un geste de rébellion ou d'inimitié pourrait leur faire plus de mal que de bien. »¹⁴³.

L'humaniste L. Valla¹⁴⁴ remet en cause, en 1440, la validité de la Donation de Constantin ayant permis à l'Église de s'arroger le droit de gouverner l'Empire occidental. Les études de l'érudit mettent en évidence que ce document, à la base de l'organisation de la Papauté et de l'exercice de son pouvoir temporel, est un faux. Il semble qu'il y ait eu un partage entre territoires ; l'Occident pour les Papes et l'Orient pour les empereurs.

À un temps et à un espace fixe, correspondant aux temps des cathédrales, la nef symbolisant la voûte céleste immobile régie par un seul Dieu, succède un temps et un espace ouvert, avec l'invention de la ligne de fuite¹⁴⁵. Cette période, qui débute avec la chute de Constantinople en 1453, suivie de la Découverte des Amériques en 1492, marque la fin du Moyen Âge.

¹⁴³ Ch. Bec, *Machiavel*, Extraits du Portrait des choses de France, 1985, p.155.

¹⁴⁴[https://data.bnf.fr/fr/12500686/lorenzo_valla_sur_la_donation_de_constantin_a_lui_faussement_attribuee_et_t_mensongere/#Sur la donation de Constantin, à lui faussement attribuée et mensongère. L. Valla \(1407-1457\) écrit en 1440 un texte polémique « De falso credita et ementita Constantini donatione declamatio » contestant le droit du pape au pouvoir universel et démontrant que la "Donation de Constantin" au pape Sylvestre est un faux.](https://data.bnf.fr/fr/12500686/lorenzo_valla_sur_la_donation_de_constantin_a_lui_faussement_attribuee_et_t_mensongere/#Sur%20la%20donation%20de%20Constantin%2C%20%C3%A0%20lui%20faussement%20attribu%C3%A9e%20et%20mensong%C3%A8re.%20L.%20Valla%20(1407-1457)%20%C3%A9crit%20en%201440%20un%20texte%20pol%C3%A9mique%20%22De%20falso%20credita%20et%20ementita%20Constantini%20donatione%20declamatio%22%20contestant%20le%20droit%20du%20pape%20au%20pouvoir%20universel%20et%20d%C3%A9montrant%20que%20la%20%22Donation%20de%20Constantin%22%20au%20pape%20Sylvestre%20est%20un%20faux.)

¹⁴⁵ La perspective marque le passage du Moyen Âge à la Renaissance. Elle se développe à Florence entre 1420 et 1450 ; la république florentine est, à l'époque, un grand centre de cartographie qui influence Brunelleschi, Donatello, Masaccio et Alberti parmi les principaux architectes, ingénieurs et peintres à l'origine de cette nouvelle notion (trois dimensions, ouverture et action de l'homme). D'un point de vue politique, la perspective fut mise au service de Cosme de Médicis, alors en conflit contre Palla Strozzi pour le contrôle politique de Florence, tandis que l'art gothique servit les Strozzi.

2-3- La Modernité ou l'âge des hommes

En dernier lieu, apparaît l'âge des hommes. Nous situons le début de cette période à la Découverte des Amériques en 1492. Les caisses des États naissants se remplissent d'or à l'effigie du Christ. Le christianisme et l'occidentalisation du monde concourent à la mise en place d'un phénomène de mondialisation capitaliste de la planète.

M. Foucault (2004) date cette période au XVI^{ème} siècle, mais il nous semble que le changement s'installe dès le XV^{ème} siècle avec la levée de divers interdits. Le franchissement de la Mer Méditerranée, la dissection des corps en médecine, les expérimentations scientifiques et la réinterprétation des textes religieux, des dogmes ouvrent une nouvelle période marquée par la rationalité.

La Renaissance restructure l'espace, en l'ouvrant vers de nouvelles routes commerciales et en plaçant l'homme au centre d'un cercle représentant la Terre. À la mappemonde d'I. de Séville succède la représentation humaniste de l'homme du Vitruve de Léonard de Vinci, symbole de l'humanisme et de la capacité d'action de l'homme moderne. Les Colonnes d'Hercule ont été franchies.

La Réforme, portée par Martin Luther à partir du 16^{ème} siècle, s'affranchit du pouvoir spirituel et des dogmes de l'Église catholique romaine. L'imprimerie et la mise en circulation des Bibles permettent une réinterprétation des Saintes Écritures. Les Réformateurs condamnent la corruption de l'Église catholique et le commerce des indulgences¹⁴⁶.

M. Foucault dit qu'à la fin du 16^{ème} siècle, une forme de gouvernement basé sur l'obéissance ne suffit plus à l'individu pour faire son salut. L'astronomie de Kepler et de Copernic, la physique de Galilée, l'histoire naturelle de John Ray et la grammaire de Port-Royal ouvrent une nouvelle forme d'intelligibilité du monde et remettent en question divers dogmes.

À partir de 1580-1660, le souverain devra gouverner en trouvant un modèle de gouvernement en dehors de Dieu et de la Nature, modèle qui ne sera plus celui du père de famille ou du pasteur, ajoute-t-il. C'est la naissance de l'art de gouverner, qui n'est ni la souveraineté ni le pastorat :

« Pour dire les choses très schématiquement, l'art de gouverner trouve à la fin du 16^{ème} siècle et au début du 18^{ème} siècle une première forme de cristallisation : elle s'organise autour du thème d'une raison d'état, entendue non dans le sens péjoratif et négatif qu'on lui donne aujourd'hui (détruire des principes du droit, de l'équité ou de l'humanité pour le seul intérêt de l'État), mais dans un sens positif et plein. L'État se gouverne selon les lois rationnelles qui lui sont propres, qui ne se déduisent pas des seules lois divines, ni des préceptes de sagesse et de

¹⁴⁶ Les indulgences consistent à monnayer, auprès de l'Église, le rachat de son salut par des œuvres, des dons et des pèlerinages.

prudence ; l'État, comme la nature, a sa propre rationalité, même si elle est d'un type différent.
»¹⁴⁷



148

Le franchissement des Colonnes d'Hercule permet de dépasser le monde connu, inclus dans notre mer, Mare Nostrum, pour s'ouvrir vers la grande mer, l'Océan Atlantique. Elles vont relier les deux mondes, l'Ancien et le Nouveau, à partir de cette période, qui signe le passage du Moyen Âge à la Renaissance.

Cette nouvelle représentation du monde met en valeur l'individu, son pouvoir de conquête et sa capacité de critiquer et d'interpréter les Textes. Accompagné des mouvements de la Réforme et de la Contre-Réforme, ce passage modifie profondément la relation de l'homme à la Nature. La science devient une nouvelle forme de rationalité, qui « dédivinise » la nature, selon une

¹⁴⁷ M. Foucault (2004, p. 91 à 118).

¹⁴⁸ F. Bacon, couverture d'Instauratio Magna scientiarum qui contient le Novum Organum, 1620.

expression de P. Musso. Citant l'œuvre de F. Bacon¹⁴⁹, celui-ci dit qu'une nouvelle forme d'apprentissage expérimental, visant à former une classe de scientifiques ayant les moyens de quérir le pouvoir, supplante et remplace l'ancienne « imago mundi » de l'homme contemplatif du Moyen Âge.

Situées au niveau du Détroit de Gibraltar, les Colonnes d'Hercule ouvraient la voie vers le Nouveau Monde, permettant à l'Empire espagnol de s'étendre au-delà des mers. La devise espagnole « Nec Plus ultra » est associée à ces colonnes ; nous la retrouvons sur les pièces de Real et les armoiries de la Couronne d'Espagne. Au début, ces colonnes signifiaient le dépassement de l'esprit chevaleresque, puis elles prirent un sens lié à la géographie et à la conquête des territoires des Amériques. Les deux colonnes symbolisent l'union des deux mers et des deux continents ; elles peuvent être interprétées comme le dépassement de la Mare Nostrum vers l'Océan Atlantique.

Sous couvert d'évangélisation, la Couronne espagnole accapare l'or et les matières premières du Nouveau Monde. Cette période de prédation, appelée « Les Grandes Découvertes », coïncide avec la période dite de « *Limpieza de Sangre* » (« épuration ethnique »), qui conduit le Tribunal de l'Inquisition à chasser les Juifs et les Musulmans d'Espagne. 1492 correspond également à la recherche de nouvelles voies maritimes. La chute de Constantinople, en 1453, oblige les Européens à rechercher de nouveaux passages pour atteindre l'Asie. Les Espagnols explorent l'Atlantique, tandis que les Portugais contournent le continent africain.

Le traité de Tordesillas partage, en 1494, le Nouveau Monde entre le Royaume de Castille et le Portugal. Il s'appuie juridiquement sur la bulle papale d'Urbain II (1095), qui désigne par la locution latine « Terra nullius » les territoires occupés par des non-chrétiens. Cette désignation de « terre n'appartenant à personne » avait déjà permis à l'Occident chrétien de créer les États Latins d'Orient à partir de 1096. Elle est suivie de la bulle papale *inter cætera*, du pape Alexandre VI, en 1493. Cette notion juridique de « terre n'appartenant à personne » servira à légitimer les « conquêtes civilisatrices » de l'Occident.

Le contrôle de la mer comme lieu de transition des marchandises reste un enjeu essentiel pour comprendre le découpage des territoires. Chaque État recherche un accès maritime, pour développer son économie. Cette volonté expansionniste modifie les contours et les frontières naturelles des territoires, en déplaçant les populations et en les soumettant à l'autorité des pays

¹⁴⁹ F. Bacon, Le *Novum organum* est l'œuvre majeure du philosophe britannique parue en 1620. Le titre exact était *Novum organum scientiarum*. Le titre signifie « nouvel outil », faisant référence à l'*Organon* d'Aristote (c'est-à-dire son traité sur la logique et le syllogisme). Dans le *Novum organum*, F. Bacon développe un nouveau système de logique qu'il estime supérieur à l'ancienne méthode du syllogisme. Il y accorde une place centrale aux progrès scientifiques, à l'expérimentation, ce qui lui vaut d'être considéré comme le père de l'empirisme moderne.

colonisateurs. Lorsqu'un état en annexe un autre, il instaure un rapport de domination, en mettant le pays colonisé sous tutelle ; le protectorat en est une forme.

La puissance étrangère exporte les matières premières et importe son administration, sa langue, son système éducatif et sa religion. Les conflits inhérents aux déplacements de populations et de mise sous tutelle éclatent plus tard et il convient de reprendre la généalogie des occupations antérieures pour comprendre les conflits générés par la suite et la modification des rapports de force entre blocs.

Ces conflits et ces déplacements des lieux de pouvoir ouvrent de nouveaux centres de pensée, enrichis par la venue d'intellectuels. La perte de l'Empire d'Orient, avec la chute de Constantinople en 1453, permettra un renouveau de la pensée. La redécouverte des textes grecs, la traduction et le déploiement du courant humaniste initié à Florence favorisent l'essor des États modernes.

Nous nous référons à l'invention, par Galilée, de la lunette astronomique, car il nous semble que ce qui va se jouer à cette période sera une guerre de pouvoir entre l'Église romaine et le pouvoir temporel, guerre visant à s'emparer du bâton du commandeur. À partir de la Renaissance, les avancées des sciences naturelles et la diffusion des idées liées à l'invention de l'imprimerie vont permettre le développement de l'esprit critique. L'Église, en condamnant Galilée, cherche avant tout à recouvrer son pouvoir chancelant et à mettre en garde les Réformateurs. Dans un contexte politique difficile, en raison de l'avancée des idées protestantes, l'Église perd la moitié de ses territoires en Europe et de ses richesses. Afin d'affermir son autorité, elle fera condamner Galilée, autrefois soutenu et aidé par l'Église romaine.

Dans son ouvrage *Dieu face à la Science*¹⁵⁰, Cl. Allègre relate la condamnation du physicien et les relations entre le pouvoir spirituel et les intellectuels de la Renaissance. Il dit que, dès la naissance de l'imprimerie, en 1440, l'Église perd le contrôle du savoir. Il note qu'à partir de ce moment-là, les produits de cette imprimerie, les livres, entrent dans le domaine marchand.

¹⁵⁰ Cl. Allègre, 1998.

2-4 La naissance de l'État moderne

L'humanisme est le premier mouvement d'idées qui va menacer l'Église ; les enseignements de Pétrarque invitent à penser par soi-même, donc ils suppriment le rôle d'intermédiaire assumé par l'Église. De plus, la redécouverte des textes grecs va contribuer à la naissance de la Réforme, en 1520, date de l'excommunication de Luther.

Dans sa leçon du 1er février 1978, M. Foucault dit que le problème du gouvernement éclate au 16ème siècle. L'origine de ce nouveau rapport dans la conduite des hommes est liée à l'effondrement des structures féodales et à l'aménagement progressif des états territoriaux, administratifs, coloniaux avec, en arrière-fond, la Réforme et la Contre-Réforme, qui remettent en question la spiritualité et marquent le passage d'une société tournée vers le salut éternel à une société en quête du bonheur sur terre.

Les guerres de religion étaient, selon le philosophe, liées au droit de gouverner les hommes dans leur vie quotidienne. La Bible peut se lire comme un livre politique, dans la mesure où sa possession donnait la légitimité d'exercer le pouvoir. L'avènement de l'imprimerie et la diffusion de traductions proposent de nouvelles interprétations des Textes et remettent en cause le dogme de l'Église romaine.

Les structures féodales ne pouvaient plus servir de cadre suffisant et efficace pour les nouvelles relations économiques et donc politiques. Les deux grands pôles de souveraineté historico-religieuse, l'Empire et l'Église, qui commandaient jusqu'alors l'Occident et qui promettaient le salut, disparaissent, c'est-à-dire ce que M. Foucault nomme le grand pastorat, à la fois spirituel et temporel.

La raison et l'esprit critique détrônent l'âge des mythes, des dieux et de la contemplation, pour s'ouvrir sur le Siècle des lumières. F. Bacon, Descartes, puis les encyclopédistes vont aboutir à une Révolution scientifique.

L'Église, menacée, met en place le Concile de Trente, qui s'ouvre en 1545 et se poursuivra jusqu'en 1564. Il édicte la foi et la loi, en déclarant la doctrine d'Aristote comme la seule recevable. Ainsi, la Terre immobile, centre du monde, reste un dogme religieux intangible. Les Saints Pères s'arrogent le droit de décider de tout, même en matière scientifique...¹⁵¹ Le pape Paul III met en place l'Index et l'Inquisition, confiée aux Dominicains espagnols, pour contrôler la connaissance.

¹⁵¹ Ibid. p. 20.

À partir, donc, de la période des humanistes, la politique tirée de l'Écriture Sainte devra chercher un au-delà de la souveraineté. Elle va s'appuyer sur l'esprit des Lumières, le développement des techniques et des sciences pour gouverner.

Dès cette époque, va se développer une politique qui va être une politique du calcul économique, avec le mercantilisme comme pratique politique et les campagnes d'opinion. Richelieu invente la campagne d'opinion, par l'usage des pamphlets, et crée la profession des manipulateurs, appelés à l'époque les publicistes.

L'invention de l'imprimerie, la remise en cause des dogmes et le développement de l'esprit scientifique, avec F. Bacon, signent le passage d'un monde marqué de sacralité à un monde profane, du moins en apparence. La période initiée dès la Renaissance aboutit au Siècle des lumières. La Révolution française, avec la chute de la monarchie et la décapitation du roi Louis XVI, marque le passage à la modernité. Nous pensons, d'une part, que ces ruptures ne sont pas aussi radicales, mais nous nous y référons pour avoir des repères historiques et, d'autre part, nous pensons que le religieux va perdurer, de façon refoulée. En effet, les strates du sacré et du profane peuvent coexister. Par exemple, la figure de Marie se retrouve dans le culte révolutionnaire de l'Être suprême. En nous référant aux « bifurcations » établies par P. Musso, entre le temps des monastères, puis celui des manufactures et, en dernier lieu, celui de l'entreprise-corporation, nous pouvons dire que la matrice occidentale (structure fiduciaire) a engendré une cathédrale à l'âge divin, une manufacture à l'âge des Rois, puis l'entreprise à l'âge des Hommes.

Le discours scientifique se substitue dans le discours officiel au discours religieux, dans un processus de laïcisation des connaissances. Les grandes controverses portèrent, en géologie, sur la datation de la Terre, rendue possible par la découverte de diverses strates. En biologie, les lois sur l'évolutionnisme et la vaccination proscrite par l'Église sont, encore de nos jours, des sujets de discorde. En physique, la découverte de l'atome fait également débat. Les querelles entre l'Église catholique romaine et les représentants de la science peuvent être davantage interprétées comme une bataille pour conserver ou obtenir la légitimité de gouverner le peuple que comme un débat d'idées entre intellectuels. Cette guerre des pouvoirs politiques se lit dans le changement des structures éducatives. Celles-ci peuvent être considérées comme le lieu de modelage de l'esprit du peuple, au service du pouvoir en exercice.

Pour le Saint-Siège, il s'est agi de conquérir des territoires en Europe et dans le Nouveau Monde, sous couvert d'évangélisation. Ce n'est qu'en 1929 que l'Église renonce à la domination

terrestre ; Pie XI reconnaît, en signant un concordat¹⁵², l'État laïque italien comme séparé de l'Église. L'Église maintient néanmoins une influence sur le politique ; elle condamne, d'une part, l'Action française (1926), d'autre part, le communisme athée (Encyclique Divin Redemptori, 1937¹⁵³) et le national-socialisme raciste (Encyclique Mitt Brennender Sorge, 1937¹⁵⁴).

Le déclin de la vie spirituelle, en Occident, amène l'Église romaine à développer un clergé indigène, outremer. Il en va de la religion comme des produits manufacturés, ils s'exportent, sous le ministère socialiste de J. Ferry et sous Pie XI, au-delà de notre continent.

Pour les laïques, l'instrumentalisation de la science va leur permettre de gouverner, en se débarrassant des principes religieux ; l'individu sera pensé en termes d'utilité à la formation de la République naissante. Nous remarquons qu'autant la science que la religion sont deux domaines qui échappent au débat démocratique. Pendant la période dite de souveraineté, l'Église a servi à légitimer l'autorité des gouvernants, qui exerçaient leur pouvoir par volonté divine.

Par ce néologisme de gouvernementalité, M. Foucault entend parler du résultat du processus par lequel l'État de justice du Moyen Age se transforme en un État administratif au 15ème et au 16ème siècle, avec une rationalisation de l'art de gouverner. L'État moderne, en Europe, met fin au continuum théologico-cosmologique établi par Saint Thomas, dans lequel le roi incarne la figure de Dieu, du père de famille, de la nature et du pasteur. J-B Bossuet, chargé de l'instruction du Dauphin Louis XIV, écrivait :

,

*« Les princes agissent comme ministres de Dieu, et ses lieutenants sur la terre. C'est par eux qu'il exerce son empire. C'est pour cela que le trône royal n'est pas le trône d'un homme, mais le trône de Dieu même... »*¹⁵⁵

¹⁵² www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/Vatican-Latran.htm

« Les accords du Latran portent le titre officiel de Traité entre le Saint-Siège et l'Italie. Ils furent signés au palais du Latran, le 11 février 1929, entre l'État italien, représenté par Mussolini, et le Saint-Siège, représenté par le cardinal Gasparri, secrétaire d'État du pape Pie XI. Les accords comprennent trois conventions distinctes : un traité politique qui réglait la «question romaine»; une convention financière (quatre milliards de lires) qui dédommageait le Saint-Siège; et un concordat qui statuait sur la position de l'Église en Italie (le catholicisme devenait la religion officielle de l'État italien). Le pape perdait ses anciens États pontificaux et acceptait de n'être plus souverain temporel que sur l'État de la Cité du Vatican formé de 44 hectares, soit le plus petit État du monde. La nouvelle République italienne de 1946 a reconnu les accords de Latran, mais n'a plus accepté les lois catholiques, car l'Italie instaurait la séparation de l'Église et de l'État ».

¹⁵³ www.vatican.va/content/pius-xi/fr/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19370319_divini-redemptoris.html

¹⁵⁴ <https://www.doctrine-sociale-catholique.fr/les-textes-officiels/197-mit-brennender-sorge>

¹⁵⁵ Extrait d'un manuel scolaire, *Histoire CM*, Ed. Nathan, 1981, p. 66.

M. Foucault prend pour critère la statistique comme science de l'Etat pour déterminer la naissance de l'État moderne à la fin du 16^{ème} siècle, et au 17^{ème} et 18^{ème} siècle, lorsque la gouvernementalité devient une politique calculée et réfléchie. La politique, envisagée comme une science du calcul, s'apparente à un gouvernement des choses. Les institutions, les procédures, les analyses, les réflexions, les calculs et les tactiques permettent d'exercer le pouvoir sur la population. Le gouvernement se dote de savoirs, notamment ceux de l'économie politique et de la statistique.

L'étymologie de ce terme, relevée dans le Littré, nous paraît intéressante, car elle préfigure l'art de gouverner par les nombres, exposé par A. Supiot dans son ouvrage, *La gouvernance par les nombres*¹⁵⁶ :

« Science qui a pour but de faire connaître l'étendue, la population, les ressources agricoles et industrielles d'un État. Achenwall, qui vivait vers la fin du milieu du XVIIIe siècle, est généralement considéré comme le premier écrivain systématique sur la statistique, et on dit que c'est lui qui lui a donné son nom actuel (...) Ils [les économistes] ont créé un mot pour désigner la science de cette partie de l'économie politique [les dénombrements], et l'appellent statistique, [Bachaumont, Mém. secrets, t. XXIX, p. 123]. La statistique, qui expose l'état des productions, des consommations, des ressources d'un État, à une époque donnée, est une science toute nouvelle, [Letronne, Instit. Mém. inscr. Et belles lett. t. VI, p. 166] ».

Dans sa Leçon du 1er février 1978, M. Foucault dit que la statistique constitue « une doctrine ou un ensemble de principes doctrinaux quant à la manière d'accroître la puissance et la richesse de l'État ».

Le juriste A. Supiot précise cette définition, en la reliant à la notion de quantification de l'action publique :

« Le plus important de ces instruments (de quantification des faits économiques et de la population) est la statistique. Mot venu de l'allemand Staatistik, il s'agit explicitement d'une science de l'État (Staatswissenschaft), dont le contenu correspond en fait davantage à ce qu'on appelait en Angleterre « l'arithmétique politique ». La différence était que la Staatistik visait à donner une image globale de l'État et ne recourait guère à la quantification, tandis que l'arithmétique politique anglaise était toute entière fondée sur des recensements chiffrés »¹⁵⁷.

Auparavant, l'Église pratiquait le comptage des catholiques, avec la décima. Le recensement était un acte religieux. Dieu seul tenait le registre des âmes. Nous retrouvons dans d'autres civilisations l'allégorie de la pesée des âmes, comme dans l'Égypte antique, où la déesse Maât soupèse le cœur du défunt, avant de lui permettre d'accéder à une autre vie.

¹⁵⁶ A. Supiot, 2015.

¹⁵⁷ Ibid. p. 119.

L'étymologie du mot bilan indique qu'il vient de l'italien bilancio : la balance où s'équilibrent deux (bis) plateaux (lancis) à l'horizontale et le fléau à la verticale. La balance symbolise en Occident la justice, dont le sens est proche de celui de la pesée du cœur. Le glissement vers l'économie s'opère lorsque la balance est utilisée pour symboliser le commerce. La Banque Postale l'utilise, actuellement, comme logo. Aux bonnes et mauvaises actions, se substituent l'actif et le déficit ; on ne périt plus dans les feux de l'enfer, mais on est dans le rouge, lorsque les comptes bancaires ne sont plus équilibrés. Le mot équilibre est construit avec « aequus », signifiant égal et « libra », qui désigne une livre, un poids.

Au 18ème siècle, la famille apparaît dans cette politique instrumentale vis-à-vis de la population, avec des campagnes sur la mortalité, les campagnes concernant le mariage, les vaccinations, les inoculations, ajoute M. Foucault.

L'État moderne s'ordonne donc, en déplaçant le rapport de l'homme au divin. Nous pouvons émettre comme hypothèse que ce fut la recherche du profit qui favorisa l'émergence de cette nouvelle forme de gouvernementalité, en développant une économie mercantile :

« Je crois que l'on demeurera facilement d'accord sur ce principe qu'il n'y a que l'abondance d'argent dans un État qui fasse sa grandeur et sa puissance... Il n'y a rien de plus nécessaire dans un État que le commerce ; c'est lui qui le rend florissant... Ce royaume a tout généralement en lui-même, si l'on excepte très peu de choses ; mais il n'en est pas de même des États voisins et il faut de toute nécessité qu'il ait recours à nous ». Colbert¹⁵⁸

L'État inaugure une politique protectionniste ; les droits de douane sont mis en place, pour empêcher l'argent de sortir de France. À partir du 18ème siècle, se développe le commerce extérieur avec les Antilles et l'essor des constructions navales et industrielles épuise les forêts. Ainsi crée-t-on, en 1785, une usine métallurgique nouvelle près du Creusot ; elle utilise le charbon et la vapeur comme forces motrices. C'est le début de la grande industrie en France ; celle du Creusot est surtout destinée à la fabrication de canons.

La France, essentiellement agricole au 18ème siècle, exploite de nouvelles cultures : la pomme de terre, le maïs et les plantes fourragères. Celles-ci enrichissent le sol, ce qui améliore les autres cultures et conduit à la suppression de la jachère. Cette nouvelle forme d'exploitation agricole modifie le rapport des hommes au temps et à l'espace, car ils peuvent cultiver sans interruption des plantes venues d'ailleurs, en les détournant même de leur milieu naturel.

Pour revenir à la pomme de terre, dont le nom latin est « terra malae », elle fut soupçonnée de propager la lèpre ou la peste et fut interdite à la consommation en 1748, puis finalement cultivée pour alimenter les soldats. Sa production aurait permis d'accroître sensiblement la population

¹⁵⁸ Citation extraite d'un manuel scolaire, *Histoire Cm*, Ed. Nathan, 1981, p. 68.

française et aurait contribué à résorber les épidémies de famine. Jusqu'en 1750, la courbe de la mortalité est supérieure à celle de la natalité. Les famines sont liées à la hausse du prix du pain. Les paysans devaient garder 1/5 de leur récolte pour les semences, payer un loyer pour la terre, la dîme, les droits seigneuriaux et les impôts royaux.

En 1720, la peste de Marseille provoque la mort de 50 000 personnes, sur les 100 000 personnes que comptait la ville. L'épidémie serait liée à l'arrivée d'un navire d'Orient ;

« D'un seul coup d'œil, on voyait la mort peinte sur cent visages différents et de cent couleurs différentes... Dans ce chaos de trouble et de confusion, il n'y eut plus de distinction dans les funérailles, l'honnête homme, le gueux, le chrétien, l'hérétique, le prêtre, le turc, tout était confondu. Un contemporain »¹⁵⁹

La volonté de rentabiliser la terre va amener à la considérer comme un produit et non plus comme un héritage à transmettre. C'est une rupture importante avec la période du Moyen Age, dans le sens où l'homme ne respecte plus les cycles naturels de mise en repos du sol lui permettant de se régénérer. Il modifie ainsi son rapport à la nature, désormais considérée comme exploitable à l'envi. La terre, l'homme et la monnaie deviennent, selon l'économiste K. Polanyi, des marchandises. Il expose cette théorie dans son ouvrage, *The Great Transformation*, paru en 1944, et qui ne sera traduit en français qu'en 1983¹⁶⁰. Ce nouveau rapport à la nature, à l'humain et à la monnaie semblerait être le point de bascule vers le libéralisme.

La richesse d'un royaume, au début du mercantilisme, se jugeait à l'aune des caisses d'or de l'État. Avec le libéralisme, c'est le marché qui détermine le prix des choses, le prix du travail, le prix de la main-d'œuvre et le prix de l'argent. Trois domaines reliés au sacré, la terre, l'homme et la monnaie, entrent dans le domaine marchand.

La Révolution française (1789) parachève l'œuvre de reconfiguration du monde, dans sa volonté de supprimer la caste des Nobles et celle du Clergé. Leur effacement marque un effondrement de la structure ternaire de la société, et ouvre la voie à une nouvelle bourgeoisie d'affaires, les commerçants.

¹⁵⁹ Ibid. p. 72. L'auteur de la citation n'est pas précisé dans le manuel scolaire.

¹⁶⁰ K. Polanyi, *La grande transformation : aux origines politiques et économiques de notre temps*, 1983.

2-5-Les débuts de l'âge industriel de 1769 à 1914

Le pouvoir passe aux mains d'une nouvelle bourgeoisie d'argent, les banquiers et les industriels. La gare Saint-Lazare, peinte par Monet, illustre le nouveau type de cathédrale, issu de la Révolution industrielle du 19ème siècle. Le réseau ferroviaire se développe, pour le transport des marchandises. Le nouveau modèle social, issu de la Révolution française, promeut un idéal de justice, basé sur le bonheur et le Progrès.

Les grandes manufactures et la mécanisation vont transformer l'humain en un homme-machine. Son corps, soumis à des gestes mécaniques, laisse entrevoir le début du taylorisme avec le travail à la chaîne, pensé pour accroître la productivité. Se pose alors la question de la répartition du surplus de production, issu du travail industrialisé, et la recherche de nouveaux marchés, légitimée par un discours moralisateur, proclamant la volonté d'éduquer et de civiliser les contrées indigènes. La politique économique de J. Ferry influencera les contenus des programmes nationaux d'enseignement et, en particulier, les cours d'histoire, pour légitimer la colonisation. Le progrès et la naissance de l'État moderne vont, paradoxalement, avoir pour corollaire l'exploitation de l'humain par l'humain.

L'industrialisation conduit à déplacer les populations, vers les centres de production ; les manufactures et les usines sont implantées dans les bassins miniers. Une nouvelle classe de prolétaires, constituant le monde ouvrier, émerge et se substitue à la classe des paysans et des artisans de l'ancien modèle social. Cette classe se concentre dans l'industrie et la mine, avec le développement de la machine à vapeur.

Inquiet des conditions de vie misérables et sans précédent d'une masse ouvrière prolétarisée, désunie et ayant perdu la possibilité de se défendre, avec la perte des Corporations de Métiers du Moyen Age, le pape Léon XIII ouvre, avec l'encyclique *Rerum novarum*, publiée le 15 mai 1891, le dialogue entre l'Église et le monde moderne sur la question sociale. L'Évangile de Jésus-Christ selon Saint Matthieu 6, 24-34 dit :

« Nul ne peut servir deux maîtres ; ou bien il haïra l'un et aimera l'autre, ou bien il s'attachera à l'un et méprisera l'autre. Vous ne pouvez pas à la fois servir Dieu et l'Argent. C'est pourquoi je vous dis : ne vous souciez pas, pour votre vie, de ce que vous mangerez, ni, pour votre corps, de quoi vous le vêtirez. La vie ne vaut-elle pas plus que la nourriture, et le corps plus que les vêtements ? Regardez les oiseaux du ciel : ils ne font ni semailles ni moisson, ils n'amassent pas dans les greniers, et votre Père céleste les nourrit... Observez comment poussent les lis des champs : ils ne travaillent pas, ils ne filent pas... »

L'industrialisation rapide de l'Europe occidentale entraîne une misère ouvrière sans précédent, qui fait craindre des risques de soulèvement. Le pape dénonce la tentation, pour ces masses auxquelles le respect de justice sociale n'est plus garanti, de se joindre au mouvement socialiste et de déstabiliser l'équilibre de l'État par une révolution rouge ou anarchiste. À partir de la séparation avec l'Église en 1905, l'État se construit en se référant à la science et impose une nouvelle vision du monde, hygiéniste et utilitariste, axée sur la rationalité, mais au détriment, parfois, du respect de la dignité humaine. Nous nous référons au préambule de la Déclaration de Philadelphie¹⁶¹ énonçant, dans le contexte de l'après-guerre, les conditions de vie décentes permettant à l'individu de ne pas sombrer à nouveau dans la violence.

La notion de dignité provient de l'Église des premiers siècles, dont les débats théologiques tournaient autour de la double nature du Christ, divine et humaine. L'issue de ces débats aboutit au dogme trinitaire¹⁶² :

*« La conception chrétienne établit que l'être humain à l'image de Dieu se trouve doté d'une double nature, spirituelle et temporelle. La personne est sans exception composée d'un corps et d'une âme »*¹⁶³.

Le sculpteur catalan J. M. Subirachs i Sitjar, architecte de la Sagrada Família, a représenté le corps mystique du Christ sous la forme de la cathédrale de Gérone. Nous y voyons un corps et, au-dessous, le plan de la cathédrale. Un compas trace les lignes de l'édifice. L'œuvre est nommée « l'Architecte », monument dédié aux bâtisseurs de la Cathédrale de Gérone. Nous pouvons interpréter cette œuvre comme une allégorie du grand corps mystique du Christ, de la Cathédrale et de l'homme, incarnation de Dieu sur terre. Les mains peuvent symboliser les réalisations de l'Esprit divin sur la matière. La colonne vertébrale, de forme humaine, peut se lire comme la structure divine sur terre.

¹⁶¹ Wikipédia : Le 10 mai 1944, la Conférence générale de l'Organisation internationale du travail, réunie à Philadelphie, aux États-Unis, a adopté la Déclaration de Philadelphie qui redéfinit les buts et objectifs de l'Organisation internationale du travail. Cette déclaration, adoptée à l'unanimité par les représentants (délégués des gouvernements, des employeurs et des salariés) s'adresse "à tous les humains" et "insiste sur leur dignité. Elle consacre la reconnaissance, à l'échelle internationale, de l'importance des questions économiques et sociales, et du fait qu'elles sont indissociables des autres aspects des questions internationales".

¹⁶² L'Église est pensée comme le corps mystique du Christ, explique A. Supiot. Cette conception chrétienne est à la base du droit médiéval. La personnalité est ce qui fait tenir ensemble le corps et l'esprit. Les lois sont fondées sur la croyance en un grand corps mystique, incarnation du Christ, matérialisée par l'Église. Sur cette conception de l'Église, se bâtit le droit, qui garantit les droits de chaque individu, en reconnaissant le corps mortel et l'âme immortelle. Cette reconnaissance de l'esprit se retrouve dans la protection de la propriété intellectuelle.

¹⁶³ A. Supiot, *Homo juridicus Essai sur la fonction anthropologique du droit*, Edition du Seuil, 2005, p. 61.



164

L'Église, puis l'État souverain, incarnent la figure du Référent, clé de voûte qui permet de faire tenir l'ensemble, en garantissant la reconnaissance de la dignité des hommes et leurs droits ; elle fonde leur identité. Cette clé de voûte a une fonction d'hétéronomie, car elle soumet le sujet à des lois qui lui sont extérieures. Cet assujettissement est ce qui lui permet d'accéder à son statut de sujet :

¹⁶⁴ J.M Subirach, « L'architecte », hommage aux bâtisseurs de la Cathédrale de Gérone.

*« Pour être libre, le sujet doit d'abord être lié (sub-jectum : jeté dessous) par des paroles qui le rattachent à d'autres hommes. »*¹⁶⁵

Le premier assujettissement des hommes est le fait de la langue, car c'est elle qui leur assigne, en les nommant, une place symbolique qui les inscrit dans l'ordre des générations et la différence des sexes. Elle les inscrit aussi dans un récit collectif et individuel et contribue à créer leur identité sociale. En ce sens, elle les institue. L'étymologie latine indique que *identitas* a une origine religieuse et désigne « les mêmes ». Nous pouvons supposer qu'il s'agit de l'ensemble des chrétiens, réunis autour d'une même Église.

Nous pensons que la structure ternaire subit un premier affaiblissement avec la naissance de l'État moderne. Le principe « du croire » s'affaiblit, au bénéfice du principe « du faire ». Pour reprendre P. Musso, nous dirons que les manufactures supplantent les monastères et la fabrication, la prière.

¹⁶⁵A. Supiot, *Ibid* p. 8.

2-6 L'influence de Condorcet : « *la mathématique sociale* » appliquée à la gestion des « *choses et des hommes* »

En France, Condorcet, reconnu comme l'un des cinq plus grands mathématiciens en Europe, écrit des traités sur les probabilités, cinq traités d'éducation et un traité d'arithmétique pour les instituteurs. Il est le précurseur de Durkheim et d'A. Comte¹⁶⁶. F. Buisson lui consacre une biographie et de nombreux écrits sur l'éducation. Jaurès reprendra la pensée de Condorcet pour établir les lois scolaires, sous la Troisième République.

« *Dans les siècles livrés à l'erreur, Ovide et Lucrèce ont embelli des couleurs de la Poésie, les systèmes de Pythagore et les rêves d'Épicure. La loi éternelle de la Nature nous est-elle enfin révélée ? Voltaire saisit ses pinceaux ; il peint, avec la palette de Virgile, le tableau de l'Univers tracé par le compas de Newton* », écrit Condorcet.¹⁶⁷

P. Crépel analyse le projet de Condorcet¹⁶⁸. Condorcet, secrétaire perpétuel de l'Académie des Sciences, insiste, dans les années 1780, sur l'application du calcul aux sciences politiques et morales. Il en dresse plus tard, en 1793, un tableau général, où il explique, notamment, la naissance de la mathématique sociale :

« *Comme toutes ces applications sont immédiatement relatives aux intérêts sociaux, ou à l'analyse des opérations de l'esprit humain, et que, dans ce dernier cas, elles n'ont encore pour objet que l'homme perfectionné par la société, j'ai cru que le nom de mathématique sociale était celui qui convenait le mieux à cette science. Je préfère le mot mathématique, quoiqu'actuellement hors d'usage au singulier, à ceux d'arithmétique, de géométrie, d'analyse, parce que ceux-ci indiquent une partie des mathématiques, ou une des méthodes qu'elles emploient, et qu'il s'agit ici de l'application de l'algèbre, ou de la géométrie, comme de celle de l'arithmétique ; qu'il s'agit d'applications dans lesquelles toutes les méthodes*

¹⁶⁶ Le positivisme, né au 19^{ème} siècle, veut construire une philosophie des sciences qui part des mathématiques pour aller vers la sociologie et la science politique. A. Comte souhaitait régénérer la société, par un « *sacerdoce nouveau* » et se qualifiait de « *grand prêtre de l'humanité* ». Le positivisme devient la nouvelle « *religion de l'humanité* ». Nous retrouvons un vocabulaire religieux dans les écrits de Comte, qui se réfère au « *catéchisme* » et aux « *sacrements* ». S'appuyant sur la révolution industrielle et la Révolution française, Comte veut réorganiser la société d'un point de vue spirituel, moral et politique pour l'adapter à l'âge de la science. L'éducation est, pour Auguste Comte, un instrument d'unification universel.

Selon le philosophe, l'humanité, aussi bien que l'individu, passe par trois étapes de développement. L'état théologique est la première étape de l'humanité, qui explique les phénomènes par le divin. Elle est suivie d'une deuxième phase dite état métaphysique, au cours de laquelle l'individu cherche des causes absolues. Il invoque des entités abstraites, comme la nature, la raison ou la substance. Le troisième état rompt avec cette quête d'absolu, pour s'en tenir au relatif, c'est-à-dire à l'établissement, grâce à l'observation et à l'expérimentation guidée par l'hypothèse, des relations constantes entre les phénomènes (Lois). La question du « *pourquoi* » métaphysique laisse place à la question du « *comment* » scientifique. Ce savoir va permettre d'établir la prévisibilité des phénomènes, lorsque les lois seront dégagées.

¹⁶⁷ Condorcet, *Sur les élections et autres textes*, Éditions Fayard, 1986.

¹⁶⁸P. Crépel, « De Condorcet à Arago : l'enseignement des probabilités en France de 1786 à 1830 », Bulletin de la Sabix, 4/1989.

peuvent être employées.(...) Je préfère le mot social à ceux de morale ou politique parce que le sens de ces derniers mots est moins étendu et moins précis.»¹⁶⁹

Plus loin, il précise que cette nouvelle science prend pour objet les hommes :

« La mathématique sociale peut avoir pour objet les hommes, les choses, ou à la fois les choses et les hommes. Elle a les hommes pour objet lorsqu'elle enseigne à déterminer, à connaître l'ordre de la mortalité dans telle ou telle contrée, lorsqu'elle calcule les avantages ou les inconvénients d'un mode d'élection. Elle a les choses pour objet lorsqu'elle évalue les avantages d'une loterie, et qu'elle cherche d'après quels principes doit être déterminé le taux des assurances maritimes. Enfin, elle a en même temps l'homme et les choses pour objet, quand elle traite des rentes viagères, des assurances sur la vie (...) »¹⁷⁰

Condorcet pose ainsi, avec les lois sur la probabilité, les bases de la gestion des hommes et des choses. Il introduit dans son analyse une objectivation des faits, une évaluation et l'analyse des résultats de la procédure engagée, dans une démarche rationnelle et scientifique, basée sur le calcul. Cette approche considère que les lois mathématiques sont transférables à l'humain. La dimension de prévision permet de mettre en place l'action du politique, en matière de contrôle des populations :

« Quel que soit l'objet que cette science considère, elle renferme trois parties principales : la détermination des faits, leur évaluation, qui comprend la théorie des valeurs moyennes, et les résultats des faits. Mais, dans chacune de ces parties, après avoir considéré les faits, les valeurs moyennes ou les résultats, il reste à en déterminer la probabilité. Ainsi la théorie générale de la probabilité est à la fois une portion de la science dont nous parlons, et une des bases de toutes les autres »¹⁷¹.

Il annonce l'âge d'or de la statistique : *« L'accumulation de données statistiques bat son plein, du directoire au premier Empire : c'est l'âge d'or de la statistique régionale, les recueils de chiffres sur la population, les faits sociaux et économiques explosent »¹⁷².*

Condorcet prévoit une chaire, intitulée *« Application du calcul aux sciences morales et politiques »*, dans les Lycées, c'est-à-dire dans l'enseignement supérieur. Nous situons, dès cette période révolutionnaire, la fascination pour le chiffre, période pendant laquelle seront normalisées les unités de poids et mesures et la langue nationale. Nous retrouvons, encore actuellement, l'influence de Condorcet dans l'enseignement scolaire et son organisation. En publiant le *Traité d'arithmétique pour les Instituteurs*, le mathématicien a diffusé, au sein des écoles, l'esprit de prévoyance et d'épargne auprès des jeunes enfants ; les Caisses des Écoles, les ventes de billets de tombola, de timbres contre la tuberculose permettant de financer des

¹⁶⁹ Ibid.

¹⁷⁰ Ibid.

¹⁷¹ Ibid.

¹⁷² Ibid.

dispensaires contribuent à développer un esprit d'accumulation du capital, dès le plus jeune âge. Une mutualité scolaire appelée « la petite Cavé »¹⁷³ initie les enfants à capitaliser l'argent, à des fins de prévoyance maladie et de retraite :

*« Une grande Mutualité scolaire vient de se fonder dans le département des Landes. (...) Elle reçoit les sociétaires dès leur entrée à l'école et elle les garde, après leur scolarité, jusqu'au moment de leur admission dans une société mutuelle d'adultes ou jusqu'à l'époque de leur mariage. (...). Les versements sont reçus par les instituteurs et les institutrices, à raison de dix centimes au moins par semaine. Cinq centimes sont réservés pour les secours aux familles des sociétaires malades; le surplus — qui est d'au moins cinq centimes sans maximum indiqué — constitue le capital de prévoyance de l'enfant, capital toujours connu des intéressés puisqu'il est inscrit au livret personnel de chaque sociétaire. »*¹⁷⁴

Les exercices des manuels d'arithmétique pour l'école primaire proposent de nombreux énoncés relatifs au commerce et à l'argent.

La critique de ce nouveau monde, lié à l'argent et à la spéculation, se manifeste dans les écrits de Ch. Péguy :

*« C'est parce que la bourgeoisie s'est mise à traiter comme une valeur de bourse le travail de l'homme que le travailleur s'est mis, lui aussi, à traiter comme une valeur de bourse son propre travail ».*¹⁷⁵

La Révolution bouscule par conséquent l'ordre antérieur, marquant le passage de l'époque des Rois à celle de la bourgeoisie d'affaires, constituée de banquiers, d'industriels et de politiques.

¹⁷³ <http://www.musee.mutualite.fr/musee/musee-mutualite.nsf/PopupFrame?openagent&Etag=theme&Piece=2&Nb=15&Ref=scolaire>

« En 1881, un ancien négociant en vin et juge au Tribunal de Commerce, **Jean-Cyrille Cavé** (1834-1909), fonde à Paris la première mutualité scolaire, pour les enfants de trois à treize ans. La date de création de cette “ société de secours mutuels et de retraite du XIX^e arrondissement ” n'est pas fortuite. En effet, la même année, **Jules Ferry** organise l'enseignement primaire gratuit, laïque et obligatoire, qui permet la réalisation technique de l'idée originale de Cavé : la collecte d'une cotisation hebdomadaire de **deux sous** par les instituteurs, dont une partie est destinée à la couverture du risque maladie, et l'autre à la constitution d'un livret d'épargne à capital réservé, déposé à la Caisse nationale des retraites et de la vieillesse. Il s'agit de concilier l'expression de la solidarité immédiate et la prévoyance sur le long terme, mais par le moyen d'une gestion séparée, ce qui n'est pas le cas dans les mutuelles d'adultes. Sensibilisés aux valeurs mutualistes dès l'âge de trois ans, les enfants sociétaires apprennent ainsi, en anticipant les accidents de la vie, à raisonner sur toute la durée de l'existence. Les décisions concernant le fonctionnement de la société sont prises au sein de l'assemblée générale représentée par les pères ou, par les mères, en l'absence de ces derniers. Dans la mesure où elles s'inscrivent parfaitement dans l'objectif éducatif d'éveil à la citoyenneté visé par la Troisième République, les mutualités scolaires suscitent l'intérêt du personnel politique, tant au niveau national, qu'au niveau local ; les maires sont invités à y jouer le rôle de membres honoraires, aux côtés des enseignants, inspecteurs de l'Enseignement primaire et des médecins. »

¹⁷⁴ Chronique de l'enseignement primaire en France. In: *La revue pédagogique*, tome 35, Juillet-Décembre 1899. pp. 574; https://www.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1899_num_35_2_4440

¹⁷⁵ Ch. Péguy, *L'argent*, « Cahiers de la Quinzaine », Paris, 1913, p. 163. Ce sixième Cahier de la 14^{ème} série de la Quinzaine, est consultable en ligne à l'adresse <https://archive.org/stream/s14cahiersdelalui05pg#page/n139/mode/1up>.

Après 1815, une société d'entrepreneurs émerge et un nouveau capitalisme industriel et bancaire s'installe, à côté des grands propriétaires terriens. Les banquiers sont « les rois » du 19^{ème} siècle, selon une formule de l'historien M. Ferro, l'industriel n'ayant pas la préséance dans cette nouvelle société capitaliste. Les affaires, la lutte de la haute finance catholique contre la finance protestante et israélite (krach de l'Union générale de 1882¹⁷⁶ et l'Affaire de Panama¹⁷⁷) sont le terreau sur lequel vont se développer l'antisémitisme, l'antiparlementarisme et l'anti-protestantisme.

L'économie semble supplanter la politique, à partir de cette période :

« *De sorte que l'économie, la richesse ne sont plus enchâssées dans les relations sociales, mais à l'inverse ce sont les relations sociales qui sont enchâssées dans l'économie, ce que Polanyi a appelé la grande transformation* »¹⁷⁸, explique M. Ferro.

¹⁷⁶ La faillite de la banque catholique française, l'Union Générale, entraîne celles de nombreux agents de change ; les Bourses de Lyon et Paris sont ébranlées, plongeant la France dans une crise économique.

¹⁷⁷A. Sumpf, « Le scandale de Panama », Histoire par l'image [en ligne], consulté le 17 juin 2020. URL : <http://histoire-image.org/fr/etudes/scandale-panama>

« Président de la Compagnie universelle du canal interocéanique de Panama, Lesseps organise en 1879-1880 deux premières levées de fonds, à travers l'émission d'actions cotées en Bourse, pour financer les travaux. Mais devant les retards et le surcoût considérable du chantier, les titres s'effondrent, menaçant la réalisation du canal. Lesseps lance alors une nouvelle souscription publique, mais une partie de l'argent est utilisée de manière occulte par différents financiers (notamment Jacques de Reinach et Cornélius Herz) pour convaincre divers journalistes de promouvoir le projet, puis pour acheter des parlementaires afin qu'ils débloquent des fonds publics et promulguent des lois sur mesure pour l'émission d'un dernier emprunt en 1888. Des pratiques qui n'empêchèrent pas le dépôt de bilan de la Compagnie et par là la ruine de près de cent mille souscripteurs, en 1889. Révélée par Drumont en 1892, l'affaire eut un retentissement considérable, qui devait changer le rapport des citoyens à la presse et au monde politique, libérant un peu plus une approche critique et satirique (...) ».

« Le « scandale de Panama » désigne l'affaire de corruption qui impliqua des industriels, des journalistes et des hommes politiques français qui éclata en 1892. Il s'agit du grand scandale financier du XIX^{ème} siècle en France qui se solde en 1893 par les condamnations de F. de Lesseps ainsi que par la démission d'É. Loubet, alors ministre de l'Intérieur et anciennement ministre des Travaux publics (1887-1888) ».

¹⁷⁸ M. Ferro, *Histoire de France*, Odile Jacob, 2003, p. 358.

3- Les nouveaux référents : progrès, nation, patriotisme

Pour comprendre les textes sur l'école, il nous semble important de les relier au contexte historique et social de la période de production de ces discours. Nous nous référons aux ouvrages de M. Ferro,¹⁷⁹ et de Ch. Nique et Cl. Lelièvre¹⁸⁰ pour étayer notre analyse. Le contexte politique français, à la fin du 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème} siècle, doit faire face à plusieurs défis. Le premier, d'ordre religieux, est de s'affranchir du pouvoir de l'Église et de l'influence des monarchistes. Le courant positiviste, dont s'inspire J. Ferry, considère que l'âge théologique est dépassé et que l'État, par conséquent, n'a plus besoin de la « béquille » de l'Église. Après les guerres de religion, l'école sera chargée de réconcilier les Français, de lutter contre l'antisémitisme (Affaire Dreyfus) et contre la montée des nationalismes. C'est dans ce contexte que prend sens l'enseignement de la morale et le développement du patriotisme, en lien avec l'esprit républicain.

En deuxième lieu, l'État doit affirmer sa puissance économique face à l'empire britannique, dans un contexte de concurrence internationale¹⁸¹. L'école sera chargée de la formation « idéologique » des élèves, pour développer la politique d'expansion coloniale de la Nation.

En troisième lieu, l'école doit préparer la revanche contre la Prusse¹⁸² ; dès lors, elle rompt avec les idéaux d'A. Comte, qui souhaitait que l'éducation devienne un instrument d'unification universel :

Loin d'avoir une position centrée sur l'État-nation, « *les positivistes, à commencer par Comte lui-même (...) avaient une vision européenne ou « occidentale » de l'évolution de l'humanité* »¹⁸³

L. Legrand, cité par Cl. Lelièvre et Ch. Nique, dit que, lorsque la France perd la guerre contre la Prusse, Ferry, qui adhéraient dans sa jeunesse au positivisme,¹⁸⁴ revient sur sa vision pacifiste et prépare la revanche. Ferry se tourne alors vers une politique défensive, en créant les bataillons d'écoles ; les élèves seront instruits au maniement des fusils. Il renonce à l'idée d'une unification occidentale par une éducation universelle, et dirige son action politique vers la création d'une unité de la nation française. L'éducation universelle prônée par Comte devient, en raison du conflit avec la Prusse, une éducation nationale¹⁸⁵ :

¹⁷⁹ M. Ferro, Histoire de France, O. Jacob, 2003.

¹⁸⁰ Ch. Nique et Cl. Lelièvre, *La République n'éduquera plus, La fin du mythe Ferry*, Plon, 1993.

¹⁸¹ Condorcet aurait rencontré A. Smith, économiste prônant l'autorégulation du marché, par la théorie de « la main invisible ».

¹⁸² La « débâcle » de Sedan marque la chute de l'Empire, en 1870.

¹⁸³ Cl. Nicolet (1985, p. 23) cité par Ch. Nique et Cl. Lelièvre (1993, p. 100).

¹⁸⁴ Voir ci-après note 166 p. 191.

¹⁸⁵ Ibid. p. 100.

« Nous qui élevions nos enfants dans le bienveillant respect des peuples étrangers ! Il faut changer tout cela ; il faut les élever dans la méfiance et l'hostilité ; il faut leur apprendre que les exercices militaires sont la première de leurs tâches ; il faut leur inculquer qu'il faut être prêts à tuer et à être tués ; car c'est le seul moyen d'échapper au sort de l'Alsace et de la Lorraine, le plus triste des malheurs, la plus poignante des douleurs »¹⁸⁶

Le modèle prussien est donné en modèle ; la victoire de la Prusse est attribuée à la préparation de ses troupes, par son école. Les circonstances historiques, la Commune, puis la défaite contre la Prusse ont contribué au renoncement d'une unification pacifique et industrielle de l'Europe occidentale et d'un système d'éducation positive. Pour préserver et maintenir la Nation, l'État se dote d'une école qui préparera les esprits à se défendre ; en réaction à la montée des nationalismes, les positivistes, dont Littré et J. Ferry, renoncent ainsi à leur idéal de jeunesse : *« Nous vivons sous une loi de fer ; s'il faut faire des lois de fer, nous savons le faire et nous les avons faites. »¹⁸⁷*

L'article premier de la loi scolaire de mars 1882, signée par J. Ferry, inclut les exercices militaires dans les matières obligatoires, pour les garçons. L'école inculque la foi patriotique et prépare les écoliers à aimer et à défendre leur patrie.

¹⁸⁶ Littré cité par R. Girardet, *Le nationalisme français, Anthologie*, 1871-1914, Seuil, 1983, p. 70.

¹⁸⁷ Discours sur le Tarif général du 23 novembre 1891 cf. Ch. Nique, Cl. Lelièvre, 1993, p. 101.

3-1- Un État-éducateur

Ch. Nique et Cl. Lelièvre rappellent que la volonté de confier l'éducation nationale à l'État-nation est antérieure à la Révolution française ; cette tradition remonte, selon ces auteurs, à 1762, date à laquelle le Parlement de Paris décide la fermeture des collèges jésuites et la suppression de la Compagnie de Jésus¹⁸⁸. L'État doit, par conséquent, se charger de la formation d'un corps enseignant laïque. La Chalotais, procureur du Parlement de Bretagne, publie en 1763 un rapport qui réclame une « éducation nationale » :

*« L'Éducation nationale devant préparer des citoyens à l'État, il est évident qu'elle doit être relative à sa constitution et à ses lois ; (...) c'est un principe de tout bon gouvernement que chaque famille particulière soit réglée sur le plan de la grande famille qui les comprend toutes... Je prétends revendiquer pour la Nation une éducation qui ne dépende que de l'État, parce qu'elle lui appartient essentiellement ; parce que toute nation a un droit inaliénable et imprescriptible d'instruire ses membres ; parce qu'enfin les enfants de l'État doivent être élevés par les membres de l'État ».*¹⁸⁹

L'Empire poursuit la mise en place d'un État éducateur. La finalité de l'enseignement est de donner à l'État une organisation scolaire, pour former la Nation. Napoléon Bonaparte crée l'Université impériale en 1806 (décret du 17 mars 1808), pour développer un corps d'élite de l'enseignement secondaire, destiné à former les cadres administratifs et militaires de l'Empire dans les lycées nouvellement créés, et il institue l'inspection générale. La loi Guizot du 28 juin 1833 fait de l'enseignement primaire des garçons une affaire d'État, avec la généralisation des écoles normales d'instituteurs et l'instauration de l'inspection primaire d'État. L'État central se fait éducateur pour que l'ordre, son ordre règne.

J. Ferry achève le dispositif centralisateur en généralisant les écoles normales primaires d'institutrices et en instituant l'École Normale Supérieure de Sèvres en 1881, chargée de former un corps d'élite des professeurs de l'enseignement secondaire féminin, nouvellement créé : « *L'enseignement des filles, comme tout enseignement, c'est le domaine de l'État* »¹⁹⁰.

Ch. Nique et Cl. Lelièvre expliquent le contexte historique de la création de l'Instruction publique ; elle doit endiguer l'instabilité politique, en réprimant la tentative des Républicains de renverser la Monarchie de Juillet en 1831 et éviter de nouvelles insurrections ouvrières¹⁹¹.

¹⁸⁸Op. cit. p. 78.

¹⁸⁹ Op. cit. p. 78, La Chalotais, *Essai d'éducation nationale*, 1763.

¹⁹⁰ Discours de Ferry à la Chambre du 26 juin 1879, in *Discours et opinions de Jules Ferry* rassemblés par P. Robiquet, Paris, A. Colin, 1896, T.III, p. 45-46.

¹⁹¹ Les Canuts, ouvriers tisserands, se sont insurgés contre le gouvernement en 1831, 1834 et 1848.

Guizot, ministre en 1832, estime que l'État, dont la forme est alors la monarchie constitutionnelle, doit se doter d'un appareil pour canaliser et diriger l'opinion publique :

« *Le grand problème des sociétés actuelles est le gouvernement des esprits* »¹⁹².

La loi de 1833 impose à chaque commune de France d'entretenir une école primaire, et Guizot se charge lui-même de contrôler le contenu des programmes officiels et de recréer une mémoire collective, basée sur l'oubli de la période révolutionnaire¹⁹³.

¹⁹² Ch. Nique, Cl. Lelièvre, Op. cit., 1993, p. 79.

¹⁹³ N. Bonaparte a créé une centralisation du pouvoir administratif, nécessaire à l'unité et à l'indivisibilité de la République. Pour ce faire, il met en place, en 1799, une organisation administrative pyramidale gouvernée par les préfets au niveau des arrondissements et les maires au niveau des communes.

3-2- Au nom de la Nation

Le nouveau référent « nation » doit détrôner l'Église, dans l'imaginaire collectif. Nous retrouvons les mots substantivés en -ité de la devise républicaine : Liberté, Egalité, Fraternité, construits sur les substantifs Liber, égal et frater.

F. Buisson, proche collaborateur de J. Ferry, écrit dans son ouvrage *La foi laïque* :

*« L'ancien régime disait : omnis potestas a Deo, le nôtre dirait s'il parlait latin omni potestas a populo, ce que la Déclaration des Droits de l'Homme exprime en ces termes : le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la nation : nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément (article 3 de la Déclaration) »*¹⁹⁴.

Par une révolution, dont l'étymologie dérivée du latin dit que le mouvement circulaire fait revenir quelque chose à un point de départ ¹⁹⁵, nous retrouvons les figures divines du référent incarnées à l'âge des Dieux par Anne et Marie, en Marianne, symbole du peuple français, à l'âge des hommes. La matrice est religieuse, le prénom Anne-Marie d'origine hébraïque signifie « celle qui élève ». Anne désigne « la grâce ». Mâ- en sanscrit signifie « construire », « faire ».

J. Ferry, proche des idées d'A. Comte et de sa théorie des trois états, prône une égalité d'éducation entre l'homme et la femme, pour réaliser l'unité dans la famille. L'éducation de la femme est conçue pour répondre à son rôle d'épouse et de mère du futur citoyen. L'homme et la femme intègrent un corps qui les transcende, la Nation. Au-dessous de la place de surplomb, les deux membres du couple constituent une unité sociale :

*« L'homme du XXème aura une épouse qui sera l'épouse de son esprit comme de sa personne. Et alors on s'avisera peut-être que l'unité sociale étant non pas l'individu mais la famille, seul l'homme marié doit avoir le droit de suffrage ». Le Progrès de la Somme, 26 janvier 1880 (journal dirigé par un ami politique de Jules Ferry, René Goblet, futur ministre de l'Instruction publique qui achèvera le dispositif des grandes lois républicaines) »*¹⁹⁶

Les textes officiels de cette période, marquée par la guerre contre la Prusse, précisent qu'il s'agit de faire de la femme une ménagère robuste pour qu'elle puisse donner des enfants à la patrie et de l'homme un soldat, pour la défense de la Nation. L'école de Ferry est une école au service de la Nation et non de l'individu. Pour fonder la Nation, il faut d'abord créer un

¹⁹⁴ F. Buisson, *la Foi Laïque*, Paris, Hachette, 1913, p. 163.

¹⁹⁵ CNTRL : « Revolver » : rouler (quelque chose) en arrière ; imprimer un mouvement circulaire à, faire revenir (quelque chose) à un point de son cycle ; au passif : accomplir une révolution, revenir à son point de départ » (CNTRL).

¹⁹⁶ Ch. Nique et Cl. Lelièvre, 1993.

sentiment national d'unité. La condition de citoyen, subordonnée au mariage, maintient les hommes et les femmes dans un rapport de sujétion à la Nation. La symbolique de la mission civilisatrice de la Nation, au nom du Progrès social, est représentée par une estampe nommée « Marianne enseignant l'alphabet à des enfants ».



197

La Marianne apparaît sous les traits de Marie, auréolée de lumière, un rameau d'olivier à la main gauche, tandis que la main droite désigne aux enfants (« le peuple enfant », selon une

¹⁹⁷ A. Perbosc, 1861-1944, « Marianne enseignant l'alphabet à des enfants », Bibliothèque numérique de Toulouse.

formule de J. Ferry) la devise républicaine. L'institutrice¹⁹⁸ occupe le centre de la pièce, partagée entre la devise républicaine et le planisphère.

Sous le gouvernement de J. Ferry, le rôle de l'École de la 3^{ème} République consiste à préparer les esprits, par un endoctrinement, aux guerres de colonisation. Pour Ferry, l'impérialisme français permettrait de surmonter la défaite de 1870 et de diffuser son modèle de civilisation. Nous remarquons que les cartes de géographie, dans les classes, occupaient jusqu'à très récemment une place obligatoire ; la France y occupait la position centrale. Le relief du pays et les productions des matières premières de l'Empire et de ses colonies faisaient partie du programme d'étude à l'école élémentaire.

Ch. Nique et Cl. Lelièvre analysent l'idéologie véhiculée dans les manuels d'histoire. Nous y apprenons que la formule « *nos ancêtres les Gaulois* » s'est répandue dans les manuels scolaires pour préparer les jeunes esprits aux guerres de colonisation. Les enfants apprenaient que les Gaulois étaient des rustres, mangeant salement ; en acceptant de se soumettre aux Romains, ils acquièrent un supplément de civilisation. Ch. Nique et Cl. Lelièvre (1993, p. 120) ajoutent :

« La colonisation est au fond intimement liée à la religion de la patrie. Cette religion est fondée sur une sorte de « révélation » : la supériorité de la civilisation (occidentale) et de la République (française) ».

L'école de la Troisième République est un instrument au service de la religion patriotique, laquelle est indispensable pour fonder l'État-nation. Là réside, sans aucun doute, l'une des raisons les plus fortes pour lesquelles Ferry a voulu généraliser la scolarisation du peuple. Pour Ferry, l'impérialisme français permet de relever la France de l'affront subi par la défaite de 1870, et de revendiquer la suprématie de celle-ci en matière de civilisation. Il s'agit aussi, pour le gouvernement de Ferry, d'écouler les surplus de l'industrie et de s'approvisionner en matières premières.

3 -3 La gestion sécuritaire de la population

G. Tusseau analyse l'œuvre de Bentham, en proposant une approche se démarquant de celle, plus connue, de M. Foucault (1975). L'œuvre architecturale et juridique des frères Bentham proposait une rationalisation et une organisation de la société, à la fin du XVIII^{ème} siècle,

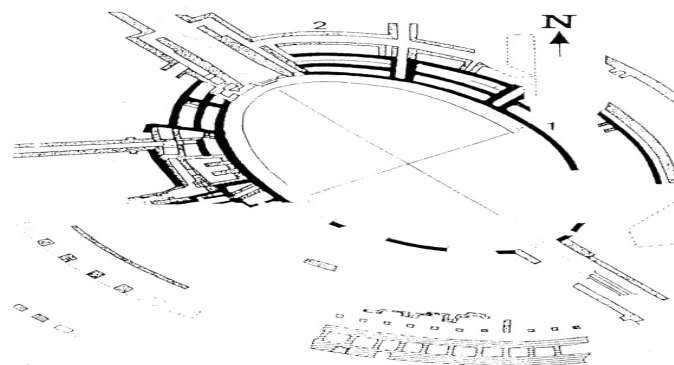
¹⁹⁸ L'étymologie du verbe instruire relevée dans le Littré dit :

« Instruire : Empr. au lat. *instruere* assembler dans, dresser ; munir, outiller, sens qui subsiste dans l'a. fr. *estruire* construire ca 1175 »

permettant de limiter les peines capitales et d'enrayer la misère sociale. En Union soviétique, S. Bentham met en place une organisation du travail, dans les usines.

J. Bentham estime que le bon gouvernement dépend davantage de l'architecture que les hommes n'ont semblé jusqu'ici s'en rendre compte¹⁹⁹ ; J. St Mill (1806-1873), auteur de *Of the geometrical, or abstract method*, contribue également à développer une politique, une législation, une justice et une économie basées sur l'utilitarisme. Ces philosophes ont également participé activement à l'émancipation des droits de la femme et à l'abolition de l'esclavage.

M. Foucault (1975) traite du quadrillage de la population, rendu possible par la mise en place de dispositifs disciplinaires, dont le panoptique de Bentham. Le pouvoir met en place des structures sociales pour discipliner les corps et les esprits : les écoles, les hôpitaux, et les usines. Le panoptique, par sa forme et sa fonction, semblerait inspiré, pour partie, de l'amphithéâtre grec.



L'amphithéâtre de Lyon, plan (d'après A. Pelletier, *Histoire de Lyon*, t. 1)
dimensions de l'arène : 67,60 m x 41,85 m)

200

Dans celui-ci, en effet, nous avons des gradins et une fosse, lieu de la mise en scène du débat démocratique ou des jeux, que l'on retrouve par exemple dans le théâtre romain de la ville de Lyon. Le peuple, disposé en demi-cercle et en hauteur, peut assister à la représentation. Dans cette organisation spatiale, l'individu est pensé comme membre d'un groupe, participant au débat démocratique, dans un espace ouvert.

À l'inverse, l'État moderne construit l'exact opposé, avec la création du Panoptique de Bentham. Comme par l'effet d'un moulage, nous aurions la contre-empreinte du théâtre romain

¹⁹⁹ Analyse de G. Tusseau, « Sur le Panoptisme de Jérémy Bentham », *Revue Française d'Histoires des Idées politiques*, 2004, n° 19, p. 16.

²⁰⁰ lyonhistorique.fr/amphithéâtre-des-trois-gaules/

Visible sur les deux tiers de sa superficie, l'amphithéâtre est constitué d'une arène centrale elliptique, où se déroulaient les jeux et les combats. L'arène est entourée d'un caniveau et de la *cavea* composée du podium, qui comportait des gradins marqués au nom des soixante peuples gaulois représentés. Dans le grand axe, on peut remarquer les restes d'une galerie d'accès, comportant un large couloir central entouré, de part et d'autre, par deux couloirs latéraux plus restreints. Au sud-ouest, se trouvait la tribune d'honneur, et en dessous, plusieurs salles à usages divers : vestibule, vestiaire, salle de garde, sanctuaire pour les gladiateurs...

d'inspiration grecque, avec la construction du panoptique. À l'orchestre, se substitue la tour, aux gradins appelés *cavea*, dont le sens premier en latin veut dire creux, se substituent les cellules individuelles, d'où chacun sait pouvoir être contrôlé, sans voir le surveillant.

Le peuple ne voit plus le pouvoir s'exercer directement, comme auparavant, lorsque les débats étaient publics. Cette nouvelle organisation spatiale, inspirée de prison, place les hommes sous surveillance, répartit la population et contribue à normaliser les conduites, qui deviennent l'affaire de l'État. M. Foucault en fait le modèle abstrait d'une société disciplinaire, axée sur le contrôle social :

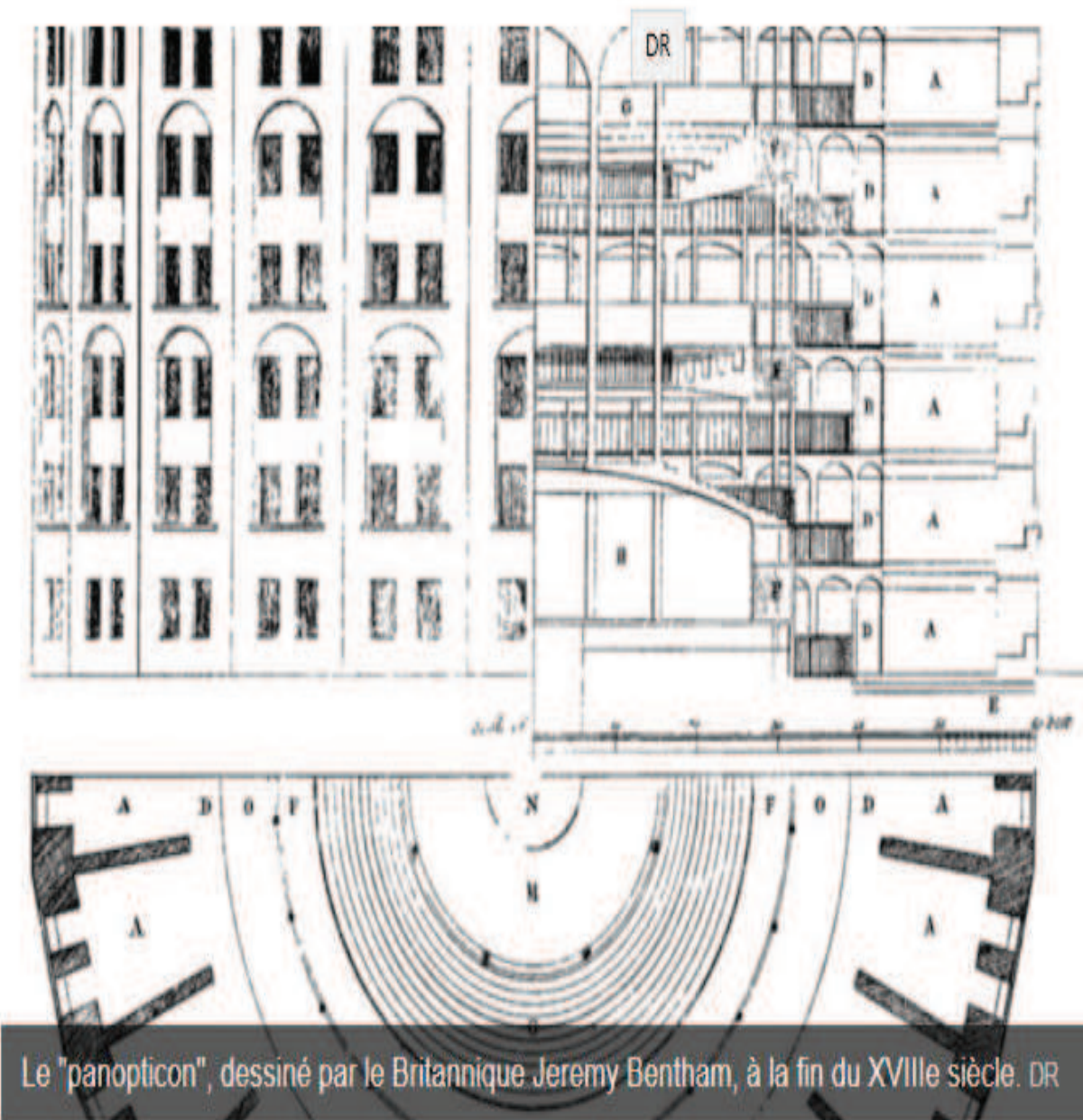
*« La morale réformée, la santé préservée, l'industrie revigorée, l'instruction diffusée, les charges publiques allégées, l'économie fortifiée — le nœud gordien des lois sur les pauvres non pas tranché, mais dénoué — tout cela par une simple idée architecturale. »*²⁰¹

G. Deleuze, dans son ouvrage sur Foucault, écrit :

*« Quand Foucault définit le Panoptisme, tantôt il le détermine concrètement comme un agencement optique ou lumineux qui caractérise la prison, tantôt il le détermine abstraitement comme une machine qui non seulement s'applique à une matière visible en général (atelier, caserne, école, hôpital autant que prison), mais aussi traverse en général toutes les fonctions énonçables. La formule abstraite du Panoptisme n'est plus « voir sans être vu », mais « imposer une conduite quelconque à une multiplicité humaine quelconque ».*²⁰²

²⁰¹ J. Bentham, *Le Panoptique*, 1780. L'ouvrage, de 56 pages, est traduit de l'anglais et imprimé par ordre de l'Assemblée législative en 1791. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k114009x/f66.image.texteImage>

²⁰² G. Deleuze, *Foucault*, Éditions de Minuit, 1986/2004, p. 41.



Le "panopticon", dessiné par le Britannique Jeremy Bentham, à la fin du XVIIIe siècle. DR

203

²⁰³https://www.lemonde.fr/culture/article/2014/06/05/prisons-du-panoptique-de-bentham-a-michel-foucault_4432900_3246.html

3-4 La continuité de l'œuvre de Bentham est lisible dans la répartition spatiale des hommes : le pouvoir leur assigne une place, à chaque étape de leur vie

La gestion sécuritaire des populations et des processus économiques définit une nouvelle économie du pouvoir. La transition d'une société de souveraineté à une société de discipline se fait, pour Foucault, avec Napoléon. Les sociétés disciplinaires, dès la fin du 18^{ème} siècle, ne se fondent plus sur la réglementation juridique des activités humaines, mais sur la gestion :

« Désormais il va falloir manipuler, il va falloir susciter, il va falloir faciliter, il va falloir laisser faire, il va falloir autrement dit, gérer et non plus réglementer (souligné par nous). Cette gestion aura essentiellement pour objectif non seulement d'empêcher les choses mais de faire en sorte que les réglementations nécessaires et naturelles jouent, ou encore de faire des régulations qui permettent les régulations naturelles. (...) Les mécanismes de sécurité ou l'intervention, disons de l'État ayant essentiellement pour fonction d'assurer la sécurité de ces phénomènes naturels qui sont les processus intrinsèques à la population, c'est cela qui va être l'objectif fondamental de la gouvernementalité »²⁰⁴

Dans *Post-Scriptum*, G. Deleuze situe l'apogée de ces sociétés disciplinaires au 20^{ème} siècle. Elles procèdent des grands milieux d'enfermement que sont l'école, la prison, l'usine, ou encore les hôpitaux et les casernes. Concentrer, répartir dans l'espace, ordonner dans le temps, « composer dans l'espace-temps une force productive dont l'effet soit supérieur à la somme des forces élémentaires » participent de cette nouvelle forme de gouvernementalité. Ce modèle succède aux sociétés de souveraineté, dont le but était tout autre : « prélever plutôt qu'organiser la production, décider de la mort plutôt que gérer la vie ».

Les pratiques sociales induites par ce modèle tendent à individualiser les hommes, tout en normant les conduites. HLM, « automobile pour tous », selon le slogan d'un fabricant français, collège unique, mode unisexe (jeans et marinières), supermarchés, cinéma et téléviseur contribuent à construire un style de vie, tout en permettant d'écouler les produits manufacturés d'une Europe des Trente Glorieuses, transformée en vaste usine.

Dans *La Complainte du Progrès*, Boris Vian ironise sur le confort des foyers des années soixante :

« Autrefois s'il arrivait/ qu'on se querelle/ L'air lugubre on s'en allait/ En laissant la vaisselle/ Aujourd'hui que voulez-vous/ La vie est si chère/ On dit : rentre chez ta mère /Et l'on se garde tout/ Excuse-toi ou je reprends tout ça/ Mon frigidaire/ Mon armoire à cuillères/ Mon évier en

²⁰⁴ M. Foucault, *Sécurité, Territoire, Population*, 2004, p. 360-361.

*fer/ Et mon poêle à mazout/ Mon cire-godasse/ Mon repasse-limaces/ Mon tabouret à glace/
Et mon chasse filous... »²⁰⁵*

Dès 1833, la création des écoles communales favorise l'essor d'un patriotisme nationaliste. Investies comme lieux de représentation et d'affirmation de l'État, les écoles communales, à l'architecture néo-classique,²⁰⁶ sont désignées par l'appellation « *les palais de l'ABC* »²⁰⁷.

La République des instituteurs, « *ossature du régime* », doit, d'une part, pacifier les Français après les anciennes guerres confessionnelles et, d'autre part, préparer la revanche contre la Prusse (1870), en formant militairement ses citoyens.

Au début du 19^{ème} siècle, les écoles et les mairies sont construites selon cette architecture. B. Richard parle de rationalisation architecturale :

*« (...)les bâtiments scolaires visibles, flambant neufs, modernes, avec leurs vastes fenêtres, plus larges et hautes que celles des bâtiments avoisinants, grâce à l'utilisation de procédés nouveaux de construction alliant brique et pierre avec une armature au besoin métallique (...) Comme l'essentiel des mairies, les écoles ont un type architectural nettement distinct de l'habitat local et elles sont nombreuses à surgir, à cause de la forte relation instaurée entre l'idéologie républicaine et l'éducation des futurs citoyens».*²⁰⁸

B. Richard ajoute :

*« Selon Jules Ferry, le ministère de l'Instruction Publique est devenu une véritable usine dans laquelle on fabrique des écoles(...). Il crée en moyenne trois écoles ou classes par jour »*²⁰⁹.
La droite antirépublicaine ironise sur ce qu'elle appelle les « palais scolaires » :
*« On a construit et ouvert, au grand détriment de la fortune publique, des palais scolaires pour enseigner l'amour de la République et la haine de la foi de nos pères*²¹⁰*).*

Pour le parti conservateur, l'argent public serait plus utile à la restauration des Églises et de la chaussée.

Les « *Palais de l'A.B.C* », tout comme les mairies, marquent la marche commune de la République, de l'École et du Progrès. Le bâtiment de la mairie-école concentre plusieurs fonctions utiles dans un même lieu : archivage des actes de naissance, de décès, de mariage et d'autres actes civils, éducation, formation et élections. L'instituteur exerce souvent des

²⁰⁵ B. Vian, *La complainte du progrès*, 1956.

²⁰⁶ Le style néo-classique devait traduire des valeurs morales liées à l'exaltation de l'identité nationale et de la monarchie française, selon une volonté de Louis XV. L'architecture reprend les canons de la Grèce Antique et de Rome.

²⁰⁷ P. Giolitto, *Abécédaire et férule maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Éditions Imago, 1986. L'auteur désigne les écoles républicaines par la dénomination « Palais de l'ABC » pour les différencier des « salles d'asiles » des écoles de l'Ancien Régime.

²⁰⁸ B. Richard, *Les emblèmes de la République*, CNRS Éditions, 2012, p. 403.

²⁰⁹ Ibid. p. 403 et 404.

²¹⁰ Journal *La Guyenne*, 20 mars 1885.

fonctions de secrétaire de mairie. Il remplace le curé et l'école se substitue à l'Eglise, en transmettant « *la foi laïque* » de F. Buisson.

La devise républicaine est gravée sur les frontons des mairies, les palais de justice et les écoles. Appelées « *Petites Républiques* » au début du 19^{ème} siècle, ces dernières seront l'instrument politique chargé d'instituer les futurs citoyens, qui doivent « faire corps » avec l'État.

Le nouveau référent, la Nation, détrône l'Église après les luttes anticléricales. La Déclaration des droits de l'homme se substitue aux Évangiles, selon une formule de J. Steg reprise par F. Buisson :

« (...) *transposer l'Évangile du Christ en cette traduction sociale : la déclaration des Droits de l'Homme, la religion laïque sans dogme, sans miracles et sans prêtres* ». ²¹¹

J. Steg, libre penseur, chargé par Pécaut d'organiser une église libérale en Suisse, est reconnu par Buisson comme un des premiers éducateurs de la France. Il a écrit des petits manuels d'instruction morale et civique, mis à l'index, car favorables à la République et à ses lois. Lors de l'hommage rendu à J. Steg, lors de ses obsèques en mai 1808, F. Buisson rappelle le fondement de la religion laïque :

« (...) *non pas une vie humaine restreinte et mutilée par l'ascétisme, mais la vie humaine dans toutes ses applications normales : famille, cité, science, art, industrie. Nous prenons donc racine dans la tradition humaine toute entière sans nous enchaîner à la lettre d'un passé spécial, juif, catholique ou protestant* » ²¹².

L'horloge et la cloche dans les mairies et les écoles correspondent à l'appropriation du temps des citoyens par la République. Rivaux de l'Église, la mairie comme l'école vont édifier leur horloge et leur cloche, comme pour signifier que, désormais, ce sont elles qui contrôlent le temps des citoyens ou que :

« *Le temps appartient désormais à la République, temps du présent et de l'avenir face à celui du passé révolu ou en voie de l'être selon les élus anticléricaux. Compte tenu des rapports qui se tendent entre Église et État, entre curé et maire, même quand la construction est antérieure à la Troisième République, sa cloche et son horloge sont désormais ressenties comme un défi à l'église de la commune* » ²¹³.

B. Richard ajoute que cette républicanisation de l'espace s'accompagne de querelles de clochers, de cloches et d'horloges entre le curé et l'instituteur.

²¹¹ F. Buisson, *La foi laïque*, Paris, Hachette, 1913, p. 67.

²¹² Ibid. p. 67.

²¹³ B. Richard, *Les emblèmes de la République*, CNRS Éditions, 2012, p. 403.

De la même façon que la « Réforme » aboutit à la réforme de l'orthographe au 16^{ème} siècle, l'État républicain « républicanise » la langue, tout en conservant son héritage religieux. Le référent État-nation détrône le référent Église :

« *Les jeunes écoles normales étaient le cœur et le foyer de la laïcisation* »²¹⁴. Les mots en usage pour l'école, qui désignaient auparavant l'organisation du modèle religieux (ordre religieux/ordres scolaires, séminaires, ministères, foi laïque), témoignent de la continuité du modèle d'organisation hiérarchisée de la société.

Ch. Péguy trace le portrait des Hussards noirs de la République. Leur uniforme civil, civique et militaire au liséré violet (de la couleur du vêtement de l'évêque) concentre tous les pouvoirs de l'école primaire, confiée à ces « nourrissons de la République » devenus « omnipotents » et chargés de la préparation militaire des jeunes, en enseignant les valeurs patriotiques de la Nation, pour leur permettre d'affronter la Prusse :

« *Vive la nation, on sentait qu'ils l'eussent crié jusque sous le sabre prussien. Car l'ennemi, pour nous, confusément tout l'ennemi, l'esprit du mal, c'était les Prussiens. Ce n'était déjà pas si bête. Ni si éloigné de la vérité. C'était en 1880. C'est en 1913. Trente-trois ans. Et nous y sommes revenus (...) Toutes les semaines il en remontait un de l'École normale vers l'École annexe ; et c'était toujours un nouveau ; et ainsi cette École normale semblait un régiment inépuisable. Elle était comme un immense dépôt, gouvernemental, de jeunesse et de civisme. Le gouvernement de la République était chargé de nous fournir tant de jeunesse et tant d'enseignement* »²¹⁵.

La Troisième République se tourne vers le Progrès et les idéaux de Jaurès. Le socialisme, le progrès et le matérialisme incarnent un nouveau crédo :

« *La métaphysique de nos maîtres, c'était la métaphysique scolaire, d'abord. Mais c'était ensuite, c'était surtout la métaphysique de la science, c'était la métaphysique ou du moins une métaphysique matérialiste (ces êtres pleins d'âme avaient une métaphysique matérialiste, mais c'est toujours comme ça), (et en même temps idéaliste, profondément moraliste et si l'on veut kantienne), c'était une métaphysique positiviste, c'était la célèbre métaphysique du progrès. La métaphysique des curés, mon Dieu, c'était précisément la théologie et ainsi la métaphysique qu'il y a dans le catéchisme* »²¹⁶.

J. Ferry veut fonder l'enseignement sur une base scientifique, issue de l'esprit des Lumières du 18^{ème} siècle et, en particulier, de l'œuvre de Condorcet. Il veut mettre en place une religion positive héritée d'A. Comte, dont le mot d'ordre est « Ordre et Progrès », c'est-à-dire « Science et industrie » et qui sépare l'Église de l'État, le spirituel du temporel. L'école permettra de soustraire le peuple à l'influence des prêtres, mais aussi à celle des révolutionnaires.

²¹⁴ Ch. Péguy, *L'argent*, 1913, p. 117.

²¹⁵ Ibid.

²¹⁶ Ibid.

Aux sociétés disciplinaires, précédemment évoquées, vont succéder les sociétés de contrôle. Nous abordons maintenant le passage de la gouvernementalité à la gouvernance, en nous référant au texte de G. Deleuze, « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle ». Le philosophe renvoie aux travaux de M. Foucault, qui distingue trois modèles de sociétés, à savoir les sociétés de souveraineté, situées historiquement du Moyen Age au XVIII-ème siècle, puis les sociétés disciplinaires, du XVIIIème au début du XXème et, enfin, les sociétés de contrôle, qui émergent à partir de la Seconde Guerre mondiale.

La transition des sociétés de souveraineté vers les sociétés disciplinaires se fait sous Napoléon, à l'origine de l'administration centralisée et hiérarchisée de l'État. Cette société repose sur l'assujettissement des citoyens aux règlements, aux codes et à la loi. Nation et production de richesses sont liées ; Foucault analyse les grands milieux d'enfermement, la prison, la famille, l'école, l'usine, qui convergent vers l'État et la production :

« Les sociétés disciplinaires procèdent de l'organisation des grands milieux d'enfermement. L'individu ne cesse de passer d'un milieu clos à un autre, chacun ayant ses lois : d'abord la famille, puis l'école (« tu n'es plus dans ta famille »), puis la caserne (« tu n'es plus à l'école »), puis l'usine, de temps en temps l'hôpital, éventuellement la prison qui est le milieu d'enfermement par excellence »²¹⁷.

Après la Seconde Guerre mondiale, les sociétés disciplinaires sont en crise ; les institutions subissent de nombreuses réformes. La désinstitutionnalisation, appelée modernisation de l'Etat, correspond en réalité à la destitution de la place de surplomb occupée par une instance transcendante (le Chef, l'Etat, la Nation) ; elle incarne la figure du tiers, garant de la loi et clef de voûte de l'Institution. La notion d'hétéronomie des sociétés disciplinaires, c'est-à-dire « le fait d'être influencé par des facteurs extérieurs, d'être soumis à des lois ou des règles dépendant d'une entité extérieure »²¹⁸, s'oppose à la notion d'autonomie des sociétés de contrôle. L'individualisme, la référence à soi-même, la création de mots en self (selfie), en auto (auto-contrôle, auto-évaluation, auto-entrepreneur de soi) et les définitions autoréférentielles proviennent de la chute de la structure pyramidale.

²¹⁷ G. Deleuze, op. cit, p. 240.

²¹⁸ Définition du CNTRL.

La confiance permettant de faire le lien (la colle) de l'Institution reposait sur la monnaie, qui a une fonction anthropologique. L'abandon du système de l'étalon-or, après la Seconde Guerre mondiale, remplacé par celui de Bretton Woods, marque un changement de paradigme²¹⁹.

« C'est peut-être l'argent qui exprime le mieux la distinction des deux sociétés, puisque la discipline s'est toujours rapportée à des monnaies moulées qui renfermaient de l'or comme nombre étalon, tandis que le contrôle renvoie à des échanges flottants, modulations qui font intervenir comme chiffre un pourcentage de différentes monnaies échantillons »²²⁰.

À la stabilité du modèle antérieur, s'opposent les notions de flexibilité, de flux, d'ajustement, de flottaison qui s'utilisent aussi bien pour définir le marché que les individus désignés sous l'appellation de « ressources humaines ». La gestion massive de l'humain comme « combustible de guerre »²²¹ se poursuit dans le contexte d'une nouvelle forme de guerre économique.

Les sociétés de contrôle remplacent progressivement les sociétés disciplinaires ; « *Contrôle* », nom proposé par Burroughs, désigne « *le nouveau monstre* », que Foucault reconnaît comme notre proche avenir. G. Deleuze explique que le modèle économique de référence n'est plus un modèle capitaliste de production, mais un modèle de services et d'actionnariat :

« C'est un capitalisme de surproduction. Il n'achète plus des matières premières et ne vend plus des produits tout faits : il achète les produits tout faits, ou monte des pièces détachées. Ce qu'il veut vendre, c'est des services, et ce qu'il veut acheter, ce sont des actions. Ce n'est plus

²¹⁹ https://publications.banque-france.fr/sites/default/files/medias/documents/focus-05_2010-11-22_fr.pdf Banque de France • Focus • n° 5 • 22 novembre 2010. L'étalon-or est un système monétaire dans lequel (1) **l'unité monétaire** est définie en référence à **un poids fixe d'or** et chaque monnaie nationale est librement convertible en or. Pour garantir cette convertibilité, **la quantité de monnaie émise par la banque centrale** est strictement **limitée par ses réserves d'or**. Les règlements entre pays sont effectués en or. Comme chaque monnaie nationale est fixée en poids d'or, le taux de change entre deux monnaies est **fixe**, et **égal** au rapport entre les poids d'or respectifs.

Dans le système d'étalon-or, l'évolution de la masse monétaire reflète celle du stock d'or. La quantité de monnaie disponible est donc indépendante du niveau de l'activité économique et du volume des transactions dans l'économie. À moyen terme, pour un montant donné de transactions, c'est donc le niveau général des prix qui s'ajuste quand la quantité d'or disponible varie.

C'est l'inverse des politiques monétaires actuelles dans les grandes économies développées qui laissent au contraire varier la quantité de monnaie disponible pour assurer une stabilité des prix. Le fonctionnement idéal d'un système d'étalon-or suppose donc un degré très élevé de **flexibilité des prix** (et par conséquent des **salaires nominaux**). La parité avec l'or a été remplacée par une parité fixe mais ajustable avec le dollar, lequel était initialement convertible en or. L'autonomie des politiques monétaires a été permise par des restrictions aux mouvements de capitaux. **Ce système a duré jusqu'en 1971, lorsque les États-Unis ont abandonné la parité avec l'or. Les grandes économies sont alors passées à un système de taux de change flottants.**

Nous avons mis en caractères gras les parties du texte qui nous paraissent importantes. Nous mettons en opposition les deux systèmes monétaires ; unité- limitée- fixe- égal de l'étalon-or vs taux de change flottants.

²²⁰ G. Deleuze, op. cit, p. 244.

²²¹ A. Supiot (2017).

un capitalisme pour la production, mais pour le produit, c'est-à-dire pour la vente ou pour le marché... »²²²

Dans une société de contrôle, l'entreprise remplace l'usine ; le Marché devient le nouveau référent :

« L'usine constituait les individus en corps, pour le double avantage du patronat qui surveillait chaque élément dans la masse, et des syndicats qui mobilisaient une masse de résistance ; mais l'entreprise ne cesse d'introduire une rivalité inexpiable comme saine émulation, excellente motivation qui oppose les individus entre eux et traverse chacun, le divisant en lui-même. »²²³

Chaque type de société est défini par un type de machine spécifique : les sociétés de souveraineté avaient besoin de force, pour agir sur les outils de production (rouages, manufactures : artisans, métiers), les sociétés disciplinaires d'une main-d'œuvre plus ou moins qualifiée (usines : ouvriers, employés, ingénieurs), tandis que les sociétés de contrôle devraient produire un nouveau rapport au travail,²²⁴ qui reste à penser. L'ordinateur va-t-il permettre de libérer l'homme du salariat, constitutif de sa condition de la fin du XIX -ème siècle au XX -ème siècle ?

« Les vieilles sociétés de souveraineté maniaient des machines simples, leviers, poulies, horloges ; mais les sociétés disciplinaires récentes avaient pour équipement des machines énergétiques, avec le danger passif de l'entropie, et le danger actif du sabotage ; les sociétés de contrôle opèrent par machines de troisième espèce, machines informatiques et ordinateurs dont le danger passif est le brouillage, et l'actif, le piratage et l'introduction de virus. »²²⁵

Comment l'homme pourrait-il intervenir dans les choix de modèles économiques (les transferts des lieux de production, en fonction des intérêts des actionnaires, obligent à la mobilité des travailleurs) afin de ne pas être obligé de s'ajuster aux demandes du Marché ? Comment préserver les acquis des travailleurs, en termes de législation du travail, dans une économie globalisée ?

L'analyse de Deleuze permet de comprendre la bifurcation des « Écoles petites républiques » des sociétés disciplinaires vers les « Écoles petites entreprises » des sociétés de contrôle. Alors qu'auparavant, l'école préparait les élèves à occuper une place stable dans la hiérarchie sociale, les nouveaux curricula préparent désormais les apprenants (terme issu du monde professionnel)

²²² G. Deleuze, op. cit, p. 245.

²²³ G. Deleuze, op. cit, p. 242- 243.

²²⁴ Nous renvoyons à la lecture des actes de Colloque de Cerisy sous la direction de P. Musso et d'A. Supiot, *Qu'est-ce qu'un régime de travail réellement humain ?*, 2018. Le séminaire a examiné les grandes évolutions du travail depuis un siècle, au regard des nouvelles formes de déshumanisation du travail.

²²⁵ G. Deleuze, op. cit, p. 244.

à occuper quatre à cinq emplois (les mots job/ opérateur remplacent peu à peu le mot métier) au cours de leur existence.

La fascination pour les chiffres provient également du changement de modèle économique, qui substitue les rapports de subordination au chef, au patron, au maître, ceux des sociétés disciplinaires (production, usine), par un ajustement de la ressource humaine à la programmation et à la gestion des flux humains numérisés, dans les sociétés de contrôle :

« Dans les sociétés de contrôle, au contraire, l'essentiel n'est plus une signature ni un nombre, mais un chiffre : le chiffre est un mot de passe, tandis que les sociétés disciplinaires sont réglées par des mots d'ordre (aussi bien du point de vue de l'intégration que de la résistance). Le langage numérique du contrôle est fait de chiffres, qui marquent l'accès à l'information, ou le rejet. »²²⁶

G. Deleuze avait anticipé l'École du XXI -ème siècle et son rapprochement avec le monde de l'entreprise. Nous retrouvons, dans « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle », les notions de parcours de formation tout au long de la vie, d'adaptation au changement et d'évolution, utilisées désormais par le discours managérial de l'Éducation nationale :

« Dans les sociétés de discipline, on n'arrêtait pas de recommencer (de l'école à la caserne, de la caserne à l'usine), tandis que dans les sociétés de contrôle on n'en finit jamais avec rien, l'entreprise, la formation, ... »²²⁷

La mise en concurrence des personnels, des académies-régions administrées par des gestionnaires et ouvertes au Marché est annoncée par le philosophe dès 1990, date que nous avons retenue pour l'introduction de la nouvelle gouvernance européenne :

« Le principe modulateur du « salaire au mérite » n'est pas sans tenter l'Éducation nationale elle-même : en effet, de même que l'entreprise remplace l'usine, la formation permanente tend à remplacer l'école, et le contrôle continu à remplacer l'examen. Ce qui est le plus sûr moyen de livrer l'école à l'entreprise. »²²⁸

L'employabilité et l'insertion professionnelle des apprenants deviennent l'enjeu majeur du système éducatif, qui connaît néanmoins des difficultés ou des oppositions en interne, pour imposer la logique managériale. La crise de l'École correspond à la tension entre ces deux modèles, l'un renvoyant aux sociétés disciplinaires et l'autre aux sociétés de contrôle. Issu des sociétés disciplinaires, le modèle républicain prône la transmission des savoirs disciplinaires, qui devrait permettre à l'élève de s'intégrer dans la hiérarchie sociale. L'instituteur élève le

²²⁶ G. Deleuze, op. cit, p. 243, 244.

²²⁷ G. Deleuze, op. cit, p. 243.

²²⁸ G. Deleuze, op. cit, p. 243.

corps et l'esprit de l'élève, l'éduque et le discipline, pour lui permettre d'occuper une place dans la société. Un petit corps s'intègre ainsi au grand corps de l'État.

La gestion managériale de l'école ne prend plus le temps de structurer l'enfant et le livre dès son plus jeune âge aux jeux de la concurrence, par la multiplication de tests et d'évaluations. Le modèle scolaire reproduit le contexte économique actuel ; les individus sont en lutte pour leur survie, dans un contexte politique où l'État tend à ne plus les protéger²²⁹.

L'adoption d'un discours managérial à l'école contribue à soumettre les individus à une logique de rentabilité, de performance et d'objectifs chiffrés, qui empêche le débat d'idées constitutif de la démocratie. Parallèlement à cette désaffection pour les questions politiques, l'air du temps nous enjoint à une obligation de bonheur, au bien-être, au « mieux-vivre », alors que les acquis sociaux sont en recul. Le droit au travail, le droit à un salaire décent, le droit au logement, le droit à une éducation de qualité pour tous ne sont plus garantis à l'ensemble des citoyens. Ce climat d'insécurité et de précarité rejaillit sur l'École.

Conclusion du chapitre 2

Nous avons défini, dans ce chapitre, le cadre dogmatique (P. Legendre) de l'institution scolaire et posé les jalons historiques (P. Musso) utiles à notre recherche. Au cours de ces différentes périodes, les missions assignées à l'école évoluent pour s'adapter et servir les intérêts du gouvernement en place. La sociologie et la psychanalyse, notamment, proposent des éléments de réponse pour comprendre l'évolution de l'École. Mais avant de poursuivre, et afin de clarifier l'objet de notre recherche, nous proposons de distinguer les notions d'instruction et d'éducation, en nous référant au critique littéraire F. Brunetière :

L'éducation « renvoie plutôt au gouvernement et à la direction des mœurs » tandis que « l'instruction (renvoie) à la culture et au développement de l'esprit »²³⁰.

Historiquement, le premier projet d'Éducation nationale pour le peuple date du 21 décembre 1792 (An premier de la République française). Condorcet, en faveur de l'instruction publique, avait été chargé un an plus tôt de mettre en place l'instruction publique, mais le projet n'aboutit pas, en raison de l'entrée en guerre de la France contre la « Bohème » la même année. Par la suite, J.P Rabaut Saint Etienne²³¹, député de l'Aube, présente à la Convention nationale un

²²⁹ Le recul du droit du travail, la précarisation des familles sont autant d'exemples qui témoignent du recul de la protection de l'État en matière sociale.

²³⁰ F. Brunetière, « Éducation et instruction », in *Revue des deux mondes*, 15 février 1895, pp. 914-935 cité par Ch. Nique, Cl. Lelièvre (1993, p. 73).

²³¹ [www2.assemblee-nationale.fr/sycomore/fiche/\(num_dept\)/12267](http://www2.assemblee-nationale.fr/sycomore/fiche/(num_dept)/12267)

nouveau projet, en reléguant les principes d'instruction du projet initial de Condorcet au second rang :

*« L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit ; l'éducation nationale doit former le cœur ; la première doit donner des lumières et la seconde des vertus... L'éducation nationale est l'aliment nécessaire à tous ; l'instruction publique est le partage de quelques-uns. Elles sont sœurs, mais l'éducation nationale est l'aînée. »*²³²

Condorcet²³³, philosophe des Lumières, en faveur d'une instruction élémentaire pour le peuple, souhaite que l'éducation reste du domaine de la famille, afin de ne pas soustraire l'enfant à l'autorité paternelle ; cette position humaniste protège celui-ci des éventuelles dérives totalitaires des gouvernements. Pour le philosophe, l'instruction doit inculquer les éléments de la connaissance. Selon une formule de Lakanal, lors de son discours à la Convention du 28 octobre 1794, « élémenter » les savoirs signifie faire acquérir la capacité, aux filles et aux garçons du peuple, d'accéder par eux-mêmes aux connaissances des Lumières :

*« Les auteurs ont généralement confondu deux objets très différents, des élémentaires avec des abrégés. Resserrer un long ouvrage, c'est l'abrégé ; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter... Ainsi l'abrégé c'est précisément l'opposé de l'élémentaire »*²³⁴.

Élémentaire, parce que le temps pour la formation des gens du peuple est limité, d'où l'idée qu'ils puissent, par eux-mêmes, poursuivre le processus de développement d'une conscience nationale.

Dans la continuité des idées politiques de J.P Rabaut de Saint Etienne, J. Ferry privilégie l'éducation aux dépens de l'instruction. Le contexte historique et social a sans doute influencé cette orientation. L'endoctrinement patriotique a facilité l'enrôlement militaire des jeunes garçons ; le récit de « l'humiliation » de la France, subie par la perte de l'Alsace-Lorraine, les prépare psychologiquement à la « revanche »²³⁵. Les leçons d'histoire et d'enseignement moral

J. P Rabaut Saint Etienne est « Élu, le 6 septembre 1792, député de l'Aube à la Convention, le 9e et dernier, par 264 voix sur 392 votants, il présenta, le 23 décembre suivant, un plan d'instruction publique renouvelé d'Athènes et de Sparte ».

²³² J.P Rabaut de Saint Etienne, Projet d'éducation nationale, (21/12/1792, p. 3) consultable en ligne <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54943741/f6.item.r=«%20L'instruction%20publique%20éclairer%20et%20exercer%20l'esprit%20;%20l'éducation%20, p. 3.>

²³³ www.toupie.org/Dictionnaire/Instruction_publicque.htm

« En 1791, l'Assemblée législative crée le Comité de l'instruction publique et charge Condorcet (1743-1794) de lui présenter un rapport et un projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique. Mais cette présentation, ayant lieu le jour même de la déclaration de guerre de la France au "roi de Bohême et de Hongrie", n'est pas suivie d'effet. Les idées très novatrices de gratuité, d'obligation, de laïcité et d'universalité de l'enseignement que défend Condorcet ne seront mises en application qu'un siècle plus tard. »

²³⁴ Ch. Nique, Cl. Lelièvre (1993, p. 100).

²³⁵ Le 29 juin 1871 marque la fin de la guerre franco-allemande. La « débâcle » de Sedan signifie la chute de l'Empire. Elle est vécue par les Français comme une véritable blessure, qui alimentera l'esprit de revanche.

relèvent la mission civilisatrice de la Nation ; l'intention des auteurs des manuels est la préparation psychologique des jeunes, pour les enrôler dans les guerres de colonisation de l'Empire. La politique coloniale de J. Ferry transforme ainsi l'école de la Troisième République (1875-1940) en un instrument de maintien de l'ordre, au service de l'État-Nation, et les maîtres d'école en « instruments d'éducation politique ». (Ch. Nique, Cl. Lelièvre, 1993, p. 64-65).

L'École de Ferry n'est pas antireligieuse, mais anticléricale, parce que l'Église a soutenu la monarchie. Proche de J. Ferry, F. Buisson présidera, en 1905, la commission chargée de séparer l'Église de l'État.

« N'oublions pas que, sous tous les régimes, la tentation des gouvernants est la même : interdire l'enseignement des mauvaises doctrines (...). L'État est une « police des intelligences »²³⁶.

Cette conception de l'éducation nationale, proche de celle de Rabaut de Saint Etienne, pourrait conduire à une dérive totalitaire :

« Toute la doctrine consiste donc de s'emparer de l'homme dès le berceau, et même avant sa naissance ; car l'enfant qui n'est pas né appartient déjà à la patrie. Elle s'empare de tout l'homme sans le quitter jamais, en sorte que l'éducation nationale n'est pas une institution pour l'enfance mais pour la vie toute entière »²³⁷.

https://www.lepoint.fr/histoire/l-humiliation-de-la-france-en-1870-29-01-2014-1785582_1615.php#xtor=CS2-238

²³⁶ F. Buisson (1918, p. 175).

²³⁷ Op. Cit. JP Rabaut de Saint Etienne (1792, p. 3).

CHAPITRE 3 : Enquêtes et méthodologie d'enquête

1-Le contexte de l'enquête de terrain : Une école vue de l'intérieur

Mon positionnement est constitué par une double appartenance, au moment de la passation des entretiens. J'exerce le métier de professeur des Écoles à temps complet depuis 26 ans et je reprends des études universitaires, en l'occurrence un doctorat, depuis 2014.

Lorsque je fais état de l'expérience professionnelle qui m'a conduit à interroger les nouveaux modes de gouvernementalité au sein de l'Éducation nationale, j'utilise le « je » et non le « nous », utilisé dans le reste de ma recherche. Cette partie aborde une période d'activité professionnelle marquée par la perte, en cours d'année scolaire, en 2013-2014, de mon poste d'enseignante titulaire d'une classe de cours préparatoire.

À la suite d'un conflit avec un groupe de mères d'élèves, l'inspecteur de circonscription et l'inspecteur d'académie décident de me retirer la classe, en appliquant une mesure de mise sous protection du fonctionnaire. Cette décision se traduit, en pratique, par un échange d'enseignants : un remplaçant est nommé sur la classe, tandis que j'occupe le poste de titulaire remplaçante sans percevoir les indemnités spécifiques à ce type de poste.

En amont de cette décision, prise quatre mois après le début des pressions exercées par un groupe de parents, l'inspecteur de circonscription avait réuni les parents afin de les entendre. Il me demanda de me tenir en retrait et de ne pas intervenir. J'assistai ainsi à la réunion et j'entendis l'inspecteur leur dire : « *Vous êtes des usagers du service public et vous êtes en droit de demander des comptes* ». Les revendications des familles légitimées par le discours de l'inspecteur entraîneront chez moi, en quelques mois, un sentiment d'usure.

L'Institution préféra me déplacer au lieu d'affirmer ma légitimité d'enseignante, remise en cause par quelques parents d'une classe de CP. Certains parents de la classe donnaient à leurs enfants des méthodes de lecture différentes de celles que j'utilisais en classe. Les mêmes parents contestaient le fait que je refuse à leurs enfants le droit de sortir de classe en dehors de la récréation²³⁸. Parallèlement à ces demandes de changement des règles de fonctionnement

²³⁸La remise en cause par les parents des méthodes d'enseignement, des choix pédagogiques en matière de supports d'apprentissage, peut être interprétée comme la résultante de l'effondrement de l'autorité de l'État en matière d'enseignement. Placés dans un mode non plus hiérarchisé mais horizontal, les parents interagissent avec les enseignants dans une volonté de négocier et de participer au déroulement de la scolarité de leurs enfants. Du fait de ce modèle participatif et en l'absence d'une instance tierce pour statuer, les conflits sont en constante hausse. A ce titre, « la gestion des conflits » est désormais enseignée aux enseignants dans le cadre de la formation continue obligatoire. Nous pouvons constater que l'absence de hiérarchie crée du désordre et de la violence. Alors

internes à l'école²³⁹, se mit à circuler la rumeur selon laquelle je ne ferais pas traverser les élèves dans les passages cloutés, ou encore que j'aurais oublié un élève à la patinoire, celui-ci étant récupéré in extremis grâce à l'œil avisé d'une mère. Je n'eus pas connaissance du contenu de ces rumeurs au moment de la montée du conflit, l'inspecteur se limitant à me dire : « *On m'a dit des choses sur vous* », « *J'ai des lettres* », ou encore « *Y a pas de fumée sans feu* ».

D'autres parents d'élèves écrivirent des lettres de soutien, pour témoigner en ma faveur. Malgré cela, un groupe de mères menaçait d'alerter la presse. La circonscription où se déroulait l'incident avait déjà fait la Une de la presse nationale, à la suite d'une bagarre survenue lors d'une kermesse d'école en fin d'année.

Cette expérience de terrain met en évidence, d'une part, les conflits que peut entraîner l'entrée des parents d'élèves au sein de l'école et, d'autre part, les stratégies d'évitement des conflits mises en place par l'Institution pour les régler. L'entretien avec l'Inspecteur d'Académie mit en lumière que je n'avais pas « *été capable de les rassurer (les parents) et de leur apporter la confiance* », tandis que l'inspecteur de circonscription me dit que notre métier étant proche des métiers du spectacle, il fallait assumer les conséquences de ne pas plaire. « *Vous avez perdu une bataille pas la guerre* », conclut-il lors d'une convocation.

J'eus l'impression, à ce moment, d'avoir fait un mauvais choix, en consacrant autant d'énergie à mon travail d'enseignante. Une vingtaine d'années de travail de remplaçante, dans les secteurs difficiles de la ville (la Paillade, le Petit Bard, les Cévennes, le Pas du Loup), m'avait pourtant donné la conviction que j'étais une bonne professionnelle. J'avais passé plus de 20 ans à enseigner dans ces secteurs où, précisément, les sorties, les déplacements en ville, dans les musées ou autres lieux éducatifs, avec des élèves de l'Éducation prioritaire, étaient très fréquents.

Les rapports d'inspection confirmaient la qualité de mon travail, un ancien inspecteur m'avait suggéré de passer le concours de l'inspection et j'avais poursuivi ma formation universitaire après ma titularisation. Après la réussite au concours de professeur des Écoles, j'avais poursuivi mes études et obtenu un Diplôme d'Études Approfondies en Linguistique générale.

Au regard de la situation que je vivais, un inspecteur me conseilla d'alerter le recteur et confirma à une connaissance que j'étais une bonne professionnelle, mais que je ne savais pas

que le modèle participatif horizontal promeut l'égalitarisme, il produit des effets inverses, avec un accroissement du contrôle des uns sur les autres et un climat de défiance.

²³⁹ À titre d'exemple, les élèves ne peuvent pas sortir de classe en dehors du temps de récréation. Pour des raisons de surveillance et de sécurité, les élèves doivent se conformer à des obligations évidentes pour les enseignants, mais qui peuvent être remises en cause par des parents. Certains d'entre eux ne comprennent pas qu'un enseignant refuse un passage aux toilettes à un élève de 6 ans sur le temps de classe.

« communiquer » avec les adultes et, en l'occurrence, avec les parents d'élèves. Cela rejoignait l'avis des autres inspecteurs qui parlaient, eux, « *de mettre en confiance les parents* ».

Habitée à travailler en Éducation prioritaire, ma pratique professionnelle était essentiellement axée sur l'enseignement auprès des élèves. Les réunions pédagogiques occupaient également une partie de mon travail. Quant à la relation avec les familles, elle diffère dans les quartiers dits sensibles de celle existant dans les autres écoles.

À la différence des écoles placées en Éducation prioritaire, les nouvelles écoles développent un esprit de participation citoyenne ; les parents, très investis dans l'éducation de leurs enfants, souhaitent intervenir dans les enseignements dispensés à l'école. Il faut alors que l'enseignant négocie avec les parents pour éviter le conflit. C'est un travail basé sur une compétence relationnelle et l'explicitation de ce qui se fait en classe. Il faut donner à voir, montrer, exposer à un rythme soutenu toutes les activités réalisées en classe, par des affichages muraux et des expositions. Cette représentation de ce qui se fait dans la classe concourt à la mise en place d'une évaluation du travail de l'enseignant, proche d'une sorte de théâtralisation.

Ces pratiques mettent les enseignants dans des logiques de production et de mise en scène du travail fourni au sein de la classe. Ces nouvelles formes de pratiques peuvent faire prendre le risque à l'enseignant de privilégier « le faire-croire » aux dépens d'activités réellement axées sur les apprentissages et dont les résultats ne peuvent pas toujours s'afficher dans l'immédiateté.

Ces actions étant proches de pratiques issues du marketing, elles risquent de mettre les enseignants en concurrence, alors que le métier reposait jusqu'à présent sur des modèles professionnels proches du compagnonnage. Les échanges de pratiques pédagogiques, de matériels didactiques, les classes de Cp et de Cm2 données aux maîtres les plus expérimentés intégraient en ce sens une logique de solidarité, se manifestant notamment par une formation sur le terrain entre pairs.

De fait, le mode participatif intégrant les parents pourrait produire une mise en concurrence des enseignants et rompre les liens de solidarité propres au métier, si un cadre n'était pas mis en place pour délimiter le champ d'action de chacun. La question des parents embarrasse les enseignants, qui disent que, bien souvent, ils ne voient pas ceux dont les enfants sont en difficulté et qu'ils souhaiteraient voir, tandis que d'autres seraient parfois trop présents.

Par ailleurs, dans l'expérience relatée, les explications données par l'Institution n'interrogeaient pas la difficulté, pour certaines mères, de se séparer de leur enfant afin de leur permettre d'accéder au statut d'élève. Elles les déposaient à l'école sans avoir fait un travail de

séparation. Cela pourrait expliquer en partie leur besoin de savoir tout ce qui se passait à l'intérieur de la classe et l'instauration d'un climat de méfiance à mon égard.

J'éprouvais également un sentiment d'injustice parce que j'avais abandonné au bout de deux ans un projet de thèse amorcé en 2000, pour me consacrer à mon travail d'institutrice ; je ne voulais pourtant pas tomber dans le statut de victime d'une institution maltraitante. Je préférais reprendre mon travail à l'université, interrompu précédemment, et profiter de cette mise à l'écart pour aller à la rencontre d'universitaires, d'inspecteurs et d'enseignants. Ce moment de retrait a permis une distanciation par rapport à l'expérience relatée. J'ai tenté de réfléchir sur les mutations des modes de transmission du savoir et sur l'évolution des métiers de l'Éducation. À ce stade initial de mon projet de recherche, mon objectif était d'essayer de comprendre pourquoi ce qui fonctionnait auparavant n'était plus viable à présent. Je voulais savoir quels changements s'étaient opérés au sein de l'Éducation nationale au cours de ces dernières années, au point qu'il me semblait que les enseignants ne pourraient plus enseigner de la même façon qu'auparavant ?

J'ai voulu, en effet, intégrer mon expérience dans une approche plus globale, prenant en compte les nouveaux modes de gouvernementalité, mis en œuvre au sein de l'Éducation nationale. La nouvelle gouvernance apporte des éléments de compréhension des mutations du système éducatif, tant dans son mode de gouvernementalité que dans son rapport à la transmission du savoir. La participation des parents et la « managérialisation » de l'école modifient, en effet, la façon dont le maître exerce son métier et dont il doit en rendre compte. Les inspecteurs, en tant que cadres, voient également leurs missions redéfinies.

J'ai souhaité intégrer l'ensemble de mon expérience vécue pour en tirer des enseignements. La mise sous protection imposée par l'Inspection contre mon gré, car je ne me suis pas sentie menacée par les mères²⁴⁰, m'a permis de reprendre mes études et d'interviewer des inspecteurs et des enseignants. Les préparations au concours des métiers de l'encadrement suivies en 2008, 2009 et 2010, m'ont permis de recueillir des matériaux d'analyse et d'avoir accès au discours des inspecteurs tenus en interne.

Je pressentais, avant de débiter mes recherches de doctorat, que le milieu enseignant semblait souffrir du discrédit des parents, d'une remise en cause des modèles pédagogiques proposés, d'une exigence de transparence faisant intervenir dans la transmission des savoirs des personnes dont la volonté de participer à l'activité éducative de leurs enfants ne leur donnait

²⁴⁰ Combien d'enseignants sont quotidiennement remis en cause dans leur métier sans pour autant être mis sous protection ?

pas pour autant la capacité de statuer sur la professionnalité des maîtres. Au moment du conflit, l'inspecteur de circonscription m'a dit « *ça n'arrive qu'à vous* ». Mon activité de remplaçante me mit pourtant en contact avec d'autres récits d'enseignants ayant subi des expériences similaires.

Le retour à l'université, en particulier les lectures et les échanges avec mon directeur de thèse, m'a permis d'inclure mon expérience dans une approche plus vaste. Quels effets a l'économie sur la pédagogie en période de « crise » ? Quelles mutations subit l'Éducation nationale en intégrant les politiques européennes ? Inscrite en Sciences du Langage, j'apprends ces questions en m'efforçant de les aborder d'un point de vue linguistique et, en particulier, en analysant les discours parfois en concurrence qui traversent l'Éducation nationale et son personnel.

Je me suis intéressée aux travaux menés par des psychiatres sur la perte de sens au travail, sur le statut de l'autorité et sur les nouveaux modèles de managérialité appliqués au service public. Le sentiment d'être fautive, d'avoir dû rater quelque chose qui avait abouti à mon déplacement sur un poste de remplaçant, prenait un sens nouveau. Le système éducatif actuel ne semble plus permettre d'exercer le métier comme au début de ma carrière, c'est-à-dire il y a 26 ans. De nouveaux partenaires sont intervenus au fil du temps sans que les formations, les missions et les cadres soient réellement mis en place pour permettre un travail collaboratif.

Au-delà de mon expérience, ce qui me paraît avoir changé est la profusion de discours qui investit l'Éducation nationale. Tout le monde a quelque chose à dire à son sujet. Étonnamment, avant d'entreprendre mes recherches, je pensais que l'école n'intéressait personne. La presse syndicale axe essentiellement son discours sur des demandes de revalorisation du métier et l'exigence d'accroître les moyens en personnels. Les médias produisent essentiellement un discours de médiatisation des résultats des élèves et de comparaison avec les autres systèmes éducatifs.

Je tiens à rappeler néanmoins les difficultés rencontrées pour obtenir des rendez-vous auprès des inspecteurs. Outre la réalité du terrain, marquée par l'accroissement de leurs tâches et la lourdeur de leur mission, je pense qu'il leur est difficile de parler ouvertement de leur métier en mutation.

Je les remercie pour le temps qu'ils m'ont accordé. J'ai essayé de pratiquer au cours de l'entretien une écoute active, en reformulant ce qu'ils me disaient ou, simplement, en acquiesçant.

Le matériau conducteur de notre recherche sera le discours. Nous analyserons un corpus comprenant des entretiens avec dix inspecteurs du premier et du second degré, une conseillère technique du Recteur et dix professeurs des écoles, rencontrés entre 2014 et 2016 sur l'académie de Montpellier.

L'analyse de contenu des discours des cadres de l'Éducation nationale fait émerger des problématiques liées à la nouvelle culture du management qui prône un pilotage par objectifs. La volonté affichée par le ministère de l'Éducation nationale étant de réformer les pratiques pédagogiques des enseignants pour atteindre un taux de réussite de 100 pour cent des élèves. L'objectif de notre étude vise donc à fournir un état des lieux de ce que nous avons observé dans les classes et durant les rencontres avec les enseignants et les inspecteurs du premier et du second degré. Nous nous attacherons à analyser le passage d'un discours républicain à un discours issu du « New Public Management ». Le courant libertaire de l'après 68, prônant l'autonomie, l'autogestion et la culture d'entreprise, semblerait avoir facilité l'introduction de pratiques managériales dans le système éducatif.

L'analyse de discours relèvera les grands positionnements adoptés par les inspecteurs vis-à-vis de ces nouveaux modes de gestion. Comment intègrent-ils ou non le discours managérial véhiculé par l'Éducation nationale depuis la mise en application de la Lolf ?

Un seul cadre adhère pleinement au changement et porte avec force et enthousiasme le discours sur les compétences. D'autres, plus ambigus, se retranchent derrière leur fonction et évitent de s'impliquer dans leur discours. Ils donnent le sentiment de répéter les textes officiels. Tandis que les inspecteurs, investis dans le syndicalisme, s'insurgent plus ouvertement contre les nouvelles orientations prises par l'Éducation nationale. Ils disent, notamment, que le concours pour accéder aux métiers de management au sein de l'Éducation nationale n'est plus un concours républicain.

Le discours managérial en appelle à la transparence, à la rentabilité, à la performance, à l'efficacité et à l'évaluation. La responsabilité, l'autonomie, les référents²⁴¹ sont les mots fétiches de ce type de discours. Fait de normes et de labels, il réifie celui qui le parle. En transposant à l'école le vocabulaire initialement utilisé pour définir l'organisation tayloriste du travail, les professionnels de l'Éducation découpent leurs actions sur le modèle de la chaîne de montage. Ils perdent ainsi la maîtrise de leur métier et ne peuvent plus investir une part d'eux-mêmes dans celui-ci. Les inspecteurs évoquent la perte du « cœur de leur métier » pour parler

²⁴¹ L'Éducation nationale, organisée en réseau, place des « référents » à chaque nœud du maillage pour suivre l'évolution d'un dispositif. Nous reviendrons sur ce fonctionnement, proche du modèle du panoptique de Bentham, dans la partie consacrée à la nouvelle gouvernance de l'École.

de la managérialisation du travail. Le mot maître²⁴² tend à ne plus être employé dans les textes officiels, qui tendent progressivement à le remplacer par celui d'animateur. Ce changement de mots pourrait annoncer un nouveau mode de gouvernement qui évacue l'énonciation intellectuelle, l'esprit critique et l'idée d'une élévation de l'esprit qui se réalise par la médiation du maître, pour se tourner vers un mode de gouvernement centré sur l'individu libéré de toute forme d'autorité extérieure.

Ces discours marqués historiquement s'enchevêtrent dans les récits des interviewés. L'analyse de discours nous permettra de mettre en lumière comment s'opère le passage d'un discours à l'autre et quelles interprétations nous en proposerons, lorsque le locuteur recourt à l'effacement du « je » ; est-ce là un marqueur de distanciation et/ ou de déresponsabilisation ?

Les formules figées telles que les définit A. Krieg-Planque²⁴³, slogans et mots entendus au cours de nos entretiens ou relevés dans les documents émanant du ministère, nous permettront de situer historiquement les discours et de mettre au jour leurs sources religieuse, étatique et économique. Certains slogans ou mots d'ordre, comme « 80 pour cent d'une classe d'âge de diplômés », ont perduré de F. Buisson à nos jours. D'autres, comme « le vivre-ensemble », « le savoir-être » et « le savoir-faire », semblent témoigner du système éducatif actuel dans une Europe avant tout économique.

Cette nouvelle phraséologie, traduite de la même façon dans tous les curricula européens, est suffisamment floue pour que chacun puisse y entendre ce qu'il veut. Par ailleurs, la formation des items désignant les compétences, construits par l'association de verbes d'action, inscrit l'école dans une logique de mouvement accéléré, centré sur l'évaluation, mais ne définissant pas les contenus à enseigner.

Ces discours institutionnels modifient-ils les pratiques enseignantes ? Nous avons rencontré les enseignants pour les écouter parler, afin d'analyser la prégnance des slogans comme « Réussite pour tous », « Ne laisser personne au bord du chemin » et autres formules ou mots à charge culturelle partagée, pour reprendre l'expression de R. Galisson.

²⁴² Étymologie CNTRL : Du lat. *magister* « chef, directeur, celui qui enseigne » qui a supplanté comme nom commun le lat. class. *dominus* (*dom**, *dame**).

²⁴³ <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/fichiers/krieg-planque-28janvier2014-enslyon-exemplier-1391156877582-pdf> A. Krieg-Planque : « Une "formule" peut être définie comme un ensemble de formulations qui, du fait de leurs emplois à un moment donné et dans un espace public donné, cristallisent des enjeux politiques et sociaux que ces expressions contribuent dans le même temps à construire. Par exemple, les expressions "tourisme durable", "durabilité énergétique", "développement durable et solidaire"... »

1-1-Les entretiens auprès des personnels de l'encadrement

Pour réunir les dix entretiens de notre corpus, nous avons utilisé le mail académique, c'est-à-dire que les demandes d'entretiens ont été envoyées à tous les inspecteurs de l'académie de Montpellier. Nous avons obtenu cinq réponses positives en sept mois, puis les inspecteurs rencontrés nous ont facilité la rencontre avec d'autres inspecteurs. C'est ainsi que des inspecteurs proches de syndicats se sont plus facilement rendus disponibles pour nous rencontrer. D'autres nous ont dit le faire par souci d'aider à la formation.

Les entretiens, basés sur un questionnaire identique pour l'ensemble des inspecteurs, se sont déroulés sur une durée supérieure à une heure. Ce temps nous a permis de dépasser les propos convenus sur le rôle de l'inspecteur, ses missions et le rappel des textes et des circulaires qui définissent leur métier. Nous avons respecté la place des silences pour qu'émerge un discours plus contrasté. Parfois, nous relèverons des attitudes, des mimiques, des expressions et des paroles révélatrices du malaise des inspecteurs face aux nouveaux modes de gestion de l'Éducation nationale.

Les inspecteurs qui nous ont reçue sont tous des inspecteurs âgés entre 50 et 60 ans. Il nous a été assez difficile d'élargir notre panel à un échantillon plus large, qui aurait permis de rencontrer des inspecteurs récemment recrutés²⁴⁴. Ces derniers nous auraient probablement fourni une autre vision, révélatrice de l'évolution des métiers de l'encadrement. La raison invoquée par certains d'entre eux pour ne pas donner suite à notre demande de rencontre a été le manque de disponibilité. Nous verrons qu'effectivement, les personnes rencontrées ont toutes dit que leur charge de travail s'est considérablement alourdie depuis la mise en place de l'évaluation. Nous leur avons soumis le questionnaire avant la rencontre et nous leur avons ensuite remis la retranscription de l'entretien, afin qu'elles aient un droit de regard sur leur parole. De ces entretiens, est ressorti, de façon amplement partagée, un sentiment de lassitude et d'inquiétude face aux évolutions de leur métier et au devenir de l'École.

1-1-1 L'élaboration du questionnaire des entretiens avec les cadres de l'Éducation nationale : la pré-enquête de terrain²⁴⁵

²⁴⁴ Le panel des inspecteurs nous semble néanmoins assez représentatif puisqu'il comprend des inspecteurs du premier et du second degré. Il est constitué de 5 hommes et de 5 femmes ayant exercé sur les académies de Montpellier et de Paris.

²⁴⁵ Le questionnaire, les modalités de l'entretien et les grilles de transcription figurent dans les annexes.

Pour élaborer notre questionnaire, nous avons réalisé une pré-enquête de terrain en 2014 auprès de deux inspecteurs du premier degré, M. B et Mme S. Auparavant, nous avons lu l'ouvrage de J. Cl Kaufman²⁴⁶ et constitué l'essentiel de notre bibliographie.

L'enquête de terrain est une enquête micro-sociolinguistique qui comprend un échantillon de dix cadres de l'Éducation nationale des Académies de Montpellier et de Paris exerçant dans le premier et le second degré. Nous nous positionnons en tant qu'enseignante du premier degré, inscrite en doctorat de linguistique. Comme nous avons présenté à plusieurs reprises le concours des métiers de l'encadrement et que nous travaillons depuis 26 ans, dont une vingtaine d'années en Éducation prioritaire, les cadres qui nous reçoivent connaissent notre très grand intérêt pour les questions relatives à l'éducation et au fonctionnement de l'École. Nous avons eu l'occasion de rencontrer M. B et Mme S. dans le cadre professionnel, lors d'inspections de classe, de remplacements sur leurs circonscriptions ou lors d'entretiens pour préparer le concours des métiers de l'encadrement.

L'asymétrie de l'échange, en raison de notre activité professionnelle, est néanmoins à prendre en compte ; l'inspecteur est notre supérieur hiérarchique. Comment se positionnera-t-il par rapport à nos questions ? Choisira-t-il de se présenter comme un cadre ouvert à la discussion et désireux de partager son expérience professionnelle ? Quelle posture préférera-t-il endosser lors de ce premier entretien ? Modifiera-t-il son positionnement en fonction du nôtre ? Notre posture d'enseignante, en recherche de compréhension et d'intelligibilité des changements des modes de gestion et de gouvernement, va-t-elle influencer sur son positionnement ?

Nous posons à M. B, lors de cette première rencontre, une seule question « Pourriez-vous nous parler de votre métier d'ien du premier degré ? ». L'entretien enregistré se déroule durant une demi-heure dans un café du centre-ville, dans un climat convivial. M. B nous raconte comment il a accédé à la fonction d'inspecteur et comment il conçoit son métier.

Mme S., plus distante, dit ne pas connaître les évolutions du métier, car elle est partie à la retraite avant la managérisation du système éducatif. Elle nous explique pourtant les principales étapes qui ont conduit au changement ; les lois de modernisation de l'État, l'adoption de la Lolf, les nouveaux modes de gestion de l'administration présentés dans le contexte de l'actualité politique et économique.

²⁴⁶ *L'entretien compréhensif*, de J- Cl Kaufman, Éditions Armand Colin, 2008.

Dans les deux cas, les inspecteurs construisent leurs récits, en s'appuyant sur leurs expériences, où se mélangent parfois vie personnelle et vie professionnelle. L'expression des sentiments est assez importante : « Je me suis régalé », disent-ils. Leurs vies professionnelles sont perçues, par les deux inspecteurs, comme épanouissantes parce que, selon eux, leurs supérieurs leur ont fait confiance et parce qu'ils ont pu exercer leur métier en faisant ce qui leur tenait à cœur, à savoir l'inspection innovante pour M. B et l'accès à des postes à responsabilité pour Mme S.

À ce stade de la pré-enquête, nous nous rendons compte que les inspecteurs livrent une vision qui semble très idéalisée de leur métier. Leur récit semble s'adresser à une candidate au concours des métiers de l'encadrement. Les conflits avec les parents, les difficultés d'enseignement sont relativisés et perçus comme inhérents à nos fonctions. Mme S. s'appuie sur un texte de Socrate pour dire que rien n'a changé et qu'il est de notre rôle de poursuivre notre travail d'éducateur. Ces deux inspecteurs semblent esquiver les problématiques nouvelles liées au changement d'orientation de l'École. De notre côté, nous n'abordons pas nos difficultés professionnelles, rencontrées en cours d'année scolaire²⁴⁷. Comment dépasser ces propos de convenance et tenter d'apporter un regard plus critique sur le malaise que nous sommes nombreux à ressentir ? Autrement dit, comment parvenir à problématiser, à partir d'une situation professionnelle difficile, le changement de mode de gouvernementalité de l'école ? Comment obtenir des cadres qu'ils nous livrent leurs connaissances du terrain et leurs ressentis ?

À l'issue de ces deux entretiens, nous élaborons un questionnaire avec des questions ouvertes pour tenter d'amener les inspecteurs à parler des changements survenus au sein de l'Éducation nationale. Pour ce faire, nous introduisons dès la première question la notion de temporalité, permettant de contraster deux périodes, par la question : « Que pensez-vous de l'EN **depuis ces 20 dernières années** ? ». Cette question devrait permettre aux inspecteurs d'élaborer un discours bâti sur des oppositions entre un avant et un après le changement de mode de gouvernementalité. Les questions introduites par « comment » ou « que pensez-vous » qui suivent visent à mettre en évidence leurs expériences sur le système éducatif et leurs positionnements par rapport aux réformes en cours.

Nous adoptons, au cours des entretiens, une attitude de connivence en pratiquant l'écoute active, afin d'intégrer dans ce premier temps le point de vue des cadres interviewés. Cette phase

²⁴⁷ Nous relatons notre expérience professionnelle qui nous a mené à interroger les cadres dans la sous-partie « contexte de l'enquête de terrain ».

d'empathie retardera, par la suite, notre analyse. Il semble aussi que la transcription des entretiens, qui a nécessité beaucoup de temps, nous ait parfois « envahie ». L'anonymisation des entretiens, leur numérotation, un recul réflexif et la recherche d'intelligibilité après coup nous permettront, par la suite, de nous en distancier pour pouvoir les critiquer.

Nous avons soumis un questionnaire identique à tous les cadres, afin de garder les mêmes variables (le cadre : durée égale ou supérieure à 1 heure, lieu institutionnel en priorité, respect de l'anonymat et envoi des transcriptions pour la validation et l'acceptation par les intéressés de leur utilisation dans le cadre de notre recherche)²⁴⁸.

*« L'enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir. »*²⁴⁹

Aucune référence à nos lectures, ou à des notions susceptibles d'orienter les réponses, ne figure dans le questionnaire, expliqué ci-dessous. Nous avons construit des questions courtes, portant sur les notions suivantes : l'évolution de l'EN et des métiers de l'encadrement, les missions fondamentales de l'École, les réformes, l'évaluation, la pertinence des indicateurs et la formation des enseignants.

L'objet de ces entretiens est de mettre en évidence les interprétations qu'ils proposent des évolutions du système éducatif et leurs positions vis-à-vis de ces changements de mode de gouvernementalité. Les premiers éléments de réponse sont fournis par l'analyse de contenu des entretiens des cadres et les seconds, plus complexes et difficiles à appréhender, sont révélés par l'analyse de discours. En effet, identifier les contenus des entretiens revient à relever de quoi ils parlent, tandis que mobiliser l'analyse de discours revient à interroger la façon dont ils en parlent. Comment se positionnent-ils par rapport à mes questions ? Que décident-ils de ne pas dire, quand ils mettent en avant des discours de circonstance axés sur les ambitions de l'école ou sur le métier d'inspecteur ?

La parole des inspecteurs et des enseignants semble généralement peu entendue dans sa dimension subjective parce qu'historiquement, elle se déploie à l'intérieur de l'Institution, dans un cadre très normé. L'Instruction publique, puis l'Éducation nationale visaient à créer une unité, en réconciliant les Français Républicains et Royalistes après la Révolution.

²⁴⁸ Le canevas pour mener l'entretien semi-dirigé figure dans les annexes du volume 2.

²⁴⁹ J- Cl Kaufman, *L'entretien compréhensif*, 2008, p. 51.

À l'image des autres corps d'État, les fonctionnaires de l'Éducation nationale sont soumis à une obligation de réserve et de neutralité. La parole se libère hors du cadre, c'est-à-dire en dehors du temps d'exercice ou dans d'autres instances comme les syndicats ou les organisations politiques. Cela revient à dire que les professionnels de l'éducation disposent de plusieurs discours, en fonction du destinataire et du lieu d'émission de leur parole. Une inspectrice m'expliquait que ce devoir de loyauté est ce qui permet de faire tenir l'Institution. Elle étayera son explication en disant que, lorsque les enseignants critiquent ouvertement les orientations prises par le gouvernement, ils fragilisent la cohésion de l'Éducation nationale.

Pourtant, au cours des entretiens, les inspecteurs vont faire part de leur sentiment d'usure et de profond malaise, qu'ils attribuent essentiellement aux nouveaux modes de gouvernementalité. Dans un premier temps, ils ont, pour l'ensemble d'entre eux, un ton enjoué et ils me racontent le bonheur qu'ils ont eu d'accéder à un corps restreint de fonctionnaires d'État, chargé symboliquement de l'émancipation du peuple. Ils disent qu'ils souhaitaient participer à la formation des maîtres, monter des équipes de recherche, agir et aller sur le terrain. Puis une rupture se manifeste, en cours d'entretien. À l'exception d'un inspecteur pédagogique régional, M.T, ils disent que leurs conditions de travail se sont détériorées, que « *tout explose de tous les côtés, Explose/ Implose* »²⁵⁰ et que « *les enseignants sont de plus en plus en arrêt maladie/ Dans pas longtemps ce seront les inspecteurs* »²⁵¹.

Ils considèrent également que leur métier est plus difficile que celui des enseignants, parce qu'il les userait plus rapidement. Le sentiment de travailler tout le temps est présent, chez tous les cadres, qui disent que les nouveaux modes de gouvernance ont accru leur temps de travail de façon considérable. Ils disent mal maîtriser les nouvelles technologies, perdre beaucoup de temps en réunion et en gestion de conflits. « *Il y a une dérive absolument inacceptable* »²⁵², dénonce M. H, en se référant au mode de gestion actuel qui les conduit à fournir du chiffre en les éloignant de leur mission de formation et d'évaluation des enseignants.

Le rôle politique des cadres de l'Éducation nationale semblerait s'affaiblir, avec la mise en place de la gouvernance, parce que les outils de management les dépossèderaient du sentiment d'agir de façon autonome. La rigueur des règlements et du cadre législatif permettait autrefois une liberté d'action alors que, dorénavant, la recherche du consensus et de la satisfaction de tous les partenaires alourdit, d'une part, le temps de travail et, d'autre part, ne fournit que des réponses qui demandent à être renégociées ; d'où un accroissement du temps de travail dévolu

²⁵⁰ Entretien du Cadre de l'En 7, L.326.

²⁵¹ Ibid. L.304 à 305.

²⁵² Entretien du cadre 3, M.H, L. 392.

à la gestion des conflits. La gouvernance semblerait marquer une rupture avec le cadre réglementaire institutionnel. Ce temps, consacré à leurs nouvelles obligations, est pris sur le temps des inspections de classe ou d'établissement. Les inspecteurs déclarent avoir alerté leur hiérarchie, à de nombreuses reprises, sur ce risque de dérive :

« *C'est pas faute de le dire* »²⁵³, disent-ils, à propos du remplissage des grilles d'évaluation, « *des logiciels à s'arracher les cheveux* »²⁵⁴ qui font perdre plus de temps que ce qu'ils sont censés en faire gagner, des inspections de terrain qu'ils n'ont plus le temps de faire, ou encore à propos de l'accroissement de réunions les obligeant à se déplacer « *alors qu'une visioconférence pourrait suffire* »²⁵⁵. Ils s'entendent répondre : « *Les réformes va falloir vous les approprier* »²⁵⁶.

Ils disent également être confrontés à un nouveau type de discours managérial, qu'ils ne maîtrisent pas toujours et qui va à l'encontre de leurs valeurs. « *La gouvernance, je ne sais ce qu'elle est* »²⁵⁷, nous dit M.S, « *les référents alors très bonne question parce que voilà (rires). Heu elle a fait l'objet de pas mal d'échanges entre nous aussi (///)* »²⁵⁸, poursuit Mme L. Le malaise généralisé des cadres et des enseignants lié à leurs difficultés d'adaptation aux nouveaux modes de gouvernance sont les principaux thèmes qui ont alimenté nos échanges.

²⁵³ Ibid., L. 140 à 141.

²⁵⁴ Ibid. L.170 à 171.

²⁵⁵ Ibid. L.120.

²⁵⁶ Entretien du cadre de l'EN 4, Mme L, L. 643 à 644.

²⁵⁷ Entretien du cadre 9, Mme S, L53.

²⁵⁸ Entretien du cadre 4, Mme L., L444 à 445.

1-2-Les entretiens auprès des professeurs des Écoles²⁵⁹

Nous proposerons pour conclure notre recherche une analyse de contenu des entretiens avec les enseignants, en mettant en évidence leurs positionnements par rapport à l'évolution de leur métier. L'évaluation, l'introduction du discours managérial et des outils managériaux, à savoir le Socle commun, le Livret de Scolarité Unique et l'APC, sont rejetées par la majorité des enseignants rencontrés. Comme dans le cas des inspecteurs, seul un enseignant adopte un positionnement d'adhésion pleine au discours managérial.

L'entretien, de type entretien semi-directif²⁶⁰, nous a permis d'écouter les enseignants parler de l'évolution de leur métier et du malaise de la profession. À l'exception de deux entretiens, nous avons rencontré les enseignants dans leur salle de classe ; la durée des entretiens s'échelonne de 45 minutes à 100 minutes.

Ils ont manifesté de l'enthousiasme pour participer à ces entretiens. Le manque de temps pour se rencontrer et discuter sera très souvent mis en avant dans leur discours. Nous avons interviewé, en fait, des collègues de travail. Auraient-ils parlé de la même façon à une personne extérieure à l'école et au métier d'instituteur ? Par exemple, auraient-ils dit, en parlant de leur métier, qu'il est difficile, qu'ils ne le conseilleraient pas à leurs enfants, qu'ils n'ont pas de lieu d'écoute, qu'ils se sentent seuls ? Certes, il existe des rapports institutionnels²⁶¹ qui font état du malaise des enseignants et une presse syndicale qui dénonce leurs conditions de travail, mais ces témoignages n'ont pas la même visée que notre enquête ; ils ont des objectifs politiques alors que notre analyse sera plutôt un regard sur ce qui se vit à l'intérieur d'une école et sur la manière dont en parlent ceux qui y travaillent. La dimension politique viendra dans un second temps car, en relevant les témoignages des enseignants et des cadres, nous espérons que le personnel politique prendra la mesure des effets de la managérialisation des métiers de l'Éducation.

²⁵⁹ Les modalités de l'entretien des enseignants figurent dans les annexes.

²⁶⁰ Nous nous référons à l'ouvrage, *L'entretien compréhensif*, de Jean-Claude Kaufman, Éditions Armand Colin, 2008.

²⁶¹ *Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice*, Rapport d'information de Mme B. Gonthier-Maurin, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, n° 601 (2011-2012).

1-2-1 L'élaboration du questionnaire des entretiens avec les enseignants du premier degré : la pré-enquête de terrain

L'enquête de terrain est une enquête micro-sociolinguistique, qui comprend un échantillon de 13 enseignants interviewés²⁶². Affectée sur un poste de Titulaire Remplaçant à partir de janvier 2015, nous effectuons des remplacements en maternelle et en élémentaire à la journée, dans la circonscription de Montpellier. La mobilité, déjà exercée depuis le début de notre carrière, nous permet de connaître un grand nombre d'écoles, de côtoyer beaucoup d'enseignants et d'observer des pratiques pédagogiques diversifiées.

En 2014, nous interviewons un premier enseignant, M.W, titulaire de secteur en classe de maternelle, dans une école du centre-ville de Montpellier. Nous lui demandons de nous parler de son métier d'instituteur. L'entretien se déroule dans sa classe, pendant la pause méridienne. Il nous fait le récit de son parcours au sein de l'Éducation nationale ; fils d'enseignants, il dit avoir choisi le métier par intérêt pour la pédagogie et la transmission du savoir. Il reste très prudent dans ses réponses. De notre côté, nous avons tendance à trop orienter l'enseignant, par des relances, notamment lorsque nous abordons la formation des maîtres :

E : / moi je trouve **il n'y en a pas assez** /

M. W : /C'est vrai effectivement **il n'y en a pas assez**/ ça manque sans doute un petit peu /

Les réponses produites reprennent à l'identique nos assertions.

Nous poursuivons notre travail de pré-enquête par l'interview de Mme B. À nouveau, l'enseignante nous raconte qu'elle exerce son métier-passion, avec beaucoup de bonheur. Comme dans le cas des deux premiers inspecteurs rencontrés, M. B et Mme S, l'enseignante livre une vision du métier qui nous semble idéalisée. L'échange s'apparente à une conversation, sans réelle prise de position chez l'enseignante.

Nous avons, à nouveau, eu tendance à trop diriger la conduite de l'entretien. Au lieu de lui poser des questions courtes, nous avons participé activement à l'entretien, en évoquant nos lectures et les récits des premiers cadres rencontrés. La référence aux livres, à des supérieurs

²⁶² Nous avons retranscrit dix entretiens pour notre recherche.

hiérarchiques et à notre positionnement, pouvant être perçue par les enseignants comme surplombant, semble avoir empêché leur discours de se déployer.

Nous réalisons, ensuite, un premier questionnaire, que nous soumettons par internet à une professeure-stagiaire. Les réponses, très brèves en raison du format donné pour les réponses et de la disponibilité du jeune professeur, ne permettent pas vraiment une exploitation.

À l'issue de cette première phase de pré-enquête, nous décidons de modifier notre positionnement. Notre proximité professionnelle offre sans doute un avantage, car notre appartenance à la même profession nous permet d'échanger facilement entre pairs. Mais elle nous limite également, car nos discussions risquent de ne pas dépasser le niveau de la conversation de salle des professeurs, rythmée par les bavardages et les rires de la pause-café.

Nous essayons de créer un cadre plus rigoureux, en élaborant un questionnaire avec des questions semi-directives plus courtes, pour ne pas faire perdre à l'enseignant le sens de la question. Nous évitons d'induire les réponses ou de les influencer, en adoptant une posture plus distanciée. Nous acquiesçons pour relancer les informateurs, mais n'interférons plus dans les réponses.

« La meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur. »²⁶³

Le questionnaire est assez proche de celui proposé aux cadres, notamment en ce qui concerne les quatre premières questions. Cette similitude de questions nous permettra de croiser les réponses des enseignants avec celles des cadres pour analyser leurs positionnements par rapport à l'École et à ses mutations. Perçoivent-ils les évolutions de l'École et de leur métier de la même façon ? En disent-ils la même chose ? Les questions 6, 7, 8, 9 et 10 du questionnaire concernent davantage leur pratique professionnelle et leur degré d'adhésion aux directives nationales²⁶⁴.

²⁶³ J- Cl Kaufman, 2008, p. 48.

²⁶⁴ Nous reprenons, ci-dessous, les questions 6, 7, 8, 9 du questionnaire semi-directif des enseignants, consultable dans son intégralité dans les annexes :

6- Comment percevez-vous les réformes (exemple : les rythmes scolaires, le livret de compétences, le socle commun) ?

7- Lisez-vous les Instructions officielles, les spécialistes en didactique, les pédagogues ?

8- Que pensez-vous de l'Inspection ?

Nous avons essayé de tenir une position de chercheur, en nous distanciant de notre rôle d'enseignante, pour recueillir les propos des maîtres. Cette mise à distance s'est faite bien plus facilement avec les inspecteurs, car il nous semble qu'ils ont appris à adopter ce qu'ils appellent la posture de l'inspecteur. Ils parlent de leurs missions au nom de l'Institution, dans un contexte nécessairement contraignant, ainsi leurs propos sont plus réservés. Les maîtres parlent en utilisant le pronom « je », ils s'impliquent comme sujets dans ce qu'ils font et disent. Nous remarquons également que, pour des durées d'entretien similaires, la longueur des retranscriptions est nettement supérieure chez les cadres que chez les enseignants. Alors que, pour partie, les entretiens des cadres sont plutôt des entretiens où les séquences argumentatives sont nombreuses, ceux des enseignants sont avant tout des discours de type narratif et descriptif. Ils ne cherchent pas à convaincre, mais à raconter le quotidien des classes et la manière dont ils vivent l'évolution de leur métier. Les pauses, les rires, la respiration, le timbre de la voix, les sifflements, la gestuelle, les mimiques du visage, le silence des enseignants face à nos questions en disent long sur leur sentiment de lassitude et de malaise professionnel.

À l'exception de M. K, tous les enseignants rencontrés évoquent la dégradation de leurs conditions de travail. La prise en charge des élèves en situation de handicap, la hausse des effectifs de classe, l'absence de temps pour se rencontrer et parler entre enseignants, contribuent à isoler davantage les enseignants dans leur classe.

Ceux-ci imputent les difficultés d'enseigner à l'évolution de la société, à la précarité des familles, au manque de structure familiale stable qui fragilise les enfants et compromettrait leur accès au savoir. Par ailleurs, les enseignants disent que les discours institutionnels ne leur sont pas adressés ; ils reprochent, pour la plupart d'entre eux, un manque de cohérence des politiques éducatives ; ils sont nombreux à avoir choisi leur métier par tradition familiale, par attachement aux valeurs républicaines et pour s'insérer professionnellement, après l'obtention d'un diplôme universitaire. À ce titre, ils ont intégré le fonctionnement de l'école et les obligations des fonctionnaires. En ce sens, la présence d'un inspecteur ne leur semble pas utile. Peu enclins aux lectures des textes officiels et des écrits didactiques, ils disent des inspecteurs qu'ils ne font que remplir un rôle administratif, utile uniquement pour le déroulement administratif des carrières.

9- Vos pratiques de classe vous semblent-elles en accord avec les textes officiels ?

10- Que pensez-vous de la formation des enseignants ?

En ce qui concerne la didactique, les enseignants disent qu'elle n'est pas adaptée à la réalité des classes et parlent des formateurs comme de théoriciens « perchés »²⁶⁵. Les trois pôles de la recherche, de l'inspection et des praticiens semblent donc se tenir à distance les uns des autres, alors même que les enseignants rencontrés déplorent le manque de formation et le manque de soutien de leur hiérarchie. Les enseignants semblent ainsi occuper, parfois, un positionnement ambivalent par rapport à la didactique, à l'évaluation de leur pratique et aux représentants institutionnels.

Nous avons également adopté, au cours de l'entretien, un positionnement ambivalent. Adhérant à certaines argumentations, il nous a fallu un temps pour nous en détacher et avoir une approche plus critique. Cette recherche n'a pas vocation à être objective, pour plusieurs raisons. Elle prend en compte ma subjectivité et celle des inspecteurs et des enseignants rencontrés, lesquelles sont elles-mêmes imprégnées par les discours en circulation. Les questions sur le travail, sur le burn-out et sur le malaise des salariés, ainsi que les questions liées aux politiques néo-libérales affaiblissant les institutions nationales, occupent le débat public et sont dans l'air du temps. Ces questions se glissent dans les conversations de façon virale et s'inscrivent en nous. Alors que nous pensons énoncer une pensée personnelle, nous ne sommes souvent que dans de la répétition d'un déjà dit.

Mon statut d'enseignante interfère certainement avec le positionnement des inspecteurs et des enseignants rencontrés. Il y a en effet, entre nous, une proximité de culture professionnelle. Le même questionnaire aurait peut-être donné des réponses différentes s'il avait été administré par une personne ne faisant pas partie de l'Éducation nationale. Le fait d'appartenir à la même Institution a peut-être permis aux sujets de parler plus librement. Les inspecteurs sont soumis, comme nous l'avons déjà mentionné, à une obligation de réserve ; ils ont pour vocation essentielle de porter la voix du ministère. Même lorsqu'ils ne partagent pas le bien-fondé de certaines réformes, parce qu'ils estiment qu'elles ne sont pas applicables sur le terrain, par manque de temps pour les mettre en place, ou par manque d'accompagnement des équipes pour les former à de nouveaux dispositifs, les cadres ne font pas part de leur scepticisme auprès des enseignants. Ils mettent, par conséquent, en application des réformes auxquelles, parfois, ils n'adhèrent pas.

Lorsque je retranscrivais les entretiens, je me suis aperçue que mon état psychologique (fatigue, contrariété, bonne humeur) influençait ma perception des discours tenus par les cadres de l'institution. Pour tenter de réduire cette part de subjectivité et le risque de mauvaise

²⁶⁵ Entretien de Mme O, L. 366.

interprétation, j'ai réécouté les entretiens. Je souhaitais, ainsi, mettre en évidence les filtres que je mettais en place lors de l'écoute.

J'ai retranscrit les vingt entretiens en les réécoutant parfois plusieurs fois. En ce qui concerne la durée des retranscriptions, j'ai consacré environ 16 heures de retranscription par entretien pour 1 h à 1h 20 d'écoute. J'ai, ensuite, vérifié que la parole des inspecteurs et des enseignants était respectée, en leur transmettant les retranscriptions et en leur demandant leur accord pour les utiliser dans mes recherches.

Une tentative de mise à distance totale me semble malgré tout illusoire, car nous interprétons à partir de notre vécu une part de ce qui est dit, de la même manière que nous ne lisons pas mot à mot, nous n'écoutons pas de façon exhaustive. Il semblerait que nous reconstruisions un discours à partir de ce qui a été dit et de ce que nous avons tissé autour de celui-ci comme écoute et interprétation. L'écoute active permet de co-construire l'entretien ; nous pouvons rajouter ou omettre de l'information. En fonction de nos attentes, nous allons retenir certains éléments plutôt que d'autres. L'interprétation risque d'opérer à tout moment. D'autre part, la personne qui nous parle va, elle aussi, jouer dans ses réponses sur ce qu'elle suppose de nos attentes. Bien que je me sois limitée à poser des questions ouvertes et à acquiescer aux réponses des inspecteurs, une part des réponses pourraient être induites par un contrat implicite d'échange de pratiques, au sein d'une même institution.

Conclusion du chapitre 3

Appartenant au même milieu, ayant choisi d'exercer le métier d'inspecteur ou d'enseignant, nous partageons, avec l'ensemble des personnes rencontrées indépendamment, de vives inquiétudes par rapport à l'évolution de nos métiers et à l'éducation des enfants. Les questions relatives à la souffrance au travail ont été formulées par une très grande partie des inspecteurs et des enseignants que j'ai rencontrés. Elles touchent à une part de soi qui est généralement masquée par une posture professionnelle.

J'ai parfois ressenti un sentiment de peur en écoutant certains inspecteurs, comme lorsqu'un cadre, Mme S., dit :

*« Maintenant vous n'aurez pas un doublement/ un triplement/ un quadruplement des personnels qui finalement avec une bonne base de données peuvent faire la même/ Je trouve immoral/ immoral de créer ça ou prendre sur l'argent public quand il y a du chômage/ (///) ».*²⁶⁶

²⁶⁶ Entretien du cadre de l'En 9, Mme S., L.66 à 68 puis L.87 à 89.

À l'égard d'autres cadres, j'ai ressenti de l'empathie et un sentiment de proximité. Au-delà des contenus, ce sont des intonations, une façon d'être, une forme de présence qui induisent différents types de ressenti. Cette prise en compte de la subjectivité, assumée des deux côtés, ne me semble pas constituer un obstacle à la recherche, dans la mesure où mon travail se centre sur la mise en œuvre des discours. Il faut néanmoins souligner cette part de subjectivité, afin de ne pas prétendre rendre compte d'une vérité impartiale.

Nous tenterons d'analyser leur discours en les intégrant dans un contexte politique, économique et social, pour pouvoir leur donner du sens. Ancrer ces discours dans leur contexte d'émergence devrait nous permettre de repérer quels sont les nouveaux acteurs qui interviennent au sein de l'Éducation nationale, quels orientations et choix pour l'éducation des futurs citoyens sont mis en avant.

Conclusion générale de la première partie

Nous avons analysé, dans cette première partie, le cadre dogmatique de l'institution scolaire ainsi que ses fondements historiques ; l'École de la Troisième République, au service de la Nation, avait pour mission de contrôler l'opinion du peuple, tout en lui permettant d'accéder à la citoyenneté ; le changement d'appellation « Instruction publique » en « Éducation nationale » témoigne, en effet, de l'orientation politique de l'institution scolaire.

De 1870 à 1945, le récit d'une École héritière de l'esprit des Lumières, tournée vers le Progrès et l'émancipation du peuple reste relativement stable. Pourtant, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, ces grands récits structurants sont battus en brèche. P. Legendre souligne que la Shoah (la rationalisation du génocide) annonce l'émergence des sociétés post-hitlériennes.

À l'instar de P. Legendre, J-P. Lebrun analyse la perte de confiance qui servait jusqu'alors de « colle » au maintien de l'édifice scolaire ; la perte des 3 A : « antériorité », « altérité » et « autorité » déstabilise la figure du chef incarnant l'autorité et la « clé de voûte » de ce montage dogmatique. Les événements de 68, selon JP Legoff, parachèvent l'acte de dé-fondation des institutions ; de nouvelles formes d'organisation sociale basées sur l'auto-gestion et la recherche du consensus émergent.

À l'École, cette période de « rénovation pédagogique », initiée dès les années 70, sera suivie par l'introduction de procédés issus du marketing, dont le recours aux formules et aux slogans prônant une école émancipatrice : « Non aux écoles-prisons ». L'école de la Refondation laisse, au cours de quelques décennies seulement, le champ ouvert à des acteurs issus du secteur privé ; le discours de la rentabilité, de l'efficacité et de la performance du système scolaire coexiste avec celui de la « bienveillance », de la « confiance » et d'une « école plus juste ».

Après avoir présenté, au chapitre 3, notre méthodologie d'enquête et nos enquêtes de terrain, nous analyserons, dans la deuxième partie, l'introduction de la nouvelle gouvernance de l'Éducation nationale et la managérialisation des métiers de l'encadrement. Ce changement de paradigme emporte-t-il l'adhésion des personnels de l'Éducation, ou est-il objet de résistance, d'opposition et de déni dans une école qui devrait évoluer en raison du changement de modèle de production, dans un contexte d'économie globalisée²⁶⁷?

²⁶⁷ La globalisation produit des normes qui s'appliquent à tous les secteurs de la vie et dans tous les pays. La mondialisation n'intègre pas dans sa définition ces deux caractéristiques. Dans la mesure où notre recherche s'occupe précisément de la normalisation des pratiques professionnelles des cadres et des enseignants, nous choisissons d'utiliser le terme de globalisation.

PARTIE 2 : LA GOUVERNANCE DE L'ÉCOLE

CHAPITRE 1

La nouvelle gouvernance : du politique au gestionnaire

1-Le contexte d'émergence de la nouvelle gouvernance de l'Éducation nationale

Le terme « gouvernance », très employé dans les médias, est néanmoins une notion floue et qui manque d'une définition contextualisée au milieu éducatif. C'est pourquoi nous nous référons à la définition donnée par C. Huynh-Quan-Suu, du Service de Traduction de l'Union européenne²⁶⁸ :

« Le terme d'ancien français gouvernance a d'abord été utilisé au XIII^{ème} siècle comme équivalent de "gouvernement" (art ou manière de gouverner) puis, à partir de 1478, pour désigner certains territoires du Nord de la France dotés d'un statut administratif particulier, avant de s'appliquer aussi, dans un contexte purement domestique, à la charge de gouvernante. C'est au XIV^{ème} siècle qu'il est passé dans la langue anglaise, donnant naissance au terme governance (action ou manière de gouverner). »²⁶⁹

Tombé en désuétude, en France et au Portugal, parce qu'il était associé à l'Ancien Régime, le terme « gouvernance » a été réintroduit par les économistes et politologues anglo-saxons et par les instances supranationales telles que l'ONU, la Banque mondiale et le FMI, en 1990 :

«Le mot anglais governance a été remis à l'honneur dans les années 1990 par des économistes et politologues anglo-saxons et par certaines institutions internationales (ONU, Banque mondiale et FMI, notamment), de nouveau pour désigner "l'art ou la manière de gouverner", mais avec deux préoccupations supplémentaires; d'une part, bien marquer la distinction avec le gouvernement en tant qu'institution; d'autre part, sous un vocable peu usité et donc peu connoté, promouvoir un nouveau mode de gestion des affaires publiques fondé sur la participation de la société civile à tous les niveaux (national, mais aussi local, régional et international)²⁷⁰ ».

Nous soulignons les termes qui nous paraissent déterminants pour comprendre les orientations voulues par la mise en place de la gouvernance des services de l'État. Elles mettent en avant la

²⁶⁸ C. Huynh-Quan-Suu, Service de Traduction, Étymologie du terme « gouvernance ». ec.europa.eu/governance/docs/doc5_fr.pdf.

²⁶⁹ Ibid.

²⁷⁰ Ibid.

volonté de créer une gestion participative qui inclut tous les acteurs de la société civile. La gouvernance appellerait, à première vue, à « plus de démocratie ».

Nous complétons cette définition par celle de D. R Dufour (2007), qui retrace l'itinéraire du mot gouvernance. Il aurait été introduit par les Think tanks d'inspiration libérale, et son adoption et son usage se sont généralisés à partir des années 90. D. R Dufour indique que le mot gouvernance n'est pas un néologisme, mais la reprise d'un mot ancien auquel on a rajouté une nouvelle signification. Il rappelle qu'au 17^{ème} et au 18^{ème} siècle, la gouvernance se rapporte aux moyens d'équilibrer le pouvoir royal et le pouvoir parlementaire.

Cette définition introduit la notion de rapports de force entre deux instances politiques, qui ne semble pas présente dans les mots gouvernement ou gouvernementalité. La gouvernementalité renverrait à un système étatique centralisé, tandis que la gouvernance serait une nouvelle forme d'organisation, décentralisée et élargie à d'autres instances décisionnelles telles que l'Union européenne²⁷¹, le Conseil de l'Europe et l'OCDE. On veut, dans ce nouveau modèle, moins de recours à l'État et davantage de participation des « acteurs », avec le développement d'un esprit managérial à l'intérieur des systèmes publics tels que l'École ou les hôpitaux, gérés avant la mise en place de la gouvernance de façon plus hiérarchisée et non soumis à une obligation de résultats. Au niveau de l'administration de l'École, l'ancien recteur B. Toulemonde définit la gouvernance comme :

« Un processus de coordination et de projet collectif au sein d'organisations de plus en plus complexes, des méthodes de commandement moins fondées sur l'autorité et la responsabilité d'un chef que sur la constitution d'équipes de direction, la concertation et le consensus »²⁷²

Pour introduire la nouvelle gouvernance, la réorganisation administrative des régions et des académies est mise en œuvre. Les lois de décentralisation et de déconcentration fournissent le nouveau cadre réglementaire : les académies-régions acquièrent une plus grande autonomie, par un renforcement des pouvoirs au niveau local²⁷³. La réorganisation territoriale est susceptible de modifier, à son tour, l'organisation pédagogique de l'École. Portées par le slogan « l'École de la Refondation », les missions de l'École avec, entre autres, l'introduction de l'APC, semblent évoluer vers la pré-professionnalisation de l'enseignement²⁷⁴. Les métiers de l'encadrement, en intégrant ce nouveau paradigme gestionnaire, sont également en mutation.

²⁷¹ En juillet 2001, le Livre blanc de la gouvernance européenne est publié. Il est consultable en ligne [http : ec.europa.eu/com/gouvernance/index-fr.htm](http://ec.europa.eu/com/gouvernance/index-fr.htm).

²⁷² B. Toulemonde, « De nouveaux modes de gouvernance », Cahiers français n°368, 2012, p. 47-53. http://www.afaefr.fr/IMG/pdf/Gouvernance_education_B_Toulemonde_les_CF_mai_2012.pdf

²⁷³ La responsabilisation des acteurs correspond à ce changement de paradigme basé sur l'efficacité.

²⁷⁴ Les contenus d'enseignement s'adaptent aux demandes des entreprises.

2-À l'origine du modèle gestionnaire : la loi organique du 10 juillet 1989 et la loi organique relative aux lois de finances (LOLF)

Les deux lois à l'origine de l'introduction de la politique gestionnaire de l'École sont la Loi d'orientation du 10 juillet 1989 puis la Loi Organique relative aux finances (LOLF). En rupture avec le modèle de gouvernement antérieur, la loi d'orientation du 10 juillet 1989 introduit le pilotage et l'évaluation des académies. D'un État législateur, nous passons à un État soumis à une triangulation des pratiques de gestion²⁷⁵ ; il s'agit désormais, de façon invariable, quel que soit le domaine d'action, de déterminer les objectifs à atteindre, la stratégie à mettre en place et, en dernier lieu, d'évaluer les résultats. La loi d'orientation du 10 juillet 1989 s'applique à tout le système éducatif : les élèves, les étudiants, les établissements, les personnels, les services extérieurs et l'administration centrale. Elle vise à rendre compte de l'action du ministère, remise en cause pour ses lourdeurs administratives.

Néanmoins, la politique de contractualisation des projets semblerait, selon les responsables académiques, manquer d'un suivi régulier, sans doute parce que les méthodes de travail de type managérial sont assez éloignées de la culture professionnelle des cadres de l'EN²⁷⁶. Pour beaucoup d'entre eux, les nouvelles politiques sont subies, car elles ne correspondent pas à leurs aspirations ni à leur formation. Les missions des inspecteurs sont originellement des missions politiques de service public et non pas des missions de manager-comptable. Néanmoins, la loi les soumet désormais à l'adoption de pratiques de management.

L'instauration de la LOLF²⁷⁷, loi promulguée le 1^{er} août 2001, entrée en vigueur par étapes et s'appliquant à toute l'administration depuis 2006, est le levier politique qui a permis le passage à la gouvernance. L'introduction de la LOLF conduit l'EN, comme tous les autres services publics, à rendre compte de son action, de ses performances et des résultats obtenus au regard

²⁷⁵ Le changement de paradigme, c'est-à-dire le passage de la gouvernamentalité à la gouvernance, s'opère par un affaiblissement du politique au profit de la gestion et de la technique.

²⁷⁶ Certains cadres nous ont dit qu'ils ne savent pas évaluer une compétence.

²⁷⁷ 1^{er} août 2001 Promulgation de la LOLF.

2002 Entrée en vigueur de 19 articles de la LOLF.

2004 Lancement d'une expérimentation de la LOLF, au sein du ministère de l'Éducation nationale, sur le budget de l'enseignement scolaire dans les académies de Bordeaux et de Rennes.

Janvier 2005 Généralisation de l'expérimentation de la LOLF dans les autres académies.

1^{er} janvier 2006 Entrée en vigueur de la première loi des finances mettant en application la LOLF.

des objectifs et des priorités inscrites dans ses projets d'action ; elle semble modifier le sens des métiers de l'Éducation. La soumission aux méthodes importées de l'entreprise, basées sur l'observable et le quantifiable, éloigne les professionnels de l'éducation de leurs pratiques traditionnelles. La soumission est double dans le sens où, d'une part, les pratiques de management sont imposées par la mise en place d'outils informatiques et, d'autre part, parce que les crédits sont alloués en fonction des résultats obtenus. Tous les inspecteurs que nous avons rencontrés semblent dire que cette nouvelle loi les soumet à l'obligation de rendre des comptes en permanence; ils disent ne pas avoir le choix, face à une nouvelle responsabilité imposée par le législateur :

« Le texte de loi a été adopté à la quasi-unanimité des parlementaires. Deux principes ont guidé le législateur pour son élaboration à savoir d'une part, le renforcement du rôle du parlement dans l'élaboration et le contrôle des lois de finances et d'autre part, l'amélioration de la gestion publique par « la mise en responsabilité » des gestionnaires de crédits. La loi introduit la notion de performance »²⁷⁸.

Le nouveau modèle de gouvernance appelle à « l'autonomie », à « la responsabilité », à « la performance » de « ses acteurs », au « projet », à « la contractualisation », à « la convivialité » et s'exprime par sigles²⁷⁹. L'usage d'acronymes technicise les métiers : les services de l'État se dotent de projets annuels de performance (P.A. P)²⁸⁰. Celui de l'Éducation nationale se décline en P.A.P.A (Projet Annuel de Performance Académique). L'académie de Montpellier est dotée d'un P.A.P (Projet Académique de Performance) qui fixe les objectifs qu'elle doit atteindre. La LOLF précise que chaque responsable du P.A.P.A, en l'occurrence le ministre de l'Éducation nationale, devra rendre compte, chaque année, des résultats obtenus en présentant au Parlement un R.A.P (Rapport Annuel de Performance). Pour élaborer le R.A.P de l'Éducation nationale, chaque recteur doit envoyer chaque année, pour son académie, un Rapport Annuel de Performance Académique au ministère²⁸¹.

L'usage de sigles, des mots « unités opérationnelles », « opérateurs » pour désigner des éléments de « la nouvelle organisation de la gestion » renvoient, à nouveau, au modèle de gestion issu de la cybernétique. Les B.O.P (Budget Opérationnel de Programme), les P.A.P.A

²⁷⁸ Discours d'un cadre, dont nous conservons l'anonymat, relevé dans le cadre d'une formation aux métiers de l'encadrement en 2008.

²⁷⁹ Nous reviendrons sur l'utilisation de ces sigles dans la partie consacrée à l'idéologie de la nouvelle gouvernance.

²⁸⁰ Le discours managérial fait un usage massif de sigles.

²⁸¹ Pour le bilan 2005/2008, Montpellier est la 11^{ème} académie de France. Sa dotation est de 2,5 milliards d'euros. Ce système permet ainsi de classer et de mettre en concurrence les académies. Plus l'académie réalise de bons scores, plus elle perçoit des budgets. Encore une fois, la logique d'efficacité basée sur la performance rompt le principe d'équité, puisque les crédits vont varier d'une académie à l'autre.

(Projet Annuel de Performance Académique), les P.T.A (Plan de Travail Académique), les « référents » contribuent à techniciser le discours institutionnel.

Le mot « chapitre », renvoyant à l'écrit et aux textes réglementaires, est remplacé par le mot « programme », qui intègre la gouvernance dans un modèle inspiré du modèle de la programmation²⁸².

Pour l'enseignement scolaire, **cinq programmes** sont retenus et se substituent aux **26 chapitres** budgétaires :

Programme Premier degré

Programme Second degré

Programme Vie de l'élève

Programme Enseignement privé

Programme Soutien

L'usage du terme « programme » renvoie à l'intégration d'une nouvelle chaîne de la dépense publique. Les programmes sont découpés en budgets opérationnels de programmes (B.O.P) par académie. Le recteur intègre, par l'intermédiaire d'un Projet Annuel de Performance Académique (P.A.P.A), les objectifs nationaux au contexte académique. L'échelon central et les autorités académiques (recteur, Inspecteur d'académie) sont qualifiés « d'opérateurs », pour la gestion des moyens relevant de l'enseignement scolaire.

Le budget de l'État est désormais découpé en 34 missions, 132 programmes et près de 580 actions qui détaillent les finalités des politiques publiques. Auparavant, chaque ministère recevait annuellement un certain budget ; désormais les moyens sont alloués en vue d'une action précise.

Le rôle du Parlement est renforcé. Lors de l'examen du budget de l'État, les parlementaires ne discutaient que des dépenses nouvelles, soit de six pour cent des crédits. Désormais la totalité du budget est examinée, avec un vote pour chacune des trente-quatre missions ; les parlementaires sont également en mesure de contrôler l'efficacité des dépenses publiques. Chaque année, l'administration rend compte de son action qui est évaluée par des indicateurs. La culture de la performance, induite par la réforme budgétaire, contribuerait à « responsabiliser » les gestionnaires publics²⁸³.

²⁸² A. Supiot (2015) parle du nouvel imaginaire induit par le changement de modèle de production. Le passage du modèle fordiste au modèle de la gouvernance par les nombres modifie l'imaginaire de l'homme. Dans le premier modèle, le travailleur obéit à des lois de subordination tandis que dans le second, il est programmé par l'ordinateur.

²⁸³ Rôle accru du Parlement

Nous illustrerons notre propos par un modèle de PTA (Programme de Travail Académique) de l'Académie de Caen. Les nouveaux modes de management sont invariablement divisés en trois étapes : définition des objectifs, mise en œuvre de l'action et évaluation de la performance :

Voici le Programme de Travail des corps d'inspection de l'Académie de Caen en 2011/2013 :
« 1-Le PTA implique l'ensemble des personnels d'inspection du premier et du second degré, dans le cadre de leurs missions de pilotage pédagogique, de management et de conseil définies par Mr le Ministre de l'Éducation nationale.

Les inspecteurs effectuent un suivi des évaluations nationales et une analyse des résultats aux examens, qui les amènent à conseiller les professeurs, à impulser et à encourager les « bonnes pratiques ».

2- Management

Priorité : conforter les personnels dans leur rôle d'acteurs du changement

Les inspecteurs contribuent, par leur expertise et leur évaluation, à la titularisation, à l'avancement, à la promotion, à l'affectation et à la reconversion éventuelle des personnels d'enseignement et d'éducation. »

Le contrôle se faisait auparavant par l'application de la loi ; l'État centralisé et législateur imposait à ses fonctionnaires le respect des règlements et des circulaires. Le ministère de l'Éducation percevait des enveloppes budgétaires pour mener à bien son action éducative, sans devoir justifier ses dépenses. Depuis l'adoption de la LOLF, « la pertinence » et le niveau des moyens utilisés sont désormais mis en regard des objectifs poursuivis. Le passage du contrôle de régularité à l'évaluation par la performance marque le changement de paradigme gestionnaire. Désormais, le budget de l'éducation est réparti au niveau des 13 régions-académies, chaque recteur doit rendre compte de son utilisation auprès du ministère. L'introduction de l'évaluation de la performance place les régions-académies en concurrence. La performance est mesurée à partir d'indicateurs, rattachés aux objectifs de la politique publique et inscrits dans des programmes. Les trois axes de la performance sont :

Plus grande « transparence » de la gestion

Contrôle plus strict

Gestion publique orientée vers le résultat

« Responsabilisation » des gestionnaires publics

« Autonomie accrue »

L'efficacité socio-économique : L'efficacité mesure le pourcentage d'élèves maîtrisant, en fin d'école primaire et de collège, les compétences de base en français et en mathématiques par référence au socle commun, le taux de sortie au niveau 6 et 5 bis ²⁸⁴, le taux d'accès au bac (globalement par séries, par taux de réussite en fonction des professions et des catégories socio-professionnelles des parents) et la proportion d'actes de violence signalés.

La qualité du service rendu : elle correspond au point de vue de l'utilisateur. La qualité prend en compte le taux de remplacement des enseignants, le taux d'encadrement en Éducation prioritaire/ Réseau d'Éducation Prioritaire et hors Éducation prioritaire/ Réseau d'Éducation prioritaire, le taux de certification des bénéficiaires du dispositif Validation des Acquis de l'Expérience et la proportion d'élèves handicapés bénéficiant d'une Auxiliaire de Vie Scolaire.

L'efficacité/ le rapport coût-avantage : elle correspond à la préoccupation du contribuable. L'efficacité prend en compte le pourcentage des lycées professionnels à faibles effectifs, le pourcentage d'heures d'enseignement délivrées devant des groupes de moins de 10 élèves, le taux de rendement du remplacement, le coût des examens et des concours.

L'étalonnage des systèmes éducatifs occupe davantage les débats sur l'école que la pédagogie ou le sens de l'Éducation. Combien coûte un élève ? Quel est le classement de la France par rapport aux pays voisins ? Chiffres, courbes, visibilité²⁸⁵ pourraient masquer l'absence de contenu des nouveaux programmes.

La rhétorique sur les résultats aux Programmes Internationaux, pour le Suivi des Acquis des élèves, est reprise, en 2008, par un cadre formateur :

« Depuis 2000, c'est l'OCDE qui occupe le devant de la scène avec les enquêtes PISA (Programme International du Suivi des Acquis des élèves) conduites tous les 3 ans sur une matière différente (mathématiques, langue maternelle, compréhension de l'écrit, sciences) sur des élèves de 15 ans (vers la fin de la scolarité obligatoire). PISA 2000, 2003 et 2006. Pour la

²⁸⁴ Définition des niveaux :

Niveaux VI et V bis : sorties en cours de 1er cycle de l'enseignement secondaire (6ème à 3ème) ou abandons en cours de CAP ou BEP avant l'année terminale.

Niveau V : sorties après l'année terminale de CAP ou BEP ou sorties de 2nd cycle général et technologique avant l'année terminale (seconde ou première).

Niveau IV : sorties des classes de terminale de l'enseignement secondaire (avec ou sans le baccalauréat). Abandons des études supérieures sans diplôme.

Niveau III : sorties avec un diplôme de niveau Bac + 2 ans (DUT, BTS, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales, etc.).

Niveaux II et I : sorties avec un diplôme de niveau supérieur à bac+2 (licence, maîtrise, master, DEA, DESS, doctorat, diplôme de grande école).

²⁸⁵ La propension à fournir des chiffres sous forme de diagrammes, de tableaux pour parler du système éducatif semble procéder des pratiques managériales qui empruntent les méthodes du marketing.

France, les résultats sont moyens, moins bons que les résultats aux enquêtes de l'IEA²⁸⁶ et l'ETS²⁸⁷ des années 70, 80 et 90 ».²⁸⁸

Il argumente en faveur de l'introduction du socle commun, en disant :

« *À l'évidence²⁸⁹, les pays dont les élèves obtiennent les meilleurs résultats dans la maîtrise de la langue maternelle, en mathématiques ou en culture scientifique sont les pays qui ont su construire l'enseignement obligatoire le plus homogène possible sur le plan structurel et définir pour cet enseignement des objectifs en termes de compétences plus que de connaissances. Le mouvement est venu des Anglo-Saxons, la Grande-Bretagne et surtout les Etats-Unis dans les années 80* »²⁹⁰.

Il ajoute :

« *Il existe des blocages culturels ou plutôt idéologiques et corporatistes qui sont aussi derrière ce souci des élites françaises de préserver leur reproduction par la formation. Une nouvelle donne émerge avec les évaluations internationales et les résultats des comparaisons internationales. Les contenus et les méthodes d'enseignement du système éducatif français sont remis en question* »²⁹¹.

Puis il se ravise :

« *Mais l'approche par la compétence ne suffit pas car la Grande-Bretagne et les USA n'obtiennent pas de meilleurs résultats que la France aux évaluations PISA* »²⁹².

Selon lui, les raisons en sont imputables au fait que les évaluations aux tests Pisa portent moins sur des connaissances que sur des compétences, définies en termes de capacités de l'élève à utiliser ses connaissances scolaires dans des activités proches de la vie courante. D'autre part, le système d'enseignement français repose sur une approche des disciplines, théorique, hypothético-déductive²⁹³, d'où les recommandations de P.G de Gennes ou de G. Charpak pour

²⁸⁶ Le **PIRLS** (*Progress in International Reading Literacy - Programme international de recherche en lecture scolaire*) est un programme de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (en) basée aux Pays-Bas et qui évalue l'apprentissage de la lecture dans différents pays participants (source Wikipédia).

²⁸⁷ L' Educational Testing Service (*service d'évaluation éducatif*, abrégé **ETS**), fondé en 1947, est la plus grande organisation à but non lucratif privée, de mesure et d'évaluation éducative au monde (source Wikipédia).

²⁸⁸ Discours d'un haut fonctionnaire, dont nous préservons l'anonymat, relevé dans le cadre d'une formation aux métiers de l'encadrement, en 2008.

²⁸⁹ Ambivalence du formateur dans son discours : introduction du discours par « *À l'évidence / discours en faveur des compétences* puis introduction de « *mais ça ne suffit pas* », avec retournement de l'argumentation en fin de phrase : La Grande-Bretagne et les Usa n'obtiennent pas de meilleurs résultats que la France aux évaluations ».

²⁹⁰ Ibid.

²⁹¹ Ibid.

²⁹² Ibid.

²⁹³ <https://philosciences.com/14-vocabulaire-philosophique/315-hypothetico-deductif>, article de P. Juignet,

Dans les sciences empiriques, la méthode hypothético-déductive est une façon de conduire la recherche qui associe théorie et pratique selon une séquence définie. Il s'agit :

1. de poser une hypothèse/2. D'en déduire des implications concernant les faits/3. D'expérimenter ou observer afin de voir si les faits prédits correspondent/4. De faire retour sur l'hypothèse à partir des résultats d'expérience. La démarche consiste à faire des prévisions précises, à partir d'une hypothèse théorique, afin de la confirmer ou de l'infirmier. Cette démarche, typique de la science moderne, organise une confrontation à la réalité, car elle s'en remet au verdict des faits. Ces derniers viendront corroborer ou invalider (réfuter) l'hypothèse. Une hypothèse

développer des démarches plus inductives (exemple : La main à la pâte²⁹⁴). En dernier lieu, le taux de non-réponse des élèves français aux tests biaise les résultats²⁹⁵. Par ailleurs, divers rapports, rédigés notamment par les Inspections générales, insistent sur le fait que, malgré une grande production d'indicateurs et d'analyses, le système français est toujours incapable d'évaluer les acquis des élèves et les processus d'apprentissage.

Les démarches d'évaluation sont courantes au Royaume-Uni, en particulier en Ecosse, et dans les pays scandinaves. En France, le système pratique des notations destinées à apprécier une somme de connaissances disciplinaires, attestant de l'acquisition d'un programme d'enseignement. Les approches internationales, telles que celles de l'UNESCO et de l'OCDE, s'appliquent à la mesure de compétences et de « capacités à » (méthode, analyse, compréhension), à partir de référentiels qui font davantage appel à la résolution de problèmes et à l'interdisciplinarité (compétences dites transversales).

Ces deux remarques, l'une portant sur les contenus d'enseignement où l'APC n'est pas intégrée par les enseignants et l'autre portant sur les problèmes de méthodologie (comment évaluer les acquis des élèves ?²⁹⁶), peuvent donc permettre d'avoir un regard distancié par rapport aux faibles résultats des élèves français aux tests de Performances Internationales pour le Suivi des Acquis des élèves.

Notons aussi que la médiatisation du mauvais positionnement de la France aux tests PISA intervient en 1990, à la même date que l'introduction de la nouvelle gouvernance européenne au sein des institutions. Le recours aux chiffres et le discours managérial, provenant tous deux de l'OCDE, semblent s'alimenter réciproquement pour introduire le nouveau paradigme

réfutée peut être soit abandonnée, soit modifiée. Son abandon conduit à faire rebondir la recherche par une autre hypothèse. Après Karl Popper, on considère qu'une hypothèse corroborée par les faits est juste, mais qu'elle n'est pas vérifiée à titre définitif. Elle est vraisemblable au vu de l'état actuel de la connaissance.

²⁹⁴ Site Éducation nationale : La main à la pâte existe depuis 1996, à l'initiative de G. Charpak, prix Nobel de physique 1992, P. Léna, astrophysicien, Y. Quéré, physicien, et de l'Académie des sciences.

Son objectif est de rénover l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire, en favorisant un enseignement fondé sur une démarche d'investigation scientifique. Exploration du monde, apprentissages scientifiques, expérimentation et raisonnement, maîtrise de la langue, argumentation et éducation à la citoyenneté sont associés. Chaque enfant doit pouvoir ainsi approfondir sa compréhension des objets et des phénomènes qui l'entourent et développer sa curiosité, sa créativité et son esprit critique.

²⁹⁵ En France, contrairement aux pays anglo-saxons, quand l'élève ne connaît pas la réponse, il ne répond pas.

²⁹⁶ Un cadre de l'administration, dont nous conservons l'anonymat, dit lors d'une formation de préparation aux métiers de l'encadrement : « *Il n'y a pas de définition possible des compétences du socle sans définition possible des modes d'évaluation et de remédiation de ces compétences. L'école a une obligation de résultats effectifs et vérifiables. Une compétence est acquise ou ne l'est pas. Il ne peut y avoir de compensation entre les compétences qui doivent être acquises par tous et dont la maîtrise sera évaluée par des outils nationaux* ».

gestionnaire. Les experts du Conseil de l'Europe les transmettent à leur tour à leurs États membres, sous forme de recommandations.

3-La « modernisation » de l'État : réformes des institutions et mise en œuvre de la politique gestionnaire à l'École

L'État modifie ses institutions pour introduire le modèle gestionnaire. Basée sur la culture de la performance, de l'évaluation, du projet et de la contractualisation, la nouvelle gouvernance de l'Éducation nationale impose une modification du cadre réglementaire de l'administration pour pouvoir se déployer. D'un système historiquement centralisé et hiérarchisé, la Centrale évolue vers un modèle de mise en réseaux de ses académies²⁹⁷.

Le modèle de management des services de l'État est porté par un discours managérial²⁹⁸ qui semble déjà présent sous le ministère socialiste de A. Savary. Arrivé au ministère de l'EN en mai 1981, il construit la politique de « modernisation » de l'État sur trois assertions :

- « *L'emprise de l'État est devenue insupportable à la société civile*²⁹⁹ ». Cette première assertion tend à cliver la société, entre les fonctionnaires et les catégories professionnelles du privé.

- « *Les travaux sociologiques*³⁰⁰ *montrent que le service public d'éducation ne fait pas disparaître la reproduction des inégalités sociales* ».

Cette deuxième assertion est remise en circulation actuellement pour légitimer le changement de paradigme éducatif. En dénonçant « une école inégalitaire qui ne fait réussir que les bons élèves », ou encore une école qui reproduit les classes sociales, ce discours permet d'amorcer les nouvelles réformes. « L'égalitarisme »³⁰¹, l'école de « la réussite pour tous » participent en effet à la construction d'un discours qui met en opposition « une école élitiste qui ne sert qu'à reproduire les élites »³⁰² et une nouvelle école « plus juste », au service de tous et capable, de surcroît, de rendre des comptes aux contribuables³⁰³.

- « *Les difficultés de certains collèges ne peuvent être prises en compte si l'on maintient indifférenciés les publics scolaires*³⁰⁴ ».

²⁹⁷ La fusion des académies donne des pouvoirs accrus aux recteurs et rapproche les nouvelles académies-régions des régions. Elle facilite les liens entre l'École, la région et les bassins d'emplois.

²⁹⁸ Les phrases en italique proviennent des discours de hauts fonctionnaires de l'Éducation nationale relevés lors de notre formation au concours de préparation aux métiers de l'encadrement suivie en 2008.

²⁹⁹ Discours anti-fonctionnaire, la formule du ministre de l'EN Cl. Allègre, « *Dégraissier le mammoth* », ou encore la critique de la bureaucratie, résultent de cette logique.

³⁰⁰ Bourdieu, Passeron, *Les héritiers*, 1963.

³⁰¹ L'égalitarisme et la montée des revendications identitaires et de genre semblent de plus en plus importants.

³⁰² Cet argument a été très régulièrement repris dans les entretiens des cadres.

³⁰³ Centré sur la notion de service rendu aux contribuables, le nouveau paradigme pourrait remplacer la notion républicaine de droit à l'éducation par celle de service pouvant varier selon les demandes locales exprimées par les usagers.

³⁰⁴ Création des Zones d'Éducation Prioritaires sous le ministère d'A. Savary et de la notion d'« *échec scolaire* » accompagnée du slogan « *Donner plus à ceux qui ont moins* ».

Cette troisième assertion est à l'origine de l'autonomie des établissements et de l'allègement des structures de certains services centraux. Elle conduit à créer un statut spécifique de l'élève, en fonction de son origine sociale et culturelle. La création des Zones d'Éducation Prioritaires semble en contradiction avec l'assertion précédente, qui dénonçait précisément la reproduction sociale à l'œuvre dans le système scolaire.

À partir de ces trois arguments, développés sous le ministère d'A. Savary, « la modernisation » de l'État déplace les compétences du centre vers la périphérie ; la réforme de l'État, qui porte le nom de décentralisation et de déconcentration, permet un réagencement des académies.

Dans un rapport de l'IGAENR³⁰⁵ (Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche), la mise en réseaux des services du ministère, résultant des lois de déconcentration et de décentralisation, est définie par une nouvelle structure s'apparentant à un maillage de l'administration. La nouvelle organisation des services se superpose au modèle pyramidal³⁰⁶, c'est-à-dire à la ligne de transmission hiérarchique classique des circulaires et des programmes nationaux, notamment. Les rédacteurs du rapport précité introduisent le changement de paradigme et son évolution sur le territoire, en rappelant l'étymologie du mot réseau :

Le mot réseau vient du latin « retiolus » diminutif de « retis » qui signifie « filet ». Le terme proche de « réticulum » signifiant « petit filet » a donné le substantif « réticule » et les adjectifs « réticulé » et « réticulaire », caractérisant les objets structurés en forme de filet, comme le sont normalement les réseaux.

En premier ressort un réseau désigne au sens concret « un ensemble de lignes entrelacées » et au figuré « un ensemble de relations ». Par extension, il désigne un ensemble interconnecté, fait de composants et de leurs interrelations, autorisant la circulation en mode continu ou discontinu de flux (eau, air, huile) ou d'éléments finis (marchandises, informations, personnes)².

Le présent rapport a pour objet d'étudier les réseaux de personnes qui se tissent entre l'administration centrale et les services déconcentrés, services académiques et/ou opérateurs (établissements scolaires, établissements d'enseignement supérieur, grands établissements publics nationaux) et qui donnent l'image d'un maillage plutôt que celle d'une ligne hiérarchique classique.

La réorganisation en réseaux des services permet d'introduire le pilotage de la gestion des affaires publiques. Qualifié de panoptisme horizontal par un haut fonctionnaire, dans le cadre de notre formation aux métiers de l'encadrement en 2008, ce nouveau modèle permet de mettre en concurrence les services et d'évaluer les performances de chaque académie sur les missions définies par le ministère. La déconcentration renforce ainsi l'autorité hiérarchique à l'échelon

³⁰⁵ Rapport n°2016-082 de novembre 2016.

³⁰⁶ Le maillage en réseau ne se substitue pas au système pyramidal, mais s'y surajoute.

local, par le développement des compétences des rectorats. Les pouvoirs³⁰⁷des recteurs sont accrus.

³⁰⁷ Le décret du 5/01/12 concentre tous les pouvoirs, au niveau de l'académie, entre les mains du recteur.

3-1 La décentralisation et la déconcentration des services de l'Éducation nationale : un risque d'éclatement de la Centrale ?

Le terme de décentralisation désigne le transfert des pouvoirs et des compétences de l'État à des collectivités ou à des établissements dotés de la personnalité morale et juridique et dont les assemblées et les dirigeants sont élus. L'école primaire était déjà en situation de décentralisation, les communes ayant la charge des écoles gérées en régie. L'enseignement supérieur demeure de la compétence de l'État, seul l'enseignement secondaire est concerné par l'impact de la politique de décentralisation lancée à partir de 1982 par le gouvernement de P. Mauroy.

La double décentralisation désigne, d'une part, une décentralisation territoriale au profit des collectivités territoriales³⁰⁸ :

En premier lieu, la réforme territoriale est l'occasion de donner une nouvelle dynamique aux réseaux : les grandes régions académiques marquent un changement dans l'organisation administrative et hiérarchique de nos institutions. La dimension des nouvelles régions académiques va conduire à créer un tissu de relations beaucoup plus transversales, interministérielles et partenariales avec les collectivités territoriales. L'existence de réseaux déclinés en fonction des nouveaux objectifs de la région académique peut s'avérer une piste à suivre dans le souci d'une meilleure professionnalisation des acteurs.

309

d'autre part, la deuxième décentralisation, appelée également décentralisation par services, est une décentralisation fonctionnelle au profit d'une personne morale qui intervient dans un champ de compétences déterminées. Il s'agit généralement d'un établissement public, dont le conseil d'administration est, au moins en partie, élu, parfois aussi le président. C'est le cas pour les universités alors que, dans les établissements secondaires, le chef d'établissement est nommé par l'État et placé sous l'autorité de son représentant.

Le statut des établissements d'enseignement secondaire change, puisque les collèges, les lycées et les lycées professionnels deviennent des EPLE³¹⁰. Les régions interviennent désormais tant

³⁰⁸ Les départements ou les régions administrés par des conseils élus et par des présidents ou maires élus et les exécutifs des conseils constituent ces collectivités territoriales.

³⁰⁹ Rapport n°2016-082, novembre 2016.

³¹⁰ Depuis la loi de décentralisation du 22 juillet 1983, les collèges et les lycées sont définis comme étant des établissements publics locaux d'enseignement (EPL). Ils disposent donc, de par la loi, de la personnalité morale et d'une autonomie dans des domaines que le Code de l'Éducation précise. Le conseil d'administration (CA) de l'EPL prend les décisions relevant de ces domaines d'autonomie et le chef d'établissement, « en tant qu'organe exécutif de l'établissement exécute les délibérations du CA ». Cette situation est donc complètement différente,

pour l'enseignement secondaire que pour l'enseignement professionnel. Elles ont en charge le schéma prévisionnel des collèges, lycées, établissements d'éducation spécialisée, les lycées professionnels maritimes³¹¹ et l'enseignement professionnel. Elles assurent la construction, la reconstruction, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement, excepté les dépenses pédagogiques et de personnel des lycées, des établissements d'éducation spécialisée et des lycées professionnels maritimes. Elles ont une compétence élargie en matière de formation professionnelle et d'apprentissage.

Les départements, pour leur part, se voient confier plusieurs responsabilités : celle des collèges en ce qui concerne la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement, à l'exception du matériel pédagogique, des personnels et du transport scolaire en dehors des périmètres des transports urbains. Le bilan de la première étape est perçu de façon positive par les cadres de l'EN. La décentralisation a contribué à l'amélioration du parc immobilier.

Pour les universités, la décentralisation a mis en place l'autonomie des Universités en 1984 et un plan de contractualisation institutionnelle entre l'État et les collectivités territoriales en 1990.

La déconcentration désigne le transfert des compétences administratives, avec maintien de la subordination hiérarchique, alors que la décentralisation suppose la création de centres de décision indépendants, jouissant d'une certaine autonomie. Ces centres de décision sont les nouvelles académies-régions³¹². Les régions intervenaient déjà dans la formation professionnelle ; elles pourraient désormais, avec la mise en place du plan numérique, peser davantage sur l'enseignement général, car elles fournissent l'équipement en matériel informatique³¹³.

par exemple, de celle des écoles élémentaires, où toutes les décisions sont prises au nom de l'État, le conseil d'école se contentant de donner un avis. Les lycées et collèges se trouvaient dans une situation analogue à celle des écoles aujourd'hui, avant les lois de décentralisation du début des années 80.

³¹¹ Les lycées professionnels maritimes sont des établissements d'enseignement public, dépendant du ministère chargé de la mer, où sont dispensées différentes formations maritimes et aquacoles. L'autorité académique est exercée par la direction interrégionale de la mer (DIRM), dont ils relèvent.

En France, 12 lycées maritimes accueillent, selon les sites, chaque année, entre 100 et 250 élèves lycéens en formation initiale et entre 150 et 450 adultes en formation continue (professionnels du monde maritime, demandeurs d'emploi, reconversion professionnelle).

³¹² Le poids de la gestion du système éducatif, eu égard au nombre des établissements, des élèves et des personnels, justifie un maillage rigoureux qui s'organise depuis l'Empire à partir d'une circonscription spéciale, dont est responsable un représentant particulier du ministre. À l'origine, on comptait 29 académies qui avaient leur siège dans les villes sièges des cours d'appel, symbole du prestige que l'on entendait conférer au représentant de l'empereur.

³¹³ L'Éducation nationale a signé un partenariat avec Microsoft en 2015 pour équiper les classes dans le cadre de la mise en place du Plan numérique. Microsoft fournit également les logiciels de management des cadres.

Nous reviendrons sur le risque d'éclatement de la Centrale lorsque nous aborderons les contenus des entretiens avec les cadres et, en particulier, celui de M. D, chargé de la formation professionnelle, qui souligne dans ses propos le risque d'ingérence de la région et des entreprises dans les contenus d'enseignement. Il faut rappeler que certains cadres se sont opposés à la Nouvelle gouvernance de l'EN ; dans un contexte d'affaiblissement du centralisme d'État, l'EN se soumet à des injonctions d'urgence non compatibles avec le temps nécessaire à l'enseignement.

VERS « TRENTE MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION » ?

Ce double mouvement est en outre accentué par la faiblesse de l'État central : soumis à la dictature de l'urgence et à la pression des médias alors que le travail éducatif exige un temps long, englué dans les gestions de personnel, en voie de paupérisation croissante, le ministère de l'Éducation nationale peine à définir des priorités à long terme et à imposer les réformes nécessaires à ses propres personnels. La nouvelle gouvernance des académies ne nous conduit-elle pas vers un éclatement de l'Éducation « nationale » en « trente ministères de l'Éducation », décelée déjà par bien des acteurs du système ?⁽¹⁾

(1) Notamment par le SNPDEN (Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale) dans un éditorial de son bulletin syndical (octobre 2011).

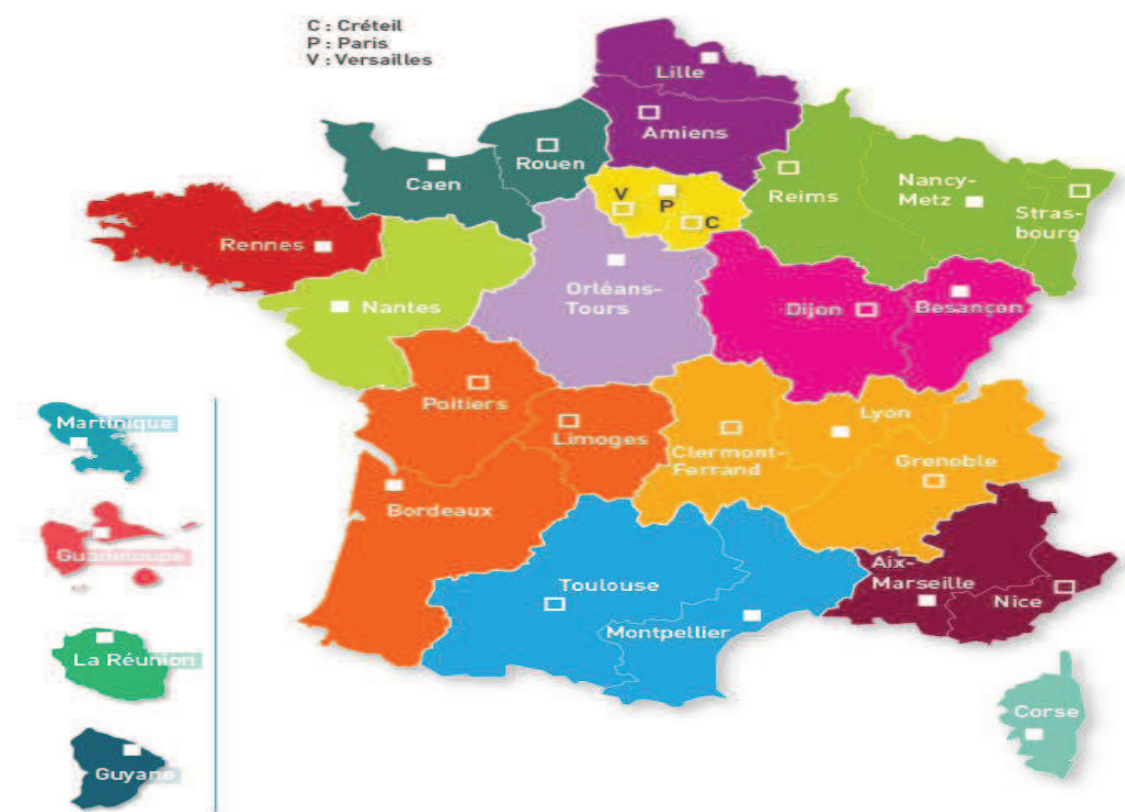
314

³¹⁴Ibid. B. Toulemonde, 2012.

3-2 Les 17 nouvelles régions académiques : accroissement des pouvoirs locaux et risque d'ingérence des nouveaux « partenaires » dans le choix des contenus d'enseignement

L'académie est la circonscription administrative de référence de l'Éducation nationale. Au sein des 17 régions académiques, la France est répartie en 30 académies : 26 en métropole et 4 en Outre-mer.

**À PARTIR DU 1^{ER} JANVIER 2016
17 RÉGIONS ACADÉMIQUES
REGROUPANT 30 ACADÉMIES**

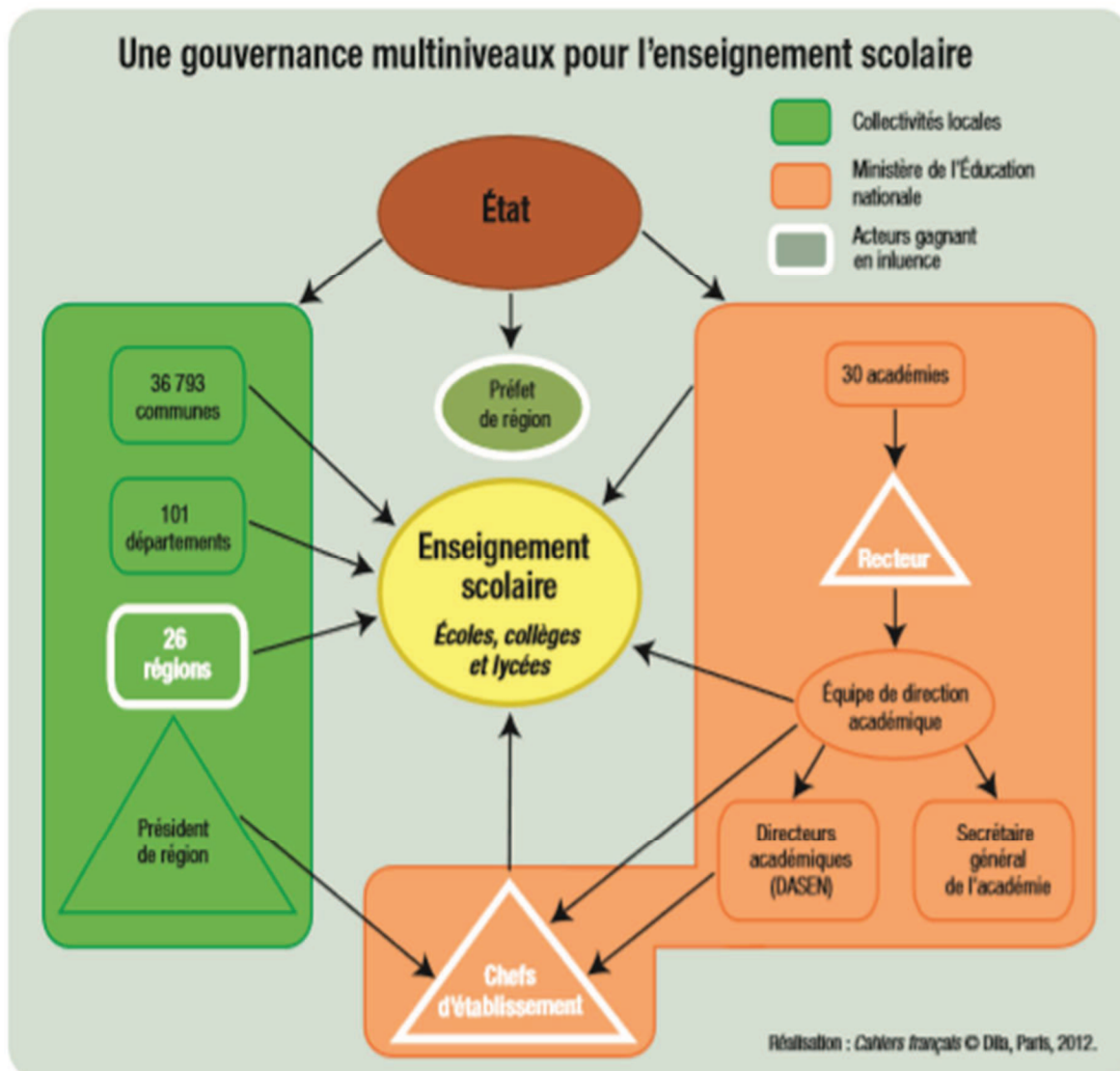


NE SONT PAS CONCERNÉS PAR LA RÉFORME TERRITORIALE :

- Mayotte
- Wallis-et-Futuna
- Polynésie française
- Nouvelle-Calédonie
- St-Pierre-et-Miquelon

- Recteur de région académique
- Recteur d'académie

Le redécoupage des académies modifie les modes de gouvernance au sein de l'Éducation nationale. L'ancien recteur, B. Toulemonde, illustre par le schéma ci-dessous les nouveaux liens de contractualisation entre les services académiques et les collectivités territoriales.



315

Nous avons, d'une part, des organismes placés en périphérie et exerçant une forte influence sur les politiques éducatives nationales et, d'autre part, en interne, un maillage permettant la régulation entre les échelons intermédiaires, c'est-à-dire entre le ministère et les nouvelles académies-régions. Au niveau transversal, un nouage supplémentaire entre les académies-régions, les régions et le milieu entrepreneurial apparaît, depuis la mise en place de la nouvelle gouvernance. Il s'agit, en définitive, de déconcentrer les services de l'État pour les rapprocher

³¹⁵ Ibid.

de nouveaux territoires administratifs³¹⁶, afin d'introduire un management par objectifs de performance. L'homogénéisation administrative des régions sera poursuivie, par une normalisation des pratiques des métiers de l'encadrement qui évoluent vers le management. Les normes et les standards européens, tels que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), le Livret de Scolarité Unique (LSU), le Socle commun des compétences, tendent, à leur tour, à normaliser les pratiques enseignantes.

B. Toulemonde soulignait, dès 2012, dans l'article ci-dessous, « *la porosité* » entre la région et les services académiques et les risques d'ingérence de la Région et des départements dans les domaines éducatifs et pédagogiques.

DES FRONTIÈRES POREUSES

Les régions et les départements ont pris des initiatives qui excèdent largement leurs compétences obligatoires. Ces initiatives, foisonnantes, passent insensiblement du domaine social (manuels, aides à la scolarité) et périscolaire (culture, sports) à celui du soutien à l'action pédagogique (espaces numériques de travail, séjours à l'étranger, etc.), voire purement pédagogique (apprentissage des langues vivantes, etc.). On voit même émerger des projets éducatifs régionaux ou départementaux. De ce fait, la ligne de démarcation entre le « pédagogique » et l'« intendance » tend à devenir poreuse. De même, les collectivités, compte tenu de leur implication, s'intéressent de plus en plus à la carte des formations et aux résultats scolaires.

317

La mise en place de la nouvelle gouvernance pourrait rompre le principe républicain d'égal accès à l'Éducation. Le contenu des enseignements, le niveau de recrutement des enseignants pourraient varier en fonction des budgets des régions³¹⁸ et des besoins locaux référés aux demandes des bassins d'emplois. Les principes républicains d'équité et d'égalité de tous, au regard du droit à l'accès au savoir, seraient alors des principes variables, en fonction des contextes économiques et géographiques des « *territoires* »³¹⁹. Les régions intervenaient déjà dans la formation professionnelle ; elles pourraient désormais, avec la mise en place du plan numérique, peser davantage sur l'enseignement général, car elles fournissent l'équipement en matériel informatique.

³¹⁶ La réorganisation des régions semble s'inspirer du modèle des euro-régions.

³¹⁷ Ibid.

³¹⁸ La notion de désert français existe dans des domaines de la santé. Il pourrait en être de même pour l'éducation, si l'État délègue aux collectivités territoriales le recrutement des enseignants et la création des EPLE.

³¹⁹ Le mot territoire semble très présent dans le discours managérial.

Un haut fonctionnaire de l'Éducation nationale explique :

« *La contractualisation se substitue au raisonnement planificateur de l'obligation de moyens et se traduit dans l'Éducation Nationale comme dans d'autres secteurs d'actions publiques par la coopération obligée et par la recherche de compromis entre les initiatives et les compétences des différents niveaux de pouvoir comme les instances académiques, les collectivités territoriales et les branches professionnelles* ». ³²⁰

Nous illustrons l'entrée de ces nouveaux partenaires au sein de l'École par la page de présentation du « Club » ³²¹ « École entreprise » de l'Académie de Montpellier. Les « acteurs » du monde économique local participent à des tables rondes, en partenariat avec l'Éducation nationale. Les stages en entreprise se développent dès le collège, pour préparer les élèves à leur future insertion professionnelle.

Le club École Entreprise : un acteur au service de l'orientation

Le Club Ecole-Entreprise, créé en 2014 à l'initiative du Recteur de l'académie de Montpellier, contribue depuis 4 ans au développement des relations entre le monde économique et le monde de l'éducation.

Depuis cette date, le Club se construit avec des entreprises, des associations, des chambres consulaires, des collèges, des lycées et des universités.

Le Club permet, au niveau de l'académie, de coordonner dans un souci de cohérence et de lisibilité, les actions nombreuses, que les représentants des branches professionnelles et les acteurs de l'éducation nationale mènent en faveur de l'information, de l'orientation et de l'insertion des élèves, de garantir la finalité éducative de celles-ci dans leur conception, leur mise en œuvre et leur déroulement.

322

³²⁰ Nous avons choisi de conserver l'anonymat de ce haut fonctionnaire.

³²¹ Le mot club contribue à créer une « convivialité » entre l'entreprise et l'école.

³²² Présentation du Club École-Entreprise consultable sur le site de l'Académie de Montpellier. Le Club École-Entreprise de l'Académie de Montpellier a été créé en juillet 2014 à l'initiative du recteur. Il s'agit d'une association de dialogue entre écoles et entreprises, au bénéfice des élèves et pour le développement économique du territoire. Il réunit autour du recteur, des présidents d'universités, des chefs d'établissements scolaires, des chefs d'entreprises, des représentants d'associations et des représentants d'organisations professionnelles et interprofessionnelles.

Il vise à imaginer des solutions innovantes en faveur du parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel des élèves, en facilitant les rencontres et les stages en entreprise pour leur donner à la fois une véritable compétence à s'orienter et à préparer leur insertion professionnelle, mais aussi pour développer leur goût d'entreprendre et d'innover.

Le Club est un cercle qui doit permettre de fixer les principes de relations entre l'éducation et le monde économique dans la région. Il doit servir à soutenir des actions, mais aussi à impulser et coordonner des projets de partenariat.

Le Club École-Entreprise poursuivra ainsi des objectifs simples :

Depuis 1990, date de l'introduction de la nouvelle gouvernance, l'Éducation nationale ouvre l'École au monde de l'entreprise, en signant des accords avec des organismes créés par des industriels américains³²³, tels que le groupe JA Worldwide, dont le réseau se développe en France sous le nom « *Entreprendre pour apprendre* ». La page de son site indique qu'« *Entreprendre pour Apprendre* » :

« est une fédération de seize associations loi 1901 à but non lucratif dont le but est de développer l'esprit d'entreprendre des jeunes et de révéler leurs potentiels. Dans toute la France, le réseau accompagne les élèves de 9 à 25 ans (CMI au postbac) avec leurs enseignants ou conseillers **en insertion pour l'emploi, et des professionnels du monde de l'entreprise.** »³²⁴

EPA en France : représentation d'un réseau mondial



Entreprendre Pour Apprendre est membre du réseau mondial « *Junior Achievement Worldwide* ». Ce mouvement est né en 1919 aux Etats-Unis afin de préparer les jeunes au monde professionnel. Son principe : mobiliser des entrepreneurs locaux pour développer des programmes qui forment les jeunes, du primaire aux universités, à l'expérience entrepreneuriale. Ce mouvement a rejoint la France en 1990 au travers d'EPA.

www.jaworldwide.org

- L'information sur les métiers, les formations et l'orientation
- La formation initiale et continue
- Le développement de l'esprit d'entreprendre
- Le développement d'un partenariat plus actif entre les entreprises et les acteurs de la formation
- L'insertion en cours de formation et dans l'emploi

« Ce Club est un outil indispensable de compréhension réciproque et de mutualisation des efforts pour une insertion professionnelle réussie des jeunes » précise A. Le Pellec Muller.

J-C Spinetta, Président d'Honneur d'Air France-KLM, en est le parrain.

³²³ Horace A. Moses, industriel américain, est le fondateur américain d'« *Entreprendre pour Apprendre* ».

³²⁴<http://www.entreprendre-pour-apprendre.fr/>

www.entreprendre-pour-apprendre.fr



L'argument avancé sur la plaquette de l'organisme s'appuie sur les études du cabinet de conseil américain Mc Kinsey³²⁵ et du groupe de sondages Opinion Way.³²⁶

« Teach for France », créé en 1990 et membre du réseau « Teach for All », émanant lui-même de l'association américaine « Teach for America », devient en 2015 « *Le choix de l'École* ». Cette fondation, financée par le groupe Engie, la banque la Société générale, la Fondation financière de l'Échiquier, la compagnie d'assurance Axa, le groupe Total, le groupe américain de conseil en management At Kearney, les actionnaires Eurazeo, le cabinet d'audit financier et de conseil EY, établit des partenariats avec les académies déficitaires en enseignants (Seine-Saint-Denis, Paris, Créteil). « Le Choix de l'École »³²⁷ forme, pendant l'été, des étudiants, qui exercent ensuite dans les collèges classés en zone d'éducation prioritaire³²⁸, sans aucune certification académique. Ils seront « accompagnés » au cours des deux années par des « mentors ».

L'intrusion de ces marchés privés, intégrés sous forme de mécénat dans une association loi 1901, résulte, selon nous, de la fragilisation de l'École. Les restrictions financières, le manque de formation initiale et continue des enseignants risquent d'affaiblir suffisamment l'École pour qu'ensuite, elle soit reprise par le privé. La mise en concurrence des services publics conduit, généralement, à leur privatisation ; l'Éducation nationale ne semble pas échapper à la règle. Les grands financiers internationaux introduisent par ailleurs le jargon et les méthodes managériales, en transformant les enseignants en « acteurs du changement », pour une « école plus juste ». Le discours managérial s'infiltré à l'école au travers des partenariats entre le monde de la finance, du consulting et l'Éducation nationale.

³²⁵ La plaquette de présentation de EPA dit : « *En 2017, le taux de chômage des jeunes actifs était de 22,6% au premier semestre selon le Ministère du Travail. Le cabinet McKinsey identifie plusieurs causes à cela : Manque de confiance des jeunes en eux-mêmes et dans le système éducatif Problèmes d'orientation Manque d'échange entre le monde du travail et celui de l'éducation* »

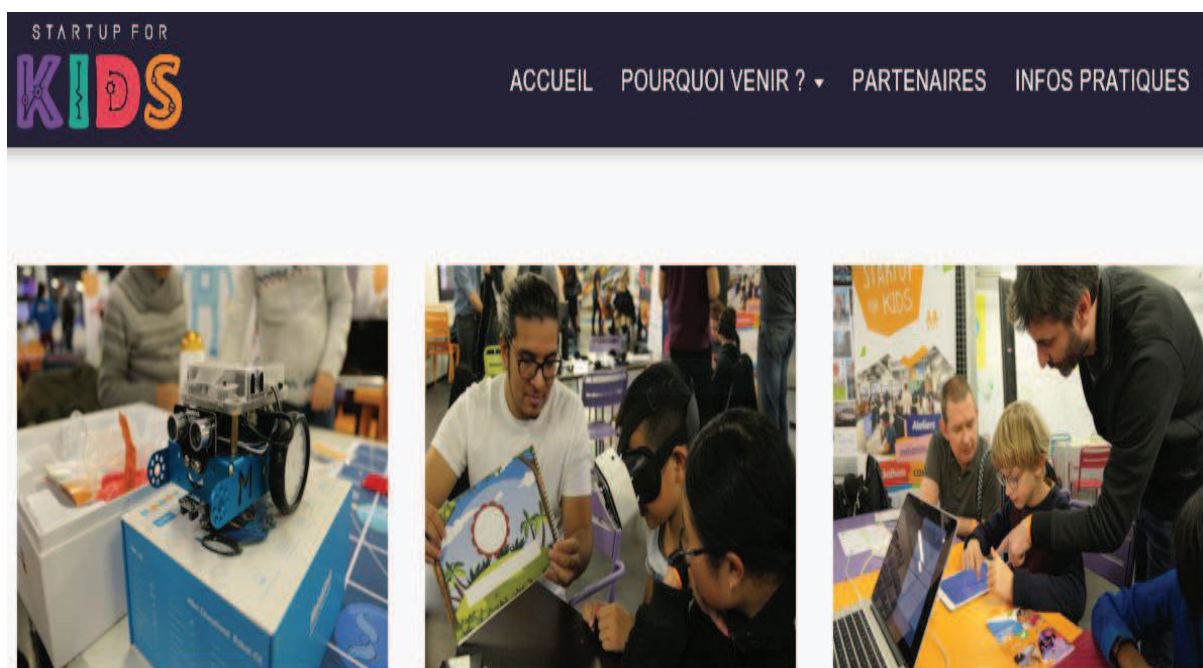
³²⁶ Sondage de Opinion Way 2017, cité par « *Entreprendre pour Apprendre* » : « Il apparaît nécessaire d'inclure un parcours pédagogique entrepreneurial chez les jeunes. »

³²⁷ L'ancien ministre de l'Éducation nationale X. Darcos fait partie de cet organisme.

³²⁸ Pour candidater, il suffit de remplir un formulaire sur Internet qui vaut pour la partie admissibilité, puis l'admission se résume à la présentation d'une leçon de 10 minutes, d'une étude de cas et d'un entretien de 20 minutes. Les étudiants retenus s'engagent à suivre un mois de séminaire d'été en juillet et débutent la rentrée scolaire dès septembre, avec un contrat signé par l'Éducation nationale.

EY France: aller toujours plus loin dans la bienveillance

Nous présentons ci-dessous « Start up for kids », qui est un salon de rencontre entre entrepreneurs, investisseurs et milieu éducatif. L'objectif de cet organisme développé par Sh. Sofer est de développer l'esprit d'entreprise chez les élèves et de les initier au management.



329

Le site indique que les journées accueillent plus de 3000 visiteurs, dont 50% d'enfants et 800 scolaires :

« L'occasion de promouvoir votre startup et de faire des rencontres porteuses »

³²⁹ <https://startupforkids.fr/>

Depuis 3 éditions, nous donnons la parole aux startups afin de connaître leur ressenti sur l'aventure Startup For Kids. 100% d'entre elles confirment qu'au-delà de tester leur innovation, cet événement est aussi l'occasion de :

- Rencontrer des clients directs B2C
- Rencontrer des contacts B2B, de potentiels partenaires, ou distributeurs
- Bénéficier de visibilité et de retombées presse
- Rencontrer d'autres startups et acteurs de l'écosystème Edtech
- Vendre vos produits

(...) nous souhaitons faire venir encore plus de professionnels que l'an dernier, qu'ils soient issus **de l'éducation, de l'enseignement, des RH ou encore de l'innovation**. (...) Sélectionnées pour la **qualité et l'innovation de leur projet**, les startups, entreprises, associations présentes n'attendent qu'à être découvertes par **VOUS**, investisseur. Profitez de ces journées uniques en leur genre pour découvrir les projets qui **révolutionneront notre futur** ! »³³⁰

La page « Éduscol » de l'Éducation nationale présente l'évènement comme un salon à vocation pédagogique. Nous remarquons l'emploi des mots anglicisés « les Kids », la « Startup » associés à « ludique » et à « espace ». Les disciplines apparaissent sous forme de « produits testables ».

[Accueil](#) > [Actualités](#) > [Startup For Kids 2018 : le salon des startups à vocation pédagogique](#)

Startup For Kids 2018 : le salon des startups à vocation pédagogique

publié le 19 oct 2018 par Jacques RIOT



Startup For Kids revient avec sa quatrième édition les 24, 25 et 26 novembre 2018 au 42, Paris 17ème.

Au programme : un format toujours plus ludique et innovant, qui conviendra aussi bien aux petits qu'aux grands, mais aussi aux parents et au corps enseignant !

POUR LES KIDS

ATELIERS STARTUPS

30 startups présentent leurs projets sous forme d'ateliers, un véritable espace ludique dans lequel enfants et parents pourront tester les produits centrés aussi bien sur la lecture, le français, l'histoire-géo, les langues, la programmation, les maths ! Voir [ici](#)

331

³³⁰ Ibid.

³³¹ <https://eduscol.education.fr/sti/actualites/startup-for-kids-2018-le-salon-des-startups-vocation-pedagogique>.

4- La managérialisation des métiers de l'encadrement

4-1 Le recteur

Le glissement de l'ancien modèle, héritage du système napoléonien, vers le mode de management de l'entreprise intervient dès les années 80. Nous nous proposons d'établir une comparaison des métiers de l'encadrement en présentant les textes réglementaires, puis les nouveaux référentiels métiers rédigés en termes de compétences et articulés autour de trois notions, à savoir l'évaluation, l'évolution et l'adaptation.

Le décret impérial du 17 mars 1808 donne naissance à la mission de recteur³³². Ses missions sont précisées par un règlement du 10 octobre 1809 :

« Le recteur reçoit les ordres du ministre, les transmet aux établissements de son ressort et rend compte de leur exécution. Il correspond avec le ministre pour lui faire connaître les besoins des établissements de son ressort et tout ce qui a rapport au bon ordre et au bien de l'enseignement ».

Le recteur est nommé par le président de la République en Conseil des Ministres sur le fondement de l'article 13 de la Constitution. Il est à la fois une haute autorité administrative et un acteur politique, relais territorial du ministre de l'Éducation nationale. Il reste en général trois ans à son poste ; il est chancelier des Universités. Ses compétences, d'abord réduites, se sont accrues au fur et à mesure de l'augmentation de la scolarisation. Avant même que la décentralisation ne conduise les collectivités territoriales à se faire partenaires de l'État, la déconcentration s'est faite plus présente. Dès 1962, les recteurs reçoivent les pouvoirs de gestion de l'enseignement du second degré.

La loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 1968 fait du recteur un chancelier des Universités. C'est sans doute vis-à-vis du second degré, et particulièrement du lycée, que les compétences rectorales sont les plus nombreuses : préparation de la rentrée, tutelle administrative et financière des établissements publics locaux d'enseignement (EPL), organisation des examens, dont le baccalauréat, gestion des personnels (le mouvement est déconcentré), vie lycéenne, enseignement privé, entre autres. Le recteur est en relation constante avec le ministre, son cabinet et les directions de l'administration centrale.

³³² Chaque académie sera dirigée par un recteur.

Depuis la mise en place des réformes de l'État, la responsabilité du recteur est accrue. Le recteur a désormais l'obligation de rendre des comptes sur l'atteinte des objectifs et doit être en mesure d'évaluer « la performance globale » d'un établissement, non seulement au regard d'indicateurs socio-économiques (résultats aux examens, qualité de l'insertion professionnelle) mais aussi au regard des services rendus aux usagers (ponctualité des enseignants) ou aux contribuables (« efficacité de la gestion »). L'évaluation apparaît comme un levier permettant d'améliorer, par des analyses croisées, la connaissance d'un établissement. Néanmoins, les cadres de l'EN ne sembleraient pas adhérer à ce nouveau mode de gestion : « *L'évaluation de la performance d'un établissement est une approche peu visitée à ce jour dans notre institution* »³³³, dit un haut fonctionnaire.

Désormais, des référentiels métiers définissent en termes de connaissances et de compétences les missions des cadres. Nous remarquons que l'emploi de verbes d'action correspond à une nouvelle conception du gouvernement de l'administration, basée sur l'observable et le quantifiable. La fiche ci-dessous, issue du Référentiel des Métiers de l'Éducation, définit en termes de compétences la fonction du recteur.


<p>Connaissances</p> <p>Savoir</p> <p>Fonctionnement de l'Administration</p> <p>Finances publiques</p> <p>Management</p> <p>Communication</p> <p>Environnement socio- économique</p>	<p>Compétences opérationnelles</p> <p>Savoir-faire :</p> <p>Piloter un projet</p> <p>Animer</p> <p>Gérer des budgets</p> <p>Accompagner les changements</p> <p>Communiquer</p>
--	--

³³³ Discours d'un haut fonctionnaire de l'Éducation nationale, dont nous conservons l'anonymat, recueilli lors de la formation aux métiers de l'encadrement.

Savoir- être Diplomatie Management	Contexte de mise en œuvre Nouvelle gouvernance Déconcentration des services Rapprochement des collectivités locales et intensification des relations avec les préfets
--	--

La fiche ci-dessous définit les caractéristiques de la fonction de recteur, qui intègre désormais, dans ses compétences principales, les techniques de management.

MANAGEMENT, PILOTAGE ET CONTRÔLE



Recteur [code fiche MPC01]

➔ **Diriger une académie et être responsable de l'ensemble du service public de l'éducation. Représenter le (ou les) ministre(s) en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur dans l'académie. Dans le cadre des fonctions de chancelier des universités, assurer la coordination des enseignements supérieurs avec les autres ordres d'enseignement**

<p>EXEMPLES DE POSTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recteur d'académie 	<p>CORRESPONDANCES STATUTAIRES</p> <p>A+</p>
	<p>CORRESPONDANCE AVEC LE RIME</p> <ul style="list-style-type: none"> • Préfet

➔ ACTIVITÉS PRINCIPALES

<ul style="list-style-type: none"> ▶ Piloter, coordonner et évaluer l'action de l'État se rapportant à l'éducation nationale et à l'enseignement supérieur ▶ Mettre en œuvre et expliquer les orientations stratégiques du ministre, en contrôler l'effet ▶ Définir dans sa circonscription les objectifs de la politique académique ▶ Veiller à la préparation et à l'exécution des budgets opérationnels de programme, assurer leur suivi par un contrôle de gestion 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Piloter la gestion des ressources humaines et des établissements et contribuer au dialogue social ▶ Animer une politique de concertation avec les milieux politiques, économiques, professionnels et les représentants des collectivités locales ▶ Informer le ministre sur les réalités de l'académie, les réflexions et attitudes des partenaires institutionnels
--	---

334

³³⁴https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Ressources_humaines/88/8/3-reme-management_200888.pdf

La fonction du recteur s'articule, depuis la nouvelle gouvernance, en trois axes :

1- L'évolution du contexte socio-économique sera déterminante pour adapter les programmes de l'école aux changements de modèle de production économique, en intégrant l'enseignement des nouvelles technologies et en rapprochant l'école de l'entreprise. La fiche mentionne « *animer une politique en concertation avec les milieux politiques, économiques, professionnels et les représentants des collectivités locales* ».

2- L'évaluation des budgets : le recteur gère les budgets au niveau de l'Académie-région depuis l'adoption de la LOLF et doit rendre compte auprès du ministère de sa gestion.

3- L'adaptation à l'évolution du contexte économique détermine en partie la formation au niveau académique, car bien que les programmes scolaires soient nationaux, le recteur formule les priorités pour son académie-région. La formule « Accompagner le changement » pourrait synthétiser ces trois axes :

*« Parallèlement, les synergies entre l'École et le monde socio-économique demandent à être renforcées. La mise en place du club École-Entreprise, la généralisation du parcours individuel d'information et d'orientation et de connaissance du monde économique et professionnel, le développement de l'apprentissage, l'essor des campus des métiers et des qualifications, permettront de faire mieux connaître la diversité des métiers, de lutter contre tous les préjugés en matière d'orientation, et de développer le projet personnel et professionnel de chaque élève. L'académie de Montpellier fonde résolument son action, pour les quatre prochaines années, sur le renouvellement des pratiques pédagogiques dans une perspective de réussite scolaire et d'insertion professionnelle durable. Pour accompagner les équipes éducatives dans cette double ambition, l'académie s'appuie sur un pilotage pédagogique unifié, propre à nourrir une culture commune, partagée par l'ensemble de ses personnels ».*³³⁵

Objectif 1

La réussite des élèves :



336

³³⁵ Lettre du recteur de Montpellier, Projet académique 2015-2018 consultable cache.media.education.gouv.fr/file/Politique_academique/43/4/20150601_synoptique_projet_academie_430434.pdf

³³⁶ Ibid.

Le descriptif de la fiche « fonction du recteur » se poursuit ainsi :

CONDITIONS PARTICULIÈRES D'EXERCICE

Emploi à la discrétion du Gouvernement (nomination en conseil des ministres)

COMPÉTENCES PRINCIPALES

Connaissances

- Modes de fonctionnement des administrations publiques
- Finances publiques
- Techniques de management
- Techniques de négociation
- Environnement socio-économique
- Techniques de communication

Compétences comportementales


- Leadership
- Capacité de raisonnement analytique
- Capacité de conviction
- Diplomatie

Compétences opérationnelles

- Communiquer pour expliquer le sens de l'action
- Piloter un projet
- Accompagner les changements
- Prendre des décisions dans un système complexe

337

MANAGEMENT, PILOTAGE ET CONTRÔLE



Recteur [code fiche MPC01]

TENDANCES D'ÉVOLUTION

Facteurs clés à moyen terme (à 3 ans)	Impacts sur l'emploi-type (qualitatif)
<ul style="list-style-type: none">• Processus de déconcentration et responsabilités accrues des recteurs• Intensification des relations avec les préfets et les collectivités territoriales	<ul style="list-style-type: none">• Fonction accrue de management• Techniques de négociation et sens de la diplomatie nécessaires

338

³³⁷https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Ressources_humaines/88/8/3-reme-management_200888.pdf.

³³⁸ Ibid.

La fiche « MPC 01 », reproduite sur la page précédente, se réfère au processus de déconcentration des services centraux, qui consiste à transférer les pouvoirs en matière de budgets et sans doute, progressivement, de programmes vers les Académies-régions. Les recteurs sont désormais appelés des super recteurs, car ils concentrent des pouvoirs accrus. Nous remarquons également une plus grande proximité entre les recteurs, les préfets et les collectivités territoriales. L'offre en éducation pourrait varier d'une région à une autre en raison de ce découpage administratif. Le projet d'Académie est un document rédigé par le recteur qui donne, à partir d'un « diagnostic », les grandes orientations en matière d'éducation adaptées aux spécificités locales. Ainsi, pour l'Académie de Montpellier, la première priorité concerne « la Réussite pour tous », qui comprend l'inclusion de tous les élèves, et la deuxième priorité est l'insertion professionnelle.³³⁹


³³⁹Lettre du recteur de Montpellier, Projet académique 2015- 2018 consultable cache.media.education.gouv.fr/file/Politique_academique/43/4/20150601_synoptique_projet_academie_430434.pdf.

4-2 Les IPR

En ce qui concerne les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, ils assureraient, avant la nouvelle gouvernance de l'Éducation nationale, des missions déclinées en trois axes :

- Une mission d'impulsion des réformes
- Une mission d'évaluation des politiques ou des organisations scolaires et du fonctionnement des établissements scolaires
- Une mission d'inspection des personnels enseignants du second degré et une mission d'animation

MANAGEMENT, PILOTAGE ET CONTRÔLE

Éducation nationale  **MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Cadre de direction [code fiche MPC05]

➔ **Élaborer les éléments d'aide à la décision des politiques publiques et piloter leur mise en œuvre dans le cadre de son niveau de compétence ; organiser et superviser le fonctionnement régulier et continu de sa structure**

SPÉCIALITÉS ÉVENTUELLES
RH, affaires juridiques, finances, comptabilité, SIC, communication (AC)

<p>EXEMPLES DE POSTES</p> <ul style="list-style-type: none">• Sous-directeur et adjoint en administration centrale• Secrétaire général d'inspection académique• Inspecteur d'académie adjoint• Secrétaire général d'académie-adjoint	<p>CORRESPONDANCES STATUTAIRES Catégorie A+/A</p> <p>CORRESPONDANCE AVEC LE RIME</p> <ul style="list-style-type: none">• Cadre de direction des services centraux / Cadre de direction d'un service territorial
--	---

➔ **ACTIVITÉS PRINCIPALES**

<ul style="list-style-type: none">▶ Contribuer à la définition et à l'élaboration de la politique publique, assurer sa mise en œuvre opérationnelle▶ Participer à la définition et à la mise en œuvre de la politique de gestion des ressources humaines au niveau de l'échelon (SD)▶ Mobiliser, animer et manager des équipes de collaborateurs▶ Représenter son administration et assurer le dialogue avec les autres instances (autres ministères, collectivités...)	<ul style="list-style-type: none">▶ Assurer une gestion optimisée et prévisionnelle des moyens mis à sa disposition (SD)▶ Rendre compte de l'activité aux autorités compétentes▶ Anticiper et contrôler la cohérence de l'action administrative ; alerter si nécessaire et proposer les mesures adaptées
--	--

340

Les IPR peuvent être nommés dans une spécialité disciplinaire ou dans un établissement. Il existe ainsi des IPR-IA disciplinaires, dans les champs disciplinaires définis au niveau de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et des IPR-IA Établissement et Vie scolaire en

³⁴⁰ Ibid.

relation avec les personnels de direction, les conseillers principaux d'éducation, les personnels de documentation des établissements du second degré.

Les IPR-IA peuvent être nommés en responsabilité administrative, en qualité de directeur ou de directeur adjoint des services départementaux de l'Éducation Nationale (IPR-IA/ DSDEN), de Délégué académique à l'enseignement technique (DAET), ou encore de chef du service académique d'information et d'orientation ou de directeur du CRDP (devenu CANOPE). Leur métier suit la même évolution managériale que celui des autres cadres de l'Éducation nationale. Nous relevons l'expression « assurer une gestion optimisée des moyens mis à sa disposition » pour souligner le changement de culture professionnelle.

Objectif 2

Une insertion professionnelle réussie :



341

La fiche consacrée aux métiers de direction se réfère à la notion « d'efficacité administrative », « de contrôle de qualité », « de production », « d'adaptabilité » et « de mobilité en cas de réorganisation des structures ». Nous remarquons que le modèle de gestion de l'entreprise a été transféré au service public.

³⁴¹ Lettre du recteur de Montpellier, Projet académique 2015- 2018 consultable cache.media.education.gouv.fr/file/Politique_academique/43/4/20150601_synoptique_projet_academie_430434.pdf.

4-3 Les IEN

Le contexte historique de la création des corps d'inspecteurs les enracine dans un passé où le politique se dote d'une administration pour gouverner la nation en « contrôlant les esprits » (Nique, Lelièvre, 1993). Ce rappel renvoie à la création des corps d'inspection. Ces corps avaient pour mission de permettre la fondation de la nation. Afin de réunifier les Français et de créer un sentiment d'appartenance à la même nation, ces corps d'inspection devaient être autonomes par rapport aux pouvoirs locaux et religieux (préfet, église).

Régis également par le décret du 18 juillet 1990, ils assurent les mêmes missions que les IPR : impulsion, évaluation, inspection et animation, mais au niveau du premier degré et du second degré pour l'enseignement technique particulièrement, ainsi que pour l'information et l'orientation. Ils exercent leur fonction au sein d'une circonscription, sous l'autorité de l'Inspecteur d'Académie-Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (IA-DSDEN)³⁴² ; au sein d'un département pour les IEN en charge de l'orientation et au sein de l'académie pour les IEN en charge de l'enseignement technique et général et sous l'autorité du recteur en liaison avec l'IGEN. Ils sont assistés par des conseillers pédagogiques de circonscription.

« La nouvelle gouvernance » semble rompre avec le modèle napoléonien, en rapprochant le milieu académique du milieu entrepreneurial et des pouvoirs locaux régionaux. De nouveaux référentiels, REME³⁴³, définissent, en termes de compétences opérationnelles et comportementales, les métiers de l'encadrement. Les référentiels rédigés sous forme de nomenclatures ne font plus référence aux valeurs républicaines, clairement explicitées et sollicitées dans le système antérieur. Tout comme dans l'élaboration du Socle commun, les attendus sont exprimés en termes de verbes d'action :

« Piloter, évaluer, repérer « les bonnes pratiques », contribuer aux actes de gestion des ressources humaines, former, conseiller, accompagner le changement » sont repris dans l'ensemble de ces référentiels.

³⁴² Depuis le 1er février 2012, les directeurs académiques des services de l'Éducation nationale ont remplacé les inspecteurs d'académie. Sous l'autorité du recteur d'académie, le directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN ou DA-SEN) est, dans le département, le responsable des services de l'éducation (dénommée Direction des services départementaux de l'Éducation nationale), à l'exception de ceux de l'enseignement supérieur. Il est nommé par décret du président de la République, sur proposition du ministre chargé de l'Éducation nationale.

³⁴³ REME : Référentiel des Métiers de l'Éducation

Inspecteur [code fiche EFV04]

Compétences opérationnelles (suite)

- Construire un dispositif d'évaluation de la performance
- Rédiger des rapports ou des documents

Compétences comportementales

- Sens de l'initiative
- Réactivité
- Rigueur / Fiabilité
- Créativité / Sens de l'innovation
- Capacité de conviction
- Sens relationnel

TENDANCES D'ÉVOLUTION

Facteurs clés à moyen terme (à 3 ans)

- Réforme de la formation initiale et niveau de recrutement des enseignants
- Socle commun de connaissances et de compétences
- Évolution de la Gouvernance des académies

Impacts sur l'emploi-type (qualitatif)

- Adaptation permanente des missions et renforcement de la mutualisation des compétences
- Besoin accru de compétences transversales
- Renforcement des fonctions de pilotage, d'évaluation et de conseil
- Évolution du positionnement

344

Nous avons repris la fiche du métier d'inspecteur référencé sous le « Code fiche EF V04 ». On peut constater que, si l'on retirait l'intitulé, la fiche pourrait correspondre aux capacités exigées d'un cadre commercial ou d'un d'autre métier, car les verbes ne désignent pas une action clairement définie. Que peut-on comprendre en lisant « Construire un dispositif de pilotage ? » ou encore « Conduire le changement » ? L'abstraitivité propre au discours managérial permet de conférer à ces formules le sens que nous souhaitons y appréhender³⁴⁵.

ACTIVITÉS PRINCIPALES

- ▶ Piloter l'action éducative à l'échelon territorial
- ▶ Évaluer les enseignants, les équipes disciplinaires et pédagogiques, les enseignements et les unités d'enseignement
- ▶ Mesurer l'efficacité de l'enseignement dispensé (respect des programmes, application des réformes, résultats et des acquis des élèves)
- ▶ Contribuer aux principaux actes de gestion des personnels (recrutement, titularisation, évaluation, avancement, promotion et affectation)
- ▶ Conseiller et former les enseignants, repérer et diffuser les bonnes pratiques
- ▶ Détecter des potentiels et les promouvoir en lien avec les services de ressources humaines
- ▶ Piloter la conception des sujets et organiser les examens et concours en lien avec les services compétents
- ▶ Participer aux travaux de groupes d'experts lors de l'écriture de programmes ou de référentiels de formation
- ▶ Conseiller l'autorité académique et participer aux instances départementales

346

³⁴⁴Ibid.

³⁴⁵ Prieur J. M, (2017). *L'empire des mots morts*^L, **Revue TDFLE**, n°70-2017 [en ligne].

³⁴⁶ ; https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Ressources_humaines/88/8/3-rem-management_200888.pdf.

Les compétences dites comportementales, outre le fait qu'elles semblent s'appliquer à la majorité des métiers, désignent des comportements qui ne font pas appel à des qualités spécifiques aux métiers de l'éducation. En définitive, ces fiches métiers semblent peu pertinentes, car elles sont formulées en utilisant des verbes non spécifiques et des substantifs qui ne renvoient pas à une définition précise.

La case correspondant au contexte de mise en œuvre : Gouvernance, Socle, Réforme, Changement, pourrait également s'appliquer à un autre service de l'Etat ou même à une entreprise. Le manque de caractéristiques spécifiques, d'ancrage dans un espace politique, géographique et social empêche de contextualiser le texte et d'en saisir le sens.

4-4-Le numérique permet la mise en place de la nouvelle gouvernance de l'EN

Lors de l'ouverture du colloque³⁴⁷ « *Le travail au XXI-ème siècle* », A. Supiot, se référant aux travaux de Leroi Gourhan, dit que chaque changement technique introduit un changement d'imaginaire. Ainsi, dans le cadre d'un régime esclavagiste, la force animale prédomine ; sous la révolution taylorienne mettant à l'œuvre de grosses machines obéissant aux lois de la physique, le travailleur est considéré comme un mécanisme obéissant mécaniquement aux impulsions qu'il reçoit :

*« Avec la révolution informatique, l'assimilation du travailleur à la machine a pris un nouveau visage. Il n'est plus conçu sur le modèle d'une machine obéissant mécaniquement aux commandes qu'elle reçoit, mais sur celui de l'ordinateur, c'est-à-dire d'une « machine intelligente » capable d'atteindre par elle-même les objectifs qui lui sont assignés, en rétroagissant en temps réel aux signaux qui lui parviennent. Au paradigme de la subordination, le management contemporain ajoute celui de la programmation des travailleurs ».*³⁴⁸

A. Supiot introduit la notion de « gouvernance par les nombres » (2015) pour définir ce nouvel imaginaire, dans lequel les êtres humains seraient devenus programmables et répondraient à des indicateurs chiffrés. La mise en place d'un pilotage par les nombres donne à penser, poursuit-il, « *qu'on va pouvoir gérer le monde comme une entreprise* » et donne « *une vision du monde où tout est gérable* »³⁴⁹.

L'informatisation du monde actuel semble poursuivre l'idéal de transparence, de sécurité, de contrôle « soft » des individus décrit par M. Foucault (1975) à propos du panoptique de Bentham. L'omniprésence du pouvoir, que nous pouvons matérialiser dans le discours par les termes « tout le temps », « toujours », « partout » relevés dans les entretiens des inspecteurs, renvoie à un idéal de contrôle permanent de tous nos gestes tant professionnels que privés. Nous pouvons remarquer que l'étymologie du mot cybernétique, qui dérive du préfixe cyber, est la même que celle des mots gouvernance et gouvernement. R. Garrus définit ainsi la cybernétique³⁵⁰ :

« Le nom grec kubernikê, dérivé du verbe kubernan, signifiait « science du pilotage ». De ce modèle, le français du XX tira le nom féminin cybernétique, pour désigner la science des

³⁴⁷ A. Supiot, Colloque « *Le travail au XXIème siècle : Droit, techniques, écoumène* », Mardi 26 et mercredi 27 février 2019, Collège de France.

³⁴⁸ Ibid.

³⁴⁹ Une inspectrice nous avait dit « *avec une bonne base de données un inspecteur pilote seul* ».

³⁵⁰ *Étymologies du français Curiosités étymologiques*, p. 116.

systèmes de communication et de régulation, **aussi bien chez les êtres vivants que dans la machine** »³⁵¹.

L. de Brabandere contextualise l'entrée du mot cyber :

« *Le mot cyber est né après la deuxième guerre mondiale (...) Ce mathématicien génial (N. Wiener) fut engagé au MIT dans un programme de recherche consacré à de nouvelles formes d'armement. Plus précisément on lui demanda de mettre au point des missiles capables d'atteindre les V1 et les V2, ces avions allemands sans pilote bourrés d'explosifs qui causaient tant de dégâts en Angleterre. Pour ce faire Wiener devait modéliser le comportement d'un pilote se sachant pourchassé, et donc mieux comprendre mieux les mécanismes de décision de l'homme en général* ». ³⁵²

La recherche d'une modélisation des comportements humains, le développement d'un techno-discours cherchant à « interfacer » le langage des hommes avec celui de la machine sont issus du modèle de Wiener. La compréhension des mécanismes de décision humains est récupérée par les réseaux numériques afin de contrôler à notre insu nos actes d'achat et nos comportements. Nous pouvons comparer ce modèle numérique de mise en place d'un contrôle social à la mise en place des référentiels (les référentiels métier, les référentiels de compétences), des grilles d'évaluation et des labels au sein de l'Éducation nationale.

À l'instar du panoptique de Bentham, l'organisation en réseaux rendue possible par le développement du numérique se dote de référents, c'est-à-dire de contrôleurs qui valident ou non les gestes des inspecteurs en fonction de normes prédéfinies. Il s'agit, pour reprendre le champ sémantique de la couture, dont est issu un des sens du mot « référence », de se conformer à un patron. Les protocoles de validation des référentiels de compétences, les grilles d'évaluation sont issus de cette standardisation visant à normaliser les pratiques professionnelles.

L'informatique permet d'amplifier ce contrôle réticulaire et de soumettre l'action des inspecteurs, en mettant en place les « *bonnes pratiques* » et les « *bonnes méthodes* ». La gouvernance tendrait en effet à déposséder les inspecteurs et les enseignants de leur savoir-faire. Les métiers perdent leur forme artisanale et sont encadrés par des référentiels qui dirigent l'action des inspecteurs transformés en opérateurs.

³⁵¹ Le dictionnaire CNTRL ajoute que le terme cybernétique est emprunté. À l'angl. *cybernetics*, il a été réintroduit par le mathématicien américain N. Wiener [1894-1964] attesté en 1948 (N. WIENER, *Cybernetics*, 19 ds *NED Suppl.*² : We have decided to call the entire field of control and communication theory, whether in the machine or in the animal, by the name Cybernetics).

³⁵² L. de Brabandere, ingénieur civil en mathématiques appliquées (1971) et licencié en philosophie (2002) de l'Université Catholique de Louvain, publie un article « Aux origines du mot « cyber » » consultable en ligne <https://www.latribune.fr/opinions/tribunes/aux-origines-du-mot-cyber-637403.html>.

Le mot référent est très présent dans les discours des inspecteurs porteurs d'un discours en faveur des réformes et de « *la Refondation de l'école* ». Étymologiquement, le verbe référer renvoie à rapporter, attribuer et faire un rapport ; il exprime l'idée de justifier et de consigner toutes les actions réalisées. L'étalon mesurant les actes et les attendus est désigné sous le terme de référentiel. En mathématiques mécaniques, le référentiel désigne un « *ensemble de points fixes par rapport à un repère* » (Ferry- Mich. 1981) ; il est synonyme de système de référence. « *En physique il désigne un système de coordonnées, trois spatiales et une temporelle auxquelles sont rapportées les équations d'un problème de physique* » (Mathieu-Kastler Phys. 1983).

L'usage du numérique contraint les gestes professionnels des enseignants et des inspecteurs. Il permet une mise sous contrôle du système éducatif par la « *traçabilité* » et le suivi des élèves et des personnels. Au nom de la modernisation et de la dématérialisation, tous les gestes professionnels sont consignés sur Internet. La traçabilité est mise en place avec les référents qui consignent, à chaque étape d'une procédure préalablement établie, les points sur les tableaux de bord.

Les discours des IPR font également un usage très important de ce nouveau terme. Le mot référent désigne, dans le discours des inspecteurs, le responsable chargé d'un suivi de programme ou du contrôle d'un bassin, c'est-à-dire d'un territoire sur lequel l'inspecteur exerce son autorité en matière d'éducation.

Chaque inspecteur est ainsi « porteur d'un programme » au niveau de son champ d'intervention qui est la circonscription pour le premier degré et l'académie pour les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux. Ils sont chargés du suivi et de l'évaluation des programmes, tels que la mise en place des Espaces Numériques de Travail.

Les logiciels, le Livret de Scolarité Unique, la gestion de tous les actes professionnels semblent déposséder les divers intervenants de toute initiative. Sous prétexte de modernisation, cette mise en « pilotage automatique » prolétarise³⁵³ les métiers. Elle supprime l'autonomie de l'inspecteur, car il ne peut plus appeler directement lui-même, ou sa secrétaire, un remplaçant.

³⁵³ La prolétarianisation est une notion de B. Stiegler. Elle désigne la désappropriation du savoir-faire artisanal et l'obligation pour les professionnels de se soumettre à des protocoles qui dictent le déroulement des opérations pensé sur le modèle tayloriste. Appliqué aux métiers du soin et de l'éducation, ce découpage, efficace sur les chaînes de montage, ne semble pourtant pas viable à l'école ou à l'hôpital ; car il considère l'humain comme un ordinateur et non plus comme un sujet qui entre en relation avec l'autre par la parole et non pas par un cochage de cases ou par l'exécution de procédures normées. Il en résulte un manque d'autonomie, un sentiment de perte de sens du métier, car on ne peut plus agir et transformer par son action la réalité. La souffrance au travail résulte de ce modèle managérial.

Il doit désormais passer par des logiciels (Aria logiciel pour gérer les remplaçants) qui gèrent et surveillent le personnel.

Le modèle de gestion véhiculé par le discours managérial semble donc issu de la cybernétique, ce qu'illustre le tableau suivant :

<p>« Compétences opérationnelles »</p> <p>Verbes d'action :</p> <p>Construire un dispositif de pilotage</p> <p>Évaluer, Rédiger</p> <p>Conduire le changement</p> <p>Mesurer l'efficacité</p> <p>Piloter, Détecter</p> <p>Participer, Conseiller</p>	<p>« Compétences comportementales »</p> <p>Substantifs</p> <p>Domaine de l'observable</p> <p>Sens de l'initiative</p> <p>Réactivité</p> <p>Rigueur</p> <p>Fiabilité</p> <p>Créativité</p> <p>Capacité de conviction</p> <p>Sens relationnel</p>
<p>Contexte de mise en œuvre :</p> <p>Réforme</p> <p>Socle</p> <p>Gouvernance</p> <p>Changement</p>	<p>Adaptation (régulation)</p> <p>Évaluation</p> <p>Évolution</p> <p>Pilotage</p>

5-Du collège unique à l'École du socle : Le changement de modèle de production à l'ère de la mondialisation et de l'informatique modifie les missions de l'Éducation nationale

Le système éducatif français a connu quatre grandes réformes entre 1975 et 2013. La réforme Haby³⁵⁴ fusionne les trois ordres³⁵⁵ antérieurs pour créer le Collège unique. Cette répartition des élèves correspondait à la hiérarchie sociale, qui comprenait des classes destinées à occuper des fonctions à un niveau supérieur, à un niveau intermédiaire et, en dernier lieu, une classe dont la finalité était de fournir une main-d'œuvre peu qualifiée.

La réforme connue sous le nom Loi Jospin met en œuvre, en 1989, les cycles³⁵⁶. Elle crée les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, qui remplacent les Écoles Normales : les instituteurs deviennent des Professeurs des Écoles. La loi place l'élève « au cœur du système éducatif ». L'élève « acteur » de sa formation, « l'autonomie », « le projet » (projet d'école), la contractualisation, « l'évaluation », « le partenariat », l'ouverture de l'école aux parents et à l'extérieur sont désormais les crédos d'une école moderniste.

En 2005, le Socle commun, sous le ministère Fillon, définit un enseignement basé sur l'APC. Puis, en 2013, la Loi d'orientation Peillon introduit la Refondation de l'École de la République. Elle crée les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation. La volonté affirmée par la loi est de former les élèves au numérique par le numérique. Ces quatre réformes ont toutes eu pour objectif d'adapter l'école au changement de modèle de production économique.

Nous avons repris le taux de croissance annuel du PIB entre 1950 et 2010 et le taux de croissance annuel sur trois périodes incluant les Trente Glorieuses pour mettre en évidence que les réformes éducatives interviennent à chaque changement (ou crise) du modèle économique. La massification de l'enseignement en 1975 correspond à la fin d'une période de forte

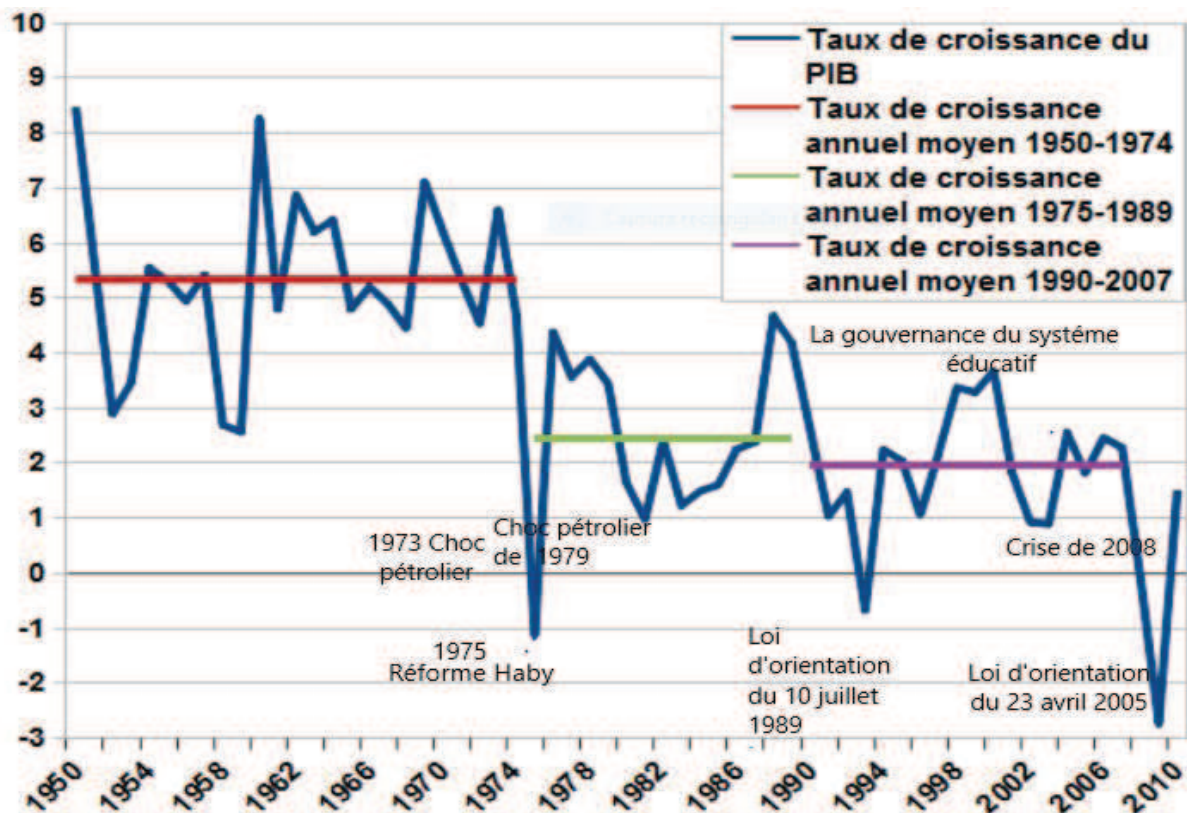
³⁵⁴ « Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Les collèges dispensent une formation commune »

³⁵⁵ La voie 1 préparait au lycée puisqu'elle y était implantée. La voie 2 ou filière courte (CEG) préparait pour partie seulement au lycée et dans certaines séries uniquement. La voie 3 dite de transition préparait les élèves à la voie active.

³⁵⁶ Le cycle 1 comprenait la petite section de maternelle et la section des moyens, le cycle 2 la grande section de maternelle, le CP et le CE1, le cycle 3 le CE2, le Cm1 et le Cm2. Les élèves ne peuvent pas redoubler au cours d'un cycle. Ce système devait permettre à un élève de suivre un programme en fonction de ses capacités. Par exemple, un élève de CE1 en cours d'apprentissage de la lecture pouvait suivre avec les Cp la lecture puis rejoindre son groupe pour les autres disciplines. Bien que le projet ait été bien perçu par les enseignants et les inspecteurs, il n'a été que très peu mis en application. Les inspecteurs rencontrés ont dit qu'il aurait fallu accompagner les équipes pour pérenniser ce projet.

croissance économique. L'organisation tayloriste du travail³⁵⁷ prend fin avec les chocs pétroliers de 1973 puis de 1979. Ainsi les élèves autrefois destinés à occuper des postes d'ouvriers spécialisés dans les usines ne sont plus intégrés par l'industrie.

D'un modèle de division du travail tayloriste, nous passons, à partir de 1975, à une nouvelle organisation du travail : l'informatisation de la société (1980, Rapport Nora, Minc) puis la mondialisation de l'économie modifient les modes de production et le rapport de l'individu au travail. La courbe ci-dessous montre que chaque « crise » s'accompagne d'une réforme éducative.



358

³⁵⁷ <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Taylorisme.htm>: Définition du taylorisme

Étymologie : du nom de **Frederick Winslow Taylor** (1856-1915), ingénieur américain. Le **taylorisme** est une méthode de travail dans l'industrie mise au point par Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Elle consiste en une **organisation rationnelle du travail** qui est divisé en **tâches élémentaires, simples et répétitives**, confiées à des **travailleurs spécialisés**. L'objectif du taylorisme est d'obtenir la **meilleure productivité possible** des agents au travail et une moindre fatigue. Son organisation est confiée à un Bureau des Méthodes, qui décompose le travail en opérations élémentaires qui sont étudiées, mesurées et chronométrées. Le taylorisme est l'une des composantes du **travail à la chaîne** qui a été mis en place dans l'industrie automobile par Henry Ford (**fordisme**). Le taylorisme est aussi appelé **organisation scientifique du travail** (OST). Taylor a montré la grande efficacité de sa méthode dans la sidérurgie et l'a formalisée dans son livre intitulé "The Principles of Scientific Management" (1911). Elle est cependant critiquée comme étant **éprouvante et démotivante**.

³⁵⁸ Source : Wikipédia Taux de croissance annuel du PIB (1950-2010) et taux de croissance annuel moyen pour trois périodes, dont les Trente Glorieuses.

Pourtant, le changement de modèle productif n'apparaît pas de façon explicite dans le discours des cadres de l'EN qui imputent la difficulté d'insertion sociale de « 20 pour cent des élèves » à l'École³⁵⁹, alors que ce qui est en cause, selon nous, c'est le modèle économique, qui, en évoluant, n'intègre plus les travailleurs à la chaîne³⁶⁰. S'il est vrai qu'il y a une inadéquation entre la formation des élèves et les demandes du marché, cela ne veut pas pour autant dire que « les élèves sont en échec » ou que « l'école ne remplit pas sa mission ». Ces formulations font reposer la responsabilité sur l'institution ou sur l'élève, alors que c'est le système productif qui, en évoluant, emploie un autre type de travailleurs.

L'échec des « 20 pour cent d'élèves » est utilisé par les cadres pour argumenter en faveur de l'APC, introduite par le Socle commun des Compétences, comme il fut également utilisé en 1975 pour introduire le Collège unique.

L'École du Socle, mise en place sous Fillon, ne viserait plus l'accès de tous aux études supérieures³⁶¹, puisque cela n'avait déjà pas fonctionné avant, mais viserait davantage « l'employabilité » de tous ; une majorité d'élèves recevrait un niveau de faible qualification, tandis qu'une élite³⁶² serait hautement formée.

J. Cl Michéa et N. Hirtt³⁶³ estiment que la société à venir n'aurait besoin que d'une infime partie de personnes très qualifiées, partie estimée entre 2 et 10 pour cent de la population. L'autre partie occuperait des emplois subalternes ne nécessitant pas de qualification spécifique. Dans ce modèle, l'individu serait voué à s'adapter en permanence, pour occuper de petits jobs. Les notions de « flexicurité » et de « formation tout au long de la vie » renvoient à la notion de « ressource humaine » au service de l'appareil productif. L'avènement des nouvelles technologies, d'une part, et, d'autre part, les besoins des entreprises en main-d'œuvre peu

³⁵⁹ Discours d'un haut fonctionnaire, dont nous conservons l'anonymat, recueilli dans le cadre de la formation aux métiers de l'encadrement en 2008 : « *La France a mis 30 ans à structurer sa scolarité obligatoire ; 30 ans entre la structure et la tentative de définitions de contenus de l'enseignement en termes de connaissances et de compétences communes. Pendant ce laps de temps, s'est mise en place la massification de l'enseignement secondaire et l'institution rencontre de telles difficultés que 20 pour cent des élèves n'obtiennent aucun diplôme à la fin de la scolarité obligatoire* ».

³⁶⁰ J. Fourastié crée le chrononyme « 30 Glorieuses » pour désigner les années de forte croissance économique comprises de 1946 à 1975.

³⁶¹ Critique du Collège unique par un cadre : « Le premier cycle de l'enseignement obligatoire a été conçu comme si tous les élèves devaient accéder à l'enseignement supérieur long ».

³⁶² D'une école scindée en trois ordres, nous passons à une école à deux niveaux.

³⁶³ Le risque de professionnalisation précoce de l'enseignement a été largement mis en avant par N. Hirtt, qui rappelle le contexte d'élaboration de l'École du Socle. Il nous rappelle que les industriels présents lors des prises de décision en matière d'éducation imposent les besoins de l'entreprise, dans un contexte de changement de modèle économique.

qualifiée modifient par conséquent les contenus d'enseignement, ainsi que la relation pédagogique au sein de la classe. La place du maître devient celle d'un « animateur de groupe de travail collaboratif » et la tendance semble aller vers une plus grande autonomie de l'élève capable « de s'auto-évaluer » et d'interagir avec son groupe de pairs.

N. Hirtt (2009) met en garde les enseignants sur le risque de confusion induit par le terme « compétence », qui n'appartient pas à l'approche constructiviste³⁶⁴. L'émergence d'outils numériques dits « *conviviaux* », c'est-à-dire ne nécessitant pas un apprentissage, et celle de la notion de « *flexisécurité de l'emploi* », exprimant l'idée que le travailleur est assuré d'occuper un poste à condition d'être flexible, confortent les constatations effectuées par ces auteurs :

*« La solution qui au terme du débat s'imposa comme la plus raisonnable fut celle proposée par Zbigniew Brzezinski sous le nom de tittytainment. Par ce mot valise il s'agissait tout simplement de définir un cocktail de divertissement abrutissant d'alimentation suffisante permettant de maintenir de bonne humeur la population frustrée de la planète. Cette analyse cynique et méprisante a évidemment l'avantage de définir avec toute la clarté souhaitable le cahier des charges que les élites mondiales assignent à l'école du XXI siècle. C'est pourquoi il est possible en se fondant sur elle, de définir, avec un risque limité d'erreur, les formes a priori de toute réforme qui serait destinée à reconfigurer l'appareil éducatif selon les intérêts politiques et financiers du Capital ».*³⁶⁵

Les textes de loi confirment les objectifs poursuivis par l'École du Socle.

L'objectif de la réforme est l'insertion professionnelle, sociale et civique des élèves³⁶⁶ ; l'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école précise que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun, constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences, qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, **construire son avenir professionnel** et personnel et réussir sa vie en société ».

³⁶⁴ « L'approche par compétences : une mystification pédagogique »

Par N. Hirtt (nico.hirtt@ecoledemocratique.org) — www.ecoledemocratique.org. Cet article, qui a été publié dans L'école démocratique, n°39, septembre 2009, reprend l'origine de cette notion empruntée au texte américain *A nation at risk*. L'APC ne doit pas être confondue avec les théories de l'apprentissage développées par Piaget : Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936 ; *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.

³⁶⁵ J. C Michéa, *L'enseignement de l'ignorance*, Ed. Climats, Paris, 1999, 2006.

³⁶⁶ Discours d'un cadre lors d'une session de formation : « *L'ensemble des pays européens est dans un processus de définition du socle commun de compétences sur le modèle plus ou moins proche du modèle défini en 1983 aux Etats-Unis par le plan A nation at Risk, qui visait à définir un socle de compétences de base commune à ceux qui n'iront pas au-delà de la scolarité obligatoire et à ceux qui iront vers des formations plus qualifiantes* ».

L'article 2 précise que la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Pour toutes ces raisons, le socle est « *le ciment de la Nation* ».

Le socle prend appui sur la proposition de recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de compétences clé pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie.

Les 7 piliers du socle sont :

la maîtrise de la langue française

la pratique d'une L.V.E

les compétences de base en mathématiques et en culture scientifique et technologique

la maîtrise des TICE

la culture humaniste

les compétences sociales et civiques

l'autonomie et l'initiative des élèves

chaque compétence du socle est conçue comme une combinaison :

de connaissances

de capacités à les mettre en œuvre

d'aptitudes : ouverture aux autres, goût pour la recherche de la vérité, respect de soi et des autres, curiosité et créativité.

La notion de compétence clé apparaît avec le Conseil d'Éducation du Conseil de l'Europe, elle est définie comme un ensemble de connaissances, « savoir- faire » et « attitudes essentielles » à tout individu, pour mener pleinement leur vie en tant que « membre actif de la société »³⁶⁷.

Cette notion introduite dans l'enseignement général était jusqu'alors réservée à l'enseignement professionnel.

En 2003, Luc Ferry lance en France un grand débat préparatoire à l'élaboration d'une nouvelle loi d'orientation pour l'École, organisé par Cl. Thélot, ancien directeur de la Direction de l'évaluation et de la prospective³⁶⁸ (D.E.P). La commission de suivi préconise l'instauration d'un socle commun des indispensables, proposition qui sera reprise dans la loi du 23 avril 2005.

En 2005, la loi Fillon énonce :

³⁶⁷ Membre actif en relation avec la notion d'État social actif défini par le Conseil de l'Europe.

³⁶⁸ Depuis 2003, la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) publie des Notes Évaluation qui synthétisent les travaux d'évaluation des résultats du système éducatif et sont diffusées aux établissements du second degré, et des Notes Recherche qui font le point sur certains aspects de la recherche française. Deux Notes Jeunesse et vie associative ont aussi été publiées en 2004.

« *La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences...* »

Le texte de loi adopté en 2005 est inspiré des propositions de la commission Thélot mais en intègre quelques modifications :

introduction de la culture humaniste et scientifique

disparition de compétences à caractère transversal (éducation à la vie en commun)

renoncement à l'anglais de communication au profit d'une L.V.E.

Le Haut Conseil de l'éducation (H.C.E)³⁶⁹ définit 7 compétences clé ; ses propositions s'inscrivent dans le projet du Conseil européen, tout en tenant compte des particularités françaises. Le HCE adopte le socle commun et décide d'unir les mathématiques et la physique. Un huitième pilier devrait être ajouté, comprenant corps et sport. La nation s'engage à ce que tous les élèves sortent de « la formation initiale » en maîtrisant les compétences du socle. Le ministre doit en rendre compte au Parlement.

L'école de la Refondation (2013) prône la « *réussite pour tous* », avec son slogan « *Ne laisser personne au bord du chemin* ». Elle voudrait rendre transparente³⁷⁰ l'action des enseignants, en mettant en place l'utilisation des livrets de suivi des élèves, les LSU, et en normalisant leur pratique.

Les cadres de standardisation des pratiques éducatives (le CECLR³⁷¹, le Socle Commun, le livret scolaire unique (LSU)³⁷²) édictés par l'Union européenne pourraient être interprétés

³⁶⁹ Wikipédia : « Le Haut Conseil de l'éducation est une instance française créée en 2005, dotée d'une compétence consultative sur le socle des savoirs indispensables, les programmes et l'évaluation des résultats. Institué par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, il a pris la suite du Haut Conseil de l'évaluation de l'école qui a cessé ses fonctions en novembre 2005. Il (le HCE) est remplacé par le Conseil supérieur des programmes créé par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République ».

³⁷⁰ Les référentiels sont basés sur l'observable et le quantifiable puisqu'ils doivent être soumis à l'évaluation, condition nécessaire pour percevoir des crédits.

³⁷¹ Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a été publié par le Conseil de l'Europe en 2001. Il consiste en une échelle d'évaluation de la maîtrise d'une langue, avec 6 niveaux : de A1 à C2 (élémentaire à expérimenté). Cette échelle est définie en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence : compréhension écrite/orale, expression écrite/orale, interaction et communication. Cette échelle constitue désormais la référence dans le domaine de l'apprentissage des langues, de leur enseignement et de l'évaluation du niveau, dans de nombreux pays, même non-européens, afin de favoriser la mobilité éducative et professionnelle. En France, elle est reprise dans le code de l'éducation pour les élèves des écoles, collèges et lycées.

³⁷² www.ac-grenoble.fr/ia07/spip/IMG/pdf/livret_presentation_lsu.pdf L'académie de Grenoble présente sur son site académique le Livret de Scolarité Unique : « *Le LSU s'inscrit dans la refondation de l'école en cours. Une école bienveillante, un socle et des nouveaux programmes au service des apprentissages de chaque élève et une évaluation qui permet à chaque élève d'identifier ses acquis et ses difficultés. Les évaluations par compétences et chiffrées sont gérées par le LSU. Le LSU accompagne l'élève et sa famille pour fournir une évaluation claire des Enseignements pratiques Interdisciplinaires, et des parcours (parcours avenir, parcours d'éducation artistique et culturel, parcours citoyen, parcours santé)* ».

comme des instruments de normalisation de « *l'Européen moyen* », défini en termes de capacités à ..., d'aptitudes à... et de compétences à... et porteur des compétences psycho-affectives lui permettant de participer à la vie sociale et économique au sein de l'espace européen.



Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation Nationale lors d'une conférence de presse sur le LSU et le DNB

373

³⁷³ L'image capturée sur le site de l'Académie de Grenoble montre la ministre de l'Éducation nationale. Les deux drapeaux sur fond bleu symbolisent, à notre sens, l'intégration de la France dans l'Europe et l'acceptation de se conformer aux normes et standards qu'elle édicte.

EDUCATION



374

La nouvelle gouvernance marque une rupture avec le modèle de gouvernement républicain. Elle intègre le système éducatif français dans un espace économique européen instable. Le nouveau référent semble être le Marché et non plus l'état-nation. Les notions de parcours, de flexicurité, d'adaptation au changement économique proviennent de la mise en concurrence des individus. Nous aurions parlé, avant le changement de paradigme, de qualification pour « employabilité », de diplôme pour « parcours de formation », de fraternité pour « *le vivre ensemble* »³⁷⁵. Ce changement de vocabulaire permet d'intégrer la logique néo-libérale, selon laquelle l'individu doit se mettre en mouvement pour accéder à l'emploi. Le rôle de l'école, dans ce modèle, consiste à « accompagner le changement », c'est-à-dire à préparer les élèves au nouveau modèle économique.

³⁷⁴Image capturée sur le site du portail du Conseil de l'Europe à sa page Éducation <https://www.coe.int/fr/web/compass/education>.

³⁷⁵ « Le vivre-ensemble » semble supplanter la devise « Liberté Egalité Fraternité ». La notion de « vivre ensemble » appartient au vocabulaire néo-libéral tandis que la notion de Fraternité renvoie à la fête du 14 juillet 1790 et porte la référence de l'identité nationale républicaine.

Malgré les réticences des enseignants à évaluer des comportements, de nouveaux modèles de grilles standardisées mesurent désormais les comportements des élèves³⁷⁶. Les termes de « *savoir-être* » et « *de savoir-faire* », renvoyant au champ des attitudes et des aptitudes psychosociales désormais évaluées, sont introduits dans les grilles d'évaluation des Livrets de Scolarité Unique.

D'un point de vue pédagogique, les textes officiels doivent désormais intégrer « le socle commun des compétences, des connaissances et de la culture ». Cette articulation entre deux modèles d'enseignement, l'un axé sur la transmission de savoirs disciplinaires et l'autre sur l'acquisition des compétences du « Socle commun des compétences, des connaissances et de la culture », modifie la terminologie et les programmes nationaux et les aligne sur les modèles anglo-saxons et américains³⁷⁷.

Pour la première fois de son histoire, l'enseignement primaire en France ajuste les programmes de façon très explicite aux exigences du Marché. Le B.O. spécial du 26 novembre 2015³⁷⁸, consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège entrés en vigueur en 2016, indique, pour l'enseignement de la géographie en Cm1 et Cm2 :

« Communiquer », « Se déplacer », « Consommer », « Être connecté », « Habiter »³⁷⁹.

³⁷⁶ Ces pratiques d'évaluation du comportement basées sur des référentiels n'avaient pas cours à l'école auparavant. Les enseignants pouvaient notifier par des remarques sur les bulletins scolaires des faits de bavardage ou d'autres attitudes, mais sans systématiser une évaluation du comportement et/ ou du tempérament de l'enfant.

³⁷⁷ Le texte américain *A Nation at Risk* a influencé l'écriture du socle commun européen.

³⁷⁸ BO n°11 du 26 novembre 2015.

³⁷⁹ Géographie CM1

Thème 1 : Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite.

- Identifier les caractéristiques de mon(mes) lieu(x) de vie.
- Localiser mon (mes) lieu(x) de vie et le(s) situer à différentes échelles.

Thème 2 : Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France

- Dans des espaces urbains.
- Dans un espace touristique.

Thème 3 : Consommer en France

- Satisfaire les besoins en énergie, en eau.
- Satisfaire les besoins alimentaires.

CM2

Thème 1 : Se déplacer

- Se déplacer au quotidien en France.
- Se déplacer au quotidien dans un autre lieu du monde.
- Se déplacer de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde.


Thème 2 : Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à Internet

- Un monde de réseaux.
- Un habitant connecté au monde.
- Des habitants inégalement connectés dans le monde.

Nous remarquons par ailleurs que les livres d'histoire-géographie à destination des écoles élémentaires ressemblent dans leur approche aux méthodes communicatives d'enseignement du Français Langue Étrangère, car ils s'appuient sur l'utilisation de documents authentiques (carte Sncf, horaires de train, réseau routier, achats en ligne etc...). Les références aux noms des régions, du relief, des principales villes ont disparu.

Les élèves ne disposent plus de supports leur permettant de se représenter et de nommer l'espace dans lequel ils évoluent. Les leçons sur l'étude du relief, de l'aménagement du territoire et la mémorisation des notions permettant de se repérer sont remplacées par des chapitres consacrés à « analyser » comment « Consommer du pain », « Consommer de l'essence », « Habiter un écoquartier », à « étudier » « La nature en ville »³⁸⁰, à « intégrer » « Internet et moi ». Nous reproduisons une page consacrée à la leçon : « Être connecté ».

5 Je peux expliquer pourquoi ces personnes n'ont pas accès à Internet.



6 Sur un ordinateur branché à Internet, je sais comment :

- chercher le nombre d'habitants dans ma commune
- situer mon école sur Googlemap

381

L'extrait nous a paru choquant. Comment des enseignants pourront-ils traiter ces images avec leurs élèves ?

Thème 3 : Mieux habiter

- Favoriser la place de la « nature » en ville.
- Recycler.
- Habiter un écoquartier.

³⁸⁰ Avant, nous aurions construit la leçon sur l'opposition ville-campagne/ urbain-rural. Cette distinction géographique est balayée par l'introduction de « la nature en ville », qui nie la réalité des espaces naturels.

³⁸¹ *Géographie CMI*, Collection Magellan, Nouveaux programmes 2016, Edition Hatier, 2016.

Il s'agit sans doute d'amener les élèves à dire que les personnes âgées appartiennent à un « passé » dont on a supprimé les noms des villes, des fleuves, de la topographie. Les « territoires », les « espaces géolocalisables » marquent le changement de modèle opéré par Google.

La question de la connexion nous semble indécente concernant l'individu qui dort à même le sol. S'agit-il d'habituer les enfants à la banalisation de la précarisation et à la montée de la violence sociale ? Nous aurions plutôt demandé comment se fait-il que des individus n'aient pas accès au droit au logement ?

La dernière image reliée à la nature sera plus simple à commenter en classe. Nous nous inquiétons des messages contenus dans des manuels scolaires qui tendent à devenir des supports de publicité pour la commercialisation des tablettes et des ordinateurs.

Les dernières questions, concernant la géolocalisation de l'école, permettront enfin d'acquérir des compétences utiles à « l'employabilité » ; « se repérer », « se situer dans l'espace » préparent les élèves à la mobilité professionnelle. Dans d'autres manuels de géographie de CM2, à la leçon « Comment se divertit-on sur Internet ? »³⁸², des illustrations montrent des jeunes jouant au jeu « Pokémon » et la légende indique que ces jeunes adultes consacrent 26 heures hebdomadaires au jeu. D'autres leçons sont consacrées aux achats en ligne, « au mieux habiter », ou encore à « Comment introduire la nature en ville ? »³⁸³. Les thèmes consacrés à l'argent, aux loisirs, au « tittytainment » sont présents sur l'ensemble des deux manuels. Les logos d'Amazon, de Facebook, des géants de l'informatique illustrent les pages du manuel et rompent ainsi avec le principe républicain de l'École qui interdisait jusqu'à présent les pratiques commerciales.

³⁸² Manuel d'Histoire Géographie Cm2, Belin Éducation, Nouveaux programmes 2017, p. 166.

³⁸³ Ibid.

5-1 Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) au service de l'École de la Confiance et de la Bienveillance

Le rapport parlementaire Fourgous de 2010³⁸⁴ sur le numérique à l'école expose directement les visées économiques de cet outil dans sa première partie de présentation. Le rapport établit que les meilleurs scores vont à la Finlande en ce qui concerne le PIB, ceci étant réalisé grâce au commerce numérique. L'aspect pédagogique de l'adaptation du système éducatif aux « *digital natives* » n'est abordé qu'après la présentation des données de mise en concurrence des économies mondiales. Le Plan numérique à l'École (2014) est introduit pour préparer les élèves à l'utilisation des nouvelles technologies. Les municipalités dotent les classes en tableaux numériques (équipement de 4000 euros par classe), qui remplacent le tableau traditionnel. Cet équipement modifiera les conditions d'apprentissage et, sans doute, le statut de l'enseignant. Il permettra d'ouvrir l'école à de nouveaux marchés privés³⁸⁵. Il y a, là aussi, un risque de marchandisation de l'école et de pulvérisation des contenus traditionnels d'enseignement.

Les B.O intègrent le numérique dans les programmes scolaires. Ils précisent :

Dans « le socle commun de connaissances, de compétences et de culture », comme dans les nouveaux programmes de l'école et du collège, les connaissances et compétences numériques sont renforcées :

- L'éducation aux médias et à l'information fait l'objet d'un programme spécifique pour le cycle 4 (décliné en 27 compétences)
- Les compétences numériques sont présentes dans tous les domaines du socle et dans les programmes des disciplines
- L'enseignement de l'informatique (codage, algorithmique) est introduit au collège, une sensibilisation au code³⁸⁶ est proposée à l'école primaire.
- Les enseignements numériques sont également renforcés au lycée avec un enseignement « informatique et création numérique » (ICN) proposé en seconde générale et technologique comme enseignement d'exploration. En classe de première des séries générales (S, ES et L), une option ICN est proposée à la rentrée 2016 et en classe terminale des séries ES et L à la rentrée 2017.

³⁸⁴ Rapport Fourgous de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique « Réussir l'école numérique » 15 février 2010 – Rapport réalisé à la demande de François Fillon sous le ministère de Luc Chatel.

³⁸⁵ L'EN signe, en 2015, les accords de confiance avec Microsoft.

³⁸⁶ Il s'agit du code informatique.

- La rubrique « Éducation aux médias et à l'information » (EMI)³⁸⁷ du site Éduscol propose des ressources pour s'informer, comprendre et mettre en œuvre l'éducation aux médias et à l'information dans le cadre des enseignements³⁸⁸.

Afin d'intégrer l'enseignement des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), les enseignants sont appelés à changer leurs pratiques d'enseignement³⁸⁹. L'interdisciplinarité, la bivalence et le travail collaboratif sont demandés aux enseignants dans les classes du secondaire. À titre d'exemple, un enseignant d'anglais pourra être appelé à travailler avec un professeur de Sciences et Vie de la Terre pour réaliser un projet numérique.

Nous pouvons craindre que la pratique du numérique fasse perdre les méthodes de travail traditionnelles et la formation de l'esprit critique du citoyen. Par ailleurs, ces nouvelles technologies sont perçues comme un instrument magique qui saura sortir l'élève de son ennui, en lui permettant de travailler en collaboration avec ses pairs. L'école vectrice d'une culture commune semble appartenir à une époque révolue dans le discours de certains inspecteurs du premier degré également :

« Le savoir se trouve sur Internet », « il suffit de télécharger », « ce dont vont avoir besoin nos élèves ce sont des savoir-être, des savoir-faire... » et du *« vivre-ensemble »*, dit Mme C., IEN du premier degré. Elle pense que l'école doit permettre à l'élève d'acquérir des compétences pour apprendre à utiliser l'outil informatique plutôt que de continuer à travailler sur l'acquisition traditionnelle des savoirs disciplinaires.

³⁸⁷ L'éducation aux médias et à l'information (ou EMI) est, dans le système éducatif français, un enseignement interdisciplinaire, présenté dans les programmes des cycles 2 et 3 (du CP à la 6e) et du cycle 4 (de la 5e à la 3e). Elle apparaît pour la première fois dans la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École du 8 juillet 2013.

Son objectif est de permettre aux élèves d'acquérir une culture informationnelle. Il s'appuie sur les préconisations de l'UNESCO qui promeuvent une nécessaire maîtrise de l'information pour devenir citoyen d'une société numérique. Il s'inscrit dans le Parcours Citoyen, un des quatre parcours éducatifs prévus par la loi de refondation de l'École de 2013.

³⁸⁸ Les ressources sont consultables sur le site d'Éduscol à l'adresse www.eduscol.education.fr/emi.

³⁸⁹ Nos travaux et nos enquêtes de terrain sur l'académie de Montpellier auprès des personnels d'encadrement ont permis de relever la demande institutionnelle visant à changer les pratiques de classe en intégrant l'APC. L'élaboration du Socle commun des compétences, des connaissances et de la culture fait l'objet de beaucoup de débats au sein des personnels de l'encadrement. En 2016, une nouvelle version est proposée. Sa mise en place sur le terrain rencontre des difficultés pour faire coïncider les demandes du socle énoncées en termes de savoir-faire et les contenus des programmes énoncés en termes de savoirs disciplinaires. De façon plus prosaïque, les cadres s'interrogent sur la façon de réunir les enseignants pour travailler en interdisciplinarité.

1 Je peux expliquer ce qu'est Internet et à quoi il sert.

2 Je reconnais au moins trois de ces équipements et je peux dire à quoi ils servent.



3 Je peux dire à quoi servent :

- un navigateur
- un moteur de recherche
- une boîte mail
- une application
- un réseau social.

390

Nous pouvons parler de « la prolétarisation des savoirs ³⁹¹ » pour définir ces nouvelles formes d' « externalisation » du savoir qui ne semblent pas inquiéter un certain nombre de cadres

³⁹⁰ *Géographie CM Cycle 3*, Collection Magellan Hatier, 2016, p. 140.

³⁹¹ <http://arsindustrialis.org/proletarisation>

Nous reproduisons ici l'article de B. Stiegler. La prolétarisation serait « une gouvernance par les nombres », les décisions sont prises par des algorithmes et non plus par des humains.

La prolétarisation :

« La prolétarisation est, d'une manière générale, ce qui consiste à priver un sujet (producteur, consommateur, concepteur) de ses savoirs (savoir-faire, savoir-vivre, savoir concevoir et théoriser).

Rappelons tout d'abord que Marx ne dit pas que le prolétariat est la classe ouvrière : il dit que la classe ouvrière est la première classe à être touchée par la prolétarisation. Les prolétaires n'ont pas disparu : la prolétarisation, c'est-à-dire la perte des savoirs, a, au contraire, envahi « toutes les couches de la société »¹. Privé de savoir, le prolétaire est privé de travail, s'il est vrai que travailler c'est s'individuer en individuant son milieu de travail et en se co-individuant avec des collègues de travail, c'est-à-dire en formant avec eux un milieu associé. *Le prolétaire est l'employé d'un milieu dissocié*. Le prolétaire, dit Simondon, est désindividué par la machine qui a grammatisé et automatisé son savoir.

Au cours du XX^e siècle cependant, ce qui est prolétarisé n'est plus seulement le savoir-faire du producteur : c'est aussi le savoir-vivre du consommateur. Le consommateur ainsi prolétarisé ne produit pas ses propres modes d'existence : ceux-ci lui sont imposés par le marketing, qui a transformé son mode de vie en mode d'emploi.

chargés du contrôle de l'enseignement. Le numérique dispenserait l'élève des apprentissages fastidieux ; l'élève n'aurait plus à mémoriser ses tables de multiplication, il utiliserait une application sur internet qui lui donnerait le résultat. Cette fascination pour les tablettes semble aveugler une partie des personnels ; nous pensons, au contraire, que l'École du numérique dépoussière l'élève de ses potentialités d'apprentissage. L'utilisation du numérique le privera de l'apprentissage de la mémorisation, de la créativité et de la recherche par lui-même du savoir qu'il construisait jusqu'à présent, avec la médiation du manuel et de l'enseignant. Au lieu d'élaborer un savoir vivant mettant en œuvre toute sa sensorialité, l'enfant est appelé à devenir un consommateur captif dès son plus jeune âge.



C Des applications
 Sur un ordinateur ou un smartphone, on peut utiliser différentes applications qui fonctionnent avec Internet.

7 As-tu déjà utilisé Skype ?
 À quoi cette application sert-elle ?

8 T'arrive-t-il de jouer à des jeux « en ligne » ? Lesquels ?
 Quel est l'avantage d'un jeu en ligne par rapport aux autres jeux ?

392

La crise de 2008 a mis en évidence que ce sont aussi désormais les concepteurs et les décideurs qui sont prolétarisés : l'automatisation issue des « systèmes d'aide à la décision », tels les programmes informatiques de *trading* qui grammatisent unilatéralement les points de vue économiques et financiers dominants (renforçant souvent des processus entropiques – comme l'avait déjà montré une étude du crack boursier de 1987 réalisée par Catherine Distler², et comme le soulignait récemment Paul Jorion³ – processus entropiques qui constituent la base technologique de ce que l'on avait appelé « la pensée unique »), généralise la situation qui s'était installée avec les systèmes informatiques nucléaires, où la prise de décision politique et militaire, formalisée dans les appareils de surveillance électronique, est court-circuitée par la performance de l'arsenal informatisé⁴. (...) »

³⁹² Capture d'écran réalisée à partir du manuel de *Géographie CMI*, p. 133, Collection Magellan, Nouveaux programmes 2016, Edition Hatier 2016. Sur la même page, nous pouvons lire Connais-tu Facebook ? Comment fonctionne-t-il ? Connais-tu d'autres réseaux sociaux, Snapchat, Instagram ou d'autres encore ? À ton avis, pourquoi l'utilisation de Facebook est-elle interdite avant l'âge de 13 ans ?

5-2 L'inclusion des élèves porteurs de handicap

La médicalisation de l'École résulte de l'adoption de la Loi sur le Handicap adoptée en 2005³⁹³, qui inclut les élèves porteurs de handicap dans des classes ordinaires. Nous assistons sur le terrain à une montée en puissance de l'étiquetage aux préfixes en « dys- »³⁹⁴ et en « hyper » pour désigner les troubles dont souffriraient des élèves en difficulté ou très agités. « Élève dyslexique, dyscalculique, dysphasique, hyperactif », ces mots issus du milieu médical sont désormais utilisés par les enseignants, qui ne sont ni formés ni habilités pour établir de tels diagnostics.

Dans le quotidien des classes, dès le premier jour de la rentrée, la psychologue scolaire rencontre les enseignants et renseigne les demandes de suivi et de prise en charge des élèves diagnostiqués comme porteurs de « troubles » par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH)³⁹⁵. Dans la définition du handicap retenue par la loi, les « *fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques* », lorsqu'elles sont altérées, constituent un handicap et ouvrent des droits à compensation.

La loi sur le handicap de 2005 nous semble parfois détournée de son sens initial, qui était de permettre l'intégration d'élèves handicapés en milieu ordinaire. Notre pratique d'enseignante nous a montré des dérives et, surtout, nous redoutons les effets pervers du recours à ce mot « handicapé », associé à des élèves qui savent lire et écrire. Des enseignants nous disent que

³⁹³ La loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a, dans son article 114, défini la notion de handicap :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

³⁹⁴ Le dictionnaire CNTRL précise « Dys- Préf. issu du préf. gr. δ υ σ- (marquant une idée de difficulté, de mauvais état), entrant en composition avec un second élément issu du gr. ou déjà représenté en fr., pour former de nombreux termes sav., partic. dans le vocab. De la *méd.*

Sur le modèle de *dyslexie*. Cf. également *dyslogie* : **dyscalculie** (1970). « Trouble de l'apprentissage du calcul » **dysgraphie**²(1960 *dys* + γ ρ α φ- + *ie*). « Difficulté dans l'acquisition de l'écriture » **dysorthographe** (1960). « Trouble de l'acquisition de la maîtrise de l'orthographe » **b**) Sur le modèle d'*amnésie* : **dysmnésie** (1864). « Trouble de la mémoire ».

Les mots construits en « hyper » désignent gén. ce qui est au-dessus de la normale`` (LAL. 1968)] ».

³⁹⁵ Créées par la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005, les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) sont chargées de l'accueil et de l'accompagnement des personnes handicapées et de leurs proches. Il existe une MDPH dans chaque département, fonctionnant comme un guichet unique pour toutes les démarches liées aux diverses situations de handicap. Une enseignante référente constitue des dossiers auprès de la MDPH pour mettre en place des suivis. Depuis 1995, nous avons constaté dans notre pratique d'enseignante que, pour une classe de 26 élèves, entre 3 et 6 élèves sont généralement suivis.

des élèves auparavant impliqués dans leur apprentissage se désinvestissent de celui-ci, à la suite de la mise en place d'un protocole de prise en charge par des professionnels du secteur médical. Les diagnostics établis à l'hôpital permettent, par ailleurs, d'introduire à l'école un corps paramédical constitué d'ergothérapeutes, de psychomotriciennes, de psychologues et d'orthophonistes, qui se joignent de façon plus ou moins harmonieuse à l'action de l'enseignant. Cette nouvelle catégorie de professionnels, intervenant en profession libérale, ouvre un nouveau marché et crée parfois des tensions entre l'enseignant et les familles³⁹⁶.

Les élèves bénéficiant d'une prise en charge ne présentent pas réellement de handicap au sens où on l'entendait auparavant, lorsque le mot désignait un infirme. Aujourd'hui, l'appellation désigne aussi bien des enfants fragilisés - par des séparations, des adoptions, ou qui vivent dans des milieux anxigènes (parents toxicomanes) - qu'un enfant sourd ou aveugle. Ces deux types d'élèves seront scolarisés dans la même classe ; l'élève sourd ou aveugle n'aura plus, au nom de « l'égalité des chances », la possibilité d'avoir un enseignant spécialisé. Il bénéficiera d'un ordinateur et d'une Auxiliaire de Vie Scolaire pour « compenser son handicap ».

Par ailleurs, nous pensons qu'attribuer un statut d'handicapé à un enfant pourrait être néfaste à sa construction identitaire. Ce statut risque de lui assigner une place spécifique dans la société et ce d'autant que les dossiers faisant état des prises en charge pour trouble sont numérisés dans son Livret de Suivi Unique. Nous devons attendre une dizaine d'années pour pouvoir analyser les effets de ces mesures. Quelles conséquences cette stigmatisation a-t-elle sur le processus de développement de l'enfant ? La prise en charge par des intervenants du milieu paramédical est-elle bénéfique, en termes d'acquisition de savoirs, aux élèves ?

Avant la mise en place de la loi sur le Handicap de 2005, l'école n'intervenait pas et ne stigmatisait pas un enfant à un âge si précoce de son développement. L'enseignant adaptait ses attentes aux capacités des enfants et n'interférait pas avec la santé mentale et psychique de ses élèves³⁹⁷. Actuellement, plus l'élève est en difficulté, plus il sera « porteur » de Projet Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE), de Projet d'Accompagnement Éducatif, ou encore de Projet Personnalisé de Suivi (PPS). Cette déclinaison de sigles se réfère aux divers

³⁹⁶ Lors des réunions de suivi, l'enseignant référent réunit une équipe pluridisciplinaire constituée du psychologue scolaire, du directeur, des parents, de l'enseignant et des diverses professions libérales parfois rémunérées pour assister aux réunions afin d'évoquer les dispositifs mis en place pour suivre l'élève. Certains enfants sont envoyés chez des ergothérapeutes, des orthophonistes, des psychologues et peuvent être suivis à l'extérieur par cinq personnes différentes. Les consultations en libéral étant tarifées à 70 euros, il n'est pas rare que l'enseignant référent demande aux parents de monter un dossier de demande de reconnaissance du handicap de l'élève pour qu'ils bénéficient d'une prise en charge financière par la MDPH. D'autres parents montent des dossiers pour que leur enfant bénéficie d'une AVS en classe, AVS qu'ils perçoivent comme une répétitrice.

³⁹⁷ Les dossiers de santé concernant les élèves étaient confidentiels et non communiqués à l'enseignant.

protocoles de prise en charge, par un « enseignant référent », des « élèves à besoin particulier ». L'objectif est de scolariser tous les élèves porteurs de handicap en milieu ordinaire ; certains y verront une volonté de réduire les dépenses des instituts spécialisés. Une inspectrice rencontrée nous dit que les élèves handicapés ont rejoint l'école, par mesure d'économie, parce que l'État n'a plus les moyens de payer les instituts spécialisés. Elle ajoute que la Loi sur le Handicap a fragilisé les écoles :

« Notre grande difficulté c'est aussi ça et puis on est en grande difficulté aussi par rapport à loi du 11 février 2005 qui demande effectivement à scolariser tous les élèves qui sont en situation de handicap (///) on est aussi dans cette problématique-là euh parce qu'on a un défaut de places dans les structures spécialisées et du coup des enfants qui devraient être placés restent dans le milieu ordinaire (///) Et effectivement ils sont parfois ingérables/ Donc les limites de cette loi du 11 février 2005 sont aussi là c'est-à-dire que quand pour accueillir un enfant / Pour le scolariser enfin scolariser est un bien grand mot parce que si on le sort de l'école c'est qu'effectivement il ne tire plus bénéfice de sa présence par rapport aux activités qui lui sont proposées à l'école / Pour un enfant on en met 200 en difficulté »³⁹⁸

Les inspecteurs spécialisés de l'Adaptation scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés (ASH) font valoir que l'inclusion en milieu ordinaire profite davantage à l'élève handicapé qu'une scolarisation dans un établissement spécialisé. Ces élèves, autrefois pris en charge par des équipes formées, sont désormais « accompagnés » par du personnel non formé ; l'Auxiliaire de Vie Scolaire, recrutée à Pôle emploi, présente en classe aux côtés de l'élève, fait le lien entre l'École et la famille. Pour l'enseignant, la présence de ce personnel est parfois une charge supplémentaire à assumer.

Remarquons, par ailleurs, qu'auparavant, les écoles s'appuyaient sur la présence de maîtres spécialisés du RASED, qui aidaient l'enseignant à prendre en charge les difficultés des élèves. Ce personnel formé a été supprimé et remplacé par des mesures dites « d'aide individualisée »³⁹⁹ afin que l'enseignant de la classe prenne en charge, lui seul, les lacunes de ses élèves. Ce recul de l'École a ouvert la porte aux professions libérales et a permis de médicaliser les enfants.

R. Gori et H. Fresnel dénoncent, dans *Homo Drogus*, la mise sous Ritaline de jeunes enfants :

« La Ritaline, c'est la tétine du XXI^e siècle, le peacemaker des parents, la garantie d'un parcours sans fautes. Refuser de réguler son enfant, c'est hypothéquer son futur. Une brochure de l'éducation nationale distribuée aux enseignants les aide à repérer dans leur classe les enfants atteints du trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), cette

³⁹⁸ Entretien du cadre de l'EN 7, L. 327 à 339.

³⁹⁹ L'aide individualisée consiste en une aide à apporter à un groupe restreint de la classe par l'enseignant durant 30 minutes, plusieurs fois par semaine. Pour mettre en place l'aide individualisée, on a retiré trois heures d'enseignement à la classe. L'aide individualisée remplace les RASED, en privant le groupe classe d'une matinée de classe et les enfants en difficulté de maîtres spécialisés.

nouvelle maladie du siècle dont les symptômes sont bien réels mais l'appréhension, à notre sens, erronée »⁴⁰⁰.

R. Gori se réfère au psychiatre E. Zarifian, qui prédisait, en 1996, la médicalisation pharmacologique de l'existence⁴⁰¹. Notre pratique de classe nous révèle que les enfants prennent une grande quantité de médicaments ; les armoires de l'infirmier sont remplies de boîtes contenant leurs PAI⁴⁰² et leurs traitements. L'enseignant doit être en capacité d'intervenir si l'élève fait une crise d'épilepsie ou un autre malaise⁴⁰³. Il n'existe, à l'école, contrairement au collège, ni de secrétariat ni de personnel infirmier permanent. Les protocoles de PAI « neurologie », « de souffrance psychologique », d'hypoglycémie » ou « d'allergie » précisent la conduite à tenir par l'enseignant⁴⁰⁴. Le protocole s'adressant aux élèves en « détresse psychologique » renvoie à une série de numéros de téléphone, dont celui d'un psychiatre. Les enseignants ne disposent d'aucune formation en psychologie pour faire face à la détresse d'un élève. Au niveau matériel, il n'y a pas de salle de repos, et les directeurs d'écoles sont également en classe. La demande de l'accueil des élèves malades ne s'est accompagnée d'aucune réelle amélioration matérielle des locaux pour pouvoir répondre au droit à l'éducation de tous.

⁴⁰⁰ R. Gori, *Homo Drogus*, 2019, p. 14.

⁴⁰¹ Ibid., p. 15, R. Gori cite E. Zarifian : « Si la situation reste inchangée, on peut facilement annoncer l'explosion de la médicalisation pharmacologique de l'existence. On peut annoncer la maîtrise pharmacologique des enfants désobéissants, comme cela est le cas aux États-Unis avec la Ritaline, et le développement rapide du marché des psychotropes dans le domaine pédiatrique ».

⁴⁰² Les enfants ou adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur de longues périodes, d'allergie ou d'intolérance alimentaire pour lesquels des mesures particulières doivent être prises dans les collectivités qui les accueillent peuvent bénéficier de la mise en place d'un Projet d'accueil individualisé (PAI).

Circulaire n° 2003-135 du 8-9-2003MEN -

Le projet d'accueil individualisé (PAI) est, avant tout, une démarche d'accueil résultant d'une réflexion commune des différents intervenants impliqués dans la vie de l'enfant malade. (///) Sont notamment précisées les conditions des prises de repas, **interventions médicales, paramédicales ou de soutien**, leur fréquence, leur durée, leur contenu, les méthodes et les aménagements souhaités. **Le projet d'accueil individualisé définit les adaptations apportées à la vie de l'enfant ou de l'adolescent durant l'ensemble de son temps de présence au sein de la collectivité.** Il indique notamment **les régimes alimentaires**, les aménagements d'horaires, les dispenses de certaines activités incompatibles avec sa santé et les activités de substitution qui seront proposés. Il est mis au point, à la demande de la famille ou en accord avec elle et avec la participation de celle-ci, par le directeur d'école, le chef d'établissement, ou le directeur de l'établissement ou du service d'accueil d'enfants de moins de six ans : - à partir des besoins thérapeutiques, précisés dans l'ordonnance signée du médecin qui suit l'enfant dans le cadre de sa pathologie, adressée sous pli cacheté au médecin de l'institution ou désigné par la collectivité d'accueil et mis à jour en fonction de l'évolution de la maladie.

⁴⁰³ À titre d'exemple, lors de séjours de plusieurs jours, beaucoup d'élèves partaient avec des prescriptions médicales pour traiter l'asthme ou autre pathologie. L'infirmière qui nous accompagnait s'interrogeait sur la quantité de médicaments avalés par les enfants. Elle jugeait abusive une telle médicalisation. Une autre surprise a été de constater le nombre élevé d'enfants énurétiques à 9 ans (3 à 4 par classe).

⁴⁰⁴ Les modèles de PAI sont consultables dans les annexes.

Les enseignants que nous avons rencontrés sont de plus en plus confrontés à des élèves porteurs de protocoles médicaux et qui nécessitent une très grande disponibilité de leur part. L'inclusion d'enfants handicapés représente une charge très lourde, qui peut parfois déstabiliser la classe. Lorsque trop de spécificités et de différenciation des parcours se concentrent en un seul lieu, l'enseignant ne peut plus enseigner. Il existe un risque de transformer l'instruction, la transmission de savoirs en une éducation au « vivre ensemble » ; les objectifs de travail de l'enseignant se limiteront alors à la socialisation des élèves. Nous remarquons également que l'introduction de l'évaluation positive est liée à l'intégration d'élèves en très grande difficulté. Un inspecteur critique les injonctions du ministère appelant le personnel à la bienveillance et à la confiance, alors que les conditions de travail à l'École ne cessent de se dégrader. Le Rapport de synthèse de la concertation de l'été 2012⁴⁰⁵ fait de la bienveillance une condition nécessaire de la Refondation de l'école. Les conclusions de la consultation, débutée en 2012, disent que l'école républicaine se vide de son sens, car elle n'intègre pas tous les élèves. L'origine sociale joue en défaveur des enfants de milieux défavorisés, issus de l'immigration, et de ceux issus de familles monoparentales aux revenus modestes. Le mot « bienveillance » apparaît au moment où les politiques d'austérité précarisent les conditions d'exercice des enseignants, contraints d'accomplir leur métier dans des classes de plus en plus hétérogènes.

Le secrétaire général d'un syndicat d'inspecteurs retrace l'itinéraire de ce mot qui va se diffuser en 2014, à la suite de la publication de *Refondons l'école Pour l'avenir de l'école* (2013) de V. Peillon. « La confiance » et « la bienveillance » constituent les deux piliers sur lesquels repose la Refondation de l'École. Ce terme va alors envahir la littérature institutionnelle. Les rythmes et le climat scolaire, la prévention des violences, les notes, les sanctions, la réussite pour tous portent le sceau de la bienveillance. La bienveillance, ajoute le secrétaire général du syndicat des inspecteurs, apparaît dès lors comme une « valeur clé » des nouvelles orientations de l'école : « *Tout allait être décliné comme devant être bienveillant ; l'évaluation, l'autorité, l'inspection, l'aide* »⁴⁰⁶.

Ce nouveau discours semble éviter la prise en compte de la formation des enseignants et des réalités du terrain. Il tend à faire croire que l'enseignement ne serait qu'une question de bonnes intentions et passe à la trappe les conditions d'une véritable mise en place de la professionnalité

⁴⁰⁵ Rapport « *Refondons l'école de la République* » remis au Président de la République en octobre 2012 consultable en ligne à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000547.pdf>.

⁴⁰⁶ P. Devin, Ch. Passerieux, *Carnets rouges* n°10/ Mai 2017, p. 34.

des enseignants, dont la formation initiale et continue devrait constituer l'axe majeur. Il tend à créer de la culpabilité ou de l'exaspération chez les enseignants qui se voient considérés comme des fonctionnaires déshumanisés ou inhumains, incapables de faire réussir leurs élèves par manque de bienveillance.

L'usage de ce mot tend à évincer des discours les valeurs fondamentales de l'éducation, qui résident dans la transmission des savoirs et l'engagement de l'État à assurer sa mission d'enseignement. Le discours axé sur la bienveillance et la confiance énoncerait, selon le secrétaire général du syndicat des inspecteurs, de belles intentions mais il est déroutant, car il ne s'accompagne pas de mesures concrètes sur le terrain.

Le droit à la formation des enseignants est vraisemblablement en net recul et pourtant, l'institution associe de plus en plus les résultats des élèves au rôle de l'enseignant. Il suffirait que l'enseignant devienne bienveillant pour que les résultats des élèves s'améliorent. Ce discours offre l'avantage de renvoyer l'entière responsabilité de la réussite de ses élèves sur l'enseignant. Il se focalise davantage sur des aptitudes à l'empathie que sur les connaissances didactiques indispensables et sur une véritable formation au métier.

Le paradoxe de cette injonction à la bienveillance est lié au fait que les personnels et les cadres, sommés de s'adapter aux nouveaux modes de gestion au sein de l'Éducation nationale, ressentent de plus en plus un malaise. L'augmentation des tâches bureaucratiques (évaluation, dossier de suivi individualisé des élèves, réunions d'équipes éducatives etc...) peut être perçue et vécue par les différents acteurs comme une source de maltraitance des personnels de l'Éducation.

5-3 La propagation du discours managérial accompagne la nouvelle gouvernance

Issue d'une idéologie néo-libérale⁴⁰⁷, la nouvelle gouvernance de l'école est portée par le discours managérial. À partir de la crise pétrolière des années 70, puis de la propagation des idées néo-libérales issues des années Thatcher et Reagan dans la décennie 80, le discours axé sur la crise et le « *There is no alternative* » imprègnent peu à peu tous les domaines de la vie. Les messages d'autorité ont désormais recours à l'économie pour légitimer les actions entreprises dans tous les domaines de l'État. Le discours managérial puise ses sources chez des économistes et dans des organisations supranationales qui, à leur tour, le propagent au sein des diverses institutions nationales par l'imposition de normes et de cadres de référence.

Le discours managérial est un discours qui exhorte à la productivité, au sens économique, ce à quoi ne peuvent être soumis l'école et l'université ou l'hôpital et la justice. Ses maîtres mots sont « *efficacité économique* », « *rentabilité financière* » et « *retour sur investissement* ». Le prix « Nobel d'économie »⁴⁰⁸ J. Heckman⁴⁰⁹ fait figure d'autorité en parlant de retour sur

⁴⁰⁷ Le néo-libéralisme est une idéologie économique qui s'appuie sur les travaux de M. Friedman. Depuis les années 1970, le courant "néo-libéral", parti de Grande-Bretagne et des Etats-Unis, se diffuse dans les pays dits "en développement", sous l'égide de la Banque Mondiale et du Fonds Monétaire International, en réaction aux politiques keynésiennes qui prévalaient auparavant. Au nom de la crise, ce courant impose une politique d'austérité connue sous le nom « *There is no Alternative* ». Il nous semble qu'il existe un lien entre le panoptisme inspiré de Bentham, la notion de ressource humaine et le néo-libéralisme. Les dispositifs de contrôle permettent à l'économie néo-libérale de s'infiltrer dans tous les domaines de notre vie et de nous appeler à la soumission.

⁴⁰⁸ Wikipédia : Le prix Nobel d'économie a été créé en 1968 par la Serkes Riksbank, la banque centrale de la Suède, en accord avec la fondation Nobel, pour contribuer à la connaissance du domaine économique.

⁴⁰⁹ Interview du Prix Nobel J. Heckman, du 2/09/2010, donnée à l'Unesco

Éminent chercheur et lauréat du prix Nobel, M. James Heckman, professeur d'économie à l'Université de Chicago, où il dirige le Economics Research Center et le Center for Social Program Evaluation de la Harris School, répond à nos questions sur la rentabilité des capitaux engagés dans la petite enfance. Il estime notamment que les capitaux investis dans les compétences socioculturelles des enfants – telles que la persévérance, la motivation et la confiance en soi – seront économiquement et socialement plus rentables que les investissements dans des infrastructures ou programmes sociaux.

En termes de capacités, les écarts se creusent tôt.

En termes de capacités, entre les familles défavorisées et les familles aisées, les écarts se creusent tôt dans la vie des enfants. À l'instar d'un vaste ensemble de paramètres tels que la criminalité ou la santé, les environnements familiaux des jeunes enfants sont des indicateurs majeurs des capacités cognitives et socio-affectives des enfants. Les preuves expérimentales des effets positifs des interventions précoces réalisées sur des enfants de familles défavorisées corroborent en grande partie les preuves non expérimentales démontrant que l'absence d'environnement familial stimulant a un effet négatif sur les résultats des enfants. Si la société intervient suffisamment tôt, elle peut améliorer les capacités cognitives et socio-affectives, ainsi que la santé des enfants défavorisés. Les interventions précoces améliorent la scolarisation, font reculer la criminalité, favorisent la productivité de la main-d'œuvre et réduisent les grossesses des adolescentes. Selon certaines estimations, ces interventions ont des ratios avantages-coûts et des taux de rendement élevés.

Pour le développement de plusieurs capacités, les interventions en faveur de la petite enfance sont plus importantes pendant les périodes cruciales et sensibles. De nombreux chercheurs l'ont attesté à la fois pour les humains et les animaux. Avec d'autres co-auteurs, j'ai moi-même démontré que les premières années de la vie de l'enfant sont des périodes sensibles pour la production des compétences cognitives, et que les années de l'adolescence sont des périodes sensibles pour la production des compétences non cognitives. Les remèdes prescrits ultérieurement pour compenser les inconvénients subis à un stade précoce sont onéreux et souvent inefficaces. Les interventions précoces sont plus rentables que les interventions ultérieures.

investissement du « *capital humain* »⁴¹⁰ : il déclare qu'un euro investi sur un enfant permet d'en économiser huit plus tard, car une éducation de qualité permettra son insertion professionnelle. Ce discours construit sa légitimité en relayant la parole et les formules d'experts d'organismes internationaux, supposés neutres, comme le Conseil de l'Europe et l'OCDE. Or, ce sont des instances politiques et il ne peut pas y avoir de neutralité mais plutôt des choix et des orientations de nature économique qui l'emportent souvent sur les principes politiques énoncés en préambule.

L'OCDE se présente comme une « Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) , forum au sein duquel trente démocraties de marché œuvrent de concert, pour relever les défis économiques, sociaux et de gouvernance que pose une économie chaque jour plus mondialisée. Ces 30 économies représentent 75 % du commerce mondial »⁴¹¹.

L'Éducation doit donc devenir « *le moteur de l'économie* » et adopter les cadres et les standards émanant du Conseil de l'Europe. Il s'agit de bâtir « *une économie de la connaissance la plus compétitive du monde* »⁴¹². Afin de réaliser cet objectif, les systèmes éducatifs européens

Tels que les programmes sont construits actuellement, les interventions menées précocement dans le cycle de vie des enfants défavorisés sont beaucoup plus rentables d'un point de vue économique que les interventions ultérieures, telles que les réductions des ratios élèves-enseignant, les services publics de formation à un emploi, les programmes de réhabilitation des détenus, les programmes d'alphabétisation des adultes, les régimes de perfectionnement, ou les dépenses en faveur de la police. Les taux de rendement sont bien supérieurs à ceux observés pour la plupart des programmes mis en œuvre en Europe en faveur des marchés du travail.

⁴¹⁰ G. S. Becker, *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York, 1964.

G. Becker définit le capital humain comme « *l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc.* »

⁴¹¹ Page Oede consultable à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/>.

⁴¹² CONCLUSIONS DE LA PRÉSIDENTE-CONSEIL EUROPÉEN DE LISBONNE- 23 ET 24 MARS 2000 consultable en ligne à l'adresse http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm

L'Union s'est aujourd'hui fixé un **nouvel objectif stratégique** pour la décennie à venir : devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale. La réalisation de cet objectif nécessite une **stratégie globale** visant - préparer la transition vers une société et une économie fondée sur la connaissance, au moyen de politiques répondant mieux aux besoins de la société de l'information et de la R&D, ainsi que par l'accélération des réformes structurelles pour renforcer la compétitivité et l'innovation et par l'achèvement du marché intérieur ;

- moderniser le modèle social européen en investissant dans les ressources humaines et en luttant contre l'exclusion sociale ;

- entretenir les conditions d'une évolution saine de l'économie et les perspectives de croissance favorables en dosant judicieusement les politiques macro-économiques.

MODERNISER LE MODÈLE SOCIAL EUROPÉEN EN INVESTISSANT DANS LES RESSOURCES HUMAINES ET EN CRÉANT UN ÉTAT SOCIAL ACTIF

24. Les ressources humaines sont le principal atout de l'Europe et devraient être au centre des politiques de l'Union. L'investissement dans les ressources humaines et la mise en place d'un État social actif et dynamique revêtiront une importance capitale tant pour la place de l'Europe dans l'économie de la connaissance que pour faire en

adoptent des curricula identiques, pour l'ensemble des pays de la communauté. Le « socle commun des compétences, des connaissances et de la culture » provient de cette volonté d'homogénéisation des processus et des contenus d'apprentissage.

En rupture avec le modèle de gouvernement antérieur, la nouvelle gouvernance se met progressivement en place. Le cadre réglementaire est modifié pour permettre la mise en œuvre d'une politique basée sur « le projet », « le contrat », « l'évaluation » et « l'efficacité ». Les lois d'orientation de l'École, les lois de décentralisation et de déconcentration des services de l'État et l'adoption de la LOLF modifient le cadre antérieur d'un État législateur. La réorganisation du cadre réglementaire entraîne une fusion des académies, plus proches désormais des régions. L'État établit un lien contractuel avec ses régions- académies, en plaçant l'évaluation au cœur de son action.

L'expertise⁴¹³ et l'évaluation⁴¹⁴ contraignent désormais l'action des inspecteurs, en intégrant une dimension européenne, fortement marquée par un discours managérial axé sur le rendement des systèmes éducatifs et sur leur mise en concurrence. Nous illustrons notre propos par un extrait d'un rapport de l'OCDE, *Regards sur l'Éducation, les indicateurs de l'OCDE* (2018) :

« La cohésion sociale grandira dans la mesure où l'on intégrera les immigrés et où l'on veillera à les doter des compétences nécessaires pour s'investir sur le marché du travail et au sein de la collectivité, estime l'OCDE. Or les immigrés de première et de deuxième génération ont comparativement moins de chances de s'inscrire en licence ou de suivre une première formation supérieure de type long et d'en sortir diplômés dans les pays pour lesquels des données sont disponibles. Les adultes, de leur côté, ont moins de chances de prendre part à une formation structurée au cours de leur vie s'ils sont nés à l'étranger. »

Nous soulignons les mots « *compétences* » et « *marché du travail* », car ils inscrivent l'école dans un nouveau paradigme. Le rapport montre que si l'instruction est financièrement rentable

sorte que l'émergence de cette nouvelle économie n'ait pas pour effet d'aggraver les problèmes sociaux actuels que sont le chômage, l'exclusion sociale et la pauvreté.

L'éducation et la formation à la vie et à l'emploi dans la société de la connaissance

25. Les systèmes européens d'éducation et de formation doivent s'adapter tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le niveau d'emploi et d'en améliorer la qualité. Ils devront offrir des possibilités d'étude et de formation conçues en fonction de groupes cibles et des différentes étapes de la vie : les jeunes, les adultes sans emploi et les travailleurs dont les compétences risquent d'être dépassées en raison de la rapidité des changements. Cette nouvelle approche devrait comporter trois axes principaux : créer des centres locaux d'acquisition des connaissances, promouvoir de nouvelles compétences de base, notamment dans les technologies de l'information, et améliorer la transparence des qualifications.

⁴¹³ L'expertise confère l'autorité à celui qui produit la norme.

⁴¹⁴ L'évaluation constitue l'élément majeur de la managérialisation des systèmes. Elle prend le dessus sur les certifications, les examens de conformité.

pour l'individu, elle l'est également pour l'État ; la présence d'une forte proportion de diplômés du supérieur se traduisant, par exemple, par davantage de rentrées fiscales et de cotisations sociales. Dans les pays de l'OCDE, le secteur public reçoit un retour sur investissement de 10 % pour chaque homme et 8 % pour chaque femme ayant obtenu un diplôme tertiaire⁴¹⁵ ; rentabilité financière et retour sur investissement sont des expressions clé du discours managérial.

Le lien entre économie et éducation se manifeste par la prise en compte des recommandations de l'OCDE dans les politiques nationales. Ainsi les lettres d'information diffusées par la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), en direction principalement des inspecteurs, adoptent un discours axé sur le rendement du système éducatif.

Au 31 décembre 2017, les centres de formation d'apprentis accueillent 429 900 apprentis, soit une hausse de 4,3 % par rapport à 2016, les effectifs d'apprentis dans l'enseignement secondaire sont en hausse (+ 1,5 %) pour la première fois depuis dix ans. La croissance de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur s'accélère (+ 9,1 % contre + 5,9 % en 2016) ; 16,4 % des entrants en apprentissage viennent d'une classe de troisième, les jeunes de ce niveau s'orientant principalement vers une seconde générale ou technologique (64 %).

Le poids de l'apprentissage parmi les 16-25 ans remonte de nouveau de 0,1 point cette année-là⁴¹⁶.

Nous soulignons les mots « hausse », « pourcentages », « croissance », « points », car ils appartiennent au champ de l'économie et sont révélateurs des nouvelles orientations managériales en matière d'éducation.

Certains inspecteurs parlent de la professionnalisation du métier, qui nécessite par voie de conséquence un vocabulaire spécifique fait de chiffres et de statistiques⁴¹⁷. « Les indicateurs

⁴¹⁵ <http://www.oecd.org/fr/presse/de-nouveaux-efforts-s-imposent-pour-davantage-d-equite-dans-l-enseignement.htm>.

⁴¹⁶ La DEPP a mis en ligne jeudi 13 septembre 2018 les deux *Notes d'information* suivantes : L'apprentissage au 31 décembre 2017

Note d'information- N° 18.21- septembre 2018 consultable sur <http://www.education.gouv.fr/cid54794/l-apprentissage-au-31-decembre-2017.html>

⁴¹⁷ B. Maris (2008, p. 6) dit que la science économique s'est constituée autour de la statistique au moment de la naissance du capitalisme. La racine du mot statistique indique qu'elle est au service de l'État qui, par nature, contrôle, norme, mesure, quadrille, répertorie la population grâce à des recensements. C'est à partir de ce moment-là que la notion de « *loi économique* » est inventée. Il ajoute qu'Adolphe Quételet (1796-1874) est le promoteur de « *l'homme moyen* ».

de performance », « l'efficacité », « les compétences », « la traçabilité », mots issus de la terminologie de l'entreprise, déplacent le modèle de gouvernement de l'école vers la gouvernance des systèmes éducatifs.

Ce changement de paradigme déstabilise un grand nombre de professionnels. La managérialisation du système éducatif est perçue comme choquante⁴¹⁸ par la majorité des cadres. Le recours aux chiffres sert à légitimer le changement des pratiques professionnelles des enseignants ; il ne fait pourtant pas consensus chez les inspecteurs, qui disent que les enquêtes sont « *remplies à la louche* » et ne peuvent pas, à elles seules, suffire à rendre compte de la réalité du terrain. Certains inspecteurs pensent, par ailleurs, que le recours aux chiffres est un instrument qui permet de faire passer des politiques éducatives en force, car le rythme effréné des réformes ne laisse pas le temps, en réalité, de mesurer leurs effets.

Conclusion du chapitre 1

« L'efficience » est le mot qui a permis de bâtir et de légitimer ces nouvelles pratiques de management ; il a l'avantage de créer du consensus, car qui serait contre le fait d'être efficient ? Qui serait contre « *la bienveillance* », « *la réussite pour tous* », ou encore « *l'égalité des chances* » ? En énonçant ces belles intentions, ce discours, fermé sur lui-même, exclut toute argumentation et toute critique. Les restrictions budgétaires, les suppressions de postes, l'inclusion des élèves porteurs de handicap⁴¹⁹, la présence de personnels non qualifiés dans les classes sont des réalités qui sont traitées par un discours exhortant à « être bienveillant ».

Tous les inspecteurs rencontrés intègrent la dimension économique dans leur discours ; « *la crise* » sert de levier à la mise en place de pratiques de management, appelant à « la responsabilité des acteurs », à « la transparence », à « l'expertise » et à « l'évaluation »⁴²⁰. Autour du mot « *crise* », s'articule le discours figé et répétitif des inspecteurs ; ils donnent l'impression, en début d'entretien, de le réciter à une cadence très rapide, et sans émettre de doute, pour la plupart d'entre eux :

⁴¹⁸ « *L'idée de pilotage par les résultats est assez étrangère à la culture du système et de ses acteurs. Elle est même considérée comme choquante par une partie des personnels* », cadre de l'Éducation nationale (dont je conserve l'anonymat), 2004.

⁴¹⁹ La loi du 11 février 2005 inclut tous les élèves porteurs de handicap en milieu ordinaire, sans moyens supplémentaires pour les accueillir. Des personnels non formés, émanant de Pôle Emploi, accompagnent dans les classes ces élèves.

⁴²⁰ L'action des inspecteurs est désormais soumise à une évaluation continue et permanente qui s'ajoute à leur pratique habituelle, entraînant un alourdissement du temps de travail.

« La crise nous oblige à de meilleures performances de notre système pour être compétitifs au regard des pays voisins » est l'argument principal avancé par les inspecteurs formateurs : « L'argent du contribuable ne coule plus à flots », « Il est inadmissible de gaspiller l'argent public », « On n'est pas bon », « L'école est inégalitaire », « L'école ne fait réussir que les très bons élèves », « L'école est élitiste », « Il faut réduire les écarts », « Il faut assurer la réussite de tous les élèves (ton appuyé) », « La LOLF c'est une loi qui a été votée au Parlement par la droite et la gauche, tous partis confondus »⁴²¹.

À la suite de ces discours, axés sur les mauvais scores de l'école, placée dans un contexte de crise émergeant chez les inspecteurs rencontrés, des arguments de retour au bon sens :

« Il va falloir aller vers le changement parce que la France n'est pas très bien positionnée/// Il va falloir aller vers une conduite du changement/// », dit Mme F, Ien du premier degré.

« La France se place 22-ème sur 23 aux tests Pisa » avance Mme C, inspectrice du premier degré.

« Vous n'êtes pas sans savoir que les dernières enquêtes Pisa nous placent à la traîne... » reprend Mme C.

De nombreuses généralités contribuent à opacifier le discours managérial. Les syntagmes figés, « le changement », « la refondation de l'École », « la réussite pour tous » ne nous renseignent pas de façon explicite sur les nouvelles orientations de « l'École du 21^{ème} ». Une partie du discours managérial semble néanmoins provenir du modèle d'enseignement américain, introduit par le programme « *A nation at Risk* »⁴²². Nous retrouvons le slogan « *Ne laisser personne au bord du chemin* », traduction de la version originelle américaine « *No Child Left Behind* »⁴²³. « La gestion de l'excellence », « la mise en place d'indicateurs de performance », « le socle commun »⁴²⁴, « les bonnes pratiques » et « les bonnes méthodes » sont des expressions qui sont issues du texte américain. L'analyse de contenu des entretiens des cadres de l'En nous indiquera comment ils se sont adaptés à ce nouveau modèle de gestion et quels changements cela implique au niveau de l'enseignement.

⁴²¹ Ces arguments proviennent de la formation aux métiers de l'inspection, suivie en 2008.

⁴²² Texte de loi soutenu par le gouvernement de Reagan en 1983.

⁴²³ No Child Left Behind, 2001, sous le gouvernement de Bush.

⁴²⁴ Division de l'enseignement en deux parties : un socle commun « Back to basic » constitué d'une masse ne nécessitant pas de qualification spécifique et une filière d'élites qui accède à des études supérieures. Cette organisation correspondrait aux besoins de la société à venir d'où le politique est évincé pour laisser la place aux financiers.

CHAPITRE 2 : Le contexte d'émergence du discours managérial à l'École

Depuis l'adhésion de la France au traité de Lisbonne de 2010, qui visait à faire de l'Europe « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* »⁴²⁵, l'introduction de cadres de normalisation européens, tels que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le Livret de Scolarité Unique, le Socle Commun de compétences, contraint fortement les politiques éducatives. Ces outils, présentés sous forme de recommandations, sont en réalité des cadres normatifs imposés dans les écoles. Cette évolution technicise l'enseignement et les modes de gouvernement de l'École et met en tension deux conceptions de l'École.

L'une, axée sur l'Europe, l'employabilité, l'insertion professionnelle, la mise en place d'une normalisation des pratiques professionnelles et l'autre, en opposition à ce nouveau modèle managérial, qui dénonce la perte de sens des métiers, la perte d'autonomie des professionnels, leur prolétarianisation et l'introduction d'un discours autoritaire au sein de l'Éducation nationale. Au sein de la nouvelle gouvernance, gravitent les notions d'employabilité, d'efficacité, de gestion de ressources humaines, d'évaluation et de pilotage par indicateurs de performance. L'APC et l'imposition d'une normalisation des pratiques professionnelles des métiers de l'enseignement découlent du changement de paradigme induit par les réformes de l'Éducation nationale, connues sous le nom de Refondation de l'École⁴²⁶. Les gestes des professionnels sont, désormais, listés dans des référentiels qui élaborent une liste de « bonnes pratiques »⁴²⁷, « de bon usage »⁴²⁸ et « d'évaluation positive »⁴²⁹ permettant de cadrer et de normaliser les

⁴²⁵ www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm.

Conseil Européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000. Conclusions de la présidence.

⁴²⁶ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

⁴²⁷ À titre d'exemple, nous renvoyons au « Guide de bonnes pratiques » produit par l'Académie d'Orléans Tours, qui situe l'évaluation au centre de l'enseignement. Il est consultable en ligne : https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/espagnol/Dossiers/Guide_bonnes_pratiques_pedagogiques_01.pdf

⁴²⁸ <https://eduscol.education.fr> nous pouvons lire « Du bon usage d'internet... »

⁴²⁹ <https://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche9257.pdf>.

Explication sur le site de l'Éducation nationale des raisons qui ont conduit à l'abandon des notes : Nous mettons en caractères gras les éléments les plus pertinents : « À l'origine de l'évaluation positive :

pratiques des métiers de l'Éducation. L'usage de formules figées, comme « *la réussite pour tous* », « *ne laisser personne au bord du chemin* »⁴³⁰, « *la bienveillance* »⁴³¹, « *la confiance* »⁴³², qui sont des slogans en rupture avec le modèle de gouvernement antérieur, sont constitutifs du discours managérial. La présence ou l'absence de ces formules nous permettra de dire à quel modèle les cadres rencontrés se réfèrent dans leur discours.

Face à la diversité des publics accueillis (élèves à besoins particuliers : « dys » « précocité » « Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) de passage CM2/6°) et au constat que les heures de remédiation pour les élèves en difficulté ne permettaient pas d'obtenir des résultats satisfaisants, nous avons mené une réflexion approfondie sur l'évaluation. La première sensibilisation s'est faite à partir de la conférence d'A. ANTIBI sur « la constante macabre ». Puis l'évaluation par compétences à travers le socle et LPC (Livret personnel de compétences). **Les classes sans notes se sont imposées comme une évidence.** Nous ne soupçonnions pas encore tous les aspects positifs que cette action allait nous apporter...

Objectifs poursuivis

*-Passer d'une évaluation sélective à une évaluation positive en abandonnant les notes.

*-Faire de l'évaluation un outil de progrès.

-*Supprimer le stress lié à l'évaluation et les atteintes à l'estime de soi.

*-Pour les plus fragiles supprimer le risque de démobilité voire de décrochage.

*-Aller vers une évaluation qui permet **de mieux apprendre et de mieux se construire** sur le plan personnel.

*-Au-delà de l'évaluation développer des pratiques communes, **changer les postures des enseignants** ».

⁴³⁰ « *Ne laisser personne au bord du chemin* » est le slogan qui correspond à « *No Child Let Behind* », à l'origine de la mise en place de l'APC, introduite par l'« École du socle », version française des politiques éducatives américaines.

⁴³¹ Conférence de presse, mardi 29 août 2017, au ministère de l'Éducation nationale : J. M. Blanquer : « *La confiance est la clef du bon fonctionnement d'une société ; elle est aussi la clef du bon fonctionnement de l'École. Pour y parvenir, il faut enclencher un cercle vertueux. (///) Trois mots peuvent nous guider pour faire émerger cette école de la confiance : la République, les excellences et la bienveillance* ».

⁴³² J.M Blanquer, discours à l'Assemblée nationale, 12 février 2019 :

« L'École de la confiance, c'est cette communauté unie des adultes qui fera progresser collectivement l'École et permettra à notre société d'être plus sereine et plus heureuse ».

1-Le discours managérial ou l'acculturation des personnels de l'Éducation nationale à la nouvelle gouvernance européenne des services publics

1-1 Le modèle des «3D »

Le changement de mode de gouvernement tend à modifier le fonctionnement des institutions et se met en place par l'adhésion des personnels à un nouveau discours. Nous avons repéré deux phases dans la construction du discours institutionnel avant l'émergence du discours managérial : une première période faisant un grand usage de mots au suffixe en -ité, une période de déconstruction amorcée à partir des années 80⁴³³ faisant usage du préfixe en – dé et, en dernier lieu, l'introduction, à partir des années 90, d'un jargon utilisant des mots au suffixe en - ence/ance.

Les mots au suffixe en -ité inscrivent le discours institutionnel dans l'ordre hiérarchisé d'un État stable. Le suffixe en -ité renvoie à une place de surplomb matérialisée par la figure de l'État⁴³⁴. Le ministère fait référence aux mots en -ité pour inscrire son institution dans un corps d'État comprenant ses organes de contrôle, ses administrations, ses ministères et ses fonctionnaires.

Le recul des mots en – ité correspondrait à la perte de la place de surplomb, de la transcendance et de l'hétéronomie portées par la figure du tiers et marquerait l'affaiblissement de la souveraineté de l'État. La déstructuration du discours institutionnel s'opère avec l'introduction de mots au suffixe en – dé⁴³⁵.

Nous pouvons mettre en parallèle le langage, voire le sabir, utilisé dans le monde de la finance (traders, bourse) et celui qui s'applique aux différents services de l'État. Le modèle dit des « 3 D »⁴³⁶, inventé par l'économiste H. Bourguinat, explique comment, à travers la mise en place

⁴³³ Les années 80 correspondent à la fascination des cadres de la fonction publique pour le modèle de l'entreprise. Le discours gestionnaire basé sur le projet, l'auto-évaluation, le partenariat apparaît à ce moment-là.

⁴³⁴ Étymologie CNTRL État : Empr. au lat. class. *statū* « action de se tenir », « position, situation », souvent associé aux termes *civitas*, *imperium* d'où le b. lat. « état, forme de gouvernement » (BLAISE) avec peut-être infl. de l'ital. *stato* « forme de gouvernement ».

⁴³⁵ Nous renvoyons à notre première partie et, en particulier, aux travaux de P. Legendre sur l'acte de Dé-fondation, de J-P Lebrun et de D.R Dufour pour leur analyse de la perte de la place de surplomb.

⁴³⁶ <https://www.glossaire-international.com/pages/tous-les-termes/regle-des-3-d.html#0CAMS9D1AJ7TIsFu.99>

La règle des « 3 D » a été inventée par H. Bourguinat (économiste français né en 1933 et spécialiste en économie et finances internationales). « 3 D » pour Déréglementation, Désintermédiation et Décloisonnement. Ils représentent la racine du phénomène de mondialisation financière.

de procédés de « déréglementation », de « décloisonnement » des banques de dépôt et des banques de retrait et de « désintermédiation » entre les entreprises et les banques, on aboutit à la mondialisation financière. L'État et son économie sont contraints de s'adapter à de nouvelles règles de fonctionnement, dans lesquelles la finance semble avoir pris le contrôle⁴³⁷.

Sans doute la finance a-t-elle réussi à imposer ses techniques et son discours à partir du moment où l'État a cessé de frapper sa monnaie⁴³⁸. La perte de souveraineté, liée à la démonétisation, permet d'introduire les pratiques managériales, désormais à l'œuvre dans tous les services de l'État. La déréglementation des banques correspond à l'affaiblissement du rôle de garant de l'État lors des échanges bancaires.

Nous pouvons transposer en partie la règle des «3D » à l'État ; les lois de décentralisation et de déconcentration, mises en place pour moderniser les services de l'État, conduisent à introduire un mode de gouvernement où l'action de l'État est davantage régulée en fonction d'objectifs de performance et d'application de référentiels que régie par des règlements et le recours à la loi. En ce qui concerne la notion de décloisonnement, nous pouvons la rapprocher de l'APC dans l'enseignement ; cette approche utilitariste de l'enseignement a pour objectif l'employabilité des individus et leur circulation dans un espace mondialisé et financiarisé.

En dernier lieu, la dématérialisation des services de l'État permet l'introduction d'un gouvernement des hommes par la technique. La mise en place de grilles normatives, de cadres et de standards contribue à prolétarianiser les missions des fonctionnaires.

La notion de « Décloisonnement » peut être définie comme **la suppression des divisions** entre banques de dépôt et banques de retrait, c'est-à-dire entre compte à vue et compte à terme. Il y a ainsi une concentration et un repositionnement des acteurs traditionnels. Au niveau international, cela se traduit par **la libre circulation** des capitaux permise par **l'abolition du contrôle des changes (effective depuis 1990)** et la suppression des mesures qui empêcheraient la mondialisation des banques.

La notion de « Déréglementation » désigne le processus d'assouplissement ou de **suppression des réglementations** nationales régissant, et restreignant, la circulation des capitaux (contrôle des changes, encadrement du crédit, etc.). **Partie des États-Unis et du Royaume-Uni**, elle s'est progressivement étendue à tous les pays industrialisés **dans les années 1980**.

Enfin, la « Désintermédiation » : elle est analysée comme l'accès direct des entreprises aux financements par émission de titres plutôt que par endettement auprès des acteurs institutionnels. Cet accès direct est historiquement apparu à une période (début des années 1980) où les créances douteuses (les crédits hypothécaires etc.), sans grand espoir d'être recouvrées, s'accumulaient. Ainsi pour assainir leur bilan, **les banques ont transformé les prêts que l'on avait contractés auprès d'elles en produits financiers qu'elles revendent à des particuliers, à des fonds de pension...**

Certains auteurs ajoutent un 4ème « D » pour Dématérialisation, avec le développement rapide des technologies de l'information à la fin des années 90.

⁴³⁷ L'État a perdu son rôle de garant dans les échanges financiers, ce qui contribue à l'affaiblir puisqu'il ne se rétribue plus sur les prêts consentis aux entreprises.

⁴³⁸ La perte de la souveraineté de l'État est liée à la démonétisation. La figure du tiers, garante de la loi, tend à être abolie et permet aux banques de prendre le contrôle sur les échanges monétaires. La valeur d'échange symbolique de la monnaie n'est plus prise en compte.

Le passage des mots au suffixe en -ité aux mots aux suffixe en – ence/ ance correspondrait au passage du système pyramidal au système réticulaire⁴³⁹. Ce changement marque la fin d'un modèle de transmission hiérarchique et d'enseignement frontal⁴⁴⁰ et s'oriente vers un système ouvert et en mouvement : l'École devrait, selon les recommandations du Conseil de l'Europe, intégrer un « État social actif ». Ce modèle social est mis en œuvre en 1990, à la même date que celle de la mise en place de la nouvelle gouvernance de l'Éducation nationale ; il renverse l'ordre antérieur, bâti sur les droits et les obligations du citoyen, et axe principalement son discours autour de la notion « d'employabilité »⁴⁴¹.

Parmi ces droits, le droit au travail, auparavant garanti par la Constitution française, devient, depuis l'adoption de la Constitution européenne, le droit de travailler. Dans le premier cas, le travail est un substantif, dans le deuxième cas, nous avons un verbe qui désigne une action qui, par nature, peut varier en fonction de divers aléas. Nous perdons, avec l'usage du verbe d'action, l'aspect stable et pérenne de l'activité des individus. Ce changement de discours intègre les notions de concurrence et de compétitivité, en jeu depuis l'instauration d'un modèle d' « État social actif », mis en œuvre en Belgique, et qui est préconisé par l'Europe à l'ensemble des pays membres⁴⁴².

L'individu doit démontrer qu'il est capable de s'insérer professionnellement, qu'il est capable de se mettre en mouvement⁴⁴³, pour se rendre employable. Les dispositifs d'auto-évaluation des compétences, le coaching pour accroître son capital santé, son capital bonheur, l'accompagnement, le développement des savoir-être et des savoir-faire inscrivent l'individu dans un système où la course à l'emploi est perpétuelle.

⁴³⁹ Le système réticulaire est une organisation en réseau de l'Éducation nationale qui réorganise son fonctionnement, en mettant au cœur de son action l'évaluation et le rendement, en raison des restrictions budgétaires. Imitant le modèle gestionnaire de l'entreprise et contrainte par l'imposition d'outils de gestion informatisés, l'EN adopte le discours et les méthodes du secteur de la production.

⁴⁴⁰ Nous appelons modèle frontal le modèle d'enseignement traditionnel. Le maître dirige la classe en suivant la structure hiérarchisée du maître vers l'élève. Il transmet un savoir normé et validé par l'État à un groupe classe. Ce modèle permet d'enseigner à un nombre important d'élèves. La différenciation est implicite dans le sens où chaque élève acquiert les connaissances à son rythme. Les enseignants qui suivent ce modèle acceptent l'hétérogénéité des élèves et ne sont pas dans une logique de « réussite totale ».

⁴⁴¹ Nous renvoyons, pour l'analyse des notions « d'employabilité » et « d'État Social actif », à l'article de Th. Perilleux « Se rendre désirable. L'employabilité dans l'État social actif et l'idéologie managériale » Contribution à l'ouvrage collectif : Vieille P., Pochet P., Cassiers I. (eds.), *L'État social actif : vers un changement de paradigme ?* P.I.E.-Peter Lang, 2005.

⁴⁴² Conseil européen Lisbonne, 23- 24 mars 2000, Conclusion de la Présidence.

⁴⁴³ Les verbes d'action : bouger, évoluer, entreprendre sont révélateurs de cette idéologie qui met l'humain en perpétuel déplacement au gré des intérêts des entreprises. Celles-ci pourront avoir leur maison mère aux États-Unis, leur siège social en Irlande et employer leurs managers en France. L'évolution de carrière des personnels employés exigera une mobilité régulière et un fort rendement. Ce modèle managérial est basé sur l'instabilité, l'action et la course aux profits pour les entreprises, l'absence de considération pour les individus employés. Le mouvement se retrouve dans le slogan du parti En Marche d' E. Macron.

La perte de la garantie d'occuper une place stable dans la société pourrait expliquer l'introduction de l'APC à l'École. La terminologie mise en place dans les programmes scolaires est la même que celle utilisée pour un individu en recherche active d'emploi ; les parcours de scolarité personnalisés, les parcours de réussite, les décrocheurs et l'esprit d'entreprise préparent les élèves à intégrer un modèle de société régulé par les lois du Marché⁴⁴⁴.

Inscrits dans une tradition administrative séculaire et recrutés selon le modèle républicain, les cadres de l'EN que nous avons rencontrés tendent dans leur discours à se désolidariser de la « Centrale »⁴⁴⁵ à partir de la mise en place de la nouvelle gouvernance de l'Éducation nationale. L'introduction du discours managérial semblerait marquer une rupture avec le modèle de gouvernement antérieur et inscrire les cadres dans un conflit de loyauté entre deux modèles de gouvernement.

Le changement de mode de gouvernementalité intervient dans un contexte de changement de loi, le mot gouvernance s'impose peu à peu dans le monde éducatif, accompagné de l'adjectif nouvelle. La nouvelle gouvernance renvoie à la modernisation des services de l'État, à la déconcentration des services du ministère et s'applique à l'École à partir de l'adoption de la LOLF⁴⁴⁶, c'est-à-dire de la soumission de l'État et de ses cadres à l'évaluation. Nous passons ainsi d'un État stable à un « État social actif ».

Les pratiques managériales, importées de l'entreprise vers les services publics de l'État, introduisent un nouveau discours, qui entre en concurrence avec le discours institutionnel traditionnel ; celui-ci permet aux cadres de situer leur discours dans un contexte social et politique précis et de partager une culture administrative commune. Leur adhésion à ce discours est ce qui les prépare à exercer leur autorité et leur légitimité.

L'introduction de mots tombés en désuétude, la juxtaposition de substantifs et de verbes, l'usage de slogans semblent, désormais, nous indiquer dans quel mode de gouvernementalité se situe l'École. La souplesse, la modernisation, la dématérialisation, la confiance⁴⁴⁷, la bienveillance, le vivre-ensemble, le mieux-vivre, l'excellence, les acteurs, les partenaires sont

⁴⁴⁴ Nous différencions marché et économie. Le Marché fait référence à la financiarisation de l'Économie.

⁴⁴⁵ La Centrale désigne le Ministère de l'Éducation nationale. Le terme est employé par les cadres de l'Éducation nationale pour désigner la tête pensante de l'Institution.

⁴⁴⁶ <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1563> : La loi organique relative aux lois de finances (Lolf) du 1er août 2001 réforme en profondeur la gestion de l'État. Elle est entrée en vigueur par étapes et s'applique à toute l'administration depuis le premier janvier 2006. La Lolf consiste en une nouvelle architecture du budget général de l'État, non plus définie par ministères mais par missions, programmes et actions. Une mission peut concerner un ou plusieurs ministères. Un programme est un regroupement de moyens d'une politique publique : elle est conduite par un ministère selon une stratégie définie. Une action identifie les moyens et modes d'action des acteurs d'un programme.

⁴⁴⁷ « Confiance », accord de confiance signé entre le ministère et Microsoft en 2015 pour numériser « l'École de la Confiance ».

des mots qui cassent l'ordre du discours précédent, pour imposer une nouvelle discursivité qui semble abolir, en effaçant les repères traditionnels⁴⁴⁸, toute référence à une histoire commune⁴⁴⁹.

Nous assistons à la réintroduction de mots dont le sens n'est pas fixé⁴⁵⁰, à l'usage fautif ou transgressif de verbes substantivés et de verbes d'action, de substantifs suivis d'un adverbe et d'un verbe⁴⁵¹ et à la fabrication d'un jargon hybride qui consiste à associer des mots désignant des référents inanimés et humains. Par exemple, dans la formation du syntagme figé « ressource humaine », le mot désignant la force exploitable vient en premier, ce qui met l'homme au même niveau que la ressource matérielle ou la ressource animale. Ce procédé tend à réifier l'humanité des hommes, qui pourraient être ensuite traités en fonction de leur utilité. La fluidité, la flexibilité, les parcours, la traçabilité, l'employabilité, les travailleurs détachés sont des mots qui signalent une réification de l'humain, désormais pensé pour son utilité en termes de ressources. Lorsqu'on pense les individus en termes d'utilité, on les transforme en objets et on pervertit les relations humaines. Le discours managérial permet de traiter les humains comme des choses.

Les mots au suffixe en « ance/ence » semblent se substituer aux mots à suffixe en ité, contenus dans la devise de la République « Liberté, Égalité, Fraternité » et qui nous renvoient aux fondements historiques de l'École de la 3^{ème} République. Ces mots se réfèrent à un récit collectif qui permet de lier les individus en les insérant dans une communauté linguistique et politique, la mission historique de l'École étant de transmettre la langue nationale pour permettre aux individus d'accéder à la citoyenneté.

Désormais la définition des mots, en usage dans l'espace public, ne viendrait plus d'une instance supérieure, mais de groupes d'intérêts qui leur confèrent une signification particulière

⁴⁴⁸ « Liberté, Egalité, Fraternité » renvoient à la Déclaration des Droits de l'Homme. Le « vivre ensemble » perd cette référence de la nation à une histoire commune. Par ailleurs, accoler un verbe à un adverbe est un usage transgressif de la langue.

⁴⁴⁹ Par exemple, le mot laïcité renvoie à la loi de 1905 qui porte sur la séparation de l'Église et de l'État. Il en va de même pour la terminologie spécifique de l'administration qui renvoie à des circulaires, à des textes officiels ou à des arrêtés.

⁴⁵⁰ Pour illustrer notre propos, nous renvoyons au changement de termes qui inclut le discours dans le modèle de gouvernement ou de gouvernance. Dans le modèle de gouvernement antérieur, nous aurions parlé de territoire pour espace, de loi pour programme, de liberté pour flexibilité, de règles pour objectif, de représentation pour transparence, de travailleur pour capital humain, d'élève pour apprenant, de cadres pour talents. A. Supiot (2017, p. 48) cite ces exemples en renvoyant le changement de vocabulaire au changement de paradigme. Le modèle de gouvernement est à relier « à un travailleur subordonné (qui) agit conformément aux règles qui lui ont été prescrites tandis que le travailleur programmé réagit aux informations qui lui parviennent de son environnement » (*ibid.*).

⁴⁵¹ Exemple « le mieux-vivre ».

en fonction des objectifs visés⁴⁵². Mots flous⁴⁵³, en manque de définition et utilisés sans contexte précis, ils ne permettent pas d'appréhender une réalité si on ne définit pas au préalable le sens qu'ils recouvrent. Ils agiraient comme des contenants sans contenu prédéfini ; chacun d'entre nous peut les investir en leur attribuant une signification particulière.

Les mots en -ance⁴⁵⁴ : la bienveillance, l'excellence, la performance, les compétences peuvent se lire comme les nouveaux mots d'ordre de la gouvernance. Ils semblent marquer une rupture historique avec les mots au suffixe en -ité, issus de la langue administrative. L'étymologie du suffixe -ence/ ance se réfère au langage technique, gouvernance renvoie au fait d'être gouverné ou aux choses gouvernées ; l'action est subie par les individus.

Nous synthétisons, dans le tableau ci-dessous, les deux modèles de gouvernement que nous opposons. Nous remarquons que les mots de la nouvelle gouvernance s'appliquent aussi bien aux finances et aux adultes en recherche d'emploi qu'à l'école et aux élèves⁴⁵⁵. Cela nous permet de dire que l'économie financiarisée tend à imposer sa vision du monde, à travers un ordre managérial du discours. Tout converge vers l'entreprise, ce qui produit un « effet totalisant » et éloigne l'École de sa mission principale : l'instruction et le soin de l'enfant.

⁴⁵² Exemple « Confiance et Bienveillance » : confiance peut désigner un accord entre l'EN et Microsoft qui ne respecte pas le cadre juridique français pour la vente de logiciels. Bienveillance est un mot « fourre-tout » utilisé comme slogan par l'EN pour imposer « l'École du Socle », dont les deux piliers s'appuient sur la Confiance et la Bienveillance, autrement dit sur l'ouverture aux marchés privés américains (Microsoft, « *Teach for France* » etc...) et sur le déploiement d'un discours « ouatiné » et soft pour imposer une seule vision de l'Éducation.

⁴⁵³ « La gouvernance, les compétences, les référents, la bienveillance » sont utilisés de façon massive, sans qu'on sache en donner une définition précise qui fasse l'unanimité. Comment prétendre viser l'efficacité, si nous devons recourir à des mots et notions dont le sens nous échappe ?

⁴⁵⁴ -ANCE, élément formant

Le dérivé est rattaché au verbe ou au participe correspondant

A.- Le dérivé exprime l'action (« le fait de » + inf.)

1. Le suj. du verbe de base désignerait une pers., le fait que qqn s'accoutume, etc. :

2. Le suj. du verbe de base désignerait une chose :

alternance « le fait d'alterner (en parlant des éléments d'une série) »

convergence « le fait de converger »

émergence « le fait d'émerger (en parlant d'un rayon, d'un fluide) »

⁴⁵⁵ Les décrocheurs, les parcours, les compétences, les savoir-faire, les savoir-être sont des mots qui s'utilisent dans les milieux professionnel et scolaire.

1-2 Le changement de mode de gouvernement modifie la structure linguistique du discours :

Modèle de gouvernement républicain ⁴⁵⁶ État stable L'État ⁴⁵⁷ organise sa stabilité ⁴⁵⁸ autour des 3 grands principes d'unité de la Nation que sont la	Structure linguistique Suffixes en -ité formateurs de très nombreux substantifs féminins de l'inanimé, indiquant une qualité dérivée.	Modèle de gouvernance européenne « État social actif » ⁴⁶⁰ : orienté vers « l'employabilité », mise en concurrence par le Marché ⁴⁶¹ des organisations, des états et des individus	Structure linguistique Verbes d'action : Faire/ réaliser/ entreprendre/ produire / « Apprendre à apprendre » -substantivation de groupes formés de verbes à l'infinitif ou d'un infinitif suivi d'un adverbe : - les savoir-faire - les savoir-être Le « vivre ensemble » ⁴⁶² Le « mieux vivre »
---	---	---	---

⁴⁵⁶ La République s'inscrit dans une continuité historique en reprenant l'organisation sacrée hiérarchisée. L'État se substitue à la figure de l'Être Suprême de la période révolutionnaire. L'usage de substantifs féminins pourrait qualifier les qualités attribuées à l'allégorie républicaine de Marianne (nom composé à partir de l'inversion du nom Anne-Marie dans le dogme trinitaire).

⁴⁵⁷ Étymologie CNTRL : État : Empr. au lat. class. *statũ* « action de se tenir », « position, situation », souvent associé aux termes *civitas*, *imperium* d'où le b. lat. « état, forme de gouvernement »

⁴⁵⁸ Étymologie CNTRL : Stable : Empr. au lat. *stabilis* « stable, qui se tient droit, ferme, solide, durable », dér. de *stare* « se tenir debout, se tenir ferme ».

⁴⁶⁰ Conseil Européen de Lisbonne : MODERNISER LE MODÈLE SOCIAL EUROPÉEN EN INVESTISSANT DANS LES RESSOURCES HUMAINES ET EN CRÉANT UN ÉTAT SOCIAL ACTIF

⁴⁶¹ Le marché confère une valeur marchande à tous les actes de la vie. Lorsqu'on soumet l'école ou tout autre secteur du service public à une logique de rentabilité, l'individu, l'élève est alors traité comme un produit. Cela explique la mise en place d'un vocabulaire technique qui s'applique aussi bien aux produits qu'aux individus, dans ce système.

⁴⁶² Académie française : Le vivre ensemble

Emplois fautifs

Le français ne peut pas, contrairement au latin ou au grec, substantiver tous ses infinitifs. On dit *le coucher*, mais non *le dormir*. Si certains verbes substantivés peuvent parfois avoir un complément à l'infinitif (*le savoir-faire*, *le savoir-vivre*), on évitera d'avoir recours, comme tend à le faire une mode actuelle, à la substantivation de groupes formés d'un infinitif et d'un adverbe : on entend par exemple parler du *bien mourir*, mais le plus fréquent est *le vivre ensemble*, qui semble relever plus du vœu pieux ou de l'injonction que du constat. Faut-il vraiment faire de ce groupe verbal une locution nominale pour redonner un peu d'harmonie à la vie en société ?

On dit	On ne dit pas
L'art de vivre ensemble	L'art du vivre ensemble
Ceux qui recherchent l'harmonie dans les sociétés	Les acteurs du vivre ensemble

Liberté, l'Égalité et la Fraternité.	d'une base adjectivale (Exemple : l'identité ⁴⁵⁹ des citoyens)		
1- Liberté Conditions de mise en œuvre : Formation du citoyen : Connaissances /Disciplines Éducation- Sciences- Art- Culture- Religion	Structure grammaticale : Sujet d'énonciation- verbe- compléments	Compétences : Sciences/Technique/ Gestion des organisations	Nominalisation Mots en -ence/ ance orientée vers le résultat de l'action : L'excellence La performance L'efficacité
2- Égalité Conditions de mise en œuvre : Règles de la société : Lois et règlements	Modèle basé sur la référence à l'Écriture Textes officiels Chapitre Ordonnances Circulaires Bulletins officiels Décret	Égalitarisme Conditions de mise en œuvre : Régulation Chartes de « bonne conduite » Référentiels Normes ISO, labels	Modèle basé sur la programmation de la machine : Programmes Sigles Cadres de référence Grilles Normes Standards Protocoles de Validation Suivi Traçabilité Fiche
3- Fraternité Conditions de mise en œuvre : Production, commerce,	Citoyens assujettis à la Loi	Marché Politique d'austérité Restriction budgétaire Déréglementation	Opérateurs Ressource humaine « <i>Capital humain</i> » connecté à la programmation

⁴⁵⁹ Étymologie CNTRL : Identité- 2. 1756 « caractère de ce qui est permanent ; conscience de la persistance du moi » (Volt., Loi nat., note n ds Littré); 3. 1801 « fait qu'un individu est bien celui qu'il dit être ou présumé être » (Crèvecoeur, Voyage, t. 3, p. 288); 1881, Empr. au b. lat. identitas « qualité de ce qui est le même » lui-même dér. du lat. class. idem « le même » (v. idem) et traduisant le gr. τ α υ ' τ ο ' τ η ς.

consommation des biens et des services soumis à des règlements		Ouverture du service public à de nouveaux « partenaires » privés Accord de confiance ⁴⁶³	
--	--	--	--

1-3 Des sociétés disciplinaires aux sociétés de contrôle : chaque modèle de gouvernement introduit une organisation sociale et linguistique spécifique

Le modèle de gouvernement républicain antérieur	La nouvelle gouvernance européenne de l'Éducation nationale à partir de 1990
Notion de service public/ Droit à l'Éducation Ordres ⁴⁶⁴ scolaires/ Filières/ Cycles/ degrés Qualification/ Métiers	Notions « d'investissement » ⁴⁶⁵ , de ressource humaine / « d'Économie de la Connaissance » / d'ouverture européenne Parcours tout au long de la vie Employabilité Validation d'acquis/ Formation
Hiérarchie- Ordre sacré - Stabilité (dénommée inertie du système par les tenants du modèle issu de la nouvelle gouvernance)	Instabilité- Fluidité- Parcours
Milieu clos de l'institution avec une structure interne fortement hiérarchisée comme tous les corps d'État tels que l'armée ou les hôpitaux Espace fermé aux préoccupations matérielles	Milieu ouvert/ « Porosité » des réseaux en contact avec l'École (Académie/ Régions/ Europe dans un contexte social et économique mondialisé). Les missions de l'École évoluent en se rapprochant de celles de l'Entreprise et de ses modes d'action.
Les programmes officiels définissent et cadrent les contenus d'enseignement.	Introduction du Socle Commun des compétences, des connaissances et du savoir.

⁴⁶³ Exemple : Accords de confiance signés entre Microsoft et l'EN en 2015.

⁴⁶⁴ L'étymologie du mot ordre renvoie à l'idée de donner une « classe ou rang dans un ensemble organisé ». Les ordres scolaires attribuaient une place déterminée par la naissance puis par l'appartenance sociale.

⁴⁶⁵ Investir présuppose que cela doit rapporter à celui qui investit, alors que dans le modèle précédent, le service public offrait des droits. La notion de gratuité d'un droit garanti par l'État était doublée d'un devoir d'assiduité pour l'élève (obligation scolaire). La notion de profit apparaît avec la Nouvelle gouvernance.

<p>Milieu sanctuarisé</p> <p>Liberté pédagogique</p>	<p>La capillarité⁴⁶⁶ des réseaux intègre les pratiques managériales :</p> <p>Les « bonnes pratiques »⁴⁶⁷ / les « bonnes méthodes » sont des appellations de mise en conformité des pratiques professionnelles des métiers de la santé et de l'éducation, importées des États-Unis, qui se basent sur une démarche scientifique. On ne prend en compte que ce qui relève de l'observable, du mesurable et du quantifiable, en évacuant la part pourtant existante de ce qu'on ne peut pas chiffrer. On pourra désigner cette partie qui échappe au calcul par l'humain.</p> <p>Introduction de sujets sociétaux à l'École :</p> <p>Lutte contre les inégalités hommes-femmes, la journée de sensibilisation aux enfants autistes, le harcèlement, etc... Mise en conformité des enfants à une vision néo-libérale du monde</p>
<p>Certification – conformité de l'enseignement</p>	<p>Labellisation (permet la visibilité et le financement)</p>
<p>Administration- Mission et organisation du système hiérarchisé en pyramide</p>	<p>Management de la gestion publique</p>

⁴⁶⁶ Nous utilisons la métaphore de l'eau pour nous référer au déploiement de l'idéologie managériale et de ses méthodes, transposées dans le milieu éducatif. En s'ouvrant sur l'extérieur, l'École importe le mode de management du privé.

⁴⁶⁷ Nous renvoyons à l'article O. Rey (2006), qui explique que la notion de « bonnes pratiques » provient des États-Unis. L'éducation importe les méthodes « scientifiques » issues du milieu médical, « *Connues sous le nom « d'Evidence movement ». Le réseau international de référence est The Cochrane Collaboration, organisation créée en 1993 qui a pris le nom de l'épidémiologiste britannique Archie Cochrane (fondateur de « l'évidence base médecine » dans les années 1970), dont la base de revues systématiques des recherches dans le domaine de la santé est très connue. Selon une présentation de l'université de Liège, l'Evidence Based Medecine consiste à baser les décisions cliniques, non seulement sur les connaissances théoriques, le jugement et l'expérience, qui sont les principales composantes de la médecine traditionnelle, mais également sur des « preuves » scientifiques. Par « preuves », on entend les connaissances qui sont déduites de recherches cliniques systématiques, réalisées principalement dans le domaine du pronostic, du diagnostic et du traitement des maladies, et qui se basent sur des résultats valides et applicables dans la pratique médicale courante. Les études cliniques considérées sont des essais contrôlés randomisés (aléatoires), des méta-analyses, mais aussi des études transversales ou de suivi bien construit, lorsqu'il s'agit d'évaluer un test diagnostic ou de pronostiquer l'évolution d'une maladie. Dans le courant des années 1990, un certain nombre de chercheurs et de responsables des politiques publiques ont souhaité élargir la démarche aux politiques publiques et aux recherches du champ social, avec une attention évidente portée aux champs d'intersection, comme les politiques de prévention dans le domaine sanitaire et social.* » Ces méthodes, introduites dans un premier temps aux États-Unis et en Angleterre, se diffusent en Europe par l'intermédiaire d'institutions telles que l'Union européenne et le Conseil de l'Europe. Elles visent à conférer une visée utilitaire à l'enseignement, en réduisant les coûts. Tous les secteurs publics sont touchés par ce nouveau modèle « scientifique ». La fascination pour les chiffres et l'évaluation provient de cette idéologie.

	Discours managérial « plus de démocratie » ⁴⁶⁸ Gestion en réseau des équipes/ réseau de transmission de l'information
Règlements- lois (inscription dans un cadre historique)	Normes/ Références par analogie aux produits mis en circulation
Inspection (inspection des Écoles, des troupes, des hôpitaux)	Évaluation
Inspecteur	Référent (axé sur l'objet à évaluer et non sur le titre ou la fonction de l'individu)
Titres – concours- nomination	Validation d'acquis- Projet- Contractualisation
Permanence des fonctions- transmission hiérarchique de l'information sous couvert du supérieur hiérarchique- chaîne- tout courrier administratif est enregistré et consigné (bordereau d'envoi et archivage)	Fluidité des informations et des individus (maillage-toile- dispersion de l'information) En fonction des évaluations ⁴⁶⁹ , les « référents » et les réseaux sont maintenus ou non.
Les connaissances relèvent du modèle politique ⁴⁷⁰	Les compétences relèvent du modèle gestionnaire

⁴⁶⁸ Faire-croire : donner à penser que les individus sont « plus en démocratie » parce qu'ils remplissent des formulaires d'évaluation revient à les manipuler, d'autant que les formats sont imposés.

⁴⁶⁹ L'évaluation peut conduire à la suppression du poste du professionnel évalué.

⁴⁷⁰ Les connaissances s'élaborent dans la transmission d'un récit ou d'une fiction qui fait tenir l'institution, tandis que les compétences, livrées sous la forme d'application de procédures « conviviales » et « prêtes à l'emploi » (« kits d'apprentissage »), privent leurs utilisateurs de leur liberté d'action.

Citoyenneté au service de l'État	<p>« Capital humain »⁴⁷¹ au service de « l'Économie de la connaissance »⁴⁷²</p> <p>Crédo :</p> <p>« MODERNISER LE MODÈLE SOCIAL EUROPÉEN EN INVESTISSANT DANS LES RESSOURCES HUMAINES ET EN CRÉANT UN ÉTAT SOCIAL ACTIF »⁴⁷³</p>
----------------------------------	---

⁴⁷¹ Nous renvoyons à la critique sur la notion de « capital humain » de M. Foucault adressée à G. Becker : Gary Becker, François Ewald et Bernard E. Harcourt, « Gary Becker dialogue avec M. Foucault », *Socio* [En ligne], 3 | 2014, mis en ligne le 25 octobre 2014, URL : <http://journals.openedition.org/socio/702> Gary Becker C'est dans les deux dernières pages de la leçon 9 que Foucault livre **sa critique la plus acérée du capital humain : la notion d'investissement dans le capital humain produit des distinctions et des discriminations relatives aux fractions de la population dans lesquelles on décide ou non d'investir**. Comme il l'écrit : « Seule une analyse fine de la composition du capital humain, de la manière dont ce capital humain a été augmenté, des secteurs dans lesquels il a été augmenté et des éléments qui ont été introduits à titre d'investissement dans ce capital humain, c'est cela seulement qui peut rendre compte de la croissance effective de ces pays » (*ibid.* : 238). Il répond ici à Schumpeter et à Weber à propos des sources de la richesse des nations. Pour lui, cela ne se réduit pas à la terre, ni au capital, ni au travail. Ce que vous, Gary Becker, avez amené à cette discussion, c'est la notion de capital humain. **Une fois qu'on dispose de cette notion, alors la politique de croissance se fonde sur la distinction entre les populations dans lesquelles on décide d'investir et celles dans lesquelles on décide de ne pas investir**. La critique la plus dure de Foucault se trouve au début du paragraphe suivant : « Et à partir de cette analyse théorique et de cette analyse historique, on peut donc dégager les principes d'une politique de croissance qui ne sera plus simplement indexée au problème de l'investissement matériel du capital physique, d'une part, et du nombre de travailleurs, de l'autre, mais une politique de croissance qui va être très précisément centrée sur une des choses que l'Occident, justement, peut modifier le plus facilement et qui va être la modification du niveau et de la forme de l'investissement en capital humain » (*ibid.*).

⁴⁷² Dans les instances gouvernementales européennes, on parlera de capitalisme cognitif pour désigner la notion d'économie de la connaissance qui se met en place à partir des années 1990.

⁴⁷³ www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm?textConclusion de la présidence du Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000.

2-La managérialisation des métiers de l'encadrement : de l'adhésion pleine à la distance critique, en passant par l'opposition au changement de mode de gouvernamentalité

Nous présentons dans cette sous-partie l'analyse de contenu des entretiens avec les cadres. Parmi les dix cadres rencontrés, M. T, inspecteur pédagogique régional, adhère totalement à la managérialisation de l'École et argumente en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes. Mme S, inspectrice du premier degré, adhère également au changement de mode de gouvernamentalité et articule son discours autour des notions d'efficacité, de modernisation des services de l'État et de la nécessité d'orienter l'École vers l'Entreprise. À l'opposé de cette vision utilitariste et pragmatique de l'École, M. H et Mme F dénoncent les dérives bureaucratiques de l'Institution, qui mettent à mal la transmission des savoirs disciplinaires et de la pédagogie. Entre ces positionnements très marqués, les six autres inspecteurs du premier et du second degré réalisent une « adhésion à éclipses »⁴⁷⁴; leur discours, dans un premier temps, semble adhérer au changement de mode de gouvernamentalité ou, du moins, en minorer les effets négatifs puis, au cours de l'entretien, les cadres modifient leur positionnement, en nous faisant part du malaise ressenti au sein de la profession. Nous avons utilisé les notions de défondation et de prolétarianisation pour désigner le changement de mode de gouvernement, qui implique une rupture des liens de solidarité au sein de l'Institution scolaire, liens brisés par des politiques managériales qui imposent la gouvernance par le numérique.

⁴⁷⁴ R. Hoggart, *La culture du Pauvre*, 1970.

2-1 « Aller dans le sens de l'histoire »⁴⁷⁵

Dans un premier temps, nous avons rencontré une inspectrice-adjointe à l'inspecteur d'académie pour tester notre questionnaire. Mme S, à la retraite au moment de l'entretien, a exercé le métier d'inspectrice avant la mise en place de la gouvernance, qu'elle dit ne pas trop connaître :

L.53 à 74

*« Alors la gouvernance actuelle/ je ne sais pas ce qu'elle est puisque ce que je sais c'est qu'on est parti sur **un système régional avec à l'heure actuelle le Recteur et des inspections académiques avec le Dasen donc des directions/** Moi ce que je vous en dirai /c'est qu'on va dans le sens de l'histoire/Monsieur le Président de la République ce matin ou hier dans les journaux parlait des 12 grandes régions/ je crois que nous devons évoluer /sur ce qu'on appelle le mille feuilles/Je pense que nous devons aller vers des espaces plus importants heu plus **efficaces/** Nous devons intégrer de faire fi de nos vieilles habitudes et intégrer toutes les avancées de **l'informatique** »*

La recherche d'efficacité et de réduction des dépenses publiques est l'élément qui permet de légitimer, chez Mme S., le passage à la nouvelle gouvernance. L'inspectrice soutient sa position en faisant valoir que les avancées technologiques permettraient de réduire les coûts et le poids de la bureaucratie, qu'elle juge inefficace, au sein de l'Éducation nationale. Elle met en opposition les deux modèles de gouvernement de l'Éducation nationale : la structure hiérarchique traditionnelle est déstabilisée par la gestion informatisée, qui permet d'introduire le modèle de gouvernement en réseau :

L54 à 74

*« Je crois qu'il faut prendre l'histoire en marche/ voir/ avoir des idées/les devancer/ Vous aviez si vous voulez une structure qui était tout à fait logique/ que nous avons connue/ vous aviez des rectorats / des inspections académiques/ les bureaux d'IEN/ **bon...bon maintenant vous n'aurez pas un doublement/ un triplement/ un quadruplement des personnels qui finalement avec une bonne base de données peuvent faire la même chose/ Ensuite/ ce qui compte c'est que les décideurs demeurent / les techniciens préparent le travail/ un DASEN⁴⁷⁶ décide/ un ien va également être un personnel intermédiaire qui va nourrir la décision** »*

Son discours est étayé par un discours « anti fonctionnaire » dénonçant le poids de la « paperasse »⁴⁷⁷ et les lourdeurs administratives des services centraux. L'efficacité, l'efficience de l'action publique, la convivialité de l'outil numérique et la transparence des

⁴⁷⁵ Discours du cadre 9, Mme S, L.53.

⁴⁷⁶ Les DASEN sont les directeurs académiques des services de l'Éducation nationale.

⁴⁷⁷ Les mots mis en gras dans ce paragraphe se retrouvent fréquemment utilisés dans le discours managérial.

gestes professionnels des fonctionnaires sont autant d'arguments avancés par l'inspectrice en faveur de l'adoption des nouveaux outils de management.

Son discours est orienté par la volonté de réduire les dépenses publiques et de limiter la part des fonctionnaires pour créer de l'emploi dans le secteur privé. Ce discours oppose le monde des fonctionnaires, au statut protégé, au secteur privé exposé au chômage. Cet argument est également avancé par les inspecteurs du premier degré et les IA- IPR⁴⁷⁸, favorables à l'École de la Refondation.

Elle défend l'utilisation de l'argent du contribuable, au service du développement des entreprises et de la création d'emplois. Les dépenses de l'État sont qualifiées « *d'immorales* », à de multiples reprises, par Mme S :

L 76 à 79

*« Nous avons eu une époque où l'argent public coulait à flots/ Bon bé l'argent public ne coule plus à flots et puis nous avons tous **ces nouveaux systèmes de communication** qui facilitent les choses/ oui mais vous allez me dire c'est bien de créer des emplois (///) bon d'accord mais à quoi ils servent il faut voir/ Il faudrait qu'on arrive à faire coïncider le besoin des écoles ou du citoyen avec les postes qu'on crée/ Je trouve **immoral/ immoral** de créer ça ou prendre sur l'argent public quand il y a du chômage/ **je trouve ça immoral/ A ce moment-là il vaut mieux mettre l'argent pour aider les entreprises** ou des créateurs d'emplois ou si nous sommes nous-mêmes créateurs d'emplois il faut que ça soit visible/Encore une fois je crois qu'on va dans le sens de l'Histoire(///) »*

Oubliant sans doute que l'École est une institution publique au service des contribuables, elle soutient une vision de la répartition des budgets de l'État orientée vers l'entreprise, et non plus vers l'Éducation :

L.73 à 74

« Oui. Puis/ la deuxième chose/ (///) mais on est là pour pas trop dépenser l'argent public/ On n'a pas trop regardé à l'argent public. (///) »

Elle rappelle, comme pour se dédouaner, que les politiques d'austérité budgétaire ont été votées au Parlement :

L. 76 à 79

*« C'était en 2005, **en plus** c'est une loi qui a été votée par la gauche et par la droite ensemble donc mais ça changeait tout / on fonctionnait en enveloppe globale/Le recteur n'allait plus chercher des postes mais des euros/ alors ça je trouve que dans les lois de décentralisation et de déconcentration/ c'était une avancée considérable ça donnait une sacrée responsabilité aux régions euh/ Après on peut être plus ou moins critique sur comment c'est géré alors mais c'est une avancée très considérable euh /RGPP Révision Générale des Politiques Publiques/ on est passé exactement dans la même chose /on est tous là-dedans on y est depuis 5/10 ans ».*

⁴⁷⁸ IA-IPR sont les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux.

Mme S justifie la politique gestionnaire de l'Éducation nationale en s'appuyant sur la publication des résultats PISA, chiffres médiatisés en 1990 et manipulés pour légitimer le changement de gouvernance de l'École :

L.138 à 143

*« Les dernières éval Pisa nous placent à un certain rang mais qui n'est pas glorieux donc on se rend compte que nous avons des enfants qui décrochent /Bon depuis Chevènement 80/100 d'une classe d'âge au niveau bac eh bien on n'y est jamais arrivé/ Nous avons progressé/progressé/ progressé **et nous avons commencé à stagner dans les années 90** où il y a toute une tranche si vous voulez où on n'a pas réussi et où on s'est rendu compte que l'école était un lieu de reproduction sociale au lieu d'être comme par le passé un système d'ascension sociale».*

Elle nuance néanmoins son propos en ajoutant que la culture de l'évaluation n'intègre pas le temps des apprentissages mais plutôt celui du calendrier électoral :

L.144 à 145

« Il y a toutes les causes du monde/ il y a toutes les évals du monde/ c'est multifactoriel /c'est évident or moi j'ai juste une chose à dire / Trop d'évaluation tue l'évaluation/ Lorsqu'un ministre fait une loi, dans les 15 jours il demande une évaluation, dans les 15 jours ! »

Elle conclut notre entretien en disant que l'EN est ingouvernable, rappelant le passage éclair du ministre Hamon⁴⁷⁹.

Mme S, IEN- IA à la retraite, se positionne en faveur de la nouvelle gouvernance de l'Éducation nationale. L'efficacité, l'efficience et l'employabilité sont les principales notions évoquées par ce cadre en faveur des politiques publiques d'austérité budgétaire.

⁴⁷⁹ Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche du 2 avril 2014 au 25 août 2014.

2-2 « L'insertion professionnelle est le sujet phare de la réussite de l'école »⁴⁸⁰

M. T, IA- IPR⁴⁸¹ (Inspecteur d'académie-Inspecteur Pédagogique Régional) se démarque des autres cadres parce qu'il est le seul inspecteur en activité, parmi ceux que nous avons rencontrés, qui se déclare favorable à la mise en place du Socle commun des compétences. Chargé de la formation professionnelle, il dit bien maîtriser la mise en œuvre du travail « collaboratif » entre les enseignants, autour d'un projet fédérateur. Par ailleurs, il ajoute que l'approche par les compétences est un mode d'enseignement qui se pratique couramment dans les filières professionnelles et les écoles situées en zone d'éducation prioritaire parce que, d'après lui, « on n'a pas le choix »⁴⁸².

Dès le début de l'entretien, M. T annonce son entière adhésion au discours managérial ; le slogan « Réussite pour tous » renvoie, pour lui, à une réforme de l'enseignement intégrant les contraintes de la nouvelle gouvernance, c'est-à-dire rapprochant l'École de l'univers de l'entreprise :

L.28 à 32

« Il ne faut pas avoir peur de parler métier dès le plus jeune âge/Allons-y »

Il poursuit :

L. 266 à 281

« (///) cette insertion professionnelle sera réussie si on a réussi à faire faire à nos élèves ce que les entreprises attendent et sinon l'insertion professionnelle ne sera pas réussie (///) »

Pour ce faire, l'École devra ajuster ses contenus de formation, afin de s'adapter aux évolutions techniques et professionnelles. Les enseignants, pour leur part, devront renoncer à la transmission des savoirs disciplinaires et modifier leurs pratiques, en intégrant une pédagogie de projet, associant l'interdisciplinarité et la bivalence :

L. 29 à 32

« / En fait ce qu'on veut c'est au travers de la réussite pour tous / On s'est donné l'ambition de dire / On veut que les enseignants travaillent différemment / Première des choses qu'ils travaillent en équipe/ Deuxième des choses qu'ils changent leurs pratiques pédagogiques/ Alors ça ça fait 20 ans qu'on le dit/ Aujourd'hui on le dit en 2015 un petit peu plus fort depuis la rentrée 2014 »

⁴⁸⁰ Entretien du cadre de l'EN 6, L. 433

⁴⁸¹ Pour des raisons d'anonymat, la spécialité de l'inspecteur n'apparaît pas.

⁴⁸² Entretien du cadre de l'EN 6 : L.395 à 397. Cela revient à dire qu'on va généraliser le mode d'enseignement des zones d'Éducation prioritaire à tout le système éducatif.

M. T s'appuie sur le discours véhiculé par le ministère pour argumenter en faveur de l'insertion professionnelle, qui se heurte aux résistances des enseignants.

L.432 à 492 :

« (///) c'est le discours relayé du ministère donc c'est le ministère qui aujourd'hui a réellement pris conscience que l'insertion professionnelle est le sujet phare de la réussite de l'école me semble-t-il / Il faut qu'on puisse en parler/ Qu'on puisse en parler librement / Choisissons les mots / Choisissons Les mots/ Adaptons à l'âge des élèves / Adaptons/On n'a pas besoin de parler d'insertion professionnelle à des gamins de 10 ans mais on peut parler métier/ Champ métier/ Secteur métier /On a le droit de parler de ça/ Et faut pas se verrouiller voilà/ Y a des images qui font que c'est un petit peu compliqué parfois hein parler de ce sujet-là mais je crois qu'il faut réussir à passer au-dessus de ça (///) »

Chez M. T, les notions de connaissances et de culture⁴⁸³ deviennent secondaires par rapport aux compétences :

L.263 à 264

« Je prends le cas du socle commun de connaissances et de compétences heu c'est difficile me semble-t-il déjà d'avoir ce titre »

Il insiste sur l'intitulé du Socle, source de nombreux débats auprès des cadres :

L. 308 à 309

« (///) je ne mettrais pas de connaissances/ Je mettrais que des compétences »

Il justifie sa position, en se référant à une réunion de cadres :

L.343 à 350

*« L'analyse du socle entre inspecteurs c'est au rectorat là/ A un moment donné j'ai pris la parole pour dire ça mais tous mes collègues/ Tous mes collègues (///) issus du monde technologique ou professionnel étaient tous en phase avec moi/ Y en a pas un qui n'est pas en phase et après qu'on m'ait dit/ Oui tu as raison/ **On a continué à faire de l'élitisme disciplinaire**/ L'histoire-géographie s'y retrouve plus / Le prof de (///) s'y retrouve pas/Pourquoi moi je me retrouve pas ?/ Mais vous m'avez pas entendu/ Pour moi y avait qu'un message à mon sens à faire passer/ C'était celui-là / Sinon on veut tout mettre/ C'est-à-dire qu'on veut satisfaire tout le monde/// Personne s'y retrouve »*

M. T préfère parler de « référentiel » métier plutôt que de « socle commun de compétences ».

Les référentiels métiers sont élaborés avec les entreprises, qui définissent les besoins en termes de « ressources humaines » :

L. 266 à 282 :

« (///) donc le référentiel est écrit en partenariat au départ avec les équipes professionnelles donc on est autour d'une table/ Une vingtaine avec essentiellement des professionnels/ Quelques enseignants / Au moins un ou deux inspecteurs et donc le pilote est souvent un inspecteur / Souvent un inspecteur général (///) Quand on a fini d'écrire ce qu'on appelle le

⁴⁸³ Il dit : « la culture, si on veut », ou encore L.315 et 316 « il peut y avoir des actions culturelles ce n'est pas gênant/ Mais qu'on reste sur les compétences ».

RAP/ Référentiel d'activités professionnelles/ Qu'est-ce que vous professionnels vous attendez de nos jeunes ? »

La commission professionnelle, dite « consultative », semble avoir plus de pouvoir que ce que laisse entendre l'adjectif « consultatif », puisque c'est elle qui valide le RAP et que la présence des professionnels semble plus importante, lors de l'élaboration du référentiel, que celle des enseignants :

L.278 à 280

*« Quand ils vont sortir de / Avoir un diplôme de niveau 3 donc on travaille dessus quelques mois/ On écrit / On formalise le RAP⁴⁸⁴/ **C'est validé dans une commission professionnelle consultative** qu'on appelle une CPC et ensuite on travaille sur le reste des compétences et (///) la certification/On était au socle commun/ **On ne s'inspire pas de ça** »*

Le socle commun ne serait pas suffisamment clair pour M. T. Réécrit à plusieurs reprises, il intègre les programmes et les compétences, mettant ainsi en évidence les désaccords entre les responsables de l'Éducation. M. T souhaite s'appuyer uniquement sur les compétences :

L. 283 à 350

*« On sait parfaitement aujourd'hui dans notre monde de l'Éducation /On maîtrise bien ces notions de référentiels/ Le socle commun pour moi /De l'image qu'on veut en donner c'est un peu complexe dans la mesure où **rien que dans le titre y a déjà une incohérence pour moi/ C'est-à-dire socle commun de compétences et de connaissances oui mais alors si je mets les compétences et les connaissances pourquoi j'écris des programmes à côté ?** »*

M. T argumente en faveur des référentiels, car il dit qu'on ne sait pas évaluer les compétences. La remarque de M. T interroge une nouvelle fois la pertinence des résultats des tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves : si on ne sait pas évaluer les compétences, quel crédit accorder aux classements attribués à la France et qui ont contribué à déstabiliser le modèle antérieur ?

L.294 à 298

« (///) on ne maîtrise pas l'utilisation de compétences/ (///) / On ne sait pas / On ne sait pas/ On ne se rend pas compte que derrière des compétences / Pour évaluer une compétence brutalement on sait pas le faire/ On sait pas le faire donc on définit ce qu'on appelle des critères d'évaluation et tous nos référentiels sont remplis de ça /// »

M. T nous fait part des résistances à la mise en place du Socle des compétences à l'École. Il y aurait, d'une part, une résistance externe exercée par la société civile et les parents d'élèves et, d'autre part, en interne, celle des inspections générales et des enseignants.

⁴⁸⁴Le RAP est un référentiel d'activités professionnelles.

Les oppositions externes seraient liées au mode de notation positive. L'évaluation positive induite par l'APC casse le lien existant entre la notation et la place hiérarchique, elle se heurterait, selon M.T, aux « mentalités » et à notre modèle d'enseignement dit « élitiste » :

L.64 à 73

*« C'est une reproduction sociale oui/ **Tout le monde adhère à ça** / Essayons de dire par exemple dans un collège et c'est ce qu'il se passe / On va passer à l'évaluation par compétences / Vision positive des choses/ On ne regarde plus ce que l'élève ne sait pas faire/ **On regarde ce qu'il sait faire et on le valorise au travers de ce qu'il sait faire** / Ben c'est bien joli mais il arrive un moment où les profs et les parents d'élèves par contre ne comprennent plus **parce que y a plus de hiérarchie entre les élèves et même notre système** »*

De plus, ajoute-t-il, le traitement informatique nécessite des notes :

L.71 à 72

« Les affectations de troisième à la seconde nécessitent un traitement informatique / Ce traitement informatique nécessite des points/ Pour avoir des points il faut des notes »

Par ailleurs, les parents vont s'inquiéter si on modifie le mode d'enseignement :

L .218 à 223

« Mais y a des blocages/ Oui des blocages disciplinaires / Des cloisonnements disciplinaires /La formation initiale disciplinaire/ Oui la société/ Les parents d'élèves vont être très inquiets / Si on consomme une heure de math/ Une heure de physique/ Une heure de science et une heure de technologie et je leur dis je vais faire un projet et toutes les disciplines vont avancer ouah je suis pas certain que les parents d'élèves comprennent bien ce qui va se passer/ C'est aussi ça/ »

L'entrée par les compétences est demandée depuis 20 ans par les tenants du socle commun. Pour autant, elle n'arrive pas à s'imposer. M. T pense que les inspections générales veulent continuer à défendre l'enseignement des disciplines en maintenant les programmes et qu'elles constituent un blocage interne à la mise en place des compétences :

L. 248 à 252

« Ça fait quand même 20 ans qu'on le demande / ça fait 20 ans qu'on essaie de le mettre en place mais je suis pas certain qu'au plus haut niveau tout le monde soit convaincu / Je suis pas certain qu'une inspection générale de / D'anglais/ Une inspection générale de lettres/ Une inspection générale de math soit parfaitement convaincue qu'au travers d'un projet on peut avancer dans les programmes »

Sur le terrain, les enseignants s'opposent à l'APC, qui implique un travail en interdisciplinarité. Deux logiques s'opposent, l'une axée sur la pédagogie du projet, permettant de développer des compétences à visée utilitariste et l'autre, axée sur l'acquisition des connaissances disciplinaires, définies dans les programmes scolaires.

L. 152 à 230

« Oui et après y a aussi la peur au travers d'un projet de pas être capable de traiter le programme/ C'est-à-dire que moi Monsieur l'Inspecteur je vous entends / Attendez moi j'ai un métier / Je suis prof de (///) Mon programme est très lourd alors m'amuser sur des projets je veux bien mais je n'ai pas le temps/ Voilà je vous le fais court »

L'IPR doit convaincre les enseignants :

D'un côté, nous avons des enseignants qui se positionnent par rapport à leur appartenance à un corps disciplinaire :

L. 174 à 175

« Attachés au programme/ Qui ont du mal à sortir de leur discipline »

L.177 à 178

« Et qui veulent bien sortir de leur discipline euh à condition que ce ne soit pas sur des temps qui consommeraient leur temps disciplinaire »

L. 180 à 184

*« J'ai 3 heures de math par semaine/ Je veux bien faire un projet mais attention mes 3 heures de math sont mes 3 heures de math et c'est comme ça qu'on leur demande toujours plus alors plus tard les élèves/ Je prends l'exemple des ateliers scientifiques / **On a eu je sais plus combien ou 450 ou 500 projets pédagogiques l'année dernière sur l'académie de Montpellier sur les ateliers scientifiques / C'est absolument génial** »*

et de l'autre, un IPR qui fait valoir sa position de « référent » pour argumenter en faveur de l'interdisciplinarité :

L. 157 à 161

*« C'est-à-dire qu'en fait ce qu'il faut réussir à montrer c'est qu'au travers d'un projet on est parfaitement capable d'avancer dans un programme et c'est toute la difficulté/ Alors pour ça/ Pour répondre à ça / Pour répondre **je sais pas si je vais y répondre** mais en attendant sur le bassin de (///) / Je suis **référent** du collège de (///) On a décidé de réunir les enseignants autour de cette **problématique** »*

En ce qui concerne la mise en place du travail en interdisciplinarité et du travail collaboratif, il s'appuie sur le mode de travail en milieu industriel et propose de transférer ses méthodes au milieu éducatif :

L. 232 à 264

« Dans toutes les disciplines technologiques tertiaires industrielles la notion de projet existe depuis toujours »

« On fait un projet/ Au travers du projet on développe ses compétences ou ses connaissances »

« C'est pas /Dans les disciplines générales c'est pas du tout le cas / Pour faire un TD/Et c'est souvent ce qu'on fait et la mise en application des connaissances vues précédemment »

« Alors que nous quand on fait un projet/ Notre projet est intégré à la formation/C'est-à-dire qu'on n'attend pas d'avoir fini les cours pour faire un projet »

Pour convaincre les enseignants, il argumente en précisant que ceux qui ont franchi le pas ne reviendront plus en arrière.

L.98 à 104

« C'est très apprécié des enseignants »

L. 114 à 148

« Alors que l'anglais et l'enseignement technologique en langues vivantes est fait dans tous les lycées de l'Académie qu'on s'entende ou pas / C'est fait/ **Au grand bonheur des élèves et des enseignants eux-mêmes** »

L.360 à 390

« Alors on a des enseignants qui commencent à avancer dans ce sens-là / Qui ont bien intégré/ Et puis alors tous ceux qui ont commencé ne feraient plus marche arrière/ **ça il faut le savoir** / C'est-à-dire que tous les enseignants qui sont dans cette dynamique de projets ne veulent plus entendre parler de cours/ C'est terminé/ Ils ont parfaitement intégré et parfaitement compris que tout le cours et toutes les connaissances se développent très très bien au travers de pédagogie de projets »

Il disqualifie ceux qui continuent de s'opposer à la mise en place du socle commun.

L.432 à 492

« Ben un enseignant c'est un bon élève qui a fait des études qu'il a réussies/ Qui a été **réinjecté** dans l'école et l'insertion sociale il l'a connue/ Il l'a connue dans **un circuit fermé** / L'insertion sociale et professionnelle **ça tourne en circuit fermé** dans un monde **surprotégé**/ Dans un **monde surprotégé** donc on risque rien aujourd'hui/ les fonctionnaires d'État on ne risque rien entre guillemets / »

Les enseignants sont perçus, par lui, comme des privilégiés. Cet extrait illustre la rupture du lien entre l'IPR et une partie du corps enseignant. En adhérant à la logique managériale, M. T semble se désolidariser des principes républicains de l'École, dont la mission est d'instruire et non pas de préparer les élèves à s'adapter aux exigences du Marché. Il discrédite les fonctionnaires, perçus comme des individus « bornés », « qui critiquent tout » et ne font pas preuve d'ouverture d'esprit, tant ils restent « accrochés à leurs idées » :

L. 485 à 490

« Donc quelque part **ils peuvent pas comprendre** ce qui se passe dehors/ **Ils voient pas** ce qui se passe dehors sauf s'ils côtoient dans leur vie privée un autre monde que le monde de l'Éducation et s'ils côtoient un autre monde que le monde de l'Éducation soit ils restent **bornés accrochés à leurs idées** et **ils critiquent tout** et à ce moment-là ces gens qui pourraient être leurs amis ne le sont plus soit ils les comprennent et ils restent leurs amis et ils commencent à se dire/ **Ouah on est quand même dans un monde protégé** »

Il étaye son discours en disant que l'entreprise est un sujet tabou de l'École. De fait, jusqu'à présent, les enseignants ne faisaient pas partie du secteur productif⁴⁸⁵.

L. 443 à 450

« *Qui dit entreprise dit patronat / Qui dit patronat dit exploitation de salariés et tout ça c'est en conflit avec toutes les idées que doit véhiculer l'école / **L'école est là pour que tout le monde soit traité de la même manière**/ Y a pas de raisons qu'y ait des patrons qui gagnent plein d'argent comme pensent certaines personnes/ Faut savoir que beaucoup de petites entreprises en France ont des patrons qui payent d'abord leurs employés avant de se payer eux-mêmes alors je veux dire c'est quand même ça la réalité de nos entreprises/ **Quand on pense entreprises en France on a un vrai problème en France c'est qu'on pense aux 40 chefs d'entreprise du CAC 40** »*

Il poursuit en vantant les avantages de l'APC, qui permettrait d'acquérir des savoir-faire réutilisables :

L.375 à 382

« *Vous êtes devant une photocopieuse nouvelle par compétences acquises d'une autre photocopieuse vous réussissez à trouver euh des exemples comme ça on pourrait en trouver/ C'est notre quotidien et **à l'école on ne le fait pas**/ A l'école on dit /Ah non non / Pour utiliser une photocopieuse on fait d'abord le cours / **On va faire le cours sur la photocopieuse**/ On va faire le cours sur la photocopieuse/ On va aller jusqu'à nous raconter de quoi est fait l'encre et les cartouches d'encre »*

La critique des enseignants et de leur mode d'enseignement permet à M. T de revenir, dans la même séquence, sur l'insertion professionnelle des jeunes :

l. 490 à 492

« *C'est un peu ça/ Donc cette mission d'insertion sociale professionnelle qui est incontournable pour réussir une insertion sociale pour moi c'est ça c'est ça la mission de l'Éducation »*

Enfin, il utilise un argument de « bon sens », l'Éducation nationale n'a plus les moyens financiers de faire autrement. Il n'y a pas suffisamment d'argent pour la formation initiale et continue des enseignants. M. T reconnaît que le niveau des enseignants était plus élevé auparavant qu'actuellement.

L.992 à 993

« *Si on remonte à 30 ou 40 ans en arrière nos profs ils faisaient partie un peu de l'élite donc forcément là on recrute quand même dans un éventail beaucoup plus large »*

Il constate que les masters Éducation n'équivalent pas aux masters de spécialités et que, pour des raisons d'économie, selon lui, la formation des enseignants, deux ans durant, après la Licence, n'est pas adéquate :

⁴⁸⁵ Les missions de l'École sont des missions d'Éducation et de formation des individus, qui n'obéissent pas à des logiques de rentabilité.

L.917 à 924

« Si je suis à l'INSEE pour employer un master de math je choisirai un Master de math/ Je choisirai pas le Master Éducation math/ (///) **Moi je commencerai/ Enfin non je commencerai pas / ça a un coût/** Mais moi j'aurais volontiers commencé la formation avant / Moi j'aurais volontiers mis le concours à la licence/ C'était avant et pour faire ensuite 2 années de formation en alternance »

M. T nous dit ce que sera l'École du Socle. Elle ne visera pas « l'excellence » pour tous⁴⁸⁶ :

L 498 à 507

« C'est ce qui nous manque dans l'école/ L'école est gérée par des têtes pensantes et des têtes grises/ Il en faut/ Il en faut absolument/ On est un pays où notre élitisme doit être présent sur plein de chantiers ou de domaines on est à la pointe de la technologie mondiale/ De la recherche mondiale/ il faut qu'on reste à ce niveau-là / **Je dirais c'est vraiment une de nos spécificités faut pas qu'on la perde mais à ce titre-là on ne doit pas me semble-t-il imposer à tous les élèves de viser cet objectif** »

M. T affirme que l'objectif, dans les filières technologiques, n'est pas de permettre aux élèves d'accéder au savoir :

L.110 à 112

« (///) enseigner les mathématiques dans le bac technologique c'est-à-dire enseignons les mathématiques mais des mathématiques qui répondent aux besoins (///) On fait pas des mathématiques pour devenir chercheur dans les grands labos de recherches de mathématiques »

L'École du Socle consiste, en fait, à « rentabiliser » les enseignants en les faisant travailler plus et avec des effectifs de classe plus chargés :

L.24 à 26

« Donc c'est très difficile de mettre en place /hein/ je dirais ces actions pour donner la possibilité à des équipes pédagogiques de travailler ensemble/ De travailler avec plus d'élèves »

Les nouvelles orientations prises par l'École du Socle s'appuient sur l'idée que nous sommes dans une société en constante évolution, qui est contrainte de se réajuster en permanence aux innovations technologiques. L'individu devrait se former continuellement, afin de pouvoir occuper quatre à cinq métiers au cours de sa vie. Cette nouvelle formation, tout au long de la vie, permettrait de répondre efficacement au changement. Il serait inutile d'apprendre des savoirs qui ne seraient plus réutilisables dans la vie professionnelle ou quotidienne. Dès lors, l'enseignement de la littérature et des humanités est conçu comme une pratique désuète puisque

⁴⁸⁶ Nous constatons, ici, l'une des caractéristiques du discours managérial, à savoir qu'il affirme le contraire de ce qui se fait en réalité. Le cynisme consiste à faire croire aux parents que l'École lutte contre les inégalités, alors que les conditions d'accueil des enfants ne permettent plus aux enseignants de travailler correctement.

l'École, en se professionnalisant, s'oriente vers les besoins des entreprises, en intégrant les notions d'employabilité et de flexicurité. En adoptant ce positionnement, M.T se désolidarise d'une grande partie des enseignants.

2-3 « *Donc par contre y a eu un gros problème* ⁴⁸⁷ »

Mme L., IPR de LVE, construit son argumentation en opposant une école passéiste à une école plus pragmatique ouverte sur le monde. Elle critique les méthodes d'enseignement des langues avant l'imposition du CECRL: « Voilà on ne faisait que lire »⁴⁸⁸ ; et elle axe son discours sur la lourdeur de la « *machine* » Éducation nationale.

L.1046 à 1047

« Je pense que notre système / On est dans un monde très très complexe et moi je pense qu'il faudrait vraiment un gros coup de pied là-dedans pour /Oui il est vieux / Il est napoléonien/ »

L'utilisation du discours managérial coïncide, chez l'IPR de langue, avec l'évocation de la mise en place du « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ». Cela nous permet de constater que l'adoption d'un outil de référence produit par le Conseil de l'Europe et visant à normaliser les pratiques des enseignants modifie le discours des individus qui l'utilisent et, par conséquent, influence les contenus et les finalités de l'enseignement. Nous remarquons également que plus l'IPR se réfère à la vulgate managériale, moins ses exemples sont étayés par des faits relevant de la vie courante :

L.20 à 22

*« Je dirais que ça a beaucoup évolué avec le **CECLR qui a fait changer les pratiques** et qui a fait que **la langue devienne davantage un outil de communication**/ Je vais vous passer la façon (rires) dont j'ai appris moi (///) »*

Pour acculturer les enseignants au nouveau modèle éducatif, l'ancien mode de transmission du savoir est disqualifié (L.27 à 110) : « *ce n'était pas fun* ».

Mme L. compare le modèle français au modèle anglo-saxon ; elle valorise le pragmatisme des Anglo-Saxons, le travail des élèves par groupes dans des espaces de travail ouverts, sur le modèle des entreprises actuelles :

L. 110 à 116

*« Ils sont beaucoup plus **pragmatiques** que nous/ Ils sont beaucoup plus **ouverts**/ Les **espaces de travail** sont beaucoup plus **espaces** que salles de classe »*

D'après Mme. L, il faudrait contraindre les enseignants à appliquer le CECRL et, par conséquent, à renoncer à leur liberté pédagogique :

L. 130 à 152

⁴⁸⁷ Entretien du cadre 4, Mme L, L. 598.

⁴⁸⁸ Ibid. L.66.

*« Je sais maintenant aujourd'hui on est quand même en 2015 mais au début je dirais entre 2001 et 2008 y a pas eu assez d'injonctions pour forcer les enseignants à utiliser beaucoup plus les pratiques rationnelles (souffle)/ les communicants etc. etc./ **Encore aujourd'hui/ on trouve encore des enseignants vieille école qui n'ont pas encore intégré ces façons de mettre les élèves en situation de communication/ Qui se rapprochent de plus en plus de l'authentique / De la pédagogie du projet/** »*

Mme L. évoque les enseignants « *vieille école* »⁴⁸⁹ incapables de s'adapter au nouveau modèle et de modifier leur pratique d'enseignement :

L. 136 à 140

« Y a encore des gens/ Y a ceux qui sont réticents de nature et ceux qui disent moi j'ai toujours enseigné comme ça et je continuerai comme ça et puis ceux qui trouvent que ce qu'on fait avec une vidéo c'est possible de faire avec le support papier/ Donc ce qui a beaucoup changé pour moi entre avant et après c'est qu'avant on ne faisait pas parler les élèves/ On les faisait parler mais pour lire ce qui était au tableau »

Mme L. étaye son argumentation en évoquant « les cours communicants », « la langue de communication », « les TICE » et l'ouverture « de l'espace de la classe » sur l'extérieur :

L.143 à 149

« / Parce qu'aujourd'hui on voit vraiment des cours communicants/ Les profs se sont emparés de la langue de communication donc ça c'est vraiment et puis les TICE/ Les nouvelles technologies qui ont beaucoup contribué aussi à faire évoluer les choses parce qu'on peut amener le monde entier dans la salle de classe/ On peut mettre les élèves face à des situations sous forme de vidéos par exemple et puis ils voient comment les gens interagissent donc ça a vraiment été un outil formidable quoi »

Le savoir académique n'est plus en adéquation avec la langue de communication, désormais imposée par le « CECRL ». Mme L. illustre son propos par son exemple personnel de jeune assistante de langue à l'étranger incapable de demander une paire de draps à sa famille d'accueil, malgré l'apprentissage littéraire qu'elle avait reçu.

Elle justifie ainsi le passage de la langue vectrice de culture à la langue de communication, dont la fonction est de permettre d'échanger, d'agir et de conduire la gestion des affaires courantes. La visée utilitariste semble primer dans les choix opérés par les concepteurs du cadre commun, ainsi l'utilisation de textes d'auteurs est assimilée par l'IPR d'anglais à une pratique révolue. Cette pratique d'enseignement ne fait pas partie « *des bonnes pratiques* », des « *bonnes méthodes* » et une des missions essentielles de l'IPR de langue est, selon elle, d'imposer le « CECRL » chez les enseignants, en s'appuyant sur des professeurs « référents » qui vont leur permettre d'introduire ces nouvelles pratiques.

⁴⁸⁹ Discours de l'EN 4, Mme L, L. 27 à 28.

Les IPR porteurs d'un discours en faveur du CECRL vont, en effet, appuyer leur argumentation sur l'aspect pragmatique et utile de la langue de communication. Elle permet de « *communiquer* », de « *se déplacer* », « *de consommer* », « *d'être connecté* »⁴⁹⁰ et répond aux critères du « *basic English* », c'est-à-dire à la langue du commerce et des échanges.

Néanmoins, l'inspectrice oscille entre deux positionnements. Dans un premier temps, lorsqu'elle se réfère à sa pratique d'enseignante, elle évoque les voyages à l'étranger avec ses élèves. Elle nous dit que ces déplacements étaient faciles, gratifiants ; elle est manifestement impliquée subjectivement dans son propos.

Puis, lorsqu'elle commente le nouveau modèle de fonctionnement de l'école, elle parle de référents, d'évaluation positive, de référentiels de compétences. Son propos ne s'appuie plus sur des pratiques professionnelles mais est imprégné de la nouvelle terminologie imposée par les directives ministérielles. Cette nouvelle terminologie est source d'incompréhension chez l'IPR. Auparavant, commente-t-elle, les missions des IPR étaient clairement identifiées alors que maintenant, ils s'interrogent sur leurs missions. Des réunions entre pairs sont nécessaires pour déterminer le sens des directives suivies:

L.224 à 227

« Alors oui définition / Déjà on se pose déjà souvent cette question entre nous lors des réunions d'IPR / On se pose souvent la question de notre mission / Avant c'était clair/ C'était l'IPR était là pour aller inspecter / Inspecteur pédagogique régional »

L'IPR construit son argumentation en opposant la nature de ses missions, avant et après l'introduction de la nouvelle gouvernance :

L.229 à 231

« Il était là pour aller inspecter les enseignants sur un secteur déterminé et apporter tout ce qui était conseils/ formation au niveau purement pédagogique / »

Aujourd'hui, les missions s'empilent, notamment en raison de la mise en réseaux des services :

L.231 à 234

*« Aujourd'hui ben ça a changé complètement c'est-à-dire que notre mission d'inspection se voit réduite à une part peau de chagrin/ **On inspecte presque plus tellement on a des missions autres c'est-à-dire que chaque IPR est porteur d'un dossier** / Voir 4/ 5/ 6 dossiers et les langues vivantes sont partout »*

L'accroissement des nouvelles missions empiète sur le travail de l'IPR :

L.240 à 243

⁴⁹⁰ Ces compétences en langues étrangères ainsi définies recourent les orientations données pour l'enseignement de la géographie dans le BO de 2015.

« Nos missions elles s'empilent de plus en plus/ On en a de plus en plus tant et si bien qu'on a pas vraiment le temps de les mener à bien/ On est sans arrêt en train de courir après le temps pour essayer de boucler/ De faire ce qu'on est censé faire au niveau de nos propres dossiers parce qu'il y a aussi des choses incontournables/ »

Mme L. évoque l'organisation de la certification des enseignants :

L.249 à 253

« Donc on travaille avec les services / Donc c'est des **heures et des heures de tableaux à remplir / De cases à cocher etc./**Donc je dirais c'est fou/ S'il fallait définir le métier c'est vraiment fou »

La mise en réseaux des services accroît le nombre de réunions et de pôles de surveillance appelés « têtes de réseaux » :

L.255 à 257

« Ensuite on a énormément de réunions/ On est dans beaucoup de **comités** donc des **groupes de travail /**Dont on est référent d'un secteur »

La mise en place d'un contrôle généralisé se matérialise, dans le discours de l'IPR, par l'usage massif du mot référent ; nous relevons neuf occurrences dans cet extrait :

L.260 à 274

« **Qui dit référent** veut dire assister aux réunions de bassin / Veut dire être là pour les conseils pédagogiques qui ont lieu dans le département/ Dans le secteur où on est **référent/** Ca veut dire euh ben parfois organiser des formations qui ont lieu là où on est **référent** et ça veut dire aussi voir les lycées et les collèges qui en dépendent régulièrement / Sur des sujets divers/ Donc par exemple la consultation nationale là qui a eu lieu en octobre on l'a faite dans un établissement dans lequel on était **référent/** Des réunions de bassin/ On y assiste/ Y en a 2/3 / 4 par an on y assiste/ Les conseils d'IPR avec les biens du premier degré et le Dasen/ Moi je sais qu'en tant que **référent** j'y assiste également euh toutes les consultations nationales qui sont organisées nous sommes invités par les DASEN en tant que **référents** pour y participer/ Nous sommes également très sollicités pour les dysfonctionnements qu'il peut y avoir au sein des équipes pédagogiques/ Je parle toujours en tant que **référent/**Même quand on n'est pas **référent** mais en tant que **référent** il arrive qu'on aille dans un établissement pour voilà »

Mme L. semble parfois exprimer des doutes, ou marquer une distanciation à l'intérieur de son propre discours. Des « etc. », des petits rires, des chuchotements sont très perceptibles dans ce que nous appellerons un « entre-deux », c'est-à-dire le moment qui marque le passage d'un discours à un autre et qui est révélateur de l'ambivalence de l'inspectrice.

Ces silences et ces ruptures dans le discours peuvent révéler ses difficultés à dire ou nommer certaines réalités. Elle semble osciller entre deux positionnements, l'un caractéristique d'un temps antérieur à la mise en place de la gouvernance et l'autre d'un temps postérieur à celui-ci. Elle explique qu'auparavant, ses missions étaient clairement identifiées et inscrites dans les statuts réglementaires des hauts fonctionnaires du service public. Mais le modèle gestionnaire

a transformé les cadres, « serviteurs de l'État », en managers ; la nouvelle gestion de l'Éducation nationale génère chez Mme L. une grande fatigue, alors qu'elle semble vouloir adhérer à ce nouveau mode de gouvernement. Elle nous dit qu'elle passe tout son temps, dimanche compris, à travailler, tant les missions de référent, les courriers électroniques et les réunions s'enchaînent à un rythme très soutenu.

Elle explique que le nouveau référentiel métier oblige à certifier les formations du Capes dès février alors que cela se faisait auparavant en fin d'année scolaire. Soulignant le non-sens de ces certifications faites de façon prématurée, elle ajoute que le temps nécessaire pour compléter les référentiels de huit pages par stagiaire est bien plus long que la visite de terrain qui a lieu en fin d'année.

La saisie des noms des professeurs sous forme de code chiffré et le remplissage des formulaires de certification sont parfois perdus à la suite d'une mauvaise manipulation, liée à la fatigue ou d'un problème d'accès à la plateforme et tout est alors à refaire. Auparavant, il lui suffisait de s'entretenir avec le chef d'établissement et de rendre visite au stagiaire pour valider la formation. Nous avons ici un exemple de la perte du contact avec le terrain et de l'absence de relation humaine induites par les certifications du Capes sur formulaire, dès le mois de février. Mme L. nous dit qu'elle n'a plus le temps d'inspecter : les inspections sont passées de 250 à 60 par IPR entre 2008 et 2015 :

L. 295 à 297

*« Et l'inspection parce que c'est quand même le cœur du métier enfin ça l'était/Ça l'était/ Enfin mon prédécesseur / Un de mes prédécesseurs avec qui je suis encore très en contact me dit que lui pouvait faire **250 inspections** avant qu'il ne quitte le métier en 2007/2008/ »*

Le cœur du métier, c'est-à-dire la présence des cadres sur le terrain, se réduit :

L.299 à 302

*« Moi je suis arrivée en (///) et pendant 2 ans nous n'avons été que 2 pour 2000 enseignants et tout le travail donc voilà c'était **60 inspections par an** / L'an dernier j'ai réussi à atteindre 80 inspections / Mes collègues aussi en moyenne donc 4 fois 8 32 donc ça fait **400** mais c'est loin d'être suffisant »*

L'inspectrice, comme la majorité des cadres rencontrés, nous dit que les missions d'inspection et de formation sont devenues des variables d'ajustement⁴⁹¹, car leur temps est désormais pris par des tâches de pilotage administratif :

L.304 à 308

⁴⁹¹ Par variable d'ajustement, nous entendons que les inspections de classe ne représentent plus la mission première des inspecteurs, qui sont désormais mobilisés par l'introduction de la réforme. Nous renvoyons à la synthèse de nos entretiens, qui révèle par exemple que les inspections ont chuté de 100 à 10 chez une inspectrice du premier degré et de 2500 à 900 chez des inspecteurs pédagogiques régionaux en l'espace de 5 ans.

« Donc les inspections c'est ce que nous aimerions faire davantage/ C'est là où on se sent le plus utile réellement sur le terrain/ Avec les équipes et malheureusement c'est ce temps-là que nous sommes obligés de réduire pour pouvoir répondre à toutes les autres demandes qui arrivent en masse d'ailleurs donc c'est très très lourd »

Mme L. évoque les signes du burn-out :

L.576 à 578

« On a des collègues qui sont aussi à la limite du burn-out/ Moi quelquefois aussi je me dis pourquoi je fais ce métier parce que c'est vraiment infernal/ »

L. 318 à 360

« Je sors mon I phone et je réponds déjà à des messages/ / Je me reconnecte pour répondre et encore quelquefois le soir en rentrant parce que des fois en rentrant je reçois un appel donc je me reconnecte le soir et je me couche à 9heures /// / Je n'ai plus le temps de lire les journaux/ Je survole sur internet des titres/ J'aimais bien lire les journaux étrangers / Je n'ai plus le temps/Je n'ai plus le temps d'aller au cinéma parce que quand je rentre je suis vannée et je n'ai plus envie de ressortir pour me coucher tard et le lendemain être dans le cirage »

L.362 à 379

« Je n'ai même plus le temps parfois j'aimerais me documenter parce que là on reçoit le dossier là Le nouveau challenge école-collège/ J'aimerais bien avoir 2 heures pour moi et me poser et lire en détail et surligner des choses etc./ Je n'ai pas le temps/ On est toujours en train de tout dévorer/ De lire très vite/ De faire des petits post-it/ Des notes etc./ De courir partout/// »

La déculturation⁴⁹²/ prolétarianisation des personnels de l'encadrement, introduite par la nouvelle gouvernance, se manifeste dans le discours de l'inspectrice :

L.482 à 484

« Les premières années où j'étais IPR j'ai trouvé qu'on avait davantage de temps pour lire / Pour consulter les textes institutionnels alors qu'on était en formation mon collègue et moi / On était deux complètement novices dans le métier mais on avait malgré tout plus/ moins de réunions »

L'usage du numérique serait responsable de l'accroissement des tâches dévolues aux cadres :

L385 à 389

« À l'ancien recteur on l'avait signalé si on ne pouvait pas simplifier ces procédures de saisies de notes/ On a des logiciels de travail où l'on doit aller chercher le nom des profs / des dernières inspections / ce n'est pas convivial/ On n'est pas aidés/ Les stations de travail c'est super mais on n'a pas les outils derrière qui nous facilitent le travail / C'est extrêmement compliqué »

⁴⁹² Par déculturation ou prolétarianisation, nous entendons la perte des savoirs professionnels et des solidarités au sein d'un groupe lié par une tradition administrative et le partage de valeurs, de principes et de croyances faisant tenir l'Institution scolaire. La déculturation est, selon nous, la conséquence de la prolétarianisation.

Elle évoque les pressions des recteurs managers pour « accompagner la réforme » :

L. 418 à 432

« Ça c'est très très difficile/ Donc voilà missions/ Fonction/ Cœur de métier/Notre mission/ Voilà/ nos missions/ le Recteur nous les rappelle régulièrement/ Mesdames et messieurs vous êtes des cadres hauts fonctionnaires de l'État vous devez être partout tout le temps quoi/ C'est un peu ça / C'est être disponible à tous moments/ Accompagner tous les établissements et les chefs d'établissement nous reprochent bah de ne pas être assez à leur côté pour les accompagner et les enseignants même chose/ On vous voit pas assez souvent / On a une inspection en LVE/ C'est tous les 6 ans / Normalement c'est tous les 5 ans / Après globalement ce qui se passe et bon on en a presque 2000 et donc c'est impossible de connaître les 2000 enseignants / C'est impossible d'accompagner les 2000 enseignants en sachant qu'y a beaucoup/ Il faut voir le territoire comme il est étendu/ »

Les technologies numériques permettent d'imposer le nouveau modèle de management. Elles agissent comme des instruments de contrôle visant à normaliser les conduites. Les IPR, référents de ce nouveau maillage, agissent comme des surveillants chargés de la mise en place des normes et cadres imposés par le Conseil de l'Europe. La labellisation certifie le niveau de conformité des établissements :

L.468 à 476

« On est beaucoup/ Beaucoup/ On est sollicités de partout / Pas une journée sans qu'on nous demande d'assister à telle ou telle réunion et y en a/ Par exemple / Autre chose que j'ai oublié de mentionner dans tout le département / Pour l'instant y a eu dans un département / Ca s'est propagé aux autres un observatoire des Tice/ Ca veut dire qu'une équipe va sur une journée voir l'utilisation des T.I.C.E par les enseignants/ Les élèves / L'établissement/ Le N.T.I si ça fonctionne etc./ C'est le référent T.I.C.E qui va l'accompagner voilà en tant que référent aussi donc on y va/ Y a eu la même chose observatoire du numérique / Y a eu bon les établissements sont labellisés Label numérique/ Label Etoile etc. »

À la tête du réseau, le recteur distribue les missions :

L.495 à 496

« Tous ces comités de pilotage/ Ces comités de / Ces groupes de travail c'est imposé par le recteur »

Le recteur conforte la bureaucratisation du système par l'imposition de grilles d'évaluation :

L. 499 à 507

« Tout ce qui est euh/ Bon un autre exemple complètement qui peut sembler anodin mais qui ne l'est pas / Jusqu'à présent lorsque nous allons inspecter les professeurs stagiaires pour les valider en fin d'année on nous demandait simplement de mettre un avis pour la titularisation/ Avis favorable ou mise à(///) etc./Un avis circonstancié/ Par rapport aux compétences on sait très bien/ On écrivait professeur qui remplit les compétences pour être enseignant etc. / Décision du Recteur cette année « ah non non cette année vous allez tous remplir une grille donc une grille composée par les compétences professionnelles où on coche les cases etc. Qu'on remplisse en fonction de telle ou telle compétence ça veut dire que/// »

Le remplissage des grilles accroît le travail des inspecteurs tout en le dénuant de sens ; à titre d'exemple, l'IPR mentionne le cas des stagiaires dont le stage est validé en février et non plus à la fin de l'année :

L.509 à 518

*« Elle faisait 12 pages cette grille/ (///)Remplir l'organisation des acquis / Les compétences etc. etc. et le tuteur aussi et le professeur formateur aussi donc c'était quand même quelque chose et en plus de cela il nous demande pour cette année de remplir un rapport d'inspection pour une visite de stagiaire c'est-à-dire **qu'au lieu de faire simplement une petite fiche avec avis circonstancié** on va devoir faire le vrai rapport comme une visite d'un professeur certifié ou agrégé donc ce qui veut dire qu'on en a déjà beaucoup en LVE / Ca veut dire que **le travail va être multiplié par deux** »*

Elle poursuit :

L.520 à 523

« Remplir des grilles avec des cases etc. etc. ce n'est jamais facile sur des fichiers numériques quelquefois ça n'enregistre pas / Vous faites le travail vous oubliez de l'enregistrer c'est perdu/ Faut tout recommencer/On a alourdi le travail/ Pour les profs / Pour vous c'est pareil »

Elle souligne la perte de sens de son métier, qu'elle attribue aux nouveaux modes de management et à l'utilisation du numérique :

L.536 à 539

*« Et là on doit faire les deux / Le travail est multiplié par deux en sachant que bon/ En fin d'année ça va être/ Du coup nous avons dû commencer nos inspections en février/ **ça n'a plus vraiment de sens de venir fin février pour valider la fin de l'année de stage c'est quand même un peu ...**»*

Mme L. revient sur la « saturation » des personnels et le risque de burn-out :

L. 572 à 593

« (///)tout le monde est débordé/ Tout le monde sature à tous les niveaux//Je pense que je vois beaucoup de chefs d'établissement qui sont à la limite du burn-out/ Nous aussi/ On a des collègues qui sont aussi à la limite du burn-out/ Moi quelquefois aussi je me dis pourquoi je fais ce métier parce que c'est vraiment infernal/(///) / C'est infernal/Infernal/ Mais bon je pense d'abord on l'a choisi et je pense qu'à quelque niveau que ce soit lorsqu'on est dans l'Éducation nationale / Je ne veux pas dire que c'est un sacerdoce mais presque / Ou on le fait et on le fait bien/ Ou on ne le fait pas et on s'en va/ Je trouve qu'on n'a pas vraiment de choix »

Les réformes sont subies par les personnels d'encadrement :

L.642 à 686

« Donc voilà / La réforme est sortie euh/ Notre inspecteur général nous a dit voilà il faudra vous l'approprier/ Le recteur nous a dit lors des réunions d'IPR faudra vous approprier la réforme / Le doyen pour les langues vivantes/ Donc voilà on n'a pas le choix/ C'est l'application des textes »

Les cadres ne comprennent pas le sens des réformes. Mme L évoque « *le flou des textes* » et la nécessité de les « *interpréter* » :

L.647 à 649

« *Donc par contre y a eu un gros problème/ C'est que ce n'était pas très très clair / (///) / Y avait beaucoup de flou dans le texte* »

L.651 à 653

« *On a dû travailler beaucoup pour essayer justement d'interpréter le texte / On a échangé justement beaucoup avec l'inspection générale/Avec des collègues d'autres académies* »

Le diaporama permet de s'adapter au flou des textes. Il reprend quelques chiffres et mots clé qui créent un « faire-croire » scientifique basé sur les statistiques, les références aux évaluations et qui permet d'élaborer une feuille de route sur laquelle figurent les objectifs de performance, de réussite et les référents chargés de valider les protocoles.

L.657 à 659

« *Pour faire passer **ce texte qui était quand même assez dur à comprendre et à diffuser** on a travaillé comme l'ont fait je pense d'autres collègues dans la majorité d'autres académies / **On a fait des diaporamas*** »

Sur le terrain, la réforme introduit l'évaluation positive, en rupture avec le système de notation français :

L.684

« *Surtout ces nouvelles grilles d'évaluation qui allaient dans le sens de l'évaluation positive* »

Les inspecteurs construisent des grilles d'évaluation pour introduire ce nouveau type d'évaluation :

L.661 à 663

« *Où on a extrait l'essentiel par séries / Coefficients/ Épreuves / Évaluations/ Dossiers/ Etc. Etc./ On a fait toutes les L/ Les S/ Les E/ Les séries technologiques etc./* »

Elle explique comment les productions des élèves sont « *décortiquées* », morcelées, pour pouvoir se conformer aux items des grilles d'évaluation :

L.665 à 666

« *Et pour chaque épreuve y avait une grille correspondante qu'il a fallu analyser/ Décortiquer / Présenter (///) / « Et ce qui a été le plus difficile c'est de faire avaler cette réforme* »

Les grilles d'évaluation permettent de changer le mode de notation des élèves :

L.687 à 688

« *Jusqu'à présent on avait des enseignants qui corrigeaient des copies de bac et qui faute/faute/faute/hop/ ça fait zéro ou deux ou trois/ C'était ça* »

L'imposition de ces nouvelles grilles de notation introduit l'évaluation positive, mise en place pour permettre d'intégrer tous les élèves :

L.690 à 692

« *Là on a des grilles/ Donc l'élève a présenté le travail/ C'est un point/ L'élève a organisé son discours/ 5 points / L'élève a par exemple repris des arguments pour circonstancier par exemple un avis* »

Ces grilles sont des cadres normatifs qui se substituent au mode de notation traditionnel des enseignants :

L.694 à 695

« *Plus ou moins du lexique/ De la grammaire / **Tout est décortiqué pour que / On ne puisse pas mettre zéro en fait** et pour qu'en parallèle on se retrouve sur les critères B1 ou B2* »

L'imposition de ces grilles et l'évaluation positive qu'elles induisent est mal vécue par les enseignants :

L.698 à 699

« *Donc ça ça a été très difficile/ Encore aujourd'hui on continue à se battre avec ces grilles/* »

L'inspectrice semble mal à l'aise lorsqu'elle mentionne qu'elle est appelée pour ouvrir les logiciels et revoir à la hausse les notes des élèves notés « à l'ancienne ». Ce malaise s'exprime selon nous par l'expression « *vous voyez ce que je veux dire* ». Elle ne semble pas assumer pleinement son discours, car elle est contrainte de modifier les notes des professeurs afin de parvenir à noter positivement tous les élèves. Le défi des 100 pour cent de réussite sera relevé grâce à la bienveillance des enseignants et des inspecteurs :

L.710 à 712

« *Si l'élève dit c'est un dialogue entre un médecin et un psychologue et qu'il écrit psychologue avec psy k/ o/ Il se fait sanctionner alors qu'il a tout à fait compris / Vous voyez ce que je veux vous dire* »

Elle explique l'opposition des enseignants à la pratique de l'évaluation positive⁴⁹³ en nous relatant un cas concret ; lors de l'épreuve au baccalauréat, des élèves notés par leurs

⁴⁹³ <https://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche9257.pdf>

Le système de notation traditionnel ne serait plus adapté pour mesurer le niveau d'acquisition des élèves en raison, d'une part, de l'obligation de réussite pour tous et, d'autre part, en raison de l'inclusion d'élèves en grande difficulté. Face à ce constat et à la suppression du redoublement et des réseaux d'aide spécialisée, l'EN adopte une évaluation adaptée au nouveau contexte. Nous repérons, dans la note explicative publiée sur le site Éduscol, le refus de sélectionner et de classer les élèves, le discours sur le mieux vivre, le mieux apprendre, ainsi que la volonté de modifier les pratiques des enseignants :

« A l'origine de l'évaluation positive :

Face à la diversité des publics accueillis (élèves à besoins particuliers : « dys- » « précocité » « Le programme personnalisé de réussite éducative de passage CM2/6^e) et au constat que **les heures de remédiation pour les**

enseignants, au cours de l'année scolaire, de façon « bienveillante » (notation positive supérieure à 10/20) sont « recalés » aux épreuves par les examinateurs :

L.714 à 716

« On a du mal encore à lutter contre ça / La semaine dernière ça s'est passé / Une épreuve de compréhension orale / Une enseignante m'a appelée en me disant que ses élèves avaient eu des 1/ des 2/ C'est des élèves qui avaient presque 14 »

À nouveau, l'usage du numérique permet de modifier les notes des enseignants :

L.718 à 721

« Donc il a fallu que j'aie vu/ Que je regarde les productions/ Que j'alerte le chef d'établissement / Il a fallu rouvrir les logiciels de / Parce que c'était verrouillé/ J'ai demandé à rouvrir pour pouvoir apporter des modifications parce que on ne peut pas laisser »

Elle justifie son intervention en estimant à distance hors du contexte de l'évaluation que l'élève a réussi son épreuve :

L.723 à 724

« Alors qu'on parle d'évaluation positive / On ne peut pas laisser un élève avec 1 à cette épreuve qui montre (toux) que quand même l'élève a compris »

Quel crédit accorder aux résultats des élèves, si quel que soit leur niveau de production, ils sont tous déclarés en situation de réussite ? Quelle autorité l'enseignant peut-il conserver, si son évaluation est corrigée pour satisfaire les nouvelles normes imposées par les grilles d'évaluation ? Quelle lisibilité, pour les parents, auront des travaux parfois de mauvaise qualité, évalués positivement ? N'est-ce pas discréditer le travail de l'école et de ses enseignants ?

Le positionnement ambivalent de Mme L. correspond à une tentative de concilier deux conceptions antagonistes de l'école, chez cette inspectrice ; la première se fonde sur le modèle républicain tandis que la seconde, d'inspiration néo-libérale, s'oriente vers l'entreprise. Au

élèves en difficulté ne permettaient pas d'obtenir des résultats satisfaisants, nous avons mené une réflexion approfondie sur l'évaluation. La première sensibilisation s'est faite à partir de la conférence d'A. ANTIBI sur « la constante macabre ». Puis l'évaluation par compétences à travers le socle et LPC. **Les classes sans notes se sont imposées comme une évidence. Nous ne soupçonnions pas encore tous les aspects positifs que cette action allait nous apporter...** Objectifs poursuivis :

Passer d'une évaluation sélective à une évaluation positive en abandonnant les notes. / Faire de l'évaluation un outil de progrès/**Supprimer le stress** lié à l'évaluation et **les atteintes à l'estime de soi**/Pour les plus fragiles, supprimer le risque de démotivation voire de décrochage. /Aller vers une évaluation qui permet de **mieux apprendre** et de **mieux se construire** sur le plan personnel/ Au-delà de l'évaluation, développer des pratiques communes, **changer les postures des enseignants** ».

cours de l'entretien, l'inspectrice critique avec véhémence les « lourdeurs » administratives, pédagogiques et didactiques des « Écoles petites Républiques », héritage du modèle napoléonien, sans pour autant parvenir à adhérer au modèle gestionnaire des « Écoles petites Entreprises ».

2-4 « Il est déjà venu sur le terrain celui qui a inventé le socle ? »⁴⁹⁴

M. D, cadre chargé de la formation professionnelle, compare en début d'entretien l'EN à « *une machine tiraillée* » dans un contexte de mise en concurrence des systèmes éducatifs, au niveau mondial :

L.12 à 15

« Euh c'est devenu la plus grosse machine en France puisque depuis la disparition de l'armée⁴⁹⁵/ Des corps d'armée c'est devenu le dispositif le plus important avec un million de personnel/ D'employés/ Donc c'est une machine qui est compliquée à gérer/ Compliquée à mettre en œuvre »

Il évoque, dans un premier temps, l'école, au croisement de la pédagogie et de l'économie, dans un contexte de déconcentration et de décentralisation de la « Centrale » : les régions prendront-elles en charge la formation des élèves de la section professionnelle en formant uniquement en fonction des besoins des entreprises ? Qui sera garant de la transmission de la culture jusqu'à présent contrôlée par le ministère ? Pour M. D, il est primordial que l'École s'adapte aux évolutions techniques, tout en vérifiant que « *le capital culture* »⁴⁹⁶, jusqu'à présent transmis aux jeunes des filières professionnelles, soit maintenu. Le rapprochement des entreprises et des académies-régions pourrait en effet conduire, selon lui, les organisations professionnelles de tout bord à former les jeunes uniquement en vue « *d'une employabilité immédiate* »⁴⁹⁷.

Après avoir présenté le cadre d'action de l'EN, modifié par les évolutions liées à la nouvelle gouvernance, M. D marque son scepticisme quant à l'utilisation des chiffres véhiculés par la publication des enquêtes PISA. L'instrumentalisation des chiffres permettrait, selon lui, de faire passer en force les réformes. Il nous dit qu'on n'a jamais évalué une réforme ; ne seraient publiés que les chiffres qui conforteraient le changement de mode de gouvernementalité. Enfin, la mise en place du Socle lui paraît difficilement applicable au collège et au lycée. Sarcasme et ironie accompagnent les propos du cadre lorsqu'il évoque l'introduction du Socle :

L.724

« Il est déjà venu sur le terrain celui qui a inventé le socle ? »

⁴⁹⁴ Entretien du cadre de l'EN 2, M. D, L. 724.

⁴⁹⁵ L'Éducation nationale est comparée à l'armée par sa taille. La métaphore s'arrête-t-elle là ou faut-il comprendre que les États s'affrontent actuellement en se livrant des batailles économiques ? Une guerre psychologique basée sur la performance des économies participe de cette mise en concurrence des systèmes éducatifs.

⁴⁹⁶ Entretien du cadre de l'EN 2, M. D, L. 221 et 222.

⁴⁹⁷ Ibid. L. 147.

Dès le début de l'entretien, M. D reprend le discours managérial à son compte : le savoir se trouverait partout et ne serait donc plus le monopole de l'État. Il serait désormais demandé à l'École d'adapter ses contenus d'enseignement à l'économie ; l'acquisition de compétences énoncées en termes de savoir-être et de savoir-faire devrait permettre aux jeunes de s'adapter au Marché en occupant quatre à cinq métiers au cours d'une vie ⁴⁹⁸:

L.31 à 36

*« En particulier si on s'intéresse à un point particulier aujourd'hui qui est le savoir/ Est-ce que le savoir doit s'enseigner aujourd'hui comme il y a 10 ans je pense pas/ **Il faut prendre en compte qu'aujourd'hui le savoir se trouve partout/ Il faut par contre aller sur le savoir-être/ Il faut travailler sur des gens qui sont capables de commencer avec un métier à 20 ans et de finir avec un autre métier à 60 en ayant changé 4/5 fois de métier/ En ayant connu des périodes de chômage/ Donc voilà le challenge de l'Éducation** »*

M. D énonce, en début d'entretien, les préconisations du Socle commun en disant qu'« il va falloir »⁴⁹⁹ que les enseignants sortent de leurs savoirs disciplinaires pour se diriger vers l'interdisciplinarité :

L.120 à 130

« Les enjeux c'est en gros massifier l'éducation/ Former le citoyen/ Je crois qu'aujourd'hui c'est ce qui va le plus révolutionner les enseignants/ C'est-à-dire qu'il va falloir qu'ils changent de posture entre le savoir expert et l'éducateur/ Je crois qu'il va falloir entrer une part importante d'éducation »

Les missions de l'Éducation nationale évoluent, du pédagogique avec l'enseignement des disciplines, vers l'éducatif, c'est-à-dire vers la formation des élèves aux compétences et aux aptitudes psychosociales :

L.132 à 138

*« Donc voilà/ Sortir de sa discipline didactique et aller vers la pédagogie/Donc c'est pour ça qu'aujourd'hui on parle **d'interdisciplinarité/ On parle de co-animation** »*

M. D reprend les thèmes de la complexité, de l'évolution et du changement de la société pour argumenter en faveur d'un changement des pratiques professionnelles :

L.140 à 148

*« La société est **complexe** et donc **plurielle** et c'est donc un peu ça qu'on essaye de vous inculquer/ Donc faire sortir les enseignants de leur expertise disciplinaire pour aller vers un **accompagnement** beaucoup plus large »*

L'École, autrefois milieu clos et fermé aux préoccupations économiques, s'adapte aux demandes de formation de l'entreprise. Un rapport de force s'établit, dès lors, entre les

⁴⁹⁸ Cette adaptation permanente au marché renvoie à la notion de flexicurité.

⁴⁹⁹ Dès qu'on parle du Socle, apparaissent les tournures de phrases injonctives du type : « il va falloir... ».

organisations patronales, qui vont vouloir imposer une formation à l'employabilité immédiate et les cadres de l'EN qui, eux, vont tenter de préserver le « *capital culture* » comme héritage du modèle antérieur et fondement même de la citoyenneté :

L.143 à 148

« En gros pour que nos jeunes arrivent d'une part à entrer dans le monde économique au niveau qui sera le leur/ parce que là des niveaux y en a plein mais surtout d'être capable d'évoluer dans un monde économique qui va inévitablement évoluer/ et ça ça se met inévitablement en opposition avec ce que veulent les fédérations professionnelles/ euh qu'elles soient de tout bord qui elles veulent aller vers ce qu'on appelle des titres professionnels à savoir une employabilité pointue et immédiate mais sans enseignement général sans culture sans rien donc voilà »

L. 188

M. D définit ainsi les missions de l'école selon deux axes : la citoyenneté et l'insertion professionnelle :

L. 230 à 233

« Formation du citoyen et apprendre un métier/ Les deux sont indissociables et sont aussi importantes l'une que l'autre et on ne peut pas apprendre un métier sans être citoyen et on peut être que citoyen/ Apprendre un métier c'est l'enjeu/ À mon avis c'est les deux missions »

M. D évoque la flexibilité et l'adaptation des individus au marché du travail, connue sous la dénomination de flexicurité. Comme de nombreux cadres, il renvoie à la notion de société de la connaissance en expliquant qu'il faut davantage développer les compétences en termes de savoir-être et de savoir-faire :

L.22 à 28

*«L'adaptation aux métiers et en particulier aux nouveaux métiers/ L'adaptation aussi aux nouvelles données économiques en termes d'emploi/ En termes de profil de poste/ En termes de salaire / En termes de **mobilité**/ Mobilité à l'intérieur de la France mais aussi à l'extérieur/ **Mobilité vers d'autres pays européens** en particulier pour nos jeunes donc l'Éducation nationale elle est un petit peu au milieu de tout ça et essaye donc à travers **ces réformes de s'adapter au mieux et d'anticiper au mieux les besoins de la société de demain/** »*

La technologie est mentionnée en premier lieu : l'École devrait, selon lui, s'adapter en permanence à ses évolutions. Si on adopte ce point de vue, la course est perdue d'avance, puisque ce sont les entreprises qui imposent l'adaptation des humains aux machines ; l'Éducation nationale deviendrait un vassal des entreprises, qui demandent une adaptation des formations, afin de répondre à l'obsolescence programmée des produits mis sur le Marché. Cette réadaptation permanente ne permettant pas à l'Éducation nationale d'assurer des plans

de formation pertinents permettrait aux entreprises de s'emparer de la formation professionnelle⁵⁰⁰ :

L.27 à 31

*« Besoins qui sont difficilement cernables puisque les métiers évoluent très vite/ La technologie évolue très vite euh les profils de poste évoluent et donc il faut que nos diplômés / Il faut que nos contenus de formation/ **Il faut aussi que nos méthodes d'enseignement évoluent en fonction ben des nouvelles technologies/** »*

M. D évoque les lois de décentralisation et de déconcentration, et les conséquences qu'elles pourraient avoir sur les contenus d'enseignement et le mode de recrutement des enseignants :

L.45 à 58

« Est-ce qu'on va rester dans le système centralisé ? / Moi c'est ma grande question/ Ou est-ce qu'on va rester sur un système qui va définitivement se décentraliser/ En particulier on le voit aujourd'hui avec la fusion des régions qui deviennent aujourd'hui de la taille d'un état/ Notre région ici c'est la taille de la Belgique (//) »

Les académies-régions vont-elles acquérir plus d'autonomie ?

L.51 à 52

« Est-ce que la Centrale va continuer à piloter/ Va continuer à payer des profs/ Va continuer à s'occuper des recrutements ou est-ce que demain ces mini-pays ou ces grandes régions vont devenir un peu comme on le voit en Allemagne/ Comme on le voit en Espagne vont devenir plus autonomes dans le choix de leurs formations / Dans le choix du réseau des lieux de formation/ Dans les modes d'enseignement »

M. D présente les avantages et les inconvénients liés aux lois de décentralisation et de déconcentration. Ainsi la région fournit des bâtiments de plus belle facture que ceux fournis par l'État :

L.200 à 204

« Depuis que les régions ont la compétence des lycées et des matériels on n'a jamais eu d'aussi beaux équipements/ L'État ne fournissait pas ces équipements/ C'est à la région qui a la proximité à développer / On a de très beaux lycées/ On a de très beaux plateaux techniques/ On a vraiment de très beaux outils de formation/ On a jamais /On a un retard énorme parce qu'on n'était pas une région prioritaire »

L.206 à 209

« Mais en contrepartie on n'a pas encore d'ingérence dans la partie pédagogique et l'État reste maître de ses diplômés et reste maître de ses contenus et reste maître du recrutement d'enseignants etc./ Si demain ça devait changer il faudrait que ça reste dans ce respect-là et dans le respect des valeurs qui sont aujourd'hui celles de l'État/ (///) »

⁵⁰⁰ Les entreprises participent à l'élaboration des contenus de formation professionnelle. En raison des changements de technologies, elles pourraient former directement les apprentis à l'utilisation de leur matériel, mais sans fournir une base de culture commune que garantit l'Éducation nationale dans toutes les filières, y compris les filières professionnelles.

M. D souligne aussi le risque de dérive lié aux lois de décentralisation : les régions pourraient former les jeunes pour une employabilité immédiate, sans assurer la transmission d'une culture :

L.180 à 186

« / Moi j'ai déjà entendu des discours très violents et remarquables sur pourquoi l'Éducation nationale fait la formation professionnelle ouais/ Elle a qu'à faire les diplômés et nous on s'occupe du reste/ ça veut dire qu'à part l'élite/ Ceux qui font des masters/ Un bac pro n'a pas droit à la culture/ N'aura pas droit à s'ouvrir aux arts appliqués/ N'aura pas droit de s'ouvrir à la musique et ça / Qui est garant de ça aujourd'hui ? / L'éduc »

L'inspecteur doit maintenir le contrôle de l'EN dans la transmission de la culture :

L.222 à 223

« Je vérifie qu'il (jeune en apprentissage) a le même capital culture générale que celui qui a fait du temps plein et ça il faut le garder »

Pour M. D, l'Éducation nationale doit garder le contrôle de la formation professionnelle des jeunes, car elle permet de garantir aux jeunes un capital culture qui serait perdu si la formation professionnelle venait à être dispensée par les fédérations professionnelles :

L.150 à 160

« C'est le grand hiatus qu'y a entre les titres professionnels/ La formation professionnelle et les diplômés de l'Éducation nationale qui se veulent former le citoyen à un métier certes mais aussi comme citoyen (///)D'où l'intérêt de continuer à valoriser la formation générale / l'enseignement général y compris dans les voies professionnelles/ Parce qu'aujourd'hui y a quand même un vrai courant hein qui existe et qu'il ne faut pas négliger et qui est de dire pourquoi l'Éducation nationale s'occupe de la formation professionnelle puisqu'après tout/// »

Il se réfère au système allemand qui forme à l'employabilité immédiate, rendant « la ressource humaine » obsolète avec l'évolution des technologies. Cela revient à dire que ce système place la machine avant l'humain.

L. 156 à 168

*« Mais par exemple c'est le modèle allemand / Le modèle allemand on en revient /On a confié toute la partie professionnelle à l'apprentissage et donc à **une employabilité directe et immédiate qui pose des problèmes dans l'évolution des métiers/ Dans l'évolution des technologies/ Dans l'évolution des structures sociales et sociétales/ Donc voilà un petit peu où on en est**»*

M. D insiste sur la nécessité de conserver la place de surplomb occupée par l'État et matérialisée par le corps des hauts fonctionnaires, pour garantir à tous l'égal accès à la culture, condition essentielle à la formation du citoyen :

L.166 à 168

« Moi je pense qu'il faut tenir la barre parce que si on lâche cette partie-là certes on aura peut-être moins de chômage/ Sûrement en résultat immédiat mais à long terme et à moyen terme ça va être une catastrophe quoi »

Il poursuit :

L.186 à 189

« Ça ça me paraît important dans votre problématique enfin je ne veux pas/ Si on doit tenir quelque chose et si /Moi je crois en quelque chose c'est en ça »

Dans le système de la nouvelle gouvernance, le montage dogmatique⁵⁰¹ précédent s'affaiblissant, on prend le risque de ne plus former au bénéfice de l'individu mais en fonction de ce qu'il peut fournir comme ressource à la machine productive, dans une économie néolibérale :

L. 174 à 198

« Donc je pense qu'on doit être garant de ces valeurs-là/ Je pense que s'il y a du sens dans l'Éducation nationale il est là/ Et si demain les régions s'en occupent pourquoi pas?/Il faudra qu'elles héritent de ça et qu'elles s'emparent de ce problème-là de la même façon que le gouvernement/ Je pense qu'aujourd'hui quand même le gouvernement centralisé/ La gestion centralisée de l'Éducation nationale elle arrive à sa fin à mon avis / On est arrivé aux limites de notre système et la dernière réforme des régions m'encourage à penser ça/ Sauf que j'aimerais qu'on perde pas ça »

M. D critique l'instrumentalisation des chiffres, qui serviraient à introduire les réformes :

L. 62 à 75

« Moi je trouve que Pisa/ Enfin Pisa c'est très intéressant/ Très intéressant et à la fois très dangereux/ Très intéressant parce que ça permet quand même d'avoir des indicateurs objectifs alors un indicateur s'il n'est pas objectif c'est pas un indicateur/ (///) »

Il se réfère aux arguments avancés par les inspecteurs qui refusent de mettre en parallèle le nombre d'élèves par classe et la réussite des élèves :

L.67 à 70

« (///) les inspecteurs ils disent toujours le nombre d'élèves dans les classes n'est pas/ Ne peut pas être mis en parallèle avec la réussite des élèves /On peut très bien faire réussir les élèves avec beaucoup d'enfants dans les classes/ (///) »

Puis il réfute l'argument évoqué, en citant l'exemple des pays qui obtiennent de meilleurs scores que la France :

L.71 à 75

⁵⁰¹Nous renvoyons pour cette notion à la première partie de notre travail. Nous y reprenons les travaux de P. Legendre, qui explique comment tient une institution.

« Euh les pays qui réussissent le mieux et en particulier les pays du nord de l'Europe avec le nombre d'élèves se situent entre 15 et 16/ Nous on est plutôt dans la partie haute du classement avec 24/25 avec le haut du palmarès pour l'Italie qui est plutôt à 30 **donc ça ce sont des indicateurs qui sont intéressants mais par contre on les prend pas en compte/ On les prend pas en compte dans les réformes** »

M. D poursuit son argumentation, en précisant que l'introduction d'un discours managérial autoritaire à l'école permet la mise en place des réformes, en se référant à l'instrumentalisation des chiffres PISA :

L. 78 à 80

« Donc j'ai l'impression qu'on va chercher dans Pisa ce qu'on a envie de chercher pour justifier des réformes mais que lorsque les indicateurs nous contrarient ou nous gênent on les écarte/ On les écarte »

La publication des scores PISA est, selon lui, une manœuvre d'intimidation, proche de la propagande (martellement des chiffres), qui vise à déstabiliser les fondements de l'École de la république et à contraindre les cadres à se soumettre au modèle gestionnaire :

L. 94 à 101

« **Vous êtes mauvais !** »

« Aujourd'hui c'est un peu ce que je ressens c'est **qu'on va chercher dans Pisa en disant - regardez-vous êtes mauvais-** mais on va chercher tel ou tel indicateur mais en fait il y a une multitude d'indicateurs/ (///) /Ceux qui nous intéressent/ Enfin ceux qui au niveau politique sont intéressants **donc ça sert plus de prétexte** »

Une partie de l'information n'est volontairement pas transmise ; les politiques mettent en avant uniquement ce qui va soutenir les réformes néo-libérales et permettre de les introduire, ajoute M. D :

L.103 à 105

« (///) si on s'intéresse vraiment à Pisa et je l'ai fait moi / J'ai beaucoup travaillé sur Pisa/ J'ai trouvé une mine d'informations sur des indicateurs qu'on n'a jamais mis en avant dans aucune des réformes »

M. D parle de la perversion du système pour évoquer la surcharge de travail des cadres, qui ne leur permet plus d'assumer leurs missions de conseil, de formation et d'inspection. Les tâches non définies participent également à la création du malaise chez les cadres :

L.347 à 355

« **Ce qui est pervers** et c'est là qu'à mon avis les gens comme le recteur se plantent/ Ce qui est pervers c'est que le/ (interruption appel téléphonique)/ **Ce qui est pervers** c'est qu'on charge la mission au-delà de ce que peut prendre une personne normalement constituée et ce qui se passe c'est qu'en fait comme la mission est large les gens vont piocher dans cette mission dans

les endroits qui intéressent/ Du coup les missions importantes au sens qu'ils ont donné sont pas remplies/»

L'organisation en réseaux de l'EN, comparée par le cadre à une « tête tentaculaire », serait la cause de l'accroissement de la charge de travail : deux modèles de gouvernement se superposent, le nouveau et l'ancien, et obligent les cadres à hiérarchiser leurs missions. La nouvelle gouvernance, renvoyant à un système de mise en réseaux, tisse un nouveau maillage qui s'ajoute à la structure pyramidale :

L. 377 à 379

« On a un système à plusieurs têtes tentaculaires ben la DEGESCO⁵⁰²/ Les inspecteurs généraux/ Le rectorat/ Tous ces gens-là donnent des missions »

La nouvelle gouvernance, c'est-à-dire l'organisation du système éducatif en réseaux, accroît considérablement le temps de travail des cadres ; la multiplication des missions et la multiplication des « patrons » font perdre le sens de leur métier aux inspecteurs, alors que cette nouvelle organisation managériale prétend, au contraire, alléger le poids de la paperasse et les lourdeurs administratives d'une « Centrale »⁵⁰³ jugée au bord de l'asphyxie :

L.324 à 330

*« Simplement la difficulté de ce métier c'est qu'il est no limit/ Il y a des tâches qui viennent du rectorat/ Vous avez votre **réseau**/ Vous avez les chefs d'établissement qui vous sollicitent en tant qu'inspecteur **référént**/ Vous avez le ministère qui vous sollicite sur l'organisation des examens/ Vous avez des inspecteurs généraux qui vous sollicitent sur des **rappports** à mettre en place/ Donc en fait vous avez **4 ou 5 patrons différents** qui viennent vous solliciter soit par la voie hiérarchique soit par la voie fonctionnelle qui viennent vous solliciter donc vous faites le choix »*

Le scepticisme de M. D concernant le recours aux chiffres apparaît à nouveau lorsqu'il nous dit que les réformes n'ont jamais été évaluées :

L. 657 à 658

« Déjà mais c'est une question fondamentale ça/ Parce qu'aujourd'hui on ne le fait pas/ Concrètement on empile les réformes et quand on met une nouvelle réforme on n'a pas évalué celle d'avant (///) »

Il appuie son argumentation sur l'exemple de l'introduction du soutien à l'école, réforme dont on n'a pas évalué les effets sur les résultats des élèves. On ne peut, selon lui, qu'évaluer les conditions matérielles de mise en œuvre de la réforme :

L.667 à 668

⁵⁰² Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO).

⁵⁰³ Ministère de l'EN.

« En fait le soutien/ On fait du soutien/ Est-ce que quelqu'un un jour s'est posé la question de savoir l'effet du soutien ? / Est-ce que quelqu'un un jour est venu à 8 heures du matin pour voir combien de profs faisaient du soutien ? »

On peut, tout au plus, évaluer la mise en place de la réforme mais pas ses effets en termes de réussite des élèves :

L.676 à 672

« Donc on peut mesurer une réforme pour voir si les structures prévues sont en place/ Pour voir si les horaires sont respectés/ Si les procédures sont respectées »

De plus en plus critique, M. D remet en cause la pertinence des indicateurs de mesure. Nous avons précédemment relevé, dans l'entretien de Mme L, l'évocation du nouveau mode de notation positif. Quelle pertinence accorder à la comparaison des résultats des élèves avant et après la mise en place de l'École du Socle ? L'évaluation positive, la correction apportée par les inspecteurs pour ajuster les productions des élèves aux grilles d'évaluation et atteindre les « 100 pour cent de réussite » ne permettent pas de comparer les résultats avant et après l'introduction du Socle :

L.678 à 683

*« Comment on mesure la réforme en termes Pisa c'est-à-dire est-ce qu'on a une meilleure réussite scolaire?/ Est ce qu'on a une meilleure intégration?/ Est-ce qu'on a des citoyens mieux formés?/ Mais ça est-ce qu'on peut le mesurer?/ On peut isoler les effets d'une réforme dans un ensemble de faits sociétaux qui font que la réforme fait partie de l'évolution de la/ De la/ Et après moi /On est trop dans l'empilage de réformes sans savoir ce qui s'est passé avant quoi/ Les cycles/ C'était Jospin quand même / C'était **Jos/pin** »⁵⁰⁴*

En ce qui concerne le Socle commun, M. D souligne la difficulté de sa mise en œuvre sur le terrain. Le temps de concertation nécessaire aux enseignants pour travailler ensemble, le manque de définition des contenus d'enseignement, à la charge des enseignants et non des concepteurs du socle qui pensent en termes de compétences à atteindre et non en termes de contenus disciplinaires, rend l'exercice « complexe » pour les cadres chargés de le promouvoir. Enfin, préoccupé par l'évaluation, le cadre s'interroge sur les indicateurs permettant de mesurer les résultats.

Les extraits suivants expriment l'agacement de M. D, qui relève les difficultés d'application des directives sur le terrain. Il n'a pas parlé de l'opposition des enseignants à la mise en application du Socle, mais uniquement du manque de prise en compte, par les rédacteurs de celui-ci, des réalités du terrain et de leur méconnaissance du mode de transmission de

⁵⁰⁴ La loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989) met en place le découpage de la scolarité en 3 cycles pour l'École primaire. Elle crée les IUFM pour la formation des enseignants et introduit la notion d'évaluation du système éducatif.

l'enseignement en France ; les contenus disciplinaires des programmes s'ajustent difficilement à l'APC. Devrait-on y renoncer pour appliquer le Socle ? Pourquoi le Socle ne contient-il pas de contenus disciplinaires ?

L. 688 à 690

« *On en est à notre deuxième socle et comment vous voulez le mettre en route votre socle à part faire de beaux tableaux croisés/ Comment on le mesure ?* »

De la même manière que les produits sont sans cesse renouvelés dans le monde de la consommation, les grilles et les nomenclatures du Socle sont sans cesse revues et modifiées, sans pour autant permettre une meilleure utilisation :

L. 695

« *On est encore en train de /Le socle commun/ Deuxième socle commun qui nous arrive/ Deuxième partie/ Il est où celui qui a écrit le socle ?* »

M. D remarque que les autres outils de normalisation et de traçage des élèves posent les mêmes problèmes d'utilisation. Ont-ils été produits pour faciliter la tâche des professionnels ou pour préparer les jeunes à se familiariser avec le « fichage » de leurs compétences, de leurs savoir-faire et de leurs savoir-être ? :

L.692

« ***Le livret de compétences qui suit le jeune comment on va arriver à s'en servir pour mesurer en sixième ce qu'on a fait du socle/ Qu'est-ce qu'on en fait après ?*** »

Cet outil n'est pas adapté au mode d'enseignement en vigueur, et il n'existe aucune pratique attestée d'évaluation des compétences à l'école.

L. 695

« *Personne ne sait les mesurer*⁵⁰⁵ »

La mise en place du travail en interdisciplinarité, la co-animation et l'APC semblent poser beaucoup de problèmes de mise en œuvre :

L. 709 à 712

« *Et le socle il n'est pas disciplinaire/ Aujourd'hui la nouvelle caractéristique du socle tel qu'il a été mis en place avec ces 5 domaines n'est pas disciplinaire/ Dans tous les sens/ Tous les /*

⁵⁰⁵ Nous avons déjà fait cette critique au sujet des résultats de la France aux tests PISA. Ils sont sans doute « mauvais » mais d'une part, ils mesurent les résultats à partir de compétences alors que l'enseignement se fait sur des disciplines et, d'autre part, les cadres ne savent pas évaluer les compétences. Si l'on ajoute à cela que les évaluations sont « remplies à la louche », selon les dires de plusieurs cadres, et qu'elles occupent le devant de la scène dès 1990, à la même date que l'introduction de la nouvelle gouvernance et le développement de l'économie financiarisée, cela minore le discours alarmiste qui, à notre sens, sert à déconstruire l'ancien modèle pour « acculturer » les enseignants et les cadres au modèle managérial. Le terme d'acculturation des enseignants est d'ailleurs présent dans le discours des managers de l'EN.

*Alors au niveau du primaire ça se passe pas mal/ C'est la même personne **mais au collège comment on fait ?** »*

M. D s'indigne de plus en plus :

L.724

« Il est déjà venu sur le terrain celui qui a inventé le socle ? »

Il souligne l'écart entre la teneur d'un outil conçu par des experts et la réalité du terrain. Cela renvoie, à nouveau, à la désolidarisation des diverses instances chargées de l'Éducation. Les outils ne sont pas adaptés au terrain parce que ceux qui les fournissent ne sont pas des pédagogues et il est aberrant que les enseignants ne comprennent pas les textes qui devraient permettre de mettre en place les réformes. Ils ne les comprennent pas parce que ces textes sont étrangers tant à leur culture qu'à leur métier. Ces nomenclatures ne sont pas rédigées pour l'École :

L 726

« Je dis /c'est super beau mais ça reste/ Qu'est-ce qu'on fait sur le terrain ? »

L'évaluation oriente l'action des cadres vers une mission qui les met en difficulté :

L. 731

« Comment on mesure une réforme ? »

En conclusion, M. D nous parle de l'ouverture de la formation au secteur privé :

L. 758 à 762

« Ça c'est une chose/ Il faut à mon avis ouvrir le Plan de formation à l'extérieur/ Il faut arrêter de s'auto-former entre nous je trouve/ ça commence à sentir le renfermé/ Il faut/ Moi par exemple quand j'ai rencontré un avocat à l'ESEN j'ai passé 4 heures vraiment subjugué par quelqu'un qui m'apportait quelque chose sur des problématiques d'éducation mais avec une vision de juriste/ Une vision autre »

La managérisation du système éducatif apparaît à nouveau, lorsque M. D nous parle de la présence des chefs d'entreprise lors des formations de cadres :

L. 767 à 768

« Un chef d'entreprise vient vous parler il apporte une vision différente/ Je pense qu'il faut rendre pluriels les centres d'intérêt et les intervenants »

L'ouverture au privé est la conséquence directe de l'appauvrissement de l'État :

L.770 à 772

*« Et il faut réfléchir là-dessus et **ouvrir/ Après c'est un problème de moyens/ Faut pas se leurrer d'ailleurs/ Après il faut démultiplier/En gros aujourd'hui on ne peut pas former tout le monde** ».*

M. D, cadre chargé de la formation professionnelle, occupe un positionnement ambivalent ; favorable aux lois de décentralisation et à un pilotage administratif et pédagogique régional qui rapproche l'École de l'entreprise, il redoute néanmoins la perte du contrôle exercé par le ministère sur les contenus disciplinaires. Très critique par rapport au Socle commun, à l'instrumentalisation des chiffres PISA, et à l'intrusion des entrepreneurs dans la rédaction des curricula, il en appelle à la vigilance de l'État pour garantir l'accès à la culture à tous les élèves.

2-5 « L'humain est laissé de côté »⁵⁰⁶

Contrairement à ce qu'avance le discours managérial, la mise en concurrence des personnels produit le contraire de ce qu'il énonce : les personnels qui, autrefois, travaillaient ensemble et partageaient leurs compétences se retrouvent maintenant en situation de sauvegarder leur poste de travail⁵⁰⁷. Mme V, cadre dans le secteur de la santé au rectorat de Montpellier, parle du climat de peur généré par la fusion des académies de Montpellier et de Toulouse. L'application d'un management issu du secteur privé et appliqué à la fonction publique provoque des dommages importants en termes de santé publique : Mme V. évoque l'inhumanité de la DRH qui traiterait « *les personnes comme des robots* »⁵⁰⁸ et l'inexistence d'une médecine du travail. La bureaucratisation de l'École permettrait également, comme le soulignait Mme C., au ministère de se déresponsabiliser. L'Institution monterait autant de dossiers, de comités ou de nouvelles commissions qu'il existerait de problèmes à traiter. Mme V. ajoute que les réformes de l'Éducation nationale n'aboutissent pas, en raison de jeux de pouvoir au niveau des échelons intermédiaires. L'EN serait, d'après elle, bloquée de l'intérieur par ces jeux de pouvoir.

L.5 à 6

« Donc moi je vois que l'Éducation nationale a du mal à s'adapter aux changements de la société/// l'académie elle est lente à agir et que tu peux apporter des idées originales y a toujours quelqu'un qui va te bloquer et cette personne qui te bloque c'est quelqu'un qui a les financements/ Qui a le pouvoir de (///) / J'ai l'impression qu'il y a un jeu de pouvoir qui fait qu'on n'avance pas »

La mise en concurrence des personnels résultant de l'application des pratiques managériales du secteur privé casse les liens de solidarité entre fonctionnaires. Auparavant confortés par la notion de service public, les personnels travaillaient ensemble. Mme V souligne le climat de compétition existant entre les fonctionnaires du rectorat, qui adoptent désormais des techniques proches de celles de commerciaux, volant la clientèle à un concurrent :

L. 448 à 459

« Ils me mettent les bâtons dans les roues sur certains /// Ils prennent un dossier / Ils le prennent à leur compte donc je suis très étonnée de ce genre de comportement/ Comme s'ils avaient besoin d'être les meilleurs élèves vous savez / Toujours pareil pour se faire mousser⁵⁰⁹ /Et si tu peux piquer le matériel de l'autre tu le fais »

⁵⁰⁶ Entretien du Cadre 8, Mme V, L. 531.

⁵⁰⁷ La mise en réseau informatisé justifie la suppression de « têtes de réseaux » inutiles. Cela rejoint l'idée exprimée par Mme S en début d'entretien « *Avec une bonne base de données un inspecteur peut piloter seul.* ».

⁵⁰⁸ Discours du Cadre Santé 8, L. 139.

⁵⁰⁹ L'évaluation des personnels conduit les fonctionnaires à adopter des comportements régressifs, contraires à leur mission.

Les notions de bien commun et de service public disparaissent :

L.13 à 15

« On est pas du tout dans le partage des informations / Dans on travaille ensemble / On amène chacun notre complémentarité au groupe etc. donc voilà je pense qu'y a des blocages quand même / »

Les personnels se désolidarisent et chacun travaille de façon isolée ; Mme V nous dit qu'elle a perdu contact avec le personnel d'encadrement :

L.443 à 447

*« Quand je suis arrivée ici j'ai rencontré des IA-IPR donc du second degré avec qui j'ai tout de suite accroché donc ils ont décidé de travailler avec moi / **Tout d'un coup/ Là maintenant aujourd'hui je ne les vois plus/ Ils ne travaillent plus avec moi** »*

L'évaluation des personnels serait la cause de la rupture du travail collectif : infantilisés par les notes et rétribués au mérite, les personnels d'encadrement s'éloignent des principes républicains :

L. 65 à 68

« Pour eux (///) Donc oui alors je me demande si aujourd'hui dans notre monde chaque personne qui a une hiérarchie au-dessus ne veut pas être le bon élève donc pour se faire remarquer peut-être du ministère vous voyez/ Donc un bon recteur / Un bon chef de cabinet/ Voilà vous voyez/ »

Mme V. distingue l'ancien modèle incarné par l'administration et le nouveau porté par la figure du Recteur. Auparavant, le Recteur aurait été inclus dans l'Administration ; désormais, en lien avec l'introduction des lois de décentralisation et de déconcentration, le Recteur occupe une place de « Super recteur », proche de celle d'un potentat⁵¹⁰ :

L. 50

« Les injonctions ce n'est pas l'administration c'est le recteur/ C'est ses équipes euh c'est peut-être le ministère moi je ne suis pas en contact avec le ministère mais c'est peut-être ce genre de choses »

Mme V. revient sur des conditions de travail dégradées, qui ne prennent pas l'humain en considération. Le management par les chiffres et les indicateurs de performances semblerait faire l'économie d'une réflexion et d'une prise en considération des personnels. Cela est d'autant plus flagrant au sein de l'EN où on applique des techniques du management du secteur privé dans une structure qui repose sur d'autres valeurs que le profit. Par ailleurs, les personnels

⁵¹⁰ L'autonomie et la responsabilisation des « super recteurs » les inclut dans un mode de gouvernamentalité en rupture avec l'ancien modèle. Ils gèrent désormais les budgets de l'Académie alors qu'auparavant, les dotations se faisaient au niveau du ministère. L'accroissement de leur niveau de responsabilité constitue une grande différence entre les deux modèles.

censés mettre en application ces nouveaux modes de gestion ne bénéficient pas des formations adéquates et n'ont ni les compétences managériales nécessaires ni les budgets des entreprises. Cette inadéquation entre les demandes du ministère et la réalité est source de tensions et de souffrance chez les personnels de l'encadrement. Une attitude de repli peut marquer la distance prise par les cadres, en perte de confiance par rapport à leur ministère :

L. 530 à 537

« L'humain est laissé de côté et en même temps on ne le reconnaît pas/ On ne lui donne pas de place/ On ne lui donne pas de place parce que si on lui donnait de la place à l'humain on aurait un petit plus d'écoute / »

Mme V. souligne le manque de communication entre le Ministère et les rectorats :

L 574 à 580

« Donc moi je me dis c'est dommage parce qu'aussi est-ce que ces réformes elles ont été pensées aussi avec la base/ Parce que si c'est que là-haut qu'ils imaginent le truc / Moi je le vois bien avec la DGESCO⁵¹¹ chez nous entre (///) et la DGESCO elle est inexistante/ Inexistante/ On en avait un avant qui était une/ Et qui était dans toutes les commissions etc./ (///) on a plus rien comme info / La communication ne passe pas / On est en train de parler de la liaison de nos régions mais ici on n'en a jamais entendu parler / On sait pas/ Pas encore / A (///) on sait déjà tout »

Mme V. évoque la peur, chez les personnels, de perdre leur poste, avec la fusion des régions et le climat anxieux qui règne au rectorat :

L 582 à 610

*« Ça sera un rectorat bon tout n'est pas fait mais alors que nous **c'est que des rumeurs/Des gens qui disent alors moi je vais plus avoir de boulot/** Le stress donc voilà / Et moi le collègue de (///) il est venu faire passer les examens ici / Quand elle part à la retraite l'autre là ? / Moi j'aurai les départements/ Tu te dis mais attends/ Tout ça pour le pouvoir/Il ne m'arrive même pas à la cheville ce gars / Il n'a pas fait le quart de la moitié / (///) //C'est des programmes de régions là »*

Les fonctionnaires ne seraient plus protégés par leur statut :

L.602 à 604

« Et c'est ça je me dis/ C'est ça qui tue aujourd'hui notre société/ C'est cette / Ce besoin d'écraser l'Autre / Prendre sa place et prendre ce qu'il a quoi/ C'est le pouvoir qui tue aujourd'hui/ »

Elle évoque l'inhumanité de la DRH :

L 138 à 161

« Ben oui pourquoi je dis ça/ Parce que quelque part on nous prend pour des machines et des robots quoi hein tout bêtement / Donc t'as une tâche tu dois la faire on s'en fout si t'as perdu ton chien ce matin / Si t'as une colique (rires) ou je ne sais on s'en fout tu dois bosser / C'est

⁵¹¹ La DGESCO est la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire.

vrai parce qu'on a quelqu'un qui travaille dans un service du personnel et qui dépend d'un service de GRH hein de Gestion de Ressources Humaines et cette personne elle a le culot de dire pour moi elle a mentalement un problème quand même on s'en fout de ce qu'il a vécu / »

L. 365 à 406

La médecine du travail ne peut pas couvrir les besoins :

L. 366 à 368

*« Pour la visite médicale d'entrée / Après il faut attendre 50 ans pour en avoir une autre/ Il faut avoir 50 ans donc effectivement / **C'est parce que l'État il impose des règles à l'entreprise et il ne se les impose pas à lui (///)** »*

Un seul médecin pour l'ensemble du personnel du département voit son rôle réduit à une mission de gestionnaire de dossiers administratifs.

L. 370 à 372

« Ben oui parce que nous on a un seul médecin de prévention qui fait l'Hérault/ Y a combien/ 10 000 ou 5 000 enfin je ne sais pas combien y a de personnel tout confondu/ C'est énorme / Donc ils ne peuvent pas voir tout le monde euh ben »

Mme V. propose de créer un réseau de médecins agréés pouvant travailler avec l'EN pour pallier le manque de médecins du travail. On constate ici qu'elle a intégré une logique d'ouverture de l'EN vers l'extérieur, car elle aurait pu suggérer d'accroître de façon plus importante le nombre de médecins de l'EN :

L.404 à 407

« Nous nos médecins de prévention comme on les appelle / Ça sert à quoi de payer un médecin de prévention pour qu'il voie deux pelés trois tondu/ Il vaudrait mieux qu'on demande comme on fait des médecins qui sont agréés / On a un pool de médecins qui puissent recevoir une personne de l'Éducation nationale »

Pour Mme V, la bureaucratisation de l'EN sert de cache-misère : le montage d'un dossier permettrait de masquer le problème qu'on ne peut pas traiter.

L331 à 334

*« **Alors on ne pourra pas tout supprimer mais c'est vrai qu'on se cache derrière des papiers comme ça on ne voit pas les gens/ Faut voir dans les/ Pôles emploi ou les /// Faut aller voir comment on traite les gens/ Faut aller voir le film qui est sorti avec Lindon / Ah comment il s'appelle / Ah mince ce film/ La loi du marché** »*

Mme V. dit que ces politiques qui ne prennent pas en compte le personnel s'appliquent aussi à l'École et qu'elles touchent par effet de capillarité les enfants :

L 523 à 528

« Moi je dis que l'Éducation nationale elle n'est pas adaptée au monde d'aujourd'hui/ Pour moi elle n'est pas adaptée/ On forme des gens qui vont être inadaptés dans la vie/ Alors ils seront super doués en physique / En chimie/ En machin mais au niveau humain ils sont nuls /

Résultat ils vont faire des gosses à droite et à gauche et ils vont pas s'en occuper donc on va avoir des malheureux à l'école et voilà (Rires)/ C'est pas adapté/ C'est pessimiste ce que je dis mais bon »

Mme V. revient sur l'incompétence des personnels de direction :

L.150 à 152

« / Donc je me dis quand même dans la DRH aller dire ça mais ce n'est pas possible aller dire ça / Moi j'ai eu le cas de ça un jour j'ai appelé à l'établissement pour dire /Est-ce que vous savez que la maman est décédée euh de cet enfant ? / Personne ne le savait à l'école »

Selon Mme V, la perversion du système actuel reposerait sur le besoin de prendre le pouvoir sur les autres :

L177 à 182

« Je pense que notre monde oui il devient inhumain / Oui il devient inhumain parce que on nous traite comme des robots or on n'est pas des robots / On a une âme/ On a un esprit et / Mais même nos politiques ils sont comme ça/ Nos politiques ils sont comme ça aujourd'hui/ Qu'est-ce qu'ils font / Pourquoi on fait de la politique aujourd'hui en France ? / Parce qu'on veut avoir le pouvoir sur les autres »

Cela conduit à un monde déshumanisé :

L 201 à 202

« L'humain n'a pas sa place/ L'humain avec son humanité / Tout ça ça se délite petit à petit »

Dans ce contexte de mise en concurrence des individus, la mission essentielle de l'École consiste en une mission d'Éducation, permettant à l'enfant de s'intégrer dans la vie sociale :

L 100 à 114

« Alors moi la mission fondamentale de l'École c'est de savoir vivre / Vivre ensemble donc pour moi développer les compétences psychosociales c'est l'essentiel et dans ce développement des compétences tu apprends autre chose parce qu'aujourd'hui qu'est-ce qu'on voit ? / On a des jeunes qui ne sont pas adaptés à la vie/ Ils ne savent pas remplir des papiers de sécurité sociale/ Ils ne savent pas leurs droits/ Ils ne savent rien »

Elle évoque la métaphore du vase vide, comme pour critiquer l'enseignement traditionnel qui, selon elle, n'est pas utile pour « se débrouiller » dans la vie. Elle associe ici l'enseignement académique à une action passive, alors que le savoir s'élabore et se construit dans des postures apparemment statiques comme lorsque nous lisons, écoutons une conférence ou rêvons. Cette confusion entre passivité et activité se retrouve fréquemment dans la formule « rendre l'élève acteur ». Ce n'est pas parce qu'on est en mouvement qu'on élabore un savoir et ce n'est pas parce qu'on est en apparence statique que l'esprit ne réfléchit pas. Nous renvoyons au Penseur de Rodin pour donner à réfléchir sur cette critique fréquente de la passivité imposée aux élèves.

L.107 à 115

« *On les a remplis de connaissances/ C'est vraiment / Moi je vois l'entonnoir et vas-y que je rentre des trucs et qui ne vont pas te servir dans la vie après /Et moi je le dis on ne leur apprend pas la vie/ L'école c'est ça c'est apprendre à se débrouiller dans ce monde/ A avoir des connaissances / C'est important bon je vais parler de ma partie / »*

Mme V. dit que l'apprentissage rationnel à l'œuvre à l'École ne prend pas en compte les émotions de l'enfant. Les cours n'intègrent pas une dimension spirituelle et affective mais se limitent, par exemple, à une description mécanique des organes en cours de sciences :

L 116 à 136

« *Les enseignants on ne les a pas formés à ça/ On leur a dit le corps c'est ça/ C'est un tuyau un machin un truc non ce n'est pas ça / Et puis les émotions / Les sentiments on n'en parle pas On ne parle pas de ça/ A l'enfant on lui raconte une situation où il lit un texte / ça peut faire remonter des émotions chez lui parce qu'il a vécu un accident/ Un truc/ Un machin et on s'en fout »*

L'école doit réintégrer l'humain. L'école doit apprendre à l'enfant à prendre soin de lui et des autres :

L.131 à 135

« *C'est ça qui est affreux alors que l'environnement de cet enfant dans lequel il vit il peut être dans une famille riche et pas avoir de problèmes etc. / mais il a vécu la mort de sa grand-mère et je ne sais quoi et on parle de grand-mère et plouf il se met à pleurer / Tout le monde le regarde/ Pourquoi tu pleures ? / Ou alors on se moque de lui / C'est vrai vous voyez ? / »*

Mme V. pense que l'École doit développer des compétences psychosociales, les valeurs de la laïcité et les valeurs de la République, pour contrer le malaise généralisé d'une société incapable de prendre soin des individus. La perte de la référence à une histoire collective a sans doute permis que l'humain ne soit plus ni reconnu ni considéré à l'École et au travail. Ainsi, le cadre de Santé qu'elle est réagit vivement aux traitements que l'École fait subir aux enfants : absence de prise en compte des vulnérabilités, négligence face à la douleur, ignorance de la situation des enfants en détresse psychologique :

L.160 à 161

« *Moi je dis c'est de l'inhumanité ce qui se passe en ce moment dans notre monde hein/ On ne prend pas / On ne prend pas soin de l'autre/ Moi je crois c'est ça/ Prendre soin/ Être à l'écoute »*

L'École doit apprendre à l'enfant à refuser de se plier à un monde qui nie l'humanité :

L.177 à 182

« *(///) qu'ils sachent se faire respecter quand ils rentrent dans le monde du travail/ Qu'ils sachent dire ben ça je peux pas l'accepter parce que ça y a tel risque et tel risque / Donc voilà*

je pense que notre monde oui il devient inhumain / Oui il devient inhumain parce que on nous traite comme des robots or on n'est pas des robots / On a une âme/ On a un esprit et / »

L'Institution ne prend pas en compte les problèmes des enfants parce qu'elle a perdu sa culture de solidarité et ses valeurs fraternelles :

L. 308 à 320

*« Et quand vous voyez le nombre d'enfants qui ont des phobies scolaires aujourd'hui alors qui sont peut-être pas dues à l'enseignement mais sont liées au fait de vivre en société avec des élèves qui peuvent les maltraiter etc./ Mais vous vous dites dans quel monde on est quoi ?/ On va pas rêver d'un monde de bisounours/ On est pas là **mais quand même avoir une intention pour l'autre c'est ça que l'école doit développer parce que si elle fait pas Liberté Egalité Fraternité/ Ce qui n'a pas été fait depuis des lustres/** Avant y avait la leçon de morale et on avait tous les matins et **ça nous permettait de réfléchir/** »*

La déculturation⁵¹² de l'École résulterait de l'absence de soutien des inspecteurs pour favoriser l'enseignement de la philosophie à l'École :

L.315 à 319

« Je vois quand même pendant qu'y a 4 ans j'ai eu un prof des Écoles qui est venu me présenter un dossier pour les primaires / Un dossier de philo / c'est-à-dire qu'elle voulait faire de la philo dans ses classes elle a été brinquebalée par son inspectrice IEN qui lui a dit mais faire de la philo avec du primaire alors que maintenant on en parle partout »

Mme V, cadre de santé, occupe un positionnement ambivalent, car elle se dit favorable à la modernisation des services de l'État tout en dénonçant, dans le même temps, le climat de peur et de malaise qui s'installe au sein du rectorat ; la politique gestionnaire met en concurrence les personnels (suppressions de postes), recherche l'efficacité (fusion des académies) et la performance (évaluation). Le sujet ne doit pas, selon Mme V, subir la loi du Marché.

⁵¹² L'école ne transmettrait plus les humanités. L'enseignement de la littérature, des contes, des légendes et des récits fondateurs des civilisations permet aux élèves de partager un patrimoine collectif leur permettant de s'insérer dans la société. Cet enseignement se faisait jusqu'à présent à l'École, où l'on commençait en maternelle par la lecture de contes et de légendes aux jeunes élèves, puis de fables, de mythologies et d'histoires dans les classes plus avancées de l'école élémentaire. Sans qu'il s'agisse précisément de philosophie, la littérature offre par elle-même matière à réflexion et permet à l'élève de développer son imaginaire.

2- 6 « *Malheureusement, on tourne un peu en rond* »⁵¹³

M. M, Ien du premier degré, peu critique dans un premier temps de l'entretien, donne l'impression de porter la voix du ministère sans marquer de distanciation apparente. Il s'appuie sur la réglementation en vigueur⁵¹⁴ pour répondre à nos questions, puis il utilise les thèmes véhiculés par le discours managérial, à savoir « la réussite de l'élève » et la culture de l'évaluation.

L'inspecteur introduit son propos en prenant à son compte le discours managérial :

L. 13 à 17 :

« Un travail qui me paraît assez important qui est un travail autour de la réussite de l'élève et c'est vrai qu'aujourd'hui beaucoup de nos missions sont en lien avec cette thématique-là alors bien entendu on met cela en perspective avec les évaluations internationales PISA et d'autres indicateurs heu / La France aujourd'hui donc connaît des difficultés pour faire réussir ses élèves/ »

L'inspecteur reprend le discours défaitiste sur les performances des élèves, puis utilise le slogan de l'École de la refondation, « *Ne laisser personne au bord du chemin* »⁵¹⁵ :

L.123 à 127 :

« Et du fait que la mission de l'École de la République même si on l'a ouverte avec la massification du collège dans les années 80 avec la loi Haby c'est dans les années 70 on reste malgré tout dans une image de / très disciplinaire pour le collège / Où l'objectif c'est d'amener un nombre maximum d'enfants au baccalauréat et on se manque/ On s'intéresse pas à ceux qui restent sur le bord du chemin et ils sont nombreux »

M. M ne souhaite pas nous donner son opinion sur l'évolution de l'Éducation nationale, car il nous rappelle que sa fonction ne l'autorise pas à critiquer ouvertement l'Institution :

L.26 à 28

« Comme je vous le disais tout à l'heure en propos préliminaires j'ai un devoir de loyauté par rapport à / Par rapport on va dire aux instances qui m'emploient et qui me rémunèrent »

Il précise le cadre de notre entretien :

L.30

« Je suis un serviteur de l'État/ Mon rôle ce n'est pas du tout (pause) ni de contester »

⁵¹³ Entretien du cadre de l'EN 1, M. M, L.80.

⁵¹⁴ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École.

⁵¹⁵ « *Ne laisser personne au bord du chemin* » est le slogan qui correspond à « *No Child Left Behind* », à l'origine de la mise en place de l'APC, introduite par l'École du socle, version française des politiques éducatives américaines.

Pourtant, dit-il, la mise en œuvre des décisions politiques qu'il juge positives peut faire l'objet de critiques :

L.33 à 38

« Ni d'émettre des des / Comment on va dire des critiques sur les accords et les choix qui ont été faits au niveau politique et au niveau gouvernemental par contre il est vrai ensuite sur les intentions que je trouve positives et relativement satisfaisantes on peut se poser la question sur la manière hein d'y parvenir et là on est vraiment dans quelque chose qu'on pourra dire hein manque de moyens peut-être mais on est / Au niveau on va dire nous qui sommes un échelon intermédiaire et ensuite au niveau rectoral/ »

Il met uniquement en cause le manque de moyens alloués aux fonctionnaires pour assurer leur mission. Il évoque la vétusté du bureau, la non-prise en charge de ses déplacements et l'utilisation du numérique, qui impose des réponses immédiates, sans temps de réflexion.

Puis, au cours de l'entretien, il dit que le discours véhiculé par l'Institution n'a pas de prise sur la réalité du terrain :

L.660 à 661

« Y a de beaux textes/Et du coup on a du mal à porter ces réformes-là parce qu'on a en face de soi des personnels de qui on est déjà au maximum de ce qu'on peut leur demander »

L.56 à 58

« Et pour l'instant soit on est dans des discours très descendants/ Magistral/ Frontal qui ne tiennent pas forcément compte ni de la qualité ni de l'engagement que l'on a de la part de nos enseignants qui est grande aujourd'hui »

Il souligne l'absence de travail avec les enseignants pour mettre en pratique les nouvelles orientations du ministère, qui ne pourront pas aboutir, par manque de formation et de travail effectif sur le terrain. En définitive, M. M se positionne du côté des enseignants, en rappelant *« leur fort engagement professionnel »*⁵¹⁶ et constate que les discours du ministère sont sans effet : *« Malheureusement on tourne un peu en rond »*⁵¹⁷ :

L.64 à 73

« Le pilotage de ces formations-là et aujourd'hui on est pas très efficace donc voilà/ On a beau dire que ces nouveaux programmes qu'on va mettre en œuvre bientôt l'objectif c'est la réussite scolaire par telle ou telle approche pédagogique/ Si on n'a pas vraiment travaillé avec les enseignants / Si on n'a pas identifié les difficultés/ Si on n'a pas travaillé sur des écoles complètes /bon ça reste du discours qui va rapidement être oublié et le système malgré tout est assez inerte/ Est assez / L'inertie est assez importante/ moi ma difficulté elle est là c'est de faire prendre conscience à nos enseignants qui je le rappelle sont souvent des enseignants très engagés/ Qui ont le souci de bien faire/ »

⁵¹⁶ Entretien du cadre de l'EN 1, L. 642.

⁵¹⁷ Ibid. L. 80.

La critique se fait plus forte vers la fin de l'entretien. Il juge la formation des enseignants et des cadres insuffisante :

L.440 à 447

« Alors pour les inspecteurs déjà la formation elle est quasi inexistante déjà/ On a pratiquement aucune formation/ Alors on pourrait / C'est pas qu'y a pas de l'offre / C'est que les inspecteurs de par leur temps de mission ont beaucoup de mal voilà à s'inscrire à des formations qui représentent mettons 60 à 80 heures pour une année/ Sur des thématiques un peu importantes/On pourrait être formé sur la gestion des conflits/ Sur l'accompagnement des équipes au changement etc. mais bon on a beaucoup de mal à trouver du temps en plus (///) Le temps on le consacre déjà à notre travail donc ça c'est déjà le premier point/ Ensuite la formation des enseignants heu là aussi je pense qu'elle est généralement insatisfaisante (///) »

La formation par le numérique n'est pas pertinente, car elle se fait à distance, sans contact humain, or les métiers de l'Éducation sont des métiers qui nécessitent des temps d'échange et de rencontre, pour confronter les pratiques et réfléchir :

L. 460 à 464

« /Magistère puisque c'est maintenant quelque chose qui prend de l'ampleur et qui se développe heu moi j'y crois pas trop à des formations où on a pas quelqu'un en face de soi physiquement donc c'est / C'est un peu limité comme impact hein/ Alors moi c'est mon point de vue/ C'est mon point de vue/ »

Par effet de ricochet, le phénomène de déculturation⁵¹⁸ se poursuit dans les classes, et M. M souligne l'effet pervers de l'évaluation. De fait, les enseignants évalueraient davantage que ce qui leur est réellement demandé. Le temps passé à l'évaluation se faisant au détriment de l'enseignement, les enseignants s'éloignent de leur mission :

L.152 à 158

« On évalue beaucoup/ trop tôt et sans trop se poser la question de pour quelles questions on évalue / je pense que nos enseignants aujourd'hui ils sont plus préoccupés dans communiquer à l'institution des résultats d'évaluation et ils se sont beaucoup moins intéressés sur les processus d'apprentissage de leurs élèves / C'est ça qui est important »

M. M dit que le formatage des enseignants par les évaluations conduit à négliger les enfants :

L.160 à 166

« Ils sont très formatés/ Formatés par des évaluations qu'on doit rendre à des (///) Voire même dans la mise en œuvre des enseignements on a des enseignants qui font des / qui font des /qui font des séances qui sont étayées/ Qui sont basées sur des connaissances qui ne sont pas forcément des connaissances qu'on leur demande de faire acquérir aux élèves/ Tout à fait et au détriment du bien-être de l'enfant/ Tout à fait »

L'inspecteur remet en cause le pilotage académique et la culture de l'immédiateté :

⁵¹⁸ Les pratiques d'évaluation en classe se font sur le temps autrefois consacré à la lecture, à la poésie, au chant, à la musique, à l'art. Ces activités, difficilement évaluables, seraient de moins en moins enseignées.

L.323 à 331

« Les problématiques étaient un peu différentes aussi euh alors il y a un changement que je ressens en termes de pilotage du département de (///) et de l'Académie / On sent bien que les **dossiers à prendre en charge sont de plus en plus importants**/ Les problématiques sont de plus en plus sensibles hein ?/On est dans une qui est la plus totale(///) Si je devais donner un indicateur dans l'évolution des missions de l'inspecteur aujourd'hui elles sont là /Elles sont dans le temps que l'on a pour traiter les dossiers hein/ Pour parler de manière un peu triviale et en forçant le trait on vous demande toujours de rendre des décisions pour la veille **voilà on n'a plus le temps de réfléchir/ De se poser/ De prendre des contacts / De prendre du temps pour réfléchir (///) Moi c'est le grand/ Le grand/ La grande revendication que je ferais si je devais en faire une donc »**

L'inspecteur établit un lien entre les acronymes circulant dans l'EN et le discours médical. Il compare la mise en place de nouveaux dispositifs, signalés par la création de nouveaux acronymes, à des marques de produits :

L.464 à 495

« Moi je pense que ça participe d'une nouveauté on va dire de professionnaliser notre métier hein/ Mais ça **dès qu'on veut devenir professionnel on a forcément un langage et un discours** / Y a un jargon qui se crée / On l'a dans **le milieu médical**/ c'est vrai que certains acronymes sont complètement abscons (///) »

L'Éducation nationale adopte un nouveau logo pour annoncer ses réformes, comme le ferait une enseigne commerciale⁵¹⁹ :

L.494 à 500

« Les acronymes que nous utilisons sont les acronymes qu'on extrait et qu'on nous demande de faire vivre à travers les circulaires et je pense que ce qui participe aussi à la multiplication peut-être des acronymes c'est que sous un acronyme derrière il y a une évolution du système/ Y a une réforme / Y a une nouvelle orientation donc c'est qu'on a la volonté aussi **c'est comme une marque/ Une marque qui changerait sa marque/**Qui veut avoir une nouvelle aura / On est obligé de prendre un nouveau nom/ Un **nouveau logo** etc. et nous on est un petit peu dans ce travers-là hein/ »

À la fin de notre questionnaire semi-dirigé, nous demandons à M. M s'il souhaite poursuivre l'entretien sur un sujet de son choix. Il nous parle alors de ses conditions de travail, qu'il compare à celles de ses homologues européens. Le discours managérial véhiculé par l'Institution enjoignant à la réussite de tous, à la bienveillance et à la confiance ne correspond pas à la réalité du terrain. M. M souligne les incohérences du système éducatif : alors que la réforme intensifie le temps de travail et les missions des cadres, elle ne s'est accompagnée d'aucune mesure de revalorisation professionnelle. La nouvelle gouvernance semblerait, selon

⁵¹⁹ Effet Mc Kinsey ? La communication de l'EN est réalisée par l'agence de consultants américaine.

M. M, mettre en concurrence les systèmes scolaires, mais la différence de traitement des cadres, la vétusté des locaux et du matériel ne permettent pas de concourir sur un pied d'égalité :

L.615

« Je suis moins payé qu'un enseignant lambda écossais finlandais ou suisse »

Par ailleurs, la nouvelle gouvernance prétend manager ses équipes selon les règles de l'entreprise, mais ne dispose d'aucun moyen matériel adapté à la modernisation du système. Frayant parfois avec le bénévolat⁵²⁰, M. M inspecte avec sa voiture personnelle et avance ses frais professionnels :

L.619 à 626

« Jusqu'à un an en arrière je faisais tous mes déplacements professionnels avec mon véhicule personnel/ Je l'ai que depuis un an/ Et on était payé allez 62 euros par mois en déplacements alors qu'en moyenne je fais 40 000 km par an vous voyez / Sur du déplacement professionnel et d'ailleurs j'ai pris la décision que le jour où on m'enlèvera la voiture de limiter mes déplacements(///)Enfin un bon ordinateur relativement satisfaisant depuis 6 mois/J'ai travaillé 2 ans avec une vraie rougine qui mettait une demi-heure à s'allumer ».

Malgré le fort engagement des enseignants, le rythme des réformes et la précarisation des conditions de travail ont fragilisé tous les personnels :

L.630 à 637

« Parce que quand même tout ça fait qu'au bout d'un moment on a des gens qui sont usés/C'est sûr/Voyez ce bureau-là y a 5 jours y avait 35 degrés/ Fait 30 degrés actuellement/ A 15 heures je suis parti parce qu'au bout d'un moment / Je n'ai pas une seule salle de réunion pour recevoir plus de deux personnes donc voilà c'est aussi ça (///) Et là aussi on peut faire la différence entre un personnel de direction de collègue et nous qui sommes payés par l'État/ Les principaux de collège ils ont des bureaux pour nous c'est du luxe »

Le discours managérial, prônant la confiance et la bienveillance, énonce le contraire de ce que vivent les personnels. M. M retourne l'argument de la bienveillance au ministère :

L.645 à 646

« Il faudrait commencer aussi par que l'Éducation nationale soit bienveillante avec les cadres parce qu'ils travaillent pour elle »

Dès le début de l'entretien, M. M semble porter, avec une certaine conviction, la voix du ministère et, en particulier, le discours managérial qui accompagne la Refondation de l'École ; les modèles d'enseignement anglo-saxons, « la bienveillance », « la réussite pour tous » illustrent ses propos. Pour autant, il n'adhère ni à l'évaluation ni à la formation des enseignants

⁵²⁰ Le fonctionnaire protégé par son statut était au service des citoyens. À cause de la professionnalisation des métiers, les personnels seront sans doute moins dans une logique de serviteur d'État. La managérialisation les conduira à se comporter comme dans les métiers de production.

et des inspecteurs en distanciel. La critique du modèle gestionnaire s'intensifie vers la fin de l'entretien ; il dénonce la précarisation des conditions de travail de tous les personnels et l'incapacité du système éducatif à se réformer en raison, notamment, de la culture professionnelle des cadres et des enseignants.

2-7 « Les pratiques des professionnels tout simplement »⁵²¹

Nous avons rencontré M. B., inspecteur du premier degré en Éducation prioritaire. Son discours est principalement axé sur les valeurs de la République, l'éducation populaire et l'école émancipatrice. Tout comme M. H et Mme F (cf. infra), il rappelle que le concours était auparavant républicain et il se positionne comme un inspecteur pédagogue.

M. B oppose deux conceptions du métier, l'une s'appuyant sur les sciences sociales et l'autre sur le pilotage par les indicateurs de performance. Cette dernière tendrait, selon lui, à se généraliser en raison de la médiatisation des mauvais scores des élèves aux évaluations internationales :

L. 75 à 106 (entretien n°2)

« On peut penser aussi que les politiques humaines/ Sociales etc. / Du fait de leur flou euh / A force qu'on nous renvoie que Pisa classe mal la France machin/ Par rapport aux efforts qu'on fait et tout ça / Bon y a peut-être des gens qui disent très sincèrement/ oui il faut plus du factuel/ Il faut plus de tangible/ Il faut peut-être (///) Et moi je vais contribuer en tant qu'inspecteur à faire remonter ces données sur lesquelles des gens pourront travailler sérieusement/ »

Il se positionne en faveur du premier modèle :

L. 82 à 85 (entretien n°2)

« On peut y croire/ Moi je n'y crois pas/ Je crois qu'y a aussi beaucoup de convictions là-dedans aussi/ De croyances et de connaissances dans ces boulots complexes et moi je ne pense pas que ce soit par inertie ou pour se planquer qu'on joue ce jeu des tableaux Excel/ »

M. B évoque l'évolution du métier et ses dérives technicistes :

L. 3 à 10 (entretien n°2)

*«J'ai bien vécu de l'intérieur les évolutions/certaines évolutions (pause)/ Donc je pense que l'Éducation nationale au niveau institutionnel/ **Je distinguerai institutionnel et les acteurs/ Les enseignants / Au niveau institutionnel heu /ben c'est banal de le dire ben mais je pense qu'y a une dérive (pause) techniciste en quelque sorte donc avec un pilotage de plus en plus marqué par les indicateurs/ Par les tableaux Excel etc./et d'ailleurs mon métier enfin nos métiers de l'inspection ont beaucoup évolué de ce point de vue-là/ »***

M. B nous dit que les indicateurs peuvent être utiles au niveau macro, mais non au niveau de la circonscription. Ils ne peuvent pas suffire à mesurer les acquis des élèves :

L.16 à 30 (entretien n°2)

« Entre les injonctions qui parfois cherchaient à mettre du concret/ Non non pas du concret / Du tangible dans des politiques qui par définition sont assez intangibles/ Hein c'est comme

⁵²¹ Discours de M. B, L. 29 à 30.

quand on essayait de connaître l'impact des/ des Zep sur la réussite des enfants/ Des choses comme ça/ C'est pas des objectifs qui sont illégitimes/// »

« Mais en tout cas ça ne peut pas être satisfait uniquement par la production de/ D'items chiffrés et de camemberts il me semble / Y a beaucoup d'autres choses qui se jouent et là-dessus/// »

L'inspecteur se positionne en faveur des enseignants, qui ont permis de contrecarrer les effets pervers de la managérialisation⁵²². Il différencie bien les personnels de terrain, inspecteurs et enseignants et les cadres du ministère proches du pouvoir politique :

L. 23 à 26 (entretien n°2)

« Ben je crois que ma pratique et puis mes convictions m'ont beaucoup rassuré sur le fait que le positionnement des acteurs / Ceux qui sont dans la classe/ C'est-à-dire les enseignants et d'ailleurs bien des formateurs d'enseignants ben permettraient de jouer avec ces évolutions un peu technocrates voilà/ »

M. B ne se montre pas réellement inquiet, car il sait, par sa pratique, que les réformes ne sont pas mises en œuvre si les enseignants n'y adhèrent pas :

L. 28 à 30

« Donc c'est plutôt/ Moi je trouve qu'il y a eu des évolutions qui pouvaient être euh/ Un peu sclérosantes mais elles ont été largement contrebalancées je trouve par les pratiques des professionnels tout simplement/ »

Il relève les limites du pilotage par les indicateurs. Confrontés à la réalité du terrain, les cadres doivent prendre en compte les spécificités de leur circonscription et un grand nombre de variables, qui n'apparaissent pas sur les tableaux de pilotage :

L. 76 à 106 (entretien 2)

*« Il est obligé de prendre en compte les/ Le poids éventuel des élus/ La syndicalisation éventuelle des équipes/ **Y a plein de choses qui jouent**/Donc c'est ce qui sauve un peu le système/Les gens ne sont pas idiots et ils prennent la complexité en considération/ »*

Pour continuer d'exercer dans un contexte politique qui n'est pas en adéquation avec ses convictions, il adopte un positionnement ambivalent. Il explique que nous pouvons utiliser les mots, les slogans de l'Éducation nationale, sans les investir de sens. Il adapte sa stratégie en adoptant la formule « réussite de l'élève » pour s'inscrire dans le discours ambiant, tout en précisant qu'il ne se plie pas à la culture de l'évaluation :

L.170 à 172 (entretien 2)

⁵²² Les enseignants se sont massivement opposés aux évaluations des élèves et ont continué d'enseigner dans les classes comme auparavant.

*« Du moment qu'y a (silence) une certaine loyauté envers l'essentiel/ Si on peut rejoindre la question précédente sur à quoi sert l'école bon ben moi c'est/ si toujours **je travaille pour la réussite des élèves à ma façon** là où je suis ben je suis loyal quoi/// »*

Il s'agirait ainsi de continuer de faire son métier de la même façon qu'auparavant :

L. 41 à 43 (entretien n°2)

« ///les évolutions dont on parle n'ont rien changé pour moi parce qu'après ce sont des choix personnels/ C'est-à-dire que j'ai toujours refusé de passer trois jours pleins à remplir un tableau Excel en étant certain au millième près de l'exactitude de ce que je faisais remonter/// »

Il ajoute qu'il se définit avant tout comme un pédagogue :

L. 46 à 47 (entretien n°2)

« Comme information/ J'ai estimé que le cœur de mon métier justement c'était la pédagogie///Et non pas le travail administratif/ Donc partant de là et dans la mesure où l'administration ne me l'a jamais reproché/ Et que j'ai toujours été évalué comme faisant très convenablement mon boulot euh je n'ai pas d'états d'âme là-dessus donc/ »

La managérialisation du système serait, selon lui, un faux problème :

L. 189 à 304 (entretien 2)

« Des fois aussi on se crée les contraintes qu'on veut bien se créer et que c'est peut-être/ que si on rentre dans ce métier en se disant /maintenant je suis une courroie de transmission d'une politique publique/ Bon si on trouve son honneur là-dedans ben je comprends qu'on subisse de plein fouet les évolutions/ En particulier techniques ou technocratiques/ »

Si M. B se définit en premier lieu comme un pédagogue et non pas comme un gestionnaire, il maintient qu'il peut continuer de travailler comme par le passé :

L. 58 à 62 (entretien n°2)

« Mais si par contre on voit dans le métier d'inspecteur/ De cadre de la fonction publique de l'Éducation un prolongement d'une action pédagogique qu'on a eue d'abord avec des enfants et puis qu'ensuite on s'est dit / Tiens je vais avoir un rayon d'action un peu plus grand/ Essayer de faire partager avec des adultes euh les convictions que j'ai/ Eh ben ma foi / Pas de problèmes hein/ »

Il rappelle que, statutairement, le cadre de catégorie A+ dispose de son pouvoir de décision pour choisir quel type d'inspecteur il souhaite incarner :

L.152 à 172 (entretien 2)

« Ça c'est très important/ Mais la marche de manœuvre je suis persuadé qu'en 1890 on pouvait s'en saisir et qu'en 2050 quels que soient les textes/ Dans la mesure où on est des cadres A+ de la fonction publique on pourra s'en saisir/De même que l'enseignant à qui on dit qu'il a une liberté pédagogique ben libre à lui de s'en saisir ou pas/// Donc moi j'ai considéré et je crois que personne m'a dit le contraire qu'un cadre de la fonction publique A+ il a quasiment une obligation de se saisir ou de choisir de ne pas se saisir de son libre arbitre/ De ses libertés etc. »

L'ambivalence de l'inspecteur est liée aux divers rôles qu'il endosse. Comment se positionner lorsque les réformes lui paraissent aller à l'encontre des intérêts des élèves ? Pour cet inspecteur comme pour la majorité de ceux que nous avons rencontrés, leur parole institutionnelle ne les autorise pas à critiquer ouvertement les politiques qu'ils sont chargés de mettre en place. Le devoir de réserve et de neutralité est un devoir de loyauté envers l'Institution. L'Institution ne pourrait pas tenir sans cette obéissance à un ordre supérieur, car il y aurait alors une perte de la place de surplomb assumée par le Ministère. L'inspecteur adopte un positionnement ambivalent en fonction du rôle à tenir ; il soutient les enseignants en opposition lors d'un mouvement d'opposition d'un groupe d'enseignants connu sous le nom « Les désobéisseurs »⁵²³, se syndique pour se protéger par rapport à sa hiérarchie et maintient un rapport cordial avec l'institution, en utilisant ses codes et son jargon.

⁵²³ www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2008/98_Lesdesobeisseurs.aspx

Le mouvement des Désobéisseurs :

A. Refalo, enseignant à l'école Jules Ferry de Colomiers (31), affirme entrer en "résistance pédagogique". Il refuse **les programmes de 2008, la semaine de 4 jours et les deux heures d'aide.**

Il justifie sa décision par "le démantèlement pensé et organisé de l'Éducation nationale... : des milliers de suppressions de postes..., la diminution du volume horaire hebdomadaire, la préférence accordée à la semaine de 4 jours, pourtant dénoncée par tous les chronobiologistes, **l'alourdissement des programmes scolaires..., la disparition annoncée des RASED** alors qu'aucun bilan de leur action n'a été réalisé... (...)

Il appelle à "organiser au sein même de l'Éducation nationale la désobéissance ciblée et massive". La résistance pédagogique de M. Refalo consiste à "refuser d'appliquer les nouveaux programmes 2008 de l'école primaire et continuer à travailler dans l'esprit des programmes de 2002 ; refuser de se déclarer gréviste 48 h avant la journée de grève, mais prévenir les parents plusieurs jours à l'avance ; détourner les deux heures d'aide personnalisée en accueillant tous les élèves dans le cadre de projets coopératifs et artistiques ; ne pas collaborer à la mise en place du fichier Base Élèves ;... mettre en place une pédagogie de la coopération et du projet...".

Du côté des inspecteurs :

La suppression des Rased, les débats sur la maternelle, le bac pro en 3 ans, tout cela crée des tensions qui interrogent les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN). Venues des régions, plusieurs déclarations, publiées sur les deux sites syndicaux d'inspecteurs de l'Unsa et de la Fsu, témoignent de l'ambiance morose dans ce corps administratif chargé en première ligne de faire appliquer les décisions du ministre.

Ainsi des inspecteurs du Nord expliquent que "les crispations du terrain sont très fortes, les IEN sont parfois des cibles privilégiées et faciles... En ce qui concerne le service d'accueil en cas de grève, les IEN souhaitent rester dans l'application du Texte et ne pas être amenés à interroger les maires". Dans le Val d'Oise, les inspecteurs estiment que "au-delà de la suppression des Rased, la compréhension globale de la politique éducative est actuellement problématique : mise en place des EPEP, suppression des IUFM et de la formation initiale, interrogations sur la formation continue, devenir de la scolarisation des enfants de deux ans, évolution du système de remplacements, perspectives pour l'éducation prioritaire ... L'absence de lisibilité globale génère une légitime inquiétude chez les enseignants, inquiétude qui compromet la sérénité nécessaire à la qualité des apprentissages. En outre, la multiplication des indemnités et des primes alimente une logique de division des personnels incompatible avec le travail d'équipe dont l'école a impérieusement besoin pour assurer la cohérence des parcours scolaires".

Les inspecteurs écrivent aux parlementaires :

L'inspecteur doit faire appliquer la réforme de l'Aide individualisée, qui a conduit à la suppression des postes du RASED⁵²⁴ et à la perte de trois heures d'enseignement pour l'ensemble des élèves. L'enseignant de la classe prend, sur ce temps d'enseignement commun, des petits groupes d'élèves en difficulté. Des enseignants se sont opposés à la mise en place de cette réforme. Présents à leur poste de travail, ils proposaient à l'ensemble des élèves des ateliers de théâtre ou d'autres activités sans respecter les injonctions du ministère. Certains directeurs ont alerté les inspections pour signaler que les enseignants n'appliquaient pas la réforme.

M. B doit intervenir auprès d'un directeur, alors qu'il se définit comme un pédagogue et un citoyen et qu'il considère que la réforme est mauvaise. Néanmoins, sa fonction l'oblige à arbitrer :

L. 189 à 304 (entretien 2)

*« Ouais/ Eh ben en fait moi j'ai géré le truc/ Je n'arrivais pas à ne pas respecter la position de ceux qui étaient anti-désobéisseurs puisqu'en gros là où j'ai eu un désobéisseur j'avais aussi un directeur qui lui en voulait vraiment/ De désobéir et qui disait / mais vraiment il sème la merde/ Ce n'est pas possible/ **Il est fonctionnaire de l'État** »*

M. B se trouve placé dans une situation de double contrainte, car il doit se positionner en tant qu'inspecteur par rapport à un directeur d'école qui demande une sanction à l'encontre d'un enseignant. N'adhérant pas à cette décision, il arbitre en renvoyant la responsabilité sur le ministère, dont les mauvais choix politiques divisent les équipes d'enseignants :

L. 201 à 206 (entretien 2)

« Donc moi en tant qu'inspecteur j'étais pris entre eux/ l'injonction non dite mais ressentie que faisait le directeur qui disait/ mais faites quelque chose/ Il faut qu'il soit puni/ et tout ça et puis le fait que sur le fond je considérais qu'en tant que citoyen/ En tant que professionnel ce désobéisseur qui justifiait très professionnellement sa position et qui en plus se souciait quand même de ses élèves etc./ N'était pas répréhensible quoi »

"Nous attirons votre attention sur la dégradation du climat au sein des équipes pédagogiques, que ce soit à l'école, au collège, et au lycée". Sous la plume de D. Momiron, secrétaire général du SNPI FSU (un syndicat d'inspecteurs), les parlementaires reçoivent une lettre alarmante sur l'état de l'École.

Les inspecteurs du SNPI dénoncent " **un désarroi qui va croissant**" chez les enseignants. Ils critiquent vertement la prime offerte par X. Darcos aux enseignants effectuant les évaluations nationales. "Nous attirons votre attention sur la démarche hasardeuse engagée dans le système scolaire dans le cadre de la loi du 21 août 2007, en faveur du travail, de l'emploi et du pouvoir d'achat, dite « loi TEPA ». Sa dernière application avec **la financiarisation du travail lié aux évaluations nationales de CM2 et de CE1 s'avère contre-productive pour le travail d'équipe et l'engagement collectif et coopératif des enseignants dans le traitement de la difficulté scolaire...** L'introduction de cette prime sélective, encore plus que celles qui ont été introduites ces derniers mois, apparaît profondément injuste et inique. Elle est vécue par une majorité d'enseignants comme une insulte à leur engagement. D'aucuns dénoncent déjà la logique d'un paiement à l'acte, incompatible avec l'esprit de l'école de la République".

⁵²⁴ Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).

Pour M. B, le ministre est responsable des actes de désobéissance des enseignants, et ce point de vue est partagé par les syndicats des inspecteurs :

L. 207 à 214 (entretien 2)

*« Bon il réagissait à une réforme qu'il jugeait indigne et contraire à toutes ses convictions d'enseignant donc du coup alors que j'avais des collègues qui avaient d'autres désobéisseurs et **qui ont pas loupé l'occasion de faire du zèle ou d'être bien vus** en allant les voir tous les jours pour leur faire signer qu'ils désobéissaient enfin tout ce qu'il y avait eu à l'époque moi j'ai eu une double réaction/ D'abord je me suis activement syndiqué (Rires) parce que le syndicat des inspecteurs de (///)/ J'étais vraiment d'accord avec la plupart de leurs prises de position **et par rapport au ministre qui avait finalement provoqué ces actes de désobéissance ils étaient très critiques** »*

L'inspecteur souligne le rôle des syndicats pour se protéger des injonctions ministérielles allant de toute évidence à l'encontre des intérêts des élèves⁵²⁵.

L. 216 à 222 (entretien 2)

*« À juste titre/ (///) j'ai compris que **la règle du jeu c'était de se faire protéger si on voulait quand même agir contre**/ Tout en restant professionnel par rapport à son institution/ C'est délicat/ Et euh/ D'une part ça/ Puis d'autre part euh (silence) **ne pas jeter de l'huile sur le feu** par rapport au désobéisseur mais quand même le conduire à s'interroger sur son combat isolé/ Sur l'intérêt des élèves/ Sur des trucs comme ça/ Enfin/ Une espèce de position que moi je jugeais d'honnête homme entre guillemets sur quelles modalités de combat on retient quoi/ »*

M. B illustre, ici, les changements de positionnement adoptés en fonction des individus et des lieux d'exercice de sa mission. Il semble adapter son discours en fonction du contexte et de l'interlocuteur et utilise le discours managérial quand cela lui semble nécessaire. L'action syndicale et le recours au statut de fonctionnaire de catégorie A+ lui permettent cependant de garder une distance critique par rapport aux réformes.

⁵²⁵ Les syndicats d'inspecteurs se sont positionnés en faveur des enseignants en dénonçant les mesures prises par le ministre Darcos et en rédigeant une lettre aux parlementaires sur la dégradation du climat de travail dans les écoles.

2-8 « Une dérive inacceptable »⁵²⁶

M. H, IEN du premier degré, se positionne ouvertement en opposition aux nouvelles orientations de l'école. Il dénonce la dérive techniciste de l'Éducation nationale : les nouveaux modes de gestion de l'école basés sur le pilotage administratif et institutionnel ont, selon lui, pris le dessus sur la pédagogie qui est « *passée à la trappe* »⁵²⁷. Il en appelle à un retour au bon sens et à un recentrage des missions fondamentales de l'École de la République, à savoir la transmission des valeurs républicaines et la transmission des connaissances et des savoirs. En ce qui concerne l'évolution de l'École, il nous dit que « *c'est une période difficile à vivre pour les enseignants et les cadres* »⁵²⁸ :

L. 3 à 8

« Ben, c'est une institution qui a beaucoup évolué/ dans des sens parfois contradictoires / qui a donné lieu à des injonctions et des positionnements contradictoires pour l'ensemble des personnels hein/ que ce soit les personnels d'encadrement ou les personnels enseignants / C'était une période difficile à vivre pour tous les membres de l'Institution et j'aimerais être convaincu qu'aujourd'hui on est au seuil d'une nouvelle période où le sens des valeurs a/ aurait été retrouvé voilà un petit peu/ »

Il dénonce la bureaucratisation du métier, qui l'éloigne de l'action de formation et d'évaluation des personnels, qu'il menait auparavant :

L. 89 à 96

« Il s'est bureaucratisé / Il s'est centré sur des missions qui pour moi ne sont plus des missions qui pour moi sont le cœur de métier/ Moi j'ai choisi d'être inspecteur de l'Éducation nationale pour former du personnel /Pour évaluer du personnel/ Pour agir sur les pratiques/ Pour agir sur la pédagogie/ Sur la didactique des disciplines/ Aujourd'hui c'est plus le cœur du métier/ C'est même plus dix pour cent du métier aujourd'hui alors que c'était quatre-vingts pour cent du métier autrefois »

Il met en cause l'autoritarisme des ministres et le discrédit infligé par leurs discours au travail des enseignants :

L. 11 à 12

« On a mis à l'index des prétendues méthodes qui n'étaient pas en fait même pas réellement utilisées »

En ce qui concerne le socle commun et la standardisation de l'enseignement sur le modèle européen, il rappelle le contexte d'introduction de la normalisation des pratiques :

L. 277 à 278

⁵²⁶ Discours du cadre 3, M. H, L. 392.

⁵²⁷ Ibid. L. 65.

⁵²⁸ Ibid. L. 6.

« Alors on est dans des injonctions européennes ça on le sait parce que ce qui s'est passé à Lisbonne il y a quelques années / On a décidé (///) »

Il ajoute que la mise au pas de l'enseignement sur un modèle unique et imposé par des instances supranationales dépossède la France de son « *originalité* ». Il pense, en effet, que l'adoption d'instruments de normalisation des pratiques professionnelles favorise la déculturation des jeunes enseignants et inspecteurs, ce qui permettra par la suite de les acculturer au modèle managérial :

L. 280 à 284

« Oui voilà / On a décidé de ce que devrait être l'école avec un socle commun qui soit le même pour tous les pays européens/ Avec des évaluations internationales qui soient à peu près les mêmes / ça ne veut pas dire que tout est mauvais/ Ce n'est pas vrai mais il faut quand même continuer à réfléchir à ce qui fait l'originalité de la France et la force des nations d'ailleurs/ PISA ne doit pas tout dicter (///) »

Il souligne le risque, pour l'Éducation nationale, de perdre la transmission de « *la spécificité culturelle de la nation française* », en s'alignant sur les politiques éducatives européennes. La perte de la transmission des humanités au profit d'un savoir procédural utilitariste devant sans cesse s'adapter aux évolutions technologiques modifie également le rapport au savoir, à la culture et à l'action diplômante assurée jusqu'à présent par l'État.

M. H souligne la dérive liée à l'utilisation d'internet. L'outil abolit la notion de temps et, par conséquent, la distinction entre sphères privée et professionnelle. Il y a une confusion des lieux et des temps de travail, dans la mesure où les mails professionnels sont envoyés chez les enseignants, y compris le dimanche :

L. 373 à 375

« Quand je vois cet outil !!!/ La boîte webmail / La boîte académique/ Les collègues reçoivent la nuit ou le dimanche après-midi euh des messages envoyés par l'Institution / Ce n'est pas normal (///) »

M. H fait le lien entre le phénomène de déculturation mentionné précédemment et l'usage du numérique. La déréglementation du temps de travail et les nouvelles technologies introduisent la vie professionnelle dans toutes les sphères de vie des individus. La suppression du temps de repos du dimanche supprime la possibilité de consacrer son temps à la famille, à la culture et au repos.

L. 380

« On a adopté la loi Macron / Tout va de pair »

L'obsession de produire et de transformer les personnes en consommateurs abolit le temps consacré aux loisirs, à la famille ou encore à la culture.

L. 377 à 378

« Ce n'est pas normal/ C'est confondre temps de travail et temps de repos/ Le dimanche ce n'est pas sacré au sens religieux du terme mais le dimanche c'est le dimanche (///) »

Le numérique envahit la totalité de notre environnement, en abolissant les frontières de temps et d'espace, et ce décloisonnement s'opère au service de l'économie :

L. 382 à 384

*« Bien sûr c'est pour la culture/ C'est pour la famille/ C'est pour le repos/ C'est pour (///) Mais maintenant ils reçoivent des mails/ **Y a plus d'heures/ De jours de semaine/** Ils reçoivent des mails tout le temps »*

L'omniprésence du numérique est soulignée par l'inspecteur, qui remarque comment, de façon insidieuse, le travail se poursuit même lors des temps de repos :

L. 386 à 387

« Les professeurs des écoles stagiaires/Je reçois tout en double/ Ils en reçoivent tout le temps/ Tout le temps/ Alors le dimanche ça explose »

En opposition au discours anti-fonctionnaire, il déclare :

L. 361 à 364

« Les enseignants n'ont aucun avantage/ Aucun avantage/ Ils ont pas d'avantages les enseignants/ Ils ont pas de primes et y a pas de redistribution sur le chiffre d'affaires/ Tout ça c'est le discours/ Les enseignants travaillent bien au-delà de leur temps de travail/ Ils travaillent pendant les vacances »

M. H évoque le déni de la pédagogie, qui marque la rupture avec le modèle de gouvernement antérieur basé sur l'écrit ; qu'il s'agisse de textes officiels pour les cadres ou de livres pour les enseignants, les pratiques professionnelles s'appuyaient sur un partage de connaissances et de textes de loi. Peu d'inspecteurs font actuellement référence dans leur discours à des pédagogues, à des modèles pédagogiques, à des chercheurs ou à des philosophes. Le recours aux chiffres est désormais privilégié, ainsi que la comparaison avec des modèles d'enseignement étrangers :

L. 62 à 66

« On va dans un stage pour donner la bonne parole/ C'est souvent le cas / Surtout l'aspect didactique des disciplines / Pédagogie des disciplines passe complètement au second plan parce qu'on est dans un mode de fonctionnement où tout ça passe à la trappe malheureusement/ On a plus le temps/ On a plus le temps/ On est complètement absorbé par des tâches d'administration »

L'inspecteur rappelle qu'auparavant, les inspecteurs étaient recrutés pour lire des revues de pédagogie spécialisée, se former et assurer par la suite, sur le terrain, la formation. Il ajoute que désormais :

L. 434 à 436

« *Peu d'inspecteurs sont abonnés à des revues spécialisées* » / « *C'est quand même grave.* »

L. 436

« *On a pas le temps de lire, enfin moi je le prends* »

Le concours actuel des métiers de l'encadrement a évolué, nous dit-il. Il s'agit désormais de remplir un référentiel de compétences, et le cadre nouvellement recruté est aussitôt mis en responsabilité, sans formation. Selon lui, l'introduction des référentiels de compétences pour le recrutement signale le fait que le concours n'est plus républicain. En effet, les cadres de normalisation sont édictés par l'Europe et non au niveau national ; ils sont rédigés en termes d'actions⁵²⁹ et non en fonction d'un projet politique national pour l'École. L'École de la Refondation souhaite former des enseignants experts et non plus des enseignants militant pour l'émancipation des citoyens par la culture et le savoir :

L. 228 à 232

« *Par rapport au recrutement des inspecteurs moi je vois bien l'évolution / Moi quand je l'ai passé j'étais à la charnière où s'arrêtait l'ancien dispositif classique/ On avait une épreuve écrite / Une dissertation sur la connaissance du système éducatif/ Moi ça s'est arrêté là / C'était un recrutement sur dossier avec donc l'avis du supérieur hiérarchique et puis en fait on nous demandait un cv et une lettre de motivation (///) »*

Il nous dit que les nouvelles recrues sont envoyées sur les postes, sans formation, alors qu'auparavant, les cadres bénéficiaient de 800 heures de formation après l'admissibilité au concours, dont une année en qualité de stagiaire auprès d'un inspecteur tuteur :

L. 237 à 239

« *Bon / Aujourd'hui ça a encore évolué/ Je le sais d'autant que ma conseillère pédagogique vient d'être reçue au concours / Elle est déjà sur poste/ Là ça y est / En fait elle a un tableau à remplir avec les compétences qu'elle a acquises* »

M. H remet en cause le nouveau concours basé sur des compétences et non plus sur des valeurs républicaines : l'inspecteur serviteur de l'État devient un manager :

L. 241 à 245

« *Voilà/ Et en quoi ses compétences vont lui permettre/ Vont pouvoir être transférées dans les missions d'inspecteur/ **Un tableau à remplir et un oral/ Ce n'est pas un concours républicain/Ce n'est plus un concours républicain.*** »

M. H accuse directement l'Institution de cette dérive :

L. 371

« *Notre Institution elle est responsable de tout ça* »

⁵²⁹ Les référentiels des cadres font référence à la conduite du changement dans un contexte budgétaire contraint.

Nous reviendrons, dans la partie consacrée à l'analyse de discours, sur les prises de position de M. H, fermement opposé aux politiques néo-libérales, qui ont introduit des modes de management incompatibles avec les métiers de l'Éducation en supprimant la formation des enseignants :

L. 642 à 643

« Ça coûte cher et l'avenir des élèves ça coûte pas cher hein »

2-9 « Un métier de je sais plus quoi »⁵³⁰

Mme F. nous parle d'A. Ernaux et de son livre, *Les armoires vides*, pour nous raconter son parcours de fille de petits commerçants sans diplômés :

« *Je crois que mon père avait le certificat d'études* ⁵³¹ » dit-elle, pour expliquer les raisons qui l'ont conduite vers le métier d'inspectrice. Elle déclare avoir choisi ce métier pour transmettre à son tour le savoir aux jeunes. Son objectif semblait résider dans l'amélioration des conditions d'existence des jeunes de la banlieue : l'école, comme lieu d'émancipation, devant leur permettre d'acquérir une place dans la société. Elle évoque les conditions d'exercice en ZEP : les professeurs nommés sont novices et sont les moins performants ; le chômage, la montée des communautarismes sont autant de réalités qui font de ces zones des lieux spécifiques qui cumulent toutes les difficultés.

L. 66 à 79

« *Moi j'ai pu réussir socialement heu / Professionnellement grâce à l'école donc pour moi/ Si ça marchait pour moi je n'admets pas que ça ne puisse pas marcher pour les autres et pour tous les autres donc je n'admets pas que notamment dans les milieux défavorisés on n'arrive pas à faire réussir surtout les élèves / origine sociale puisque moi j'ai réussi/ Donc je suis la preuve que tout le monde peut réussir (rires)/ Pour moi la première mission de l'école elle est là /Vraiment la démocratisation des savoirs scolaires/Et l'accès à la réussite* »

Mme F. souhaitait pouvoir agir en faveur des élèves des zones d'Éducation prioritaire, depuis sa place de cadre :

L. 89 à 93

« *Moi ce qui m'a motivée pour devenir inspectrice/ Avant d'être inspectrice j'étais coordo Rep donc je montais des projets pour mettre du lien entre le premier et le second degré pour aider les élèves de l'Éducation prioritaire à mieux réussir et à un moment je me suis demandé de quelle place je pourrais faire plus pour que les élèves de l'Éducation Prioritaire réussissent et je reste convaincue/ Y a pas de secret c'est par la formation professionnelle.* »

Selon elle, les politiques ont instrumentalisé l'École ; « La réussite pour tous »⁵³² étant un enjeu davantage politique que pédagogique ; elle associe l'accélération des réformes éducatives au calendrier électoral, en rappelant que l'école est un vivier d'électeurs.

L. 7 à 20

⁵³⁰ Cadre de L'EN 5, Mme F, L. 172 et 173.

⁵³¹ Ibid., L. 60.

⁵³² « La Réussite pour tous » est un slogan de l'École de la Refondation.

« Depuis 20 ans les réformes scolaires se sont accélérées alors les alternances politiques se sont aussi accélérées alors ceci explique cela et donc le nombre de réformes s'est accéléré heu le nombre (///) »

Elle précise :

L. 23 à 27

« Je crois que bon l'enjeu politique de l'école il est évident/ C'est / Euh/ Déjà c'est un réservoir de voix l'école quelque part/ Puisqu'une bonne politique éducative ça va faire qu'on a des parents d'élèves qui vont voter pour vous (///) /Je pense que l'enjeu politique il se trouve déjà là. »

Fermeement opposée à la managérisation de l'École, elle bâtit son argumentation en opposant le modèle républicain au modèle managérial :

L. 99 à 102

« Y avait euh à l'époque euh des choses qui s'appelaient des animations pédagogiques/ Y avait à l'époque des stages de formation continue et j'ai naïvement cru que ça allait perdurer éternellement et que ça serait voilà la bonne place pour accompagner les enseignants. »

Mais, ajoute-t-elle, la formation des enseignants et des inspecteurs a été « sabrée » :

L. 36

« Ça passe par la formation et la formation on l'a sabrée »

Le métier évolue vers le management, les enfants sont réduits à « des barres sur des diagrammes » et des « tableaux Excel », affirme-t-elle :

L. 105 à 121

« Maintenant si vous me posiez la question aujourd'hui ?/ Quelle est / du métier ben vous serez cadre sup de l'Éducation nationale et vous serez **DRH**/ Euh vous serez/ Vous aurez à / Vous savez tout ce qui va autour du **Nouveau Management/ Des objectifs/ Des contrats d'objectifs/ Des tableaux Excel / Des camemberts/ Des diagrammes en barre/ Tout ça représentant des enfants et c'est un peu devenu ça hélas et la part du temps (voix chuchotée non audible)/ La part du temps passé effectivement à ce qui est C'est-à-dire tout ce qui relève de l'animation/ Cette part-là je pense qu'aujourd'hui elle doit représenter euh 20 pour cent du temps/ Du vrai temps de travail d'un inspecteur »**

Elle explique que le métier devient de plus en plus difficile, en raison des coupes budgétaires, de la précarité des familles, du manque de formation des professionnels, de la suppression des postes d'enseignants spécialisés (RASED), de l'inclusion des élèves porteurs de handicaps et des élèves nouvellement arrivés :

L. 9 à 15

« La charge de travail pour tous je parle aussi bien des enseignants/ Enfin sur toute la chaîne hiérarchique la charge de travail a beaucoup augmenté de par que ça soit l'intégration des élèves handicapés/ On demande une charge de travail beaucoup plus importante aux

enseignants de par la scolarisation/ L'inclusion des enfants nouvellement arrivés en France/ De par le sabrage qu'on a fait pour le réseau d'aide des élèves en difficulté qui sont maintenant à la charge de/ Tout ça fait que/Et puis des réunions institutionnelles qui se sont rajoutées/ Des / Des dispositifs qui se sont rajoutés/ Des PAP⁵³³/ Des PPRE⁵³⁴/ Des PAI/ Des (//) »

La charge de travail devient trop lourde pour que les inspecteurs et les enseignants puissent faire correctement leur travail :

L. 15 à 20

« Tout ça fait que la charge de travail est augmentée et qu'aujourd'hui je crois qu'y a plus beaucoup de gens qui trouvent plus du sens à tout ça et ceux qui arrivent encore à trouver du sens et croire encore à leur métier c'est ceux qui finalement restent centrés encore sur leur domaine/Leur monde/ Sur leurs élèves/ Leurs classes/ Leurs circonscriptions et puis qui laissent un peu les réformes et tout ça passer voilà (///) »

La précarisation des familles et celle des enseignants, liées au désinvestissement de l'État, rendent les conditions de travail très difficiles :

L. 132 à 133

« On a autoalimenté un système/ Le métier devenait de plus en plus dur parce que la société est de plus en plus complexe »

Elle explique :

L. 135 à 138

« Euh les structures pour aider les parents à trouver des aides que ce soit pour soigner les élèves mais même pour aide (///) Aide au logement/ Des aides / Y en a eu de moins en moins /Je trouve que le métier est devenu de plus en plus dur parce que les enseignants ont été fragilisés / Parce qu'on a supprimé de plus en plus de postes donc (///) »

L'abandon du soutien de l'État rend la situation intenable dans les écoles :

L. 140 à 141

« Voilà on tourne en rond et la boule elle commence à devenir énorme et on ne s'en sort pas/ On ne s'en sort pas/ »

⁵³³ Site Éduscol :

Le plan d'accompagnement personnalisé est un dispositif d'accompagnement pédagogique qui s'adresse aux **élèves du premier comme du second degré** qui connaissent des **difficultés scolaires durables** ayant pour origine **un ou plusieurs troubles des apprentissages** et pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires, afin qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire dans les meilleures conditions, en référence aux objectifs du cycle. Les familles peuvent également **saisir la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH)** lorsque ces aménagements et adaptations pédagogiques ne suffisent pas à répondre aux besoins des élèves (orientation).

⁵³⁴ Le projet d'accueil individualisé (PAI) - Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) - Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) - Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) correspondent à de nouveaux dispositifs d'accompagnement des élèves. Nous renvoyons, en annexe, au document établi par l'Éducation nationale afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève en situation de handicap dans le contexte de l'École inclusive.

La perte de sens du métier, « *un métier de je sais plus quoi* »⁵³⁵, entraîne l'incapacité de Mme F. d'agir comme elle l'espérait, en début de carrière. Elle évoque le sentiment d'usure, partagé par une grande partie des cadres, confrontés à des discours institutionnels qui tendent à opacifier la réalité du terrain. Toutes les difficultés qui auraient nécessité une formation supplémentaire, pour permettre aux enseignants de travailler correctement, sont masquées par la multiplication des dispositifs et l'utilisation de nouveaux sigles.

Excédée et fatiguée, Mme F. nous dit ne plus savoir comment définir son métier :

L. 172 à 175

« *(///) On est passé d'un métier d'accompagnement à un métier de je sais plus quoi/ En plus ça a perdu son sens parce qu'on perd son temps à aller organiser des réunions ou je ne sais pas quoi/ C'est quoi le dernier truc ?* »

Elle fera un burn-out et s'arrêtera deux ans avant son départ à la retraite :

L. 767 à 768

« *Parce que sinon on me faisait faire des choses qui étaient contraires à mes valeurs/ C'était insupportable* »

L'entretien a été très impliquant pour nous parce qu'il a fait émerger beaucoup d'émotion chez Mme F. Elle nous a dit que nos questions, en apparence anodines, suscitaient chez elle une remémoration de périodes vécues avec beaucoup de difficulté. Elle s'est repliée sur sa circonscription au moment des réformes, et s'est peu à peu retrouvée en difficulté face à des « *injonctions paradoxales* »⁵³⁶ et des politiques qui ne lui convenaient pas.

Le malaise exprimé par Mme F est lié aux changements de mode de gouvernementalité du système éducatif, désormais soumis aux mêmes règles de management que l'entreprise, avec l'imposition d'indicateurs, d'évaluations, de normes et de labellisations qui ne peuvent pas s'appliquer aux métiers de l'Éducation et rendent ainsi le travail intenable.

⁵³⁵ Discours du cadre de l'EN 5, L. 173.

⁵³⁶ Les discours de l'Éducation nationale sont perçus comme paradoxaux parce qu'ils mettent les cadres dans des situations de double contrainte ; faire mieux, porté par le slogan « réussite pour tous » avec moins de moyens, moins de formations et une accélération du rythme des réformes qui ne permet pas de réaliser un travail avec les équipes, sur le terrain.

2-10 « Corvéable à merci, le métier ne nous plaît plus »⁵³⁷

Mme C., Ien du premier degré, nous reçoit dans son bureau. Dans un premier temps, elle tient des propos de circonstance sur l'évolution de l'École et le développement du numérique puis, progressivement, elle nous explique que la charge de travail toujours plus importante supportée par les personnels rend les conditions d'exercice du métier très pénibles.

En début d'entretien, elle évoque « *la conduite du changement* »⁵³⁸, en se référant au discours du ministre ou du recteur :

L. 83 à 100

« Après je me demande si on n'y va pas de plus en plus parce qu'on en parle pas mal d'accompagnement dans cette conduite du changement puisque c'est tenu dans les discours officiels que ce soit par Madame le ministre ou en tout cas par les recteurs qui ont ces informations »

Elle argumente en faveur de la numérisation de l'École et de l'APC, en se référant aux scores des élèves aux tests PISA⁵³⁹ :

L. 83 à 100

*« Il va falloir aller vers le changement parce que la France n'est pas très bien positionnée vous le savez comme moi au niveau des résultats des enquêtes internationales et il va falloir que les pratiques évoluent / **On est encore trop dans la transmission du savoir et c'est vrai que le savoir vous le savez comme moi le savoir on le trouve / Si on veut connaître / On le trouve sur Internet/ On le trouve sur la Toile/** »*

Elle tient un discours favorable à l'APC :

L. 94 à 100

*« Sur la Toile plus facilement/ Par contre ce dont vont avoir vraiment besoin les élèves/ les futurs citoyens de demain c'est qu'on leur apprenne **à savoir être** / C'est qu'on leur donne **des savoir-faire**/ En tout cas qu'on les travaille et qu'on les développe pour qu'ils puissent ensuite faire leur miel des connaissances qu'ils pourront évidemment grappiller ici et là / En fait butiner des connaissances c'est facile mais après se les approprier pour en faire son propre miel puis savoir **adopter les comportements nécessaires et voir en termes de savoir-être/ De savoir-faire ça c'est autre chose** »*

⁵³⁷ Entretien du cadre 7, Mme C, L. 870 à 874.

⁵³⁸ Ibid. L. 84.

⁵³⁹ Wikipédia : Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves, souvent désigné par l'acronyme **Pisa** (de l'anglais *Programme for International Student Assessment*), est un ensemble d'études menées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), et visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres. Les enquêtes sont menées tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 36 pays membres de l'OCDE ainsi que dans de nombreux pays partenaires et aboutissent à un classement dit « classement Pisa ». La première enquête a été menée en 2000, la dernière a été menée en 2015 et publiée en décembre 2016.

Puis, elle change brusquement de thème de discours et parle de l'épuisement professionnel de tous les acteurs de l'Éducation. Elle dit que l'adoption, en 2005, de la loi sur le Handicap rend les conditions de travail des enseignants très difficiles :

L. 326 à 328

« Donc là tout explose de tous les côtés/ Explode/ Implose / Tout dépend de là où on se situe / Notre grande difficulté c'est aussi ça et puis on est en grande difficulté aussi par rapport à la loi du 11 février 2005 qui demande effectivement à scolariser tous les élèves qui sont en situation de handicap (//) »

Mme C. souligne que l'instauration de la Loi sur le Handicap modifie les missions de l'École ; selon elle, les sigles agiraient comme des cache-misère pour masquer la réalité du terrain. L'usage de lettres majuscules ferait oublier que, derrière les sigles et les dossiers, des enfants sont en attente d'une prise en charge adaptée.

Pour des raisons d'économie, les enfants handicapés sont scolarisés en milieu ordinaire, avec pour seule compensation un dossier de prise en charge qui se résume dans le meilleur des cas à la présence d'une Auxiliaire de Vie Scolaire :

L. 574 à 578

« Et on parlait du pédagogique et on passe sur de l'éducatif donc ce n'est pas la même chose non plus/ Les acronymes si on prend le temps de les comprendre ça peut être plus utile de dire effectivement Programme Personnalisé de Réussite Éducative/ PPRE/ C'est bien beau / A un moment donné faut savoir ce qu'on met derrière / Et ça on le perd de vue du coup quand on utilise que les sigles forcément et puis on en rajoute toujours de nouveaux »

Elle déclare qu'accueillir des enfants en situation de handicap met en difficulté l'ensemble de la communauté scolaire :

L. 335 à 339

*« Et effectivement ils sont parfois ingérables/ Donc les limites de cette loi du 11 février 2005 sont aussi là c'est-à-dire que quand pour accueillir un enfant / **Pour le scolariser enfin scolariser est un bien grand mot** parce que si on le sort de l'école c'est qu'effectivement il ne tire plus bénéfice de sa présence par rapport aux activités qui lui sont proposées à l'école / **Pour un enfant on en met 200 en difficulté** / Et les limites elles sont là »*

Elle ajoute :

L. 343 à 346

« Pour un ça va mettre en péril la classe et puis même l'école parce que c'est l'école qui est impactée directement parce que quand un enfant devient difficilement gérable dans une classe il faut qu'on puisse lui ouvrir un espace je vais dire pour souffler et il faut trouver d'autres/ Donc c'est l'affaire de toute l'équipe »

En raison des politiques d'austérité, qui ont conduit à fermer les instituts spécialisés, l'intégration de ces élèves, qui demanderait de toute évidence une prise en charge par des professionnels de la santé, se généralise dans les écoles au nom de « l'égalité des chances » :

L. 348 à 352

*« Et maintenant y en a pratiquement dans toutes les classes des enfants / Donc voilà je dirais que l'essentiel du problème est quand même là donc **gérer**⁵⁴⁰ cette hétérogénéité/ **Gérer ces parcours personnalisés** auxquels ont droit les élèves en situation de handicap/ Droit que font valoir les parents sans prendre toujours conscience de leur devoir aussi/ C'est pourquoi je me déplace beaucoup dans les équipes éducatives »*

Le scepticisme de l'inspectrice est manifeste. Il s'exprime sous un trait d'ironie :

L. 580 à 586

*« Y a le PAP⁵⁴¹ qui vient de sortir / **On est content** (rires) donc euh il est sorti ben c'est une circulaire qui accompagne ce nouveau sigle et ce nouveau plan/ Projet **on l'appelle comme on veut donc voilà** / Va falloir qu'on explique auprès des équipes en quoi il se différencie du PPRE⁵⁴²/ Du PPI⁵⁴³/ Du PPS⁵⁴⁴/ Ca commence par P pour autant ce n'est pas la même chose ou ça ne s'adresse pas nécessairement au même public donc voilà et puis pareil expliciter que **le PAP voilà effectivement a été engagé pour désengorger les MDPH⁵⁴⁵ qui croulent sous les demandes** »*

Elle évoque « le non-dit/ l'indicible » des conditions de travail des enseignants :

L. 590 à 603

*« Donc voilà y a plein de choses comme ça qui font partie du non-dit ou du non-dicible parfois aussi et du coup quoi les enseignants on leur impose/ Impose et aussi bien encore en plus comme je vous le disais tout à l'heure et sans leur expliquer les tenants/ Les aboutissants et pourquoi on nous impose ça et **il faut toujours faire plus** »*

Mme C. évoque la rupture du lien entre le personnel et le ministère. L'accroissement de la charge de travail, l'inclusion des élèves porteurs de handicap et l'accélération des réformes calées sur le calendrier électoral provoquent un profond malaise chez tous les personnels :

L. 596 à 599

« C'est à tous les échelons/ C'est du fait du système éducatif/ Chaque maillon est fragilisé qu'on soit enseignant/ Directeur d'établissement/ Enseignant d'école donc voilà on est tous actuellement très fragilisés et la chaîne est en train de se désolidariser/ Je pense qu'elle va craquer voilà (///) »

⁵⁴⁰ L'usage de sigles entraîne la répétition du verbe gérer. Cela contribue à déshumaniser l'enfant, réduit à une étiquette et à un dossier suivi par un enseignant référent. Nous-mêmes, en tant qu'enseignante, nous avons remarqué que lorsqu'un élève en difficulté est signalé à l'équipe de suivi, notre rapport à l'élève se modifie. Il semblerait s'opérer, des deux côtés de la relation maître-élève, un désengagement.

⁵⁴¹ Projet d'aide personnalisé (PAP).

⁵⁴² Programme personnalisé de réussite de l'élève (PPRE).

⁵⁴³ Projet pédagogique individualisé (PPI).

⁵⁴⁴ Projet personnel de scolarisation (PPS).

⁵⁴⁵ Maison Départementale de la Personne Handicapée (MDPH).

Selon elle, les réformes signalent le besoin de reconnaissance des ministres, qui souhaitent inscrire leur nom dans l'histoire politique du pays, sans se soucier réellement du bien commun :

L. 608 à 615

« On est sur un projet de la République pour ses citoyens de demain / L'erreur n'est pas permise mais pour autant on a des politiques qui veulent marquer leur passage / Donc à partir de là on a la réforme Haby/ La réforme Chevènement donc voilà / Chacun veut faire sa réforme pour marquer l'histoire de l'Éducation / C'est très bien mais c'est un peu égoïste quand même parce que l'intérêt de la communauté n'est peut-être pas là ».

La critique va crescendo et l'inspectrice finit par dénoncer une évolution du métier :

« corvéable à merci »⁵⁴⁶, « le métier ne nous plaît plus »⁵⁴⁷, nous confie-t-elle.

Elle insiste :

L. 866 à 946

« C'est ce que je vous disais / Oui il y a eu un changement c'est-à-dire que oui le concours que j'ai présenté / Je l'ai présenté avec des missions qui étaient bien identifiées et qui aujourd'hui sont loin derrière moi / C'est-à-dire qu'aujourd'hui je fais plus du tout le même métier / C'est évident/ Plus du tout/ Voilà et c'est d'ailleurs ce dont se plaignent la plupart des inspecteurs / C'est que le métier évolue / Évolue d'une façon qui ne nous plaît pas euh qui s'éloigne fortement de leurs missions prioritaires/ Celles qui faisaient le cœur du métier et peut-être que si certains d'entre nous devaient repasser le concours peut-être qu'ils ne le présenteraient pas justement parce que le métier devient difficile et éprouvant et il faut être de plus en plus présent et de plus en plus corvéable à merci »

Les politiques d'austérité ont conduit à supprimer des postes administratifs⁵⁴⁸ ; la charge de travail s'est alors répercutée sur les cadres :

L. 874 à 880

« Euh c'est-à-dire qu'y a pas de postes administratifs qui ont été fermés et qui ont directement des répercussions sur nous c'est-à-dire que voilà ce qui se passait au niveau administratif autrefois/ Comme ce bureau le personnel a été licencié parce qu'à un moment il a fallu évidemment réduire le nombre de personnels dans tous les services administratifs y compris de l'Éducation nationale euh ben du coup les inspecteurs on s'est retrouvé à faire des choses qu'on ne faisait pas avant /Quelques exemples/ Gérer les frais de déplacement des personnels itinérants/ »

Les métiers des cadres évoluent vers la gestion. L'inspection de terrain, cœur de leur métier, ne représente plus qu'une part infime du travail :

L. 282 à 286

⁵⁴⁶ L. 874.

⁵⁴⁷ L. 870.

⁵⁴⁸ Un grand nombre de postes administratifs du rectorat ont été supprimés. Le travail de gestion du personnel, auparavant pris en charge par les services administratifs du rectorat, se répercute sur les circonscriptions, qui gèrent désormais les absences, les mouvements de grève et autres tâches administratives. Les inspecteurs disent qu'ils ne sont pas formés pour effectuer ces tâches, qu'ils perdent beaucoup de temps et que cela se fait aux dépens de leur mission.

« Ben y a encore 5 ans je faisais 100 inspections/ Cette année j'en ai fait 10/ »

« **Maintenant on fait comptable/ Gérer les grèves / Avant y avait un service qui faisait ça/ Bon///_Et des exemples comme ceci je peux vous en citer un certain nombre bon/ Du coup ce sont les inspecteurs qui se sont retrouvés avec ces tâches et en plus de ce qu'ils faisaient déjà// »**

L'évaluation des réformes est basée sur des chiffres peu fiables :

L. 730 à 731

« Y a des enquêtes qui sont faites mais on sait comment les enquêtes sont renseignées au niveau de l'école/ Au niveau des services euh **on est submergés alors forcément les enquêtes sont bidouillées/ On fait à la louche »**

Le métier se déshumanise, ajoute l'inspectrice. Le malaise au travail semble de plus en plus important :

L. 908 à 914

« Mais voilà/ Manque de chance/ Le côté humain qui était celui d'accompagnement/ De conseil/ De formation/ D'impulsion/Ben on est un petit peu loin derrière maintenant / On le voit de moins en moins l'humain/ Par contre la facette qu'on voit la plus c'est l'humain en souffrance / L'humain en difficulté/ L'humain qu'il faut accompagner/ L'humain qu'il faut étayer / L'humain qu'il faut ressourcer/ L'humain qu'il faut réparer et en termes de moyens on n'a rien »

Elle souligne le problème de management dont souffre l'EN :

L. 917 à 919

« Et voilà et en plus je pense que l'institution en règle générale est (///) On n'est pas bon en termes de ressources humaines/ C'est-à-dire qu'on ne sait pas valoriser les compétences et on ne sait pas positionner comme dans certains milieux professionnels les bonnes personnes aux bons endroits »

Le ministère semblerait ingouvernable :

L. 732 à 734

« On est dans un ministère où les choses / Un ministère qui est difficile/ Qui est délicat à piloter/ La preuve en est **c'est qu'on a 3 ministres en même pas un an** / C'est quand même symptomatique je dirai / C'est pas un hasard/C'est pas du tout un hasard/ Donc c'est un ministère qui est difficile parce qu'on est sur de l'humain / On est sur l'avenir de la nation »

Entre amertume et désillusion, Mme C. conclut par un trait d'humour, comme pour se distancier du constat qu'elle fait sur l'évolution de l'École. Des sigles toujours plus nombreux pour dissimuler le sort d'élèves, des slogans qui énoncent le contraire de ce qui se passe véritablement dans l'école, des restrictions budgétaires, des suppressions d'instituts et de postes, des indicateurs qui ne correspondent à rien et des missions floues conduisent à maltraiter les personnels :

L. 939 à 943

« Voilà on est tous maltraités dans cette chaîne éducative et je pense que ça c'est dommage / C'est dommage/ C'est un peu comme pour les élèves / On demande aux enseignants d'être dans une évaluation bienveillante et formative oui sauf que nous on a beaucoup de mal / C'est comme disait Coluche / Ils vendent de la pédagogie mais ils n'en ont pas un échantillon sur eux »

Le positionnement ambivalent de Mme C., Ien du premier degré, se manifeste par son adhésion à la numérisation de l'école et, dans le même temps, par la mise en accusation des politiques d'austérité de l'État et plus particulièrement la dérive bureaucratique de l'Éducation nationale ; les thèmes principaux de l'École de la Refondation, à savoir le développement des aptitudes psychosociales du « vivre-ensemble » (savoir-être et savoir-faire), sont valorisés par l'inspectrice, qui estime que, désormais, le numérique met en libre accès les savoirs et les connaissances sur la Toile. Pourtant, elle illustre son propos par le malaise des professionnels de l'Éducation, malaise qu'elle attribue directement à la politique gestionnaire de l'Éducation nationale.

3-Vers l'acculturation des cadres aux normes européennes

Les dix inspecteurs interviewés ont évoqué la bureaucratisation (Hibou, 2012) de leur métier ; le numérique et l'usage de protocoles standardisés, ainsi que la demande de chiffres, contribuent, selon eux, à vider les métiers de l'encadrement de leur sens. Les référentiels dictent les conduites des enseignants et des inspecteurs. Les items à remplir sont un passage obligé pour renseigner et valider le parcours des élèves. La marge décisionnelle est limitée car, même lorsque l'enseignant ou l'inspecteur peut utiliser ses propres mots, il ne peut que suivre le canevas tracé à l'avance, au risque de ne pas pouvoir valider la saisie informatisée.

Les logiciels, le LSU⁵⁴⁹, la gestion de tous les actes professionnels semblent ainsi déposséder les acteurs de toute initiative. Sous prétexte de modernisation, cette mise en pilotage automatique prolétarise les métiers. Elle supprime l'autonomie de l'inspecteur, car il ne peut plus appeler directement lui-même (ou sa secrétaire) un remplaçant. Il doit désormais passer par des logiciels, comme par exemple le logiciel Aria, logiciel qui gère et surveille le personnel. Par ailleurs, l'ordinateur modifie notre rapport au temps, en appelant des réponses immédiates et continues à des stimuli. L'absence de pause tend à développer chez l'utilisateur des comportements de type behavioriste (stimuli-réactions), sans qu'il puisse prendre le temps de la réflexion. Le risque encouru est de favoriser des réactions immédiates sans prise de distance ni recul nécessaires à la prise de décision d'un personnel de direction.

Les inspecteurs et les enseignants expriment le sentiment « d'être mis sous pression » par l'outil numérique. L'avalanche de mails, le remplissage d'enquêtes, la crainte de perdre des messages ou de ne pas répondre dans les délais sont souvent évoqués par les inspecteurs. Ils établissent, de façon explicite, un lien de causalité entre la numérisation de leur métier et l'épuisement professionnel. Le numérique induit, par ailleurs, un phénomène de déculturation des cadres. Nombre d'entre eux ont insisté sur le fait qu'ils n'avaient plus le temps de lire, de s'informer et de se cultiver, ce qui va à l'encontre de leur mission puisqu'ils sont chargés d'actions de formation auprès des enseignants.

Les inspecteurs disent être de plus en plus sollicités pour se rendre à des réunions et entendre « *la bonne parole* »⁵⁵⁰. Informés parfois à la dernière minute, ils perdent leur autonomie. Il s'agit désormais de fournir du chiffre, de piloter avec des indicateurs de performance.

Nous reprenons un billet, publié par un inspecteur qui dénonçait la managérialisation des métiers :

⁵⁴⁹ Le site du ministre indique : « *Le livret scolaire unique* de l'école et du collège est un outil simple et précis pour rendre compte aux parents des acquis et des progrès de leurs enfants. »

⁵⁵⁰ Discours du cadre de l'EN 3, M. H, L. 63.

« Il est des mots qui s'imposent progressivement sous l'effet de modes, de techniques de communication, **d'objectifs politiques souvent implicites**, qui sont issus de domaines très différents de celui qui les absorbe et qui deviennent des évidences indiscutables. Il est devenu ringard de les remettre en cause, de rechercher leur fondement, de s'interroger sur leur sens. Ils s'imposent alors contribuant au règne de l'apparence et au renforcement du formalisme aux dépens du réel. »⁵⁵¹

Alertant des dangers de la managérisation du système éducatif, il invite à interroger l'origine des mots et les réalités qu'ils recouvrent. À l'évidence, le mot pilotage renvoie à un faire-croire ; le réel est manipulé par les chiffres instrumentalisés pour servir des politiques d'austérité budgétaire. La technique et l'utilisation d'outils de mesure et de calcul détournent les inspecteurs de leur véritable mission au service de l'enfant :

« Le mot "pilotage" est de ceux-là. Il permet de **se donner l'illusion** d'un regain de prestige de la fonction. Associé à l'indispensable tableau de bord et à l'ordinateur portable, **il donne l'apparence** du sérieux, de la compétence, de l'importance, de la responsabilité. Je pilote, j'ai beaucoup d'indicateurs sur mon tableau de bord - plus j'en ai et mieux c'est - je fais régulièrement ma check-list, je corrige les bugs, j'affirme que je sais croiser les items, j'affiche avec PowerPoint évidemment, je commente, **je justifie tout techniquement**, donc je suis responsable. »⁵⁵²

La fascination du chiffre apparaît dans la constante allusion des cadres aux tests Pisa. Ces évaluations pourraient être des indicateurs permettant de mesurer les performances des systèmes éducatifs mais elles excèdent cette fonction. Sous couvert de rationalité et de preuve irréfutable, le chiffre permet d'introduire, de façon implicite, l'idéologie managériale, en contraignant l'action des cadres. Le recours aux performances des pays voisins, souvent très éloignés culturellement du modèle français, contribue à déstabiliser encore davantage le système éducatif français. L'acte de dé-fondation⁵⁵³ mis en œuvre par un discours mortifère sur l'état de l'École permet ensuite d'introduire l'École du socle⁵⁵⁴.

Un des inspecteurs interviewé, M. D, dit : « *Pisa c'est très intéressant/ Très intéressant et à la fois très dangereux* »⁵⁵⁵. Il appuie son argumentation sur l'impact du nombre d'élèves par classe et la réussite des élèves. Les données révèlent que les pays qui réussissent le mieux comptabilisent quinze à seize élèves par classe. Ce sont des pays qui se situent au nord de

⁵⁵¹ P. FRACKOWIAK, « L'évolution du métier d'inspecteur du premier degré ou « Je suis content, je pilote ! » www.meirieu.com/FORUM/frackowiak_inspection.pdf

⁵⁵² Ibid.

⁵⁵³ Nous renvoyons à la partie 1 de notre travail consacrée en partie à la notion de dé-fondation. Il s'agit de désolidariser les cadres du ministère, de diviser les personnels au sein de la profession, en introduisant des primes au mérite, par exemple pour rompre les solidarités, déstabiliser l'institution et ensuite pouvoir introduire un management issu des métiers de la production.

⁵⁵⁴ Tous les cadres disent que Pisa classe la France à l'avant-dernier rang, et ils ont intégré que le système français n'est pas bon.

⁵⁵⁵ Entretien du cadre de l'EN 2, L. 62 à 63.

l'Europe. L'alignement sur des politiques d'évaluation européennes risque également de produire des effets pervers. La recherche d'efficacité conduit à mettre en place un système de classement et de comparaison des différents pays. L'évaluation modifie les pratiques des enseignants qui tendent, désormais, à enseigner en fonction de critères imposés dans les livrets de compétences de leurs élèves qui sont testés dès les premiers jours de la rentrée scolaire.

Certains inspecteurs parlent de la professionnalisation de leur métier qui nécessite, par voie de conséquence, de recourir à des outils de quantification et de mesure de la performance éducative. Le chiffre participe à la création de nouveaux référents, dont l'étymologie dit que ce sont des points ; ils permettent la création de tableaux, de diagrammes, de courbes et d'objets factices⁵⁵⁶ donnant une impression de maîtrise et de contrôle de l'action à ceux qui les manipulent. Ils sont censés mesurer la performance, l'efficacité et la rentabilité des systèmes éducatifs.

Le discours managérial mentionne un pays, avec une donnée chiffrée censée représenter un taux de réussite ou une position de classement, mais sans s'intéresser au modèle pédagogique dudit pays. Ainsi, les performances des élèves de Singapour aux évaluations Pisa en mathématiques pourraient servir à vendre des méthodes dites « Méthode Singapour »⁵⁵⁷.

Le pays s'apparente dès lors à une marque étalonnée par l'OCDE via les tests Pisa. L'Allemagne sera mise en avant, pour sa capacité à intégrer l'entreprise dans la formation et pour ses bonnes performances en matière d'emploi, mais il ne sera pas précisé qu'une partie des élèves est orientée très jeune dans des filières professionnalisantes. Le recours à des procédés mesurables provient de la volonté de se référer à des objets dits scientifiques et non suspectés de véhiculer des idées empreintes d'idéologie. Elle marque donc une dévalorisation du politique et prend le risque de conduire à une gestion vidée de sens.

Sur le terrain, les personnels évoquent leur souffrance liée à l'incompréhension du sens des réformes : « *Ce n'est même pas clair pour nous / je ne sais même pas si c'est clair pour la*

⁵⁵⁶ Nous pensons à la médiatisation des scores aux tests PISA, qui agissent comme un cheval de Troie pour imposer l'École du Socle.

⁵⁵⁷ www.cahiers-pedagogiques.com/La-methode-de-Singapour-en-primaire

Entretien avec Monica Neagoy, docteure en didactique des mathématiques et **consultante internationale** : « *D'autres études ont été menées aux États-Unis, partout avec le même résultat, quel que soit le contexte sociologique, mais aussi au Chili, en Afrique du Sud, à Brunei, etc. C'est en se basant sur ces études que le gouvernement britannique a décidé en 2016 que la moitié des écoles primaires du Royaume-Uni allaient suivre une méthode asiatique (Shanghai ou Singapour) pour l'enseignement des mathématiques (...) Il y a aujourd'hui environ 2000 écoles qui utilisent la méthode de Singapour en France et les demandes de formation et d'accompagnement se multiplient (///) Je fais des formations dans le public comme dans le privé, dans toute la France. Je suis sollicitée par de nombreux conseillers pédagogiques pour des formations dans leurs circonscriptions. Je fais des ateliers pour Canopé lors de la semaine des mathématiques. Et j'ai parfois l'occasion de m'adresser à des maîtres-formateurs, des professeurs d'ESPE, et même des inspecteurs. J'ai donc de nombreuses occasions d'échanger sur le contenu et la mise en pratique de la méthode de Singapour* ».

hiérarchie »⁵⁵⁸, « les textes (sont) durs à comprendre⁵⁵⁹ », « il a fallu les interpréter⁵⁶⁰ », car ils sont « flous⁵⁶¹ ». Cette incompréhension peut être vécue comme une humiliation par les cadres, parce qu'ils sont désormais mis en difficulté par l'imposition d'un discours qui défie les règles de grammaire et de syntaxe élémentaires pour nous acculturer à un jargon hybride qui assemble les mots sans tenir compte de leur catégorie grammaticale ; il mélange les verbes, les adverbes, les articles pour fabriquer du « mieux-vivre », du « vivre-ensemble » sans mesurer l'impact de la perte de la transmission de la langue française auprès des futures générations. L'inclusion de quelques mots à consonance anglaise tels que « fun »⁵⁶², « Just in time »⁵⁶³ poursuit l'œuvre de modernisation du discours managérial⁵⁶⁴.

Conclusion du chapitre 2

Le changement de culture professionnelle, de serviteur de l'État à manager, fait perdre aux inspecteurs le sens de leur métier ; ils rappellent que le pilotage par le chiffre reste étranger à leur formation. Le psychanalyste Ch. Dejours explique le malaise des cadres par la mise en place, dès les années 80, d'une politique gestionnaire qui dépossède le travailleur de son ouvrage. Le métier est cassé lorsque le sujet ne peut plus imprimer dans son action sa volonté d'agir et de transformer la réalité :

*« Ne voulant rien savoir du "travailler" proprement dit, engagés dans une lutte sans merci avec le droit des gens de métier à faire entendre leurs objections contre les effets délétères du fanatisme gestionnaire, les dirigeants ne savent proposer que des méthodes supplémentaires de contrôle, qui portent le nom de "traçabilité", de "critères de qualité totale" et "d'évaluation des performances ».*⁵⁶⁵

Le rendement, la traçabilité, la performance correspondent à des actions découpées et chronométrées calquées sur le modèle fordiste, et qui cassent le métier des cadres. Ils

⁵⁵⁸ Discours du cadre 5, Mme F, L. 181 à 182.

⁵⁵⁹ Discours du cadre 4, Mme L., L. 658.

⁵⁶⁰ Ibid. L. 652.

⁵⁶¹ Ibid. L. 649.

⁵⁶² Ibid. L. 66 et 73.

⁵⁶³ Citation relevée dans un rapport fourni par un haut fonctionnaire.

⁵⁶⁴ Nous ne sommes pas en opposition avec les réformes de la langue française. Mais il nous semble que l'École doit transmettre une langue de système, quitte à ce que, après l'acquisition des régularités de la langue, on puisse en jouer. Nous avons soumis, à l'échelle d'une classe de Cm1, la question aux élèves pour savoir s'ils se prononçaient pour ou contre la réforme de l'orthographe. À la grande majorité, ils ont dit préférer qu'elle ne soit pas réformée.

⁵⁶⁵ http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/02/21/sortir-de-la-souffrance-au-travail_1483153_3232.html#UdBRU31md4kRlY8h.99.

deviennent des opérateurs interchangeable, voire supprimables (J.A Miller, J.C Milner, 2011). Pour un inspecteur, l'objectif n'est pas de remplir des évaluations à la chaîne ou de cocher des cases sur des formats imposés, mais de réfléchir aux conditions favorisant la transmission du savoir.

Le rythme soutenu des réformes semblerait, par ailleurs, produire une rupture chez une partie des inspecteurs et des enseignants. Les réformes, trop rapprochées, ne permettent plus d'accompagner les équipes sur le terrain ; les inspecteurs sont d'autant plus désabusés qu'ils disent qu'elles ne sont pas évaluées. Elles viseraient à créer des effets d'annonce, à des fins électoralistes car, comme le rappelle Mme D., les parents d'élèves représentent un vivier d'électeurs. Ce continuel appel au changement démobilise les inspecteurs de leur véritable mission.

Traditionnellement, l'inspecteur incarne l'autorité et il est visible sur le terrain, en inspection ou lors des formations. C'est souvent un homme qui inspecte, en se rendant dans des classes dirigées essentiellement par des femmes. Il rédige, au terme d'une visite, un rapport d'inspection. Ces inspections ont pour but de vérifier la conformité de l'exécution des programmes et la qualité de l'enseignement dispensé. Elles permettent aux inspecteurs d'avoir une vision de ce qui se passe réellement dans une salle de classe, et de prévoir des plans de formation.

Le cœur du métier, basé sur l'inspection et la formation des enseignants, qui occupait auparavant quatre-vingts pour cent de leur mission, se réduit pour ne représenter que vingt pour cent de leur temps de travail. Paradoxalement, les inspecteurs disent travailler entre deux à quatre fois plus qu'avant. De cent inspections annuelles, certains cadres du premier degré passent à dix en l'espace de cinq ans. Pour les inspecteurs pédagogiques, le nombre de deux mille cinq cents inspections est tombé à neuf cents en quelques années.

Lorsque nous avons demandé aux inspecteurs quelle mission fondamentale l'École devait remplir, les réponses ont varié entre éduquer, instruire, émanciper et permettre l'insertion sociale et économique. L'accès à la citoyenneté est très souvent avancé comme une valeur fondamentale de l'École chez les inspecteurs rencontrés⁵⁶⁶.

Un inspecteur nous a répondu que l'École assurait une mission de gardiennage lorsque, en cas de conflits sociaux, elle ne pouvait plus assurer la transmission des savoirs. Sans doute faisait-

⁵⁶⁶ La citoyenneté, pour qu'elle puisse s'exercer pleinement, implique nécessairement, à notre sens, l'accès à l'emploi. Cette remarque vise à dire que les inspecteurs qui axent leur discours sur la transmission du savoir et de la culture sont tout autant investis sur les questions de travail et d'insertion professionnelle des jeunes que les inspecteurs issus des dernières formations en management.

il allusion aux journées de grève des enseignants, mais il nous semble que l'École prend le risque de se limiter à cette fonction, si on ne garantit pas à son personnel des conditions de travail satisfaisantes.

Nous soulignons les difficultés actuelles des enseignants pour exercer leur métier, en nous référant aux entretiens avec les inspecteurs rencontrés. La loi Handicap du 11 février 2005 pourrait en effet modifier les missions de l'École. La charge de travail supportée par les enseignants, face à des publics de plus en plus hétérogènes, ne permettrait plus d'enseigner : « *Du pédagogique on passe à l'éducatif* »⁵⁶⁷, dit Mme C.

D'autres difficultés sont directement liées à l'absence de contenu disciplinaire. L'introduction de l'APC suscite des questionnements sur les savoirs à enseigner. Le socle réécrit sous une deuxième version ne répond toujours pas aux questions des cadres. Ils continuent de s'interroger sur la façon d'articuler les programmes nationaux et le socle, et sur la façon d'intégrer les savoirs disciplinaires à l'APC. Ils s'interrogent sur les conditions matérielles de mise en œuvre du travail en interdisciplinarité au collège.

Enfin, la demande de maîtrise des coûts, de prévisibilité des résultats semble inopérante dans le domaine de l'éducation. Elle néglige l'humain, la dimension subjective des acteurs difficilement évaluable. Elle considère l'enfant comme une machine à traiter de l'information, répondant à des actions classées par paliers, chacune devant être réalisée avant de passer à la suivante. Ayant un métier basé sur la relation humaine, les cadres ont le sentiment que l'École sert de caisse de résonance aux divers problèmes sociaux, économiques et politiques de la société. La formation est perçue comme insuffisante : elle comprenait autrefois un an de stage en circonscription avec un inspecteur tuteur, après l'admissibilité au concours. Maintenant, l'inspecteur exerce directement après le concours. La formation des cadres est passée de huit cents à quatre cents heures ; ils n'ont pas le temps de se former aux nouvelles réformes, car leur charge de travail est trop importante.

⁵⁶⁷ Entretien du cadre de l'EN 7, L. 574 et 575.

CHAPITRE 3 : Les "caractéristiques" linguistiques et discursives du discours managérial à l'école

Le discours managérial emprunte, pour partie, les procédés linguistiques et discursifs spécifiques aux langages totalitaires. Ces derniers ont déjà été analysés par de nombreux linguistes et écrivains ; nous pensons, notamment, à l'ouvrage *1984* de G. Orwell⁵⁶⁸ et aux travaux de V. Klemperer⁵⁶⁹ consacrés à la LTI. Sous une apparence plus « soft », « *une barbarie douce* »⁵⁷⁰ et une « *bureaucratisation du monde à l'ère néo-libérale* »⁵⁷¹ endorment les consciences, en imposant une « *langue de coton* »⁵⁷² et un jargon managérial à l'École.

J. M Prieur⁵⁷³ a consacré son cours d'Anthropologie du langage à l'analyse des caractéristiques des langages totalitaires ; nous nous proposons de croiser son analyse avec des extraits d'entretiens recueillis auprès des cadres de l'Éducation nationale, afin d'en dégager « les caractéristiques » communes.

1-Les caractéristiques linguistiques :

1-1-Les procédés "d'effacement énonciatif" :

*« Le langage totalitaire est un "discours" sans parole, sans singularité, où domine un "nous" impersonnel et abstrait »*⁵⁷⁴:

On ne sait plus qui parle, la subjectivité de l'énonciateur a disparu derrière des mots abstraits ; nous avons relevé, dans les discours véhiculés par le ministère et lors de nos entretiens, des procédés « d'effacement énonciatif ». Le flou des discours et l'absence d'ancrage énonciatif ne permettent pas de savoir à qui se réfère l'usage implicite ou explicite du pronom « nous ». Ainsi du syntagme « **la communauté éducative** »⁵⁷⁵, qui peut servir à désigner les enseignants, les élèves, les parents, les partenaires institutionnels, ou encore les collectivités territoriales.

⁵⁶⁸ G. Orwell, 1949.

⁵⁶⁹ V. Klemperer, 1947.

⁵⁷⁰ J. P Le Goff, 1999.

⁵⁷¹ B. Hibou, 2012.

⁵⁷² F.B Huyghe, 1991.

⁵⁷³ J.M Prieur, Séminaire 2015. Nous empruntons le plan de son cours, parce qu'il nous permet de nommer les procédés discursifs et linguistiques du discours managérial, en les hiérarchisant.

⁵⁷⁴ Ibid.

⁵⁷⁵ Éduscol.

« **L'ensemble des acteurs** du système éducatif »⁵⁷⁶, « **Les partenaires de l'école** »⁵⁷⁷ désignent de la même façon tout individu en lien avec l'école. Abstraction et imprécision caractérisent ces expressions.

Une autre formation telle que « *Je pense que **nous** devons aller vers des espaces plus importants heu plus efficaces* »⁵⁷⁸ maintient le flou ; ce « nous » indéfini ne dit rien des individus qu'il est censé désigner et crée de l'opacité.

1-1 Les procédés de substantivation

Ils permettent d'effacer et d'éviter les subordonnées (prépositions + nom)

Pour +nom

Le discours managérial véhiculé par les instances internationales, telles que la Commission européenne ou l'UNESCO⁵⁷⁹, et les entreprises, se déploie au sein de l'Éducation nationale. « *On s'est donné **pour ambition*** »⁵⁸⁰ semble être la traduction d'une déclaration d'intention de chartes internationales, réutilisée par les cadres français en faveur de l'ouverture de l'École aux directives européennes (C.E.C.R.L, Socle Commun) ; en adoptant le discours des experts européens, les cadres adhèrent à la nouvelle gouvernance de l'EN. Ce faisant, et parfois à leur insu, leur action éducative se déplace vers une logique gestionnaire. Au lieu de dire « Afin

⁵⁷⁶ M. N, Inspecteur d'académie - Directeur académique des services de l'Éducation nationale (D.A.S.E.N.) du X, depuis le X-X-2014.

⁵⁷⁷ Ibid.

⁵⁷⁸ Entretien du cadre 9, Mme S, L. 58 à 59.

⁵⁷⁹ Extraits du dictionnaire *Linguee* consultable en ligne à l'adresse : <https://www.linguee.fr/francais-anglais/traduction/se+donner+pour+ambition.html>

*L'Europe devrait **se donner pour ambition** d'être un exemple irréprochable dans l'organisation et la gestion de grandes compétitions [...]* europa.eu europa.eu

*Ce guide **a pour ambition** de donner au Secrétariat de l'UNESCO et aux Commissions nationales la possibilité de dialoguer [...]* unesdoc.unesco.org unesdoc.unesco.org

*Le réseau international des Orange Labs concrétise **l'ambition** du groupe de donner un nouveau souffle à l'innovation pour en faire le moteur de sa transformation.* filiales-emploi...nge-business.com filiales-emploi...nge-business.com

⁵⁸⁰. Entretien du Cadre 6, M. T, L. 522 à 523.

d'améliorer nos résultats en termes de réussite au Bac (ou à un autre niveau) », M. T dit « **Pour l'optimisation des résultats** »⁵⁸¹.

Ce procédé de substantivation évite également de s'impliquer, de dire comment l'on va procéder pour réaliser ce qui est énoncé, avec qui, à quel moment et avec quels moyens. Dans l'exemple ci-dessous, l'absence de subordonnée dans la phrase ne permet pas de dire quel est le niveau scolaire exigé pour passer en classe supérieure. On énonce simplement :

« **Pour le déroulement ultérieur de la scolarité de l'enfant** »⁵⁸²

Si nous réintroduisons le lien de subordination, nous aurions :

« **Lorsque l'élève atteint le niveau prérequis** (subordonnée) (en se référant aux textes réglementaires stipulant les acquis attendus par niveau), **il pourra alors poursuivre une scolarité dans le niveau supérieur** (phrase principale) ».

Par + nom

Le discours managérial se construit en utilisant des maîtres-mots : compétences, objectifs, évaluation, réussite. Plutôt que d'énoncer « Il convient de rédiger un rapport d'inspection attestant des qualités pédagogiques du professeur-stagiaire à remplir sa mission professionnelle », on dira :

« *Vous allez tous remplir une grille donc une grille composée **par les compétences professionnelles** où on coche les cases* »⁵⁸³

Plutôt que d'énoncer « Les approches pédagogiques ayant fait leur preuve sont entre autres ... », on dira

« *L'objectif c'est la réussite scolaire **par telle ou telle approche pédagogique*** »⁵⁸⁴

Les critères permettant de contrôler les acquis des élèves n'étant pas mentionnés, on pourra atteindre les « 100 pour cent de réussite » annoncés par le slogan de l'Éducation nationale.

Plutôt que d'énoncer « Les évaluations formatent les professeurs », ce qui aurait pu aboutir à une discussion sur la pertinence de celles-ci, on dira :

« *Ils sont très formatés/ Formatés **par des évaluations** qu'on doit rendre* »⁵⁸⁵

⁵⁸¹ cache.media.education.gouv.fr/file/11_novembre/57/7/2011_repertoire_metiers_dictionnaire-competences_199577.pdf.

⁵⁸² Entretien du cadre 7, L. 374 à 375.

⁵⁸³ Entretien de Mme L, Cadre 4, L. 505.

⁵⁸⁴ Entretien du cadre de l'EN1, M. M, L. 62.

⁵⁸⁵ Ibid. L. 150.

Cette formulation rejette la responsabilité sur les enseignants qui, en se conformant aux injonctions, perdent de vue l'essentiel de leur métier, c'est-à-dire l'enseignement et non pas l'évaluation.

1-2 L'usage des tournures passives et impersonnelles

Nous remarquons, dans les entretiens des inspecteurs, le passage du « je » au « on », lorsque les cadres de l'EN évoquent leurs nouvelles missions ; la prolétarianisation des métiers, liée aux nouveaux modes de management, accroît l'usage des tournures passives et impersonnelles, l'action est subie par le cadre :

On + adverbe + adverbe

Nous avons relevé des extraits qui mettent en évidence le fait que les cadres se perçoivent comme des exécutants, et non plus comme des hauts fonctionnaires, responsables de leurs choix professionnels. La répétition du « on » suivi d'une injonction contribue à créer une impression de routine mécanisée, sans prise sur la réalité du terrain :

« **On produit** un papier et **on l'envoie** au personnel concerné **point final** ça s'arrête là »⁵⁸⁶

« **On est toujours** dans une communication pyramidale »⁵⁸⁷

« **On a beaucoup** de chiffres à fournir et on a plus le temps »⁵⁸⁸

« **On est complètement** absorbés par des tâches d'administration/ De pilotage/ De gestion/ De tableaux de bord/ Enfin voilà de pilotage voilà »⁵⁸⁹

« **On coche** les cases etc. »⁵⁹⁰

Ça + Verbe

« **Ça vient d'en haut** »⁵⁹¹

⁵⁸⁶ Entretien du cadre de l'EN 3, M. H, L. 101 à 102.

⁵⁸⁷ Ibid. L. 61 à 62.

⁵⁸⁸ Ibid. L. 70 à 71.

⁵⁸⁹ Ibid. L. 66 à 67.

⁵⁹⁰ Entretien du cadre de l'EN 4, Mme L, L. 466.

⁵⁹¹ Ibid. L. 730.

« **Ça s'est propagé** aux autres un observatoire des T.I.C.E/ ça veut dire qu'une équipe va sur une journée voir l'utilisation des T.I.C.E par les enseignants »⁵⁹²

« **Ça passe** par le recteur/ **Ça passe** par les doyens »⁵⁹³

« **Ça passe** très clairement par des discours qui sont prononcés par nos supérieurs hiérarchiques »⁵⁹⁴

« Tous ces comités de pilotage/ Ces comités de / Ces groupes de travail **c'est imposé** par le recteur »⁵⁹⁵

Ces extraits d'entretiens témoignent de la soumission des cadres aux nouveaux modes de management de l'Éducation.

1-3 Les modalités impératives et injonctives

Elles contribuent à la "commination"⁵⁹⁶, au ton "comminatoire" des discours totalitaires. Tous les moyens linguistiques servant à exprimer l'ordre ou l'exhortation sont requis par le discours managérial : de l'impératif à l'infinitif, en passant par les adverbes et les verbes modaux.

FALLOIR

« **Il va falloir aller** vers le changement »⁵⁹⁷

« **Il va falloir** que les pratiques évoluent »⁵⁹⁸

« **Il faut** que nos contenus de formation/ **Il faut** aussi que nos méthodes d'enseignement évoluent en fonction ben des nouvelles technologies »⁵⁹⁹

« **Il faut travailler sur des gens** qui sont capables de commencer avec un métier à 20 ans et de finir avec un autre métier à 60 en ayant changé 4/5 fois de métier »⁶⁰⁰

« Donc voilà / La réforme est sortie euh/ Notre inspecteur général nous a dit voilà **il faudra vous l'approprier**/ Le recteur nous a dit lors des réunions d'IPR **il faudra vous approprier la**

⁵⁹² Ibid. L. 471 à 472.

⁵⁹³ Ibid. L. 730 et L. 731.

⁵⁹⁴ Ibid. L. 78 à 79.

⁵⁹⁵ Ibid. L. 495 à 496.

⁵⁹⁶ Terme emprunté à J. M Prieur. CNTRL « RHÉT. Figure consistant à intimider l'auditeur par l'annonce de malheurs futurs afin de le contraindre à changer d'attitude morale. »

⁵⁹⁷ Entretien du cadre de l'EN Cadre 7, Mme C, L. 90

⁵⁹⁸ Ibid. L. 92.

⁵⁹⁹ Entretien du cadre de l'EN 2, M. D, L. 30 à 31.

⁶⁰⁰ Ibid. L. 35 à 36.

réforme / Le doyen pour les langues vivantes/ Donc voilà on n'a pas le choix/ C'est l'application des textes »⁶⁰¹

⁶⁰¹ Entretien du cadre de l'EN 4, Mme L, L. 642 à 645.

2- Les caractéristiques discursives

2- 1-La performativité

La performativité est un procédé discursif qui vise, d'une part, à transformer par ses mots la réalité, l'expérience humaine et, d'autre part, qui vise à assujettir le plus grand nombre possible d'individus. Ce procédé se retrouve dans le discours managérial de l'EN ; un extrait du Dictionnaire des compétences du ministère définit chaque libellé des métiers du management, par une suite de verbes d'action et de verbes modaux: « *gérer* », « *piloter* », « *falloir* », « *faire* », « *pouvoir* », « *travailler* », « *évoluer* », « *piloter* », « *mettre en œuvre* », « *conduire le changement* », « *refonder* », « *réformer* », « *communiquer* », « *entreprendre* », « *évaluer* ». Le martellement de ces verbes vise à transformer les inspecteurs en opérateurs répondant à des stimuli⁶⁰². L'action et l'immédiateté des réponses attendues d'eux empêchent toute prise de distance nécessaire à la décision. La fiche ci-dessous illustre notre propos :

Domaine « Management »

Libellé	Définition
Encadrer / Animer une équipe	Définir des objectifs, construire des plans d'actions et développer sa capacité à communiquer afin de motiver son équipe. Capacité à gérer une équipe de collaborateurs, définir le rôle de chacun des membres ; exercer un contrôle et une évaluation de l'activité
Entreprendre	Élaborer un plan stratégique, des structures, des processus organisationnels ; identifier et saisir des opportunités avec comme objectif l'optimisation des résultats
Mobiliser et animer	Susciter l'engagement des interlocuteurs potentiels et conduire une stratégie afin de les associer à la définition des objectifs, à la prise de décision et à la mise en œuvre
Piloter un établissement public	Conduire un diagnostic externe et interne et formuler des recommandations visant à élaborer et accompagner le projet d'établissement, conduire, sous l'autorité du président, une stratégie visant à l'efficacité des actions et des services, accompagner et structurer les processus décisionnels, impulser et piloter des dispositifs de veille, d'observation et d'évaluation
Prendre des décisions dans un système complexe	Savoir identifier le problème et recueillir tous les faits, identifier toutes les solutions possibles, analyser les conséquences des choix réalisés et en mesurer les impacts
Prévenir et gérer les conflits ou situations sensibles	Identifier les facteurs de risque, garder son calme et avoir recours en cas de besoin, au moment opportun, à un tiers (sécurité)
Savoir représenter l'établissement	Être en capacité de maîtriser, valoriser la politique, les enjeux et la stratégie de l'établissement pour pouvoir conduire auprès des différents interlocuteurs ou partenaires des travaux, des négociations définies au préalable avec l'autorité hiérarchique et lui en rendre compte. Connaître les principales positions de l'établissement sur les sujets les plus importants ; parler au nom de l'établissement lors de réunions impliquant des acteurs externes

603

⁶⁰² Cette liste de verbes d'action spécifique aux métiers de l'Éducation, qui mentionne aussi « saisir des opportunités », « optimisation des résultats », suffit à révéler le changement de mode de gouvernementalité intervenu au sein de l'Éducation nationale. Le jargon de l'entreprise remplace les références historiques, les circulaires et les textes de loi sont peu à peu remplacés par des grilles normatives.

⁶⁰³ cache.media.education.gouv.fr/file/11_novembre/57/7/2011_repertoire_metiers_dictionnaire-competences_199577.pdf.

2-2 La répétition de formules, de slogans et de maîtres mots

La répétition est un procédé rhétorique proche du slogan, qui consiste à « dire la même chose », parfois par le redoublement à l'identique des mots à l'instar de la tautologie. Elle vise à renforcer l'expression de la pensée et à faire passer des idées fallacieuses en profitant de l'effet de vérité et d'évidence qu'elle dégage :

« *Lui, c'est lui, et moi c'est moi.* »⁶⁰⁴

Ce procédé rhétorique vise à abolir le raisonnement, l'argumentation et la contradiction :

« *C'est un langage "incantatoire" (où l'argument est remplacé par la répétition tautologique), il procède par une "scansion à vide" de mots qui sont répétés, redoublés, fermés sur eux-mêmes ; il est fait de blocs de langage figés, pétrifiés, qui abolissent la dimension de sens, c'est-à-dire de la vie.* »⁶⁰⁵

Nous le retrouvons dans les discours de l'EN, à travers la forme des slogans destinés à intensifier l'effet recherché ; il s'agit de susciter l'adhésion en empêchant l'argumentation et la confrontation d'idées. Les slogans de l'Éducation nationale « **La réussite pour tous** », « **l'École de la refondation** », « **l'École de la bienveillance** », « **l'École de la confiance** » s'apparentent à de la propagande. Cette dernière annonce l'avènement d'une ère pédagogique nouvelle.

« *La répétition a pour effet de créer un "artificiel sentiment d'évidence", elle enferme la réalité dans un langage qui empêche/interdit toute association de pensée, tout questionnement, toute mise en doute. C'est une pratique de "conditionnement de l'auditoire" qui vise à créer un effet fusionnel entre l'auditoire et le message.* »⁶⁰⁶

La répétition est, au plan rhétorique, un procédé privilégié du langage totalitaire ; elle opère par le martèlement d'une formule, de slogans, de mots clé ou de maîtres mots. Les extraits ci-dessous reprennent les mots clé du discours managérial répétés à l'envi ; c'est un discours qui tourne à vide. Ce procédé est très utilisé par un cadre, M.T, en adhésion pleine au discours managérial :

⁶⁰⁴ L. Fabius à propos de F. Mitterrand lors de sa prise de fonction de Premier ministre en 1984.

⁶⁰⁵ Cours de J. M Prieur, 2015.

⁶⁰⁶ Ibid.

« **Tout** cela est à mettre dans **le contexte global** de la discipline/ **Contexte global** de la filière donc nous sommes amenés à animer également **le pilotage pédagogique** de ces filières / **C'est un tout**/ C'est indissociable »⁶⁰⁷

« On s'est donné les moyens **d'accompagner les élèves et l'accompagnement** qu'on a mis à l'intérieur du bac pro c'est de **l'accompagnement personnalisé** / »⁶⁰⁸

« **Mieux accompagner** les élèves et donner **un regard plus global** »⁶⁰⁹

« Là on est sur **un changement** qui est **beaucoup plus global** »⁶¹⁰

« **Accompagner** tous les établissements et les chefs d'établissement nous reprochent bah de ne pas être assez à leur côté pour les **accompagner** et les enseignants même chose »⁶¹¹

« Donc **le pilote** est souvent un inspecteur / (///) et donc moi j'ai comme ça **j'ai piloté une réforme** »⁶¹²

La répétition « *exclut toute analyse, toute réflexion, toute objection, il n'y a pas dans le langage totalitaire de savoir à établir par le raisonnement, de pensée à conquérir, parce que la répétition joue avec une vérité déjà acquise qu'il suffit d'affirmer et de marteler* »⁶¹³.

Les formules de l'Éducation nationale « *Ne laisser personne au bord du chemin* », « *une école plus juste* », « *une école égalitaire* », les slogans « *L'École de la réussite pour tous* », « *l'École de la confiance* », « *l'École de la bienveillance* », les mots clé ou maîtres mots en nombre réduit, « *l'excellence* », « *la performance* », « *l'efficacité* », « *les objectifs* », « *les méthodes* », « *les paramètres* », « *les indicateurs de performances* », « *l'évolution* », « *le changement* », « *les compétences* », « *le pilotage* », « *le diagnostic* », « *l'ambition* », « *l'expertise* », « *les référents* », « *les programmes* », les syntagmes figés « *accompagner le changement* », « *les bonnes pratiques* », « *les bonnes méthodes* », « *le bon usage* », « *les parcours de réussite* », « *la conduite du changement* » sont soumis à une répétition intensive, procédé propre au « langage » totalitaire.

Les extraits ci-dessous, issus de l'entretien avec le cadre en adhésion à la nouvelle gouvernance de l'EN et de documents émanant de l'Observatoire des Zones Prioritaires (OZP), témoignent de la prégnance du discours managérial à l'école :

⁶⁰⁷ Entretien du cadre de l'EN 6, M.T, L. 750 à 752.

⁶⁰⁸ Ibid. L. 618 à 620.

⁶⁰⁹ Ibid. L. 633.

⁶¹⁰ Ibid. L. 649.

⁶¹¹ Ibid. L. 590 à 591.

⁶¹² Ibid. L. 273 à 275.

⁶¹³ Cours de J. M Prieur, 2015.

« *Donc une des missions des inspecteurs c'est d'accompagner ces changements* »⁶¹⁴

« *L'Éducation nationale/ Alors l'Éducation nationale elle veut/ Elle se donne beaucoup d'ambition / Elle veut faire réussir tous les élèves avec un T majuscule* »⁶¹⁵

« *Le contrat d'objectifs s'appuie sur un diagnostic partagé, engage tous les acteurs et doit intégrer des tableaux de bord, ainsi que des cibles chiffrées de résultats scolaires attendus.* »⁶¹⁶

« *Les autorités académiques prévoient un accompagnement par les corps d'inspection, avec notamment la désignation par le recteur d'un IA-IPR référent pour chacun des établissements Clair* »⁶¹⁷

« *Le document propose des objectifs précis sur la base d'indicateurs clairement identifiés, pour l'atteinte desquels les services académiques apportent leur expertise et leur appui.* »⁶¹⁸

2-3 L'utilisation du singulier et de l'article défini « le » : une seule voix/voie

Le discours managérial impose une vision totalitaire de la réalité scolaire, qui se manifeste par l'usage du singulier et de l'article défini « le » :

LE + maître mot :

Le Livret de Scolarité **Unique** (le LSU)

Le Socle **commun**

Le référentiel

L'expertise

Le pilotage

L'excellence

L'évolution

Le changement

L'efficience

L'évaluation positive

Exception à la règle : Lorsqu'on utilise le pluriel, on adjoint alors l'adjectif « bonnes » ; les « bonnes pratiques » et « les bonnes méthodes ».

⁶¹⁴ Entretien du cadre de l'EN 6, M.T, L. 659 à 660.

⁶¹⁵ Ibid. L. 7 à 9.

⁶¹⁶ www.ozp.fr/spip.php?article2677.

⁶¹⁷ Ibid.

⁶¹⁸ Ibid.

2-4 L'utilisation de termes abstraits

À l'instar des discours totalitaires, le discours managérial impose une nouvelle terminologie, constituée de mots abstraits. Les cadres disent que les nouveaux textes sont « *flous* », « *durs à comprendre* » et qu'ils doivent se réunir pour essayer de les « *interpréter* »⁶¹⁹. Certains mots du langage administratif et pédagogique sont remplacés par d'autres, dont le sens n'est ni fixé ni partagé par l'ensemble des personnels ; on ne dit plus :

Élève mais apprenant

Parents, élèves, enseignants mais partenaires de la communauté éducative

Contrôle mais évaluation

Inspection mais rendez-vous de carrière

Travail mais projet

Résultats mais contrat de réussite

Interlocuteurs mais partenaires

Responsable institutionnel mais référent

Séquence d'enseignement mais kit d'apprentissage

Cours mais protocole

Leçon mais procédure

Guide pédagogique mais Guide de Bon usage

Instructions officielles mais normes (européennes)

Conformité mais labellisation

Le discours managérial participe d'un langage autoritaire et d'intimidation. Il est constitué de mots abstraits, vidés d'un sens précis et qui peuvent s'appliquer à des réalités sociales très diverses. C'est son « *abstractivité* » opaque, sa logomachie qui en fait un instrument de manipulation et de domination. Il en appelle aux bons sentiments en prônant « *une école plus juste* » et « *bienveillante* », « *ne laissant personne au bord du chemin* », alors que la réalité scolaire est tout autre.

⁶¹⁹ Entretien du cadre 4, Mme L, L. 649, L. 658 et L. 652.

3- L'usage de sigles et d'acronymes : vers l'élaboration d'un langage codé

Nous consacrons cette sous-partie à la présentation des protocoles de gouvernance introduits à l'École ; les sigles, le cochage de cases et les diagrammes ont pour effet de réifier les élèves. L'usage d'acronymes, déjà très important au sein de l'Éducation nationale, semblerait s'accroître avec, d'une part, l'introduction du numérique, les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication de l'Éducation), les NTI (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), les ENT (Espaces Numériques de Travail) et, d'autre part, la médicalisation de l'échec scolaire et l'introduction de protocoles de suivi des élèves.

Les CCA (Cellules de Coordination Académique)⁶²⁰

La DNE (Direction Numérique École)⁶²¹

Le DAN (Délégué Académique au Numérique)⁶²²

La DSI (la Direction du Système d'Information)⁶²³

La formule « *Just in time* »⁶²⁴ renvoie aux méthodes de Toyota à l'origine, dès les années 30, de la notion de « flux tendus » pour réduire les frais de stockage. Nous pouvons supposer que les notions de « traçabilité » des élèves, de « parcours » et de « gestion en flux tendus » sans redoublement proviennent de cette conception du management.

3-1 La médicalisation de l'École

La médicalisation de l'École est à l'origine de nouvelles appellations, pour désigner les vulnérabilités d'enfants ou les difficultés scolaires, d'où le mot « échec »⁶²⁵ semble banni.

⁶²⁰ Ces exemples sont extraits du rapport n°2016- 082- 2016 rédigé par l'Inspection générale concernant la mise en réseaux des services de l'EN :

« Elle a saisi la cellule des **consultants internes** du ministère pour réfléchir **aux meilleurs modes de communications avec les CCA**. En effet elle est à la recherche d'une animation « **Just in time** » grâce à **une optimisation des outils technologiques existants et des usages innovants**.

Pour ce faire, la **DNE** s'est tournée vers un produit **Microsoft** le « **MS 365** » qui fait l'objet d'une expérimentation impliquant les **DAN**, les **DSI** et plusieurs correspondants au sein des directions de l'administration centrale, expérimentation qui devrait s'achever vers fin 2016 ».

⁶²¹ Ibid.

⁶²² Ibid.

⁶²³ Ibid.

⁶²⁴ Ibid.

⁶²⁵ La notion d'échec scolaire créée en 1981 sous le gouvernement d'A. Savary est à l'origine des Zones d'Éducation Prioritaire. Autrefois, l'échec était imputé majoritairement à un contexte social et/ ou familial

Les **R.A.R** (Réseaux Ambition Réussite) remplacent les **Z.E.P** (les Zones d'Éducation Prioritaire).

« Les dispositifs d'accompagnement » permettent l'inclusion de tous les élèves, y compris de ceux qui relevaient auparavant de structures de soins spécialisées ; on ne dit plus :

Élèves en échec scolaire mais **EBEP** (Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers)⁶²⁶

Élèves en très grande difficulté mais **PPRE** (Projet Pédagogique de Réussite Éducative)

Scolarisation obligatoire des élèves handicapés mais **PPS** (Plan Personnalisé de Scolarisation pour les élèves handicapés)

Niveau scolaire non requis mais **PAI** (Projet d'Aide Individualisée)

L'obligation de « réussite pour tous » occulte l'hétérogénéité des classes et contraint l'École à proposer « un plan d'accompagnement » pour la « Réussite de tous ». Ch. Dejours⁶²⁷ repère les quatre dispositifs à l'œuvre, dans ce qu'il définit comme l'idéologie managériale : à savoir, l'évaluation avec une politique d'autocontrôle et de traçabilité, la normalisation des pratiques avec l'introduction de standards visant à imposer les « bonnes méthodes », l'introduction de labels visant la qualité totale, validée par des référents et, en dernier lieu, la flexibilisation. Le modèle s'applique à tous les services publics d'Éducation et de santé.

Les enseignants sont encouragés à signaler, lors des réunions des équipes éducatives, les élèves susceptibles d'être porteurs de handicaps. Les difficultés d'apprentissage de la lecture ou d'autres domaines scolaires sont considérées comme des « *troubles* »⁶²⁸. Par exemple, un enfant qui n'aime pas aller à l'école sera qualifié « *d'élève porteur d'un trouble d'anxiété* » ou de « *phobie scolaire* ». Nous illustrons notre propos par le formulaire destiné aux enseignants pour dépister les élèves ; les flèches indiquent le comportement « déviant » de l'élève : cela exemplifie la façon dont la difficulté scolaire est médicalisée et gérée par des protocoles. Auparavant, un élève n'ayant pas accédé à la lecture à la fin du cours préparatoire aurait été soit maintenu à ce niveau soit scolarisé en CE1, avec un suivi par le RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) à l'intérieur de l'École. Si, autrefois, on classait les élèves

défavorable à l'enfant. Les retards scolaires sont désormais considérés comme des « troubles » d'ordre pathologique et classés sous les diverses appellations « dys- ».

⁶²⁶ Le syntagme figé « élèves à besoins éducatifs particuliers » est un procédé qui vise à occulter que certains élèves sont en « échec » scolaire ou en incapacité de suivre un cursus de scolarité classique.

⁶²⁷ https://www.liberation.fr/futurs/2009/09/14/le-lien-perdu-avec-le-reel_581383.

⁶²⁸ La référence relevée par R. Gori et H. Fresnel (2019) renvoie à la plaquette produite par l'Académie de Versailles, Les enfants avec un TDA/H et leur scolarité, guide pratique : blog.acversailles.fr/ressourcesdysgarches/public/PDF/RESSOURCES_POUR_L_ENSEIGNANT/TROUBLES_DE_L_ATTENTION_ET_DES_FONCTIONS_EXECUTIVES/plaquette_amenagements_TDAH.pdf.

en distinguant trois groupes, « très bons », « moyens », « en difficulté », désormais il semblerait, selon notre expérience, que, pour une classe de trente élèves, un quart d'entre eux soient « suivis » par des protocoles de prise en charge et orientés vers des « partenaires » privés : ergothérapeutes, orthophonistes, psychomotriciennes interviennent désormais dans l'enceinte de l'École, sur le temps scolaire.

2. Exemples pour repérer un enfant TDAH dans une classe

Si la confirmation du diagnostic de TDAH nécessite une évaluation spécialisée, les signes suivants constituent des éléments de repérage possibles :

- il déborde d'énergie / il ne reste pas tranquille, il bouge exagérément
- il est infatigable, il épuise tout le monde,
- il manque de frein dans le contrôle de ses idées, de ses émotions et de ses mouvements / il parle et agit avant de réfléchir,
- il peut agir de manière immature, sans percevoir les conséquences de ses actes ou de ses décisions,
- il a des difficultés à attendre / il n'a pas de repère dans le temps,
- il coupe souvent la parole et répond avant la fin de la question,
- il a l'esprit ailleurs, « dans la lune », il regarde par la fenêtre / il se laisse distraire, mais s'il est motivé par une activité qui l'intéresse il peut réussir à se concentrer longtemps,
- il est peu organisé, il oublie ou perd souvent ses affaires,
- il a besoin qu'on s'occupe de lui continuellement,
- ses devoirs sont mal faits ou non faits,
- il fait beaucoup de fautes d'étourderies dans son travail / il n'apprend pas de ses erreurs,
- il manque de persévérance dans l'effort et termine rarement ce qu'il commence,
- tous les apprentissages sont difficiles, mais ses résultats scolaires ne semblent pas refléter ses réelles compétences,
- il présente des troubles du comportement en situation de groupe, il est impulsif, il se bagarre facilement et ne respecte pas les règles de base.

⁶²⁹ Brochure diffusée par l'Académie de Paris, « *Les enfants avec un TDAH et leur scolarité* », rédigée dans l'équipe du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, de l'hôpital Robert-Debré (Assistance Publique - Hôpitaux de Paris).

La cible : les enfants



630

630

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_extrait_QPPQ_376117_

Les protocoles de dépistage des troubles ouvrent un nouveau marché aux professions libérales ; les bilans sont donc rédigés pour des élèves, qui deviennent des clients. Les enseignants référents permettent de faire le lien entre le privé et le public. L'augmentation du nombre d'enfants signalés comme porteurs de troubles provient de l'introduction de grilles qui mesurent les aptitudes, les comportements, les résultats car, dans l'ancien système, le repérage et la différenciation des élèves n'existaient pas. L'enseignant dispensait un savoir commun à l'ensemble d'une classe d'âge, sans catégoriser les élèves en fonction de leurs capacités supposées. Le système de notation permettait, à l'issue d'un contrôle, un classement. Actuellement, le système prétend réaliser un taux de réussite de « cent pour cent », en individualisant les parcours, c'est-à-dire en compensant les lacunes ou « handicaps » des élèves. L'exemple ci-dessous fournit un cas concret : une élève ayant des difficultés à écrire recevra un document photocopié, alors qu'on aurait sans doute pu envisager de limiter la longueur du texte à copier.

Paula a 7 ans ½ et cette année elle est en cours élémentaire 1^{ère} année.

> Paula aime bien aller à école, mais depuis son entrée en cours préparatoire, elle éprouve des difficultés en lecture. Paula lit très lentement, elle inverse ou confond des sons, oublie même des mots, ce qui la gêne dans la compréhension. Lorsqu'elle doit copier une phrase, là aussi, Paula confond, inverse, oublie des lettres, des syllabes ou des mots, parfois revient en arrière ou écrit deux fois la même chose.

> La maîtresse, accompagnée du médecin scolaire, rencontre ses parents qui sont d'accord pour qu'un bilan soit effectué par un professionnel compétent (orthophoniste, psychologue, psychomotricien...).

> Au vu des résultats des bilans réalisés, en particulier par l'orthophoniste, le médecin de l'éducation nationale fait alors le constat que les difficultés de Paula sont la conséquence d'un trouble des apprentissages, il donne un avis favorable à la mise œuvre d'un plan d'accompagnement personnalisé (**PAP**), qui permet les aménagements et les adaptations pédagogiques dont Paula a besoin.

> Au regard de ses difficultés, la maîtresse propose de travailler avec Paula spécifiquement sur la combinatoire pendant que les autres élèves copient la poésie, elle fournit alors la poésie photocopiée à Paula qui pourra ainsi plus facilement l'apprendre.

> Après en avoir échangé au téléphone avec l'orthophoniste, la maîtresse décide également de fournir à Paula les textes de lecture et la poésie en police Arial 18, avec un interligne de 1,5 et une ligne surlignée sur deux.

> Elle rencontre les parents de Paula pour leur expliquer les adaptations qui sont nécessaires et, avec leur accord, les inscrit dans le document **PAP** en cochant les cases correspondantes.

> À la fin de l'année, lors d'une réunion de l'équipe éducative, un bilan de ces adaptations est réalisé pour savoir s'il est utile de les poursuivre l'an prochain.

> La famille informe qu'ils vont déménager durant les congés et que Paula va changer d'école à la rentrée. La maîtresse de Paula invite les parents à transmettre le **PAP** au nouvel enseignant de leur fille pour qu'il le renseigne à son tour.

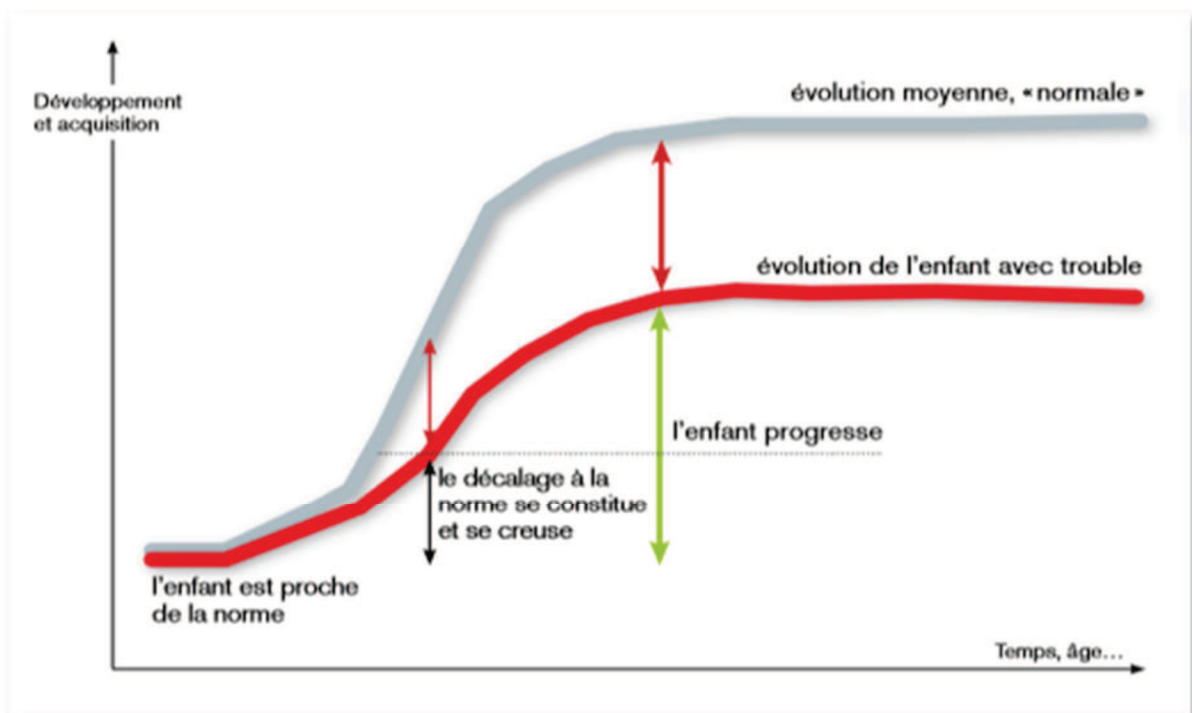
631

⁶³¹ <https://entreprise.maif.fr/files/pdf/entreprise/Conferencesdebats/ESSEN%20GALAXIE%20DYS%202016.pdf> DE LA GALAXIE DYS AUX TROUBLES DES APPRENTISSAGES 1- Galaxie Dys : la scolarité en

Au lieu de traiter les difficultés scolaires par la pédagogie, l'École se tourne vers l'extérieur (le Marché), en introduisant des protocoles qui catégorisent l'élève et déresponsabilisent l'enseignant. Enseigner, ce n'est pas cocher des cases, fournir des poésies en interligne 1,5 (l'élève ne sait pas copier mais, pour autant, elle n'a pas de problèmes de vue) et remplir des protocoles de suivi. Nous pensons qu'il existe d'autres voies que le fichage des élèves. Pourquoi ne pas faire écrire les élèves au crayon à papier et effacer les redites après les leur avoir fait entourer pour qu'ils en prennent conscience ? L'apprentissage ne comprendrait-il donc plus la répétition et l'essai-erreur ? Des courbes prétendent dire la norme attendue par tranche d'âge.

3-2 Chiffres et courbes de normalité

La compagnie d'assurance La Maif consacre une publication, à destination des familles, des enseignants et des inspecteurs, aux « élèves -dys » afin d'encourager le dépistage précoce d'éventuels « troubles » chez l'enfant.



632

eaux troubles. Dans le dernier paragraphe de cet exemple scanné sur le site de l'Esen, une coquille s'est glissée ; il faut lire « durant » et non pas « durent ».

⁶³² Ibid.

Les tests visent à quantifier les performances des élèves et à les situer sur une courbe de normalité. Le chiffre produit un effet de « preuve scientifique »⁶³³, non soumise à la critique ; les courbes qui catégorisent les élèves procèdent d'un impératif de rationalité technique. Le recours aux chiffres semble escamoter les sujets, il n'y a plus ni adjectifs ni complément d'objet pour caractériser les élèves.

Certains mots de la doxa managériale tels que « l'évaluation », « les indicateurs de performances », « l'évolution », « le contrat », « les stratégies », « le projet », « les collaborateurs », « les partenaires », « les incubateurs », « l'autonomie », « la transparence », « la gestion » font « système » avec celui de compétence. M. Foucault utilise la métaphore de la machine pour l'analyser :

*« Autrement dit, la compétence du travailleur est bien une machine mais c'est une machine qu'on ne peut pas séparer du travailleur lui-même, ce qui ne veut pas dire exactement, comme la critique économique, ou sociologique, ou psychologique le disait traditionnellement, que le capitalisme transforme le travailleur en machine et, par conséquent, l'aliène. Il faut considérer que la compétence qui fait corps avec le travailleur est, en quelque sorte, le côté par lequel le travailleur est une machine, **mais une machine entendue au sens positif, puisque c'est une machine qui va produire des flux de revenus.** »*⁶³⁴

⁶³³ O. Rey, « Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation ? » Cette lettre d'information est une publication mensuelle de la cellule Veille Scientifique et Technologique de l'Institut national de recherche pédagogique. © INRP, 18 mai 2006.

« Aux États-Unis, le rapport [A Nation at Risk](#), en 1983, avait déjà dressé un sombre bilan de l'état du système éducatif américain, et ensuite servi de référence pour divers ajustements politiques. Mais c'est surtout le No Child Left Behind Act (NCLBA, signé par G.W. Bush début 2002) qui entérine massivement l'idée de politiques éducatives basées sur les résultats scientifiques. Cette loi exprime clairement la volonté d'orienter le financement public vers les recherches permettant des « evidence-based strategies » et encourageant les acteurs et responsables de l'éducation à tous les niveaux à baser leurs initiatives sur les preuves fournies par la recherche la plus scientifique possible (le NCLBA contient 111 références à la « scientifically-based research » !). Cette insistance traduit la défiance profonde des acteurs politiques américains quant à la qualité de la recherche en éducation, suite à quoi diverses actions et institutions vont être mises en place, dont l'agence ministérielle pour la recherche en éducation, [The Institute of Education Sciences](#), à laquelle on attribue un objectif clair : la transformation de l'éducation en un domaine régi par les résultats scientifiques.

Au Royaume-Uni, sous les mandats de M. Thatcher, un certain nombre de critiques variées s'étaient déjà exprimées à l'encontre des courants jusque-là dominants des conceptions éducatives britanniques. Ces critiques sont devenues plus précises et moins politiquement marquées du sceau libéral par la suite, dans le contexte de l'accession aux responsabilités du New Labour et de la promotion de la « troisième voie ». Une série de communications à la fin des années 1990 ont en effet donné un caractère quasi officiel à la remise en cause d'une certaine recherche éducative, tout en jetant les bases d'une orientation en faveur de l'Evidence-Based Education : lecture annuelle de D.H. Hargreaves devant l'Agence nationale de formation des enseignants ([Hargreaves](#), 1996), rapport Tooley pour le bureau des standards pour l'éducation ([Tooley](#), 1998) et, enfin, rapport Hillage pour le ministère de l'éducation anglais ([Hillage et al.](#), 1998). »

⁶³⁴ Foucault 2004 a : 230.

Dans le but de limiter la dépense publique et de rentabiliser les services publics voire de réaliser des profits sur eux, le modèle gestionnaire incite les individus à s'investir, pour développer leurs compétences. Ainsi le discours managérial introduit-il les notions de « capital santé », de « capital culture », de « capital loisir » d'un individu et l'évaluation de ses performances. En fonction du nombre de points obtenus, l'individu sera « éligible »⁶³⁵ à l'emploi, à la poursuite de ses études ou à des taux préférentiels pour contracter une assurance. L'École prépare les élèves aux futurs métiers, en adoptant ce modèle de capitalisation des compétences. Le tableau ci-dessous, issu du site de l'Éducation nationale, présente sous forme d'histogramme les compétences valorisées dans un proche avenir. Celles-ci correspondent aux secteurs dédiés aux systèmes d'information et de communication, à l'éducation/ formation, aux finances, au contrôle, à la qualité, à l'évaluation et au management. L'affaiblissement du rôle de l'État peut se lire, ici, par l'insignifiance du nombre de compétences attribuées à l'administration, à l'action sociale, à la santé, à la recherche et à la diversité des langues.

Préambule

Nombre de compétences par domaine



636

⁶³⁵ La notion d'éligibilité semble supplanter la notion de droit. Par exemple, pour installer une box, il faut vérifier si on est éligible alors qu'auparavant, le service public était obligé de garantir la continuité du service de l'État, quitte à fournir des lignes de téléphone « à perte ».

⁶³⁶ cache.media.education.gouv.fr/file/11_novembre/57/7/2011_repertoire_metiers_dictionnaire-competences_199577.pdf.

Conclusion du chapitre 3

A l'ère de la globalisation, le discours managérial fait « la jointure » entre les anciens régimes de l'Est et les économies néo-libérales de l'Ouest. Ce discours autoritaire actuel converge avec les discours et les méthodes bureaucratiques à l'œuvre dans les anciens régimes communistes de l'Est. L'organisation scolaire est pensée sur le modèle de la planification ; les « plans », les « programmes », les « comités », les « réformes », la « refondation », le « livret de suivi/ de progrès », la « normalisation des pratiques » et « les dispositifs de contrôle » enferment l'humain dans « un monde de l'organisation totale » (Adorno). Il n'y a plus de place dans ce monde pour le sujet, désormais désigné par un codage chiffré ou par un acronyme.

La mise en réseaux des systèmes politiques favorise l'introduction de modèles gestionnaires, issus du courant économique néo-libéral de l'École de Chicago. Ainsi, en adoptant les notions de « capital humain »⁶³⁷ et de « retour sur investissement »⁶³⁸, l'École s'inscrit dans une logique de rentabilité et de profit. Pour ce faire, elle s'appuie sur les standards d'enseignement américains, basés sur les aptitudes psychosociales et le développement de compétences comportementales. L'usage de mots à consonance française, tels que « l'excellence », « les bonnes pratiques » et « les bonnes méthodes », renvoie en réalité à des textes de loi américains, tels que « A nation at risk ». Recourir à ce jargon conduit à adopter la vision néo-libérale de l'enseignement qui lui correspond⁶³⁹. Les mots n'étant pas neutres et sans incidence sur notre mode de pensée, il convient de connaître leur origine, pour ne pas se laisser contaminer par un courant idéologique qui énonce le contraire de ce qu'il met en œuvre et qui conduirait l'École dans une impasse, si nous ne nous réappropriions pas la rédaction des contenus d'enseignement et si nous n'exercions pas une plus grande vigilance sur les réformes pédagogiques. En ce sens, les membres du jury pour le concours d'admissibilité aux métiers de l'encadrement alertent sur l'utilisation d'un « discours de conformité » dans leur rapport 2015⁶⁴⁰:

« L'usage de formules toutes faites sur « la réussite des élèves », sur le rôle de l'IEN dans « la lutte contre les inégalités » ou encore sur « le partenariat » est aussi de nature à interroger le jury sur la profondeur de la réflexion sous-tendant le dossier et la connaissance du métier

⁶³⁷ G. Becker est à l'origine de la notion de capital humain. A. Supiot attribue son origine à Staline (Cours du Collège de France du 22 mai 2019).

⁶³⁸ J. Heckman est professeur d'économie de l'Université de Chicago.

⁶³⁹ Le service public d'éducation devient un Marché ouvert aux investisseurs du secteur privé ; l'évaluation de la performance, la labellisation, la mise en concurrence des établissements publics participent d'une progressive privatisation de l'École.

⁶⁴⁰ Le rapport du jury aux concours des métiers de l'encadrement est consultable sur le site du ministère de l'Éducation nationale.

*d'inspecteur. De même, l'usage de mots clé tels que « pilotage », « gouvernance », « travail en équipe », dont certains candidats pourraient estimer qu'ils doivent figurer à tout prix dans leur dossier, tourne à l'excès patent et inopérant pour le niveau de réflexion attendu par le jury. La réflexion, quand elle est présente, débouche sur **des discours de conformité**, au point de rendre peu perceptible une projection authentique du candidat dans l'exercice des fonctions d'IEN »⁶⁴¹*

Lutter contre la managérialisation de l'École suppose que nous refusions d'utiliser sa novlangue ; que l'on y réintègre le langage ordinaire de la vie de tous les jours, compréhensible par tous, en y rajoutant la lecture de textes d'auteurs, pour enrichir l'imaginaire et la culture. Tous les inspecteurs « prolétarisés » nous ont dit leur souffrance de ne plus avoir le temps de lire. Nous éprouvons également une incapacité à la réflexion, au cours de nos journées répétitives d'école, qui ne nous laissent aucun « temps mort », temps nécessaire à la créativité. En cela, les métiers de l'enseignement sont, désormais, transformés en métiers de production.

Nous poursuivons, à présent, notre développement avec l'analyse des positionnements occupés par les inspecteurs que nous avons rencontrés : comment s'approprient-ils ou non le discours managérial ?

⁶⁴¹Ibid.

CHAPITRE 4 : Du positionnement de déni à l'adhésion pleine des cadres de l'EN à la nouvelle gouvernance de l'école

Le discours managérial vecteur de l'idéologie gestionnaire à l'œuvre dans toutes les institutions, dont l'École, modifie le positionnement des cadres de l'Éducation nationale. Nous nous proposons de caractériser le positionnement des dix cadres que nous avons rencontrés par rapport à la nouvelle gouvernance de l'École, en analysant leur discours. Cela nous permettra de dégager quatre grands positionnements ; M. B est le seul inspecteur à occuper un positionnement de déni, deux autres cadres, M. H et Mme F, ont clairement affiché un positionnement d'opposition aux nouveaux modes de gouvernance, cinq autres adoptent un positionnement ambivalent tandis que les deux derniers, M. M et Mme S, adhèrent totalement au nouveau modèle gestionnaire de l'Éducation nationale. Ces quatre positionnements témoignent des différences d'adaptation aux nouveaux modes de gouvernance ; ceux-ci entraînent, d'une part, une redéfinition des missions fondamentales de l'Éducation nationale et, d'autre part, un changement de culture professionnelle des cadres.

L'ouverture de l'Éducation nationale aux politiques gestionnaires européennes définies sous l'appellation la nouvelle gouvernance de l'Éducation nationale « néglige la pédagogie » et la formation des personnels, tandis que la recherche « d'efficience » et « d'optimisation » des moyens et des individus devient la préoccupation principale de ce nouveau modèle gestionnaire. Le métier des inspecteurs s'oriente vers « le calcul » économique. Les principes fondateurs de ces métiers/ missions, à savoir la vérification et la conformité de la transmission des programmes à l'ensemble des citoyens, sur la totalité du territoire, sont remis en cause et placent les cadres devant un dilemme : privilégier la cause pédagogique ou la raison économique ?

Les positionnements des inspecteurs se situent entre deux pôles, caractérisés par les jalons historiques que sont le début des « Écoles Petites Républiques » dans les années 1870 et l'émergence, dès 1970, des « Écoles Petites Entreprises ». Entre ces deux dates, nous changeons de référent, en passant de la Nation au Marché ; l'École, milieu autrefois fermé aux exigences économiques et lieu d'émancipation et d'accès à la citoyenneté par la culture, s'ouvre, en raison des diverses crises⁶⁴² qu'elle traverse, aux modèles de management de l'entreprise, dans un contexte d'économie globalisée.

⁶⁴² Notre recherche établit une corrélation entre les crises économiques, le changement des institutions et les réformes scolaires. Dès 1968, la crise du modèle sociétal modifie le modèle traditionnel de l'école. En 1975, la crise économique marquée par la fin des Trente Glorieuses entraîne une deuxième grande réforme de

4-1 Le positionnement de déni vis-à-vis du discours managérial

Nous rencontrons M. B en 2014, lors de la pré-enquête de terrain ; il nous parle alors de son « métier passion ». Deux ans plus tard, nous le retrouvons et nous l'interrogeons, en utilisant le questionnaire élaboré pour mener un entretien semi-directif. Lorsque nous abordons les changements de mode de gouvernement de l'Éducation nationale, M. B semble avoir des difficultés à nommer la managérialisation du système éducatif. Nous devons parfois revenir sur les questions ; son discours est souvent ponctué par des soupirs, des silences ou des rires qui pourraient opérer comme des mécanismes de défense face à une évolution du métier qui laisse de moins en moins de place à la pédagogie et à l'autonomie des cadres. Son discours vise à maintenir un positionnement en faveur des « Écoles petites républiques », et occulte les changements opérés par les nouveaux modes de gouvernance, à savoir, d'une part, la perte d'autonomie des individus et, d'autre part, l'imposition d'un nouveau modèle pédagogique. Néanmoins, au cours de l'entretien, lorsque nous évoquons une réforme⁶⁴³ ayant positionné une partie des inspecteurs contre les enseignants, en raison de l'imposition d'un dispositif de fichage des élèves (Base élèves), de la suppression des postes d'enseignants spécialisés, de l'introduction de l'Aide individualisée et des évaluations nationales notamment, M. B ne peut plus maintenir son positionnement de déni. Sans doute la durée de l'entretien et les silences

l'enseignement. En 1990, l'introduction de la Nouvelle gouvernance européenne réforme à nouveau l'École, pour répondre au changement du modèle de production économique et à l'introduction des nouvelles technologies.

⁶⁴³ Nous nous référons aux Programmes 2008 et aux réformes introduites sous le ministère Darcos, qui ont suscité une vague de protestation très forte connue sous l'appellation « Les désobéisseurs ». Ce mouvement de désobéissance a reçu le soutien d'une partie des inspecteurs, qui alertent le ministre de la rupture du lien de confiance qui les unissait aux enseignants. Ces réformes vont contribuer à désolidariser les enseignants et les cadres de leur ministère.

www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2008/98_Lesdesobeisseurs.aspx

« Les inspecteurs en plein désarroi

La suppression des Rased, les débats sur la maternelle, le bac pro en 3 ans, tout cela crée des tensions qui interrogent les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN). Venues des régions, plusieurs déclarations, publiées sur les deux sites syndicaux d'inspecteurs de l'Unsa et de la Fsu, témoignent de l'ambiance morose dans ce corps chargé en première ligne de faire appliquer les décisions du ministre.

Ainsi des inspecteurs du Nord expliquent que "les crispations du terrain sont très fortes, les IEN sont parfois des cibles privilégiées et faciles... En ce qui concerne le service d'accueil en cas de grève, les IEN souhaitent rester dans l'application du Texte et ne pas être amenés à interroger les maires". Dans le Val d'Oise, les inspecteurs estiment que " au-delà de la suppression des Rased, **la compréhension globale de la politique éducative est actuellement problématique : mise en place des EPEP, suppression des IUFM et de la formation initiale, interrogations sur la formation continue, devenir de la scolarisation des enfants de deux ans, évolution du système de remplacements, perspectives pour l'éducation prioritaire...** L'absence de lisibilité globale génère une légitime inquiétude chez les enseignants, inquiétude qui compromet la sérénité nécessaire à la **qualité des apprentissages**. En outre, la multiplication des indemnités et des primes alimente une logique de division des personnels incompatible avec le travail d'équipe dont l'école a impérieusement besoin pour assurer la cohérence des parcours scolaires".

ont-ils permis à M. B de se remémorer une période difficile à vivre pour lui et les inspecteurs contraints par le ministre X. Darcos, en 2008, de faire appliquer des réformes néo-libérales.

Nous analysons le discours de M. B, en tentant de mettre en lumière comment son positionnement de déni correspond à un mécanisme de défense lui permettant d'occulter la mise au pas des personnels de l'Éducation et la régression pédagogique induite par les mesures d'austérité ; les Programmes de 2008 coïncident avec la crise économique et contraignent ainsi le ministère à « optimiser » son budget. Dans un premier temps, M. B se retranche derrière son expérience personnelle et professionnelle pour nous assurer que les cadres ont gardé leur autonomie et ne subissent pas les effets de la managérisation. Puis, au cours de l'entretien, précisément dès lors qu'il évoque les réformes de X. Darcos, M. B va progressivement modifier son discours.

4-1-1 Le déni des dérives technicistes des métiers de l'encadrement

M. B nous dit qu'il sait qu'il y a eu des changements technocratiques, mais il dénie leurs effets sur son quotidien au travail ; néanmoins, lorsqu'il évoque les évolutions du métier et la dérive technocratique, il interrompt son discours par des silences et des soupirs. Cela pourrait témoigner de sa difficulté à nommer une réalité ressentie de façon assez douloureuse, et qui ne correspond pas à sa culture professionnelle :

« *J'ai bien vécu de l'intérieur les évolutions/certaines évolutions (pause)* »⁶⁴⁴

« *Heu /ben c'est banal de le dire ben **mais je pense** qu'y a une **dérive** (pause) techniciste **en quelque sorte** donc avec un pilotage de plus en plus marqué par les indicateurs/ Par les tableaux Excel etc./et d'ailleurs mon métier enfin **nos métiers de l'inspection ont beaucoup évolué de ce point de vue-là** »⁶⁴⁵*

Il se positionne d'emblée contre le modèle gestionnaire, en nous disant qu'il a privilégié la pédagogie et qu'il ne s'est pas soumis à la bureaucratisation du métier ; son discours est à nouveau entrecoupé d'hésitations :

« *Heu (hésitation) moi **j'ai eu l'occasion d'y réagir** en tant que / En tant que professionnel/ Et que citoyen pour essayer de (///)* »⁶⁴⁶

Il se positionne en faveur de la pédagogie :

⁶⁴⁴ Entretien n°2 du cadre de l'EN 9, M. B, L. 4 à 5.

⁶⁴⁵ Ibid. L. 4 à 9.

⁶⁴⁶ Ibid. L. 12 à 13.

« Comme information/ **J'ai estimé** que le cœur de mon métier justement **c'était la pédagogie** »⁶⁴⁷

« Et non pas le travail administratif/ Donc partant de là et dans la mesure où l'administration ne me l'a jamais reproché/ Et que j'ai toujours été évalué comme faisant très convenablement mon boulot **euh je n'ai pas d'états d'âme là-dessus donc** »⁶⁴⁸

Il fait ensuite référence aux contre-pouvoirs permettant de contrecarrer les effets de la managérialisation des métiers. En premier lieu, les enseignants n'auraient pas, selon lui, appliqué les réformes et permettraient de maintenir le cadre institutionnel, en dépit d'un contexte de surveillance accrue des personnels. Il fait sans doute allusion aux oppositions du terrain pour appliquer l'aide individualisée, qui consiste à faire prendre en charge les élèves en difficulté par les enseignants de la classe et, de façon plus générale, à la résistance au changement de programmes par les enseignants⁶⁴⁹ ;

« Donc c'est plutôt/ **Moi je trouve** qu'il y a eu des évolutions qui **pouvaient** être **euh/ Un peu sclérosantes mais elles ont été largement contrebalancées je trouve** par les pratiques des professionnels **tout simplement** »⁶⁵⁰

En second lieu, les personnels de catégorie A+ disposent par leur statut de leur autonomie pour exercer leur métier librement ;

« Ça c'est très important/ **Mais** la marge de manœuvre **je suis persuadé qu'en 1890 on pouvait s'en saisir et qu'en 2050 quels que soient les textes/ Dans la mesure où on est des cadres A+ de la fonction publique on pourra s'en saisir/De même que l'enseignant à qui on dit qu'il a une liberté pédagogique ben libre à lui de s'en saisir ou pas** »⁶⁵¹

Ces formulations « moi je trouve mais » / « mais je suis persuadé » présentes dans les deux extraits mentionnés ci-dessus sont proches du « je sais bien mais quand même... » d'O. Mannoni⁶⁵² et caractérisent le déni de M. B.

⁶⁴⁷ Ibid. L. 46 à 47.

⁶⁴⁸ Ibid. L. 49 à 51.

⁶⁴⁹ Il y a eu 3 changements de programmes scolaires en 10 ans. Les enseignants, ne bénéficiant pas de formation, continuent d'exercer en se conformant à leur formation initiale et aux échanges entre pairs. De fait, ces changements de programmes ont été certainement sans réelle incidence sur les pratiques avant l'introduction des tableaux numériques. Cette nouvelle technologie sera plus efficace pour modifier la culture professionnelle enseignante et rompre avec elle.

⁶⁵⁰ Ibid. L. 28 à 30.

⁶⁵¹ Ibid. L. 161 à 163.

⁶⁵² Nous renvoyons au texte de référence d'O. Mannoni « Je sais bien, mais quand même », p. 167, (1969) 2006.

4-1-2 La bureaucratisation des métiers vs la pédagogie : entre interprétation et détournement des formules du discours managérial

La recherche d'efficacité et d'efficience met en tension deux conceptions du métier ; il s'agit, pour les cadres, soit de maintenir la formation des enseignants et de privilégier la pédagogie, soit d'intégrer les nouvelles méthodes de management, basées sur le pilotage par indicateurs de performance. S'il se positionne en faveur de la pédagogie, M. B utilise cependant la formule « la réussite des élèves », mais le silence et les rires marquent la distance qu'il opère par rapport au discours managérial ;

*« Du moment qu'y a (silence) une **certaine** loyauté envers l'essentiel/ (///) **si toujours je travaille pour la réussite des élèves à ma façon** là où je suis ben je suis loyal quoi/voilà (rires) »⁶⁵³*

La répétition de « enfin moi je... non... jamais » dans les extraits qui suivent est utilisée par l'inspecteur pour dire que l'évolution des métiers a été sans incidence sur son activité professionnelle et sur l'École. Pourtant, lorsqu'il avance que « *c'est une question d'interprétation* », nous pouvons supposer que M. B perçoit la réalité désagréable qu'il essaie d'occulter ;

*« **Non/ Enfin moi je peux dire/ Enfin après c'est une question d'interprétation** de ce qu'on reçoit/ **Enfin/ Moi je n'ai jamais** été ennuyé par l'Administration sur les retours que j'ai pu faire/ (///) **Mais sur les remontées d'informations d'ordre dites pédagogiques ou quantitatives etc. / Non je n'ai jamais eu de pressions mais je crois que faut pas/ faut pas dramatiser** ».⁶⁵⁴*

M. B répète qu'il n'a pas subi de pressions et qu'il ne faut pas dramatiser la situation. Son argumentation contient dans la même séquence discursive une affirmation « c'est » et une négation « ce n'est pas », ce qui pourrait, à nouveau, correspondre à un « oui- mais ». Cette structure du discours met en évidence les deux pôles en tension, à savoir la pédagogie opposée à la bureaucratisation des métiers de l'encadrement ;

*« Hein **c'est** comme quand on essayait de connaître l'impact des/ des Zep sur la réussite des enfants/ Des choses comme ça/ **Ce n'est pas** des objectifs qui sont illégitimes »⁶⁵⁵*

⁶⁵³ Ibid. L. 170 à 172.

⁶⁵⁴ Ibid. L. 87 à 93.

⁶⁵⁵ Ibid. L. 16 à 19.

Dans les extraits qui suivent, M. B semble jouer avec les mots « tangible/ intangible », les expressions antithétiques « du concret/ non non pas du concret », « on peut y croire / moi je n'y crois pas », qui pourraient exprimer davantage une opposition qu'un déni ;

« **Du tangible** dans des politiques qui par définition sont assez **intangibles**/ »⁶⁵⁶

« **Entre les injonctions qui parfois cherchaient à mettre du concret/ Non non pas du concret** »⁶⁵⁷

« **A force qu'on nous renvoie que Pisa classe mal la France machin (///) On peut y croire/ Moi je n'y crois pas/** »

Les pratiques managériales sont nommées et, en même temps, la capacité de s'y opposer est constamment rappelée par M. B, qui cite le droit des fonctionnaires, énoncé dans leur statut ;

« **Donc moi j'ai considéré et je crois que personne m'a dit le contraire qu'un cadre de la fonction publique A+ il a quasiment une obligation de se saisir ou de choisir de ne pas se saisir de son libre arbitre/ De ses libertés etc.** »⁶⁵⁸

« **Je crois qu'y a aussi beaucoup de convictions là-dedans aussi/ De croyances et de connaissances dans ces boulots complexes et moi je ne pense pas que ce soit par inertie ou pour se planquer qu'on joue ce jeu des tableaux Excel** »⁶⁵⁹

Dans cette séquence, M. B se positionne contre la bureaucratisation de l'EN ; mais il est dans un positionnement de déni, lorsqu'il affirme qu'il n'a pas subi la bureaucratisation de son métier ; nous soulignons les formulations « moi je peux témoigner ... mais (///) n'ont rien changé pour moi » ;

« **Ben je pense que c'est parce que c'est que quelque part ils ont subi ces évolutions/ Que moi je peux témoigner du fait que j'ai ressenti le besoin/ Y a (///) quand j'ai commencé de proposer aux enseignants un système d'inspection différent/ (///) ça prenait beaucoup de temps mais les évolutions dont on parle n'ont rien changé pour moi** »⁶⁶⁰

Il argumente son refus de remplir les tableaux de pilotage ;

« **Parce qu'après ce sont des choix personnels/ C'est-à-dire que j'ai toujours refusé de passer trois jours pleins à remplir un tableau Excel en étant certain au millième près de l'exactitude de ce que je faisais remonter** »⁶⁶¹

⁶⁵⁶ Ibid. L. 17.

⁶⁵⁷ Ibid. L. 16 à 17.

⁶⁵⁸ Ibid. L. 166 à 168.

⁶⁵⁹ Ibid. L. 76 à 85.

⁶⁶⁰ Ibid. L. 35 à 41.

⁶⁶¹ Ibid. L. 41 à 44.

Pourtant, lorsqu'il parle du « cœur » de son métier, il s'exprime au passé : « c'était la pédagogie » ;

*« Comme information/ J'ai estimé que le cœur de mon métier justement c'était la pédagogie »*⁶⁶²

*« Et non pas le travail administratif/ Donc partant de là et dans la mesure où l'administration ne me l'a jamais reproché/ Et que j'ai toujours été évalué comme faisant très convenablement mon boulot euh je n'ai pas d'états d'âme là-dessus donc »*⁶⁶³

M. B semble dire que les inspecteurs sont eux-mêmes responsables de la bureaucratisation de leur métier en se définissant comme simples exécutants parfois trop zélés. Son argumentation s'articule autour d'une première proposition « *Des fois aussi* », suivie d'une opposition « *mais si par contre* » qui lui permet de conclure « *eh ben ma fois pas de problèmes hein* » ;

*« Des fois aussi on se crée les contraintes qu'on veut bien se créer et que c'est peut-être/ que si on rentre dans ce métier en se disant /maintenant je suis une courroie de transmission d'une politique publique/ Bon si on trouve son honneur là-dedans ben je comprends qu'on subisse de plein fouet les évolutions/ En particulier techniques ou technocratiques »*⁶⁶⁴

*« Mais si par contre on voit dans le métier d'inspecteur/ De cadre de la fonction publique de l'Éducation un prolongement d'une action pédagogique qu'on a eue d'abord avec des enfants et puis qu'ensuite on s'est dit / Tiens je vais avoir un rayon d'action un peu plus grand/ Essayer de faire partager avec des adultes euh les convictions que j'ai/ Eh ben ma foi / Pas de problèmes hein »*⁶⁶⁵

Le refus de la managérisation des métiers de l'inspection se matérialise par l'énoncé « **Mais en tout cas ça ne peut pas être** » ;

*« Mais en tout cas ça ne peut pas être satisfait uniquement par la production de/ D'items chiffrés et de camemberts il me semble / Y a beaucoup d'autres choses qui se jouent et là-dessus »*⁶⁶⁶

⁶⁶² Ibid. L. 46 à 47.

⁶⁶³ Ibid. L. 49 à 51.

⁶⁶⁴ Ibid. L. 53 à 56.

⁶⁶⁵ Ibid. L. 58 à 62.

⁶⁶⁶ Ibid. L. 21 à 22.

4-1-3 La prise de conscience d'une réalité déniée : l'asservissement des cadres

Pourtant, lorsque nous évoquons la réforme de l'aide individualisée⁶⁶⁷, M. B dit qu'il doit se protéger contre son administration :

« À juste titre/ (///) **j'ai compris que la règle du jeu c'était de se faire protéger si on voulait quand même agir contre/ Tout en restant professionnel par rapport à son institution/ C'est délicat/ Et euh/ D'une part ça/ Puis d'autre part euh (silence) ne pas jeter de l'huile sur le feu (///) »⁶⁶⁸**

L'usage de la forme passive marque sa prise de conscience de la réalité déniée :

« Enfin y a un moment où on me **serait passé au-dessus** quoi/ Si on avait voulu on aurait pu très bien »⁶⁶⁹

Il se rend compte des limites de sa liberté d'action ; se faire « passer dessus » contraste avec les propos précédents du cadre, qui disait disposer d'une grande autonomie et n'avoir jamais eu de difficultés avec sa hiérarchie :

« Ben oui et puis après c'est/ Plus personne contrôle **moi c'est ce que j'ai toujours redouté/ C'est que je ne contrôle plus/ Que je sois entraîné dans un engrenage** à l'insu de mon plein gré parce que j'aurais pris une mauvaise décision à un moment »⁶⁷⁰

La perte d'autonomie est encore soulignée par le cadre lorsqu'il exprime sa crainte de perdre le contrôle, donc l'impossibilité, en définitive, d'exercer selon ses convictions son engagement et ses croyances. Alors qu'il évoque un moment d'opposition très fort des enseignants s'opposant à l'introduction de la réforme sur l'Aide individualisée, M. B dit à nouveau ne plus se rappeler les détails, comme pour éviter de se remémorer un début de mise au pas des personnels de l'encadrement et des enseignants :

« **Moi je sais plus/ Je me rappelle plus** bien des détails »⁶⁷¹

« **Non je ne vais pas finir** à/ **J'ai aucune perspective** à l'Éducation nationale supplémentaire à part l'intérêt que je trouve au boulot mais **je n'ai pas de plan de carrière** quoi/ IEN-A **ça ne m'intéresse pas/ Dasen ça m'intéresse pas /IPR ça ne m'intéresse pas** »⁶⁷²

⁶⁶⁷ La réforme de l'aide individualisée a conduit à la suppression des Réseaux d'Aide Spécialisée de l'Éducation nationale et a fait naître une opposition d'enseignants connue sous le nom « Les Désobéisseurs ».

⁶⁶⁸ Ibid. L. 216 à 219.

⁶⁶⁹ Ibid. L. 224 à 226.

⁶⁷⁰ Ibid. L. 277 à 279.

⁶⁷¹ Ibid. L. 252 à 253.

⁶⁷² Ibid. L. 372 à 376.

M. B emploie la répétition comme procédé argumentatif et rhétorique. Dans la phase de déni, les répétitions les plus fréquentes sont « moi je ... mais » et « ce n'est pas et ce ne peut pas être », utilisées par M. B pour désavouer les effets délétères de la managérisation des métiers. Après la phase de prise de conscience et la mention de sa peur de perdre le contrôle, il utilise la répétition pour déclarer qu'il n'a aucune envie de continuer à travailler pour l'EN ; « ça ne m'intéresse pas », nous répète-t-il, par trois fois, à la fin de l'entretien. Nous avons dû revenir à plusieurs reprises sur nos questions ; M. B interrompait l'entretien par des pauses et des silences. Ces interruptions dans le discours pourraient correspondre à des temps de réflexion, de remémoration de son passé professionnel.

E : Deuxième question/ Quelle mission fondamentale l'École devrait privilégier selon vous ?

M. B : « *(Silence)* / Oh ben pour moi c'est / C'est (///) »⁶⁷³

E : Comment définiriez-vous votre métier ?

M.B : « *D'inspecteur ?* »

E : Oui

M. B : « *(Souffle)* Peuh (///) »⁶⁷⁴

« *Donc euh (Silence) / (///) / euh* »⁶⁷⁵

E : Qu'est-ce qu'il faisait réellement ?

M.B : *(Silence)*⁶⁷⁶

Le déni de M. B pourrait correspondre à un mécanisme de défense, qui lui permettrait de continuer à exercer son métier sur le mode « on fait comme si ». En effet, alors même qu'il nomme les dérives technocratiques de l'Éducation nationale, il nous dit avec insistance ne pas en avoir subi les effets ; son expérience, ses convictions et l'adhésion des enseignants qu'il a sous sa responsabilité lui auraient permis de passer outre les réformes.

Au plan linguistique, le positionnement de déni de M. B se manifeste essentiellement par des formulations proches du « je sais bien mais quand même », que nous retrouvons dans l'entretien sous des constructions telles que « moi je trouve... mais », « *Ce n'est pas (///) et ça ne peut pas être* ».

⁶⁷³ Ibid. L. 111.

⁶⁷⁴ Ibid. L. 120 à 122.

⁶⁷⁵ Ibid. L. 179 à 179.

⁶⁷⁶ Ibid. L. 247.

Pourtant, l'évitement de ce qui suscite la crainte de perdre le contrôle de son métier/ son action et de se faire écraser par les nouveaux modes de gouvernance ne pourra pas être maintenu tout au long de l'entretien. M. B utilisera alors la forme passive pour évoquer le risque de perdre son autonomie. Au plan rhétorique, M. B utilise la répétition, comme pour essayer de se convaincre que rien n'a changé. Les silences pourraient être interprétés comme une incapacité à nommer une réalité perçue comme trop douloureuse.

4-2-Le positionnement d'opposition vis-à-vis du discours managérial

Les deux cadres de l'EN, M. H et Mme F, se positionnent contre la managérialisation de leur métier. Trois phases sont repérables dans leur discours ; la première correspond à leur récit de vie « positif » et à l'évocation des choix qui les ont orientés vers les missions de l'inspection. Nous pouvons aisément nous représenter ce qu'ils font, à partir des exemples donnés. La seconde phase de leur discours marque la rupture du lien qui les unit à leur administration ; le changement de mode de gouvernement ne correspond plus à leurs « valeurs ». Ne pouvant plus investir leur métier sur le plan émotionnel, ils perdent alors la capacité d'agir. Leur désarroi et leur souffrance se manifestent par l'utilisation de la locution « tout ça », englobant l'ensemble des nouvelles procédures introduites par les pratiques managériales. Des formes passives et impersonnelles apparaissent dans leur discours ; les cadres se perçoivent comme des opérateurs soumis à des injonctions. La dépossession de leur métier se manifeste par l'absence de possessifs présents dans la première partie de leur discours, par l'absence d'exemples concrets ainsi que par l'utilisation de termes dépréciatifs pour parler de la managérialisation de leur métier. Après cette phase de critiques, d'incompréhension et d'indignation, les deux inspecteurs, et plus particulièrement M. H, se réapproprient leur « je » pour rejeter la responsabilité de leur malaise sur le ministère, qui a adopté les normes européennes⁶⁷⁷ et a renoncé à la formation des enseignants.

4-2-1- Le récit de vie : l'accès à la citoyenneté par la culture

Dès le début de l'entretien, M. H et Mme F nous disent qu'ils ont choisi de s'orienter vers le métier de l'inspection pour former les enseignants et pour contribuer à l'émancipation de la jeunesse, par l'accès à l'Éducation et à la culture. Leur choix d'exercer la fonction de cadre de

⁶⁷⁷ L'adoption du socle commun, l'APC, Le Livret de Scolarité Unique (LSU) sont des instruments de normalisation des pratiques des enseignants et des cadres qui n'ont pas prise sur la réalité du terrain.

l'Éducation nationale se fonde sur les principes républicains des « Écoles petites républiques ». Dans ce premier modèle, les cadres se préoccupent du « pour quoi faire ? » et y répondent en intégrant le contexte politique et social, par rapport auquel ils se positionnent.

La première phase du discours des inspecteurs s'articule ainsi, autour des notions de service public d'éducation et de citoyenneté ; leur récit de vie s'enracine dans le récit collectif de l'École de la République. Leur argumentation, en faveur du maintien du service public d'éducation, se construit sur l'alternance des « temps » passé et présent, opposant les deux modèles de gouvernement. Leur discours s'élabore en employant des subordonnées conditionnelles « si on n'a pas réfléchi à.../ on ne peut pas », pour expliquer les interactions nécessaires entre l'École et l'extérieur.

Nous remarquons que les caractéristiques spécifiques du discours d'opposition au nouveau mode de gouvernance peuvent être comparées à celles du discours managérial ; les deux discours se construisent, au plan linguistique, sur des oppositions que nous caractérisons ci-dessous mais ils peuvent également présenter des caractéristiques communes au plan discursif, telles que la répétition.

Là où le discours managérial a recours à des procédés d'effacement de l'énonciateur, le discours d'opposition emploie le pronom « je » :

*« Moi j'ai choisi d'être inspecteur de l'Éducation nationale **pour former** du personnel /**Pour évaluer** du personnel/ **Pour agir** sur les pratiques/ **Pour agir** sur la pédagogie/ Sur la didactique des disciplines »*⁶⁷⁸

Là où le discours managérial a recours à des termes vagues, abstraits, le discours d'opposition se réfère à des exemples concrets, issus de la pratique des cadres :

*« Moi j'exerce/ **ça fait 14 ans** que je suis inspecteur de l'Éducation nationale et je vois mon métier se transformer d'année en année (///) »*⁶⁷⁹

Là où le discours managérial utilise les formes passives et impersonnelles, le discours d'opposition emploie les formes actives et le « je », sujet de l'énonciation :

⁶⁷⁸Entretien de M. H. L. 92 à 94.

⁶⁷⁹ Ibid., L. 49.

« **Moi j'ai connu des périodes fastes où j'allais dans une école / Je faisais une ou deux inspections** »⁶⁸⁰

Là où le discours managérial a recours à l'effacement des liens de subordination ou de parenté remplacés par l'emploi du terme « le référent », le discours d'opposition utilise les déterminants possessifs ; le référent renvoie à des normes, alors que l'emploi du pronom « je » et des possessifs renvoie à un savoir-faire professionnel ;

« **Je constatais qu'y avait quelque chose qui/ qui ne marchait pas comme ça devait marcher et je prenais le temps avec mes conseillers pédagogiques de revenir dans l'établissement et de rediscuter avec l'ensemble de l'équipe / De remédier/ De travailler/ De réfléchir /** »⁶⁸¹

Par ailleurs, l'emploi de « je » et du possessif marque l'implication personnelle et professionnelle du cadre. Nous exemplifions leur usage par des extraits d'entretien de Mme F :

« **C'est-à-dire que moi mes parents étaient (///) / Mon père/ Ma mère n'avaient pas de diplôme/ Mon père avait je crois le certificat d'études et c'était l'intello de la famille** »⁶⁸²

Le lien entre la filiation et la transmission est à nouveau affirmé lorsque Mme F évoque son passé de fille de petits commerçants qu'elle associe à celui de A. Ernaux ;

« **Et quand j'ai lu Les armoires vides d'Annie Ernaux je me suis complètement reconnue/ Retrouvée là-dedans voilà donc** »⁶⁸³

Puis, elle insiste dans l'emploi des possessifs pour désigner le territoire pédagogique et administratif sous sa responsabilité :

« **Enfin sur ma circo ou un peu voilà/ Non pas ma baronnie mais c'était un peu ça quoi/ Euh/ Mon équipe de circo/ Mes directeurs/ Ma secrétaire de circo** »⁶⁸⁴

4-2-2 « Le pilotage administratif » prolétarise les cadres

Dans la deuxième phase de leurs entretiens, les inspecteurs se désolidarisent de leur ministère pour marquer leur opposition à la nouvelle gouvernance de l'Éducation nationale ; soumis aux directives européennes, le nouveau mode de management asservit les pratiques des cadres, tout en rompant avec les principes républicains de service public d'éducation. Les nouvelles

⁶⁸⁰ Ibid. L. 153 à 154.

⁶⁸¹ Ibid. L. 154 à 157.

⁶⁸² Mme F, L. 59 et 60.

⁶⁸³ Ibid. L. 63 à 64.

⁶⁸⁴ Ibid. L. 759 à 761.

directives et l'accroissement des injonctions ne permettraient plus à l'école de remplir sa mission fondamentale, à savoir instruire et éduquer pour permettre l'accès à la citoyenneté. Assujettis à la politique du chiffre et au nouveau mode de management, les deux cadres ne peuvent se rendre sur le terrain pour exercer leurs missions de contrôle et de formation. Ils marquent leur opposition à ce nouveau mode de gouvernance, en contrastant un « avant positif » avec un présent perçu de façon très négative ; l'alternance des « temps » passé et présent et la répétition leur permettent d'établir une comparaison entre les deux modes de gouvernement. Ils utilisent, en effet, les temps du « passé » pour évoquer leur « *cœur de métier* » : M. H argumente en répétant la locution « *c'est-à-dire* », pour opposer la formation présente dans le modèle républicain au pilotage institutionnel instauré par la nouvelle gouvernance ; la répétition du terme « *pilotage* » permet à l'inspecteur de souligner que ces nouveaux modes de management ont totalement parasité le champ d'action des inspecteurs et les ont réduits à de simples opérateurs :

*« Aujourd'hui c'est plus le cœur du métier/ C'est même plus dix pour cent du métier aujourd'hui alors que c'était quatre-vingts pour cent du métier autrefois »*⁶⁸⁵

Ces deux inspecteurs dénoncent le changement, en opposant l'humain à la technique par l'emploi du mot « *cœur* » opposé à « *pilotage* » :

*« Heu c'est-à-dire que ce qui faisait le cœur du métier autrefois c'est-à-dire le lien/ le couple formation-évaluation devient minoritaire/ Devient une variable d'ajustement et les injonctions c'est davantage aujourd'hui du pilotage/ Du pilotage administratif/ Du pilotage institutionnel donc là il y a vraiment une évolution que pour ma part je ne trouve pas être une bonne chose »*⁶⁸⁶

Mme F relève dès le début de l'entretien les dérives liées au changement, à savoir la disparition de la formation des enseignants ; l'accusation se matérialise au plan rhétorique par la répétition du syntagme « *Y avait à l'époque* » :

*« Y avait euh à l'époque euh des choses qui s'appelaient des animations pédagogiques/ Y avait à l'époque des stages de formation continue et j'ai naïvement cru que ça allait perdurer éternellement et que ça serait voilà la bonne place pour accompagner les enseignants »*⁶⁸⁷

⁶⁸⁵ Ibid. L. 94 à 96.

⁶⁸⁶ Entretien de M. H, L. 49 à 55.

⁶⁸⁷ Entretien de Mme F, L. 96 à 102.

Le rejet de « la gouvernance par les nombres »⁶⁸⁸ se manifeste dans leur discours par l'utilisation de termes dépréciatifs, pour disqualifier les pratiques managériales ;

Mme F parle de « *la liaison école collègue gnangnan* »⁶⁸⁹, « *d'une autre arlésienne* »⁶⁹⁰, de « *camembert* », et de « *diagrammes en barre* » pour qualifier la managérisation de son métier.

Les maîtres mots du discours managérial tels que les « objectifs », « les contrats », les chiffres des tests Pisa sont réduits à la locution « *tout ça* », pour désigner un tout aux contours mal définis, qui « dicte » la conduite des cadres ;

« *Vous savez tout ce qui va autour du Nouveau Management/ Des objectifs/ Des contrats d'objectifs// Des camemberts/ Des diagrammes en barre/ Tout ça représentant des enfants* »⁶⁹¹

Nous remarquons l'association de la référence aux enquêtes internationales avec le déclassement du système éducatif français ;

« *Si je pense qu'y a les **enquêtes Pisa, Pirls** et **tout ça** qui a fait prendre conscience **qu'on n'était pas très bons*** »⁶⁹²

Portée par le discours managérial, la politique du chiffre concourt à développer une pratique de catégorisation des élèves ; l'usage des sigles apparaît dès lors que les cadres parlent de PISA. Le flou des catégorisations, le manque de précision des dispositifs contribuent, d'une part, à accroître la charge de travail des inspecteurs et, d'autre part, à leur faire perdre le sens de leur métier :

« */ Des / **Des dispositifs** qui se sont rajoutés/ Des **PAP**/ Des **PPRE**/ Des **PAI**/ Des (///) **Tout ça** fait que la charge de travail est augmentée et qu'aujourd'hui je crois qu'y a plus beaucoup de gens **qui trouvent plus du sens à tout ça*** »⁶⁹³

À la suite de ce constat, Mme F énumère ses nouvelles tâches, discours où prédomine le pronom indéfini « on ». Cette phase correspond à la prolétarianisation du métier d'inspecteur ; le « on » de l'opérateur se substitue au « je » du cadre actif qui « réfléchit » et prend des décisions :

⁶⁸⁸ Supiot, 2015.

⁶⁸⁹ Entretien de Mme F, L. 261.

⁶⁹⁰ Ibid. L. 245.

⁶⁹¹ Mme F, L. 106 à 108.

⁶⁹² Ibid. L. 28 à 36.

⁶⁹³ Ibid. L. 14 à 17.

« / Bon aujourd'hui les stages **on a plus** le temps de les monter / **on est** dans l'urgence/ **On est dans une réponse immédiate/ On est toujours** dans une communication pyramidale/ Ascendante/ Bon c'est / **On va dans un stage pour donner la bonne parole/** »⁶⁹⁴

La perte de l'autonomie des cadres se manifeste aussi par l'usage de la forme négative ;

« **Maintenant on a plus le temps/ On a plus le temps/** Maintenant le projet d'école c'est un document qui / Alors de plus en plus c'est un document/ **Alors on n'a même plus de latitude dans notre circonscription ou notre département/ (//)** »⁶⁹⁵

Leur désinvestissement se matérialise dans leur discours par des tournures passives ;

« **On est complètement absorbé** par des tâches d'administration/ De pilotage/ De gestion/ De tableaux de bord/ Enfin voilà de pilotage voilà (///) »⁶⁹⁶

Les inspecteurs se perçoivent comme des opérateurs : la répétition de l'adverbe « beaucoup » et l'usage de « complètement » associé au verbe « absorber », qui peut aussi s'entendre au sens propre, expriment le sentiment d'être littéralement engloutis par le nouveau mode de management :

« **On a beaucoup de chiffres à fournir et on a plus le temps/On nous demande de participer à beaucoup de réunions/ A beaucoup de comités/ A beaucoup je sais que dire et on nous demande plus d'inspecter.** »⁶⁹⁷

L'accumulation des injonctions contribue à accroître le sentiment d'absurdité vis-à-vis de ce qu'ils font :

« Hier encore on nous a donné **des missions à faire pour l'année prochaine** / On nous a confié de **nouvelles missions en matière de formation** mais des formations très institutionnelles et on a dit d'accord mais on inspecte quand/ Réponse de l'Institution/ ben vous cumulez mais il est évident que des inspections vous en ferez moins »⁶⁹⁸

Les cadres nous font remarquer que les injonctions n'ont pas de prise sur le réel, « le document doit rentrer dans les cadres » ; il s'agit de signifier à un « référent » / surveillant qu'on se soumet, en se conformant aux normes :

« Le document vous arrive directement par le rectorat/ **C'est ce document-là qui doit rentrer dans les cadres/ Qui doit afficher comme objectifs les objectifs de l'Académie même s'ils sont un petit peu éloignés de tels objectifs de telle école puis donc c'est un exercice/ C'est jamais qu'un exercice d'écriture** »⁶⁹⁹

⁶⁹⁴ Entretien de M. H, L. 60 à 63.

⁶⁹⁵ Ibid. L. 555 à 561.

⁶⁹⁶ Ibid. L. 57 à 68.

⁶⁹⁷ Ibid. L. 68 à 74.

⁶⁹⁸ Ibid. L. 136 à 146.

⁶⁹⁹ Ibid., L. 557 à 561.

Pour marquer son opposition à la managérialisation de son métier, M. H utilise le procédé de la répétition. C'est le procédé du « disque rayé », qui lui permet d'insister sur son positionnement d'opposition au discours managérial. Il nous dit que les cadres ont dénoncé auprès de leurs supérieurs hiérarchiques ces dérives technocratiques ;

« C'est pas faute de le dire/C'est pas faute de le dire et de le faire remonter/ C'est pas faute de le dire/ »⁷⁰⁰

Il dénonce l'usage des nouvelles technologies qui ont contribué, du fait de l'usage des référentiels, à casser les liens de subordination au travail ; le marché des normes européennes, lié à la nouvelle gouvernance de l'École (programmation), l'a emporté sur les règlements de l'École de la République (Loi) :

« Quand je vois cet outil/ La boîte webmail / La boîte académique/ Les collègues reçoivent la nuit ou le dimanche après-midi euh des messages envoyés par l'Institution / Ce n'est pas normal/Ce n'est pas normal/ C'est confondre temps de travail/ Le dimanche ce n'est pas sacré au sens religieux du terme mais le dimanche c'est le dimanche/ On a adopté la loi Macron / Tout va de pair »⁷⁰¹

4-2-3 La mise en accusation : Le ministère est responsable de la dérive de l'Éducation nationale

Au cours de cette troisième phase de l'entretien, les deux inspecteurs se réapproprient le pronom « je » et accusent directement le ministère d'avoir renoncé aux principes fondateurs de l'École de la République :

« Notre Institution elle est responsable de tout ça »⁷⁰²

Cette prise de position rompt avec l'expression « on est pas bon » énoncée par les deux inspecteurs qui, confrontés aux comparaisons internationales des systèmes éducatifs, admettent, en début d'entretien, que le système français n'est pas performant. Pour autant, M. H souligne que les politiques gestionnaires européennes ne doivent pas déterminer la conduite de l'Éducation nationale :

« Pisa ne doit pas tout dicter »⁷⁰³

Cette mise sous contrôle de l'École par les directives européennes et les instances de l'OCDE est perçue par M. H comme une entrave à la liberté d'exercice de son métier :

⁷⁰⁰ Ibid. L. 141 à 142.

⁷⁰¹ Ibid. L. 373 à 378.

⁷⁰² Ibid. L. 371.

⁷⁰³ Entretien de M. H, L. 283.

« *Donc là il y a vraiment une évolution **que pour ma part je ne trouve pas être une bonne chose.*** »⁷⁰⁴

La nouvelle gouvernance a déplacé l'action des cadres vers la gestion et l'évaluation, sans prise sur la réalité du terrain, et a renoncé à la pédagogie, à la didactique et à la formation des enseignants ;

« ***Il est vraiment temps de recentrer la mission des inspecteurs pédagogiques sur la pédagogie** c'est-à-dire le lien entre l'inspection, l'évaluation des personnels et des **pratiques et la formation*** »⁷⁰⁵

Il utilise le pronom « je » et a recours à des formes injonctives « *il faut refaire/ revenir à ...* », en opposant la logique de rentabilité de la nouvelle gouvernance portée par le système économique libéral à une logique de service public d'éducation :

« ***Il faut refaire une formation initiale digne de ce nom** / Moi je suis désolé mais je suis un inconditionnel de l'École normale/ Ce qui se passait autrefois dans l'École normale/ ça c'était de la formation ben **il faut revenir à ça/** Après qu'est-ce qu'on nous dit/ **Ça coûte cher** et **l'avenir des élèves ça coûte pas cher hein** / Donc voilà peut-être pas revenir à l'École normale mais **il faut déjà redonner une formation initiale déjà digne de ce nom*** »⁷⁰⁶

Son argumentation, en faveur de la défense du service public d'éducation, lui permet de se réapproprier le sens de son métier et de réintroduire l'humain en parlant de « l'enfant », escamoté dans le modèle de la gouvernance par des items, des sigles et des chiffres. Il emploie le passé pour parler de la période correspondant à la managérialisation des métiers comme pour la mettre à distance :

« ***C'était une période difficile à vivre pour tous les membres de l'Institution** et j'aimerais être convaincu qu'aujourd'hui on est au seuil d'une nouvelle période où le sens des valeurs a/ aurait été retrouvé voilà un petit peu* »⁷⁰⁷

L'opposition de M. H et de Mme F. s'élabore en contrastant un « avant » et un « après » la managérialisation ; l'emploi de verbes au passé renvoie à un idéal du métier, déstabilisé par les nouveaux modes de gestion de l'administration. Le rejet des pratiques managériales se manifeste par l'emploi de formes impersonnelles et passives ; la construction « on » + maîtres mots du discours managérial s'oppose à l'usage de « je » + verbes d'action.

⁷⁰⁴ Ibid. L. 54.

⁷⁰⁵ Ibid. L. 68 à 70.

⁷⁰⁶ Ibid. L. 640 à 643.

⁷⁰⁷ Ibid. L. 6 à 8.

Les maîtres mots du discours managérial « PISA », « la performance », « la réussite pour tous » s'accompagnent de l'usage de termes dépréciatifs par les inspecteurs, « c'est juste », « tout ça », « gnanngnan », « une autre arlésienne », et de formes négatives et impersonnelles. La répétition est utilisée pour mettre en évidence la bureaucratisation de leur métier (remplir, cocher, se rendre à des comités).

Après la mise en accusation de l'Institution, M. H renvoie les injonctions formulées par le ministère à ses hauts fonctionnaires, en les rappelant à leurs missions ; « *il faut refaire/ revenir à* »⁷⁰⁸. Il se réapproprie le pronom « je » et réintroduit le présent dans son discours. M. H et Mme F. incarnent les inspecteurs porteurs des valeurs des « Écoles Petites républiques ». Ils sont proches, par leurs missions, de l'impératif politique qui consiste à faire accéder les élèves à la citoyenneté par l'éducation et la culture. Leur espoir de renouer avec les valeurs de la République réduit « l'épisode managérial » à une tentative de mise au pas ratée.

⁷⁰⁸ Ibid. M. H, L. 640 à 643.

4-3-Le positionnement d'ambivalence des cadres de l'Éducation nationale vis-à-vis du discours managérial

Dans un premier temps, leurs discours sont des discours de déconstruction⁷⁰⁹ du discours porté par l'École de la république ; ils critiquent l'inertie du ministère et son centralisme, les méthodes d'enseignement « vieillottes » et inadaptées aux évolutions de la société de communication, l'incapacité de l'École à faire réussir tous les élèves et ils enjoignent les enseignants à se soumettre à l'idéologie véhiculée par le discours managérial.

Dans un second temps, ces mêmes inspecteurs évoquent leur pratique professionnelle ; ils dénoncent alors les dérives technicistes du nouveau mode de gestion, qui n'a pas de prise sur la réalité de leurs pratiques professionnelles ni sur les contenus d'enseignement.

Autant le discours managérial semble les avoir séduits dans un premier temps, autant la mise en œuvre de ce qu'il énonce, à travers ses slogans et ses maîtres mots - « la réussite pour tous », « l'efficience », « la bienveillance » et « la confiance » - ne permet pas, selon eux, de rendre compte de ce qui se passe réellement au niveau de leur circonscription et du système éducatif dans son ensemble ; les cinq cadres considèrent que l'école est au bord de l'implosion, alors même que le discours managérial martèle les slogans « la réussite pour tous » et appelle à « une école plus juste ».

Les inspecteurs oscillent ainsi entre deux positionnements inconciliables, qui sont sans doute révélateurs de la crise que traverse l'institution scolaire, et qui se répercute sur ses personnels. Nous allons d'abord proposer une définition de l'ambivalence, puis une analyse des principales caractéristiques observées dans le discours de ces cadres. Comment se manifeste au plan linguistique et discursif le positionnement d'ambivalence ? Nous constatons la coexistence de deux positionnements chez ces cinq inspecteurs qui combine, dans le même temps, l'adhésion et le rejet des politiques gestionnaires. Néanmoins, par souci de lisibilité pour le lecteur, nous proposons de suivre un plan linéaire, exposant dans une première partie la séduction/fascination des cadres pour le discours managérial et, dans une seconde partie, le malaise exprimé par ces mêmes cadres aux prises avec les incohérences d'un discours creux et

⁷⁰⁹ Les mots au préfixe en « dé » : la dé-fondation marque le déracinement de l'Institution ; la dé-linéarisation correspond à la chute de l'ordre hiérarchisé et pyramidal de l'État ; la dématérialisation induit l'absence de garant, consécutive à l'affaiblissement du rôle de l'État, court-circuité par l'introduction du numérique ; la décentralisation correspond à l'introduction de la nouvelle gouvernance. Les inspecteurs en position ambivalente se situeraient, selon nous, dans cet entre-deux qui les dirige vers la nouvelle gouvernance. Ils sont pris entre deux ordres de discours.

manipulateur qui leur retire la parole et les soumet à une logique gestionnaire de restriction budgétaire. Nous concluons notre analyse par de courts extraits d'entretiens d'inspecteurs qui révèlent, par l'appauvrissement du discours des inspecteurs, leur usure et le malaise qu'ils ressentent.

R. Chemama et B. Vandermersch définissent l'ambivalence comme :

« Une disposition psychique d'un sujet qui éprouve ou manifeste **simultanément deux sentiments, deux attitudes opposées à l'endroit d'un même objet, d'une même situation.** (Par exemple, l'amour et la haine, le désir et la crainte, l'affirmation et la négation) »⁷¹⁰.

4-3-1 La phase de séduction : les cadres, fascinés par le discours managérial, déploient sa logomachie

Ces cinq cadres semblent séduits par le discours managérial. Dès les premiers instants de l'entretien, ils reprennent à leur compte les slogans et les maîtres mots du discours managérial. Ils donnent l'impression « d'être portés » par ce discours prônant la « réussite », « la confiance » et « la bienveillance ». Ils utilisent les procédés linguistiques et discursifs du discours managérial, précédemment analysés.

Au plan linguistique, les inspecteurs utilisent des formes affirmatives suivies des maîtres mots, des formules et des slogans du discours managérial ; « le changement », « les nouvelles technologies », « la réussite des élèves », « Pisa », « les indicateurs de performances », « le C.E.C.R.L », « la communication », « les pratiques rationnelles » sont employés dès le début des entretiens. Nous remarquons que ces mots et formules caractérisant le discours managérial leur viennent spontanément. Ils agissent comme une ritournelle que les cadres répètent à l'envi.

⁷¹⁰ *Dictionnaire de la psychanalyse* sous la direction de R. Chemama et B. Vandermersch, Larousse-Bordas, 1998. « La notion d'ambivalence a été introduite par E. Bleuler en 1910 à la suite de ses travaux sur la schizophrénie, où cette tendance paradoxale lui apparaissait dans ses formes les plus caractéristiques. Ensuite, S. Freud a eu recours à cette notion, dont il n'a cessé de souligner l'importance dans différents registres du fonctionnement psychique ; cela aussi bien pour rendre compte de conflits intrapsychiques que pour caractériser certaines étapes de l'évolution liminale, voire l'aspect fondamentalement dualiste de la dynamique des pulsions. **La coexistence, chez un sujet, de tendances affectives opposées à l'égard d'un même objet induirait l'organisation de certains conflits psychiques imposant au sujet des attitudes parfaitement contradictoires.** Dans le même sens, M. Klein évoque l'attitude foncièrement ambivalente du sujet dans sa relation à l'objet, qui lui apparaît qualitativement clivé en « **bon objet** » et « **mauvais objet** ». L'amour et la haine constituent, en l'espèce, une des oppositions les plus décisives dans l'avènement des conflits ».

« L'ambivalence, la réversibilité est une donnée fondamentale de l'enquête de terrain » (J.M. Prieur, séminaire 2015).

Nous avons mis en caractères gras dans la définition les notions importantes pour relever deux positionnements opposés à l'endroit d'un même objet. Il s'agira pour nous d'appréhender dans le discours comment les cadres vont avoir un positionnement en faveur de l'école de la République **et, dans le même temps**, prôner le changement des pratiques des enseignants.

Discours de propagande, le discours managérial se déploie en appelant au changement, à la convivialité et à la proximité.

Ainsi Mme V dit que la ministre⁷¹¹ « touche à la réalité » du terrain, qu'elle est « plus proche des gens », par opposition aux anciens ministres qualifiés de technocrates. Mme V emploie le registre de l'émotion, « sentir », « toucher », plutôt que le registre de la réflexion :

« Je pense quand même en regardant ce qui s'est passé ces 20 dernières années qu'y a des petits changements / Que peut-être notre dernière ministre Najat prend plus la tâche des gens du terrain en compte/ On sent dans ses propos qu'elle touche à la réalité du terrain alors qu'avant on était dirigés par des gens qui je dirais étaient des technocrates / qui étaient là-haut donc heu/ »⁷¹²

Proche de ce discours de l'évidence et du « bon sens », M. M reprend le slogan « La réussite pour tous » qu'il associe aux évaluations internationales et au pilotage par indicateurs. Il n'argumente pas, il ne fait que reprendre un discours pré-construit qui sert à imposer le nouveau mode de gouvernance ; aucun exemple concret, contrairement aux inspecteurs en positionnement d'opposition ou de déni, n'alimente son discours. Le flou, l'imprécision (« il me semble ») tiennent lieu d'argumentation, sans aucune référence à son expérience professionnelle ni à des analyses du système éducatif. Il parle d'un « travail assez important », sans en préciser la nature. Son discours est un discours sans prise sur la réalité des classes, qui lui permet seulement de signifier qu'il fait allégeance à la logique managériale, puisqu'il en adopte les termes :

« Il me semble qu'il y a un élément qui me paraît assez central et assez / un travail qui me paraît assez important qui est un travail autour de la réussite de l'élève (//) nos missions sont en lien avec cette thématique-là alors bien entendu on met cela en perspective avec les évaluations internationales PISA et d'autres indicateurs heu/ »⁷¹³

Il reprend à son compte la diffusion d'une idée fallacieuse véhiculée par le discours managérial ; celui-ci, en effet, prône une « école plus juste » et diffuse, par la répétition et le martèlement du slogan « Une école plus juste », l'idée que l'École de la République n'a servi que les Héritiers et qu'elle serait injuste, car les enfants des classes populaires n'auraient pas eu accès au savoir. Cette idée s'est répandue dans les nouveaux discours institutionnels en faveur du changement, sans que ces cadres jugent utile de la confronter aux contenus d'enseignement des anciens manuels scolaires à destination des cycles courts d'apprentissage,

⁷¹¹ N. Vallaud-Belkacem occupe la fonction de ministre de l'EN du 26 août 2014 au 10 mai 2017.

⁷¹² Entretien de Mme V, L. 15 à 19.

⁷¹³ Entretien du cadre de l'EN 1, M. M, L. 12 à 16.

qui contenaient pourtant un savoir relativement important par rapport aux contenus disciplinaires actuels des filières générales. La formule « la réussite pour tous » procède également par raccourci et par omission ; le discours managérial ne précise pas ce que « réussir » signifie ; s'agit-il d'accéder à un niveau d'études déterminé, d'avoir des connaissances, d'accéder à un emploi ?

*« La France aujourd'hui donc connaît des difficultés pour **faire réussir** ses élèves/ On en fait **réussir** très très bien une majorité »*⁷¹⁴

M. M utilise, d'un ton solennel, l'injonction à « la réussite pour tous », sans autre forme d'explication ; cette formule, très généreuse, masque l'introduction de l'École inclusive, dont la mise en œuvre rencontre des obstacles :

*« **Tout** ce qui concourt à se poser la question de comment faire pour améliorer la **réussite du système je pense** est intéressant (///) c'est la préoccupation de notre ministère et de notre gouvernement heu **donc on va dans le bon_sens** »*⁷¹⁵

Cette assertion participe de la langue de coton décrite par Huyghe ; la conjonction « donc » ne sert pas à introduire une suite logique d'arguments, mais à ressasser les injonctions au bonheur, aux bons sentiments, à la bienveillance et au « mieux-vivre » portées par le discours managérial et le courant néo-libéral.

Ces quelques extraits permettent de montrer comment opère le discours managérial. Il séduit par la répétition d'un nombre limité de maîtres mots, de slogans et de formules qui, à force d'être martelés, imprègnent le psychisme des cadres ; ceux-ci les utilisent à leur tour, comme des vérités indiscutables et de « bon sens ». Discours de séduction, le discours managérial inscrit les cadres dans une logique néo-libérale, aux antipodes des valeurs portées par l'École de la République. Il s'agira alors pour eux de concilier une école au service des citoyens et une école qui intègre le Marché. Cette tension les met en crise : alors même qu'ils vantent les effets positifs de la managérialisation du système éducatif (proximité, efficacité, renouveau pédagogique, avancée des outils numériques), ces cinq inspecteurs émettent aussi de très vives critiques à son égard. Ils dénoncent le déni de la pédagogie, la perte de la transmission du savoir, leur absence d'autonomie, leur soumission à des protocoles, le non-sens et l'inadéquation de ce modèle gestionnaire appliqué à l'École.

⁷¹⁴ Ibid. L .16 à 17.

⁷¹⁵ Ibid. L .12 à 25.

Soumis et/ ou séduits par la promesse de réussite et de bonheur pour tous, ces cadres ambivalents prescrivent **la solution** pour remédier aux maux qui traversent l'École. Ils argumentent en discréditant les anciennes pratiques, basées sur la transmission du savoir. Mme L. oppose les deux modèles éducatifs et se positionne en faveur de l'enseignement d'une langue de communication ;

« **Je dirais** que ça a beaucoup évolué avec le **CECLR** qui a fait changer les pratiques et qui a fait que la langue devienne davantage un outil de communication/ Je vais vous passer la façon (rires) dont j'ai appris moi (///) »⁷¹⁶

La rationalité managériale et le mode injonctif balaiant la liberté pédagogique des enseignants, inscrite pourtant dans leur statut. Alors que les inspecteurs étaient, eux-mêmes, garants du respect de cette règle, ils appellent maintenant au changement des méthodes pédagogiques par la contrainte :

« **Je sais maintenant aujourd'hui on est quand même en 2015 mais au début je dirais entre 2001 et 2008 il n'y a pas eu assez d'injonctions pour forcer les enseignants à utiliser beaucoup plus les pratiques rationnelles (souffle)/ les communicants etc. etc.** »⁷¹⁷

« La communication », « l'authentique » et « le projet » sont opposés à l'enseignement traditionnel disqualifié par l'expression « vieille école » ;

« **Encore aujourd'hui/ on trouve encore des enseignants vieille école qui n'ont pas encore intégré ces façons de mettre les élèves en situation de communication/ Qui se rapprochent de plus en plus de l'authentique / De la pédagogie du projet** »⁷¹⁸

Une autre inspectrice, Mme C, abonde dans ce sens en disant que la transmission du savoir n'est plus de mise, puisque le numérique permet d'accéder à toutes les ressources en ligne. Le savoir est assimilé à un produit mis en ligne, qui échappe ainsi au contrôle du ministère, et qui ne permettra plus de fonder la citoyenneté sur une culture commune, puisque chaque enseignant /élève téléchargera des contenus, en fonction de ses choix ou de ce qui lui sera conseillé :

« **On est encore trop dans la transmission du savoir et c'est vrai que le savoir vous le savez comme moi le savoir on le trouve / Si on veut connaître / On le trouve sur Internet/ On le trouve sur la Toile** »⁷¹⁹

⁷¹⁶Entretien de Mme L, L. 20 à 22.

⁷¹⁷ Ibid. L. 130 à 133.

⁷¹⁸ Ibid. L. 133 à 136.

⁷¹⁹ Entretien de Mme C, L. 90 à 92.

Forts de ce constat, ces cinq cadres se soumettent au discours managérial et investissent son idéologie. Ils emploient au plan linguistique des injonctions telles que falloir + verbe + maîtres mots du discours managérial : l'évolution, les nouvelles technologies, le savoir-être, la flexibilité, le challenge, l'efficience, l'adaptation, les finances :

*« **Il faut** aussi que nos méthodes d'enseignement évoluent en fonction ben des nouvelles technologies/ (///) **Il faut** prendre en compte qu'aujourd'hui le savoir se trouve partout / **Il faut** par contre aller sur le savoir-être/ **Il faut travailler sur des gens** qui sont capables de commencer avec un métier à 20 ans et de finir avec un autre métier à 60 en ayant changé 4/5 fois de métier/En ayant connu des périodes de chômage/ Donc voilà **le challenge** de l'Éducation nationale/ aujourd'hui c'est ça et avec le souci d'être **efficace/ Efficient** dans son système en termes budgétaires puisqu'aujourd'hui les budgets sont partout et qu'il il faut systématiquement mettre en regard une réforme avec des sommes d'argent/ Des budgets/ **Qu'il faut adapter** »⁷²⁰*

Le discours de soumission à la nouvelle gouvernance investit tous les champs de l'existence, les façons d'être se déclinent en aptitudes psychosociales, intégrant les savoir-être et les savoir-faire de l'Européen moyen, capable de flexibilité et d'adaptation aux métiers de demain :

*« **Il va falloir travailler** telle façon d'être »⁷²¹*

Le discours procède par intimidation : puisque la France n'obtient pas de bons résultats, il s'agit d'amener le changement :

*« **Il va falloir aller vers le changement** parce que la France n'est pas très bien positionnée vous le savez comme moi »⁷²²*

En définitive, les enseignants **doivent** modifier leur pratique professionnelle :

*« **Il va falloir que** les pratiques évoluent »⁷²³ .*

4-3-2 L'appel au changement des pratiques professionnelles co-existe avec la critique du modèle gestionnaire

Les cinq inspecteurs dénoncent les nouveaux modes de gestion, car ceux-ci n'ont pas de prise sur la réalité du terrain ; selon eux, les enquêtes sont trafiquées, la pédagogie tend à disparaître,

⁷²⁰ Entretien de l'EN 2, M. D, L. 30 à 43.

⁷²¹ Entretien du cadre de l'EN, Mme C, L. 7.

⁷²² Ibid., L. 88 à 89.

⁷²³ Ibid. L. 90.

la nouvelle gouvernance, et plus particulièrement le rapprochement des écoles et des entreprises, efface les notions de citoyenneté et de culture. Plus généralement, le changement de mode de gouvernement est source de malaise au travail tant chez les enseignants que chez les inspecteurs.

L'ambivalence de nos enquêtés se manifeste, au plan linguistique, par des injonctions suivies de formulations « restrictives » : « Il va falloir aller vers le changement... pour autant ».

Le positionnement ambivalent de Mme C se marque dans son discours par l'usage de constructions du type « oui/ mais » : « on a/ **pour autant** », « on est/ **mais pour autant** ». L'inspectrice relève les contradictions propres aux tâches demandées, en opposant ce qui est prescrit, c'est-à-dire les injonctions du ministère, et ce qui est réellement réalisé sur le terrain ; « **On a des tableaux de bord/ On a des tableaux de bord avec des données et c'est la croisée de ces données qui va nous permettre d'avoir des indicateurs / Pour autant ça c'est ce qu'on fait sur un échelon territorial très restreint** »⁷²⁴

L'ambivalence semble témoigner de la soumission des cadres ; ce sont des hauts fonctionnaires issus majoritairement du corps enseignant, qui sont très souvent recrutés pour leur capacité à se conformer aux directives de leur supérieurs hiérarchiques ; ce principe dit de loyauté à l'égard de l'Institution est ce qui permet de maintenir une cohérence dans l'action éducative, au-delà des opinions des cadres et des changements politiques. Pourtant, lorsque l'écart entre les orientations nationales et l'opinion des cadres est trop important, ceux-ci semblent se cliver ; ils adoptent ce qu'ils nomment une posture professionnelle, et font passer des réformes auxquelles ils ne croient pas vraiment ;

« **Ben y a des choses pour lesquelles je suis pas nécessairement d'accord et pour autant voilà je partage pas ce que je pense avec les institutionnels etc. ni même alors après je leur dis bien dans ma sphère privée avec mes amis je vais dire - ben voilà on m'a demandé de faire ça – C'est un peu délicat - peut-être ils ont pas raison euh voilà mais je leur précise bien que je suis dans ma sphère privée et que de toute façon je vais le faire – Je vais le faire/Je n'ai pas le choix** »⁷²⁵

L'accélération des réformes est davantage conforme au calendrier électoral qu'aux enjeux pédagogiques ; les cadres se soumettent à des contraintes électoralistes, puisque l'école est objet de débat politique et alimente les campagnes électorales. Dans les médias, le discours politique mettra sur le devant de la scène des méthodes de lecture, des programmes inadaptés et proposera aux familles, qui constituent un vivier électoral, **la** solution ; les neurosciences, le

⁷²⁴ Ibid. L. 724 à 726.

⁷²⁵ Ibid. L. 52 à 758.

numérique, le développement des aptitudes psychosociales, etc... sont ainsi récupérés et vantés par les ministres, sans qu'on ait démontré leur efficacité :

*« On est sur un projet de la République pour ses citoyens de demain / L'erreur n'est pas permise **mais pour autant** on a des politiques qui veulent marquer leur passage / Donc à partir de là on a la réforme Haby/ La réforme Chevènement **donc voilà** / Chacun veut faire sa réforme pour marquer l'histoire de l'Éducation / C'est très bien mais c'est un peu égoïste **quand même** parce que l'intérêt de la communauté n'est peut-être pas là »*⁷²⁶

L'amoncellement des réformes et des programmes non évalués ne permet plus aux cadres de travailler sur le plan pédagogique :

*« On est dans une **escalade** dans le **renouvellement des programmes** et **voilà** et du coup y a toujours **des priorités qui sont plus prioritaires** on va dire / **C'est pour ça** que je dis ça/ A un moment donné **il va falloir** savoir où sont les priorités »*⁷²⁷

Mme C se montre très critique, par rapport au rythme très soutenu, des réformes non évaluées :

*« Après pour revenir aux réformes comme je vous le disais tout à l'heure **il faut voir comment** elles sont mises en application **et on ne prend pas le temps de les évaluer** avant d'en mettre en place une nouvelle donc euh »*⁷²⁸

Selon elle, les enquêtes ne sont pas objectives ; elles sont « remplies à la louche », « bidouillées » et le gouvernement leur fait dire ce qu'il veut. Le recours à la scientificité du chiffre est une imposture :

*« **Y a des enquêtes** qui sont faites **mais on sait comment** les enquêtes sont renseignées au niveau de l'école/ Au niveau des services euh on est submergés **alors forcément** les enquêtes sont **bidouillées/ On fait à la louche** / L'objectivité n'est pas toujours **respectée à partir de là donc voilà** et puis on est dans un ministère où les choses. »*⁷²⁹

Cette défiance par rapport au nouveau mode de gestion de l'Éducation nationale, sans prise sur la réalité du terrain, se retrouve également chez M. D. Il argumente, dans un premier temps, en faveur de l'école des compétences ; selon lui, les notions d'employabilité, de mutation du savoir liée à l'introduction des nouvelles technologies mettent l'Éducation nationale dans l'obligation de s'adapter au nouveau mode de management. Pourtant, malgré l'utilisation du jargon managérial (« challenge », « efficience », « savoir-être »), son discours conserve la

⁷²⁶ Ibid. L. 739 à 743.

⁷²⁷ Ibid. L. 613 à 615.

⁷²⁸ Ibid. L. 726 à 728.

⁷²⁹ Ibid. L. 728 à 732.

structure du langage ordinaire et recourt à des notions telles que l'accès à la citoyenneté et la transmission de la culture, qui se réfèrent au mode de gouvernement républicain.

À mi-chemin entre les deux modes de gouvernement, M. D critique le nouveau mode gestionnaire ; les deux valeurs « bon/ mauvais » attribuées au même « objet » se matérialisent dans son discours par l'emploi de « et » : « C'est très intéressant **et** à la fois très dangereux » :

Les évaluations sont perçues comme un outil intéressant **et** en même temps elles représentent un danger. En effet, seuls les résultats qui vont dans le sens des réformes seront publiés et repris par la presse, tandis que ceux qui « contrarient » le politique sont mis à l'écart :

*« **Moi je trouve que Pisa/ Enfin Pisa c'est très intéressant/ Très intéressant et à la fois très dangereux/ Très intéressant parce que ça permet quand même d'avoir des indicateurs objectifs alors un indicateur s'il n'est pas objectif ce n'est pas un indicateur** »⁷³⁰*

M. D remarque l'inadéquation entre le discours expert et la pratique du terrain, en énumérant la liste des nouvelles fonctions managériales. Il souligne le déni de réalité à l'œuvre, car les experts n'accèderaient pas aux pratiques effectives du terrain ;

« Alors Directeurs de Ressources Humaines/ Avocats/ Juristes/ Super intéressant/Très intéressant/ Il leur manque juste une chose c'est de venir un peu sur le terrain/ Juste de venir un peu sur le terrain parce qu'après il faut que nous on arrive à digérer ce discours parce qu'après qu'est-ce qu'on peut en faire sur le terrain/ Je suis très attaché à avoir les pieds sur le terrain »⁷³¹

M. D questionne son administration : « comment on fait ? », « comment on mesure ? ». Nous avons relevé trente-sept occurrences de ces interrogations dans l'entretien de M. D ;

*« **Comment mesurer la pertinence d'une réforme ? / Déjà mais c'est une question fondamentale ça/ Parce qu'aujourd'hui on ne le fait pas** »⁷³²*

Ses questions, marquées d'un trait d'ironie, traduisent, selon nous, la perte de confiance de ce cadre envers son Institution ; la médiatisation des chiffres publiés par l'OCDE a ainsi permis de désolidariser les cadres de leur ministère. La perte de confiance des inspecteurs envers le ministère résulte du fait qu'ils sont nombreux à déplorer la perte de sens de leur métier ; absorbés par des tâches bureaucratiques (évaluation), ils sont désormais contraints de renoncer à leurs missions historiques de contrôle de l'application des textes réglementaires :

⁷³⁰ Entretien de M. D, L. 62 à 64.

⁷³¹ Ibid. L. 635 à 642.

⁷³² Ibid. L. 656 à 657.

« Est-ce que quelqu'un un jour s'est posé la question de savoir l'effet du soutien ? / Est-ce que quelqu'un un jour est venu à 8 heures du matin pour voir combien de profs faisaient du soutien ? »⁷³³

Selon lui, les vraies questions ne sont pas posées ; il remet en cause le flou et les limites des comparaisons internationales ;

« **Comment on mesure la réforme** en termes Pisa c'est-à-dire est-ce qu'on a une meilleure réussite scolaire ? / Est-ce qu'on a une meilleure intégration ? / Est-ce qu'on a des citoyens mieux formés ? / Mais est-ce qu'on peut le mesurer ? »⁷³⁴

L'exaspération de M. D s'accroît, et nous remarquons qu'alors qu'il avait, auparavant, un discours très normé, sur les enjeux économiques et l'insertion professionnelle des jeunes, désormais il recourt au langage ordinaire pour interpeller le ministère et critiquer l'ensemble des outils introduits par la managérialité. Le socle commun, le livret des compétences et les indicateurs de performances ne sont pas, selon l'inspecteur, applicables sur le terrain :

« On est encore en train de /Le socle commun/ **Deuxième** socle commun qui nous arrive/ **Deuxième** partie/ Il est où celui qui a écrit le socle ? »⁷³⁵

Les injonctions à utiliser le socle commun ne s'accompagnent pas de mesures concrètes pour le mettre en place. Ce manque de cohérence est exprimé par l'usage de « comment » :

« Le livret des compétences qui suit le jeune **comment on va arriver** à s'en servir pour mesurer en sixième ce qu'on a fait du socle/ Qu'est-ce qu'on en fait après ? »⁷³⁶

Il poursuit en relevant que, quelle que soit la façon de s'y prendre, cela ne peut pas fonctionner, car il faudrait concilier l'APC et les programmes. L'usage de la négation et de la locution adverbiale « dans tous les sens » indique l'impossibilité de parvenir à la mise en place du socle commun des compétences ;

« Et le socle **il n'est pas disciplinaire**/ Aujourd'hui la nouvelle caractéristique du socle tel qu'il a été mis en place avec ces 5 domaines **n'est pas disciplinaire**/ **Dans tous les sens**/ **Tous les** / Alors au niveau du primaire ça se passe pas mal/ C'est la même personne mais au collège **comment on fait** ? »⁷³⁷

La répétition de la locution « sans que », les formes conditionnelles « si on n'a pas » contribuent à souligner l'impossibilité, en l'état actuel, de travailler avec cet outil « virtuel » :

⁷³³ Ibid. L. 655 à 657.

⁷³⁴ Ibid. L. 678 à 680.

⁷³⁵ Ibid. L. 684 à 689.

⁷³⁶ Ibid. L. 692 à 693.

⁷³⁷ Ibid. L. 709 à 712.

« *Sans que les gens se voient ? / Sans que les gens se voient ils vont définir comme ça par télépathie / Comment ils se répartissent ? / Qui fait quoi ? / Dans le socle/ Si on n'a pas laissé une partie en route/ Si on n'a pas fait 10 fois la même chose sur le socle/ Sans se voir ? / Vous vous êtes seul encore* »⁷³⁸

Une autre inspectrice, Mme L., pourtant en faveur de la nouvelle gouvernance en début d'entretien, illustre par son récit la prolétarianisation des métiers de l'inspection. La soumission des cadres se manifeste, dans son discours, par l'effacement de l'énonciateur et le recours à des modalités injonctives (il faut + verbes d'action) ; son métier consiste désormais à remplir des protocoles, « à cocher », « à remplir » des référentiels ;

« *Il y a aussi des choses incontournables/ convoquer des enseignants pour des commissions d'examens/ Y a des dates/ Il faut les inspecter à tel moment/ Interroger les profs/ Quand ils passent la certification il faut / (///) Donc on travaille avec les services / Donc c'est des heures et des heures de tableaux à remplir / De cases à cocher etc.* »⁷³⁹

L'emploi de la forme passive révèle la perte d'autonomie des inspecteurs :

« *Tous ces comités de pilotage/ Ces comités de / Ces groupes de travail c'est imposé par le recteur* »⁷⁴⁰

L'usure et la fatigue au travail se manifestent, chez ce cadre, par un appauvrissement de son discours. Elle utilise les mots du discours managérial mais ne semble pas les investir. Son propos semble tourner à vide et se déployer hors d'elle ; il s'articule autour du mot « référent » (onze occurrences en quelques minutes) sans qu'elle puisse définir le sens de ce mot. Le mot référent correspond, dans la managérialisation, à la tour de contrôle du Panoptique de Bentham. Il matérialise, dans la nouvelle gouvernance de l'Éducation nationale, le nœud du réseau qui est le point de convergence de la transmission des données numérisées. « *Les comités de travail* » correspondent aux cellules occupées par les cadres-managers, « *les réunions de bassin* » représentent les comités de contrôle des territoires ; les sigles désignent les dispositifs permettant d'appliquer les protocoles de normalisation. Les labellisations attestent du contrôle de la procédure, en bout de chaîne :

« *Dans le secteur où on est référent/ Ca veut dire euh ben parfois organiser des formations qui ont lieu là où on est référent et ça veut dire aussi voir les lycées et les collèges qui en dépendent régulièrement / Sur des sujets divers/ Donc par exemple la consultation nationale là qui a eu lieu en octobre on l'a faite dans un établissement dans lequel on était référent/ Des réunions de bassin/ On y assiste/ Y en a 2/3 / 4 par an on y assiste/ Les conseils d'IPR avec les biens du premier degré et le Dasen/ Moi je sais qu'en tant que référent j'y assiste*

⁷³⁸ Ibid. L. 714 à 717.

⁷³⁹ Entretien de Mme L., L. 243 à 250.

⁷⁴⁰ Ibid. L. 496 à 497.

*également euh toutes les consultations nationales qui sont organisées nous sommes invités par les DASEN en tant que **référénts** pour y participer/ Nous sommes également **très sollicités** pour les dysfonctionnements qu'il peut y avoir au sein des équipes pédagogiques/ Je parle toujours en **tant que référént** »⁷⁴¹*

Le discours de l'inspectrice s'appauvrit, au fur et à mesure du récit de sa soumission en tant qu'opératrice appliquant les normes et délivrant des labels. Il n'y a plus d'adjectifs, d'articles possessifs ni de marqueurs temporels (avant/ maintenant). Le gouvernement par le numérique supprime la scansion du temps, pour introduire un présent permanent. Son discours devient flou et l'utilisation d'interjections et d'adverbes, « *euh, ben, parfois* », contraste avec la fluidité de sa parole en début d'entretien lorsqu'elle faisait le récit de sa vie professionnelle, étayée par des exemples.

Progressivement, Mme L exprime une très grande lassitude. Elle ponctue son discours par des « *etc.* », semblant vouloir clore une discussion qu'elle perçoit comme pénible. Le ton de sa voix devient monocorde. Le sentiment d'épuisement se manifeste par l'emploi du superlatif « *de plus en plus* » et de la locution adverbiale « *sans arrêt* » ;

*« Nos missions elles s'empilent **de plus en plus**/ On en a **de plus en plus** tant et si bien qu'on n'a pas **vraiment le temps de les mener à bien**/ On est **sans arrêt en train de courir** après le temps pour essayer de boucler »⁷⁴²*

Le modèle gestionnaire conduit à la déshumanisation des métiers ; le verbe gérer amène une autre inspectrice, Mme C, à exprimer cette déshumanisation et à mentionner « *l'humain en souffrance* » ;

*« Alors le côté humain c'est le côté plus plaisant/ (///) **Mais voilà**/ Manque de chance/ Le côté humain (///) **Ben on est un petit peu loin derrière maintenant / On le voit de moins en moins l'humain/ Par contre la facette qu'on voit la plus c'est l'humain en souffrance / L'humain en difficulté/ L'humain **qu'il faut accompagner**/ L'humain qu'il faut étayer / L'humain **qu'il faut ressourcer**/ L'humain **qu'il faut réparer** et en termes de moyens on n'a rien »⁷⁴³***

Nous remarquons que Mme C détourne les mots du discours managérial, et nous révèle ainsi les deux facettes d'une même réalité ; là réside sans doute son ambivalence ;

« *Accompagner le changement* » devient « *l'humain **qu'il faut accompagner*** ».

« *Ressource humaine* » devient « *l'humain **qu'il faut ressourcer*** ».

⁷⁴¹ Ibid. L. 261 à 271.

⁷⁴² Ibid. L. 240 à 242.

⁷⁴³ Entretien de Mme C, L. 906 à 914.

« *Les bonnes méthodes* » deviennent « *les bonnes personnes au bon endroit* »⁷⁴⁴

Au discours officiel sur la bienveillance, elle oppose le récit de la maltraitance subie sur toute la chaîne éducative :

« *Voilà on est tous maltraités dans cette chaîne éducative et je pense que ça c'est dommage / C'est dommage* »⁷⁴⁵

Les discours de Mme L, de Mme V, de M. M, de M. D, de Mme C sont des discours ambivalents, car ils oscillent entre un avant et un après l'introduction de la nouvelle gouvernance. Les comparaisons, les jeux d'opposition sont repérables dans leurs discours par l'alternance des temps « passé » et « présent », qui marque la comparaison entre deux modes de gouvernementalité. L'ambivalence semble constituer, chez ces inspecteurs, un procédé d'adaptation à une nouvelle situation ; ils essaient, dans un premier temps, de faire valoir les avantages du nouveau modèle en critiquant l'ancien. Leur soumission à la nouvelle gouvernance est repérable par leur adhésion, dans un premier temps, au discours managérial. Mais l'application de ce dernier leur fait perdre leur autonomie ; transformés en opérateurs de protocoles, ils tendent alors à se désinvestir de leur métier. Séduits par les promesses de réussite véhiculées par le discours managérial, ils dénoncent ensuite, usés par leur imposture, la manipulation des enquêtes internationales et les méfaits de l'esprit gestionnaire qui brise les métiers de l'éducation et l'humain.

En définitive, les cadres utilisent les deux ordres de discours, le discours des « Écoles Petites Républiques » et le discours des « Écoles Petites Entreprises », sans toutefois réellement investir le modèle managérial. Leur manque d'adhésion est perceptible par l'appauvrissement de leur discours et leur régression sur le plan émotionnel ; tous ont exprimé fatigue, usure et malaise professionnel. Aucun d'eux n'a maintenu un positionnement en faveur de la nouvelle gouvernance. Les promesses de réussite portées par le discours managérial n'ont pas supporté la confrontation avec la réalité de leur quotidien.

⁷⁴⁴ Ibid. L. 906 à 914.

⁷⁴⁵ Ibid. L. 939 à 940.

4-4 Le positionnement d'adhésion pleine au discours managérial

Dans cette dernière sous-partie, nous présentons les deux inspecteurs, M. T, IPR-IA, et Mme S, IEN du premier degré, qui adhèrent pleinement au discours managérial. Ils se positionnent en faveur d'une école ouverte au Marché et créatrice d'emplois. La « flexibilité » et « l'adaptabilité » de « la ressource humaine » aux fluctuations d'une économie financiarisée impliquent le rapprochement de l'École et de l'Entreprise ; les programmes scolaires devront ainsi s'ajuster à la demande de cette dernière et adopter l'APC. L'adoption par ces deux cadres du discours managérial signe leur adhésion à ce nouveau modèle de gouvernance.

Nous analysons, dans un premier temps, le discours de Mme S ; elle articule son discours autour des maîtres mots du discours managérial, « la modernisation de l'État », « l'efficience », « les nouvelles technologies », « l'aide aux entreprises », et inscrit par conséquent l'École dans le bouleversement annoncé par G. Deleuze (1990), à savoir la fin des institutions et la transformation de l'école en un lieu de formation permanente ouvert à « l'entreprise ».

4-4-1 Des « Écoles Petites Républiques » aux « Écoles Petites Entreprises » : « Mettre l'argent pour aider les entreprises »⁷⁴⁶

Le discours de Mme S est un discours de déconstruction du discours républicain. Elle argumente en faveur des politiques d'austérité, déclarant que l'État n'a pas assez regardé à la dépense publique :

« Oui. Puis/ la deuxième chose/ (///) mais on est là pour pas trop dépenser l'argent public/ On n'a pas trop regardé à l'argent public. (///) »⁷⁴⁷

Elle se positionne en faveur des lois de modernisation de l'État. Les adjectifs « *considérable* », « *sacrée* » associés aux substantifs « *avancée* » et « *responsabilité* » dénotent l'entière adhésion de Mme S à l'introduction de la nouvelle gouvernance :

« C'était une avancée considérable ça donnait une sacrée responsabilité aux régions euh/ Après on peut être plus ou moins critique sur comment c'est géré alors mais c'est une avancée très considérable euh /RGPP Révision Générale des Politiques Publiques »⁷⁴⁸

⁷⁴⁶ Entretien de Mme S, L. 218.

⁷⁴⁷ Ibid. L. 73 à 74.

⁷⁴⁸ Ibid. L. 79 à 82.

L'argument économique est à nouveau avancé, pour expliquer le changement de politique éducative. Le discours est construit sur un avant et un après, mais ne dit pas pourquoi il n'y a plus d'argent, comme s'il allait de soi que la crise économique de 2008 soit endossée par le service public :

*« Nous avons eu une époque où l'argent public coulait à flots/ Bon bé l'argent public ne coule plus à flots/ et puis nous avons tous ces nouveaux systèmes de communication qui facilitent les choses »*⁷⁴⁹

Disqualifiant le secteur public et le travail des fonctionnaires, elle met en doute leur utilité :

*« / oui mais vous allez me dire c'est bien de créer des emplois (///) bon d'accord mais à quoi ils servent il faut voir/ »*⁷⁵⁰

Le discours sur l'adaptation de l'école à l'évolution du monde de l'entreprise apparaît sous forme de « souhait impérieux », « il faudrait » :

*« **Il faudrait** qu'on arrive à faire coïncider le besoin des écoles ou du citoyen avec les postes qu'on crée »*⁷⁵¹

Mme S. poursuit son discours en faveur de l'entreprise. Elle qualifie à plusieurs reprises les dépenses éducatives « d'immorales » :

*« Je trouve immoral/ immoral de créer ça ou prendre sur l'argent public quand il y a du chômage/ je trouve ça immoral/ A ce moment-là il vaut mieux mettre l'argent pour aider les entreprises ou des créateurs d'emplois »*⁷⁵²

Mme S. intègre dans son discours la notion d'espace économique (européen) ; l'efficacité est mise en avant ; selon elle, les nouvelles technologies doivent permettre d'intégrer le nouveau mode de gouvernance :

« Je pense que nous devons aller vers des espaces plus importants heu plus efficaces/ Nous devons intégrer de faire fi de nos vieilles habitudes et intégrer toutes les avancées de l'informatique »

Le dispositif de pilotage informatisé du système éducatif permettra de réduire le nombre de fonctionnaires :

*« Bon...bon maintenant vous n'aurez pas un doublement/ un triplement/ un quadruplement des personnels qui finalement avec **une bonne base de données** peuvent faire la même chose »*⁷⁵³

⁷⁴⁹ Ibid. L. 83 à 84.

⁷⁵⁰ Ibid. L. 85 à 86.

⁷⁵¹ Ibid. L. 86 à 87.

⁷⁵² Ibid. L. 87 à 88.

⁷⁵³ Ibid. L. 67 à 68.

Cet argument est analysé par A. Supiot dans son ouvrage « *La gouvernance par les nombres* » (2015). La mise sous pilotage informatique permet de « gérer » l'humain, et de réduire les coûts de fonctionnement des institutions.

Les arguments avancés par ce cadre de l'Éducation montrent comment les politiques gestionnaires appliquées à l'École semblent détourner une partie des personnels de l'encadrement des principes républicains et les orienter vers la managérialisation de leur métier. La valorisation de l'entreprise, la création d'emplois, la justification des politiques d'austérité prédominent dans son discours. Elle adhère pleinement à cette mutation du système éducatif, car elle a adopté la vision néo-libérale ; dès le début de l'entretien, Mme S. affirme que le modèle d'éducation français a cessé de fonctionner dès 1990, date que nous avons retenue pour marquer l'introduction de la nouvelle gouvernance. Cette affirmation permet à Mme S. d'argumenter en faveur du changement et de l'orientation de l'action éducative vers l'insertion professionnelle.

4-4-2 Le socle commun de compétences : « *Favoriser l'insertion professionnelle* »⁷⁵⁴

M. T adhère pleinement au discours managérial, et argumente en faveur de l'introduction du socle commun des compétences. Son propos s'articule autour des notions d'employabilité des élèves et d'ajustement du capital humain à la demande des entreprises par l'introduction de l'APC. La répétition du verbe changer et de sa forme nominalisée, le changement, inscrit son discours dans une perspective managériale :

« *Qu'ils (les enseignants) **changent** leurs pratiques pédagogiques /Alors ça ça fait 20 ans qu'on le dit/Aujourd'hui on le dit en 2015 un petit peu plus fort depuis la rentrée 2014* »⁷⁵⁵

« *Donc une des missions des inspecteurs c'est d'accompagner ces **changements** / (///) Je pense qu'y a 10 ans on n'était pas dans des **changements** aussi profonds/On était sur des **changements** de programmes régulièrement mais ça restait sur des problématiques disciplinaires/Là on est sur un **changement** qui est **beaucoup plus global*** »⁷⁵⁶

Dans les deux extraits qui suivent, l'inspecteur scande le verbe « évoluer » au futur. Nous remarquons que les termes « l'adaptation », « évolution » et « l'évaluation », qui figurent dans

⁷⁵⁴ Entretien du cadre de l'EN 6, M. T, L. 220.

⁷⁵⁵ Ibid. L. 31 à 36.

⁷⁵⁶ Ibid. L. 659 à 669.

les référentiels des cadres, sont repris dans le discours de M. T. Il s'agit « d'ajuster⁷⁵⁷ » le capital humain à l'employabilité :

« *Voilà ce dont la société a besoin en 2015 et ce socle de compétences est amené à évoluer / Amené à évoluer/ En 2020 il évoluera/ En 2025 il évoluera* »⁷⁵⁸

Il explicite le slogan de l'École du socle : « la réussite pour tous » correspond, selon lui, à l'employabilité des élèves :

« *Heu ça fait longtemps que je dis qu'il faut parler métier dès le plus jeune âge* »⁷⁵⁹

« *Cette réussite sociale passera bien par l'insertion professionnelle/ Et le cacher aux jeunes je trouve que c'est un grand tort parce que ces collègues qui le cachent ou qui ne veulent pas le dire ou qui ne veulent pas en attendre parler c'est un petit peu l'entreprise sujet tabou dans le système éducatif euh moi je pense* »⁷⁶⁰

Le discours de M. T est un discours redondant : réussir renvoie à réussite ; les phrases concernant la rédaction des référentiels sont à la voie passive, car les enseignants, en minorité lors de leur rédaction, appliquent les recommandations des entrepreneurs, désignés sous l'appellation d'« équipes professionnelles ». « Le partenariat » « autour d'une table » renvoie à la négociation entre les deux parties, l'École et l'entreprise. L'emploi de « essentiellement » indique que cette dernière pèse plus lourd que les « quelques enseignants » participant à la négociation :

« *Cette insertion professionnelle sera réussie si on a réussi à faire faire à nos élèves ce que les entreprises attendent et sinon l'insertion professionnelle ne sera pas réussie donc le référentiel est écrit en partenariat au départ avec les équipes professionnelles donc on est autour d'une table/ Une vingtaine avec essentiellement des professionnels/ Quelques enseignants* »⁷⁶¹

L'emploi du pronom indéfini « on » et de l'injonction « on veut » marque son adhésion pleine à la managérialisation de l'École :

« *Voilà on veut parler perspective métier/On veut qu'à la fin de l'année on ait de vraies traces écrites sur ces notions de perspectives métiers* »⁷⁶²

⁷⁵⁷ M. T utilise le verbe ajuster très fréquemment, verbe dont l'étymologie dit :

1. 1260 *ajouster* « rendre conforme à (spéc. poids, mesures, monnaies) » (EST. BOIL., *Liv. des mest.*, 1^{re}p., IV., 7, ds GDF. *Compl.* : Et doit cil qui la mesure est, pour la mesure, soit mine, soit minot.,III. d. pour l'**ajouster** et pour le seignier) d'où a) 1480 **technol.** (*Compt. Hôtel de Ville Tours, ibid.* : Illec **adjusté** ung huys a fermer) ; b) XVI^{es}. fig. « **concilier** » (D'AUB., *Vie*, CXII, ds LITTRÉ : Afin de pouvoir **ajuster** toutes les contrarietez qui s'y rencontreroient) ;

⁷⁵⁸ Ibid. L. 327 à 329.

⁷⁵⁹ Ibid. L. 458.

⁷⁶⁰ Ibid. L. 438 à 441.

⁷⁶¹ Ibid. L. 269 à 272.

⁷⁶² Ibid. L. 738 à 740.

Néanmoins, M. T se heurte aux résistances au changement : les verbes « *verrouiller* » et « *transpirer* » renvoient aux tenants du mode de gouvernement républicain :

« *Voilà on est accrochés à ces images qui qui **transpirent** et qui **nous verrouillent un petit peu** sur cette **perspective métier** dont le recteur nous parle **tout le temps*** »⁷⁶³

M. T utilise le procédé de la double contrainte, en articulant « injonction » et « possibilité de choix » : « *il faut* », « *choisissons* » « *librement* » :

« *Il faut qu'on puisse en parler/ Qu'on puisse en parler librement / Choisissons les mots / Choisissons Les mots/ Adaptons à l'âge des élèves / Adaptons/On n'a pas besoin de parler d'insertion professionnelle à des gamins de 10 ans mais on peut parler **métier**/ Champ **métier**/ Secteur **métier** /On a le droit de parler de ça/ Et faut pas se verrouiller voilà/ Y a des images qui font que **c'est un petit peu compliqué** parfois hein parler de ce sujet-là mais je crois qu'il faut réussir à passer au-dessus de ça* »⁷⁶⁴

Son discours a une visée totalisante :

« *On est toujours de toute façon autour de la même problématique **Réussite de tous les élèves/Favoriser l'insertion professionnelle/Ne pas avoir de décrocheurs*** »⁷⁶⁵

Les extraits qui suivent mettent en évidence le fonctionnement du discours managérial ; les mots « *projet* », « *compétences* », « *évaluation* », « *vision positive* » ne renvoient à aucune situation précise ; nous ne savons pas de quoi cet inspecteur parle :

« *On fait un **projet**/Au travers du **projet** on développe ses **compétences** ou ses connaissances* »⁷⁶⁶

Son discours est un discours flou et pauvre, car il s'articule autour d'un nombre réduit de maîtres mots du discours managérial et de l'emploi du « on » indéfini qui ne nous indique pas qui prend les décisions ou agit. Le responsable de projet disparaît dans une organisation collégiale et participative, désignée sous l'appellation d'« ingénierie collaborative » ;

« *C'est un ensemble de **compétences** et de **spécialités qu'on a mis et qu'on a fait travailler ensemble/L'ingénierie collaborative*** »⁷⁶⁷

D'un esprit très volontariste, M. T énonce son adhésion à l'APC ;

⁷⁶³ Ibid. L. 470 à 471.

⁷⁶⁴ Ibid. L. 474 à 479.

⁷⁶⁵ Ibid. L. 587 à 589.

⁷⁶⁶ Ibid. L. 235 à 236.

⁷⁶⁷ Ibid. L. 235 à 236.

« *Et c'est ce qu'il se passe/On va passer à l'évaluation par compétences/Vision positive des choses* »⁷⁶⁸

Fermé sur lui-même, le discours managérial donne l'impression de tourner à vide, du fait de l'absence de références partagées par tous les acteurs de l'École. Il n'a pas de prise sur la réalité scolaire ; rien n'est dit sur la manière dont l'inspecteur pilote, ni quels sont les contenus d'enseignement et les personnes engagées dans l'action. Le flou et le manque de références et de repères ne permettent pas de comprendre ce discours :

« *C'est ce qu'on a fait/ alors on a été quelques-uns à piloter les parcours* »⁷⁶⁹

Le discours de M. T est un discours autoritaire : « *ce qu'on veut* », « *on veut* », « *première des choses* ». Il y a peu d'adjectifs et quand il y en a, ils sont « hyperboliques » : « *merveilleux, fabuleux, ambitieux, génial et global* ».

Son discours se veut consensuel, mais comporte peu d'expressions de doute ; il oppose deux locutions adverbiales « *un petit peu* » à « *beaucoup trop* » pour argumenter en faveur de l'introduction de l'APC, issue du milieu entrepreneurial, à l'École :

« *Je pense qu'il faut que tout le monde s'ajuste un petit peu et je pense que l'Université reste beaucoup trop exigeante* »⁷⁷⁰

Il insiste en appelant au consensus ; il utilise en permanence la répétition⁷⁷¹ et produit un discours redondant. Son seul argument consiste à dire qu'il n'est pas utile de favoriser des formations universitaires longues, au regard de ce qui est réellement enseigné dans les classes : « *Enfin/Il faut que tout le monde s'ajuste un petit peu quoi* »⁷⁷²

Les inspecteurs généraux de disciplines, les universitaires et les enseignants s'opposent à l'introduction de l'APC à l'école ; ces corps d'enseignants et d'inspection souhaitent, en effet, maintenir l'enseignement traditionnel des disciplines. Mais, selon M. T, il s'agit de se rendre à l'évidence et de considérer qu'il n'est, désormais, plus nécessaire de maintenir un niveau d'exigence élevé pour enseigner. Ainsi, il avance :

⁷⁶⁸ Ibid. L. 65 à 66.

⁷⁶⁹ Ibid. L. 789.

⁷⁷⁰ Ibid. L. 910 à 911.

⁷⁷¹ JM Prieur : « *La répétition a pour effet de créer un "artificiel sentiment d'évidence", elle enferme la réalité dans un langage qui empêche/interdit toute association de pensée, tout questionnement, toute mise en doute. C'est une pratique de "conditionnement de l'auditoire" qui vise à créer un effet fusionnel entre l'auditoire et le message* ».

⁷⁷² Ibid. L. 944.

« **Ça peut s'ajuster tout ça / ça peut s'ajuster tout ça mais la difficulté qu'on aura quand même avec l'enseignement supérieur / Je pense on va nous dire/ Mais attendez on dévalorise sur le plan universitaire/ On ne va pas aller aussi loin / Ils en sauront moins / **Quand on voit ce qu'on fait en licence de maths / Qu'on voit ce qu'on enseigne en maths dans tous les BTS / On est confortable quand même avec une licence de maths mais bon voilà**** »⁷⁷³

En se positionnant en faveur de l'entreprise, il adopte spontanément le vocabulaire du management ; ainsi le verbe « gérer », les mots « efficacité » et « efficience » sont répétés à de très nombreuses reprises. La gestion et les politiques d'austérité fondent son action au détriment de sa fonction de formateur. Il critique les « têtes pensantes », c'est-à-dire les inspecteurs généraux, et ne mentionne aucune préoccupation d'ordre pédagogique ;

« *C'est ce qui nous manque dans l'école/L'école **est gérée** par des têtes pensantes* »⁷⁷⁴

« *Donc c'est beaucoup de choses à **gérer** /Qu'on **gère** hein /Qu'on **gère*** »⁷⁷⁵

« *Mais je pense qu'on pourrait être **plus efficace**/ **Plus efficace**/ Je pense qu'on pourrait être **plus efficace** voire **plus efficient** mais **plus efficace** certainement mais heu* »⁷⁷⁶

Il oppose les deux modes de gouvernement managérial/ républicain en réduisant le modèle républicain à de l'idéologie. Il répète à plusieurs reprises le mot « blocage », associe « idéologique » et « syndicat » ; emploie l'interjection « hein » comme pour rechercher notre adhésion :

« *Je pense qu'il y a des **blocages*** »⁷⁷⁷

« ***Globalement** il y a des **blocages**/Bien sur le **blocage** idéologique/**Hein syndical euh/*** »⁷⁷⁸

« *Mais y a des **blocages**/Oui des **blocages** disciplinaires/Des cloisonnements disciplinaires/La formation initiale disciplinaire/Oui la société/Les parents d'élèves vont être très inquiets* »⁷⁷⁹

Dans l'extrait suivant, le pronom « on » utilisé désigne le corps enseignant, opposé aux réformes : « *on veut pas* »⁷⁸⁰ s'oppose à « *il faut que tout le monde s'ajuste un petit peu quoi* » ;

« ***On ne veut pas** la bivalence/**On veut pas** la trivalence* »⁷⁸¹

M. T rappelle que les inspecteurs généraux, tout comme les enseignants, protègent l'enseignement des disciplines :

« ***Je ne suis pas certain** qu'au plus haut niveau tout le monde soit convaincu / **Je ne suis pas certain** qu'une inspection générale de / D'anglais/ Une inspection générale de lettres/ Une*

⁷⁷³ Ibid. L. 984 à 989.

⁷⁷⁴ Ibid. L. 498 à 499.

⁷⁷⁵ Ibid. L. 750.

⁷⁷⁶ Ibid. L. 751 à 752.

⁷⁷⁷ Ibid. L. 195.

⁷⁷⁸ Ibid. L. 196.

⁷⁷⁹ Ibid. L. 219 à 220.

⁷⁸⁰ Ibid. L. 77 et 196.

⁷⁸¹ Ibid. L. 196.

inspection générale de maths soit parfaitement convaincue qu'au travers d'un projet on peut avancer dans les programmes »⁷⁸²

Les tensions entre les deux modèles de l'École se cristallisent dans la rédaction et l'adoption du socle ⁷⁸³. La France intègre l'école dans une Europe de l'économie de la connaissance, en ratifiant le traité de Lisbonne, et devrait ainsi abandonner la transmission d'un enseignement disciplinaire pour se tourner vers l'APC ;

« Je prends le cas du socle commun de connaissances et de compétences heu c'est difficile me semble-t-il déjà d'avoir ce titre »⁷⁸⁴

M. T souligne, comme de nombreux autres inspecteurs, les tensions entre les deux modèles ; d'une part, nous avons les tenants de l'École-Entreprise, qui promeuvent l'APC et, d'autre part, les « têtes pensantes », universitaires et inspecteurs généraux de disciplines, qui veulent maintenir les programmes d'enseignement. Le passage d'un modèle à l'autre marque le passage du citoyen à l'utilisateur/ consommateur ;

« Que dans le titre y a déjà une incohérence pour moi/C'est-à-dire socle commun de compétences et de connaissances oui mais alors si je mets les compétences et les connaissances pourquoi j'écris des programmes à côté »⁷⁸⁵

À l'instar de Mme S, M. T utilise la rhétorique du discours managérial, pour appeler au changement de pratique des enseignants, peu enclins dans leur grande majorité à modifier leurs pratiques pédagogiques (résistance à la bivalence, à l'APC et à l'évaluation positive notamment). Ces deux cadres usent de la répétition des formules, des slogans et des maîtres mots du discours managérial : « accompagner le changement », « la réussite pour tous », « favoriser l'insertion professionnelle », « optimiser les résultats », « ne laisser personne au bord du chemin » etc... Bien souvent, M. T emploie des formulations tautologiques, construites autour d'un nombre réduit de verbes tels que « gérer » ou « piloter », pour marteler la volonté des cadres-managers de porter la réforme gestionnaire de l'Éducation nationale.

L'emploi de termes abstraits (« les comités », « la performance », « l'efficacité », « les référents ») et de sigles catégorisant les élèves rend le propos impénétrable. Ce discours managérial intime l'obligation de réussite : « voilà ce qu'on veut » est martelé par M. T tout au long de l'entretien. Il a recours à des anglicismes, issus sans doute des instances

⁷⁸² Ibid. L. 249 à 252.

⁷⁸³ Les compétences proviennent de l'Entreprise et sont véhiculées par les organismes internationaux, tandis que les programmes sont nationaux.

⁷⁸⁴ Ibid. L. 263 à 264.

⁷⁸⁵ Ibid. L. 286 à 287.

supranationales ; M. T parle de « l'optimisation des résultats » ou « d'Ambition avec un grand A » sur le mode de l'injonction, pour projeter l'École du 21-ème siècle dans la concurrence mondiale.

Conclusion du chapitre 4

La gouvernementalité, dont le référent est la Nation, inscrit les inspecteurs dans un positionnement de déni et d'opposition aux nouveaux modes gestionnaires, et les maintient dans le cadre construit par les « Écoles Petites Républiques ». La gouvernance de l'École, dont le référent est le Marché, inscrit les cadres dans un positionnement d'adhésion pleine au discours managérial, et les dirige vers les « Écoles Petites Entreprises ». Entre ces deux pôles situés historiquement de 1870 à nos jours, la moitié des cadres rencontrés adoptent un positionnement ambivalent.

Nous considérons que les positionnements de déni adoptés par M. B et d'opposition observés chez M. H et Mme F correspondent à leur rejet des normes et des standards européens dictés par « l'économie de la connaissance », qui place les systèmes éducatifs, les personnels et les élèves dans une logique de concurrence et de performance. Les cadres en adhésion pleine au nouveau modèle gestionnaire se situent à la fin du processus d'intégration de la logique managériale ; favorables à l'évolution du système éducatif, ils revendiquent la volonté de faire converger l'École vers les demandes du Marché.

Entre ces deux positions, qui correspondent à l'évolution des « « Écoles Petites Républiques » vers les « Écoles Petites Entreprises », la moitié des inspecteurs adoptent un positionnement ambivalent par rapport à la nouvelle gouvernance. Mme L, Mme V, M. M, M. D, Mme C sont « portés » par le discours managérial ; ils vantent les avancées considérables du modèle gestionnaire et, dans le même temps, ils dénoncent son inadéquation à la réalité du terrain, sa visée utilitariste, son renoncement aux valeurs républicaines et son inhumanité. Cette ambivalence correspond à une recherche d'ajustement à un modèle institutionnel en crise et cherchant à se renouveler.

En revanche, l'adhésion de M. T et de Mme S pourrait signifier le dépassement de cette crise des institutions. La gouvernance par les nombres, avec l'introduction des nouvelles technologies et l'application de normes et de standards européens, inscrit la « ressource humaine » dans une formation continue ouverte aux lois du Marché, devenu le nouveau Référent. La refondation de l'école devra apprendre à ses « acteurs » à se rendre « désirables » à l'entreprise ; le développement des savoir-faire, des savoir-être et des aptitudes psycho-

sociales, qui est désormais privilégié au détriment de la transmission des contenus disciplinaires, devra leur permettre de s'ajuster à la demande entrepreneuriale.

Les deux inspecteurs, M. T et Mme S, en adhésion pleine au discours managérial, orientent en effet leur discours sur la nécessité de rapprocher l'École de l'entreprise et adoptent les mots du management. Nous passons d'un modèle d'institution qui transmet un savoir extérieur et instituant à un modèle qui configure l'institution sur le modèle de l'entreprise et conçoit l'élève comme un sujet apprenant qui devrait s'ajuster⁷⁸⁶ en permanence à son environnement économique. Ainsi les termes d'évaluation, d'adaptation et de changement sont le nouveau triptyque du discours managérial.

Ce discours est un discours performatif, car il se réclame d'une « science » de l'action. S'intéressant au psychisme des élèves, ce modèle introduit l'évaluation des compétences psychosociales dans leur cursus. Le discours managérial semble en rupture totale avec les humanités qui le précèdent, car il discrédite la psychologie, les sciences sociales, la philosophie. Ces disciplines considérées comme idéologiques sont disqualifiées au profit d'un discours scientifique⁷⁸⁷ puisant ses arguments dans les sciences cognitives. Ce discours adopte la métaphore du « cerveau ordinateur » qu'on programme, qu'on « processe », qu'on interface... La généralisation du numérique à l'École semble inaugurer ce nouveau mode de gouvernance. La politique managériale bâtit sa légitimité sur la partie observable et calculable des comportements ; la figure du tiers disparaît. La perte de l'hétéronomie se manifeste par l'apparition de définitions autoréférentielles, sans référence à la place de surplomb occupée par la figure du Grand autre. Cette perte de la transcendance, qui se manifeste dans le discours par l'absence de mots au préfixe en -ité, permet d'appliquer les procédés de gestion des choses aux humains. Les mesures chiffrées des caractéristiques des individus, la traçabilité, le contrôle entraînent l'absence de respect de l'intimité des sujets⁷⁸⁸. La normalisation des conduites par l'intégration de savoir-être constitue l'enjeu majeur de ce mode de gouvernance. Ainsi le

⁷⁸⁶ Le verbe « s'ajuster » est fréquemment utilisé par M. T. Le verbe renvoie à la notion de mise en conformité de l'élève à la demande des entreprises.

⁷⁸⁷ **Étymol. et Hist.** **A. 1.** 1898 subst. « partisan de l'exclusivisme des sciences » (R. ROLLAND, *Les Loups*, acte III, sc. 2 ds QUEM. *DDL* t. 12) ; **2.** 1911 adj. (PÉGUY, in *Nouv. Rev. fr.*, 1^{er}juill., 140 ds *Fonds BARBIER*). **B.** 1907 relig. adj. et subst. (*Lar. mens.*, nov., p. 142). Dér. sav. de *science**; suff. Cntrl : *-iste**. Au sens B d'apr. l'anglo-amér. *Scientist* adj. dans l'expr. *Christian Scientist* « Scientiste Chrétien » dér. de *Christian Science* « Science Chrétienne » expr. att. dep. 1850 et utilisée pour désigner une religion fondée par Mary Balner Eddy en 1866 (v. *NED Suppl.*², *DAE* et *Americanisms*, *Scientist*, subst. p. ell. de *Christian*, étant att. en 1875 (*NED Suppl.*²). **Fréq. abs. littér.** : 14.

⁷⁸⁸ Les élèves ont perdu la confidentialité médicale. Auparavant, les dossiers médicaux des élèves étaient sous pli confidentiel et l'enseignant n'y avait pas accès. Depuis la médicalisation de l'École, les difficultés scolaires étant imputées à des « troubles » physiques ou psychiques, les élèves sont répertoriés et suivis par des protocoles de suivi. Les dossiers des élèves, mis en ligne, accompagnent leur parcours scolaire.

modèle de gouvernance de l'école reprend le schéma de la gouvernance économique : la mobilité des individus, l'instabilité, la concurrence rompent les liens de solidarité et de fraternité⁷⁸⁹ du système antérieur, considéré par les tenants du modèle managérial comme un modèle « élitiste » de la classe bourgeoise.

Désormais, les définitions binaires tendent à supplanter les définitions ternaires ; la structure du discours managérial, excluant l'hétéronomie, est totalitaire. Elle se construit sur une série de pôles contraires : le bon/ le mauvais, les « bonnes méthodes » / la liberté pédagogique, l'égalitarisme/ l'égalité, l'école inclusive /l'école élitiste, la société civile /les fonctionnaires.

Un discours dépréciatif stigmatise une école passéiste, « ne faisant réussir que les très bons élèves », une école au bord de la faillite et aux résultats désastreux. La médiatisation des scores, des classements issus des programmes d'évaluation des systèmes éducatifs de l'OCDE valide « scientifiquement » et « objectivement » cet état des lieux.

Cette dépréciation s'associe à la positivité nouvelle d'une « école bienveillante », permettant « la réussite de tous ». La visée égalitariste, impliquant l'égal accès aux diplômes, modifie le contenu des savoirs enseignés et les modes de certification (évaluation positive). La gouvernance se signale par l'usage de mots au suffixe en -ence/ance : ainsi la « bienveillance », « l'excellence », « la performance » renvoient à l'idéologie gestionnaire. Mots tombés en désuétude, employés dans les pays anglo-saxons, ils sont réintroduits dans le management, chargés d'un supplément d'âme néo-libéral. La performativité du discours se projette sur l'action à réaliser ; l'usage des verbes d'action est essentiel, ils ont pour effet d'introduire de l'esprit sur l'objectif à atteindre ; ils renvoient au champ lexical de l'épreuve et de la compétition et inscrivent l'école dans un mode de fonctionnement caractérisé par la mise en concurrence des élèves et des personnels. Les mots indiquant des difficultés (échec scolaire, retard, lacune, insuffisance, redoublement...) sont supprimés pour éviter de désigner une réalité désagréable. Parfois, les mots désignent le contraire de ce qu'ils énoncent, « la réussite pour tous » nie les difficultés d'intégration de tous les élèves. L'enseignement est conçu comme une construction et un montage de procédures, et non plus comme un processus d'acquisition de connaissances et de culture, qui se réalise par la médiation d'un enseignant. Les mots « kits d'apprentissage », « plan », « projet », « programme », « normes ISO » sont emblématiques de cette approche de l'enseignement.

⁷⁸⁹ Mme V soulignait dans ses propos la perte de la fraternité.

CHAPITRE 5 : Les entretiens avec les enseignants du premier degré : un métier et une école en tension

L'analyse de contenu des entretiens des enseignants atteste l'évolution du mode de gouvernement de l'EN ; le passage de la gouvernementalité vers la nouvelle gouvernance de l'école déplace le référent Nation vers le référent Marché. Cela se traduit sur le terrain par la fin du rôle politique de l'Éducation et par l'intégration d'une nouvelle gouvernance gestionnaire, celle de *la gouvernance par les nombres* (Supiot, 2015). L'évaluation et l'application de procédures tendent à transformer le métier d'instituteur en celui d'un pilote assisté de protocoles et de « kits » d'apprentissage, disponibles en ligne sur le site Éduscol du ministère.

Ces changements en matière d'éducation, initiés dès les années 1990 et portés par les politiques néo-libérales, mettent en tension une école et des personnels qui se réfèrent encore à la République, aux programmes nationaux et à la transmission de connaissances disciplinaires et une école « atomisée » qui intègre des personnels non enseignants dans les classes et adopte les normes et les standards européens ; l'APC issue du milieu des entreprises favorise, en effet, une nouvelle culture basée sur le « partenariat », « la collaboration » et l'ouverture de l'École sur le Marché. Les enseignants subissent, dans leurs pratiques de classe, cet entre-deux, c'est-à-dire à la fois la fin d'une école républicaine et l'émergence d'une école « refondée » ; leur discours révèle ce changement de paradigme. En effet, nous remarquons, dans les extraits d'entretiens, comment les enseignants modifient leur discours et adoptent, parfois à leur insu, le discours managérial, dès qu'ils évoquent leurs nouvelles missions centrées sur l'évaluation, ou encore lorsqu'ils se réfèrent à l'introduction des nouveaux outils de normalisation des pratiques enseignantes, tels que le Livret de Scolarité Unique ou le Socle Commun de Compétences.

Le discours managérial leur fait perdre leur autonomie et leur liberté pédagogique, pourtant inscrites dans leur statut depuis F. Buisson. Par ailleurs, l'accélération des réformes sans suivi sur le terrain, l'inclusion des élèves en situation de handicap(s) et la numérisation du système éducatif ont contribué à augmenter leur charge de travail⁷⁹⁰. Ainsi, parmi les causes du malaise

⁷⁹⁰ La charge de travail est d'autant plus augmentée que les enseignants ont tendance à procéder par « empilement » des réformes. Ils ajoutent les nouvelles orientations du ministère aux anciennes. Ils vont travailler selon leurs habitudes et leur formation initiale et continue et intègrent de façon quelque peu artificielle le remplissage des livrets d'évaluation, par exemple. Cette tentative de s'ajuster aux réformes est très anxiogène pour eux.

enseignant, nous pouvons mentionner leur incompréhension face au manque de clarté des nouvelles missions d'une école inclusive : s'agit-il d'instruire et / ou d'éduquer pour permettre l'insertion professionnelle de tous les élèves ? Comment enseigner avec des élèves de niveaux aussi disparates ? Les enseignants ont également le sentiment de manquer de formation pour répondre à l'accélération des réformes ; trois réformes en moins de dix ans modifient nécessairement les contenus disciplinaires, ainsi que les pratiques de classe. Ils ont également l'impression de devoir expliquer à leurs élèves tous les faits sociétaux ; chaque événement social, qu'il s'agisse d'un attentat ou d'un changement de modèle sociétal, devrait être pris en charge par l'École⁷⁹¹. Enfin, la bureaucratisation du métier d'enseignant a provoqué une vague de suicides au sein de l'EN, à l'instar d'autres secteurs du service public soumis aux mêmes modes de management ; le déni de leur malaise par l'Institution est pointé par les enseignants, qui disent leur sentiment d'abandon et de solitude.

Seul un enseignant, sur les dix que nous avons rencontrés, adopte un positionnement d'adhésion pleine au nouveau modèle gestionnaire de l'Éducation nationale ; sans doute parce qu'il a intégré le métier tardivement et qu'il n'a pas la culture professionnelle des enseignants formés à l'École normale ou dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Sa formation initiale d'éducateur sportif le rapproche du travail sur objectifs et de l'esprit de compétitivité introduits dans les nouvelles pratiques professionnelles des enseignants, désormais soumis à l'évaluation et « pris » dans une logique de performance. Le nouvel enseignant, semblable à un coach qui anime ses équipes, exemplifie cette nouvelle approche de l'enseignement.

5-1 La perte du référent Nation : Les politiques ont renoncé à la formation des instituteurs

Le mot instituteur a été remplacé par celui de professeur des Écoles lors de la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Au nom de la revalorisation du métier, les enseignants ont perdu l'attribution de leur logement de fonction, prévu dans l'enceinte de l'école où ils exercent, et ont obtenu en compensation une hausse de traitement. Ce changement

⁷⁹¹ Nous remarquons que la prise en compte des événements sociaux est un fait nouveau à l'école ; l'espace public et l'espace privé tendent à se confondre. Autrefois, sous F. Buisson, il était au contraire recommandé de ne pas intégrer « l'extérieur » dans l'école, qui devait être un lieu sanctuarisé, pour précisément ne pas endoctriner les enfants et leur permettre de se forger leur opinion par eux-mêmes. Désormais, au nom de « la bienveillance » et de l'acceptation de l'autre, l'école participe aux journées du Dys, journées de l'autisme, pendant lesquelles l'École « sensibilise » les élèves à « la différence » ; la catégorisation des élèves est présentée de façon événementielle, avec le port de t-shirts de couleur, la création de logos et la venue de la presse.

de statut les oriente désormais vers les métiers de la production économique et leur fait perdre leur spécificité de fonctionnaires, dévolue à une mission de service public. L'instituteur avait auparavant pour mission d'instituer un petit corps d'enfant, pour lui permettre de s'intégrer dans les différents corps de l'État. Cette incorporation se fait nécessairement par l'accès aux lois de la société et, en particulier à l'école primaire, par l'apprentissage de la langue nationale. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture inscrit ainsi l'élève dans une communauté qui partage un patrimoine commun de récits, de contes et de légendes. Cette transmission tendrait, selon nous, à perdre du terrain en raison de l'introduction des nouvelles technologies et de l'évaluation, au cœur des nouvelles pratiques d'enseignants transformés en professeurs des Écoles. Les humanités et la culture, difficilement évaluables, tendent par conséquent à disparaître progressivement de leur enseignement :

*« On est dans un système où **on veut tout pouvoir évaluer.** (///) on a voulu nous faire rentrer dans un système d'évaluation (///) / **La performance liée au mérite etc. donc toute cette culture de pseudo-entreprise** (///) ça induit ça oblige à évacuer tout ce que tu ne peux pas évaluer »*
792

Alors qu'auparavant, les instituteurs étaient formés à l'École Normale et suivis par des tuteurs avant d'exercer dans les classes, les nouveaux professeurs ne bénéficient plus de ce modèle d'apprentissage, proche du compagnonnage ; M. Y souligne l'absence de formation des enseignants⁷⁹³. Son désarroi se manifeste par la répétition en boucle de l'énoncé « *on ne nous apprend pas le métier* » :

*« Euh c'est vraiment mal fichu parce que **je ne comprends pas qu'on ne nous apprenne pas le métier. On ne nous apprend pas le métier** (ton assertif) / Non/ C'est un métier qu'on n'apprend pas/ Il n'y a pas un métier qu'on n'apprend pas/ Pourquoi celui d'enseignant on ne l'apprend pas ? »*⁷⁹⁴

L'accélération des réformes, parmi lesquelles l'introduction des nouvelles technologies et l'inclusion des élèves en situation de handicap(s), nécessite pourtant une formation des enseignants.

⁷⁹² M. Y, L. 452 à 460.

⁷⁹³ Le recrutement des nouveaux professeurs des Écoles se fait au niveau d'un Master 1. Ils sont mis dès la première année en responsabilité dans une classe.

⁷⁹⁴ M.Y, L. 420 à 428.

5-1-1 Des innovations, sans suivi des équipes enseignantes

Les réformes ne sont pas suivies d'une formation des enseignants, ni du matériel permettant de les introduire. Ainsi, M. Y parle du Plan informatique, en l'associant à l'injonction « il faut » ;

*« **Quand on parle de l'informatique par exemple/ On a mis un plan informatique sans réellement qu'il y ait un suivi après et on a l'impression que c'est toujours comme ça qu'y a une injonction du ministère/ Une parole qui tombe d'en haut pour dire - Il faut faire ci -/** »*⁷⁹⁵

Paradoxalement, alors que les enseignants sont tenus de répondre à de nouvelles exigences en intégrant notamment les enfants porteurs de handicaps, ils font face à la pénurie en ressources matérielle et humaine. Ils soulignent également l'absence de soutien de la part des parents et de leur supérieur hiérarchique ;

*« **On nous demande de plus en plus de choses précises mais on a de moins en moins les moyens d'y répondre et peut-être /// parce que tous se sont complètement complexifiés aujourd'hui/ Les missions qui nous incombent qui sont plus délicates et puis le public aujourd'hui auquel on s'adresse qui est beaucoup plus hétérogène** »*⁷⁹⁶

Les enseignants sont d'autant plus démunis face à ces nouvelles missions qu'ils n'ont plus l'autorité nécessaire pour exercer leur métier. Cette perte d'autorité se manifeste par l'obligation, pour l'enseignant, de justifier les sanctions qu'il applique aux élèves auprès des parents et de son supérieur hiérarchique :

*« **Là on se retrouve souvent dans des situations où l'enseignant doit justifier d'une punition/ D'une réprimande donc ça c'est plus délicat/ On n'a pas le soutien qu'on pourrait attendre tel qu'il existait autrefois de la part des parents** »*⁷⁹⁷

L'extrait ci-dessous exemplifie la perte de la place de surplomb ; en l'absence d'un supérieur incarnant l'autorité, présent dans l'ancien modèle pyramidal, se met en place une structure horizontale à l'intérieur de laquelle les membres de « la communauté éducative », les parents, les apprenants, l'enseignant et l'inspecteur vont rechercher une réponse consensuelle, face à un élève qui ne respecte pas les règles de l'École ;

*« **Et de la part de l'institution ce n'est quelquefois pas évident non plus d'avoir un soutien de l'inspecteur par exemple en cas de problème/Très franchement/ Ils essaient de transiger/** »*

⁷⁹⁵ Entretien de M. X, L. 12 à 20.

⁷⁹⁶ Ibid. L. 3 à 12.

⁷⁹⁷ Ibid. L. 57 à 67.

D'être des médiateurs entre les familles et les enseignants et très souvent ils prennent le parti de ne rien décider / De déplacer le problème ailleurs (///) »⁷⁹⁸

Actuellement, « la gestion des conflits » occupe une place prépondérante dans les stages de formation continue des enseignants.

5-1-2 L'école inclusive : Le déni de l'institution face aux difficultés des enseignants

La loi du 11 février 2005 rend obligatoire la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire. Si la volonté d'intégrer ces enfants est louable, il n'en demeure pas moins qu'elle se heurte aux difficultés du terrain, à savoir des classes surchargées, des niveaux scolaires très hétérogènes au sein d'une classe en raison du recul des redoublements, un personnel enseignant non formé pour accueillir des enfants qui nécessitent une attention et des compétences spécifiques, une collaboration avec des personnels extérieurs à l'Éducation nationale (Maison Départementale des Personnes Handicapées, professionnels libéraux tels que les ergothérapeutes, les orthophonistes, les psychologues et le service hospitalier).

Nous nous référons à la présentation de la loi du 11 février 2005 consultable sur le site de l'académie de Nancy qui tient un discours rassurant destiné aux parents d'élèves en situation de handicap :

« L'intégration des élèves et étudiants handicapés est facilitée par la mise en place d'équipes dédiées et formées »⁷⁹⁹

⁷⁹⁸ Ibid. L. 77 à 90.

⁷⁹⁹ www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-gtd/directeurs/sites/directeurs/IMG/pdf/synthese-loi-11-fevrier-2005.pdf

La loi du 11 février 2005 garantit l'égalité des chances entre les candidats handicapés et les autres candidats en donnant une base légale à l'aménagement des conditions d'examen.

B/ LA SCOLARITE

Le droit d'inscrire à l'école tout enfant qui présente un handicap constitue une des évolutions fondamentales de la loi. Celle-ci reconnaît la responsabilité de l'Éducation nationale vis-à-vis de tous les enfants et adolescents.

L'école ou l'établissement scolaire le plus proche du domicile constitue l'établissement de référence de l'enfant. C'est seulement avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal qu'il peut être inscrit dans une école ou un établissement scolaire autre que cet établissement de référence, s'il a besoin d'un dispositif qui n'existe pas dans l'établissement le plus proche. La loi reconnaît également aux enfants qui ont des besoins spécifiques **le droit de bénéficier d'un accompagnement adapté**. Les établissements et services du secteur médico-social complètent le dispositif scolaire ordinaire. La loi prévoit que les parents sont étroitement associés à la décision d'orientation.

Le projet personnalisé de scolarisation (PPS)

Le projet personnalisé de scolarisation coordonne le déroulement de la scolarité et l'ensemble des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales, qui viennent compléter la

Ce discours contraste avec les propos relevés chez une enseignante du premier degré, Mme J :

« On est seul sur le terrain quoi. Seul dans la classe et on doit se dépatouiller de plus en plus donc voilà des enfants aussi en manque de repères et des enfants avec des problématiques aujourd'hui reconnues telles que la dyslexie etc. / Trouble de l'attention mais comment prendre en compte ces enfants-là si on n'a pas les moyens de travailler en petits groupes avec des classes moins chargées voilà c'est bien beau d'afficher la politique du handicap / on intègre les enfants mais faut en donner les moyens quoi »⁸⁰⁰

Elle évoque le déni de l'Institution face aux difficultés, pour les enseignants, d'intégrer les élèves porteurs de handicaps :

« Ils n'ont pas la réalité du terrain quoi. Ils transmettent les consignes du ministère, ils font avec les budgets qu'ils ont et concrètement sur le terrain ils n'y sont pas, ils ne voient pas comment ça se passe voilà/ Comment ça se passe au quotidien/ »⁸⁰¹

L'enseignante, excédée, invite les cadres à se rendre dans les classes, pour prendre conscience d'une réalité dissimulée derrière les protocoles qui évitent de nommer les difficultés d'intégration de ces élèves :

« Moi je trouve, je pense que certains inspecteurs tous les euh /je ne sais pas tous les quatre ans ils devraient revenir dans une classe/ faire TR⁸⁰² par exemple pour circuler un petit peu de partout dans le département et puis voir un petit peu tous les niveaux et se rendre compte un petit peu de ce qui se passe. Les injonctions viennent toujours du haut. Ça descend et à force ça sature »⁸⁰³

Les comités de suivi, les protocoles, les plans d'accompagnement, les projets de réussite se sont substitués à la présence effective des maîtres spécialisés (RASED) qui venaient en appui

formation scolaire et sont nécessaires pour assurer la cohérence et la continuité du parcours scolaire. Les parents sont étroitement associés à l'élaboration du projet personnalisé de l'enfant ainsi qu'à la décision d'orientation, prise en accord avec eux par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées.

Qui suit mon enfant handicapé à l'école ?

L'intégration des élèves et étudiants handicapés est facilitée par la mise en place d'équipes **dédiées et formées** :

- **des équipes de suivi de la scolarisation**, dans chaque département, regroupent l'ensemble des personnes qui concourent à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation et, en particulier, **le ou les enseignants qui ont en charge l'enfant ou l'adolescent** ;

- un enseignant référent assure, sur l'ensemble du parcours de formation, la permanence des relations avec l'élève et ses parents ;

- les **auxiliaires de vie scolaire** facilitent l'accueil et l'intégration des enfants dans leur classe.

⁸⁰⁰ Entretien de Mme J, L. 35 à 40.

⁸⁰¹ Ibid. L. 48 à 50.

⁸⁰² Le Titulaire remplaçant est un maître qui effectue des remplacements sur une circonscription ou département. Cela lui permet d'avoir accès à l'ensemble des niveaux scolaires et des pratiques pédagogiques.

⁸⁰³ Mme J, L. 50 à 54.

aider l'enseignant de la classe. Mme W souligne, elle aussi, la dégradation des conditions de travail, en raison de la hausse des effectifs de classe, de l'hétérogénéité des élèves et du manque de ressources, tant sur le plan humain que sur celui de la formation :

*« On supprime de plus en plus de postes/les postes RASED⁸⁰⁴/ les infirmières y en a de moins en moins alors que je pense que le niveau social des élèves est bas et c'est bien d'avoir des gens comme ça qui puissent nous aider parce qu'on se débrouille avec ce qu'on a et **on est pas formés pour ces élèves-là** qui viennent de niveaux sociaux défavorisés euh je pense qu'on manque de formation justement à ce niveau-là par rapport à l'évolution du métier, **la population qu'on a maintenant dans les classes on devrait être formés plus par rapport à ce type d'élève/ c'est pas des élèves basiques et on a un peu de tout** »⁸⁰⁵*

Les protocoles de suivi masquent cette réalité du terrain ; les élèves en situation de handicap ou en difficulté scolaire sont désignés par des sigles ; les Projets Pédagogiques de Réussite Scolaire (PPRE), les Programmes Personnalisés de Scolarité (PPS) stigmatisent les enfants qui ne correspondent pas à la norme attendue.

5-1-3 La bureaucratisation⁸⁰⁶ du métier : le déni de la pédagogie

Mme U évoque la prolétarianisation de son métier, en opposant l'ancienne culture professionnelle des enseignants aux nouvelles injonctions ministérielles visant à bureaucratiser leur pratique ; dans le premier modèle, les enseignants se concertaient et travaillaient ensemble à l'élaboration de leur propre matériel didactique le mercredi matin, tandis que dans le deuxième modèle, l'inspecteur impose l'APC et le nouvel outil de saisie des évaluations :

*« À l'école précédente on se voyait presque tous les mercredis matins/ On ne travaillait pas le mercredi matin à l'époque et **on créait nos outils/** »⁸⁰⁷*

Nous remarquons, par ailleurs, qu'elle n'assimile pas ce temps de création de supports pédagogiques à du travail, puisqu'elle dit « on ne travaillait pas » alors qu'il s'agit d'un temps de préparation de classe, hors de la présence des élèves.

Progressivement, l'imposition du numérique transforme les enseignants en analystes et transmetteurs de données ; l'enseignante rit en évoquant le nom du dernier logiciel, « Cerise », censé révolutionner son travail :

⁸⁰⁴. http://cache.media.education.gouv.fr/file/ASH/01/8/RASED_659018.pdf RASED : Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014

⁸⁰⁵ Entretien de Mme W, L. 5 à 15.

⁸⁰⁶ Nous renvoyons à B. Hibou (2012) pour l'analyse de cette notion.

⁸⁰⁷ Entretien de Mme U, L. 280 à 282.

« Nous avons été convoqués dans un grand amphithéâtre par notre inspecteur qui nous a présenté **le fonctionnement du livret personnel de compétences/ Le futur logiciel Cerise** pour analyser les données et les transmettre qui d'ailleurs n'a jamais vu le jour en fait »⁸⁰⁸

Mme U recourt, à de nombreuses reprises, à l'injonction « Il fallait » et aux verbes « fonctionner » et « appliquer », alors qu'elle emploie le verbe « créer » lorsqu'elle se réfère à ses anciennes pratiques ; ce changement de discours marque le passage d'un métier d'enseignant proche de l'artisanat à celui d'un opérateur de protocoles :

« **Il fallait fonctionner avec cela/Il fallait fonctionner au mieux/ ça avait été donné par le Ministère de l'Éducation nationale/ Il fallait l'appliquer à la lettre très peu de temps après sans trop savoir d'ailleurs quels moyens pour l'appliquer/ Sans trop savoir si les gens allaient y comprendre quelque chose/Il fallait que ça soit fait** »⁸⁰⁹

Le déni de l'Institution face à la réalité du terrain se manifeste par le martellement de la formulation de l'inspecteur « Non, non il n'y a pas de problème », alors que les écoles subissent les effets de la crise économique⁸¹⁰ :

« (///) l'inspecteur n'a même pas voulu entendre le problème logistique des enseignants/**Non/ Non/ Il a nié tout problème logistique/ Il n'y a pas de problème logistique** »⁸¹¹

La hiérarchie ne tiendrait pas compte, selon les enseignants, de leur absence de formation à l'APC. Par ailleurs, les plus anciens ne sont pas formés au numérique et les écoles sont souvent équipées d'ordinateurs « récupérés » par les enseignants⁸¹² :

« A ce moment-là les réflexions de certains collègues/ **Donc c'était un travail par compétences/ Une approche différente/ Et les réflexions de certains collègues étaient très malvenues/ Très malvenues** »⁸¹³

Le métier, basé sur des indices de performance et de rentabilité, se technicise en perdant son approche humaniste :

« (///) et en fait je m'aperçois plutôt **qu'il vaut mieux sûrement être un bon technicien peut-être /Qu'un très bel humaniste (///) /lorsqu'on parle de rentabilité (///) De notation ou de classement c'est très difficile pour des enseignants du primaire tant pour soi que pour évaluer les autres / (///)**⁸¹⁴

⁸⁰⁸ Ibid. L. 283 à 285.

⁸⁰⁹ Ibid. L. 292 à 298.

⁸¹⁰ L'impression des évaluations numérisées accroît considérablement les dépenses en fongibles, qui sont à la charge des communes. L'imposition des livrets délivrés aux parents en version papier oblige les enseignants à limiter le nombre de photocopies à usage pédagogique.

⁸¹¹ Entretien de Mme U, L. 280 à 305.

⁸¹² Les communes sont chargées de l'équipement des classes. Elles ne répondent pas toujours aux demandes du ministère, ce qui place les enseignants dans une situation de double contrainte ; faire de l'informatique en respectant la législation (achat des logiciels, contrôle du matériel utilisé) et, en même temps, faire face à l'absence de budget pour équiper les classes.

⁸¹³ Mme U, L. 289 à 292.

⁸¹⁴ Ibid. L. 158 à 170.

5-2 La gestion de l'humain : le livret de compétences

Parmi l'ensemble des enseignants rencontrés, neuf se sont clairement opposés à l'introduction du livret de compétences qu'ils n'ont pas renseigné, avant l'imposition du logiciel de saisie. Selon eux, ce livret n'est pas adapté à l'enseignement, M. G s'insurge contre son utilisation ;

« Puff le livret de compétences c'est du martien pour moi/ (///) / Ça m'intéresse pas du tout/ »⁸¹⁵

Il ajoute que la lecture des résultats du livret rendus à travers la forme d'une nomenclature d'items n'est pas compréhensible pour ses principaux destinataires :

« En fait les compétences c'est une forme de communication interne à l'Education nationale alors les parents ils n'y comprennent rien »⁸¹⁶

L'outil semble avoir désolidarisé les enseignants du ministère. Cette rupture du lien entre l'administration de l'éducation et les enseignants est marquée par l'opposition : nous/ ils : « nous » les enseignants contre « ils », qui désigne les représentants du ministère ;

« Ce truc de compétences/ Je les ai lues / Ils voulaient nous obliger/ Nous on a dit non / Parce que je ne sais pas s'il y a des gens qui le font/ Ces espèces de gros livrets de compétences »⁸¹⁷

Le livret de compétences découpe l'apprentissage de la lecture en une suite d'opérations ; l'apprentissage de la lecture s'apparente à « une mécanique », proche de celle du modèle de travail fordiste, car l'enseignant doit indiquer pour chaque activité un découpage de procédures à faire réaliser aux élèves. Avec trente élèves par classe, dont certains sont en situation de handicap(s), ces relevés ne semblent pas réalisables par l'enseignant :

« C'est la capacité à faire une tâche précise/ Enfin je crois que c'est ça et donc nous on doit lister les tâches précises de façon relativement détaillée et ça c'est un travail de chercheur en fait / Pas un travail d'instit/ (///) »⁸¹⁸

Le découpage des actions effectuées par l'élève est perçu comme « malsain » : l'évaluation est pratiquée beaucoup trop tôt et n'a aucun sens, si ce n'est celui de remplir des grilles qui mesurent et établissent des normes :

⁸¹⁵ Entretien de M. G, L. 337.

⁸¹⁶ Ibid. L. 347 à 348.

⁸¹⁷ Ibid. L. 376 à 377.

⁸¹⁸ Ibid. L. 357 à 359.

« **Il sait tenir** son crayon/ **Il sait tenir** sur la ligne/ moi je trouve/ Je ne vois pas trop l'intérêt/ Même je trouve que **ça a un côté malsain**/ (///) Parce que ça taille en pièces un peu la personnalité des petits »⁸¹⁹

La volonté de standardiser l'enseignement et de diagnostiquer d'éventuels « troubles » de dysgraphie rapproche l'enseignement du milieu médical et des partenaires privés de l'école, prompts à proposer une remédiation :

« C'est utile un peu pour faire un **diagnostic**/ Pourquoi l'enfant a pas appris à lire/ Alors là tu prends / Tu regardes bien là tout et après y en a / Ils ont pas appris à lire/ Moi je prends la lecture ou l'écriture/ Et après c'est vrai **il faut leur laisser le temps** / (///) J'ai jamais bossé avec ça / Ca me fait repoussoir (rires »)⁸²⁰

M. G qualifie le livret de compétences de « truc rachitique » qui n'a pas retenu son attention ; selon lui, l'apprentissage s'inscrit dans le temps long et l'évaluation n'est pas un acte pédagogique, puisqu'elle n'a pas de sens dans les petites classes.

5-2-1- L'accélération des réformes : l'évaluation et l'adaptation aux demandes du Marché

Mme N. souligne qu'elle a vécu trois changements de programmes en l'espace de dix ans, ce qui ne laisserait pas aux enseignants le temps de les mettre en place, ni même d'en mesurer les effets :

« En 10 ans seulement/ Donc y a eu tellement de changements de programmes qu'on a pas eu le temps de les installer vraiment je pense/ Et est-ce qu'on a réellement eu le temps de prendre du recul par rapport à ce qui avait été mis en place / Je ne suis pas sûre/ Je pense que ça a été trop rapide et qu'on a pas eu le recul pour voir ce qui était bon et ce qui était pas bon/ Voilà en tout cas ces 10 dernières années j'ai l'impression d'avoir vu des changements mais qui n'ont pas eu le temps de montrer leur valeur ou pas/ »⁸²¹

Par ailleurs, le livret de compétences est assimilé à une surcharge de travail qui n'a pas de sens car, d'une part, les enseignants ne travaillent pas avec l'APC à l'École et, d'autre part, les enseignants du secondaire ne lisent pas les livrets du primaire :

« **Le livret de compétences (///) oui c'est bien mais encore une fois la façon dont ça a été mis en place ça fait de la paperasse en plus que beaucoup de gens ne lisent pas/ Par exemple en étant enseignante de Cm2 on me demande de faire des dossiers 6^{èmes} pour le passage en 6^{ème} de mes élèves/ De remplir ce livret de compétences euh qui clairement c'est dit par les collègues de 6^{ème}/ Ils ne le lisent pas »⁸²².**

⁸¹⁹ Ibid. L. 379 à 381.

⁸²⁰ Ibid. L. 382 à 385.

⁸²¹ Entretien de Mme N, L. 267 à 272.

⁸²² Ibid. L. 273 à 278.

Les réformes successives ont introduit l'APC et les outils de normalisation des pratiques enseignantes : le Socle commun et le Livret de compétences. Issus du milieu de l'entreprise et importés jusque dans nos classes par l'imposition des normes européennes, ces nouveaux outils sont véhiculés par le discours managérial qui brouille encore davantage le travail des enseignants. Les enseignants sont désorientés par le flou et l'imprécision d'une terminologie nouvelle :

*« Parce que ces dernières années pour revenir justement à cette histoire de réforme je crois qu'on a voulu **harmoniser** les choses mais au final **ça alourdit en vocables** heu mais complètement différents et **on parle tous avec un langage différent**/ Déjà entre le secondaire et le primaire on ne va pas parler de la même chose/ »⁸²³*

Le terme compétence n'est jamais clairement défini, bien que l'enseignante perçoive qu'il s'inscrit dans un discours performatif :

*« (///) **la définition de compétence il faut mettre un verbe et quelque chose d'actif**/ Je la définirais très rapidement comme ça/ Une compétence ça reste un savoir/ Ce n'est pas défini comme ça dans les programmes mais savoir-être et savoir-faire/ Un côté quand même actif/ Et voilà qui n'est pas assez bien défini me semble-t-il/ (///) »⁸²⁴*

Le manque de définition stable des notions imposées par les réformes ne permet plus aux enseignants de communiquer entre eux ; proche d'un effet Tour de Babel, la multiplication des discours crée une confusion des esprits et divise les individus. La mise en commun des échanges de pratiques professionnelles est empêchée par l'introduction du jargon managérial :

*« Même nous entre collègues quand on discute on se rend compte que **moi je vais mettre une définition sur un mot**/ Ce ne sera pas la même que la personne d'en face (//) j'ai pas l'impression qu'on ait **harmonisé notre vocabulaire**/ Y a beaucoup de vocabulaire qui reste obscur je pense/ Pas assez bien défini/ **Qu'est-ce qu'une compétence**/ Je pense qu'effectivement on **si tu poses la question à 10 enseignants on va tous avoir une réponse différente** »⁸²⁵*

5-2-2 L'usage des outils numérisés contraint les enseignants à utiliser le discours managérial

Lors de la passation de l'entretien, le livret de compétences sous sa version papier n'était pas encore imposé. Avec l'introduction du LSU numérisé, l'outil d'évaluation devient un mode d'évaluation obligatoire ; nous remarquons que M. X, pourtant défavorable à l'utilisation du

⁸²³ Ibid. L. 320 à 322.

⁸²⁴ Ibid. L. 308 à 312.

⁸²⁵ Ibid. L. 319 à 335.

livret de compétences, semble adopter à son insu le discours managérial dès qu'il se réfère à cet outil de normalisation des pratiques :

*« Le livret de compétences c'est peut-être le moyen de synthétiser ce qu'on attendrait d'un enfant à la fin de l'école élémentaire mais **est-ce que c'est pas aussi du temps perdu à remplir un livret qui ne sera pas forcément utilisé par la suite au collège/ Non personnellement je ne le remplis pas/** »⁸²⁶*

Dans les extraits suivants, nous remarquons que l'adverbe « globalement » est utilisé à deux reprises ; la référence aux « compétences » et aux « piliers » du socle illustre le changement de discours de M. X, qui va conclure en parlant comme un manager :

*« **Globalement** ils ont les 7 compétences du pilier donc/Voilà on fait pour les élèves qui vont au collège et qui ont besoin d'une attention particulière parce qu'il y a une **déficience** quelque part sinon on considère que les autres **piliers du socle** ils ont été **atteints** par les élèves ce qui est en grande majorité ici (///) le cas heureusement/ »⁸²⁷*

Le champ lexical de l'épreuve, propre au discours de la performance, est requis avec l'emploi du syntagme « atteindre des objectifs », ainsi que celui du handicap avec l'emploi du terme « déficience ». Le sigle (PPRE) contribue, par ailleurs, à catégoriser médicalement les élèves :

*« Y a que **2 ou 3 PPRE passerelle**/ Des cas qui seraient **dyslexiques** par exemple/ Qui auraient eu des problèmes en mathématiques par ailleurs voilà ou **un handicap** quelconque/ **Globalement** je pense qu'ici à (///) on **atteint nos objectifs** parce qu'on n'a pas une **population scolairement très défavorisée** »⁸²⁸*

La numérisation de l'École modifie l'ordre du discours scolaire ; le discours managérial se diffuse au sein de l'École par l'imposition du LSU (Livret de Scolarité Unique)⁸²⁹. Ainsi, l'enseignant devient un « pilote » lorsqu'il enseigne une leçon de grammaire, et il est « référent langue » lorsqu'il donne un cours en langue étrangère. Il s'agit d'étiqueter et de rationaliser tous les actes professionnels et d'imposer leur traçabilité... en oubliant le quotidien d'une classe. L'institution peut exiger de l'enseignant la préparation de ses cours, mais il semble illusoire de prétendre mesurer les effets de son travail à court terme. Par ailleurs, selon les enseignants, les élèves ne devraient pas être évalués dans les petites classes ; certains d'entre eux adoptent bien souvent, lorsqu'ils souhaitent « réussir », une tendance au « remplissage », en complétant à toute allure des fiches qui n'ont que peu de sens. Ce comportement

⁸²⁶ Entretien de M. X, L. 239 à 243.

⁸²⁷ Ibid. L. 244 à 249.

⁸²⁸ Ibid. L. 249 à 252.

⁸²⁹ Ce livret numérisé renseigne dans le même temps l'administration sur le niveau de compétences atteint par les élèves au regard du référentiel fourni par le Socle commun.

« productiviste » semble être un des écueils de la course à la performance observée dans les classes et génère du malaise chez les enseignants.

5-2-3 Un taux de suicide plus élevé parmi les enseignants que pour la moyenne des salariés⁸³⁰

Mme O commence l'entretien en évoquant le suicide d'une amie qui s'est pendue. Elle parle de la déprime et des suicides des enseignants, qui vivent de plus en plus un sentiment de manque d'écoute et de soutien de leur hiérarchie. Elle relie, de façon très explicite, la vague de suicides au sein de l'EN à la bureaucratisation du métier ; l'usage du numérique a cassé les relations sociales entre les individus, qui se sentent de plus en plus isolés et ne supportent plus leurs conditions de travail :

« Même autour de moi j'ai même eu des suicides d'enseignants/ Parmi des proches donc je pense que quand j'ai commencé ou alors je m'y intéressais moins il me semble qu'on en voyait moins / Enfin moi autour de moi je trouve que plus j'avance dans le métier plus je suis sensible à ça/ Des personnes malades déprimées et qui vont jusqu'au suicide (///) »⁸³¹

Elle évoque l'augmentation de cas de suicides au sein de l'Éducation nationale et le cas d'une amie qui s'est suicidée :

« Des amis (///) Ben c'est le contexte global/Mais on va dire que les conditions de travail c'est la goutte d'eau qui a fait déborder le vase/ Donc notamment l'année dernière j'ai perdu une amie avec qui j'ai travaillé et qui a craqué/ Et qui s'est pendue (///) / Moi je trouve qu'on a de plus en plus de cas comme ça dans notre métier et je trouve par rapport à ça on est pas assez écoutés /Pas assez épaulés/ »⁸³²

Elle souligne le manque de temps pour échanger et discuter entre enseignants et relie le rapport asymétrique existant entre l'augmentation des problèmes « plus on a de problèmes » et la diminution du temps de parole « moins on a le temps pour en parler », comme s'il s'agissait d'empêcher le personnel enseignant de nommer l'indicible :

« Moi je trouve que plus on avance plus on a de problèmes dans notre métier et moins on a de temps pour en parler et trouver des solutions parce que même nos réunions à nous là je trouve qu'on a pas le temps de parole pour ça »⁸³³

⁸³⁰ JO Sénat du 15/10/2015 - page 2411 : Avec 39 cas pour 100 000, le taux de suicide est 2,4 fois plus élevé parmi les enseignants que pour la moyenne des salariés.

⁸³¹ Entretien de Mme O, L. 17 à 20.

⁸³² Ibid. L. 22 à 29.

⁸³³ Ibid. L. 39 à 41.

Mme O. évoque le manque de prise en charge des personnels en souffrance. Il n'existe pas, au sein de l'Éducation nationale, de lieu d'écoute⁸³⁴ :

*« Moi je pense que c'est un manque de temps/ Un manque de personnes compétentes pour nous écouter/ **Donc on souffre d'isolement/ (///) Après moi après je le ressens / Je suis en fin de carrière/ Je ressens plus maintenant/ Il me semble pas que je me sois fragilisée/ Au contraire il me semble plus forte qu'avant et malgré tout je vis des situations ben qui me déstabilisent** »*
835

Elle poursuit en se remémorant son amie qui s'est suicidée :

*« Oui elle disait **comme moi** / Manque d'écoute/ Manque de (///) Elle en parlait/ Après on a tous été choqués car on ne s'attendait pas qu'elle aille jusque-là euh y avait effectivement dans ces discours on est pas heureux/ On est pas écouté / »*⁸³⁶

La perte du Référent Nation, induite par les pratiques managériales, a désolidarisé les enseignants de leur ministère et l'introduction des nouvelles technologies a permis de normer les pratiques professionnelles. L'application de référentiels et l'introduction de l'évaluation ont

⁸³⁴Il y a une pénurie de médecins du travail à l'Éducation nationale. Les difficultés des enseignants sont très souvent liées à des relations avec des familles pouvant exercer du harcèlement, à la difficulté de prendre en charge des enfants en très grande souffrance et au manque de réponse adaptée de l'Administration. Le rapport du Sénat précité indique : « La médecine de prévention, médecine du travail pour la fonction publique, se doit pourtant d'organiser une visite médicale tous les cinq ans pour les agents de l'Education nationale, comme le prévoit le décret n° 95-680 du 9 mai 1995 modifiant le décret n° 82-453 du 28 mai 1982 relatif à l'hygiène et à la sécurité du travail, ainsi qu'à la prévention médicale dans la fonction publique. Cette obligation n'est pas remplie comme peuvent en attester les **840 000 enseignants de notre pays : seule une visite d'aptitude est effectuée au moment du recrutement. Selon un rapport publié en 2013 sur la situation générale de la santé, de la sécurité et des conditions de travail au sein de l'Education nationale, seuls 3,9 % des agents ont bénéficié d'une visite médicale cette année-là.** De surcroît, outre la pénurie de médecins, **les conditions dans lesquelles ils exercent leur métier sont difficiles : vétusté des locaux ; manque d'espaces de confidentialité ; absence de secrétariat ou d'informatisation et parfois même de matériel médical. Pire encore, cinq académies sur les trente ne disposent pas d'un médecin de prévention** ». La médecine du travail « préconise, par ailleurs, l'instauration d'outils de mesure des risques professionnels et psychosociaux au travail pour les enseignants, ainsi que des suicides et des burn-out, directement imputables au service et la publication régulière des résultats obtenus ».

Réponse du Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche publiée dans le JO Sénat du 18/02/2016 - page 705

« Dans le cadre du déploiement de ce plan d'action national de prévention des risques psychosociaux, un vade-mecum, destiné aux services académiques, a d'ores et déjà été élaboré dans le cadre des travaux du comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail ministériel de l'Education nationale. S'agissant de l'instauration d'outils de mesure des risques psychosociaux et plus particulièrement des suicides ou des tentatives de suicide, la DGRH du ministère organise depuis 2011, dans le cadre du dispositif de veille sociale, une remontée d'informations lui permettant d'être immédiatement alertée de tout suicide ou tentative de suicide d'un personnel et de disposer d'éléments d'information permettant d'apporter à chaque niveau les réponses aux questions qui sont posées suite à ces événements de manière rapide et cohérente. Ces informations ne permettent pas pour autant d'avoir une vision exhaustive de la réalité car les proches des agents ne souhaitent pas toujours déclarer les causes du décès lorsqu'il survient hors du lieu de travail. En outre, les données collectées, qui concernent la population enseignante et non-enseignante relevant du ministère chargé de l'Education nationale, ne permettent pas de dresser d'étude épidémiologique permettant de produire des estimations sur la population globale à partir de différentes méthodes statistiques précises ».

⁸³⁵ Ibid. L. 47 à 52.

⁸³⁶ Ibid. L. 63 à 66.

transformé un métier, proche de l'artisanat, en un « job » d'opérateur de procédures. Cette prolétarianisation du métier a conduit certains enseignants jusqu'au suicide et une grande majorité d'entre eux exprime un profond malaise au travail.

5-3 L'adhésion à l'idéologie managériale : « Des îlots bonifiés » à la préparation des élèves au milieu entrepreneurial par leur mise en concurrence

M. K est le seul enseignant rencontré qui adhère au discours managérial. Il articule son argumentation autour des notions « d'efficacité », de « performance » et « d'autonomie » de l'élève. L'École de la confiance, l'apport des sciences cognitives, l'exemple des modèles éducatifs étrangers, l'APC sont autant d'arguments avancés par M. K pour étayer son positionnement en faveur du changement de modèle éducatif. Recruté par ailleurs tardivement, il semble que M. K ne perçoive pas la perte des acquis sociaux et symboliques de la profession, liée à la bureaucratisation du métier ; à la différence de la majorité des autres enseignants, il ne fait pas allusion, par exemple, à la perte de l'autorité des maîtres et de leur statut social. La perte du logement de fonction et la perte de l'appellation « instituteur » remplacée par celle de « professeur des Écoles » peuvent attester le rejet de l'ancien mode de gouvernementalité. D'un point de vue pédagogique, il se différencie également des autres enseignants ; en effet, alors que tous les enseignants rencontrés souffrent parce qu'ils ne peuvent plus mener à bien leur programme d'enseignement, M. K renvoie leur niveau d'exigence à une vision élitiste⁸³⁷ de l'enseignement.

L'entretien débute par un discours axé sur « la performance » et « le taux d'échec » des élèves ;

*« Euh moi je crois que le problème fondamental de l'Education nationale actuellement c'est qu'on a **encore le même taux d'échec au niveau de nos élèves** et qu'il faudrait qu'on arrive à pallier à ça/ Qu'on arrive à ce que **nos élèves soient plus performants (///)** quand même **l'objectif** c'est ça/ (///) c'est qu'on a trop d'élèves en échec à la sortie du secondaire donc voilà donc je pense que voilà une des missions/ **Une de nos missions on n'arrive pas à la remplir** »⁸³⁸*

Les mauvais résultats conduisent inéluctablement à mettre en place l'APC, sans que M. K puisse pour autant définir ces dernières :

*« En fait pour être **efficace et performant** il faut qu'on **développe des compétences** en compréhension de lecture comme par exemple le repérage de substituts/ L'importance des marques/ Des mots **un peu machin**/ Des marqueurs morphosyntaxiques »⁸³⁹*

⁸³⁷ L'élitisme est un argument avancé par les enseignants et les inspecteurs en faveur de l'École du socle. L'enseignement des textes littéraires et de la langue française fait l'objet de critiques qui nous semblent dommageables pour le devenir des élèves. En abaissant le niveau d'exigence et en retirant ou en simplifiant les textes littéraires, on ne crée pas de l'égalité sociale, car on appauvrit l'ensemble des élèves de leur patrimoine culturel.

⁸³⁸ Ibid. L. 21 à 27.

⁸³⁹ Ibid. L. 201 à 202.

Il se réfère au modèle éducatif finlandais, en opposant un système dit élitiste à celui-ci, perçu comme égalitariste ; ce serait, selon lui, un modèle idéal, sans notes, sans pression, sans redoublement :

« *C'est des systèmes **performants** mais y en a un qui m'intéresse plus que l'autre (///) Ben sur les Finlandais*⁸⁴⁰ (///) *Les Finlandais ils sont partis là-dessus/ C'est-à-dire **il n'y a pas de notes** avant l'âge de 14 ans/ Ils travaillent **par groupes de besoins**/ T'as un système de **tutorat** enfin/ **Y a pas de pression/ Y a pas de pression de réussite/ Y a pas de maintien*** »⁸⁴¹

M. K, pris dans le discours managérial, oppose l'École dite élitiste, responsable du manque d'intérêt des élèves pour les apprentissages, à l'École de la confiance :

« *Voilà une certaine **confiance** en soi qui permet d'apprendre quoi/ Si on le met en échec il n'a pas envie quoi* »⁸⁴²

Il a introduit dans sa classe le modèle « îlot bonifié »⁸⁴³, qui est un dispositif permettant de mettre en concurrence les élèves et de les préparer à leur intégration dans le milieu

⁸⁴⁰ N, Hirtt (2017) « Suède, Finlande : quand les modèles éducatifs s'embourbent dans le marché scolaire » : « Petit à petit, depuis vingt ans, **l'enseignement suédois a perdu son statut de système éducatif égalitaire** : la ségrégation sociale et les inégalités de performances entre élèves riches et pauvres y croissent sans arrêt. Comment expliquer cela, malgré l'existence d'un « tronc commun » jusqu'à 16 ans ? Les études convergent désormais pour incriminer **le libre choix de l'école et la concurrence entre écoles publiques et « libres » introduit dans les années 90**. (...°) Ce qu'ont démontré historiquement la Norvège, la Suède et la Finlande, c'est qu'un enseignement de tronc commun de longue durée et d'un bon niveau est tout à fait possible. Cela est réjouissant, parce que cela détruit les affirmations de ceux qui prétendent que les enfants de riches et de pauvres seraient — génétiquement ou culturellement — trop différents pour recevoir le même enseignement. Cela nous conforte donc dans l'ambition d'œuvrer à une école commune jusqu'à 16 ans. Mais l'évolution récente de la Suède (et petit à petit, celle de la Finlande) montre tout aussi indubitablement que **le succès de ce tronc commun est incompatible avec un libre marché scolaire** ». (Souligné par nous), la date de 1990 correspond à l'introduction de la nouvelle gouvernance et, par conséquent, à l'adoption du modèle néo-libéral basé essentiellement sur des notions d'employabilité et de mise en concurrence des acteurs. En France, la carte scolaire a également été supprimée, ce qui contribue à accroître la ghettoïsation des Écoles qui étaient déjà placées en zones sensibles.

⁸⁴¹ Ibid. L. 373 à 382.

⁸⁴² Ibid. L. 384 à 385.

⁸⁴³ https://www.meirieu.com/COMPTE-RENDUS_OUVRAGES/travailler-en-ilots-bonifies.pdf.

C. Manesse, A. Dauvergne IPR Langues vivantes – Académie de Dijon, « Travailler en îlots bonifiés selon la méthode pédagogique créée par Marie Rivoire »,

« L'ouvrage de M. Rivoire est disponible à l'adresse suivante : <http://www.generation5.fr/produits/Travailler-en-ilots-bonifies--1404--23420-->

QU'EST-CE QUE TRAVAILLER EN ÎLOTS BONIFIÉS ?

Les élèves sont par groupes de 4 ou 5, réunis autour de plusieurs tables formant un îlot. Ce sont eux-mêmes qui constituent leur îlot, donc s'assemblent par affinités. Après une première phase de travail individuel indispensable à la réussite de chacun, les élèves du même îlot se consultent quasi systématiquement dans le but de s'apporter mutuellement aide, correction, idées, conseils afin de progresser et réussir. L'implication de tous dans la tâche donnée donne lieu à l'attribution d'une note d'activité. C'est donc ensemble qu'ils s'entraîneront dans les meilleures conditions pour réussir les évaluations dans les 5 activités langagières travaillées en langue (compréhension de l'oral, expression orale, interaction orale, compréhension de l'écrit et expression écrite).

DANS QUEL BUT ?

entrepreneurial. Ce dispositif inclut la mise en place d'un système de bonus et de malus, de contrat d'objectifs et le développement de compétences psychosociales adaptées au milieu professionnel. Remarquons l'incohérence du modèle, qui se dit égalitariste, alors que dans le contexte du travail de classe, les groupes d'élèves placés en concurrence stoppent la progression des autres ; lorsque le groupe le plus « performant » a atteint ses « objectifs », les autres groupes doivent interrompre leur activité. Dans le système traditionnel, dit « élitiste », l'enseignant aurait respecté le rythme de tous ses élèves. Comment seront perçus les élèves qui freinent la progression de leur îlot ? Comment vont-ils se « réguler » entre eux ?

*« Moi je travaille en ce qu'on appelle "îlots bonifiés"/ **Donc voilà c'est par niveau/ Ce qui permet d'avoir une régulation des élèves par leurs pairs en fait et pas / (///) C'est-à-dire qu'on peut résoudre nos problèmes en trouvant voilà des organisations pour nos élèves par rapport à leurs savoir-être/ Leurs savoir-faire/ Leurs savoirs** »⁸⁴⁴*

L'adhésion de M. K au discours managérial conduit à son « effacement » en tant qu'enseignant ; le maître se désresponsabilise, déléguant en toute confiance la gestion de la classe « boostée » à l'îlot le plus performant :

*« Moi l'objectif c'est de réguler/C'est ça / **De s'effacer de plus en plus/ (///) Enfin on va décider de voir sur quoi on va travailler/ Après ils vont se lancer dans des hypothèses/ Après voilà/ Qu'ils vont faire des exercices/ Qu'ils vont pouvoir se corriger eux-mêmes/ Qu'ils peuvent voilà participer aussi à l'écriture de la synthèse et la trace écrite après/ En fait c'est de prendre de plus en plus de recul et que ce soit les élèves qui fassent toutes ces tâches-là** »⁸⁴⁵.*

Ce dispositif engage les élèves à fournir un travail efficace entre pairs, en toute confiance. Il permet donc de révéler et de développer de nombreuses compétences et savoir-faire attendus voire exigés dans le monde du travail ou dans la vie de tous les jours (sociale, familiale, associative). Les élèves apprennent notamment à :

- COOPÉRER / • PRENDRE CONFIANCE EN SOI : / • S'IMPLIQUER, SE POSITIONNER, DONNER LEUR AVIS, PRENDRE DES DÉCISIONS / : • DÉBATTRE ET PRENDRE POSITION / • GÉRER LE TEMPS IMPARTI / • AVOIR UN MEILLEUR RYTHME DE TRAVAIL / • S'ORGANISER, ÊTRE MÉTHODIQUE ET SOIGNEUX pour ne pas pénaliser le travail d'équipe. / FAIRE PREUVE D'INITIATIVE / DEVENIR PLUS AUTONOME / FAIRE PREUVE D'AMBITION / • RELEVER DES DÉFIS / • SE MONTRER PLUS PERSÉVÉRANT DANS L'EFFORT / • GÉRER POSITIVEMENT LEUR ÉNERGIE

COMMENT ? OU QUE VEUT DIRE « ÎLOTS BONIFIÉS » ?

Ce système fonctionne avec des bonus par rapport à l'investissement demandé et fourni par l'îlot. Des petits contrats bien remplis aboutiront à des bonus et à une note finale d'activité. Le premier îlot arrivé à la note maximale de 20 stoppera la note d'activité en cours pour tous les autres îlots. Avant de relancer de nouvelles activités, chaque table ou îlot fera les comptes des bonus obtenus et déduira les éventuels malus reçus pour manquements au contrat fixé au départ et connu de tous (ex : travail non rendu en temps et en heure, oubli de matériel, attitude irrespectueuse vis-à-vis des autres îlots).

- Le temps de parole est démultiplié ; ce qui est loin d'être négligeable pour l'apprentissage d'une langue de communication.

Enfin, les élèves développent des qualités et capacités attendues dans le monde du travail et leur future vie d'adulte : sens des responsabilités, dynamisme, confiance en soi, solidarité, esprit d'équipe, organisation, soin, respect d'autrui, esprit de synthèse, motivation, envie de réussir, respect et reconnaissance du travail de ses pairs ».

⁸⁴⁴ Entretien de M. K, L. 362 à 367.

⁸⁴⁵ Ibid. L. 101 à 110.

Il poursuit en utilisant la formule « apprendre à apprendre », formule tautologique, empruntée aux sciences de l'éducation et aux sciences cognitives et très présente dans le discours managérial :

*« Les aider justement à acquérir cette méthodologie/ Les aider à chercher/ Temps en temps les guider euh voilà c'est ça/ **Apprendre à apprendre** c'est être capable de devenir à un moment autonome par rapport au savoir et au savoir-faire »*⁸⁴⁶

Désormais, selon lui, le maître disparaît pour devenir « l'organisateur des apprentissages » :

*« La place du maître dans la classe/ En fait l'objectif d'un enseignant ce serait de permettre/ Enfin d'être un peu **l'organisateur des apprentissages en classe**/ En fait moi mon objectif dans les classes que je prends/ **C'est qu'à un moment l'enseignant s'efface de plus en plus**/ (///) **S'effacer**/ (///) pour que mes élèves soient **acteurs** (///) **Voilà ça c'est un peu voilà**/ »*⁸⁴⁷

Il se positionne favorablement vis-à-vis des nouveaux programmes, alors que toutes les personnes rencontrées lors de notre enquête de terrain, inspecteurs et enseignants, disent que ceux-ci ainsi que l'accélération des réformes ne permettent pas de travailler correctement. Il mêle dans son discours la référence aux neurosciences et les notions propres au discours managérial. Les sciences cognitives seraient-elles au service de l'économie néo-libérale ?

*« 2015 on s'est penché/ **C'est plus basé sur les neurosciences**⁸⁴⁸/ On est passé à un aspect disciplinaire mais aussi de laisser du temps en fonction du développement des enfants/ De les recentrer sur la compréhension/ De revenir un peu sur l'esprit de 2002 (///) **je trouve que les***

⁸⁴⁶ Ibid. L. 69 à 71.

⁸⁴⁷ Ibid. L. 76 à 88.

⁸⁴⁸ https://www.lemonde.fr/education/article/2018/01/09/un-conseil-scientifique-pluridisciplinaire-pour-l-ecole_5239234_1473685.html Article de F. Rosier

« La nomination d'un neuroscientifique à la tête de ce conseil avait suscité une crainte : les neurosciences n'allaient-elles pas exercer une forme d'emprise sur les politiques éducatives ? Le principal syndicat du primaire, le Snuipp-FSU, rejoint par une cinquantaine de chercheurs – parmi lesquels le neuropsychiatre Boris Cyrulnik, l'historien de l'éducation Claude Lelièvre, le géographe et ancien président du Conseil supérieur des programmes Michel Lussault, ou encore le professeur en sciences de l'éducation Philippe Meirieu – avait signé un appel en ce sens. (///)

Composition du Conseil scientifique de l'Education nationale

Mercredi 10 janvier (2018), Jean-Michel Blanquer, le ministre de l'Education nationale, installe une nouvelle instance baptisée Conseil scientifique de l'éducation. À sa tête, **Stanislas Dehaene, spécialiste du cerveau et des sciences cognitives**. Sur les 21 membres, **on compte six chercheurs en sciences cognitives, trois philosophes, une linguiste, trois spécialistes du développement de l'enfant, deux économistes, deux sociologues, deux spécialistes des sciences de l'éducation, un mathématicien et un informaticien.** (///)

Par ailleurs, **le marché du travail est de plus en plus instable, complexe et technologique**. « Nous devons donner à nos élèves des outils pour bien vivre dans ce monde », déclare Jean-Michel Blanquer, le ministre de l'Education nationale. Dehaene insiste sur cet enjeu crucial : « *apprendre à apprendre* » aux élèves, pour qu'ils développent **leur autonomie et leur confiance** en eux. « *Qu'est-ce qu'un enfant devrait savoir sur sa manière d'apprendre ? Cette "métacognition" est un domaine extrêmement intéressant.* » « Nous avons besoin de jeunes formés à des raisonnements complexes, capables d'apprendre par eux-mêmes dans un monde changeant », renchérit Laélia Benoit, psychiatre pour adolescents à la Maison de Solenn (hôpital Cochin, Paris) ».

nouveaux programmes sont très bien faits (///) Qui en fait ont été sortis des neurosciences au cours des dernières donc voilà (///) »⁸⁴⁹

Il perçoit bien que son discours basé sur l'efficacité et la performance l'isole des membres de la profession ;

*« Et cette cinquième matinée/ Je trouve que c'est une matinée supplémentaire pour travailler **efficacement** avec les élèves/ Voilà je trouve que c'était **une bonne** réflexion/ **Une bonne**/ Voilà je pense que je suis un des rares à penser comme ça mais ce n'est pas grave »⁸⁵⁰*

Alors que l'ensemble des enseignants et une majorité des cadres déplorent la formation en distanciel⁸⁵¹, M. K considère que le numérique fournit de bons outils de formation et d'aide à la préparation de la classe⁸⁵². Il intègre la logique des « kits » de formation et d'enseignement, c'est-à-dire des applications fournies « clés en main », qui prolétarisent le métier ; « on » prépare son cours de la même façon qu'« on » réserve son billet de train en ligne ;

*« Et après moi **le distanciel** j'y crois beaucoup / Heu je trouve que c'est important parce que de toute façon c'est ce que tu fais toi au quotidien quand tu vas sur internet chercher / (///) Les supports de l'Éducation nationale sont voilà intéressants »⁸⁵³*

M. K, enseignant exerçant auparavant dans des zones sensibles de la région parisienne, assimile l'enseignement dans l'école d'une petite commune à une « reproduction d'élites » ; nous remarquons qu'il a intégré la principale critique du discours managérial consistant à disqualifier le modèle républicain pour introduire l'École du Socle, c'est-à-dire l'APC. Cette approche initialement expérimentée dans « les zones sensibles », avant sa généralisation dans l'ensemble des écoles, est donc bien maîtrisée par M. K ;

*« Des attitudes d'enseignant qui sont un peu compliquées quoi par rapport à leurs élèves en difficulté/ Par rapport / **Qui sont dans une reproduction d'élites (///) / »⁸⁵⁴***

⁸⁴⁹ Ibid. L. 152 à 171.

⁸⁵⁰ Ibid. L. 295 à 297.

⁸⁵¹ L'anagramme de distanciel est indélicat.

⁸⁵² L'usage du numérique pour la préparation des cours semble varier selon l'âge des enseignants. Il semblerait, d'après notre pratique de classe, que les enseignants de 50 ans ne l'utilisent pas et sont mis en difficulté pour remplir les livrets d'évaluation ou suivre les formations dématérialisées. Ainsi, ils préparent leurs cours à partir des manuels et des échanges de pratiques de classe, et créent leurs propres outils. Les nouveaux enseignants, à l'inverse, utilisent davantage les nouvelles technologies pour télécharger les programmations, les leçons « clés en main », mises en ligne par des pairs. Les contenus ne sont pas contrôlés et les élèves risquent de se trouver submergés sous une pile de photocopies. L'enseignant n'aura pas assimilé ce qu'il devrait transmettre puisqu'il n'a fait que télécharger des fiches. La masse de feuillets accélère le rythme de la classe et crée de l'agitation, car les fiches sont vite remplies et ne requièrent pas l'application et le silence imposés par les lectures suivies, où les enfants doivent maintenir leur vigilance pour suivre l'histoire et attendre leur tour de lecture. Est-ce à l'École d'adopter le rythme imposé par le numérique ou, au contraire, doit-elle permettre à l'enfant d'acquérir des aptitudes d'écoute et de maîtrise de soi ?

⁸⁵³ Ibid. L. 614 à 621.

⁸⁵⁴ Ibid. L. 654 à 660.

Ainsi, M. K adhère pleinement au discours managérial, en reprenant sa rhétorique sur « la lutte contre les inégalités sociales » et « la réussite pour tous » ; l'égalitarisme prôné par ce nouveau mode de gouvernance semble confondre égalité, équité et égalitarisme. Au nom du principe d'égal accès à l'éducation, tous les élèves sont soumis au même régime d'apprentissage et ce, quelles que soient leurs aptitudes. L'école inclusive intègre dans une même classe des élèves en situation de handicap et des élèves aux aptitudes et capacités distinctes. Par ailleurs, l'imposition du tableau numérique contraint le maître et les élèves à se conformer au format du texte numérisé⁸⁵⁵, alors que le manuel en version papier permettait de différencier le travail des élèves ; la leçon introductive permettait de donner une base commune d'enseignement à l'ensemble des élèves, puis le maître différenciait les exercices en fonction des capacités spécifiques à chaque élève. Dans le principe, ce modèle d'enseignement permettait d'accueillir tous les enfants de la Nation, en respectant leur capacité d'apprentissage. Désormais, l'enseignant des « Écoles petites entreprises » choisira-t-il de régler le passage des images du tableau numérisé sur le rythme de l'élève le plus lent ou de l'élève le plus rapide ? Si l'on se réfère à la pédagogie dite des « îlots bonifiés », expérimentée par M. K, elle privilégie la performance ; comment fera-t-on alors avec les élèves moins doués ou incapables de réaliser une tâche, alors que l'on devra également, dans le même temps, les évaluer positivement ? Ce nouveau modèle privilégie, par ailleurs, le développement d'aptitudes psychosociales, incluses dans la notion du « vivre ensemble », au détriment de la transmission du savoir ; comment un enseignant pourrait-il raisonnablement prendre en charge deux à trois élèves handicapés, se rendre disponible pour l'organisation du travail avec l'Auxiliaire de Vie Scolaire et enseigner dans le même temps à l'ensemble de la classe ?

La classe autogérée en « îlots bonifiés » gouvernés par un élève leader et la fascination de l'écran numérique exercée sur les élèves permettraient à l'enseignant de se décharger du lourd fardeau de la discipline et de l'énergie demandée pour tenir une classe en éveil, à l'écoute et en activité. Il pourrait alors, tel un animateur, circuler entre les groupes d'enfants et suivre leurs activités. Ce modèle interroge sur la capacité d'apprentissage qu'il offre aux enfants les plus vulnérables ; seront-ils stimulés par les plus forts ou, au contraire, écartés, parce qu'ils freinent le groupe ? Notre expérience d'enseignante pourrait apporter un élément de réponse ; nous avons observé que, lorsque nous mettions des élèves en totale autonomie pour réaliser une

⁸⁵⁵ Le tableau numérique affiche l'équivalent d'un huitième de page de manuel, c'est-à-dire un exercice, là où la page du livre fournissait une leçon, un résumé et une dizaine d'exercices d'application, gradués en fonction de leurs difficultés.

tâche, ceux-ci se concertaient et se spécialisaient spontanément, en fonction de leurs aptitudes⁸⁵⁶.

Comment les élèves les plus forts pourront-ils progresser dans une école inclusive ? De quelle disponibilité de l'enseignant bénéficieront-ils, en raison de l'accroissement des tâches demandées à ce dernier ? Une nouvelle organisation de la classe est à penser ; elle devra prendre en compte la diversité des élèves et adapter le contenu des enseignements à leurs réelles capacités d'apprentissage, et non à des slogans enjoignant à l'indifférenciation des niveaux des élèves (absence de redoublement) et au déni de leurs vulnérabilités (« réussite pour tous »). Soumettre un enfant à un rythme d'enseignement inadapté du fait d'une inadéquation entre ce qui est demandé et ses capacités pourrait s'entendre comme une forme de maltraitance pouvant toucher aussi bien des élèves en situation de handicap que d'autres scolarisés dans une école « du vivre ensemble », peu exigeante sur le niveau d'enseignement dispensé.

Conclusion du chapitre 5

Les enseignants que nous avons rencontrés ont choisi, pour la plupart d'entre eux, leur métier par tradition familiale, par attachement aux valeurs républicaines ou, plus simplement, pour s'insérer professionnellement après l'obtention d'un diplôme universitaire. Ils reprochent à leur hiérarchie un manque de rigueur et de cohérence tant les réformes et les missions s'amoncellent, sans le temps de la réflexion nécessaire à leur mise en œuvre et à leurs évaluations. La distance entre les enseignants et leur hiérarchie semble suivre le même cours que celle déjà remarquée entre les cadres de l'Éducation nationale et le ministère. Il semble que l'imposition d'un discours managérial, caractérisé par le primat de l'évaluation, ait rompu le lien de confiance existant entre les membres de l'institution scolaire. Auparavant unis autour d'une même fiction ou récit⁸⁵⁷ qui faisait tenir l'Institution, les personnels de l'Éducation semblent désormais perdre la notion de solidarité, en s'intégrant dans les dispositifs normatifs d'une école « refondée ».

⁸⁵⁶ Le projet de classe consistait à créer des petits objets pour une vente permettant une contribution des élèves au financement d'un voyage. Ils ont adopté une pratique proche du « taylorisme » ; afin de réaliser les meilleures performances, ils se sont spécialisés dans les tâches où ils étaient le plus performants. Cela démontre qu'ils sont solidaires et ont une capacité de travailler en commun pour atteindre un objectif. De la même manière, lors d'ateliers de cuisine ou autres, un élève est capable d'agir et de diriger un groupe d'enfants pour une réalisation sans l'aide de l'enseignant.

⁸⁵⁷ Chaque période historique a développé un discours spécifique porté par l'École. L'école de la 3^{ème} République avait un discours tourné vers le Progrès, celle de 68 prônait l'émancipation et l'autonomie, mais l'école de la Refondation, école issue de la crise de 2008, semble en manque d'un récit permettant de faire tenir l'Institution.

En ce qui concerne la didactique, les enseignants disent qu'elle n'est pas adaptée à la réalité des classes et parlent des formateurs comme de théoriciens « perchés »⁸⁵⁸. Les trois pôles, des chercheurs, des inspecteurs et des praticiens, semblent donc se tenir à distance les uns des autres, alors même que les enseignants rencontrés déplorent leur manque de formation et l'absence de soutien de leur hiérarchie. Les enseignants semblent parfois adopter un positionnement ambivalent par rapport à l'Institution. Ils lui reprochent d'être absente du terrain, de ne pas travailler avec eux et, en même temps, ils disent qu'ils n'ont pas besoin d'elle. Cette mise à distance de l'inspection est sans doute liée au fait que la formation des enseignants et leurs évaluations ne sont pas indépendantes.

L'analyse de contenu des entretiens des enseignants relève un seul positionnement en faveur de la managérialisation de l'École, les neuf autres enseignants sont unanimement opposés à la réforme. Ils dénoncent la dégradation de leurs conditions de travail et le déni de la hiérarchie, face à l'accumulation d'injonctions non suivies de moyens. La prise en charge d'élèves en situation de handicap(s), la hausse des effectifs de classe, l'absence de temps pour se rencontrer et échanger sur les pratiques, le sentiment de travailler dans l'urgence, de devoir répondre à toutes les demandes de la société, l'imposition de dispositifs d'évaluation sont l'envers du discours institutionnel, qui prône « la réussite », « la confiance » et « la bienveillance ». La numérisation du LSU, l'imposition du Socle commun et l'APC ont permis le passage en force de pratiques managériales, dont les enseignants, pour une large part, ne voulaient pas. Leur malaise pourrait s'expliquer par cette mise au pas.

« *Ils ne savent pas ce qui les attend* »⁸⁵⁹, disait en 2008 un haut fonctionnaire, lors de notre formation aux métiers de l'encadrement. Une dizaine d'années plus tard, la managérialisation de l'École semble avoir eu raison de la liberté pédagogique des enseignants. Les nouvelles technologies imposent des normes et des procédures, assimilant la classe à une petite entreprise. Même les maîtres les plus expérimentés, « pris » dans ce nouvel ordre managérial, disent « *ici on remplit nos objectifs* »⁸⁶⁰.

Le malaise enseignant est également lié au manque de clarté du discours institutionnel concernant les missions de l'École ; à l'issue de notre recherche, nous ne savons pas quelles sont les missions fondamentales de l'École du 21-ème siècle. S'agit-il d'instruire ou d'éduquer ? Les programmes nationaux et le socle des compétences divisent les cadres. Les

⁸⁵⁸ Entretien de Mme O, L. 366.

⁸⁵⁹ Propos tenus par un haut fonctionnaire dont nous gardons l'anonymat, lors d'une formation aux métiers de l'encadrement.

⁸⁶⁰ M. X, L. 252.

tensions entre deux visions de l'École, l'une se réclamant de la République et l'autre tournée vers l'Entreprise, contribuent à transmettre aux enseignants des informations qui sont perçues par ces derniers comme incohérentes. L'École du Socle n'a pas remplacé l'École de la République sur le terrain. L'APC coexiste avec les enseignements disciplinaires ; l'EN semble ainsi osciller entre ces deux approches de l'enseignement. Seule l'imposition de la numérisation de l'École risque de casser les fondements de la liberté pédagogique des maîtres et la transmission de l'esprit critique, propre à l'École de la République.

Par ailleurs, l'École n'ayant ni les moyens ni le personnel apte à mettre en œuvre le passage à la numérisation, elle prend le risque de devenir un client privilégié des industries du numérique. Au nom de « la modernisation », elle pourrait perdre la main sur les contenus d'enseignement et sur les élèves dont elle a la responsabilité. N'est-il pas possible de s'appropriier les outils de travail plutôt que d'acheter les licences à Microsoft ? Ces logiciels sont des dispositifs de normalisation des conduites qui cassent les liens entre individus à tous les niveaux de la hiérarchie. Nos entretiens ont effectivement mis en évidence la désolidarisation des cadres avec le ministère et des enseignants avec l'inspection ; le numérique a introduit le dispositif managérial, via les outils de normalisation de l'école, et a « cassé » la parole, le lien entre les acteurs du « monde » scolaire. Le service D.A.N (la Division Académique au Numérique) produit et diffuse ce nouvel ordre managérial du discours.

CONCLUSION GENERALE

La succession des crises que traversent les institutions a conduit à de constantes réformes du système éducatif ; les plans de rénovation, puis de refondation, ont fragilisé les fondements du modèle de gouvernementalité de l'École, hérité du Siècle des lumières ; les mots se référant à une forme de transcendance et à la nation, les mots en -ité de la devise « Liberté, Égalité, Fraternité », de la première période de la création des « Écoles Petites Républiques », sont progressivement supprimés et remplacés par la notion du « vivre ensemble » des « Écoles Petites Entreprises ». On ne dira plus instituteur à partir de 1989, mais professeur des Écoles et les Écoles normales seront remplacées par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Ce changement de terminologie accompagne l'introduction d'une gouvernance par les nombres, c'est-à-dire d'un pilotage par les chiffres. La Nouvelle gouvernance de l'Éducation nationale véhicule le discours de « l'expertise » des instances supranationales ; les mots ne se réfèrent plus à des individus mais à des actions à réaliser. Ainsi les mots construits avec le suffixe -ence/ance supplantent les mots en -ité, propres aux « Écoles Petites Républiques », et correspondent à la « modernisation » d'un modèle social européen, qui investit dans « les ressources humaines » et la création « d'un état social actif ».

Deux visions de l'École se confrontent ; l'une se réclamant de la transmission des disciplines et des programmes nationaux, l'autre étant tournée vers l'acquisition des compétences du Socle commun et une ouverture européenne. Les tenants des « Écoles Petites Républiques » reprochent aux partisans de l'École du Socle leur vision utilitariste de l'enseignement et l'abandon de la culture humaniste. Pour les réformateurs, le changement de mode de production économique lié à la numérisation de la société, dans un contexte d'économie globalisée, oblige à refonder l'École. Par ailleurs, l'adhésion de l'École aux principes énoncés par le Conseil de l'Europe lors du sommet de Lisbonne en mars 2000, faisant de l'Europe « l'économie **de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde** », contribue à propager le discours managérial ; « l'efficience » devient le nouveau mot d'ordre des systèmes éducatifs européens, placés en concurrence. L'école, désormais située « *à la croisée de l'administration, de la pédagogie et de la finance* », doit intégrer une culture de l'évaluation. Insidieusement, la France adopte, sans l'adhésion du corps enseignant ni d'une grande partie des inspecteurs, des pratiques managériales très éloignées de leur culture et de leurs valeurs. Pourtant, l'imposition d'outils de gestion numérisés aura raison de « leur résistance au changement ». N'étant pas un simple outil technologique, le numérique contribue à diffuser une terminologie issue du milieu

entrepreneurial et financier, qui fera basculer les métiers de l'Éducation vers le management. La gestion de « la ressource humaine » se substituera à l'élévation du sujet-citoyen et marquera le passage de la gouvernementalité des sociétés disciplinaires à la gouvernance des sociétés de contrôle. Du politique au gestionnaire, les missions des cadres s'inscrivent désormais dans des référentiels métier ; certains inspecteurs dénoncent la dérive techniciste de l'Éducation nationale et le malaise causé par la bureaucratisation de leurs gestes professionnels. La gestion et le pilotage par le chiffre les éloignent de ce qu'ils appellent communément « *le cœur du métier* », à savoir accompagner, former le personnel et garantir l'application des lois scolaires sur l'ensemble du territoire. Le pilotage par le chiffre les écarte du terrain ; les inspections de classes chutent de façon drastique et cela les éloigne des enseignants. Cette perte de contact avec la réalité des classes contribue à désolidariser les cadres et les enseignants. La « managérisation » de l'école, renforcée par la numérisation des pratiques, casse ainsi le lien qui unissait les professionnels de l'Éducation autour de pratiques professionnelles partagées et d'un récit collectif leur permettant d'adhérer à l'Institution scolaire. Un discours mortifère, diffusant les mauvais résultats de la France et son classement dans les comparaisons internationales des systèmes éducatifs, discrédite le modèle républicain et favorise l'introduction de « l'École de la confiance ». La refondation du système est portée par cette « novlangue », qui emprunte ses procédés linguistiques et discursifs aux discours autoritaires. Elle impose une vision totalitaire qui se manifeste par l'usage du singulier et de l'article défini « le », suivi de ses maîtres mots : le Livret de Scolarité **Unique** (le LSU), le Socle **commun**, le référentiel, l'expertise, le pilotage, l'excellence, l'évolution, le changement, l'efficacité, l'évaluation positive et annonce ainsi une nouvelle ère pédagogique radieuse. Les mots évoquant le modèle républicain sont supprimés et remplacés par des mots abstraits, qui évitent de désigner des réalités désagréables ou potentiellement conflictuelles ; ainsi on ne dit plus élève mais « apprenant », parents, élèves, enseignants mais « partenaires de la communauté éducative », contrôle mais « évaluation », inspection mais « rendez-vous de carrière », travail mais « projet », résultats mais « contrat de réussite », interlocuteurs mais « partenaires ». Il s'agit d'un discours de la dissimulation et de la manipulation, qui nie les difficultés des élèves et des professionnels chargés de mettre en application des réformes qui se succèdent à un rythme effréné et qui ne sont pas évaluées. Ce discours désigne le sujet sous la forme de chiffres et de sigles, du fait de la médicalisation de l'échec scolaire et de l'introduction de protocoles de suivi des élèves. Derrière ces dispositifs, se cachent la suppression des postes d'enseignants spécialisés et le manque de places dans des structures spécialisées, parfois nécessaires à l'éducation des enfants handicapés. L'école inclusive est portée par un discours égalitariste et l'obligation « de réussite pour tous » ; l'usage

des sigles nous détourne de la réalité du terrain, et empêche les enseignants de manifester leurs difficultés à intégrer des élèves en situation de handicap ; tout problème sera éludé par l'introduction d'un nouveau « dispositif d'accompagnement ».

L'analyse des discours des cadres de l'Éducation nationale a permis de dégager les quatre grands positionnements de ces derniers vis-à-vis de la Nouvelle Gouvernance : du déni à l'adhésion pleine, en passant par l'opposition et l'ambivalence ; nous rattachons ces positionnements à l'histoire de l'École de 1870 à nos jours. Les trois inspecteurs en position de déni et d'opposition à la managérialisation du système éducatif se réfèrent à la République ; les cinq inspecteurs en positionnement d'ambivalence se situent dans l'entre-deux du changement du mode de gouvernementalité, tandis que les deux inspecteurs en adhésion pleine à la logique managériale se situent à la fin du processus d'acceptation du modèle de gouvernance gestionnaire.

L'analyse des entretiens avec les enseignants relève un seul positionnement en faveur de l'École du socle et de l'APC. Les neuf autres enseignants rencontrés nous ont surtout parlé du malaise lié à l'accroissement des tâches bureaucratiques, induites par l'introduction du Livret de Suivi Unique numérisé, des évaluations nationales et de l'inclusion des élèves en situation de handicap. Ce malaise a conduit certains enseignants au suicide ; une enseignante évoque l'absence de lieu de parole et d'écoute au sein de l'Institution, y compris à l'intérieur de l'École. Les enseignants ne parlent plus et ne se parlent plus ; ils donnent actuellement l'impression d'être en perpétuel mouvement, se déplaçant à grandes enjambées dans les couloirs et manquant de temps pour partager une discussion ; l'apparition de la formule « c'est compliqué » dans leur discours ferme toute possibilité de poursuivre un échange. Une autre nouveauté, apportée par l'École du Socle, est l'imposition des tableaux numériques dans les classes et la suppression du traditionnel tableau vert et de la craie ; les livres ont été envoyés dans des associations œuvrant à l'alphabétisation, dans « des pays émergents ». Ici, en 2020, l'heure est à la post-modernité ; les élèves suivent leurs cours sur des livres numérisés et sont fascinés par la lumière de l'écran central du tableau numérique. Dès quinze heures, plongée dans la pénombre, l'école a perdu ses rires, son désordre, les haussements de ton et les rappels à l'ordre des enseignants. A l'heure de « la bienveillance » et de « la confiance », les enseignants ne crient plus et ne s'énervent plus, tandis que les élèves ne bougent plus en classe. Est-il excessif d'établir un lien entre la numérisation de l'École et la hausse des élèves traités

par Ritaline®, Concerta®⁸⁶¹? Les enseignants sont contraints de renseigner des fiches, pour signaler les comportements d'enfants trop agités ; est-ce leur rôle ? Sont-ils formés pour prodiguer des conseils, dans le domaine « psy », aux parents ?

Notre recherche sur le changement de mode de gouvernementalité de l'école pourrait servir auprès des instances académiques ; notre connaissance du terrain et notre aptitude à mettre en cohérence les discours pourraient permettre d'orienter la prise de décision. La critique formulée tout au long de ce travail, qu'il s'agisse de la numérisation du système éducatif ou de la médicalisation de l'échec scolaire, souhaite être une alerte destinée aux responsables de l'Institution. Nous pourrions poursuivre notre recherche en étudiant les effets de la numérisation sur l'attention des élèves et leurs conséquences sanitaires.

L'usage des mots que nous employons modifie, à l'évidence, notre perception de la réalité ; lorsqu'on emploie le terme « gestion » à tout va pour parler d'une leçon de grammaire, de

⁸⁶¹ Cf. R. Gori, H. Fresnel (2019) cité p. 192-193 (note 400). G. Ziegel (2011, p. 41-42) indique que 20 pour cent des enfants sont sous Ritaline® aux États-Unis, ainsi plus d'un million d'enfants seraient sous psychotropes. Elle précise que « Les prescriptions (aux États-Unis) auraient augmenté de 250 pour cent depuis 1990, la moitié des cas soupçonnés de TDA/H se voyant adressée par les familles et les professeurs. Selon l'OMS, l'utilisation à but thérapeutique du méthylphénidate, molécule prescrite pour traiter l'hyperactivité, commercialisée sous le nom de Ritaline® et de Concerta® aux États-Unis, serait passée de 2,8 tonnes en 1990 à 15 tonnes en 1997. Elle ne cesse d'augmenter en dépit des incitations à la prudence dans la prescription et de son interdiction avant l'âge de six ans (...) En France, comme en Suède, entre 1993 et 2003, son utilisation aurait presque triplé. »

La médicalisation de l'École explique l'augmentation du nombre de prescriptions médicales. Nous renvoyons au document publié par la Haute autorité de la santé, service presse, 2015, consultable en ligne https://www.has-sante.fr/jcms/c_2012647/fr/trouble-deficit-de-l-attention-avec-ou-sans-hyperactivite-tdah-reperer-la-souffrance-accompagner-l-enfant-et-la-famille:

« En France, le méthylphénidate est le seul médicament disponible à ce jour et indiqué pour le traitement pharmacologique du TDAH (noms commerciaux : Ritaline®, Concerta® et Quasym®). (...°). En France, l'utilisation de méthylphénidate reste très limitée comparée à d'autres pays européens ou à l'Amérique du Nord, dans lesquels elle est environ 7 à 48 fois plus élevée qu'en France. **Par ailleurs, le nombre d'utilisateurs reste bien inférieur au nombre estimé d'enfants atteints de TDAH en France (environ 10% des enfants souffrant de TDAH) ».**

Quelle collaboration peut être mise en place entre le médecin généraliste et les autres professionnels de soins ? La coordination avec les autres professionnels du champ de la santé impliqués dans la prise en charge des comorbidités du TDAH est **essentielle**. Le partage des informations permettra **d'évaluer** de manière pertinente **l'évolution comportementale de l'enfant**. L'orthophoniste, le psychologue, le psychomotricien, ou encore l'ergothérapeute sont autant de spécialistes capables de renseigner le médecin sur la nature des difficultés de l'enfant, sur **l'évolution du trouble** et **l'efficacité des traitements choisis si nécessaires**. (...) En parallèle, en collaboration avec les parents, **les professionnels de l'Éducation nationale ont aussi une place centrale dans le travail de suivi** mené avec le médecin et le spécialiste du trouble. Il est recommandé que l'enseignant soit informé des difficultés de l'enfant et informé des adaptations possibles pour y remédier. Leur éclairage sur le parcours de l'enfant apporte une aide cruciale pour la prise en charge. Pour cela un lien doit être noué entre le médecin et le médecin scolaire, l'infirmier(e) scolaire, ou le psychologue scolaire. **Tous ces acteurs peuvent se rencontrer dans le cadre d'« équipes éducatives »** afin de mettre en place un soutien adapté et favoriser le partage d'informations concernant l'enfant ».

l'organisation de la classe ou pour parler des désaccords (gestion de conflits), on réduit l'activité de l'enseignant à une simple application de protocoles et d'actions référencées, sans que ce dernier puisse s'y impliquer ; l'enseignant est dans l'action, une action dénuée de la prise de temps, nécessaire à l'élaboration d'une pensée réfléchie.

Nous voudrions, pour prolonger autrement cette recherche, réfléchir aux modes d'accès à la connaissance et aux organes sensoriels mis en œuvre pour intégrer le savoir et la culture, à travers les différentes périodes historiques considérées. L'oralité, la sensorialité, le corps semblent être davantage sollicités dans les périodes précédant l'introduction du numérique. Quelles seront les incidences de « la dématérialisation » du savoir et des pratiques pédagogiques sur les comportements et les conduites scolaires des prochaines générations ?

BIBLIOGRAPHIE

Académie d'Orléans-Tours. *Guide de bonnes pratiques pédagogiques* [en ligne]. 2015.

Disponible sur :

[https://pedagogie.ac-](https://pedagogie.ac-orleanstours.fr/fileadmin/user_upload/espagnol/Dossiers/Guide_bonnes_pratiques_pedagogiques_01.pdf)

[orleanstours.fr/fileadmin/user_upload/espagnol/Dossiers/Guide_bonnes_pratiques_pedagogiques_01.pdf](https://pedagogie.ac-orleanstours.fr/fileadmin/user_upload/espagnol/Dossiers/Guide_bonnes_pratiques_pedagogiques_01.pdf)

ACBISCHER Sylvie, Réinventer l'école, réinventer l'administration : une loi managériale au prisme de ses producteurs. *Politix*, 2012/2, n° 98, p. 57-83

AGULHON Maurice, *Les mots de la République*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2007

ALLEGRE Claude, *Toute vérité est bonne à dire*, Paris : Robert Laffont, 2000

ALLIONE Claude, *La haine de la parole*, Paris : Les liens qui Libèrent, 2013

Après Babel, traduire. Arles : Actes sud, 2016

AUTHIER-REVUZ Jacqueline, *Ces mots qui ne vont pas de soi*, Paris : Larousse, 1995

BARNICHON Dominique (chef de la Miperf-DEGESCO), Le bon usage. *Éducation et management*, 2009, n° 37, p. 44

BECKER Gary S., *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis*, New York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, 1964

BECKER Gary S., EWALD François, HARCOURT Bernard E. Gary Becker dialogue avec M. Foucault. *Socio* [En ligne]. 2014, n° 3, [réf. du 25 octobre 2014], p. 265-288. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/socio/702#text>

BEN SOUSSAN Patrick, RAYNA Sylvie. *Le programme "Parler bambin" : enjeux et controverses*, Toulouse : Erès, 2018. (1001 BB ; n° 161)

BOUFFARTIGUES Jean, DELRIEU Anne-Marie, *Les racines grecques*, Paris : Belin, 1996

BOUVIER Alain, *La gouvernance des systèmes éducatifs-Politique d'aujourd'hui*, Paris : PUF, 2011

BOUZOU Véronique, *Ces profs qu'on assassine*, Paris : Jean- Claude Gawsewitch, 2009

BUGNARD Pierre-Philippe, Orientation - Occidentation. De l'espace éducatif sacré à l'espace éducatif profane. *Éducation et longue durée* (H. Peyronie, A. Vergnioux dir.), Cerisy-la-Salle, septembre 2005, Caen : Presses Universitaires de Caen, 2007, p. 41-52

BUISSON Ferdinand, *La foi laïque*, Paris : Hachette et Cie, 1913

BUISSON Ferdinand. *Le fond religieux de la morale laïque* [microfilm]. New York, Columbia University Libraries, 1993

BUISSON Ferdinand. *Nouveau dictionnaire de pédagogie* [en ligne]. Paris, Hachette et Cie, 1911. Format html. Disponible sur : www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson

BUISSON-FENET Hélène, *L'administration de l'éducation nationale*, Paris : PUF, 2008

CACOUAULT- BITAUD Marlaine, OEUVRARD Françoise. *Sociologie de l'éducation*, 4^e éd., Paris : La Découverte, 2009. (Repères)

CGT. L'évaluation dans l'enseignement primaire en question. Table ronde organisée par la CGT au ministère de l'Éducation nationale le 9 juin 2009 [en ligne]. Disponible sur : ancien.cgtinsee.org/dossiers/independance/2009/EvaluationA5_Def.pdf

CHAREAUDEAU Patrick, MAINGUENEAU Dominique. *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil, 2002

CHARPOT Charlotte, *Madame, vous êtes une prof de merde*, Paris, Bruxelles : Les éditions de l'arbre, 2009

CHEMAMA Roland, *Clivage et modernité*, Toulouse : Erès, 2003

CHEMAMA Roland, VANDERMERSCH Bernard. *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris : Larousse, 1998

CLEMENT Pierre. *Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*, 335 p. Thèse soutenue sous la direction de Bertrand Geay : Sociologie : Amiens : 2013

COLLAS Aurélie, Controverse autour de l'évaluation des enseignants. *Le Monde*, 16 novembre 2011

COMMISSION DU DEBAT NATIONAL SUR L'AVENIR DE L'ECOLE. *Les Français et leur école - Le miroir du débat*. Paris : Dunod, 2004

CONSEIL EUROPÉEN. Conclusions de la Présidence [en ligne]. 23 et 24 mars 2000. Disponible sur : http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm
<http://www.oecd.org/fr/presse/de-nouveaux-efforts-s-imposent-pour-davantage-d-equite-dans-lenseignement.htm>

CREPEL Pierre, De Condorcet à Arago : l'enseignement des probabilités en France de 1786 à 1830. *Bulletin de la SABIX*, 1989, n° 4, p. 29-55

DARCOS Xavier, *Gouvernance et performance des établissements scolaires en Europe*, discours du 6 novembre 2008

DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *Ce cauchemar qui n'en finit pas*, Paris : La Découverte, 2016. (Cahiers libres)

DAUZAT Albert, DUBOIS Jean, MITTERAND Henri, *Le nouveau dictionnaire étymologique et historique*, Paris : Larousse, 1971

DAVIDENKOFF Emmanuel, PERUCCA Brigitte, *La République des enseignants*, Paris : Éditions Jacob-Duvernet, 2003 (enquête sur 100 enseignants du 1^{er} et 2^d degré)

DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris : Seuil, 2005

DE GAULLE Charles, *Mémoires d'Espoir*, Paris : Plon, 1996

DELEUZE Gilles, *Foucault*, Paris : Éditions de Minuit, 1986/2004

DELEUZE Gilles, Post-scriptum sur les sociétés de contrôle, in *Pourparlers 1972 - 1990*, Paris : Editions de Minuit, 1990

DEL REY Angélique, *A l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris : La Découverte, 2010

DEL REY Angélique, *La tyrannie de l'évaluation*, Paris : La Découverte, 2013. (Cahiers libres)

DEMAILLY Lise et DEMBINSKI Olivier, La réorganisation managériale à l'école et à l'hôpital. IFRESI-CNRS, Université de Lille, *Éducation et Sociétés*, 2002/2, n° 6

DE SELYS Gérard, HIRTT Nico, *Tableau noir - Résister à la privatisation de l'enseignement*, Bruxelles : Editions EPO, 1998

DEWITTE Jacques, *Le pouvoir de la langue et la liberté de l'esprit : essai sur la résistance au langage totalitaire*, Paris : Editions Michalon, 2007. (Essai)

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). L'apprentissage au 31 décembre 2017. *Note d'information* [en ligne]. Septembre 2018, n° 18.21 [réf. du 13 septembre 2018]. Disponible sur :

<http://www.education.gouv.fr/cid54794/l-apprentissage-au-31-decembre-2017.html>

DUFOUR Dany-Robert, *L'Art de réduire les têtes*, Paris : Denoël, 2003. (Médiations)

DUFOUR Dany-Robert, *Le Divin Marché*, Paris : Denoël, 2007. (Médiations)

DUPRIEZ Vincent, CORNET Jacques, *La rénovation de l'école primaire : Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2005. (Pédagogie en Développement)

DUPRIEZ Vincent, MALET Régis, *L'évaluation dans les systèmes scolaires : accommodement du travail et reconfiguration des professionnalités*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2013. (Perspectives en éducation et formation)

DUTERCQ Yves, LANG Yves, *Du management dans l'éducation*, Institut de recherches de la FSU, 24 janvier 2011

EDUSCOL. Du bon usage d'internet... [en ligne]. 2011.

Disponible sur :

<https://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche9257.pdf>

cache.media.education.gouv.fr/file/11_novembre/57/7/2011_repertoire_metiers_dictionnaire-competences_199577.pdf

FABRE Michel, *Enseigner et libérer, Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2002. (La vie dans la classe)

FERRO Marc, *Histoire de France*, Paris : Odile Jacob, 2003

FERRY Luc, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris : Odile Jacob, 2003

FOUCAULT Michel, *Dits et écrits, I, 1954-1975*, Paris : Gallimard, 1994

FOUCAULT Michel, *L'ordre du discours*, Paris : Gallimard, 1971

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard, 1975

FOUCAULT Michel, *Sécurité, Territoire, Population - Cours au Collège de France 1977-1978*, Paris : Seuil, 2004. (Hautes Etudes)

FOUCAULT Michel, *Naissance de la biopolitique, Cours au Collège de France*, Paris : Seuil, 1978-1979

FRACKOWIAK Pierre, *Pour une école du futur*, Lyon : Chronique Sociale, 2009. (Pedago.formatio)

FRACKOWIAK Pierre. Refonder le métier d'inspecteur : un enjeu décisif... [en ligne]
Disponible sur : https://www.meirieu.com/FORUM/frackowiak_refonder_inspection.pdf

GAUCHET Marcel, *La démocratie contre elle-même*, Paris : Gallimard, 2002

GAUTHIER Nicole, GUIGON Catherine, GUILLOT Maurice A, *Les Instits - Enquête sur l'école primaire*, Paris : Seuil, 1986. (L'Epreuve des faits)

GHIGLIONE Rodolphe, MATALON Benjamin, *Les enquêtes sociologiques - Théorie et pratique*, Paris : Armand Colin, 1998. (Colin U)

GHIGLIONE Rodolphe, BLANCHET Alain, *Analyse de contenu et contenus d'analyses*, Paris : Dunod, 1991

GHIGLIONE Rodolphe, LANDRE Agnès, MOLETTE Pierre, *L'analyse automatique des contenus*, Paris : Dunod, 1998

GOBIN Corinne, Des principales caractéristiques du discours politique contemporain. *SEMEN*, 2011, n° 30, p. 169-186

GONTHIER-MAURIN Brigitte, *Rapport d'information* fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur le métier d'enseignant, Sénat, 19 juin 2012, n° 601

GORI Roland, CASSIN Barbara, LAVAL Christian. *L'appel des appels - Pour une insurrection des consciences*, Paris : Mille et Une Nuits, 2009. (Documents)

GORI Roland, *La dignité de penser*, Arles : Actes sud, 2013. (Babel ; n° 1211)

GORI Roland, *La fabrique des imposteurs*, Paris : Les Liens qui Libèrent, 2013

GORI Roland, FRESNEL Hélène. *Homo Drogus*, Paris : Harper Collins France, 2019, p. 14

GUILBERT Thierry, *L'"évidence" du discours néolibéral - Analyse dans la presse écrite*, Vulaines sur Seine : Editions du Croquant, 2011. (Savoir/Agir)

HIBOU Béatrice, *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*, Paris : La Découverte, 2012. (Cahiers libres)

HIRTT Nico, L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, septembre 2009, n° 39

HOGGART Richard, *La culture du Pauvre*, Paris : Editions de Minuit, 1970

HUYGHE François-Bernard, *La langue de coton*, Paris : Robert Laffont, 1987

JACQUET-PFAU Christine, SABLAYROLLES Jean-François. *La fabrique des mots français*, Colloque de Cerisy-la-Salle, Limoges : Lambert Lucas, 2016. (La lexicothèque)

JARRAUD François, *L'année de l'école*, Paris : ESF Editeur, 2013-2014

JAURES Jean, La lettre aux instituteurs. *La Dépêche de Toulouse*, 15 janvier 1888

KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris : Armand Colin, 1996

KLEMPERER Victor, *LTI la langue du IIIème Reich*, Paris : Albin Michel, 1996

KRIEG-PLANQUE Alice, notes de lecture OGER Claire. Le façonnage des élites de la République : Culture générale et haute fonction publique. *Mots. Les langages du politique* [en ligne]. 91/2009 [réf. du 30 novembre 2011], p. 129-134

KRIEG-PLANQUE Alice, La formule « Développement durable » : un opérateur de neutralisation de la conflictualité, *Langage et société*, 2010, n° 134, p. 5-29

- KRIEG- PLANQUE Alice et OGER Claire. Discours institutionnels. Perspectives pour les sciences de la communication. *Mots. Les langages du politique* [en ligne]. 2010, n° 94 [réf. du 7 mars 2020], p. 91-96. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/mots/19870> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/mots.19870>
- KRIEG-PLANQUE Alice, *Analyser les discours institutionnels*, Paris : Armand Colin, 2012
- LACAN Jacques, *L'Envers de la psychanalyse*, séance du 17 décembre 1969, Paris : Seuil, 1991, p. 35. (Champ Freudien)
- LANTHEAUME Françoise. Évaluation et perte de sens du travail : Prendre appui sur l'expertise des enseignants plutôt que de penser qu'on ne peut réformer que contre eux. *Café pédagogique* [en ligne]. Disponible sur : www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/01/04012012_LantheaumeEvaluation.aspx
- LAVAL Christian, VERGNE Francis, CLEMENT Pierre, DREUX Guy, *La nouvelle école capitaliste*, Paris : La Découverte, 2012. (Sciences humaines et sociales, n° 370)
- LEBRUN Jean-Pierre, *La Perversion ordinaire*, Paris : Denoël, 2007
- LEBRUN Jean-Pierre, *La condition humaine n'est pas sans conditions*, Paris : Denoël, 2010. (Médiations)
- LEGENDRE Pierre, *La fabrique de l'homme occidental*, Paris : Mille et Une Nuits, 1997. (La petite collection)
- LEGENDRE Pierre, *ENA-Miroir d'une nation*, Paris : Mille et Une Nuits, 1999. (1001 Nuits Petite Collection)
- LEGENDRE Pierre, *De la société comme Texte*, Paris : Fayard, 2001
- LEGENDRE Pierre, *Dominium Mundi*, Paris : Mille et Une Nuits, 2007. (1001 Nuits Petite Collection)
- LEGENDRE Pierre, *Leçons IX. L'Autre Bible de l'Occident : le Monument romano-canonique*, Paris : Fayard, 2009, p. 479. (Essais)
- LEGENDRE Pierre, *Tour du monde des Concepts*, Paris : Fayard, 2014. (Poids et Mesures du Monde)
- LE GOFF Jean-Pierre, *Mai 68, l'héritage impossible*, Paris : La Découverte, 2002
- LE GOFF Jean-Pierre, *La barbarie douce*, Paris : La Découverte, 2003. (Sur le Vif)
- LE GOFF Jean-Pierre, *Les illusions du management*, Paris : La Découverte, 2000
- LEON Antoine, ROCHE Pierre, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris : PUF, 1967
- LE TEXIER Thibault, *Le maniement des hommes*, Paris : La Découverte, 2016

LIPOVETSKY Gilles, *L'ère du vide - Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris : Gallimard, 1983

LYOTARD Jean- François, *La condition postmoderne*, Paris : Editions de Minuit, 1979

MAINGUENEAU Dominique, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris : Seuil, 1996

MANONI Octave, *Le déni de réalité*, Paris : Michel de Maule, 2006

MARIS Bernard, *Petits principes de langue de bois économique*, Paris : Editions Bréal, 2008

MARIS Bernard, *Lettre ouverte aux gourous de l'économie qui nous prennent pour des imbéciles*, Paris : Albin Michel, 1999. (Lettre ouverte)

MATTELARD Armand, *La mondialisation de la communication*, Paris : PUF, 2008. (Que sais-je ?)

MAUREL Chloé. OCDE, instrument efficace de l'offensive libérale mondiale [en ligne]. Disponible sur : www.espaces-marx.net/IMG/pdf/T_N9_Maurel.pdf

MAZIERES Francine, *L'analyse du discours*, Paris : PUF, 2005

MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui mais comment ?* Paris : ESF Éditeur, 1993

MEIRIEU Philippe, *L'école mode d'emploi - Des Méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris : ESF éditeur, 1992

MELMAN Charles, *L'homme sans gravité*, Paris : Gallimard, 2005

MICHEA J. C, *L'enseignement de l'ignorance*, Paris : Climats, 1999, 2006

MILLER Jacques-Alain, MILNER Jean-Claude, *Voulez-vous être évalué ?* Paris : Grasset, 2004. (Figures)

MILNER Jean-Claude, *La politique des choses*, Lagrasse : Verdier, 2011

Ministère de l'Education Nationale, Annexe 2 - Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). *Bulletin Officiel spécial*, 26 novembre 2015, n° 11

Ministère de l'Education Nationale, École élémentaire - Programmes et instructions. *Bulletin Officiel*, CNDP, 1985

Ministère de l'Education Nationale, Réussir l'école numérique. Rapport Fourgous de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique (rapport réalisé à la demande de François Fillon sous le ministère de Luc Chatel), 15 février 2010

Ministère de l'Éducation Nationale. Refondons l'école de la République (rapport remis au Président de la République) [en ligne]. Octobre 2012. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000547.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale, *L'évaluation des enseignants*, avril 2013, n° 2013-035
MOREL Stanislas, *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris : La Dispute, 2014

MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil, UNESCO, 1999

MULLER Pierre-Eugène, De l'instruction publique à l'éducation nationale. *Mots. Les langages du politique*, 1999, n° 61, p. 149-156

MUSSO Pierre, *La religion industrielle*, Paris : Fayard, 2017

NIQUE Christian, LELIEVRE Claude, *La République n'éduquera plus*, Paris : Plon, 1993

OGIEN Albert, La Gouvernance ou le mépris du politique. *Cités*, 2007/4, n° 32, p. 137-156

OGIEN Albert, *Désacraliser le chiffre dans l'évaluation du secteur public*, Versailles : Editions Quae, 2013

ORWELL George, *1984*, Première publication traduite en français, Paris : Gallimard, 1950

OTTAVI Dominique, DUFOUR Robert-Dany, *Enfant face aux médias Quelle responsabilité sociale et familiale ?* Paris : Fabert, 2011

PEGUY Charles, L'Argent. *Cahiers de la quinzaine*, 1913

PERILLEUX Thomas. Se rendre désirable. L'employabilité dans l'État social actif et l'idéologie managériale. *L'État social actif : vers un changement de paradigme ?* Bruxelles : P.I.E. - Pieter Lang, 2005

PETERS Tom, *L'entreprise libérée : libération, management*, Paris : Dunod, 1993

POLONY Natacha, *Le pire est de plus en plus sûr- Enquête sur l'école de demain*, Paris : Mille et Une Nuits, 2011

PONS Xavier, *L'évaluation des politiques éducatives*, Paris : PUF, 2011

PRIEUR Jean-Marie, L'empire des mots morts¹, *Revue TDFLE*, n° 70-2017 [en ligne].

PROST Antoine, *Regards historiques sur l'éducation en France- 19ème- 20ème siècle*, Paris : Belin, 2007

PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930- Tome 4*, Paris : Nouvelle Librairie de France et Editions Perrin, 1981

PUPION Pierre-Charles, LEDOUX Éric, LATOUILLE Jean-Jacques, PAUMIER Agnès, Vers un nouveau mode de gestion de l'Éducation nationale inspiré des enseignements des théories

de l'agence et des parties prenantes. *Politiques et management public*, 2006, vol. 24, n° 2, p. 41-68

RASTIER François, *Apprendre pour transmettre - L'éducation contre l'idéologie managériale*, Paris : PUF, 2013

REFFALO Alain, *En conscience je refuse d'obéir. Résistance pédagogique pour l'avenir de l'école*, Paris : Editions des îlots de résistance, 2010

REY Olivier, Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation ? *La lettre d'information de la Cellule Veille scientifique et technologique*, 2006, n° 18

RICHARD Bernard, *Les emblèmes de la République*, Paris : CNRS Éditions, 2012

RIST Gilbert. Du discours politique au discours expert. *Mots. Les langages du politique* [en ligne]. 2008, n° 88

ROBICHON Rémy, GAUZENTE Georges, ROCQUET Jean-Pol, *Inspecteur, un nouveau métier*. CDDP Marne, 1994

ROGNON Evelyne, LAMARCHE Thomas, *Manager ou servir*, Paris : Éditions Syllepse, 2011

SCEREN (CNDP), *L'idée républicaine aujourd'hui - Guide républicain*, Delagrave, 2004

Sénat, Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice. *Rapport d'information de Mme B. Gonthier-Maurin*, fait au nom de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, 2011-2012, n° 601

SERVICE DE VEILLE SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE. De la transmission des savoirs à l'approche par compétences [en ligne]. Avril 2008, n° 34. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/vst>

SORLIN Sandrine, *Langues et autorité*, Rennes : Presses Universitaires, 2012

SUPIOT Alain, *Homo juridicus, Essai sur la fonction anthropologique du droit*, Paris : Seuil, 2005

SUPIOT Alain, *De l'éminente dignité des pauvres*, Paris : Mille et Une Nuits, 2015

SUPIOT Alain, *La gouvernance par les nombres*, Paris : Fayard, 2015

SUPIOT Alain, MUSSO Pierre, *Qu'est-ce qu'un régime de travail réellement humain ?* Paris : Hermann, 2017. (Colloque de Cerisy)

SUPIOT Alain. État social et mondialisation : analyse juridique des solidarités. *Cours* [en ligne]. 2014/2015. Disponible sur : www.college-de-france.fr/site/alain-supiot/La-justice-sociale-internationale.htm

LE TRAVAIL AU XXIÈME SIECLE : DROIT, TECHNIQUES, ECOUMENE (26 et 27 février 2019 ; Collège de France, Paris). SUPIOT Alain.

- TODOROV Tzvetan, *L'esprit des lumières*, Paris : Robert Laffont, 2006
- TODOROV Tzvetan, BAKHTINE Mikhaïl, *Le principe dialogique suivi des écrits du cercle de Bakhtine*, Paris : Seuil, 1981
- TOULEMONDE Bernard, De nouveaux modes de gouvernances. *Cahiers français*, mai-juin 2012, n° 368
- TROGER Vincent, Bourdieu et l'école : la démocratisation désenchantée. *Sciences humaines* n° spécial, février-mars 2012, n° 15
- TUSSEAU Guillaume, Sur le panoptisme de Jeremy Bentham. *Revue française d'histoire des idées politiques*, 2004, n° 19, p. 3-38
- UNION EUROPEENNE. *Livre blanc sur la gouvernance européenne* [en ligne]. Juillet 2001. Disponible sur : [http : ec.europa.eu/com/gouvernance/index-fr.htm](http://ec.europa.eu/com/gouvernance/index-fr.htm)
- VAN ZANTEN Agnès, *Les politiques d'éducation*, Paris : PUF, 2011
- VAN ZANTEN Agnès, *Les 100 mots de l'éducation*, Paris : PUF, 2011
- VELUT Stéphane, *L'hôpital, une nouvelle industrie - Le langage comme symptôme*, Paris : Gallimard, 2020 (Tracts, n° 12)
- VERGNE Francis, *Mots et maux de l'école - Petit lexique impertinent et critique*, Paris : Armand Colin, 2011
- VION Robert, Modalités, modalisations et discours représentés. *Langages* 38ème année, 2004, n° 156, p. 96-110
- ZIEGEL Geneviève, *De l'hyperactivité aux nouvelles pathologies*, France : Homéopsy, 2011
- ZIEGLER Jean, *Les nouveaux maîtres du monde*, Paris : Fayard, 2002

Table des matières

SOMMAIRE DU VOLUME 1	8
INTRODUCTION.....	9
PARTIE 1 LA GOUVERNEMENTALITE DE L'ECOLE	12
CHAPITRE 1 De la structure fiduciaire de l'Occident à « l'empire du management ».....	12
1-La structure fiduciaire	12
1-1 Entrée par l'étymologie : les mots du fiduciaire, symboles, emblème, colle, clou, fiction, parabole et matrice.	14
1-2- Les mots de la langue administrative et des valeurs politiques et sociales se construisent avec le suffixe -ité et correspondent à des définitions ternaires : « Liberté, Egalité, Fraternité »	17
1-3- Les mots de la rupture avec les récits religieux et politiques se construisent avec le préfixe dé : l'acte de dé-fondation des grands récits religieux ou politiques selon la formule de P. Legendre	19
2- Les apports théoriques de la psychanalyse et de la sociologie	24
2-1 L'acte de dé-fondation selon une formule de P. Legendre : <i>Saturne dévorant ses fils</i> de F. Goya	24
2-2 : La fin des grands récits : l'avènement du néo-sujet.....	26
2-3- « Mai 68, l'héritage impossible »	30
2-4-La communication, le marketing et leurs effets sur les pratiques éducatives.....	33
3-La désymbolisation du monde.....	40
3-1 Les causes du malaise.....	40
3-2 La démonétisation de l'argent	46
3-3- De la gouvernementalité à la gouvernance : la dépolitisation de la chose publique et ses incidences sur la langue nationale, vectrice de la loi	54
3-4- La managérialisation de l'école : le langage « des choses »	55

Conclusion du chapitre 1	60
CHAPITRE 2 De la gouvernementalité à la gouvernance : le cadre dogmatique de l'Institution	63
1-Le cadre dogmatique de l'Institution	64
1-1-La réforme grégorienne : la schize.....	65
1-2-Les jalons historiques des notions étudiées.....	67
2- La notion de gouvernementalité	69
2-1-Le pastorat ou l'âge des Dieux : La métaphore du berger chez Platon	71
2-2- La féodalité ou l'âge des « hérôs ».....	73
2-3- La Modernité ou l'âge des hommes.....	76
2-4 La naissance de l'État moderne	80
2-5-Les débuts de l'âge industriel de 1769 à 1914	86
2-6 L'influence de Condorcet : « <i>la mathématique sociale</i> » appliquée à la gestion des « <i>choses et des hommes</i> »	90
3- Les nouveaux référents : progrès, nation, patriotisme.....	94
3-1- Un État-éducateur.....	96
3-2- Au nom de la Nation.....	98
3-3 La gestion sécuritaire de la population	100
3-4 La continuité de l'œuvre de Bentham est lisible dans la répartition spatiale des hommes : le pouvoir leur assigne une place, à chaque étape de leur vie	104
Conclusion du chapitre 2	112
CHAPITRE 3 : Enquêtes et méthodologie d'enquête	115
1-Le contexte de l'enquête de terrain : Une école vue de l'intérieur	115
1-1-Les entretiens auprès des personnels de l'encadrement	122
1-1-1 L'élaboration du questionnaire des entretiens avec les cadres de l'Éducation nationale : la pré-enquête de terrain.....	122
1-2-Les entretiens auprès des professeurs des Écoles.....	128

1-2-1 L'élaboration du questionnaire des entretiens avec les enseignants du premier degré : la pré-enquête de terrain.....	129
Conclusion du chapitre 3	133
Conclusion générale de la première partie	135
PARTIE 2 : LA GOUVERNANCE DE L'ÉCOLE	136
CHAPITRE 1 La nouvelle gouvernance : du politique au gestionnaire	136
1-Le contexte d'émergence de la nouvelle gouvernance de l'Éducation nationale	136
2-À l'origine du modèle gestionnaire : la loi organique du 10 juillet 1989 et la loi organique relative aux lois de finances (LOLF).....	138
3-La « <i>modernisation</i> » de l'État : réformes des institutions et mise en œuvre de la politique gestionnaire à l'École	146
3-1 La décentralisation et la déconcentration des services de l'Éducation nationale : un risque d'éclatement de la Centrale ?	149
3-2 Les 17 nouvelles régions académiques : accroissement des pouvoirs locaux et risque d'ingérence des nouveaux « <i>partenaires</i> » dans le choix des contenus d'enseignement	152
4- La managérialisation des métiers de l'encadrement	160
4-1 Le recteur	160
4-2 Les IPR.....	166
4-3 Les IEN.....	168
4-4-Le numérique permet la mise en place de la nouvelle gouvernance de l'EN	171
5-Du collège unique à l'École du socle : Le changement de modèle de production à l'ère de la mondialisation et de l'informatique modifie les missions de l'Éducation nationale....	175
5-1 Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) au service de l'École de la Confiance et de la Bienveillance	186
5-2 L'inclusion des élèves porteurs de handicap	190
5-3 La propagation du discours managérial accompagne la nouvelle gouvernance....	196

Conclusion du chapitre 1	200
CHAPITRE 2 : Le contexte d'émergence du discours managérial à l'École	202
1-Le discours managérial ou l'acculturation des personnels de l'Éducation nationale à la nouvelle gouvernance européenne des services publics.....	204
1-1 Le modèle des «3D »	204
1-2 Le changement de mode de gouvernement modifie la structure linguistique du discours :.....	210
1-3 Des sociétés disciplinaires aux sociétés de contrôle : chaque modèle de gouvernement introduit une organisation sociale et linguistique spécifique	212
2-La managérialisation des métiers de l'encadrement : de l'adhésion pleine à la distance critique, en passant par l'opposition au changement de mode de gouvernementalité ..	216
2-1 « <i>Aller dans le sens de l'histoire</i> »	217
2-2 « <i>L'insertion professionnelle est le sujet phare de la réussite de l'école</i> »	220
2-3 « <i>Donc par contre y a eu un gros problème</i> »	229
2-4 « <i>Il est déjà venu sur le terrain celui qui a inventé le socle ?</i> »	241
2-5 « <i>L'humain est laissé de côté</i> ».....	253
2-6 « <i>Malheureusement, on tourne un peu en rond</i> »	260
2-7 « <i>Les pratiques des professionnels tout simplement</i> ».....	266
2-8 « <i>Une dérive inacceptable</i> ».....	272
2-9 « <i>Un métier de je sais plus quoi</i> ».....	277
2-10 « <i>Corvéable à merci, le métier ne nous plaît plus</i> ».....	281
3-Vers l'acculturation des cadres aux normes européennes	287
Conclusion du chapitre 2	290
CHAPITRE 3 : Les "caractéristiques" linguistiques et discursives du discours managérial à l'école	293
1-Les caractéristiques linguistiques :	293
1-1- Les procédés "d'effacement énonciatif" :.....	293

1-2	Les procédés de substantivation.....	294
1-3	L'usage des tournures passives et impersonnelles.....	296
1-4	Les modalités impératives et injonctives.....	297
2-	Les caractéristiques discursives.....	299
2- 1-	La performativité.....	299
2-2	La répétition de formules, de slogans et de maîtres mots.....	300
2-3	L'utilisation du singulier et de l'article défini « le » : une seule voix/voie.....	302
2-4	L'utilisation de termes abstraits.....	303
3-	L'usage de sigles et d'acronymes : vers l'élaboration d'un langage codé.....	304
3-1	La médicalisation de l'École.....	304
3-2	Chiffres et courbes de normalité.....	309
	Conclusion du chapitre 3.....	312
 CHAPITRE 4 : Du positionnement de déni à l'adhésion pleine des cadres de l'EN à la nouvelle gouvernance de l'école.....		
4-1	Le positionnement de déni vis-à-vis du discours managérial.....	315
4-1-1	Le déni des dérives technicistes des métiers de l'encadrement.....	316
4-1-2	La bureaucratisation des métiers vs la pédagogie : entre interprétation et détournement des formules du discours managérial.....	318
4-1-3	La prise de conscience d'une réalité déniée : l'asservissement des cadres.....	321
4-2-	Le positionnement d'opposition vis-à-vis du discours managérial.....	323
4-2-1-	Le récit de vie : l'accès à la citoyenneté par la culture.....	323
4-2-2	« Le pilotage administratif » prolétarise les cadres.....	325
4-2-3	La mise en accusation : Le ministère est responsable de la dérive de l'Éducation nationale.....	329
4-3-	Le positionnement d'ambivalence des cadres de l'Éducation nationale vis-à-vis du discours managérial.....	332

4-3-1 La phase de séduction : les cadres, fascinés par le discours managérial, déploient sa logomachie	333
4-3-2 L'appel au changement des pratiques professionnelles co-existe avec la critique du modèle gestionnaire.....	337
4-4 Le positionnement d'adhésion pleine au discours managérial	345
4-4-1 Des « Écoles Petites Républiques » aux « Écoles Petites Entreprises » : « Mettre l'argent pour aider les entreprises »	345
4-4-2 Le socle commun de compétences : « Favoriser l'insertion professionnelle »....	347
Conclusion du chapitre 4	353
CHAPITRE 5 : Les entretiens avec les enseignants du premier degré : un métier et une école en tension	356
5-1 La perte du référent Nation : Les politiques ont renoncé à la formation des instituteurs.....	357
5-1-1 Des innovations, sans suivi des équipes enseignantes	359
5-1-2 L'école inclusive : Le déni de l'institution face aux difficultés des enseignants..	360
5-1-3 La bureaucratisation du métier : le déni de la pédagogie.....	362
5-2 La gestion de l'humain : le livret de compétences.....	364
5-2-1- L'accélération des réformes : l'évaluation et l'adaptation aux demandes du Marché.....	365
5-2-2 L'usage des outils numérisés contraint les enseignants à utiliser le discours managérial	366
5-2-3 Un taux de suicide plus élevé parmi les enseignants que pour la moyenne des salariés	368
5-3 L'adhésion à l'idéologie managériale : « Des îlots bonifiés » à la préparation des élèves au milieu entrepreneurial par leur mise en concurrence.....	370
Conclusion du chapitre 5	376
CONCLUSION GENERALE	379

BIBLIOGRAPHIE	384
TABLE DES MATIERES	394



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **Université Paul- Valéry- Montpellier 3**

Préparée au sein de l'école doctorale 58-LANGUES,
LITTERATURES, CULTURES, CIVILISATIONS

Et de l'unité de recherche DIPRALANG-EA739
Laboratoire de sociolinguistique, d'anthropologie des pratiques
langagières et de didactique des langues-cultures

Spécialité : **Sciences du langage**

Présentée par Christine ROMERA

**École et gouvernementalité: les politiques
éducatives à l'œuvre dans le contexte de
l'enseignement primaire en France**

Soutenue le 16 novembre 2020 devant le jury composé de

Monsieur Jean-Léo LEONARD, Professeur, Université Montpellier 3	Examineur
Mme Claudine MOISE, Professeure, Université Grenoble3	Rapporteur
Mme Valérie SPAETH, Professeure, Université Sorbonne Nouvelle- Paris 3	Rapporteur
Mme Béatrice TURPIN, Maîtresse de conférences, Université Cergy Pontoise	Examineur
Monsieur Jean-Marie PRIEUR, Professeur émérite, Université Montpellier 3	Directeur de thèse



SOMMAIRE DES ANNEXES

1-L'enquête de terrain : la transcription des entretiens des cadres de l'Éducation nationale	p5
1-1 Les modalités de l'entretien des cadres de l'EN : les personnes interviewées, leur corps d'appartenance, la durée, la date et le lieu de l'échange	p5
1-2 Le canevas pour mener l'entretien semi-directif auprès des cadres de l'EN	p6
1-3 Les conventions de transcription des entretiens	p 6
1-4 M.M	p8
1-5 M.D	p25
1-6 M.H	p54
1-7 Mme L	p79
1-8 Mme F	p103
1-9 M.T	p 129
1-10 Mme C	p155
1-11 Mme V	p182
1-12 Mme S	p 201
1-13 M. B	p209
2- L'enquête de terrain : la transcription des entretiens des enseignants du premier degré	p224
2-1 Les modalités de l'entretien : les personnes interviewées, le lieu, la durée de l'échange et le mode de recrutement	p225
2-2Le canevas pour mener l'entretien semi-directif auprès des enseignants du premier degré	p226
2-3 M.Y	p228
2-4 Mme U	p245
2-5 M. K	p269
2-6 Mme N	p292
2-7 Mme J	p315
2-8 Mme W	p 331
2-9 M. X	p340
2-10 Mme O	p 360
2-11 M. G	p 378
2-12 Mme I	p 399
3-Les principaux textes fondateurs de l'École	p 420

4- Le socle commun : projet de décret et annexes	p 532
4-1 Le RAE- Évaluation des compétences au cycle 3	p552
4-2 Le LSU du CP à la troisième	p 570
4- 3 PPRE, PPAP, PPS, PAI : quatre « outils » pour aider les élèves à besoins éducatifs particuliers ¹	p 590
5- Les sigles de l'Éducation nationale	p 595

¹ www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-outilsais-Imp.htm

Mise en ligne en mars 2006. Mise à jour en novembre 2006. © CNDP <http://www.bienlire.education.fr>

1-1 Les modalités de l'entretien des cadres de l'EN : les personnes interviewées, leur corps d'appartenance, la durée, la date et le lieu de l'échange

Anonymat Du corpus	Désignation des cadres par M. ou Mme suivie d'une majuscule dans la partie rédigée	Corps d'appartenance et Spécialité non mentionnée	Durée de l'entretien	Date de l'entretien	Lieu de l'entretien	Lieu d'exercice
Cadre 1	M. M	IEN du 1 ^{er} degré	55 minutes	Juillet 2015	Bureau de circonscription	Circonscription en zone rurale
Cadre 2	M.D	Chargé de la formation professionnelle du second degré	63 minutes	Juillet 2016	À son domicile	Académie
Cadre 3	M.H	IEN du 1 ^{er} degré	65 minutes	Juin 2015	Bureau de circonscription	Circonscription
Cadre 4	Mme L	IA-IPR LVE	1 h 22	Mars 2015	Rectorat	Académie
Cadre 5	Mme F	IEN du 1 ^{er} degré	60 minutes	Juillet 2015	Domicile	Circonscription
Cadre 6	M. T	IA-IPR	95 minutes	Mars 2015	Rectorat	Académie
Cadre 7	Mme C	IEN du 1 ^{er} degré	100 minutes	Juillet 2015	Bureau de circonscription	Circonscription
Cadre 8	Mme V	Cadre Santé	100 minutes	Juin 2015	Rectorat	Académie
Cadre 10	M. B	IEN du 1 ^{er} degré	1 heure	Mai 2014 Mai 2016	En extérieur Bureau	Circonscription

1-2 Le canevas pour mener l'entretien semi-directif auprès des cadres de l'EN

1-**Que pensez- vous** de l'Éducation Nationale **depuis ces 20 dernières années** ?

2- Quelles missions fondamentales l'École devrait privilégier **selon vous** ?

3- **Comment définiriez- vous votre** métier ? (Mission, fonction, cœur du métier)

4- La mission des inspecteurs a-t-elle évolué depuis **votre entrée** dans ces fonctions de cadre de l'Éducation nationale ?

5- **Comment** se met en place une réforme au niveau académique ?

6-**Comment** mesurer la pertinence d'une réforme (évaluation, indicateurs à votre disposition) ?

7- Quelle formation pour les enseignants et les inspecteurs ?

1-3 Les conventions de transcription des entretiens

E :	Enquêtrice
M. B Mme C	M.B ou Mme C désignent les cadres de l'EN ; nous avons anonymisé les noms, les lieux d'exercice et tout autre élément permettant de les identifier pour préserver le respect de leur vie.
(///)	Nous utilisons (///) lorsque nous retirons une partie de l'entretien pour des raisons d'anonymat ou parce qu'elle n'est pas pertinente pour notre recherche.
/	Pause brève pouvant correspondre à une respiration dans le discours.
(Silence) (ton sarcastique) (Rire) (Pause) (Souffle)	Les silences et l'expression des émotions sont transcrits entre parenthèses.
<i>/ En gros aujourd'hui on ne peut pas former tout le monde /</i>	Lorsque le discours est accentué (insistance du propos) nous le transcrivons en caractère gras.

Les entretiens des cadres de l'Éducation nationale

- 1-4 M.M
- 1-5 M.D
- 1-6 M.H
- 1-7 Mme L
- 1-8 Mme F
- 1-9 M.T
- 1-10 Mme C
- 1-11 Mme V
- 1-12 Mme S
- 1-13 M. B

- 1 **E** : Bonjour je vous remercie de me recevoir, je vais vous demander ce que vous pensez
2 de l'Éducation nationale depuis ces 20 dernières années ?
- 3 **Cadre de l'EN 1**: Alors déjà écoutez moi pour vous situer moi je suis ien depuis une
4 durée assez courte puisque j'en suis à ma (///) année d'inspecteur hein/ donc heu sur
5 (///)académies différentes / J'ai un parcours qui me permet de voir un petit peu on va
6 dire le métier autour de l'enseignement dans une variété assez /assez
7 importante/puisqu'au départ je suis enseignant/ professeur des Écoles et ensuite
8 conseiller pédagogique heu j'ai (///)CAFIPEMF qui m'ont permis d'être engagé dans
9 des missions alors assez spécifiques /heu auprès d'inspecteur et après inspecteur de l'
10 Éducation nationale alors moi depuis que je suis / depuis que je suis inspecteur et aussi
11 conseiller pédagogique puisque j'étais aussi un petit peu on va dire sur le palier de la
12 fonction d'Ien/ il me semble qu'il y a un élément qui me paraît assez central et assez /
13 un travail qui me paraît assez important qui est un travail autour de la réussite de l'élève
14 et c'est vrai qu'aujourd'hui beaucoup de nos missions sont en lien avec cette
15 thématique-là alors bien entendu on met cela en perspective avec les évaluations
16 internationales PISA et d'autres indicateurs heu / La France aujourd'hui donc connaît
17 des difficultés pour faire réussir ces élèves/ On en fait réussir très très bien une majorité
- 18 **E** : Oui
- 19 **Cadre de l'EN 1**: On a au milieu une partie un peu ventrue qui est un ensemble moyen
20 pour lesquels on obtient des résultats satisfaisants/ On a une dernière frange qui on va
21 dire est malheureusement plus importante pour lesquels on faillit dans nos missions/
22 Tout ce qui concourt à se poser la question de comment faire pour améliorer la réussite
23 du système je pense est intéressante et il me semble que depuis/ Pas ces dernières 20
24 années parce que moi j'y étais pas depuis longtemps mais c'est la préoccupation de
25 notre ministère et de notre gouvernement heu donc on va dans le bon sens_alors pour
26 répondre de façon un peu plus précise alors moi je / Comme je vous le disais tout à
27 l'heure en propos préliminaires j'ai un devoir de loyauté par rapport à / Par rapport on
28 va dire aux instances qui m'emploient et qui me rémunèrent
- 29 **E** : Oui
- 30 **Cadre de l'EN 1** : Je suis un serviteur de l'État/ Mon rôle c'est pas du tout ni de
31 contester
- 32 **E** : Oui
- 33 **Cadre de l'EN 1**: Ni d'émettre des des / Comment on va dire des critiques sur les
34 accords et les choix qui ont été faits au niveau politique et au niveau gouvernemental
35 par contre il est vrai ensuite sur les intentions que je trouve positives et relativement
36 satisfaisantes on peut se poser la question sur la manière hein d'y parvenir et là on est
37 vraiment dans quelque chose qu'on pourra dire hein manque de moyens peut-être mais
38 on est / Au niveau on va dire nous qui sommes un échelon intermédiaire et ensuite au
39 niveau rectoral

Cadre de l'EN 1, M.M, IEN du premier degré

Durée de l'entretien : 55 minutes

Bureau d'une circonscription, juillet 2015

40 **E : Oui**

41 **Cadre de l'EN 1 : On est / De mon point de vue on se pose pas suffisamment la question**
42 **à tous les niveaux de la hiérarchie**

43 **E : Oui**

44 **Cadre de l'EN 1: Que ce soit au niveau des enseignants dans leur classe/ Au niveau on**
45 **va dire échelon intermédiaire d'encadrement puis ensuite au niveau supérieur/ On va**
46 **dire au niveau rectorat et le Ministère / On est pas suffisamment je pense dans la**
47 **responsabilisation des agents et on est un petit peu dans un espèce d'amoncellement et**
48 **un niveau de tâches administratives telles qu'on a beaucoup de mal à appréhender avec**
49 **qualité et efficacité cette intention qui au début/ Au départ est très très bonne donc je**
50 **dirai de bonnes intentions mais insatisfaisantes sur la mise en œuvre**

51 **E : Et quand vous parlez de responsabilisation des agents c'est les profs d'école/ Les**
52 **enseignants ?**

53 **Cadre de l'EN 1 : Oui tout à fait/ Aujourd'hui on est dans une approche qui tendrait à**
54 **faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants dans leur classe**

55 **E : Oui**

56 **Cadre de l'EN 1 : Et pour l'instant soit on est dans des discours très descendants/**
57 **Magistral/ Frontal qui ne tiennent pas forcément compte ni de la qualité ni de**
58 **l'engagement que l'on a de la part de nos enseignants qui est grande aujourd'hui**

59 **E : Oui**

60 **Cadre de l'EN 1 : Et du coup on n'a pas vraiment les moyens de / Il faut croire**
61 **davantage à des formations de bassins/ De terrains/ Mais alors après ça questionne la**
62 **disponibilité des enseignants/ Le temps de travail des enseignants**

63 **E : Oui**

64 **Cadre de l'EN 1: Le pilotage de ces formations-là et aujourd'hui on est pas très efficace**
65 **donc voilà/ On a beau dire que ces nouveaux programmes qu'on va mettre en œuvre**
66 **bientôt l'objectif c'est la réussite scolaire par telle ou telle approche pédagogique/ Si on**
67 **n'a pas vraiment travaillé avec les enseignants / Si on a pas identifié les difficultés/ Si**
68 **on n'a pas travaillé sur des écoles complètes /bon ça reste du discours qui va rapidement**
69 **être oublié et le système malgré tout est assez inerte/ Est assez / L'inertie est assez**
70 **importante/ moi ma difficulté elle est là c'est de faire prendre conscience à nos**
71 **enseignants qui je le rappelle sont souvent des enseignants très engagés/ Qui ont le souci**
72 **de bien faire/ Qui passe pas mal de temps déjà dans la préparation et qui donc ont peu**
73 **de temps je dirai pour lever un petit peu le nez du guidon**

74 **E : Oui**

75 **Cadre de l'EN 1 : On est voilà/ D'un côté dans le / La volonté de permettre à nos**
76 **enseignants d'avoir une réflexion et une attitude réflexive sur leur pratique mais d'un**
77 **autre côté ils sont tellement dans des tâches répétitives et trop pesantes qu'on a toujours**
78 **du mal à faire le lien entre les deux**

79 **E : Oui**

80 **Cadre de l'EN 1** : Malheureusement on tourne un peu en rond
81 **E** : Merci/ Après deuxième question quelles missions fondamentales l'École devraient
82 privilégier selon vous ?

83 **Cadre de l'EN 1** : Alors l'École au sens structure ?

84 **E** : Oui/ L'Institution scolaire / Enfin tout

85 **Cadre de l'EN 1** : Alors moi j'ai une approche de l'École telle que vous venez de le
86 définir et au-delà de l'École bien sûr de sa mission qui est une mission d'enseignement
87 et d'Éducation un peu différente un peu de ce que peuvent présenter d'autres agents heu
88 / (///)

89 **E** : Oui

90 **Cadre de l'EN 1**: (///)mais par des amis et des copains j'en connais d'autres c'est la
91 bienveillance/ C'est-à-dire que nous sommes nous Français dans une culture
92 fondamentalement pas malveillante mais on a une approche de l'élève où on a des
93 exigences qui sont souvent très très élevées / C'est pas le fait d'avoir des exigences
94 élevées qui posent problème parce qu'en (///)mais c'est surtout l'accompagnement de
95 l'élève voilà/ En termes de / Je pense qu'aujourd'hui si on a un défi à relever dans notre
96 école / On a des programmes qui sont ce qu'ils sont / Qui sont pas parfaits mais qui le
97 seront jamais mais qui ont quand même un cadre structurant / On a des approches
98 pédagogiques plus ou moins efficaces / Par contre là où on n'est pas très bon de mon
99 point de vue c'est dans la prise en compte de la variété et des besoins de nos élèves/ On
100 sait pas répondre à ces besoins-là/ On y répond pas suffisamment/ On y répond de façon
101 un peu réductive / Trop voilà/ On voit pas la variété de ce qu'on pourrait faire / Et surtout
102 on est pas bienveillants/ On est pas bienveillants/ Face à l'erreur de l'élève / Face à nos
103 parents d'élèves qui nous sollicitent et qui veulent avoir des renseignements sur les
104 parcours de leur enfant / On a souvent une image d'un système fermé/ Cloisonné

105 **E** : Oui

106 **Cadre de l'EN 1**: Un petit peu/ Qui a peur de s'ouvrir vers l'extérieur et moi je pense
107 que le jour où on gagnera ça/ Où on arrivera à recueillir la parole des élèves/ La parole
108 des enfants / La parole de nos partenaires/ Toujours chacun avec ces propres
109 compétences on aura beaucoup avancé/ Je crois qu'aujourd'hui le gros travail que
110 l'Éducation nationale/ Que l'école doit faire c'est à ce niveau-là/ C'est vraiment cette
111 ouverture sur l'extérieur / Et surtout la prise en compte de ce qu'est un enfant/

112 **E** : Oui

113 **Cadre de l'EN 1** : On peut pas demander à un enfant de Ce2 de faire la même chose au
114 même moment et là y a beaucoup de travail et puis on a besoin d'accompagner et c'est
115 difficile mais je pense que c'est là qu'on a besoin de travailler

116 **E** : Oui

117 **Cadre de l'EN 1** : ça c'est parce que c'est un héritage d'un système très élitiste

118 **Cadre de l'EN** : Ah tout à fait / Y a avait un écrémage et du coup on cherchait pas à ce
119 que tout le monde réussisse/ on cherchait à tirer les 30 pour cent

- 120 **E** : Oui
- 121 **Cadre de l'EN** : On est sur l'héritage du lycée/ du petit lycée
- 122 **E** : Oui
- 123 **Cadre de l'EN 1** : Et du fait que la mission de l'École de la République même si on l'a
- 124 ouverte avec la massification du collège dans les années 80 avec la loi Haby c'est dans
- 125 les années 70 on reste malgré tout dans une image de / très disciplinaire pour le collège
- 126 / Où l'objectif c'est d'amener un nombre maximum d'enfants au baccalauréat et on se
- 127 manque/ On s'intéresse pas **à ceux qui restent sur le bord du chemin et ils sont**
- 128 **nombreux**
- 129 **E** : Oui donc pour résumer prendre plus en compte la diversité des élèves et présenter
- 130 un système plus bienveillant
- 131 **Cadre de l'EN 1** : Tout à fait
- 132 **E** : C'est-à-dire autant les enseignants par rapport aux enfants et aux parents et autant
- 133 ça veut dire les cadres aussi
- 134 **Cadre de l'EN 1** : Tout à fait/ Tout à fait
- 135 **E** : C'est-à-dire y a en fait un manque d'humanité
- 136 **Cadre de l'EN 1** : Oui/ On est peu dans la confiance en soi/ On est peu / C'est notre
- 137 système d'évaluation qui est très remis en cause actuellement qui renvoie quand même
- 138 une image en partie de ce qu'un enfant ne sait pas faire et on lui renvoie jamais l'image
- 139 de ce qu'il sait faire/Ce qu'il lui reste à parcourir et cette image-là elle est un peu
- 140 réductrice à mon avis et elle reflète assez bien le système et la mentalité dans laquelle
- 141 les enseignants sont aujourd'hui
- 142 **E** : Et tout le système d'évaluation ne va pas aider
- 143 **Cadre de l'EN 1** : Plus dans le second degré que dans le premier degré encore dans le
- 144 premier degré on est encore peu rentré (///) avec une approche plus mais dans le second
- 145 degré
- 146 **E** : Oui
- 147 **Cadre de l'EN 1** : On est dans quelque chose de beaucoup plus dur
- 148 **E** : Oui d'accord mais ce que je disais aussi c'est que toutes les évaluations quand on
- 149 voit qu'on évalue déjà les enfants en maternelle ça aide pas à faire grandir l'estime de
- 150 soi
- 151 **Cadre de l'EN 1** : Non
- 152 **E** : Parce que c'est un système de compétition qui est mis en place bien trop tôt
- 153 **Cadre de l'EN 1**: Oui tout à fait / On évalue beaucoup/ trop tôt et sans trop se poser la
- 154 question de pour quelles questions on évalue / Il faudrait vraiment avoir des évaluations
- 155 plus sur le savoir- faire que sur les / Alors bien sûr il faut avoir des paliers/ Des jalons
- 156 dans la scolarité mais je pense que nos enseignants aujourd'hui ils sont plus préoccupés
- 157 dans communiquer à l'institution des résultats d'évaluation et ils se sont beaucoup
- 158 moins intéressés sur les processus d'apprentissage de leur élèves / C'est ça qui est
- 159 important

- 160 **E** : Oui/ ça c'est par ce qu'ils ont les textes qui les obligent
- 161 **Cadre de l'EN 1** : Pas que/ Pas que/ C'est parce qu'ils ont intégrés cette (///) Ils sont
- 162 très formatés/ Formatés par des évaluations qu'on doit rendre à des // Voire même dans
- 163 la mise en œuvre des enseignements on a des enseignants qui font des / qui font des /qui
- 164 font des séances qui sont étayés/ Qui sont basés sur des connaissances qui ne sont pas
- 165 forcément des connaissances qu'on leur demande de faire acquérir aux élèves
- 166 **E** : Ils en font plus que ce qu'on leur demande
- 167 **Cadre de l'EN 1** : Tout à fait et au détriment du bien-être de l'enfant/ Tout à fait
- 168 **E** : Ensuite je vais vous demander comment vous définiriez votre métier/ C'est-à-dire
- 169 mission/ Fonction et cœur du métier ?
- 170 **Cadre de l'EN 1** : Alors écoutez les missions d'un inspecteur sont définies par une
- 171 circulaire donc dans un cadre tout à fait réglementaire et on est aussi / Et notre travail
- 172 s'inscrit aussi dans un outil académique donc voilà on est là-dedans/ Alors on a une
- 173 mission de contrôle de conformité hein
- 174 **E** : Oui
- 175 **Cadre de l'EN 1**:Lorsque nous inspectons les enseignants il y a dans cette /dans cette
- 176 observation de classe effectivement on regarde si les enseignants sont (pause appel
- 177 extérieur) (///) Voilà donc les missions d'un Ien/ c'est comme je le disais c'est
- 178 l'inspection qu'on fait au / Pour moi il est là le cœur le cœur du travail alors là aussi
- 179 ensuite chaque ien conduit ces instructions/ Ces observations de classe un petit peu en
- 180 fonction de sa culture et puis de son expérience/ Moi je suis ancien professeur des Écoles
- 181 du premier degré / J'étais conseiller pédagogique/ J'ai des collègues qui sont issus du
- 182 second degré donc des cultures effectivement un petit peu différentes / Moi je vois dans
- 183 l'inspection/ Alors effectivement on me demande de vérifier que les enseignements sont
- 184 bien mis en œuvre /
- 185 **E** : Oui
- 186 **Cadre de l'EN 1**: Que les langues vivantes sont enseignées donc il y a pour parler de
- 187 manière un peu triviale il y a un contrôle de conformité mais pour moi c'est pas l'aspect
- 188 essentiel de ma visite / Après l'essentiel c'est un moment de formation c'est-à-dire donc
- 189 d'engager auprès de l'enseignant après avoir identifié deux ou trois difficultés ou deux
- 190 ou trois domaines dans lesquels on peut améliorer les pratiques d'essayer de faire
- 191 prendre conscience à l'enseignant du travail à accomplir ce qui n' est pas toujours (///)
- 192 Des fois (///)Comme je vous disais tout à l'heure les enseignants sont beaucoup dans la
- 193 préparation/ Dans la mise en place et ont pas vraiment du temps pour prendre du recul
- 194 par rapport à la pratique qu'ils ont donc/ moi j'essaie de recréer un moment d'échange/
- 195 Un moment de formation
- 196 **E** : Oui
- 197 **Cadre de l'EN 1** : Et d'amener des pistes de réflexion/ Des pistes de travail et des pistes
- 198 de travail et souvent quand il y a de la récurrence comme ça/ Et y en a en général /
- 199 Quand en fin d'années en dernière réunions de directeurs avec les directeurs on fait un

Cadre de l'EN 1, M.M, IEN du premier degré

Durée de l'entretien : 55 minutes

Bureau d'une circonscription, juillet 2015

- 200 retour sur les inspections de l'année je mets en avant les points positifs et les points
201 négatifs
- 202 **E** : Oui
- 203 **Cadre de l'EN 1** : On revient avec trois ou quatre champs qui reviennent très souvent
- 204 **E** : Oui
- 205 **Cadre de l'EN 1** : Et nous (///)
- 206 **E** : C'est lesquels par exemple ?
- 207 **Cadre de l'EN 1** : Alors au niveau des points négatifs on assiste à / Alors en maternelle
208 sur la manière dont le langage est enseigné aux élèves/ Ces fameux rituels de début de
209 matinée
- 210 **E** : Oui
- 211 **Cadre de l'EN 1** : On se rend compte qu'ils sont pas très bien appréhendés/ Qu'on fait
212 un petit peu les mêmes toute l'année (///) Qu'on propose la même chose(///) C'est trop
213 stéréotypé/ C'est pas suffisamment évolutif et on n'arrive pas suffisamment à solliciter
214 le langage des enfants hein/ On a deux ou trois beaux parleurs qui monopolisent la
215 parole hein et puis on a les autres qui sont soient spectateurs/ Soient qui font rien/ Soient
216 qui s'amuse/ Donc ça c'est un travers de la maternelle
- 217 **E** : Oui
- 218 **Cadre de l'EN 1** : Pour rester en maternelle le fonctionnement des ateliers/ On a aussi
219 des ateliers qui fonctionnent toujours pareil selon le même rituel/ Selon la même
220 organisation
- 221 **E** : C'est un peu sclérosé
- 222 **Cadre de l'EN 1** : C'est un peu sclérosé/ On a besoin de questionner cette mise en
223 œuvre/ De le réinterroger et ensuite d'interroger l'activité/ pourquoi telle activité à ces
224 élèves/ A tel moment / A tels enfants/ On a souvent pas d'objectif en tête/ On en a un
225 qui est trop vague / Pas assez explicite et ça mériterait d'être questionner toujours par
226 rapport aux besoins des élèves et donc elle est là notre problématique et en élémentaire
227 on est pas suffisamment sur l'écrit/ Les enfants écrivent peu / Les enfants ne sont pas
228 suffisamment créatifs en terme de savoir-faire pour avancer (débit de parole très
229 accéléré)
- 230 **E** : Oui
- 231 **Cadre de l'EN 1** : Notamment la compréhension en lecture
- 232 **E** : Oui
- 233 **Cadre de l'EN 1** : Et moi dans la formation et dans l'accompagnement avec mes
234 conseillers pédagogiques que je propose à mes enseignants j'essaie de répondre à ces
235 quelques éléments qui ont été identifiés
- 236 **E** : D'accord
- 237 **Cadre de l'EN 1** : Donc ça c'est le domaine on va dire de l'inspection / Après y a le
238 domaine ben de l'impulsion pédagogique
- 239 **E** : Oui

Cadre de l'EN 1, M.M, IEN du premier degré

Durée de l'entretien : 55 minutes

Bureau d'une circonscription, juillet 2015

240 **Cadre de l'EN 1** : D'une circonscription donc on a les programmes/ On a aussi
241 quelques directives et on est bien d'une manière ou d'une autre dans l'obligation ben
242 c'est une commande de notre recteur de les mettre en œuvre ben au niveau de nos
243 enseignants / donc les rythmes scolaires/ Quels emplois du temps avec la réforme alors
244 qu'on se rend compte malheureusement que les emplois du temps ont très peu évolué

245 **E** : Oui

246 **Cadre de l'EN 1** : Très très peu évolué

247 **E** : C'est-à-dire que le fait de travailler le mercredi matin n'a pas modifié le reste de la
248 semaine

249 **Cadre de l'EN 1**: Très très peu/ On a toujours le français- les maths les matinées et on
250 a des matières secondaires les après-midi / Et on a actuellement un déficit
251 d'enseignement de l'histoire et de la géographie / Des sciences/ Des langues vivantes et
252 de l'EPS voilà donc on a renforcé les matières fondamentales hein français- maths mais
253 on s'est pas posé la question de raccourcir peut-être la durée des sciences en se disant
254 qu'il serait intéressant pour les enfants qui sont en mesure de mobiliser toute leur
255 attention de mettre des matières et des activités à ce moment là

256 **E** : Oui

257 **Cadre de l'EN 1** : Et quand ils sont moins actifs peut-être de décaler des exercices de
258 de voilà de mobilisation à un autre moment de la journée/ Cette réflexion-là elle n'a pas
259 eu lieu donc ça c'est mon travail/ Et là on est dans de l'impulsion pédagogique/Les
260 nouveaux programmes donc voilà / Le programme d'instruction civique et morale heu
261 comment on le met en œuvre aujourd'hui

262 **E** : Oui/ ça c'est la base c'est-à-dire les enseignants n'ont pas le temps d'avoir une
263 réflexion sur comment ils font

264 **Cadre de l'EN 1** : C'est ça

265 **E** : C'est-à-dire que les réformes se succèdent et eux qu'ils continuent pareil/ Y a que le
266 temps qui change

267 **Cadre de l'EN 1** : Voilà /Bon le temps/ On va travailler le mercredi matin mais ils
268 continuent sur l'ancien système/Voilà /Et enfin le problème c'est qu'y a un manque de
269 réflexion/ Un manque de formation / Oui je pense qu'y a un manque de temps déjà c'est
270 / ça prend du temps et puis changer c'est jamais facile

271 **E** : Oui

272 **Cadre de l'EN 1** : On le sait qu'accompagner les gens au changement il faut le faire de
273 manière très approfondie/ On est tous dans des habitudes de travail professionnelles qui
274 sont confortables parce que malgré tout elles donnent de bons résultats (///) Mais dès
275 qu'on demande de modifier on interroge tout le système

276 **E** : Oui

277 **Cadre de l'EN 1** : Le personnel de service qu'il faut questionner/ Le rôle et la place
278 des Atsems voilà tout un questionnement et du coup c'est compliqué/ C'est compliqué

279 **E** : D'accord/ Combien d'inspections vous faites par an ?

Cadre de l'EN 1, M.M, IEN du premier degré

Durée de l'entretien : 55 minutes

Bureau d'une circonscription, juillet 2015

- 280 **Cadre de l'EN 1** : Alors moi je suis à la tête d'une circonscription assez particulière /
281 D'autres iens diront aussi cela/ Qui est une circonscription
282 **E** : Étendue
283 **Cadre de l'EN 1** : Voilà qui est étendue/ Qui est rurale et moi je n'ai pas un nombre de
284 classes et d'élèves qui est très important au regard de ce qu'on peut trouver ailleurs sur
285 le département
286 **E** : Oui
287 **Cadre de l'EN 1** : Si vous prenez une circonscription si vous voulez au sud du
288 département ou bien du secteur de (///) heu moi actuellement je gère 250 enseignants
289 /Ce qui n'est pas un nombre donc ce qui fait que sur un rythme d'une inspection tous
290 les 3 ans / Ce qui est à peu près la norme/ Je vois tous les enseignants de ma
291 circonscription donc moi je suis à peu près à 65 inspections par an voilà
292 **E** : Oui
293 **Cadre de l'EN 1** : Et en faisant 65 inspections par an ben en 3 ans je vois tous les
294 enseignants et tous les directeurs de ma circonscription
295 **E** : Donc une présence sur le terrain assez importante
296 **Cadre de l'EN 1** : Tout à fait
297 **E** : Alors que vous avez un territoire qui est très étendu
298 **Cadre de l'EN 1** : Tout à fait/ Alors l'impact c'est qu'effectivement ça prend beaucoup
299 de temps
300 **E** : Oui
301 **Cadre de l'EN 1** : Voilà le temps/ Une inspection à Montpellier ça prend que le temps
302 de l'inspection / Moi quand je vais inspecter à (///)¹/ Il me faut deux heures pour y aller/
303 Deux heures pour revenir heu et après ça c'est moi/ Ca c'est personnel moi je prends le
304 temps d'inspecter/ C'est-à-dire que pour moi une inspection c'est minimum deux heures/
305 Deux heures et demi / Une heure et demi avec l'enseignant et après au moins une heure
306 d'entretien ça fait deux heures et demie / Ca me prend une matinée en gros
307 **E** : Oui
308 **Cadre de l'EN 1** : D'accord plus les deux ou trois heures selon le cas pour me rendre
309 sur l'école et revenir
310 **E** : D'accord
311 **Cadre de l'EN 1** : Je passe un temps important mais ça c'est un choix personnel
312 **E** : Oui/ D'accord /C'est personnel mais c'est aussi un choix de votre part de rester sur
313 la base
314 **Cadre de l'EN 1** : Oui/ Oui/ Tout à fait
315 **E** : Et pas être accroché uniquement à une école virtuelle
316 **Cadre de l'EN 1** : Tout à fait

¹ La circonscription de M. M est située en zone rurale

317 **E** : Ensuite/ Est-ce que la mission d'inspecteur a évolué depuis votre entrée sachant que
318 ça fait que (///) pour vous donc est-ce que vous avez vu une évolution ?

319 **Cadre de l'EN 1**: Oui/ Alors j'ai vu (///)académies alors (///)académies un petit peu
320 différentes mais au niveau de ma circonscription pas si différente que ça puisqu'au début
321 j'étais en zone rurale/J'étais dans le (///)où j'avais une circonscription qui était à peu
322 près de la taille de celle de (///)et en terme de nombre d'enseignants aussi/ Les
323 problématiques étaient un peu différentes aussi euh alors il y a un changement que je
324 ressens en termes de pilotage du département de l'Hérault et de l'Académie / On sent
325 bien que les dossiers à prendre en charge sont de plus en plus importants/ Les
326 problématiques sont de plus en plus sensibles hein ?/On est dans une qui est la plus
327 totale(///) Si je devais donner un indicateur dans l'évolution des missions de l'inspecteur
328 aujourd'hui elles sont là /Elles sont dans le temps que l'on a pour traiter les dossiers
329 hein/ Pour parler de manière un peu triviale et en forçant le trait on vous demande
330 toujours de rendre des décisions pour la veille **voilà on n'a plus le temps de réfléchir/**
331 **De se poser/ De prendre des contacts / De prendre du temps pour réfléchir**

332 **E** : Tout est fait dans l'urgence

333 **Cadre de l'EN 1** : Exactement/ Moi c'est le grand/ Le grand/ La grande revendication
334 que je ferais si je devais en faire une donc

335 **E** : J'ai déjà entendu (rires)/ Comment se met en place une réforme au niveau
336 académique ?

337 **Cadre de l'EN 1** : Alors (///)

338 **E** : Par exemple les rythmes scolaires/ Comment ça s'est passé les rythmes scolaires ? /
339 La mise en place des rythmes scolaires ?

340 **Cadre de l'EN 1**: Alors il y a au niveau académique et départemental un groupe de
341 travail qui s'est constitué autour du recteur et du Dasen qui sont chargés effectivement
342 un petit peu de faire le relai auprès des mairies et des enseignants donc y a une
343 procédure/ Un plan académique est mis en place au niveau rectoral départemental/ Des
344 réunions qui ont été faites à destination des maires parce que les maires/ Il a fallu
345 beaucoup les accompagner hein/ Ils voyaient pas vraiment trop les tenants et les
346 aboutissants de la réforme donc une présence assez forte au niveau académique du
347 recteur

348 **E** : Oui

349 **Cadre de l'EN 1**: Et au niveau du département et ensuite ben c'est un peu l'inspecteur
350 qui est le relai de / au niveau de la circonscription et ça je reconnais que ça a été une
351 réforme qui m'a pris énormément de temps puisque moi j'ai une (///)de mairies (///)etc.
352 donc il a fallu beaucoup expliquer/ Solliciter/ Relancer/ Organiser des réunions/ Des
353 temps de travail etc. par rapport aux priorités donc voilà au niveau d'une réforme y a un
354 première partie qui on va dire est une partie qui est donc rectorale où là vous avez un
355 petit peu une partie en terme d'organisation/ Quelles procédures on met en œuvre et
356 après là on est sur quelque chose d'un petit peu descendant du recteur et du Dasen qui

Cadre de l'EN 1, M.M, IEN du premier degré

Durée de l'entretien : 55 minutes

Bureau d'une circonscription, juillet 2015

357 rend compte auprès des inspecteurs et qui explique un petit peu les objectifs de la
358 réforme et qui nous les présente avec le plus de conviction possible et après à nous de
359 les décliner au niveau local heu à notre niveau dans le cadre d' un agenda et d'une
360 procédure/ De faire en sorte que tout se passe pour le mieux

361 **E** : Oui et il y a eu des résistances ici ?

362 **Cadre de l'EN 1**: Y en a eu quelques-unes mais pas énormément je dirais sur ma
363 circonscription / Plus des difficultés je dirais que des résistances c'est-à-dire que il a été
364 difficile pour certaines mairies de trouver des intervenants puis y a eu des gens qui
365 étaient pas d'accord tout simplement/ Ils étaient pas d'accord pour travailler le mercredi
366 matin/ Ils voulaient rester sur ce qui existait avant et voilà parce que bon dans les faits
367 alors ça c'est ce qui est renvoyé par les mairies et par les parents c'est qu'on fait
368 travailler les enfants en fait / Que l'idée c'était de raccourcir la journée de classe et au
369 bout du bout on se rend compte que la journée a pas été raccourcie parce que les enfants
370 sont toujours à l'école

371 **E** : Ben oui parce que l'extérieur ne s'est pas adapté

372 **Cadre de l'EN 1** : Voilà

373 **E** : Les parents ne peuvent pas récupérer les enfants à quatre heures

374 **Cadre de l'EN 1** : Exactement

375 **E** : Donc en fait c'est toujours le même problème la réforme elle est bonne mais ce
376 n'est pas suivi par l'extérieur

377 **Cadre de l'EN 1** : Exactement/ Écart entre la société civile et nos structures / Nous en
378 tant qu'Éducation nationale on arrive à faire terminer la journée un peu plus tôt

379 **E** : Oui

380 **Cadre de l'EN 1** : Finir la journée à 15heures trente on y arriverait de toutes les façons/
381 Le problème c'est qu'est-ce qu'on fait des enfants entre 15heures trente/ 17heures 30/18
382 heures

383 **E** : Oui en fait il faudrait que le monde extérieur s'adapte aussi

384 **Cadre de l'EN 1** : Ben le monde extérieur c'est essentiellement les mairies/ Les parents
385 qui travaillent on ne peut pas leur demander de se rendre à l'école à 16 heures c'est
386 impossible donc c'est impossible ils ne peuvent pas/ Payer des gardes ou des nourrices
387 c'est pas facile non plus ou très difficile donc on a fait reporter aux mairies ce temps-là
388 qui est un peu incompressible et ça a été très compliqué à certains endroits

389 **E** : Oui

390 **Cadre de l'EN 1**: Dans certaines mairies on a pu jouer le jeu parce qu'ils avaient un
391 tissu associatif très très important mais on a eu aussi/ On a eu comme partenaire des
392 mairies qui étaient beaucoup plus désorganisées et plus pauvres en terme de moyens et
393 soit ils ont rien fait soit ils nous ont donné des coquilles vides/ Y avait rien à l'intérieur
394 donc du coup on a des enfants qui sont pris en charge mais les activités sont pas du tout
395 intéressantes / C'est essentiellement des garderies en fait / Des garderies mais qui ont

396 quand même nécessité de la part des municipalités du financement donc qui ont pesé
397 lourdement sur les finances des mairies

398 **E** : Oui

399 **Cadre de l'EN 1** : Donc pour des journées qui sont plus longues avec une ou deux
400 journées en plus / Donc qui dit journée en plus dit rythme de l'enfant différents / Fatigue
401 supplémentaire et aujourd'hui on voit le constat qui est fait / Moi j'ai pas de recul
402 suffisant pour revenir sur les apprentissages et vraiment ce que ça a apporté en terme de
403 réussite du système mais en terme de fatigue on a un constat assez unanime c'est le fait
404 que cette nouvelle organisation a créé de la fatigue chez nos élèves

405 **E** : Et chez les enseignants ?

406 **Cadre de l'EN 1** : Chez les enseignants aussi

407 **E** : Vous qui êtes inspecteur au niveau des arrêts maladie est-ce que vous en avez eu
408 plus ?

409 **Cadre de l'EN 1** : En termes d'arrêts maladie je ne crois pas/ ça j'ai (///) Par contre en
410 termes de fatigue ça oui les enseignants disent

411 **E** : Ils sont plus fatigués

412 **Cadre de l'EN 1** : Y a une fatigue

413 **E** : D'accord/ Heu comment mesurer la pertinence d'une réforme ? Alors là on était sur
414 les rythmes scolaires / Déjà il faudrait du recul

415 **Cadre de l'EN 1** : Oui il faut du recul et puis il faudrait avoir des éléments / On a des
416 indicateurs un peu fiables heu voilà donc là il faudrait mener une évaluation sur la
417 qualité des activités qui sont proposées et sur la manière dont les parents (///)
418 Globalement les enfants sont contents des activités/ Ils font des activités qu'ils ne
419 faisaient pas auparavant / Là ensuite en termes de fatigue c'est difficile ensuite à mesurer
420 la fatigue

421 **E** : Oui

422 **Cadre de l'EN 1** : Bien qu'on dise que les nouveaux rythmes scolaires fatiguent les
423 enfants mais faudrait-il déjà que les enfants au niveau personnel aient des heures de
424 coucher raisonnables/ ça on le contrôle pas du tout

425 **E** : Oui

426 **Cadre de l'EN 1** : Donc la fatigue des enfants est-ce qu'elle est dû à la nouvelle
427 organisation du temps ou est-ce qu'elle est dû à des rythmes de vie des enfants au niveau
428 familial qui ne sont pas satisfaisants/ Moi je veux bien l'entendre que les nouveaux
429 rythmes fatiguent les enfants mais quand j'entends des enfants qui me disent qu'ils ont
430 suivi le dernier film de la soirée jusqu'à 23 heures trente ou qu'ils ont avec des grands
431 frères passé un temps indu sur des écrans donc voilà

432 **E** : Encore une fois on se retrouve avec le décalage école- extérieur

433 **Cadre de l'EN 1** : Exactement

434 **E** : Et y a plein de paramètres que l'école n'est pas en capacité de contrôler donc ça
435 fausse complètement les évaluations

436 **Cadre de l'EN 1:** Voilà/ Or maintenant le retour qu'on a cependant de la part des
437 enseignants qui n'étaient ni pour ni contre la réforme donc qui sont des vrais
438 professionnels et qui ont essayé de regarder les choses avec un regard le plus objectif
439 possible il apparaît quand même que les 5 matinées sont très positives en termes de
440 durée d'enseignement / Du coup on a 15 heures d'enseignement qui sont de qualité et
441 où l'impact sur les apprentissages semblent être intéressants/ Semblent être intéressants
442 **E :** D'accord/ Dernière question / Quelle formation pour les enseignants et les
443 inspecteurs ?

444 **Cadre de l'EN 1:** Alors pour les inspecteurs déjà la formation elle est quasi inexistante
445 déjà/ On a pratiquement aucune formation/ **Alors on pourrait / C'est pas qu'y a pas**
446 **de l'offre / C'est que les inspecteurs de par leur temps de missions ont beaucoup**
447 **de mal voilà à s'inscrire à des formations qui représente mettons 60 à 80 heures**
448 **pour une année/ Sur des thématiques un peu importante/On pourrait être formée**
449 **sur la gestion des conflits/ Sur l'accompagnement des équipes au changement etc.**
450 **mais bon on a beaucoup de mal à trouver du temps en plus (///) Le temps on le**
451 **consacre déjà à notre travail donc ça c'est déjà le premier point/ Ensuite la**
452 **formation des enseignants heu la aussi je pense qu'elle est généralement**
453 **insatisfaisante**

454 **E :** Oui

455 **Cadre de l'EN 1:** Parce qu'on est pas en mesure de répondre aux besoins/ Maintenant
456 moi j'ai quand même des retours assez positifs sur ma circonscription parce qu'on
457 essaye justement de répondre aux besoins des enseignants/ Sur les stages d'école ou sur
458 des bassins de formation où on a des problématiques un peu communes heu avec des
459 conseillers pédagogiques dont c'est le cœur du métier la formation puisqu'ils sont très
460 engagés on arrive donc à répondre de façon assez satisfaisantes à cette formation
461 /**M@gistère puisque c'est maintenant quelque chose qui prend de l'ampleur et qui**
462 **se développe heu moi j'y crois pas trop à des formations où on a pas quelqu'un en**
463 **face de soi physiquement donc c'est / C'est un peu limité comme impact hein/ Alors**
464 **moi c'est mon point de vue/ C'est mon point de vue**

465 **E :** Oui/ Moi c'est le mien aussi/ Heu oui la dernière question les acronymes dans
466 l'Éducation nationale ? Puisque je suis une thèse en linguistique/ Vous en pensez quoi ?

467 **Cadre de l'EN 1 :** Les acronymes ?

468 **E :** C'est-à-dire PPRE/ Le PAF/ tout ce jargon

469 **Cadre de l'EN 1 :** Alors moi je ne sais pas si on en a plus qu'ailleurs

470 **E :** PAI

471 **Cadre de l'EN 1:** C'est vrai qu'on en a quelques-uns hein/ Moi je pense que ça participe
472 d'une nouveauté on va dire de professionnaliser notre métier hein/ Mais ça dès qu'on
473 veut devenir professionnel on a forcément un langage et un discours / Y a un jargon qui
474 se crée / On l'a dans le milieu médical/ Alors chez nous ça passe beaucoup mais pas que
475 par des acronymes / On a certainement besoin de clarifier tout ça maintenant je pense

476 que pour les enseignants c'est relativement clair maintenant y a certainement un besoin
477 de clarifier par rapport à l'extérieur ça c'est évident/ C'est évident

478 **E** : D'accord

479 **Cadre de l'EN 1** : Je ne sais pas si on en utilise plus que d'autres

480 **E** : Moi il me semble/ On en a quand même beaucoup/ L'Éducation spécialisée a les
481 siens, la ZEP y a les acronymes de la ZEP / C'est quand même assez difficile/ Moi j'ai
482 interviewé une IPR qui me disait que lorsqu'elle assistait à certains colloques
483 d'inspecteurs elle avait du mal à les comprendre parce qu'elle me disait que les
484 acronymes changeaient d'une inspection à une autre/ D'une académie à une autre donc
485 ce n'est quand même pas quelque chose qui rend la tâche facile pour la compréhension

486 **Cadre de l'EN 1** : Oui/ Vous avez raison/ ça je veux bien le croire que quelqu'un qui
487 n'est pas dans la boutique Éducation nationale ces documents-là PPRE etc./ Maintenant
488 je pense que les parents et même les mairies commencent un petit peu en avoir entendu
489 parler maintenant c'est vrai que certains acronymes sont complètement abscons (///)

490 **E** : Oui

491 **Cadre de l'EN 1** : Bon moi je sais qu'en tant qu'inspecteur j'essaie de pas en créer déjà
492 je (///)

493 **E** : Oui

494 **Cadre de l'EN 1**: Les acronymes que nous utilisons sont les acronymes qu'on extrait
495 et qu'on nous demande de faire vivre à travers les circulaires et je pense que ce qui
496 participe aussi à la multiplication peut-être des acronymes c'est que sous un acronyme
497 derrière il y a une évolution du système/ Y a une réforme / Y a une nouvelle orientation
498 donc c'est qu'on a la volonté aussi c'est comme une marque / Une marque qui
499 changerait sa marque / Qui veut avoir une nouvelle aura / On est obligé de prendre un
500 nouveau nom/ Un nouveau logo etc. et nous on est un petit peu dans ce travers-là hein/
501 Entre le PAI et le PPS bon / Dans le fond ça se ressemble/ L'objectif est toujours le
502 même mais bon le PPS est plutôt dans ce périmètre-là / Qui est un périmètre un peu plus
503 restreint/ Un peu plus étendu et on a besoin de l'explicitier et au bout d'un moment (///)Et
504 on est perdu/ Ca je le reconnais

505 **E** : D'accord/Merci

506 **Cadre de l'EN 1** : Et écoutez de rien

507 **E** : Il m'aurait fallu 5 minutes de plus

508 **Cadre de l'EN 1** : Ben si vous avez une question

509 **E** : Ben

510 **Cadre de l'EN 1**: Moi si vous voulez bien je veux bien revenir sur les missions hein/
511 Moi j'ai passé ce concours y a (///)ans maintenant après une longue préparation hein/
512 On ne devient pas IEN comme ça/ C'est un concours qui est exigeant etc. donc/ C'est
513 un concours que moi j'ai beaucoup travaillé / Qui m'a fait beaucoup lire/ Du coup on
514 ouvre vraiment le / C'est là qu'on s'intéresse vraiment/ On prend le temps de conduire
515 une réflexion et d'avoir un regard plus distancié sur les grandes problématiques

- 516 **E** : Oui
- 517 **Cadre de l'EN 1**: Pourquoi on en est là aujourd'hui/ Voilà/ **Mettre en regard notre**
- 518 **histoire et notre système / C'est très très intéressant/ Savoir que les programmes c'est**
- 519 **qu'y a une demande de la Nation/ Après y a des pressions etc. et ça c'est très**
- 520 **intéressant/ De voir aussi l'évolution à travers l'Éducation prioritaire / On est**
- 521 **passé de l'Éducation prioritaire avec les ZEP/ Les REP +/ Les RAR etc./**
- 522 Aujourd'hui on est sur une carte nationale de l'Éducation prioritaire donc on est sur des
- 523 approches différentes et c'est intéressant de **voir ce qu'y a derrière et y a pas que des**
- 524 **contraintes budgétaires/ Y a aussi des contraintes d'ordre philosophiques /**
- 525 **Humanistes/** La prise en compte des besoins / Le travail en réseau etc. donc tout ça
- 526 c'est très intéressant et moi je ne regrette à aucun moment d'avoir passé ce concours et
- 527 d'exercer les fonctions que j'exerce aujourd'hui / Je trouve que se situer à ce niveau
- 528 d'encadrement est très intéressant alors pour être tout à fait honnête je trouve que je
- 529 travaille trop / Ca c'est évident(///)Je suis présent 8 heures par jour au bureau
- 530 **E** : Y a les inspections aussi
- 531 **Cadre de l'EN 1**: Les inspections ça rallonge la journée en plus / J'ai souvent des
- 532 réunions/ Des conseils école-collège qui sont loin donc quand je rentre chez moi à 21
- 533 heures/ Alors là j'ai fait des journées avec des horaires qui sont très très importants/ Je
- 534 travaille en moyenne/ Je pense que je suis pas loin de ce chiffre-là que je vais vous
- 535 donner / Je travaille 2 à 3 heures en plus à la maison donc je travaille en gros de 22
- 536 heures trente jusqu'à minuit voire plus
- 537 **E** : Le matin aussi ?
- 538 **Cadre de l'EN 1** : Alors non le matin je travaille quand j'arrive au bureau donc
- 539 globalement je ne sais pas à combien je suis 5fois 8 quarante alors ouais on est entre 55
- 540 et 60 heures de / A peu près/ Pendant les vacances aussi/ J'ai parfois le téléphone qui
- 541 sonne régulièrement / Je réponds aux mails comme vous le disiez / En gros une centaine
- 542 de mails par jour
- 543 **E** : Moi j'ai vu une Ien qui me disait que c'était 130 mails / Que si elle n'y répondait
- 544 pas d'un coup/ Le lendemain elle se retrouvait avec
- 545 **Cadre de l'EN 1** : Bon y a un tri
- 546 **E** : Oui
- 547 **Cadre de l'EN 1** : Y a des mails importants/ D'autres moins
- 548 **E** : En gros une centaine hein ?
- 549 **Cadre de l'EN 1** : Pas réellement par jour mais dès qu'on est 2 ou 3 jours sans ouvrir
- 550 l'ordinateur ça arrive /
- 551 **E** : Y a des façons différentes de travailler
- 552 **Cadre de l'EN 1** : Ouais
- 553 **E** : Parce que la dame que j'ai interviewée elle m'a dit qu'elle a fait que 10 inspections
- 554 sur l'année/ Par contre elle avait une tâche administrative donc je pense que c'est des
- 555 choix qui doivent se faire en tant qu'inspecteur

Cadre de l'EN 1, M.M, IEN du premier degré

Durée de l'entretien : 55 minutes

Bureau d'une circonscription, juillet 2015

- 556 **Cadre de l'EN 1 : Oui**
- 557 **E :** Parce qu'elle avait beaucoup de tâches administratives
- 558 **Cadre de l'EN 1 : Oui**
- 559 **E :** Elle disait qu'elle gérait les grèves / Elle est submergée par l'administratif/ Par
- 560 contre du coup présence sur le terrain que 10 inspections sur l'année
- 561 **Cadre de l'EN 1 :** Alors moi je souhaite aussi que l'inspecteur soit en mesure de
- 562 répondre à beaucoup de demandes
- 563 **E :** Oui
- 564 **Cadre de l'EN 1 :** Quand j'ai des demandes j'estime que ces demandes sont importantes
- 565 voire urgentes / Le discours que je fais passer à mes directeurs/ Ils ont mon portable
- 566 professionnel/ Ils savent qu'ils peuvent m'appeler en cas d'urgence / Moi le jour où ils
- 567 m'appellent ou ils m'adressent un courrier c'est qu'ils sont face à une situation qu'ils
- 568 ne sont pas en mesure de régler et de répondre tout seul donc moi j'ai un devoir
- 569 d'accompagnement et ça prend du temps
- 570 **E :** Oui
- 571 **Cadre de l'EN 1 :** Donc je réponds à un mail/ Je fais un courrier / Je le reçois/ Je me
- 572 déplace dans les écoles donc je suis présent sur le terrain donc un mail ça peut lancer
- 573 des heures et des heures de travail
- 574 **E :** Oui
- 575 **Cadre de l'EN 1 :** J'ai eu deux situations extrêmement graves sur la circonscription les
- 576 deux années où je suis arrivé/ Des situations en relation avec le climat scolaire/ Des
- 577 écoles complètement explosées/ ça représente des centaines d'heures
- 578 d'accompagnement / **Des centaines d'heures**
- 579 **E :** Oui
- 580 **Cadre de l'EN 1 :** Des formations/ Recevoir les enseignants / Aller les voir/ Les
- 581 observer en classe/ Trouver des parcours / Des ressources etc. et ça prend voilà ça prend
- 582 un temps qu'on ne peut pas imaginer / Qu'on ne peut pas imaginer mais c'est notre cœur
- 583 de métier / Si on ne fait pas ça à la limite on peut nous remplacer par une machine
- 584 **E :** Oui
- 585 **Cadre de l'EN 1 :** Ou par une secrétaire
- 586 **E :** Oui/ Donc vous vous êtes un inspecteur heureux
- 587 **Cadre de l'EN 1 :** Écoutez oui/Oui et puis ce n'est pas tellement le temps de travail qui
- 588 me pèse / Je sais/ Je ne dis pas que je suis mal payé par rapport à ce que je fais hein je /
- 589 Je suis puisque vous devez le savoir certainement (///)
- 590 **E :** La rémunération d'un inspecteur
- 591 **Cadre de l'EN 1:** **La rémunération d'un inspecteur elle est très peu différente de**
- 592 **la rémunération d'un professeur des écoles / Y a très très peu de différences / Y a**
- 593 **quelques échelons de plus / Entre un enseignant fin de carrière qui part à la hors**
- 594 **classe et un enseignant et un ien qui commence après avoir été enseignant 20 ans/25**
- 595 **ans y a une différence d'un ou deux échelons / Y a 300 euros d'écart/ C'est vraiment**

Cadre de l'EN 1, M.M, IEN du premier degré

Durée de l'entretien : 55 minutes

Bureau d'une circonscription, juillet 2015

596 minime / Ce qui fait la différence c'est l'indemnité de circonscription que l'on reçoit
597 qui est de l'ordre de 700 euros

598 **E** : Oui

599 **Cadre de l'EN 1**: Donc en gros on est à 1000 euros d'écart avec un professeur des
600 écoles pour des responsabilités qui sont pas tout à fait les mêmes/ Pour / Voilà et en plus
601 quand nous partons à la retraite l'indemnité n'est pas prise en charge dans le cadre de
602 notre retraite / Notre retraite est calculée sur notre indice de base qui est de mon point
603 de vue très très insatisfaisant/ Un ien aujourd'hui il faudrait qu'il commence à 4000
604 euros et qu'il termine pas loin de 5000 euros voire 5500 euros/ À mon avis voilà en fin
605 de carrière on en est très très loin

606 **E** : Très très loin c'est-à-dire ?

607 **Cadre de l'EN 1** : Écoutez aujourd'hui je suis à 3500 euros

608 **E** : Par rapport à 50/60 heures

609 **Cadre de l'EN 1** : J'ai (///) ans / Je suis dans l'Éducation nationale depuis longtemps
610 (///) / Je suis rentré à l'Éducation nationale à 22 ans / J'ai une carrière qui est voilà/ Moi
611 j'ai du point de vue universitaire j'ai quand même des diplômes / J'ai des formations/
612 J'ai de l'étranger et je suis quelqu'un qui me forme voilà honnêtement je trouve que ce
613 n'est pas très reconnu

614 **E** : Oui

615 **Cadre de l'EN 1** : Je suis moins payé qu'un enseignant lambda écossais finlandais ou
616 suisse

617 **E** : Oui mais si on y va par-là y a des gens qui sortent des gadgets et qui gagnent plein
618 d'argent

619 **Cadre de l'EN 1**: Oui/ Jusqu'à un an en arrière je faisais tous mes déplacements
620 personnels avec mon véhicule personnel/ Je l'ai que depuis un an/ Et on était payé allez
621 62 euros par mois en déplacement alors qu'en moyenne je fais 40 000 km par an vous
622 voyez / Sur du déplacement professionnel et d'ailleurs j'ai pris la décision que le jour
623 où on m'enlèvera la voiture de limiter mes déplacements/ Quand je vais changer les
624 pneus ou quand je vais changer de voiture l'Éducation nationale ne me verse pas de (///)
625 Ca je sais pas si (///) dans l'entretien/ J'ai un bon ordinateur/ Enfin un bon ordinateur
626 relativement satisfaisant depuis 6 mois

627 **E** : Oui

628 **Cadre de l'EN 1** : J'ai travaillé 2 ans avec une vraie rougne qui mettait une demi-heure
629 à s'allumer

630 **E** : C'est le problème de l'Éducation nationale

631 **Cadre de l'EN 1** : C'est le problème de / Dont la manière dont le personnel est reconnu/
632 Voilà/ Le facteur il a un véhicule pour distribuer son courrier/ Un IEN non

633 **E** : Ouais

634 **Cadre de l'EN 1** : Un IEN qu'on envoie en séminaire à l'ESEN pendant 4 jours il est
635 remboursé un an après quand on y pense

- 636 **E** : Oui
- 637 **Cadre de l'EN 1** : Donc après on s'en rappelle plus/ On y pense plus/ Faut toujours
- 638 faire l'avance des frais/ C'est ça qui est décourageant et c'est ce qui crée le problème de
- 639 recrutement qu'on a aujourd'hui avec le personnel/ C'est ça/ C'est un petit peu cette
- 640 usure parce que nous ne sommes pas reconnus à la hauteur de notre engagement
- 641 **E** : Oui
- 642 **Cadre de l'EN 1** : Je vois des enseignants qui sont très très engagés/ Moi c'est ce que
- 643 je vois dans ma circonscription
- 644 **E** : Oui/Ben justement vous parlez de bienveillance pour les enfants/
- 645 **Cadre de l'EN 1** : Il faudrait commencer aussi par que l'Éducation nationale soit
- 646 bienveillante avec les cadres parce qu'ils travaillent pour elle / Si on a une inspectrice
- 647 (///)
- 648 **E** : Comment voulez-vous que les enseignants soient accueillants et aimables s'ils sont
- 649 en souffrance ?
- 650 **Cadre de l'EN 1** : Parce que quand même tout ça fait qu'au bout d'un moment on a
- 651 des gens qui sont usés/C'est sûr/Voyez ce bureau-là y a 5 jours y avait 35 degrés/ Fait
- 652 30 degrés actuellement/ A 15 heures je suis parti parce qu'au bout d'un moment / Je
- 653 n'ai pas une seule salle de réunion pour recevoir plus de deux personnes donc voilà c'est
- 654 aussi ça
- 655 **E** : Ouais
- 656 **Cadre de l'EN 1** : Et là aussi on peut faire la différence entre un personnel de direction
- 657 de collège et nous qui sommes payés par l'État/ Les principaux de collège ils ont des
- 658 bureaux pour nous c'est du luxe
- 659 **E** : Oui
- 660 **Cadre de l'EN 1** : Du luxe (///) En fait c'est ce qu'on disait tout à l'heure y a de beaux
- 661 textes/Et du coup on a du mal à porter ces réformes là parce qu'on a en face de soi des
- 662 personnels de qui on est déjà au maximum de ce qu'on peut leur demander alors le
- 663 système peut encore évoluer/ Y a encore des marches de manœuvre qui sont plus de
- 664 l'ordre de la culture que des moyens
- 665 **E** : Y a une question qui me vient/Est-ce-que vous voyez une différence entre les jeunes
- 666 enseignants c'est-à-dire des gens de 30 ans et des gens de 50 ans au niveau état d'esprit/
- 667 Investissement
- 668 **Cadre de l'EN 1** : Écoutez nous on a beaucoup de jeunes enseignants parce qu'on est
- 669 loin de (///) et malheureusement c'est les postes qu'il reste et on a effectivement des
- 670 jeunes enseignants qui sont assez engagés/ Maintenant y a des enseignants d'un certain
- 671 âge qui sont dans l'Éducation depuis longtemps ils sont très très engagés donc je ne
- 672 dirais pas/ Y a pas qu'une question d'âge/ Y a une question / C'est une question de
- 673 culture voilà / Après y a une part personnelle/ professionnelle de chacun
- 674 **E** : Oui/ Merci
- 675 **Cadre de l'EN 1** : Avec plaisir

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

1 E : Bonjour, merci de me recevoir/ Je vais vous demander ce que vous pensez de l'Éducation
2 nationale depuis ces vingt dernières années ?

3 **CADRE DE L'EN 2** : Alors il faut que vous me précisiez un peu votre question/ Vous pensez
4 sur quels domaines en particulier voulez- vous voir les évolutions depuis ces 20 dernières
5 années ?

6 E : Ben/ Parlez-moi (///) depuis quand vous êtes à l'Éducation nationale ?

7 **CADRE DE L'EN 2**: Ah d'accord/ Bon Moi je suis rentré à l'Éducation nationale dans les
8 années 70/80 donc je suis rentré comme élève professeur à l'École Normale Supérieure donc ça
9 fait (///) ans et ensuite j'ai passé l'agrégation et je suis rentré en poste en (///) / En (///) donc ça
10 fait quand même pas mal d'années/ Une vingtaine d'années que j'ai travaillé comme enseignant
11 et ensuite comme cadre/ Donc euh qu'est-ce que je pense de l'Éducation nationale sur ces vingt
12 dernières années (rires) euh c'est devenu la plus grosse machine en France puisque depuis la
13 disparition de l'armée/ Des corps d'armée c'est devenu le dispositif le plus important avec un
14 million de personnel/ D'employés/ Donc c'est une machine qui est compliqué à gérer/
15 Compliqué à mettre en œuvre/

16 E : Oui

17 M.D Qui est donc comment dire/ Non pas tirailé/ **Oui qui est un peu tirailé entre des**
18 **systèmes d'éducation européen aujourd'hui qui se comparent à nous avec des résultats**
19 **hétérogènes mais aussi avec toute la partie décentralisation où maintenant les régions ont**
20 **une véritable compétence en formation et en particulier en formation professionnelle donc**
21 **toute la difficulté c'est de trouver l' articulation entre la formation du citoyen qui reste**
22 **quand même à mon avis une des missions prioritaires de l'Éducation nationale /**
23 **L'adaptation aux métiers et en particulier aux nouveaux métiers/ L'adaptation aussi aux**
24 **nouvelles données économiques en terme d'emploi/** En terme de profil de poste/ En terme de
25 salaire / En terme de mobilité/ Mobilité à l'intérieur de la France mais aussi à l'extérieur/
26 Mobilité vers d'autres pays européens en particulier pour nos jeunes donc l'Éducation nationale
27 elle est un petit peu au milieu de tout ça et essaye donc à travers ses réformes de s'adapter au
28 mieux et d'anticiper au mieux les besoins de la société de demain/ Besoins qui sont
29 difficilement cernables puisque les métiers évoluent très vite/ La technologie évolue très vite
30 euh les profils de poste évoluent et donc il faut que nos diplômés / Il faut que nos contenus de
31 formation/ Il faut aussi que nos méthodes d'enseignement évoluent en fonction ben des
32 nouvelles technologies/ En particulier si on s'intéresse à un point particulier aujourd'hui qui est
33 le savoir/ Est ce que le savoir doit s'enseigner aujourd'hui comme il y a 10 ans je pense pas/ Il
34 faut prendre en compte qu'aujourd'hui le savoir se trouve partout / Il faut par contre aller sur le
35 savoir- être/ Il faut travailler sur des gens qui sont capables de commencer avec un métier à 20
36 ans et de finir avec un autre métier à 60 en ayant changé 4/5 fois de métier/ En ayant connu des
37 périodes de chômage/ Donc voilà le challenge de l'Éducation nationale aujourd'hui c'est ça et

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

38 avec le souci d'être efficace/ Efficient dans son système en terme budgétaire puisqu'aujourd'hui
39 les budgets sont partout et qu'il il faut systématiquement mettre en regard une réforme avec des
40 sommes d'argent/ Des budgets/ Qu'il faut adapter/ Donc aujourd'hui une réforme se met pas en
41 place comme ça à budget no limit/ Y a toujours des contraintes de postes/ Des contraintes
42 d'informations/ Des contraintes de remplacement d'enseignants lorsqu'ils sont absents etc./
43 Donc voilà un petit peu l'Éducation nationale est au carrefour de tout ça avec quand même avec
44 des enjeux pour demain/

45 **E** : Oui

46 **Cadre de l'EN 2** : Est-ce qu'on va rester dans le système centralisé?/ Moi c'est ma grande
47 question/ Ou est ce qu'on va rester sur un système qui va définitivement se décentraliser/ En
48 particulier on le voit aujourd'hui avec la fusion des régions qui deviennent aujourd'hui de la
49 taille d'un état/ Notre région ici c'est la taille de la Belgique/ C'est un plus grand même/ Ca veut
50 dire aujourd'hui que notre recteur il a le même pouvoir que le ministre de l'éducation nationale/
51 Que Madame (///) a le même pouvoir que le président de la république de la Belgique donc est-
52 ce que Paris/ Est- ce que la Centrale va continuer à piloter/ Va continuer à payer des profs/ Va
53 continuer à s'occuper des recrutements ou est-ce que demain ces mini pays ou ces grandes
54 régions vont devenir un peu comme on le voit en Allemagne/ Comme on le voit en Espagne
55 vont devenir plus autonomes dans le choix de leurs formations / Dans le choix du réseau des
56 lieux de formation/ Dans les modes d'enseignement/ Aujourd'hui on parle d'enseignement en
57 présentiel/ D'enseignement à distance/D'enseignement en hybride/ Est ce que ces choix-là vont
58 être fait par la Centrale/Est-ce qu'ils vont être fait par les régions?/ Est ce que ces choix vont
59 être fait en fonction des fonctions locaux/ En fonction du tissu/En fonction de la richesse de la
60 région etc. etc./ Voilà ce que je pense

61 **E** : Et l'Europe dans tout ça ? / Je pense à PISA/ Aux valeurs de la République et par rapport
62 au savoir ?

63 **CADRE DE L'EN 2**: Moi je trouve que Pisa/ Enfin Pisa c'est très intéressant/ Très intéressant
64 et à la fois très dangereux/ Très intéressant parce que ça permet quand même d'avoir des
65 indicateurs objectifs alors un indicateur s'il est pas objectif c'est pas un indicateur/ C'est un
66 peu/Un peu mais en particulier on arrive à mesurer un certain nombre de choses en terme de
67 réussite/ En terme d'intégration avec des indicateurs intéressants/ Y en a un qui m'interpelle
68 beaucoup/ C'est souvent le nombre d'enfants dans les classes et quand j'en discute avec les
69 inspecteurs ils disent toujours le nombre d'inspecteurs dans les classes n'est pas/ Ne peut pas
70 être mis en parallèle avec la réussite des élèves /On peut très bien faire réussir les élèves avec
71 beaucoup d'enfants dans les classes/Quand on regarde quand même au niveau des petites classes
72 et en particulier le Cp (Rires) euh les pays qui réussissent le mieux et en particulier les pays du
73 nord de l'Europe avec le nombre d'élèves se situent entre 15 et 16/ Nous on est plutôt dans la
74 partie haute du classement avec 24/25 avec le haut du palmarès pour l'Italie qui est plutôt à 30

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

75 donc ça ce sont des indicateurs qui sont intéressants mais par contre on les prend pas en compte/
76 On les prend pas en compte dans les réformes

77 **E** : Oui

78 **CADRE DE L'EN 2** : Dans les réformes on prend en compte d'autres dispositifs qui sont par
79 exemple l'aide personnalisé/ qui sont la pédagogie de projets avec les EPI en collège/ Donc j'ai
80 l'impression qu'on va chercher dans Pisa ce qu'on a envie de chercher pour justifier des réformes
81 mais que lorsque les indicateurs nous contrarient ou nous gênent on les écarte/ On les écarte

82 **E** : Oui

83 **CADRE DE L'EN 2**: Et je reste convaincu aujourd'hui qu'une des clés de la réussite
84 aujourd'hui c'est de ne pas remédier lorsque les enfants sont en difficulté mais d'essayer dès le
85 départ de faire en sorte qu'il soit dans les meilleures conditions pour débiter leurs
86 apprentissages/ Pareil grâce aux enquêtes comme ça on a démontré qu'un enfant qui ratait sa
87 maternelle/ Son primaire et en particulier le Cp avait beaucoup beaucoup de mal à récupérer
88 par l'ultérieur donc il faut s'interroger là-dessus

89 **E** : Oui

90 **CADRE DE L'EN 2** : Et après on dépense beaucoup d'argent pour lui payer du soutien/ Pour
91 lui payer de l'accompagnement personnalisé voire des structures spécialisées quand vraiment il
92 est sorti du système donc Pisa c'est très intéressant mais il ne faut pas s'en servir uniquement
93 avec les indicateurs qui permettent de justifier une réforme

94 **E** : Oui

95 **CADRE DE L'EN 2** : Aujourd'hui c'est un peu ce que je ressens c'est qu'on va chercher dans
96 Pisa en disant -regardez-vous êtes mauvais- mais on va chercher tel ou tel indicateurs mais il
97 en fait il y a une multitude d'indicateurs

98 **E** : On prend ce qui (///)

99 **CADRE DE L'EN 2** : Ce qui nous intéresse/ Enfin ce qui au niveau politique sont intéressants
100 donc ça sert plus de prétexte

101 **E** : On utilise

102 **CADRE DE L'EN 2** : Ouais

103 **E** : On utilise le chiffre pour justifier des pratiques hein ?

104 **CADRE DE L'EN 2** : Ouais voilà/ Par contre si on s'intéresse vraiment à Pisa et je l'ai fait moi
105 dans le cadre de mon concours/ J'ai beaucoup travaillé sur Pisa/ J'ai trouvé une mine
106 d'informations sur des indicateurs qu'on n'a jamais mis en avant dans aucune des réformes

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

107 **E** : Quelles sont les choses qu'on ne connaît pas nous enseignants/ le "tout venant"/ C'est à dire
108 les parents ?

109 **CADRE DE L'EN 2** : Qu'est-ce qu'on ne connaît pas ?

110 **E** : Oui/ Les préoccupations du ministère/ Parce que le ministère communique pour les parents/
111 Pour nous pour les enseignants mais après quand vous êtes à l'intérieur il y a un autre discours
112 qui se tient

113 **CADRE DE L'EN 2** : Pas vraiment

114 **E** : Pas vraiment

115 **CADRE DE L'EN 2**: Pas vraiment/ Y a quand même un discours qui est très institutionnel/
116 D'abord quand on forme des cadres/En fait la notion de loyauté revient en permanence/ Alors
117 loyauté ça veut dire/ Vous appliquez la politique du gouvernement/ alors on va pas vous/ Pour
118 que vous soyez loyaux il faut que vous y croyiez un minimum donc on va pas vous dire/nous
119 on a fait cette réforme mais en fait tout ça c'est nul il faut faire autrement / On va plutôt vous
120 dire /Portez cette réforme parce qu'elle est importante-/ Alors pourquoi les réformes sont
121 importantes aujourd'hui?/ Les enjeux sont nobles/ Les enjeux sont nobles/ Alors après les
122 résultats sont différents mais les enjeux c'est en gros massifier l'éducation/ Former le citoyen/
123 Je crois qu'aujourd'hui c'est ce qui va le plus révolutionner les enseignants/ C'est à dire qu'il va
124 falloir qu'il change de posture entre le savoir expert et l'éducateur/ Je crois qu'il va falloir entrer
125 une part importante d'éducation/ Alors au primaire c'est déjà là mais alors il va pas falloir
126 déconsidérer que c'est acquis au primaire et qu'ensuite ce ne sont que des lacunes/ Il va falloir
127 continuer à faire l'éducation le plus loin possible alors éducation aux valeurs de la République/
128 C'est les valeurs de partage/ C'est tout ce qui fait que les jeunes restent dans une posture qui
129 leur permet d'avancer dans la société/ Et pas se radicaliser ou se marginaliser et donc faut qu'ils
130 quittent cette notion d'expert/ Qui fait qu'ils disent bon Moi je suis prof de maths/ Prof de
131 français/ Prof d'anglais et puis voilà et je suis un expert de

132 **E** : Limité à leur discipline

133 **CADRE DE L'EN 2** : Donc voilà/ Sortir de sa discipline didactique et aller vers la pédagogie

134 **E** : Oui

135 **CADRE DE L'EN 2** : Donc c'est pour ça qu'aujourd'hui on parle d'interdisciplinarité/ On parle
136 de coanimation/ On parle de choses comme ça c'est à dire qu'on essaye de faire travailler les
137 gens ensemble non pas avec des groupes réduits mais avec tout le groupe et on se met à deux
138 et on apporte deux points de vue/ Deux sensibilités / Deux positions d'adulte et on est pluriel
139 dans notre approche

140 **E** : Oui

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

141 **CADRE DE L'EN 2:** Pour bien montrer qu'y a pas un seul sens/ La société est complexe et
142 donc plurielle et c'est donc un peu ça qu'on essaye de vous inculquer/ Donc faire sortir les
143 enseignants de leur expertise disciplinaire pour aller vers un accompagnement beaucoup plus
144 large/ En gros pour que nos jeunes arrivent d'une part à entrer dans le monde économique au
145 niveau qui sera le leur parce que là des niveaux y en a plein mais surtout d'être capable d'évoluer
146 dans un monde économique qui va inévitablement évoluer et ça ça se met inévitablement en
147 opposition avec ce que veulent les fédérations professionnelles euh qu'elles soient de tout bord
148 qui elles veulent aller vers ce qu'on appelle des titres professionnels à savoir une employabilité
149 pointue et immédiate mais sans enseignement général sans culture sans rien donc voilà

150 **E :** Oui

151 **CADRE DE L'EN 2 :** Enfin/ Voilà/ -Vous devez être capable d'occuper ce poste là-/ -On va
152 vous donner toute la formation nécessaire pour occuper ce poste-là et vous allez devenir un
153 expert de ce poste-là / C'est le grand hiatus qui a entre les titres professionnels/ La formation
154 professionnelle et les diplômes de l'Éducation nationale qui se veulent former le citoyen à un
155 métier certes mais aussi comme citoyen

156 **E :** Oui

157 **CADRE DE L'EN 2 :** D'où l'intérêt de continuer à valoriser la formation générale /
158 l'enseignement général y compris dans les voies professionnelles/ Parce qu'aujourd'hui y a
159 quand même un vrai courant hein qui existe et qui ne faut pas négliger et qui est de dire pourquoi
160 l'Éducation nationale s'occupe de la formation professionnelle puisqu'après tout (///)

161 **E :** Oui/ Parce qu'après tout on pourrait la mettre/ ça a été fait sous le gouvernement de Beullac
162 à un moment donné / J'ai plus la date en tête/ Y a qu'une fois dans l'histoire/ Le ministre Beullac

163 **CADRE DE L'EN 2:** Oui/ Je sais bien/ Mais par exemple c'est le modèle allemand / Le modèle
164 allemand on en revient /On a confié toute la partie professionnelle à l'apprentissage et donc à
165 une employabilité directe et immédiate qui pose des problèmes dans l'évolution des métiers/
166 Dans l'évolution des technologies/ Dans l'évolution des structures sociales et sociétales/ Donc
167 voilà un petit peu où on en est/ Moi je pense qu'il faut tenir la barre parce que si on lâche cette
168 partie-là certes on aura peut-être moins de chômage/ Surement en résultats immédiats mais à
169 long terme et à moyen terme ça va être une catastrophe quoi

170 **E :** Mais même humainement

171 **CADRE DE L'EN 2 :** En plus

172 **E :** Pour la personne ce n'est pas

173 **CADRE DE L'EN 2 :** Ce n'est pas le développement de la personne

174 **E :** Non

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

175 **CADRE DE L'EN 2:** Donc je pense qu'on doit être garant de ces valeurs-là/ Je pense que s'il
176 y du sens dans l'Éducation nationale il est là/ Et si demain les régions s'en occupent pourquoi
177 pas?/Il faudra qu'elles héritent de ça et qu'elles s'emparent de ce problème-là de la même façon
178 que le gouvernement/ Je pense qu'aujourd'hui quand même le gouvernement centralisé/ La
179 gestion centralisée de l'Éducation nationale elle arrive à sa fin à mon avis / On est arrivé aux
180 limites de notre système et la dernière réforme des régions m'encourage à penser ça/ Sauf que
181 j'aimerais qu'on perde pas ça/ Moi j'ai déjà entendu des discours très violents et remarqués sur
182 pourquoi l'Éducation nationale fait la formation professionnelle ouais/ Elle a qu'à faire les
183 diplômes et nous on s'occupe du reste/ Ca veut dire qu' à part l'élite/ Ceux qui font des masters/
184 Un bac pro n'a pas droit à la culture/ N'aura pas droit à s'ouvrir aux arts appliqués/ N'aura pas
185 droit de s'ouvrir à la musique et ça

186 **E :** Oui

187 **CADRE DE L'EN 2 :** Qui est garant de ça aujourd'hui ? / L'éduc

188 **E :** Oui

189 **CADRE DE L'EN 2 :** Ça ça me paraît important dans votre problématique enfin je ne veux
190 pas/ Si on doit tenir quelque chose et si Moi je crois en quelque chose c'est en ça

191 **E :** Le risque en fait que ce soit le patronat qui dise on a besoin de ça ça et Mozart (rires)

192 **CADRE DE L'EN 2 :** -Non Mozart on n'en a pas besoin-/ -On ne va pas dépenser des heures
193 de formation pour Mozart

194 **E :** Ouais/ Mais ça c'est le risque quand on fait des formations par la région parce que si la
195 région fournit du matériel elle peut aussi donner les directives

196 **CADRE DE L'EN 2 :** Et ben pas encore/ Pas encore

197 **E :** Ça serait peut-être un risque

198 **CADRE DE L'EN 2 :** Pas encore parce qu'y a quand même le poids de L'éduc

199 **E :** Il faut quand même qu'il y ait un garant

200 **CADRE DE L'EN 2:** C'est ça/ Il faut qu'il y ait un garant qui soit/ Voyez/ Tiens reprenons
201 juste/ Arrêtons-nous juste deux secondes sur cet exemple-là/ Depuis que les régions ont la
202 compétence des lycées et des matériels on a jamais eu d'aussi beaux équipements/ L'État ne
203 fournissait pas ces équipements/ C'est à la région qui a la proximité à développer / On a de très
204 beaux lycées/ On a de très beaux plateaux techniques/ On a vraiment de très beaux outils de
205 formation/ On a jamais /On a un retard énorme parce qu'on n'était pas une région prioritaire

206 **E :** Oui

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

207 **CADRE DE L'EN 2:** Mais en contrepartie on n'a pas encore d'ingérence dans la partie
208 pédagogique et l'État reste maître de ses diplômés et reste maître de ses contenus et reste maître
209 du recrutement d'enseignants etc./ Si demain ça devait changer il faudrait que ça reste dans ce
210 respect-là et dans le respect des valeurs qui sont aujourd'hui celle de l'État/ Mais je pense que
211 s'il y avait un recrutement délocalisé on serait plus performant/ Par exemple il y a des régions
212 qui sont sursaturées / D'autres qui sont complètement désertifiées/Donc pour l'instant y a un
213 respect de compétences et chacun reste dans ces compétences/ Y a pas d'hégémonie/ Pour
214 l'instant on le sent pas/ Y a pas d'hégémonie mais parlons d'un cas que la Région maîtrise de A
215 à Z c'est la formation professionnelle par exemple tous les dispositifs en alternance là c'est géré
216 par la région /Et elle paye les profs/ Elle paye tout là/ Néanmoins les diplômés sont respectés/
217 Par exemple un jeune qui travaille en entreprise lorsqu'il est à l'école on lui donne un volume
218 d'enseignement égal à celui qui est tout le temps-là/ C'est à dire que par exemple si je vous
219 donne un exemple très concret si un BTS à 4 heures de français par semaine/4-5 heures par
220 semaine scolaire il aura 5 ou 6 heures lorsqu'il sera en alternance une semaine sur 2/ Par contre
221 il aura Moins de cours/ Donc c'est pas parce qu'il fait de l'alternance qu'on va le priver de son
222 capital culture générale/ Et Moi je suis très soucieux de ça c'est à dire que quand je présente un
223 alternant à l'examen je vérifie qu'il a le même capital culture générale que celui qui a fait du
224 temps plein et ça il faut le garder

225 **E :** Oui/ D'accord

226 **CADRE DE L'EN 2 :** Ça me paraît important

227 **E :** Deuxième question/ Quelles missions fondamentales l'École devrait privilégier selon vous
228 ?

229 **CADRE DE L'EN 2 :** Les missions de qui ?

230 **E :** De l'École/ L'École en général/ De façon globale

231 **CADRE DE L'EN 2 :** Formation du citoyen/Et deuxième apprendre un métier/ Formation du
232 citoyen et apprendre un métier/ Les deux sont indissociables et sont aussi importantes l'une que
233 l'autre et on ne peut pas apprendre un métier sans être citoyen et on peut être que citoyen/
234 Apprendre un métier c'est l'enjeu/ À mon avis c'est les deux missions

235 **E :** Oui

236 **CADRE DE L'EN 2 :** Y a deux missions

237 **E :** D'accord/ Comment vous définiriez votre métier ?

238 **CADRE DE L'EN 2 :** D'inspecteur ?

239 **E :** Oui

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

240 **CADRE DE L'EN 2 : (///)**

241 **E : Oui**

242 **CADRE DE L'EN 2:** Et plus on s'approche des Masters plus ce chiffre augmente/ En gros il
243 se situe à 50 pour cent pour les CAP à 100 pour cent pour les Masters et entre les deux vous
244 voyez ça fait en gros 80 pour cent donc ma mission c'est celle-ci donc développer les formations
245 en alternance qui sont pertinentes / Permettre à des jeunes de suivre ces formations c'est à dire
246 de les accompagner dans leur projet professionnel/ Et dans leur choix qu'ils ont fait sur tel ou
247 tel diplôme/ De les accompagner tout au long de cette formation qui est compliquée parce qu'il
248 faut à la fois être performant à l'école et performant en entreprise/ Il faut aussi rentrer dans la
249 peau d'un salarié/ C'est à dire qu'il faut plus avoir ce rythme qu'on connaît depuis l'âge de 3 ans
250 c'est à dire toutes les 6 semaines on s'arrête 15 jours/ Là on est en continu/ On travaille en
251 entreprise/ On travaille à l'école et ça s'arrête jamais sauf 5 semaines par an/ Et ensuite permettre
252 à ces jeunes-là et ça c'est ce qu'on développe de plus en plus d'accéder à des études supérieures
253 tout en continuant de garder un statut/ C'est à dire qu'un jeune qui a commencé à faire de
254 l'apprentissage au niveau bac va pouvoir continuer à faire un BTS en apprentissage/une licence
255 pro en apprentissage/ Et pourquoi pas une école d'ingénieur en apprentissage donc mon boulot
256 c'est de faire que toute cette continuité soit facilitée pour les jeunes

257 **E : D'accord/ Ok/Vous pouvez me parler de la préparation d'Ien que vous avez faite ?**

258 **CADRE DE L'EN 2 : IPR/ Euh ouais la formation d'IPR donc moi (///)**

259 **E : Vos motivations**

260 **CADRE DE L'EN 2:** Ouai/ Alors ce qui m'a motivé c'est sincèrement qu'aujourd'hui j'avais/
261 Enfin je pense/ J'ai un parcours qui est assez riche/ Qui même est riche/ Qui est reconnu par
262 tous les gens qui m'ont évalué et qui m'ont/ Qui est riche et qui m'a permis d'accéder à plein de
263 choses/ D'abord la voie technologique/ Dans de gros lycées de centre-ville/ La voie
264 professionnelle dans un lycée péri- urbain/ Je maîtrise la partie alternance/ La partie
265 enseignement et il me semblait que j'avais une vision globale que je pouvais mettre au service
266 de projet et en particulier d'équipes d'enseignants ou de chefs d'établissement qui voulaient
267 développer telle ou telle formation ou les accompagner dans leur réforme pour leur permettre
268 d'aller vers l'excellence et d'aller vers la réussite des élèves donc c'était plus la mise à disposition
269 de mes compétences qu'une élévation personnelle parce que ouah j'ai (///) ans dans (///) ans
270 normalement j'ai terminé ma carrière/ J'étais pas dans un plan de retraite extraordinaire mais je
271 voulais utiliser ces (///) dernières années pour mettre à disposition ce savoir que j'avais acquis
272 sur les 30 ans d'avant/ Je pense qu'aujourd'hui ce qui m'a animé c'est qu'on laisse partir sans
273 tutorat des profs excellents/ Qu'on laisse de jeunes profs dans des situations désastreuses de
274 solitude et que si on mettait en place ce système de tutorat où les Anciens leurs 5 dernières
275 années on les décharge du face à face et on les met en situation d'accompagnement on
276 permettrait de gagner en qualité dans l'enseignement/ De permettre déjà d'être rassuré dans leur

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

277 entrée dans le métier/ Je pense que ce qu'on met en place nous dans ce qu'on appelle le tutorat
278 on devrait être capable de le mettre en place chez nous et d'avoir des professeurs chevronnés
279 soit prendre des places d'inspecteur soit prendre des places comme ça de tuteur

280 **E** : Oui

281 **CADRE DE L'EN 2** : De jeunes enseignants et les accompagner dans les premières années
282 donc c'était un peu ma motivation quand j'ai fait ça

283 **E** : En fait c'est du compagnonnage

284 **CADRE DE L'EN 2** : Oui c'est ça

285 **E** : C'est à dire faire bénéficier de votre expérience des jeunes qui débutent

286 **CADRE DE L'EN 2**: Exactement/Les accompagner/Les former/ Moi j'adore la formation
287 d'adultes/ J'adore la formation d'adultes/ J'en fait aujourd'hui dans mon métier au Moins
288 plusieurs fois par Mois et cette notion d'accompagnement/ Cette notion de pas laisser les jeunes
289 se débrouiller dans des fois des disciplines difficiles / Dans des classes difficiles avec des
290 programmes compliqués à mettre en œuvre/ Ben leur donner des ressources/ Leur donner des
291 conseils/ Les accompagner et ce rôle d'inspecteur je le voyais comme ça

292 **E** : Oui

293 **CADRE DE L'EN 2** : Dans l'accompagnement/ Comme l'ont fait les collègues dans la réforme
294 des collèges où ils ont accompagné des collègues pour leur expliquer comment il fallait changer/
295 Leur donner des exemples / Trouver des professeurs ressources

296 **E** : Et vous pensez que si vous l'aviez eu vous auriez eu le temps de le faire ? Je vous pose
297 cette question parce que les IPR ils m'ont dit qu'ils avaient une quantité énorme de dossiers à
298 suivre

299 **CADRE DE L'EN 2** : Alors deux réponses à ça/ Oui j'aurais eu le temps de le faire parce que
300 si vous faites une analyse fine des missions enfin du poste/ Enfin de la fiche du poste/ Alors
301 tous les (///) alors un Plan Académique de Travail donc y a quand même un cadrage
302 hein/Néanmoins dans ce cadrage il y a quand même une certaine liberté/ Si vous comparez par
303 exemple le nombre d'inspections que font les IPR vous allez voir que c'est très hétérogène

304 **E** : Oui/ Je l'ai/ Justement on me l'a dit

305 **CADRE DE L'EN 2** : Très hétérogène/ Vous avez des inspecteurs par exemple qui vont
306 s'orienter vers l'inspection des concours et donc pendant la Moitié de l'année/ Par exemple X
307 est une personne qui va passer une grosse partie de l'année à l'extérieur pour faire passer les
308 concours l'EPLP/ le Capes/L'interne/L'externe / Le réservé/etc./ D'autres ont plus une fibre

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

309 pédagogique vont plus se concentrer sur le terrain/ C'est à dire le terrain c'est s'attacher à
310 inspecter un maximum etc. etc.

311 **E** : Oui

312 **CADRE DE L'EN 2**: Donc vous allez voir/Vous rendre compte que chacun définit un peu son
313 terrain dans un cadre plus ou Moins normé mais que même si le recteur donne des directives/
314 Même si le recteur donne des orientations/ Bon après y a des grands moments/ Par exemple
315 quand on a dit la réforme du collège il faut la mettre en place/ L'académie de Montpellier/ Et
316 en général tout IPR confondus 2000 inspections par an/ Cette année c'était 900/ Cette année
317 c'était 900/ C'est à dire qu'ils sont passé de 2000 à 900 inspections parce qu'ils ont tous été
318 concentrés

319 **E** : C'est pour ça que je vous pose cette question

320 **CADRE DE L'EN 2** : Parce qu'ils ont tous été concentrés/ A un moment ils ont beau dire que/
321 En fait ils ne peuvent pas tout faire donc quelque part ils

322 **E** : Oui

323 **CADRE DE L'EN 2**: Comme toutes les tâches qu'on leur donne vont au-delà du temps de
324 travail naturellement ils choisissent et en fonction de leur affinité ils vont vers telle ou telle
325 tâche/ Simplement la difficulté de ce métier c'est qu'il est no limit/ Il y a des tâches qui viennent
326 du rectorat/ Vous avez votre réseau/Vous avez les chefs d'établissement qui vous sollicitent en
327 tant qu'inspecteur référent/ Vous avez le ministère qui vous sollicite sur l'organisation des
328 examens/ Vous avez des inspecteurs généraux qui vous sollicitent sur des rapports à mettre en
329 place/ Donc en fait vous avez 4 ou 5 patrons différents qui viennent vous solliciter soit par la
330 voie hiérarchique soit par la voie fonctionnelle qui viennent vous solliciter donc vous faites le
331 choix

332 **E** : Oui

333 **CADRE DE L'EN 2** : Vous faites un tri à un moment donné et donc vous avez des inspecteurs
334 plutôt pédago/ Des inspecteurs plutôt d'académie qui sont plutôt dans les notes au recteur/ Dans
335 les notes de dispositifs qui vont se mettre dans l'évaluation du bac pour 3 ans et donc vous allez
336 dans tous les lycées et ça va leur prendre une année

337 **E** : Ça veut dire que vous avez cette liberté de cadre qui va faire que vous allez pouvoir

338 **CADRE DE L'EN 2** : Choisir/ Exactement/ Toute façon

339 **E** : Vous n'êtes pas non plus sous la coupe/ Si on vous dit par exemple de remplir des tableaux
340 et que vous vous dites Moi je préfère aller inspecter et être sur le terrain n'y a pas de souci

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

341 **CADRE DE L'EN 2:** Alors c'est/ Ca va se faire frontalement comme ça/ Ca se fait en finesse/
342 Mais le résultat sera le même/ Ca va se faire en finesse/ Alors écoutez regardez mon planning
343 j'ai déjà 8 inspections/ donc vous allez pas frontalement dire je fais pas vos tableaux/ Vous allez
344 dire dans mon emploi du temps je n'ai pas le temps de faire vos tableaux parce que demain je
345 suis dans tel lycée talatala et donc en fait vous allez démontrer que le boulot vous le faites mais
346 sur un autre champ

347 **E :** Oui

348 **CADRE DE L'EN 2:** Ce qui est pervers et c'est là qu'à mon avis les gens comme le recteur se
349 plante/ Ce qui est pervers c'est que le/ (interruption appel téléphonique)/ Ce qui est pervers
350 c'est qu'on charge la mission au-delà de ce que peut prendre une personne normalement
351 constitué et ce qui se passe c'est qu'en fait comme la mission est large les gens vont piocher
352 dans cette mission dans les endroits qui intéressent/ Du coup les missions importantes au sens
353 qu'ils ont donné sont pas remplies/ Sauf sur une injonction qu'ils ont donnée sur la réforme du
354 collègue/ Moi j'ai le sentiment/ J'ai mes 3 collègues IPR à (///). Les 3 ont des profils super
355 différents/ Très différents et ont des emplois du temps très très différents/ Y a un côté un peu
356 cadre où on fait/ Mais c'est pas tellement efficace

357 **E :** C'est ce que me disait X/ C'est que comme ils étaient libres ils pouvaient faire ce qu'ils
358 voulaient/ Il fallait compter sur leur propre conscience professionnelle

359 **CADRE DE L'EN 2 :** Mais pas que/ Est-ce que l'Académie de Montpellier/ Prenons l'exemple
360 de X / X s'occupe beaucoup des concours de recrutement

361 **E :** Oui

362 **CADRE DE L'EN 2 :** Est ce que l'Académie de Montpellier peut se payer le luxe d'avoir un
363 de ces trois IPR qui soit au national

364 **E :** Oui

365 **CADRE DE L'EN 2 :** Elle peut dire voyez Moi dans la situation où je suis là j'ai besoin de
366 mes trois IPR sur le terrain/ Et ben non parce que vu que X est sollicité par le ministère /Il
367 répond à une commande ministérielle/ Le recteur a répondu je me passe de lui

368 **E :** Oui

369 **CADRE DE L'EN 2 :** Et je fais avec les deux autres/ C'est ça qui est dangereux/ Parce que si
370 le recteur avait besoin de concentrer ses efforts pour atteindre des objectifs dans son académie/
371 Le recteur deux fois par an monte à Paris avec ses conseillers et rend compte de la façon dont
372 il a utilisé les moyens/ Les résultats qu'il a obtenus/ Il rend compte/ Il rend compte de quoi ? /
373 De tout le travail qu'a fait toutes ses équipes sur le terrain

374 **E :** Oui

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

375 **CADRE DE L'EN 2:** Donc il est responsable aussi du travail qui se fait sur le terrain/ Il peut/
376 Il pourrait naturellement dire /Moi je veux que tout le monde soit concentré sur mon territoire
377 parce que plus de gens y aura sur mon territoire plus je pourrai rendre compte d'indicateurs
378 intéressants/ Pour Moi/ Pour mon académie mais comme on a un système à plusieurs têtes
379 tentaculaire ben la DEGESCO/ Les inspecteurs généraux/ Le rectorat/ Tous ces gens-là donnent
380 des missions / Comment fait X/Ben ça j'aurai pas le temps/ Ca je prends/ Donc pour répondre
381 à la réponse initiale/ Oui j'aurai pu faire cette mission là parce que j'aurais dit/ Moi (///) je suis
382 sur le terrain/ Je forme des collègues/ Je fais/ Je participe au Plan de formation académique/ Au
383 PAF/ Je suis animateur/ Je suis organisateur et je fais avancer les choses -

384 **E :** Moi je vous pose cette question parce que mais c'est le premier degré/ dans le premier degré
385 les inspecteurs ont Moins de liberté que vous/ dans le premier degré ils me disent que (lenteur/
386 cherche bonne formulation)

387 **CADRE DE L'EN 2 :** Allez -y

388 **E :** Qu'ils sont en train de perdre les inspections sur le terrain parce qu'ils sont complètement
389 submergés par des tâches administratives et y a le chiffre/ Y a le nombre/ La chute du nombre
390 d'inspections

391 **CADRE DE L'EN 2 :** Vous vous l'êtes vu la chute sur le terrain ?

392 **E :** Euh/ Est-ce que je l'ai vu ?

393 **CADRE DE L'EN 2 :** (///)

394 **E :** Moi j'ai été inspectée l'année dernière quand je suis arrivée sur mon poste

395 **CADRE DE L'EN 2 :** Et en gros c'est une fois tous les 7 ans/ 6 ans ?

396 **E :** Non/ Nous c'est tous les 4/5 ans

397 **CADRE DE L'EN 2 :** Oui

398 **E :** Moi j'ai vu une inspectrice qui m'a dit que de 100 inspections elle est passé à 10 et que le
399 reste du temps/ Elle passait son temps à régler des conflits

400 **CADRE DE L'EN 2 :** Ouai c'est ça

401 **E :** Elle m'a dit qu'y avait beaucoup de conflits qu'il n'y avait pas avant

402 **CADRE DE L'EN 2:** Alors il y a quand même une chose importante qu'il vous faut noter euh
403 que vous devez garder en tête/Dans le corps d'inspection il y a les IEN du premier degré/ Il y a
404 les Ien du second degré/Il y a les IA- IPR/ Les seuls qui ont un supérieur hiérarchique sont les
405 Ien premier degré/ (///)/ Nous IA-IPR ont a aucune/ on a personne sous nos ordres/ Les IEN
406 premier degré est le seul le seul qui est le supérieur hiérarchique de tous les PE/ Tous les PE de

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

407 sa circonscription c'est à dire que quand vous devez rendre compte/ Votre supérieur
408 hiérarchique c'est pas le recteur / C'est pas votre directrice/ C'est pas le Dasein/ C'est l'IEN
409 premier degré / Moi je trouve ça très fort/Parce que ça manque cruellement aux IA- IPR et aux
410 IEN du second degré/ Un professeur du second degré son supérieur hiérarchique c'est le
411 proviseur

412 **E :** Oui

413 **CADRE DE L'EN 2 :** C'est le chef d'établissement

414 **E :** Oui

415 **CADRE DE L'EN 2 :** Donc l'IEN premier degré le fait qu'il soit éloigné du terrain est encore
416 plus grave que l'IA-IPR parce qu'il est très éloigné des gens dont il est le supérieur hiérarchique
417 et Moi je pense que ça vient de la taille des territoires/ Et qu'il faudrait revoir très rapidement
418 la taille des circonscriptions et la notion de circonscription à mon avis elle est obsolète mais le
419 rôle de l'IEN sur ses équipes il n'est pas assez prégnant

420 **E :** Oui

421 **CADRE DE L'EN 2 :** Il n'est pas assez prégnant ou alors j'en ai discuté avec les IEN quand je
422 suis parti à Poitiers/ Ou alors changeons le statut des directeurs d'école/ Faisons les rentrer dans
423 la notion d'EPLÉ / Équipons les du véritable pouvoir de direction comme sont les professeurs
424 principaux de collège donc y a des idées là-dessus

425 **E :** Oui

426 **CADRE DE L'EN 2 :** Y a eu deux idées là-dessus/Soit/ La première idée c'était d'agglomérer
427 autour d'un collège des écoles avec

428 **E :** Les EPLÉ

429 **CADRE DE L'EN 2:** C'est ça/ Deuxième idée c'est d'agglomérer les réseaux d'écoles/ Ici on
430 le voit bien/ En (///) ou dans le (///)c'est plus compliqué et des réseaux d'école pour qu'on ait un
431 poste de directeur sur par exemple deux ou trois maternelle et primaires et là on met un directeur
432 déchargé / Systématiquement déchargé et il est le supérieur hiérarchique/ Aujourd'hui un
433 proviseur est reconnu pour avoir la compétence pédagogique sur ses profs/ C'est fort /La
434 compétence pédagogique aujourd'hui c'est le proviseur

435 **E :** Oui

436 **CADRE DE L'EN 2:** La compétence pédagogique chez vous c'est l'IEN premier degré/ Ca
437 veut dire que l'IEN c'est celui qui a le plus d'emprise et c'est lui qui est le plus éloigné du terrain/
438 Et oui/ Donc c'est un vrai paradoxe/ Et il faut se poser la question soit on réforme le système/
439 Principal/ Directeur d'école/ je sais pas comment on les appellerait au même niveau avec ce rôle

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

440 pédagogique et à ce moment-là y a ce rôle de proximité/ Je sais pas comment on les appellerait/
441 Et il faudrait réfléchir à la formation des directeurs et à l'origine d'où ils viennent/ Ca (///)Il faut
442 réfléchir au mode de recrutement soit on dit c'est l'IEN/ Voilà on donne la possibilité à l'IEN
443 d'être sur le terrain beaucoup plus que ça/ Dans l'animation/ Aujourd'hui l'IEN il pilote et
444 comment vous appelez ça les gens qui viennent vous former?

445 **E** : Les conseillers péda

446 **CADRE DE L'EN 2** : Ouai/ Les conseillers péda

447 **E**: Mais même ces gens on les voit plus/ Et ça c'est vraiment une réalité on les voit plus/ Ils sont
448 pris dans des tâches administratives de pilotage/ De gestion/ Ca ils le disent ouvertement tous/
449 En tout cas tous les IEN que j'ai vus c'est ce qu'ils m'ont dit/ Y en a quand même qui me disent
450 qu'ils veulent continuer mais à charge pour eux/ Y en a un qui m'a dit que ça lui mange une
451 semaine en plus en juillet/ Il veut tout faire/ Il veut faire comme avant plus ce qu'on lui demande
452 maintenant donc il rajoute et comme il rajoute ça lui mange du temps

453 **CADRE DE L'EN 2** : Ce n'est pas ça/ Les IEN du premier degré quand j'étais à Poitiers
454 puisqu'on était mélangé/ On a fait beaucoup de travail ensemble donc on se connaît au bout d'un
455 moment

456 **E** : Oui

457 **CADRE DE L'EN 2** : Et franchement j'ai été étonné par l'écart qu'il y avait entre leurs
458 responsabilités et les possibilités d'intervenir sur le terrain/ Moi y a deux sujets sur lesquels je
459 trouve qu'ils sont particulièrement absents c'est la carte scolaire où les maires font ce qu'ils
460 veulent

461 **E** : Oui

462 **CADRE DE L'EN 2** : Faut arrêter/ Derrière y a des enjeux hyper

463 **E**: Et la répartition dans les écoles dans les classes/ Et quand je vois la répartition dans les
464 classes il me paraîtrait important qu'on ait des directives la dessus/ Qu'on ait des règles là-
465 dessus/ Que ce soit pas un arrangement entre amis euh/ Avec des pressions de parents/ De
466 familles etc./ Et sur ces problèmes purement pédagogiques qui vont quand même impacter
467 l'école dès la rentrée scolaire/ La carte scolaire/ La carte scolaire/ Moi je trouve que les maires
468 aujourd'hui que je juge complètement incompetents/ Enfin structurellement/ Je juge pas les
469 personnes

470 **E** : Oui

471 **CADRE DE L'EN 2** : Mais structurellement incompetents de choses qui vont avoir des
472 conséquences importantes

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

473 E : Oui

474 **CADRE DE L'EN 2** : Alors qu'ils n'ont aucune bille pour le faire si ce n'est la pression de la
475 rue et des familles pour être réélu dans 5 ans

476 E : Oui

477 **CADRE DE L'EN 2** : C'est heu

478 E : Moi y a aussi un IEN qui me disait qu'il subissait la pression des syndicats/ C'est à dire que
479 des écoles où les gens sont syndiqués c'est à prendre en compte pour la carte scolaire donc
480 l'équité se perd hein parce qu'en fait

481 **CADRE DE L'EN 2** : Ouais

482 E : Dans la réalité ils disent que là où il n'y a pas de profs syndiqués ils font ce qu'ils doivent
483 faire et là où il y en a beaucoup pour avoir la paix

484 **CADRE DE L'EN 2** : Un blocage

485 E : Voilà

486 **CADRE DE L'EN 2** : Y a qu'à regarder aujourd'hui le 20 heures voilà

487 E : Oui/ Après comment se met en place une réforme au niveau académique

488 **CADRE DE L'EN 2** : Alors par exemple prenons

489 E : Par exemple est-ce que vous pourriez me parler de la réforme là maintenant du collège

490 **CADRE DE L'EN 2** : La réforme comment elle se met en place ?

491 E : Ouai

492 **CADRE DE L'EN 2**: Alors la réforme du collège/ Elle a deux particularités qui sont
493 importantes qui / Premièrement c'est une réforme qui a été mis en place un an avant/ Y a très
494 peu de réforme qui ont été mises en place un an avant (rires)/ Et c'est une réforme qui impacte
495 simultanément/ En général une réforme elle est suivie/ On attaque la sixième puis ensuite la
496 cinquième et là on attaque simultanément tous les niveaux ce qui veut dire (///) un nombre de
497 niveaux et d'enseignants/ Ca a été jamais vu/ Jamais vu/ Et donc c'est là que dès septembre il a
498 fallu mobiliser l'ensemble du corps d'inspection/ L'ensemble de l'inspection pour accompagner
499 tout le collège de l'académie de Montpellier et tous les niveaux du collège donc tous les
500 enseignants ont été mobilisés la dessus donc comment ça se passe/ Premièrement y a (///) de la
501 réforme/ C'est à dire que quand vous recevez une réforme/ Vous la recevez/ vous allez
502 l'expliquer/ Elle vous est expliquée par les Dasen/ Elle vous est expliquée par l'IA ou un expert/
503 Vous l'assimilez/ Vous la comprenez et vous la reliez au Projet académique et vous la reliez aux

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

504 directives de l'État/ C'est à dire à ce que l'État vous impose comme la refondation de l'école
505 etc./ C'est à dire vous devez réinscrire et repositionner cette réforme dans l'ensemble du
506 pays parce que quand vous allez devoir la porter sur le terrain votre travail ça va être de la
507 persuasion

508 **E** : Oui

509 **CADRE DE L'EN 2** : Uniquement de la persuasion et pas de l'injonction et pas de l'incantation
510 donc pour que l'on soit persuasif il faut repositionner et (///) dans l'ensemble/ ça peut aller
511 jusqu'au niveau européen

512 **E** : Oui

513 **CADRE DE L'EN 2** : On peut ressortir du Pisa à ce moment-là/ On peut ressortir du/ Donc ça
514 ça il faut que quand vous présentez la réforme du collège cette partie-là vous la maîtrisiez
515 parfaitement

516 **E** : Oui

517 **CADRE DE L'EN 2**: Une fois que vous avez fait ça vous allez dans votre réseau de collègue
518 où vous êtes référent repérer les expérimentations qui ont déjà eu lieu et qui sont avant-gardistes
519 et vous allez repérer les ressources/ C'est à dire les-les(///)ou les équipes d'enseignants capables
520 de vous aider à porter la réforme à travers des exemples/ Parce qu'en fait la réforme passera à
521 travers un accompagnement d'exemples concrets/ De supports et de matériaux que vous allez
522 pouvoir donner aux

523 **E** : Oui

524 **CADRE DE L'EN 2** : Si vous restez dans la théorie

525 **E** : Ça ne marchera pas

526 **CADRE DE L'EN 2** : Ça ne marchera pas/ Donc il faut vous entourer d'un réseau pour pouvoir
527 vous aider et puis une fois qu'on est sur le terrain

528 **E** : Oui

529 **CADRE DE L'EN 2** : Des expériences qu'ils ont menées ou dans le cadre

530 **E** : Oui

531 **CADRE DE L'EN 2** : Expérimentaux de la réforme ou parce qu'ils ont des projets intéressants
532 et originaux et les repérer/ Vous allez ensuite essayer de les motiver pour qu'ils vous aident à
533 devenir ces professeurs référents et qui vous accompagnent dans ces différents systèmes et
534 après il va falloir aller au feu

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

535 E : Oui

536 **CADRE DE L'EN 2** : Au feu c'est passer déjà par les principaux de collège/ Dans quel état
537 d'esprit ils sont/ Comment ils se placent par rapport aux syndicats/ Hostilité/ Pas hostilité et
538 puis commencer par les collègues qui sont plutôt ouverts/ Voir à peu près un certain nombre de
539 choses et puis aller vers les collègues un peu plus compliqués

540 E : Oui

541 **CADRE DE L'EN 2** : Une problématique qui me paraît fondamentale et non résolue/ Qui est
542 qu'aujourd'hui l'ensemble des réformes qu'on met en place/ L'ensemble des réformes/ Du bac /
543 L'ensemble de ces réformes sont basées sur le travail interdisciplinaire hors temps/ Hors face à
544 face

545 E : Oui

546 **CADRE DE L'EN 2** : Aujourd'hui ce travail face à face est trop laissé à la volonté des équipes

547 E : Oui

548 **CADRE DE L'EN 2**: Prenons un exemple très concret/ (///) Le Recteur décide que les (///)
549 parties des vacances il faisait une grande messe avec tous les professeurs de collège/ Donc tous
550 les inspecteurs sont mobilisés/ Carte gigantesque de lieux de formation et (///) Tous les
551 professeurs de lycées et de collège sont/ Tous sans exception lundi/ mardi pour présenter la
552 réforme et le corps d'inspection/ 80 pour cent d'absentéisme/ 80 pour cent d'absentéisme/
553 Aucun/ Rien a été fait/ Voilà/ Aucune mesure n'a été mise en place/ Y a rien eu/ Le recteur a
554 pris acte

555 E : C'est légal de convoquer à une formation sur le temps de vacances

556 **CADRE DE L'EN 2** : Bien sûr/ Y a pas / Attention une chose importante / Les vacances de
557 Toussaint/ De Noël et de Pâques sont des périodes de vacances d'élèves y compris pour vous

558 E : Oui

559 **CADRE DE L'EN 2**: Donc un travailleur classique/ Loi Aubry ont a 5 semaines de congé donc
560 voilà / Tout le reste du temps on est parce qu'on a pas d'élèves voilà/ Vous êtes pas là parce qu'il
561 n'y a pas d'élèves/ Y a pas d'élèves donc y a pas de raison d'aller à l'école s'il y pas d'élèves vous
562 êtes donc sur ce qui s'appelle sur ce qui s'appellent une période d'interruption de cours donc les
563 vacances de Toussaint sont une interruption de cours/ Et sont pas une période de vacances

564 E : Oui

565 **CADRE DE L'EN 2**: (///) Y a un décret qui est important c'est le décret 2014 qui est en fait un
566 toilettage du décret de 1950 qui redéfinit les missions de tous les enseignants et dans cette

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

567 mission on définit uniquement le temps scolaire que l'on a devant élèves et l'on a une liste à la
568 Prévert de toute une liste de tâches qu'on doit faire/ Recevoir les familles/ accompagner les
569 jeunes etc. etc./ Mais il dit pas combien de temps on doit y passer/ Il dit uniquement qu'il faut
570 le faire c'est tout/ Il dit qu'il faut le faire/ On le fait pas/ On le fait pas/ Les seuls aujourd'hui et
571 je le revendique aujourd'hui assez fort/ Les seuls aujourd'hui pour qui on a défini quelque chose
572 en dehors du face à face c'est vous avec les 108 heures là

573 **E :** Oui

574 **CADRE DE L'EN 2:** Vous en début d'année vous dites on a 108 heures à faire/ Voilà ce qu'on
575 va faire avec les 108 heures/ Il faut que cette mesure soit gé-né-ra-li-sé à tous les enseignants/
576 Et 108 c'est très insuffisant/ Enfin c'est sûrement suffisant pour vous en tant que PE mais c'est
577 très insuffisant pour un professeur de collège/ Très insuffisant pour / Et il faut formaliser les
578 missions autres que le face à face/ Ca va permettre de faire de l'interdisciplinarité/ Ca va
579 permettre de faire de la concertation/ Ca va permettre de faire de l'accompagnement etc. etc.

580 **E :** Oui

581 **CADRE DE L'EN 2 :** Si on ne fait pas ça ça veut dire qu'il n'y a aucune réforme qui réussira

582 **E :** Sinon le prof il fait son heure et il se barre

583 **CADRE DE L'EN 2 :** C'est ça/ Et c'est la seule chose qu'on lui demande/ Parce que tout le
584 reste/ Parce que prenez l'exemple de 80 pour cent des profs qui ne viennent pas sur une
585 convocation du recteur ben ça /Il se couche/ Il aurait pu leur enlever un trentième

586 **E :** Ben oui

587 **CADRE DE L'EN 2:** Dans l'Académie il aurait été sûrement rappelé par le ministre/ Les
588 seuls/ Voilà ils faut qu'on fasse tous comme ça / Moi je gère (///)/ Les gens que j'embauche ils
589 me doivent 840 heures par an/ Dans 840 heures je mets tout/ Face à face/ Les réunions
590 entreprise/ Les bilans pédagogiques/ Les bilans d'information/ Le tutorat/ Le soutien/ Tout/ Je
591 mets tout face aux gamins et chaque fois qu'ils font quelque chose tin et voilà à la fin je dis -
592 voilà votre contrat il est fait-/ Et ça toutes les réformes aujourd'hui et ça/ La préparation des
593 réformes/ Prendre du temps pour préparer la réforme/ Faut le formaliser/ Ensuite dans la
594 réforme il est prévu un temps de concertation/ Il faut le formaliser/ Formaliser ça veut dire que
595 dans l'emploi du temps c'est pas négociable

596 **E :** Oui

597 **CADRE DE L'EN 2:** À l'ESEN on nous a demandé/ On a fait un jeu/ On nous a dit vous allez
598 faire un jeu/ Vous allez lister toutes les raisons pour qu'une réforme échoue/ En fait le jeu c'était
599 de voir tout ce qui pouvait faire échouer la réforme pour voir comment éviter que ça échoue et
600 on était sur la réforme du collège/ On met les réunions le mercredi après-midi parce que si on

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

601 met les réunions le mercredi après-midi pour préparer la réforme y aura personne-/ Voilà le
602 sentiment/ On a tous dit mettez les réunions le mercredi après midi

603 **E** : L'inspecteur que j'ai vu/ Pareil nous on a la liaison maintenant CM1-CM2-6ème

604 **CADRE DE L'EN 2** : La liaison école-collège

605 **E** : Comment on va faire pour une gestion de culture différente ? / Comment on va faire pour
606 mettre autour de la table des enseignants qui vont venir bénévolement/ Ils vont le faire/ Les
607 profs de collège ne le feront pas

608 **CADRE DE L'EN 2** : Et encore bénévolement ce n'est pas vrai

609 **E** : Nous on va se déplacer

610 **CADRE DE L'EN 2** : L'autre fois y a le prof de collège

611 **E** : Eux ils sont payés en heures sup

612 **CADRE DE L'EN 2**: La dernière inspection que je fais je tombe sur deux inspecteurs à la
613 DAFPEN qui m'expliquent ça mais j'ai failli partir/ J'ai failli me fâcher/ Ils m'expliquaient ça
614 /La liaison école collège c'est l'affaire de tous/ De la maternelle jusqu'à la troisième bref il faut
615 faire des sous-commissions il faut se rencontrer/ Mais je leur ai dit /Mais vous parlez de quoi/
616 Mais ça c'est un mythe/ Ca c'est une théorie/ La réalité c'est que déjà si on a les profs du Cm2
617 qui vont rencontrer les profs de sixième on aura déjà beaucoup de chance/ Beaucoup de chance
618 et vous voulez faire rencontrer tout le monde mais comment?/ Sur quoi?/Comment?/ Il faut
619 persuader/ Mais la persuasion ça a des limites

620 **E** : Oui/ Voilà

621 **CADRE DE L'EN 2** : Si le prof me dit ce soir je vais à l'aquabiking/ Je vais à la piscine ou je
622 vais au yoga/ Ben vous le regardez partir hein

623 **E** : Oui

624 **CADRE DE L'EN 2** : Vous le regardez partir/ Hein sérieusement

625 **E** : Dans votre jeu/ C'était de mettre le mercredi après midi

626 **CADRE DE L'EN 2** : C'était plein de choses/ C'était /Encore une réforme de plus et ça ne
627 servira à rien/ Ou alors on disait /Essayons d'abord de faire marcher la réforme d'avant et après
628 on essaiera celle-ci/ On s'est lâché/ C'est aussi intéressant parce qu'après on avait un système
629 de post-il/ On avait aussi affiché/ Et après sur chaque post-il on revenait et on disait voilà sur
630 ça il faut faire ça/ Sur ça

631 **E** : Oui

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

632 **CADRE DE L'EN 2** : L'accompagnement/ Comment motiver ? / Etc./ C'était une méthode
633 assez intéressante mais (///)

634 **E** : Et qui c'est qui vous a formé ?

635 **CADRE DE L'EN 2** : Inspecteurs généraux/ DEGESCO/ Formateurs référents/ Euh gens du
636 privé

637 **E** : Oui

638 **CADRE DE L'EN 2** : Alors directeurs de Ressources humaines/ Avocats/ Juristes/ Super
639 intéressant

640 **E** : C'est très intéressant

641 **CADRE DE L'EN 2** : Très intéressant/ Ils leur manquent juste une chose c'est de venir un peu
642 sur le terrain/ Juste de venir un peu sur le terrain parce qu'après il faut que nous on arrive à
643 digérer ce discours parce qu'après qu'est-ce qu'on peut en faire sur le terrain/ Je suis très attaché
644 à avoir les pieds sur le terrain et ce qui me faisait un peu peur dans la fonction d'IPR c'est de
645 me retrouver un peu décollé du sol

646 **E** : Oui

647 **CADRE DE L'EN 2** : Parce que le terrain

648 **E** : Et eux le discours qui tiennent c'est quoi ?

649 **CADRE DE L'EN 2**: Tous ces gens-là/ Ben ils tiennent un discours d'experts/ Quand on a
650 parlé ressources humaines on a parlé de la gestion des contrats/ Quand on a parlé des conflits/
651 Quand on a eu l'avocat on a parlé des conflits/ On nous a donné plein de jurisprudence en nous
652 disant voilà ce qui est arrivé/ Un chef d'établissement fait ça et ça voilà ce qui va arriver/ Chaque
653 cas où la famille a fait ci ou a fait ça/ Pour les attitudes préventives / De réserve/ On a eu droit
654 à une série de témoignages sur les cas réels fort intéressants et qu'on aurait pu difficilement
655 imaginer si on avait pas eu quelqu'un qui soit expert de tout ça

656 **E** : Oui/Après comment mesurer la pertinence d'une réforme ?

657 **CADRE DE L'EN 2** : C'est une très bonne question

658 **E** : Par le pourcentage de présents (rires)

659 **CADRE DE L'EN 2**: Comment mesurer la pertinence d'une réforme?/ Déjà mais c'est une
660 question fondamentale ça/ Parce qu'aujourd'hui on le fait pas/ Concrètement on empile les
661 réformes et quand on met une nouvelle réforme on n'a pas évalué celle d'avant donc on a des
662 systèmes d'évaluation qui existe quand même/ On a des systèmes qui existent quand même qui
663 sont/ Moi j'ai vu pour la réforme du Bac sur 3 ans/ A un moment donné un inspecteur général

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

664 qui vient avec un IEN et qui un mois avant nous envoie un cahier des charges en nous
665 disant/Comment vous allez organiser la formation (///)/Comment vous allez organiser etc./
666 Donc d'un point de vue organisationnel et par rapport aux textes on peut mesurer une réforme
667 pour voir si elle a été mise en place sur le terrain/ Qui vont venir évaluer dans les EPLE/
668 Comment s'est mis en place/ C'est pas compliqué/ En fait le soutien/ On fait du soutien/ Est-ce
669 que quelqu'un un jour s'est posé la question de savoir l'effet du soutien?/ Est-ce que quelqu'un
670 un jour est venu à 8 heures du matin pour voir combien de profs faisaient du soutien?

671 **E :** Ça a été fait dans le premier degré avec les Désobéisseurs/ Vous savez les Désobéisseurs
672 dans le premier degré qui avaient refusé de mettre en place l'aide personnalisée

673 **CADRE DE L'EN 2 :** Oui

674 **E :** (///)

675 **CADRE DE L'EN 2 :** Ouai

676 **E :** Ouai mais ce n'est pas un seul/ Y en a eu plusieurs/ Ça s'appelle les Désobéisseurs/ Ils ont
677 refusé

678 **CADRE DE L'EN 2:** Donc on peut mesurer une réforme pour voir si les structures prévues
679 sont en place/ Pour voir si les horaires sont respectés/ Si les procédures sont respectées/
680 Comment on mesure la réforme en terme Pisa c'est à dire est-ce qu'on a une meilleure réussite
681 scolaire?/ Est ce qu'on a une meilleure intégration?/ Est-ce qu'on a des citoyens mieux formés?/
682 Mais ça est-ce qu'on peut le mesurer?/ On peut isoler les effets d'une réforme dans un ensemble
683 de faits sociétaux qui font que la réforme fait partie de l'évolution de la/ De la/ Et après Moi
684 /On est trop dans l'empilage de réformes sans savoir ce qui s'est passé avant quoi/ Les cycles/
685 C'était Jospin quand même/ C'était Jospin

686 **E :** Jospin en '89

687 **CADRE DE L'EN 2 :** C'était Jospin/ On est encore en train de /Le socle commun/ Deuxième
688 socle commun qui nous arrive/ Deuxième partie/ Il est où celui qui a écrit le socle ?

689 **E :** De Gaulle voulait le mettre en route

690 **CADRE DE L'EN 2 :** De Gaulle voulait le mettre en route ?! / On en est à notre deuxième
691 socle et comment vous voulez le mettre en route votre socle à part faire de beaux tableaux
692 croisés/ Comment on le mesure

693 **E :** Oui

694 **CADRE DE L'EN 2 :** Le livret de compétence qui suit le jeune comment on va arriver à s'en
695 servir pour mesurer en sixième ce qu'on a fait du socle/ Qu'est-ce qu'on en fait après ?

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

696 E : Surtout qu'après les compétences personnes ne sait les définir

697 **CADRE DE L'EN 2** : Personne ne sait les mesurer

698 E : Mais même la définition de compétence/ Je vous assure/ Moi je suis allée à une soutenance
699 de thèse/ Le mec il a fait 1000 pages sur les compétences/ 1000 pages pour arriver à la
700 conclusion que les profs sont désemparés

701 **CADRE DE L'EN 2** : Ben

702 E : Mais personne ne sait les définir les compétences/ Après vous avez que des verbes d'actions
703 donc

704 **CADRE DE L'EN 2** : Moi la difficulté ce n'est pas tellement

705 E : Les profs ce qu'ils disent (///) Je me rappelle à la formation d'inspecteur ce qui se disait
706 c'est comment on ajustait d'un côté le socle et d'un autre le programme/ Comment

707 **CADRE DE L'EN 2** : C'est ce que j'appelle les tableaux croisés

708 E : D'un côté il y a les programmes

709 **CADRE DE L'EN 2** : Je l'ai montré à X l'autre fois on croise le socle avec le programme

710 E : Oui

711 **CADRE DE L'EN 2** : Et le socle il n'est pas disciplinaire/ Aujourd'hui la nouvelle
712 caractéristique du socle tel qu'il a été mis en place avec ces 5 domaines n'est pas disciplinaire/
713 Dans tous les sens/ Tous les / Alors au niveau du primaire ça se passe pas mal/ C'est la même
714 personne mais au collège comment on fait ?

715 E : Ouais

716 **CADRE DE L'EN 2** : Sans que les gens se voient ? / Sans que les gens se voient ils vont définir
717 comme ça par télépathie / Comment ils se répartissent ? / Qui fait quoi ? / Dans le socle/ Si on
718 n'a pas laissé une partie en route/ Si on n'a pas fait 10 fois la même chose sur le socle/ Sans se
719 voir ? / Vous vous êtes seul encore

720 E : Oui

721 **CADRE DE L'EN 2** : Vous encore vous êtes seul à bord/ Vous avez toutes les disciplines à
722 votre disposition/ Vous faites votre répartition/ Vous êtes

723 E : Oui

724 **CADRE DE L'EN 2** : Et au collège et au lycée ?

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

725 E : Oui/i ça ça être très compliqué

726 CADRE DE L'EN 2 : Il est déjà venu sur le terrain celui qui a inventé le socle ?

727 E : Oui

728 CADRE DE L'EN 2 : Je dis /c'est super beau mais ça reste/ Qu'est-ce qu'on fait sur le terrain
729 ?

730 E : C'est un truc vachement nébuleux

731 CADRE DE L'EN 2 : Très

732 E : Très très nébuleux et même les

733 CADRE DE L'EN 2 : Comment on mesure ?

734 E : Mais avant même de dire comment on mesure c'est même les intitulés parce que vous
735 pouvez y mettre ce que vous voulez/ Moi j'ai regardé les programmes de CM1 c'est "Se nourrir"/
736 "Se déplacer"

737 CADRE DE L'EN 2 : (ton amusé) Ça change de (///) et compagnie

738 E : Non mais c'est les gros titres/ C'est les gros titres

739 CADRE DE L'EN 2 : (pause)

740 E : Moi je ne sais pas mais

741 CADRE DE L'EN 2 : Et après quand on a fait ça/ C'est compliqué hein

742 E : C'est se déplacer/ Les loisirs enfin je me dis c'est/ ça ne fait pas sérieux

743 CADRE DE L'EN 2 : Et ben

744 E : Ça fait vraiment donc voilà/ Quelle formation pour les enseignants et les inspecteurs ?

745 CADRE DE L'EN 2 : Alors on a un dispositif/ Un existant qui est le Plan Académique de
746 Formation/ Il faut à mon avis le garder

747 E : Oui

748 CADRE DE L'EN 2 : À mon avis il absorbe tous nos moyens/ Tous nos/ Il faudrait aujourd'hui
749 que chaque établissement/ Chaque EPLE ou chaque circonscription dispose alors vous l'avez-
750 vous un peu avec/ Vous avez vous au niveau des circonscriptions des plans d'école/ Comment
751 on appelle ça ? / Des projets d'école

752 E : Projet d'école c'est

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

753 **CADRE DE L'EN 2** : Mais y a des plans de formation d'école pour vous/ Des journées
754 spécifiques avec des

755 **E** : De Moins en moins

756 **CADRE DE L'EN 2** : Aujourd'hui je pense que le budget de la formation des enseignants il
757 est complètement centralisé à la DAFPEN et il n'y a pas assez de moyens pour les formations
758 spécifiques locales

759 **E** : Oui

760 **CADRE DE L'EN 2** : Ça c'est une chose/ Il faut à mon avis ouvrir le Plan de formation à
761 l'extérieur/ Il faut arrêter de s'auto-former entre nous je trouve/ ça commence à sentir le
762 renfermé/ Il faut/ Moi par exemple quand j'ai rencontré un avocat à l'ESEN j'ai passé 4 heures
763 vraiment subjugué par quelqu'un qui m'apportait quelque chose sur des problématiques
764 d'éducation mais avec une vision de juriste/ Une vision autre

765 **E** : Oui

766 **CADRE DE L'EN 2** : Quand la DEGESCO vient vous parler il apporte une vision autre que
767 celle qu'on a l'habitude d'entendre

768 **E** : Oui

769 **CADRE DE L'EN 2** : Un chef d'entreprise vient vous parler il apporte une vision différente/
770 Je pense qu'il faut rendre pluriel les centres d'intérêt et les intervenants

771 **E** : Oui

772 **CADRE DE L'EN 2** : Et il faut réfléchir là-dessus et ouvrir/ Après c'est un problème de
773 moyens/ Faut pas se leurrer d'ailleurs/ Après il faut démultiplier/ En gros aujourd'hui on ne peut
774 pas former tout le monde

775 **E** : Oui

776 **CADRE DE L'EN 2** : Faut faire des formations de formateurs et ensuite démultiplier sur le
777 terrain

778 **E** : Jamais ça n'a pu se faire. Il y a l'historien Antoine Prost qui dit que l'Éducation nationale
779 n'a jamais formé tout le monde

780 **CADRE DE L'EN 2** : Non

781 **E** : Et même avant/ Vous ne vous rappelez pas quand y avez les profs de collège/ Vous aviez
782 ceux qui avaient le Capes et il y en avait qui étaient pris sans/Vacataire

783 **CADRE DE L'EN 2** : Contractuel

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

784 E : Ça ça a existé

785 **CADRE DE L'EN 2** : Alors ça c'est la formation initiale

786 E : Oui

787 **CADRE DE L'EN 2**: Moi je parle/ Oui/ Alors dans la formation il faut distinguer deux choses/
788 Le cursus qui nous amène avec l'ESPE donc l'École Supérieure des Professions d'Enseignement
789 et puis (///) la formation continue / L'ESPE grosso modo ça fonctionne bon/ On peut reprocher
790 beaucoup de choses à l'ESPE/ A l'université ça a du sens mais c'est un peu théorisant/ C'est un
791 peu compliqué mais y a la formation en alternance/ Y a le tutorat/ Y a des professeurs/ Des
792 référents académiques/ Des professeurs académiques/ Des je sais plus comme ils s'appellent/
793 Des

794 E : Des maîtres formateurs

795 **CADRE DE L'EN 2** : Des maîtres formateurs voilà/ Des / donc y a quand même une alternance
796 dans la formation qui amène le néo enseignant sur le terrain

797 E : Oui

798 **CADRE DE L'EN 2** : Comment aujourd'hui on peut enseigner du professionnel en laissant le
799 prof 40 ans dans sa classe ? / A aucun moment il sort

800 E : (///) / Encore un prof d'histoire

801 **CADRE DE L'EN 2** : On peut enseigner du droit sans mettre la personne dans un tribunal

802 E : Oui

803 **CADRE DE L'EN 2** : Et ensuite tu reviens et tu vas enseigner le droit

804 E : Oui

805 **CADRE DE L'EN 2** : Ça on ne le fait pas / Formation tout au long de la vie on est les plus
806 mauvais des plus mauvais (///) / Qu'on a des choses/ Nous nous sommes reconnus comme le
807 premier opérateur de formation en France

808 E : Oui

809 **CADRE DE L'EN 2** : Les GRETA sont le premier opérateur de formation continue tout au
810 long de la vie et on est les plus mauvais à l'interne donc /Moi je pense que la formation initiale
811 elle est ce qu'elle est/ Elle est certainement perfectible mais le gros problème c'est la formation
812 continue

813 E : C'est à dire qu'une fois qu'on a le diplôme

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

814 **CADRE DE L'EN 2** : C'est pour ça qu'on va vous dire c'est pour ça que vous n'êtes pas soumis
815 aux 35 heures par semaine/ C'est pour ça que vous n'en avez que 24 ou (///) parce que dans votre
816 mission est compris l'auto-formation/ C'est vrai/ Une mission de recherche/ Ce que vous faites
817 hein/ Sur le temps qui nous est payé

818 **E** : Oui

819 **CADRE DE L'EN 2** : Pour pouvoir se documenter/ Se/ Faire de la veille juridique/
820 technologique/ C'est notre job mais pas que/ Pas que quoi

821 **E** : Oui

822 **CADRE DE L'EN 2** : Pas que/ On pourrait nous donner des outils soit hybrides/ Soit face à
823 face/ Il faut contrôler que cette formation est faite

824 **E** : Oui

825 **CADRE DE L'EN 2** : Donner peut-être des systèmes de points/ De contrôle/ De contrôle qui
826 peuvent être des échelons/ Moi je n'en sais rien mais enfin voir si la personne s'est formée/ Oui
827 on a le temps pour se former/ Moi je suis d'accord/ Et c'est pour ça qu'on n'a pas 35 heures de
828 cours par semaine mais/ ou 24 mais oui on doit être accompagné

829 **E** : Oui

830 **CADRE DE L'EN 2** : Moi je pense que s'il y a quelque chose à revoir c'est la formation tout
831 au long de la vie / Pour l'instant la formation initiale peut- être perfectible/ On peut y travailler/
832 CAPES/ Agrég machin/ Masterisation et les Masters qu'on a en ESPE ils sont là/ Pour enseigner
833 là il faut un Master/ Dans quelle société et ça aussi / (///) /Quelle société peut se payer des
834 Masters pour faire garder des gamins/ (///)

835 **E** : Oui mais bien sûr/ (///)

836 **CADRE DE L'EN 2** : Non c'est moi qui ai raison

837 **E** : Y a un ministre qui a dit ça

838 **CADRE DE L'EN 2** : Aujourd'hui qu'un éducateur prouve que notre école est plus performante
839 qu'une autre en ayant des gamins qui rentrent à l'âge de deux ans/ Aujourd'hui on est dans une
840 mission sociale

841 **E** : Oui

842 **CADRE DE L'EN 2** : En fait on paye des nounous gratos

843 **E** : Oui

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

844 **CADRE DE L'EN 2** : On ne les met pas en crèche/ On ne les met pas dans des trucs privés/
845 Pas dans les écoles qui coûtent de l'argent donc on prend les enfants à deux ans pour que les
846 parents puissent travailler et ne pas payer/ Quelle est l'efficacité sur nos résultats

847 **E** : Oui

848 **CADRE DE L'EN 2** : Notre niveau d'ingénieur/ Il n'y a pas d'écart/ Pas d'écart/ L'Angleterre
849 ils font (///) Ils sont aussi bons que nous/ Aussi bons que nous

850 **E** : Les pédopsychiatres disent que ce n'est pas bons la scolarisation à deux ans/ Que

851 **CADRE DE L'EN 2** : Entièrement d'accord avec vous

852 **E** : Deux ans l'enfant est trop jeune pour être scolarisé/ Le matériel n'est pas du tout adapté/
853 Un enfant de deux ans vous ne le mettez pas à un rythme/ Sieste en même temps pour tout le
854 monde

855 **CADRE DE L'EN 2** : (///)

856 **E** : Deux ans ils disent que c'est trop petit/ A la limite ça peut se comprendre dans les zones
857 sensibles

858 **CADRE DE L'EN 2** : Là c'est ce que je vous dis/ Vous le sortez de son environnement et vous
859 le préservez/ Vous le préservez

860 **E** : Mais sinon c'est trop

861 **CADRE DE L'EN 2** : Trouvez-moi un texte qui prouve que nos écoles maternelles (///) dans
862 le cursus qui montre que la France s'en sort mieux parce qu'elle scolarise /Non/ Non

863 **E** : Très franchement je vais vous dire quelque chose/ C'est que les enfants qui sont scolarisés
864 dès la maternelle/ En Cp quand ils arrivent euh ils vont être

865 **CADRE DE L'EN 2** : Je suis totalement d'accord avec ce que vous dites/ Vous avez besoin de
866 Masters 2 pour faire ça ? / Est-ce qu'on ne pourrait pas avoir des gens qui ont une qualification
867 suffisante pour socialiser les mômes/ Moi je vois des assistantes maternelles

868 **E** : Ça je suis absolument d'accord avec vous parce que j'ai fait beaucoup de remplacements et
869 les remplaçants notre trouille c'était d'arriver avec les 2 ans

870 **CADRE DE L'EN 2** : (Rires)

871 **E** : Quand on arrive avec les 2 ans moi je suis assez grande et j'avais peur de leur marcher
872 dessus/ Et quand on trouvait un truc qui fonctionnait on se le passer entre collègues parce qu'on
873 se disait

874 **CADRE DE L'EN 2** : (//)

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

875 **E** : Non mais attendez une classe de 25 ou de 30 de 2 ans/ Ce n'est jamais 2 ans pile/ C'est 2
876 ans et demi

877 **CADRE DE L'EN 2** : Après

878 **E** : Mais vous imaginez

879 **CADRE DE L'EN 2** : Ce que vous dites c'est vrai

880 **E** : Et en crèche ils sont 1 pour 8 les adultes/ Là vous avez quand même 30 marmots de 2 ans
881 et demi/ Vous arrivez là-dedans c'est la crainte des remplaçants/ C'est la crainte des remplaçants
882 les tous petits/ Les tous petits/ C'est sûr que pour être là-dedans il vaut mieux avoir une ATSEM

883 **CADRE DE L'EN 2** : Y a peut-être des gens super compétents pour gérer ça

884 **E** : Oui/ Oui

885 **CADRE DE L'EN 2** : On paye un Master au lieu de 3 Atsems

886 **E** : C'est vrai aussi qu'après il y a le côté nounou et le côté intello

887 **CADRE DE L'EN 2** : La socialisation est importante

888 **E** : Oui

889 **CADRE DE L'EN 2** : Après pour les études/ Il faut qu'ils apprennent à vivre ensemble/ Qu'ils
890 aient des règles /Voilà/ Y a des crèches qui font ça très très bien/ Y a des systèmes dans d'autres
891 pays qui fonctionnent très très bien (///) Et après on attaque dur à 6 ans

892 **E** : Oui

893 **CADRE DE L'EN 2** : Y a le disciplinaire/ Apprendre à lire

894 **E** : Et même apprendre à lire ça pourrait très bien se faire à 7 ans

895 **CADRE DE L'EN 2** : Surement

896 **E** : Mais maintenant ils sont en train de revenir/ C'est qu'ils ont mis un système de compétition/
897 C'est très très mauvais ça/ En maternelle vous savez

898 **CADRE DE L'EN 2**:(///)

899 **E** : Voilà/ Les évaluations

900 **CADRE DE L'EN 2** : Moi ce qui m'inquiète beaucoup c'est ce que dit Najat Belkacem/ C'est
901 qu'elle va favoriser l'entrée à 2 ans/ Oui

902 **E** : Ce n'est pas bon

Cadre de l'EN 2, M. D

Durée : 63 minutes

Date : Juillet 2016

- 903 **CADRE DE L'EN 2** : Oui la socialisation à 2 ans mais sur des structures différentes
- 904 **E** : Moi franchement je suis contre/ Je suis contre parce que ça fait trop pour le gamin/ Je me
905 mets d'un point de vue de l'enfant uniquement/ Je ne me mets ni du côté des enseignants ni (///)
906 mais enfin c'est que je ne sais pas mais à 2 ans toute la sainte journée mais c'est énorme
- 907 **CADRE DE L'EN 2** : Et ceux qui font la garderie le matin
- 908 **E** : Ça va faire du 12 heures dans la journée/ C'est très très mauvais
- 909 **CADRE DE L'EN 2** : Et personne n'ose rien dire parce que c'est un sujet explosif de dire on
910 va supprimer
- 911 **E** : "les couche-culotte"
- 912 **CADRE DE L'EN 2** : Qui c'est qui a dit ? / Le gouvernement
- 913 **E** : Oui
- 914 **CADRE DE L'EN 2** : Là aussi y a cette pression / Y a des choses qui sont intouchables/
915 Intouchables
- 916 **E** : Oui
- 917 **CADRE DE L'EN 2** : La question pour moi est/ est ce qu'on a besoin de mettre des masters 2
918 (///) Pour Moi la réponse est non/ Mettons une personne qualifiée qui sait encadrer les gamins/
919 Moi j'en connais plein/ (///)
- 920 **E** : Oui
- 921 **CADRE DE L'EN 2** : (///) / Admettons une Atsem pour 8/ Vous aurez des gamins dégourdis
922 qui sauront se débrouiller socialement
- 923 **E** : Oui
- 924 **CADRE DE L'EN 2** : Et qui apprendrons à lire très bien
- 925 **E** : Oui
- 926 **CADRE DE L'EN 2** : Est-ce qu'on a fini ?
- 927 **E** : Oui
- 928 **CADRE DE L'EN 2** : Je ne savais pas comment ça allait se passer et en fait ça s'est très bien
929 passé/ En fait j'ai /Donc voilà/ C'est bien/ C'est bien
- 930 **E** : Merci beaucoup pour cet entretien

Cadre de l'EN 3, M. H, len du premier degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

1 **E** : Bonjour, merci de me recevoir. Je vais vous demander ce que vous pensez de l'Éducation
2 nationale depuis ces 20 dernières années

3 **CADRE DE L'EN 3**: Ben, c'est une institution qui a beaucoup évolué (pause) dans des sens
4 parfois contradictoires (pause) qui a donné lieu à des injonctions et des positionnements
5 contradictoires pour l'ensemble des personnels hein/ que ce soit les personnels d'encadrement
6 ou les personnels enseignants / C'était une période difficile à vivre pour tous les membres de
7 l'Institution et j'aimerais être convaincu qu'aujourd'hui on est au seuil d'une nouvelle période
8 où le sens des valeurs a/ aurait été retrouvé voilà un petit peu (///)

9 **E** : Les contradictions vous pouvez me donner par exemple des exemples/ des exemples
10 concrets ?

11 **CADRE DE L'EN 3**: Oui des contradictions/ Des injonctions paradoxales sur l'enseignement
12 de la lecture où à un moment donné on a mis à l'index des prétendues méthodes qui n'étaient
13 pas en fait même pas réellement utilisées/ Des injonctions aussi/ Des positionnements un petit
14 peu étonnants par exemple sur la place de l'école maternelle / Tantôt on en fait une
15 propédeutique à l'école élémentaire/ Tantôt on en fait une entité parfaitement indépendante bon
16 voilà ça peut être deux exemples qui montrent combien derrière des enjeux qui peuvent être
17 très forts on aboutit à des demandes/ Des injonctions qui sont vraiment contradictoires pour les
18 personnes et les personnels qui sont tenus de mettre en musique en fait la partition

19 **E** : Oui d'accord/ Et là vous pensez que maintenant on est sur une nouvelle période ?

20 **CADRE DE L'EN 3** : Je l'espère

21 **E** : Vous l'espérez ?

22 **CADRE DE L'EN 3** : Je l'espère très fort

23 **E** : D'accord/ Pour vous quelles sont les missions fondamentales de l'école

24 **CADRE DE L'EN 3** : Les missions de l'école/ Fondamentales on est bien d'accord/ Y en a
25 deux

26 **E** : Oui

27 **CADRE DE L'EN 3**: La première c'est évidemment heu transmettre bon au sens très large du
28 terme c'est-à-dire que je ne rentre pas dans des considérations de didactique et de pédagogie
29 mais vraiment y a une transmission/ Transmission des valeurs républicaines/ démocratiques
30 laïques et évidemment transmission des connaissances / des savoirs/ des compétences si l'on
31 veut / Ca je dirai c'est la première mission / La seconde mission elle est beaucoup plus prosaïque
32 c'est simplement une mission bon j'allais dire le terme est mal choisi gardiennage/ C'est-à-dire
33 que l'école/ sa deuxième fonction c'est quand elle est plus en mesure de transmettre les valeurs
34 et quand elle est plus en mesure d'instruire pour des raisons x ou y il lui reste encore la fonction
35 d'accueillir les enfants hein / Bon c'est dans des cas très ciblés d'absence des enseignants dans
36 une structure qui fait que un ou deux enseignants se trouvent avec une masse d'élèves qui sont
37 plus en situation d'apprentissage mais qui sont en situation de gardiennage / Je pense
38 notamment dans le cas des conflits sociaux / A l'Éducation nationale il existe maintenant un
39 système de loi qui implique l'école à accueillir tout ou partie des élèves avec l'aide

Cadre de l'EN 3, M. H, Ien du premier degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

40 éventuellement des municipalités bon mais la première des missions c'est bien la transmission
41 des valeurs et la transmission des savoirs

42 **E** : Oui d'accord et comment vous allez définir votre métier ? Mission, cœur de métier,
43 fonction ?

44 **CADRE DE L'EN 3** : Les missions de l'inspecteur ?

45 **E** : Oui

46 **CADRE DE L'EN 3** : Alors ça fait partie de ce que je disais tout à l'heure sur les grandes
47 évolutions de l'Institution

48 **E** : Oui

49 **CADRE DE L'EN 3**: J'exerce un métier qui a énormément évolué/ Moi j'exerce/ Ca fait 14
50 ans que je suis inspecteur de l'Éducation nationale et je vois mon métier se transformer d'années
51 en années heu c'est-à-dire que ce qui faisait le cœur du métier autrefois c'est-à-dire le lien/ le
52 couple formation- évaluation devient minoritaire/ Devient une variable d'ajustement et les
53 injonctions c'est davantage aujourd'hui du pilotage/ Du pilotage administratif/ Du pilotage
54 institutionnel donc là il y a vraiment une évolution qui pour ma part je ne trouve pas être une
55 bonne chose

56 **E** : Oui c'est-à-dire que votre tâche est absorbée par l'administratif hein

57 **CADRE DE L'EN 3**: Tout à fait / Autrefois moi j'ai des souvenirs très précis où on avait le
58 temps de monter des stages / Mais vraiment de monter des stages c'est-à-dire de réunir des
59 équipes plusieurs heures/ Plusieurs demi-journées pour monter des stages/ Pour monter des
60 contenus/ Pour définir un fil rouge / Bon aujourd'hui les stages on a plus le temps de les monter
61 / on est dans l'urgence/ On est dans une réponse immédiate/ On est toujours dans une
62 communication pyramidale/ Ascendante/ Bon c'est / On va dans un stage pour donner la bonne
63 parole/ C'est souvent le cas / Surtout l'aspect didactique des disciplines / Pédagogie des
64 disciplines passent complètement au second plan parce qu'on est dans un mode de
65 fonctionnement où tout ça passe à la trappe malheureusement/ On a plus le temps/ On a plus le
66 temps/ On est complètement absorbé par des tâches d'administration/ De pilotage/ De gestion/
67 De tableaux de bord/ Enfin voilà de pilotage voilà et pour moi c'est une direction qui n'est
68 vraiment pas bonne/ Il est vraiment temps de recentrer la mission des inspecteurs pédagogiques
69 sur la pédagogie c'est-à-dire le lien entre l'inspection, l'évaluation des personnels et des
70 pratiques et la formation/ Aujourd'hui on a plus le temps/ On a beaucoup de chiffres à fournir
71 et on a plus le temps

72 **E** : Oui/ On vous demande beaucoup de rendus c'est-à-dire beaucoup de (///)

73 **CADRE DE L'EN 3** : On nous demande de participer à beaucoup de réunions/ A beaucoup de
74 comités/ A beaucoup je sais que dire et on nous demande plus d'inspecter

75 **E** : Oui

76 **CADRE DE L'EN 3** : Voilà/ Ce sont des (///)

- 77 **E** : Et on c'est qui ?
- 78 **CADRE DE L'EN 3** : C'est l'Institution/ Ça passe très clairement par des discours qui sont
79 prononcés par nos supérieurs hiérarchiques
- 80 **E** : Le recteur ?
- 81 **CADRE DE L'EN 3** : On me dit -ben c'est plus votre mission principale
- 82 **E** : Et est-ce qu'y a moyen à votre avis de revenir en arrière ?
- 83 **CADRE DE L'EN 3** : J'espère
- 84 **E** : Ou est-ce que le mouvement est enclenché et (///)
- 85 **CADRE DE L'EN 3**: Le mouvement est enclenché / Ca c'est évident / Bon après moi j'ai pas
86 connaissance de tout ce qui se passe sur le territoire national/ Moi je vis une situation qui est
87 celle de ce département/ De cette académie mais j'ai quand même vécu aussi un petit peu en
88 dehors et je pense quand même qu'il y a une tendance qui est forte/ Est-ce qu'on pourra revenir en
89 arrière ?/ Je le souhaite parce que c'est pas le métier que j'ai choisi
- 90 **E** : En fait c'est un métier qui s'est bureaucratisé ?
- 91 **CADRE DE L'EN 3**: Il s'est bureaucratisé / Il s'est centré sur des missions qui pour moi ne
92 sont plus des missions qui pour moi sont le cœur de métier/ Moi j'ai choisi d'être inspecteur de
93 l'Éducation nationale pour former du personnel /Pour évaluer du personnel/ Pour agir sur les
94 pratiques/ Pour agir sur la pédagogie/ Sur la didactique des disciplines/ Aujourd'hui c'est plus
95 le cœur du métier/ C'est même plus dix pour cent du métier aujourd'hui alors que c'était quatre-
96 vingt pour cent du métier autrefois
- 97 **E** : Vous pouvez me dire combien d'inspections vous faites par an ?
- 98 **CADRE DE L'EN 3**: Oui/ Cette année j'en ai fait 75 avec beaucoup beaucoup de difficultés
99 et au début de ma carrière j'en faisais beaucoup plus je tournais autour de 100 inspections avec
100 beaucoup plus de temps pour les préparer/ Les mener et pour faire des retours dessus/
101 Aujourd'hui malheureusement on fait une inspection/ On produit un papier et on l'envoie au
102 personnel concerné point final ça s'arrête là / Y a plus cette échange qui était vraiment au cœur
103 du métier et encore je suis convaincu que je fais partie de ces collègues inspecteurs qui font
104 entre parenthèse de la résistance c'est-à-dire que moi je ferai toujours des inspections/ Toujours/
105 Et j'essaierai toujours d'en faire en nombre suffisant de façon à ce que les enseignants ne se
106 sentent pas isolés
- 107 **E** : Oui mais du coup c'est sur votre temps/ ça se rajoute
- 108 **CADRE DE L'EN 3** : Ah complètement/
- 109 **E** : Ça se rajoute aux tâches administratives
- 110 **E** : Vous avez rallongez votre temps de travail ?

111 **CADRE DE L'EN 3:** Ah oui tout à fait / Tout à fait / Moi je vais vous dire des choses très
112 triviales/ Moi jusqu'à présent et toutes les années précédentes je m'étais toujours fixé la date
113 du 14 juillet pour fermer mon bureau pendant 5/6 semaines/ Aujourd'hui cette année ce n'est
114 pas possible/ Je sais que je vais devoir être là au moins jusqu'au 20 bon ça fait une semaine de
115 plus mais pour régler bon tout ce que j'ai pas pu régler parce que cette semaine/ la semaine
116 dernière j'ai été deux fois convoqué pour des actions de formation à laquelle je ne crois que très
117 modérément(///)

118 **E :** En fait y a beaucoup de réunionites

119 **CADRE DE L'EN 3:** Beaucoup de réunions/ Alors c'est paradoxal parce qu'on vit quand
120 même la période du numérique et y a bien des situations où une visioconférence pourrait bien
121 faire l'affaire / C'est juste un discours magistral/ Juste une information descendante ben on
122 pourrait se connecter à un moment donné/ Non, on nous oblige à aller à tel endroit/ À se déplacer
123 / Alors c'est Montpellier/ C'est Nîmes/ Bon pour moi c'est encore relativement simple/ Pour
124 les collègues de Lozère / De l'Aude c'est pas à côté/ C'est compliqué

125 **E :** Quelle est la volonté d'après vous qui se cache derrière tout ça ?

126 **CADRE DE L'EN 3:** Je crois que c'est difficile à cerner/ Je crois que l'école est de plus en
127 plus sollicitée pour des enjeux de société bon on l'a bien vu cette année c'est la grande
128 mobilisation pour les valeurs de l'école/ Bon c'est important/ Moi j'y crois donc c'est vrai qu'il
129 faut se donner les moyens de le faire donc ça veut dire qu'il faut former des formateurs qui à
130 leur tour iront eux-mêmes former donc c'est vrai que ça prend du temps heu il y a donc une
131 multitude de tâches nouvelles euh ça vous a pas échappé qu'il y a un certain nombre de réformes
132 qui sont en cours qui démarrent dès septembre ou dès septembre de l'année prochaine / L'école
133 maternelle/ L'enseignement moral et civique / La réforme du collège donc c'est vrai qu'il faut
134 accompagner ces mouvements-là /

135 **E : Oui**

136 **CADRE DE L'EN 3:** On est dans une institution où les réformes passent mais elles ne sont
137 pas appliquées/ Et on passe à une autre réforme donc voilà y a une espèce d'inertie contre
138 laquelle il faut lutter mais il faut vraiment que l'institution / Que les cadres supérieurs de
139 l'Institution s'interrogent et se disent à quel moment on laisse le temps aux inspecteurs de
140 terrain c'est-à-dire aux inspecteurs de l'Éducation nationale et IPR le temps d'inspecter/ De
141 former et ça j'ai l'impression que c'est pas pris en considération / C'est pas faute de le dire/C'est
142 pas faute de le dire et de le faire remonter/ C'est pas faute de le dire/ Hier encore on nous a
143 donné des missions à faire pour l'année prochaine / On nous a confié de nouvelles missions en
144 matière de formation mais des formations très institutionnelles et on a dit d'accord mais on
145 inspecte quand/ Réponse de l'Institution/ ben vous cumulez mais il est évident que des
146 inspections vous en ferez moins.

147 **E :** Oui

148 **CADRE DE L'EN 3 :** Voilà/Pour moi ce n'est pas comme ça que je vois les choses

149 **E :** Oui en fait on vous isole quand même du coup

Cadre de l'EN 3, M. H, 1er degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

150 **CADRE DE L'EN 3** : Oui parce qu'on a plus ce rapport au terrain / Ce rapport avec les
151 collègues qui faisaient vraiment le cœur du métier

152 **E** : Oui

153 **CADRE DE L'EN 3** : Moi j'ai connu des périodes fastes où j'allais dans une école / Je faisais
154 une ou deux inspections/ Je constatais qu'y avait quelque chose qui/ qui ne marchait pas comme
155 ça devait marcher et je prenais le temps avec mes conseillers pédagogiques de revenir dans
156 l'établissement et de rediscuter avec l'ensemble de l'équipe / De remédier/ De travailler/ De
157 réfléchir / Aujourd'hui c'est plus possible

158 **E** : **Oui**

159 **CADRE DE L'EN 3** : Aujourd'hui c'est plus possible et je ne sais pas si vous avez prévu
160 d'interroger des conseillers pédagogiques ils sont eux-mêmes dans des tâches (///)

161 **E** : (///) C'est vrai qu'on ose plus appeler les conseillers péda parce qu'ils sont submergés par
162 des tâches administratives

163 **CADRE DE L'EN 3** : Je le sais bien/ On me le dit/

164 **E** : Et j'ai vu des inspectrices qui me disaient qu'elles géraient maintenant des papiers de grève/
165 enfin des trucs qui sont normalement fait par des secrétaires du rectorat/ Comme c'est des postes
166 qui ont disparus et (///)

167 **E** : Oui/ Elles se trouvent à gérer les grèves/ Elle m'a dit les grèves et les indemnités de ZIL

168 **CADRE DE L'EN 3** : Oui/ Oui

169 **E** : Et elle m'a dit que n'étant pas formée ça leur prend la demi-journée

170 **CADRE DE L'EN 3** : Oui on gère les grèves/ On gère les frais de déplacement / C'est un
171 logiciel auquel on s'arrache les cheveux

172 **E** : Oui c'est ce qu'elle me disait

173 **CADRE DE L'EN 3** : On gère donc effectivement les indemnités péri-éducatives / On gère les
174 indemnités de REP/C'est un très très gros travail / Moi dans ma circonscription j'ai une
175 secrétaire qui fait 40/45 heures par semaine

176 **E** : Ça c'est les postes qui ont été supprimés au rectorat

177 **CADRE DE L'EN 3** : Oui

178 **E** : Parce que la grève elle me disait que normalement y avait des gens au rectorat qui savait le
179 faire et que ça leur prenait 2 minutes

180 **CADRE DE L'EN 3** : Oui

181 **E** : Et elle disait -nous ça nous prend la demi-journée et c'est mal fait -

Cadre de l'EN 3, M. H, 1^{er} degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

182 **CADRE DE L'EN 3** : Voilà / En tout cas oui/ Au niveau d'une circonscription pour le
183 secrétariat/ Les conseillers péda et l'inspecteur/ Les tâches ont été multipliées par 3 ou 4

184 **E** : Par 3 ou 4

185 **CADRE DE L'EN 3** : Ça je le dis sans aucun doute par 3 ou 4/ Le temps de travail/ Moi ma
186 secrétaire elle commence tous les matins par passer tous les matins deux heures sur un logiciel
187 Aria qui est la gestion des absences / Elle y passe des heures

188 **E** : Oui

189 **CADRE DE L'EN 3** : Moi je me souviens du temps où elle le faisait sur papier / Elle avait un
190 petit carnet qui était bien pratique/ Tout le monde s'y reconnaissait / Moi je pouvais passer dans
191 le bureau et voir que Monsieur Untel était à tel endroit / Qu'une telle n'est pas là ce matin /
192 Maintenant il faut que je me connecte sur ARIA/Moi je me refuse d'aller sur ARIA/ Je fais
193 entièrement confiance à ma secrétaire

194 **E** : Oui

195 **CADRE DE L'EN 3** : Je ne peux plus entrer dans tout ce type d'applications/ Je n'ai pas le
196 temps

197 **E**: Oui/ Ce genre de discours je l'ai entendu aussi de la part d'une Ipr qui me disait que avant
198 elle allait à la fin au mois de juin valider / Il suffisait qu'elle voit le principal et / par rapport
199 aux stagiaires/ C'était au niveau du CAPES et si y avait pas eu de soucis/ Si tout c'était bien
200 déroulé / Elle disait qu'elle passait qu'elle avait son bloc Rhodia et avec son petit truc elle notait
201 ok/ Maintenant ils doivent remplir des tableaux dès le mois de janvier / Des tableaux de 12
202 pages avec des cases/ Et elle me dit que ça n'a aucun sens puisque c'est rempli en janvier donc
203 il valide des formations dès le mois de janvier

204 **E** : C'est trop tôt

205 **CADRE DE L'EN 3** : Trop tôt

206 **E** : Après elle me disait que pour rentrer les noms ça lui prenait un temps de fou / Si elle était
207 fatiguée elle oubliait d'enregistrer et tout était à refaire

208 **CADRE DE L'EN 3** : (Rires)

209 **E** : En fait ils ont mis des instruments informatiques qui ralentissent au lieu d'aider

210 **CADRE DE L'EN 3** : Oui qui ralentissent et qui sont très coûteux en temps et puis qui cassent
211 effectivement les rapports humains

212 **E** : Oui mais c'est un peu l'objet de mon étude/ Merci/ Ensuite votre mission elle a évolué mais
213 pas dans le bon sens

214 **CADRE DE L'EN 3** : Pour moi elle n'a pas évolué dans le bon sens

215 **E** : Et est-ce qu'il y a beaucoup d'inspecteurs qui partagent votre avis ?

Cadre de l'EN 3, M. H, len du premier degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

216 **CADRE DE L'EN 3** : Oui/ Je pense que oui

217 **E** : Oui/ D'accord/ Et chez les jeunes ? Chez les jeunes recrutés ? Parce que vous vous avez
218 une culture d'inspecteur/ Vous avez eu une formation/ Vous avez du terrain/ Maintenant le
219 concours il est pas du tout pareil/ Donc maintenant peut-être que les jeunes inspecteurs sont
220 plus dans cette mouvance

221 **CADRE DE L'EN 3** : Je pense que oui

222 **E** : Moi j'ai passé le concours en 2008/2009 puis je ne l'ai pas eu mais j'ai eu 9,90 c'est
223 honorable parce que je l'ai préparé comme ça

224 **CADRE DE L'EN 3** : Oui

225 **E** : Mais ceux qui l'ont eu sont vraiment dans ce truc (///)

226 **CADRE DE L'EN 3** : Y a plus du tout le côté relationnel

227 **E** : Oui/ Tout à fait

228 **CADRE DE L'EN 3**: Par rapport au recrutement des inspecteurs moi je vois bien l'évolution
229 / Moi quand je l'ai passé j'étais à la charnière où s'arrêtait l'ancien dispositif classique/ On avait
230 une épreuve écrite / Une dissertation sur la connaissance du système éducatif/ Moi ça s'est
231 arrêté là / C'était un recrutement sur dossier avec donc l'avis du supérieur hiérarchique et puis
232 en fait on nous demandait un cv et une lettre de motivation/ A partir de là il y avait aussi toutes
233 les pièces qu'on pouvait mettre en annexes/ Si on avait fait ci / Si on avait fait ça/ si on avait
234 une expérience hors Éducation nationale/ Ca toujours été bien apprécié et puis ensuite le jury
235 se réunissait et à partir du dossier papier donc on nous convoquait ou pas à l'oral

236 **E** : Oui

237 **CADRE DE L'EN 3** : Bon / Aujourd'hui ça a encore évolué/ Je le sais d'autant que ma
238 conseillère pédagogique vient d'être reçue au concours / Elle est déjà sur poste/ Là ça y est / En
239 fait elle a un tableau à remplir avec les compétences qu'elle a acquises

240 **E** : Oui/ C'est le RAEP non ?

241 **CADRE DE L'EN 3** : Voilà/ Et en quoi ces compétences vont lui permettre/ Vont pouvoir être
242 transférées dans les missions d'inspecteur/ Un tableau à remplir et un oral

243 **E** : Oui

244 **CADRE DE L'EN 3** : Ce n'est pas un concours républicain/Ce n'est plus un concours
245 républicain

246 **E** : Ouais/C'est en termes de compétences

247 **CADRE DE L'EN 3** : Voilà

248 **E** : J'ai appris à faire ça donc ça je vais le transférer ça va me permettre de faire ça

Cadre de l'EN 3, M. H, len du premier degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

249 **CADRE DE L'EN 3** : Comment je vais le transférer dans la gestion d'une circonscription du
250 premier degré

251 **E** : Ça fait un petit peu automatisé/ robotisé/ ça fait et y a aussi une opposition entre les tenants
252 de la transmission du savoir et ceux qui travaillent maintenant uniquement par compétences
253 aussi

254 **CADRE DE L'EN 3** : Oui

255 **E** : C'est-à-dire que j'ai entendu des discours où les savoirs on pouvait les télécharger sur
256 Internet et donc/ Franchement et d'une inspectrice et donc que le savoir maintenant il était
257 accessible sur internet donc on télécharge sur Internet et ce qu'on veut maintenant c'est
258 développer le savoir-être et le savoir-faire à l'école donc ça veut dire en fait c'est plus la peine/
259 enfin vous voyez

260 **CADRE DE L'EN 3** : Oui à terme c'est la fin de l'École programmée quoi/ Non moi je reste
261 convaincu que les travaux par les psychologues du développement/ Les généticiens etc. que les
262 savoirs/ Les savoirs se construisent en interaction au sein d'une classe/ Avec un enseignant/
263 Des élèves qui sont en interaction/ Internet ne remplacera jamais une classe avec un enseignant/
264 Jamais/ Jamais (///) Ce n'est pas vrai

265 **E** : Et y a eu des rapports qui sont assez inquiétants justement où on peut se passer du livre pour
266 passer au numérique/ Vous les avez vu ces rapports

267 **CADRE DE L'EN 3** : Bien sûr/ Belle connerie

268 **E** : Et en fait ils commencent en disant la photocopie ça coûte cher et à chaque fois on part
269 toujours sur le même processus/ On montre que ça fait cher/ qu'on est en crise / Qu'en plus on
270 est mal vu / Du coup qu'il faut qu'on fasse comme les autres / À chaque fois c'est le même
271 cheminement / C'est on n'est pas bon/ Donc on est en train de s'auto flageller qu'on n'est pas
272 bon/ Il me semble que la France en matière de matière grise elle n'est pas à la traîne

273 **CADRE DE L'EN 3** : Non/ Du tout

274 **E** : Il ne me semble pas qu'elle soit à la traîne mais quand même on nous martèle sans arrêt
275 qu'on n'est pas bon/ Que le système français ne remplit pas sa tâche et du coup qu'il faut faire
276 comme les copains parce qu'on n'arrête pas de nous dire (///)

277 **CADRE DE L'EN 3** : Alors on est dans des injonctions européennes ça on le sait parce ce qui
278 s'est passé à Lisbonne il y a quelques années / On a décidé (///)

279 **E** : C'est l'économie de la connaissance

280 **CADRE DE L'EN 3** : Oui voilà /On a décidé de ce que devrait être l'école avec un socle
281 commun qui soit le même pour tous les pays européens/ Avec des évaluations internationales
282 qui soient à peu près les mêmes / ça ne veut pas dire que tout est mauvais/ Ce n'est pas vrai
283 mais il faut quand même continuer à réfléchir à ce qui fait l'originalité de la France et la force
284 des nations d'ailleurs/ PISA ne doit pas tout dicter

285 **E** : Comment ça se fait que les gens ne se rebellent pas ?

286 **CADRE DE L'EN 3 :** (Pause) Si on le savait

287 **E :** Non mais franchement

288 **CADRE DE L'EN 3 :** Je ne sais pas/ Je n'ai pas la réponse à cette question

289 **E :** Parce que les gens

290 **CADRE DE L'EN 3 :** Je crois qu'il y a l'idéologie qui consiste à faire passer l'idée que c'est
291 la fatalité/ Qu'on est il n'y peut rien / C'est la crise mais ils marquent des points/ Je crois que
292 les gens ils se disent à quoi ça sert ? On le voit dans l'action syndicale qui perd de son envergure
293 d'une façon globale quoi

294 **E :** Oui

295 **CADRE DE L'EN 3:** Maintenant les gens sont plutôt dans des stratégies individuelles/ Vous
296 savez moi depuis que je suis inspecteur j'ai jamais vu autant d'absentéisme mais c'est pas du
297 tire au flanc c'est que ça devient tellement difficile de pratiquer ce métier que les gens tirent
298 tirent sur la ficelle/ Au bout d'un moment ça craque/ Ca c'est la première chose/ Beaucoup de
299 stratégies individuelles aussi / Moi je signe de plus en plus / Je transmets à mon supérieur
300 hiérarchique de plus en plus de demandes pour effectuer des travaux d'été / Des travaux qui
301 n'ont rien à voir/ Autrefois

302 **E :** Des travaux d'été ?

303 **CADRE DE L'EN 3:** Des enseignants qui demandent à faire des travaux d'été/ Mais on en
304 voit de plus en plus/ ça devient presque massif/ Avant ça n'existait pas / Avant si /On était
305 directeur de colonies de vacances/ Moniteur ou animateur de colonies de vacances/ ça faisait
306 partie des choses tandis qu'aujourd'hui les collègues nous sollicitent/ Ils vont vendre des glaces
307 / Des pizzas/ Je vous promets/ ça veut dire que quelque part y a un sacré problème social et
308 économique /Ca veut dire mais où on va ?

309 **E :** Ils vont vendre des glaces

310 **CADRE DE L'EN 3 :** Bien sûr/ Ils me demandent des autorisations de vendre des glaces ou
311 de vendre des pizzas/ J'en ai envoyé plusieurs des demandes à mon supérieur hiérarchique

312 **E :** C'est énorme/C'est la Grèce/ On est en train d'y aller

313 **CADRE DE L'EN 3 :** On y va droit/ Et pourtant le niveau de recrutement des enseignants n'est
314 plus le même/ Avant ils étaient recrutés au niveau 3^{ème} ou bac donc ils pouvaient / Maintenant
315 il y a des collègues qui sont recrutés avec des bacs+5/+6/+7

316 **E :** Oui mais un débutant il commence à 1400/1500 euros

317 **CADRE DE L'EN 3 :** Oui voilà / C'est un scandale

318 **E :** Et 1400/1500 euros vu le prix des logements ça se comprend qu'ils aillent vendre des glaces

319 **CADRE DE L'EN 3 :** Oui/ Comment peut-on vivre dans une région comme celle- ci avec un
320 salaire d'enseignant débutant ce n'est pas possible/ Donc voilà c'est des petits signes (///)

- 321 **E** : Et quel âge ils ont ces gens qui demandent ces (///)
- 322 **CADRE DE L'EN 3** : C'est des jeunes
- 323 **E** : C'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas à vivre avec 1500 euros
- 324 **CADRE DE L'EN 3** : Ils n'arrivent pas à vivre donc ils profitent des vacances pour faire un
325 autre travail et puis c'est ceux qui me le disent parce que je pense qu'il y en a plein qui ne me
326 le disent pas / J'ai rencontré dans ma carrière plein de stratégies / Moi j'en ai connu qui faisaient
327 des élevages/ J'ai connu quelqu'un (///)
- 328 **E** : Des élevages de quoi
- 329 **CADRE DE L'EN 3** : De carpes/ Il avait un grand terrain et ils tiraient profit de la vente de
330 carpes bon j'ai vu des collègues heu qui avaient des cultures de fraises / Qui vendaient des
331 fraises
- 332 **E** : Oui
- 333 **CADRE DE L'EN 3** : Et on le voit de plus en plus
- 334 **E** : Oui
- 335 **CADRE DE L'EN 3** : Je pense que c'est encore caché
- 336 **E** : Oui
- 337 **CADRE DE L'EN 3** : Parce que (///)
- 338 **E** : En fait c'est le double métier parce que / En fait c'est un job d'appoint
- 339 **CADRE DE L'EN 3** : Oui
- 340 **CADRE DE L'EN 3** : Parce que le salaire ne permet plus/Le salaire ne permet plus
- 341 **E** : C'est honteux
- 342 **CADRE DE L'EN 3** : Oui c'est honteux/ Tout à fait/ Oui c'est honteux
- 343 **E** : Et ça c'est un truc/ En fait c'est que j'ai toujours pensé/ Le fait qu'on soit mal payés fait
344 aussi qu'on est déconsidérés
- 345 **CADRE DE L'EN 3** : Aussi
- 346 **E** : Parce que nous même on se déconsidère
- 347 **CADRE DE L'EN 3** : Bien sûr/Ca va avec / ça va avec
- 348 **E** : Ouai donc il faudrait revaloriser ne serait-ce que d'un point de vue salarial
- 349 **CADRE DE L'EN 3** : Bien sûr/ Il faut revaloriser d'un point de vue salarial/ On est quand
350 même parmi les enseignants d'Europe/ Pays comparables les plus mal payés

351 E : Oui

352 **CADRE DE L'EN 3** : Ce n'est pas normal/ Par rapport à tout ce qu'on demande aux
353 enseignants aujourd'hui/ Ce n'est pas une situation normale/ Et puis une reconsidération pas
354 seulement sur le plan matériel mais sur le plan moral aussi/ Le discours de certaines années de
355 certains ministres / Les couches en maternelle ou des choses comme ça

356 E : Oui

357 **CADRE DE L'EN 3** : Ben malheureusement ils ont fait beaucoup de dégâts/ Y a déjà beaucoup
358 de discours qui est tenu sur la fonction publique de façon générale

359 E : Oui

360 **CADRE DE L'EN 3**: Y a trop de fonctionnaires hein etc./ Heu Voilà/ Ils ont tous des
361 avantages/ Moi je connais pas les avantages des enseignants/ Les enseignants n'ont aucun
362 avantage/ Aucun avantage/ Ils ont pas d'avantages les enseignants/ Ils ont pas de primes et y a
363 pas de redistribution sur le chiffre d'affaire/ Tout ça c'est le discours/ Les enseignants travaillent
364 bien au-delà de leur temps de travail/ Ils travaillent pendant les vacances / Moi j'ai rencontré
365 chez des jeunes / Le conjoint n'est pas forcément dans l'éducation nationale et ben ça
366 commence à poser dans certaines familles des problèmes/ Ils trouvent que leur conjointe
367 institutrice ou instituteur pour prendre le terme générique travaille trop/ Travaille le dimanche
368 / Travaille le samedi/ Travaille pendant les vacances / Se couche le soir à 11 heures mais on le
369 voit de plus en plus

370 E : Oui

371 **CADRE DE L'EN 3** : Notre Institution elle est responsable de tout ça

372 E : Oui

373 **CADRE DE L'EN 3** : Quand je vois cet outil/ La boîte web mail / La boîte académique/ Les
374 collègues reçoivent la nuit ou le dimanche après-midi euh des messages envoyés par
375 l'Institution / Ce n'est pas normal

376 E : Non ce n'est pas normal

377 **CADRE DE L'EN 3** : Ce n'est pas normal/ C'est confondre temps de travail et temps de repos/
378 Le dimanche ce n'est pas sacré au sens religieux du terme mais le dimanche c'est le dimanche

379 E : Le dimanche c'est un jour où normalement vous êtes fermé à la vie sociale

380 **CADRE DE L'EN 3** : On a adopté la loi Macron / Tout va de paire

381 E : Non mais normalement le dimanche qu'on soit religieux ou pas c'est un jour de repos

382 **CADRE DE L'EN 3** : Bien sûr c'est pour la culture/ C'est pour la famille/ C'est pour le repos/
383 C'est pour (///) Mais maintenant ils reçoivent des mails/ Y a plus d'heures/ De jours de semaine/
384 Ils reçoivent des mails tout le temps

385 E : Les collègues c'est-à-dire les instits ?

386 **CADRE DE L'EN 3** : Les professeurs des Écoles stagiaires/Je reçois tout en double/ Ils en
387 reçoivent tout le temps/ Tout le temps/ Alors le dimanche ça explose

388 **E** : Et qui c'est qui travaille le dimanche pour en envoyer le dimanche ?

389 **CADRE DE L'EN 3** : Les formateurs

390 **E** : Oui par ce qu'en fait ils ont un emploi du temps qui est plus flexible/ C'est-à-dire qu'ils
391 peuvent aller le lundi quand il n'y a personne se promener et travailler après

392 **CADRE DE L'EN 3** : Oui/ En tout cas il y a une dérive absolument inacceptable

393 **E** : En fait y a une dérive dans le sens où on confond la personne et la personne qui travaille

394 **CADRE DE L'EN 3** : Voilà

395 **E** : La personne et la fonction / C'est-à-dire qu'on est réduit à travailler

396 **E** : Oui

397 **CADRE DE L'EN 3** : Moi je sais que déontologiquement je m'interdis d'envoyer un courrier
398 électronique à mes conseillers pédagogiques ou à ma secrétaire le dimanche ou le samedi après-
399 midi ou le soir à 23 heures comme on le voit régulièrement / il n'y a pas de situation/ Sauf s'il
400 y a alerte météo où là y a vraiment un problème très très grave et en ce cas-là oui on a une
401 chaîne mais pour le reste je suis désolé ça peut attendre le lundi matin

402 **E** : Oui/ Combien de mails vous recevez par jour ?

403 **CADRE DE L'EN 3** : Plusieurs dizaines/ ça c'est sûr

404 **E** : Plusieurs dizaines ? Pas plus ?

405 **CADRE DE L'EN 3** : Plusieurs dizaines/ ça peut aller parfois jusqu'à la centaine/ La centaine
406 je ne sais pas mais 50/60 mails par jour oui

407 **E** : Et combien de temps ça vous prend à les traiter ?

408 **CADRE DE L'EN 3** : Plusieurs heures

409 **E** : Plusieurs heures et c'est utile ?

410 **CADRE DE L'EN 3** : Pas toujours/ Des fois on les reçoit en double voire en triple/ Des fois
411 ça ne nous concerne pas et encore c'est bien fait le système parce que c'est bien bloqué / On a
412 aucun Spam/ rien du tout / On en reçoit beaucoup/ Beaucoup/ Moi le matin c'est ma première
413 tâche/J'arrive assez tôt et j'ouvre l'ordinateur//Enfin je regarde aussi chez moi mais chez moi
414 je les regarde mais je ne réponds pas sauf si c'est urgent

415 **E** : Oui mais vous c'est parce que vous avez conscience de tout ça donc vous avez fait

416 **CADRE DE L'EN 3** : Bien sûr

417 **E** : Vous avez mis vos barrières

Cadre de l'EN 3, M. H, len du premier degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

- 418 **CADRE DE L'EN 3** : Ah oui
- 419 **E** : Vous avez mis le cadre
- 420 **CADRE DE L'EN 3** : Oui tout à fait
- 421 **E** : Mais certains ne le font pas
- 422 **CADRE DE L'EN 3** : Certains ne le font pas
- 423 **E** : Parce que moi j'ai eu plusieurs entretiens où ils me disaient qu'ils travaillaient tout le
424 dimanche / Qu'ils travaillaient jusqu' à 11 heures le soir / Enfin il n'y avait pas de cadre quoi
- 425 **CADRE DE L'EN 3** : Oui/ Je préfère prendre du temps pour lire
- 426 **E** : Et beaucoup me disaient que justement ils ne lisaient plus
- 427 **CADRE DE L'EN 3** : Et ben oui mais ça c'est quand même grave
- 428 **E** : Ça veut dire qu'ils ont plus qu'une voix qui arrivent/ ça veut dire Tfl mais c'est tout juste/
429 Ils sont branchés que sur un truc quoi
- 430 **CADRE DE L'EN 3** : Oui/ Moi quand j'ai été recruté parmi les compétences qu'on nous
431 demandait c'était d'être capable de se tenir informé de la recherche en didactique et en
432 pédagogie et ensuite d'être capable de l'assimiler et ensuite de la transmettre
- 433 **E** : Oui
- 434 **CADRE DE L'EN 3** : Aujourd'hui très peu de collègues sont abonnés à des revues
435 professionnelles de haut niveau / La revue française de pédagogie ou Repères/ Très peu de
436 collègues sont / On n'a pas le temps de lire/ Enfin moi je prends le temps / Moi je prends le
437 temps
- 438 **E** : Donc oui la question on l'a traitée/ La mission d'inspecteur a évolué et pas dans le bon sens
- 439 **CADRE DE L'EN 3** : Pas dans le bon sens
- 440 **E** : Alors après je voulais vous demander comment se met en place une réforme au niveau
441 académique/ Par exemple les rythmes scolaires/ Le socle/ Le livret de compétences
- 442 **CADRE DE L'EN 3** : C'est-à-dire ?
- 443 **E** : Comment vous au niveau de la circo vous avez mis en place la réforme des rythmes
444 scolaires ? La mise en place du socle et du livret de compétences ? Sois-vous m'en dites une
445 c'est pour voir sur le terrain (///)
- 446 **CADRE DE L'EN 3** : On va dire sur les rythmes même si ça va au-delà de notre simple
447 institution puisqu'il faut travailler en partenariat avec villes et avec des institutions comme la
448 Caisse d'allocations familiales euh voilà donc comment on l'a mis en place et ben il a fallu
449 prendre son bâton de pèlerin et aller sur le terrain
- 450 **E** : Oui

Cadre de l'EN 3, M. H, len du premier degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

451 **CADRE DE L'EN 3** : En réunion de directeur/ Quand on rencontre les équipes / En conseil
452 d'école/ On a utilisé toutes les structures possibles pour expliciter cette réforme et pour donner
453 aux enseignants des éléments d'information et puis les échéances et les calendriers

454 **E** : D'accord

455 **CADRE DE L'EN 3** : Avec tout le succès que l'on sait

456 **E** : (rires) Ici comment ça s'est passé ?

457 **CADRE DE L'EN 3** : Alors ici/ il se trouve que moi je suis arrivé sur le poste cette année donc
458 l'essentiel du travail avait déjà été fait bon je vais dire ce qui se passe aujourd'hui/ Dans 80
459 pour cent des cas ça se passe plutôt bien et puis j'ai quelques municipalités où ils ont fait le
460 choix de de s'introduire dans les interstices du second décret Hamon et ils ont par exemple
461 libéré le vendredi après midi

462 **E** : Pourquoi les interstices ?

463 **CADRE DE L'EN 3**: Dans le premier degré on pouvait pas libérer le vendredi après-midi
464 puisque l'idée c' était de réduire sur l'ensemble de la semaine et le second décret a donné la
465 possibilité surtout théoriquement aux communes rurales et aux communes RPI qui avaient des
466 difficultés objectives à recruter le personnel pour faire de l'animation/ Pour mettre en place
467 des activités péri-éducative/ Le deuxième décret Hamon a donné un peu de souplesse pour
468 permettre aux petites communes de mutualiser son personnel pour libérer le vendredi après-
469 midi/ On s'aperçoit que de grandes communes sont entrées dans ce dispositif et bon moi j'ai
470 des communes sur ma circonscription c'est injustifié

471 **E** : Qui ne travaillent pas le vendredi après-midi/Moi ça me choque

472 **CADRE DE L'EN 3** : Moi je suis choqué

473 **E** : Oui Moi personnellement oui super mais pour les enfants / Les enfants à la rue le vendredi
474 après-midi mais je trouve ça

475 **CADRE DE L'EN 3** : Oui

476 **E** : Choquant en tant qu'humain

477 **CADRE DE L'EN 3** : Oui bien sûr/ Je suis choqué

478 **E** : Parce que en tant qu'humain je me dis le vendredi après-midi/ le samedi/ le dimanche

479 **CADRE DE L'EN 3** : Oui c'est une déscolarisation trop importante surtout pour les petits/ Il
480 faut tout reconstruire le lundi matin

481 **E** : C'est énorme

482 **CADRE DE L'EN 3** : Et puis moi ça me choque/ Et puis finalement c'est tourner le dos à la
483 réforme parce que la réforme c'était d'avoir des rythmes moins importants/ Quand on a
484 supprimé le vendredi après-midi ça veut dire qu'il faut récupérer les trois heures

Cadre de l'EN 3, M. H, len du premier degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

485 **E** : Pour l'avantage des adultes

486 **CADRE DE L'EN 3** : Et malheureusement là j'ai eu quelques réunions quelque peu
487 compliquées auxquelles j'ai dû participer parce que je me suis y compris heurté aux collègues/
488 Aux enseignants/ Me disant ce n'est finalement pas si mal d'avoir le vendredi après midi

489 **E** : Mais non c'est bien pour partir en weekend end

490 **CADRE DE L'EN 3** : Confondant leur confort personnel et celui des élèves

491 **E** : Et là au niveau des résultats je ne pense pas que ce soit très bon

492 **CADRE DE L'EN 3** : C'est compliqué

493 **E** : Parce que je pense que remettre la machine en route avec des coupures comme ça ça doit
494 être très compliqué

495 **CADRE DE L'EN 3** : C'est très compliqué/ C'est très compliqué/ Et puis bon le problème de
496 la fatigabilité des élèves revient aussi automatiquement/ Y a plus cette coupure du mercredi /
497 Surtout que les gamins sont encore obligés de se lever le mercredi matin enfin c'est compliqué/
498 On verra

499 **E** : Oui/ d'accord/ Bon après comment on mesure la pertinence d'une réforme ?

500 **CADRE DE L'EN 3** : Ben il suffit/ Je dirai rapidement de mettre / On fait un tableau à deux
501 colonnes avec d'abord les attendus et ensuite les résultats/ Donc simplement à s'en tenir à s'en
502 tenir à ce petit exercice on s'aperçoit que bien des réformes n'ont pas abouti/ Les innovations
503 n'ont pas abouti/ Y en a la pelle comme ça/ Je ne sais pas si vous vous souvenez les Cp à effectif
504 réduit

505 **E** : Les 12 Cp

506 **CADRE DE L'EN 3** : Ça n'a pas marché

507 **CADRE DE L'EN 3** : Oui Puisqu'en fait ce qui compte ce n'est pas tellement le nombre
508 d'enfants dans la classe / C'est bien la pédagogie mis en place par l'enseignant/ Bien sûr
509 s'agirait pas de faire des Cp à 30 /35 élèves mais je dirai qu'un Cp à 20/22/24 élèves avec une
510 méthode/ ça devrait fonctionner/ Moi je dis que ce n'est pas la peine de faire des Cp à 15

511 **E** : Y a plus de synergie

512 **CADRE DE L'EN 3** : Y a plus de synergie/ Y a plus d'ambiance/ y a plus de force moteur/Là
513 c'est le type même d'une réforme qui n'a pas abouti/ Quoi d'autre encore ?/ Ben les
514 programmes 2008/ Ca n'a pas abouti/ Ils se sont dit oh là là ils savent pas lire/ Ils savent pas
515 réfléchir/ Ils savent pas réfléchir c'est à cause de l'observation réfléchie de la langue alors ils
516 ont remis des progressions/ Ils ont essayé de revenir à des traditions/ Mais les résultats sont pas
517 meilleurs/ Loin s'en faut donc c'est / Je pense qu'on se trompe de cible/ Voilà c'est une
518 multitude de réformes qui n'ont pas abouti

519 **E** : Les cycles

520 **CADRE DE L'EN 3** : Les cycles ça n'a pas abouti alors les cycles ça n'a pas abouti parce
521 qu'on n'a jamais eu le temps vraiment d'accompagner les collègues/ Allez on va dire comme
522 ça 99 pour cent des écoles ne fonctionnent pas en cycles mais en classe/ Y a quelques écoles
523 effectivement ou quelques structures où ils font le choix de travailler en cycles mais ça ne va
524 pas encore assez loin. C'est-à-dire qu'on est toujours confronté à des problèmes de maintien/ A
525 des problèmes de programme qui doit être réalisé à telle classe donc mais l'Institution est
526 responsable/ Je veux dire les cycles c'est une grande réforme, Le projet d'école c'est une grande
527 réforme

528 **E** : Oui

529 **CADRE DE L'EN 3** : Encore l'exemple d'une réforme qui a avorté/ Le projet d'école c'était
530 favoriser l'autonomie des établissements/ C'était (///) mettre en évidence les innovations/ La
531 mutualisation/ Aujourd'hui malheureusement interrogez les collègues ce n'est jamais qu'un
532 exercice d'écriture/ C'est pour rentrer dans le cadre/ Pour avoir éventuellement 3 sous

533 **E** : Oui

534 **CADRE DE L'EN 3** : Pour avoir un car de plus ou pour avoir un intervenant théâtre/ Ce n'est
535 pas ça/ Ce n'est pas ça un projet d'école

536 **E** : Et pourtant c'est fait parce que c'est une injonction

537 **CADRE DE L'EN 3** : Ce n'est pas ça

538 **E** : Moi j'ai vécu des copiés collés d'internet du projet d'école

539 **CADRE DE L'EN 3** : Mais bien sûr

540 **E** : Ça veut dire (///)

541 **CADRE DE L'EN 3** : Ça c'est le type même d'une réforme qui n'a pas abouti

542 **E** : Oui/ Et pourtant on continue de le faire

543 **CADRE DE L'EN 3** : Oui on continue de le faire/ C'est un pensum supplémentaire pour les
544 enseignants/ Moi je ne dis pas que ça et là ça ne marche pas mais globalement ça ne marche
545 pas

546 **E** : Oui mais ça c'est aussi de la responsabilité des enseignants/ De la volonté de travailler en
547 équipe

548 **CADRE DE L'EN 3** : Y a ça aussi/ Mais on ne les a pas accompagnés

549 **E** : C'est difficile de produire un travail commun si chacun travaille dans sa classe

550 **CADRE DE L'EN 3** : Bien sûr/ On les a pas suffisamment accompagnés non plus/ Moi j'ai
551 souvenir quand on a lancé ça/ J'étais pas encore inspecteur mais j'ai souvenir dans ma
552 circonscription on avait un inspecteur qui y croyait beaucoup et qui faisait des animations
553 pédagogiques sur comment on met en place dans une équipe d'enseignants quel qu'elle soit une
554 dynamique d'école et on sortait de ces animations avec maintenant voilà on sait ce qu'il faut

Cadre de l'EN 3, M. H, len du premier degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

555 faire etc. / On sait ce qu'il faut faire etc./ Maintenant on a plus le temps/ On a plus le temps/
556 Maintenant le projet d'école c'est un document qui / Alors de plus en plus c'est un document/
557 Alors on n'a même plus de latitude dans notre circonscription ou notre département/ Le
558 document vous arrive directement par le rectorat/ C'est ce document-là qui doit rentrer dans les
559 cadres/ Qui doit afficher comme objectifs les objectifs de l'Académie même s'ils sont un petit
560 peu éloignés de tels objectifs de telle école puis donc c'est un exercice/ C'est jamais qu'un
561 exercice d'écriture

562 **E** : C'est-à-dire que déjà le canevas est donné

563 **CADRE DE L'EN 3** : Le canevas est donné

564 **E** : En fait c'est formaté/ En fait c'est une déclinaison/ Parce qu'ils ont toujours ce mot / Les
565 IPR/ Ils déclinent le plan académique

566 **CADRE DE L'EN 3** : Voilà

567 **E** : Le Plan académique/ Je me rappelle/ Le PAP en PE machin et ça

568 **CADRE DE L'EN 3** : Voilà

569 **E** : Ça redescend/ C'est comme un entonnoir

570 **CADRE DE L'EN 3** : Oui

571 **E** : Et du coup n'y a pas de création

572 **CADRE DE L'EN 3** : Non/ Non

573 **E** : Et c'est pour ça aussi je pense qu'il y a le malaise des enseignants aussi

574 **CADRE DE L'EN 3** : Et puis on ne leur donne pas de temps aussi/ Un projet d'école ça
575 demande beaucoup/ Beaucoup de travail en concertation/ On dit sur quel temps on le prend ?

576 **E** : Oui

577 **CADRE DE L'EN 3** : Ce n'est pas parce qu'on va se réunir 3 heures le mercredi matin heu /
578 ça ça ne va pas suffire / Il faut tellement de discussions/ Tellement de rédaction et de discussion/
579 On ne peut pas le concevoir le projet/ On n'a pas le temps

580 **E** : Oui

581 **CADRE DE L'EN 3** : Et on n'a pas les moyens d'accompagner les écoles/ Les équipes par
582 rapport à ça/ Un projet ça devrait être / Ben des fois on le voit y a l'école élémentaire qui est là
583 l'école maternelle juste à côté/ Ils n'ont pas le même projet/ ça veut dire quoi ça ?

584 **E** : Oui

585 **CADRE DE L'EN 3** : La maintenant on nous impose/ On va nous imposer je le sais/ Les
586 projets de réseaux/ Bassin-collège

587 **E** : Oui

Cadre de l'EN 3, M. H, 1er du premier degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

588 **CADRE DE L'EN 3** : Bassin école- collègue mais tant qu'on n'a pas réfléchi sur la différence
589 qu'y a entre la culture professionnelle d'un enseignant du premier degré et d'un enseignant du
590 second degré (///)

591 **E** : Parce qu'ils veulent faire un passage/ Ils veulent faciliter l'accès du premier degré au second
592 degré/ Parce qu'ils veulent que les profs du second degré ne soient plus sur leur discipline (///)

593 **CADRE DE L'EN 3** : Oui tout à fait/ l'idée est bonne

594 Qu'ils travaillent un peu en projet

595 **E** : Voilà

596 **CADRE DE L'EN 3** : À condition d'accompagner de donner du temps/ Sur quel temps/ Quel
597 temps ? / Chaque fois qu'on fait quelque chose avec le second degré le premier degré on est
598 toujours confronté au problème du temps

599 **E** : Oui

600 **CADRE DE L'EN 3** : Quel temps/ Sur quel temps on peut réunir un mercredi matin ou un
601 mercredi après-midi ou un soir / Sur quel temps on a forcément soit côté premier degré soit
602 second degré qui le prennent sur leur temps personnel donc au bout d'un moment ça va bien

603 **E** : Oui

604 **CADRE DE L'EN 3** : On le comprend/ Je peux entendre ça

605 **E** : Oui

606 **CADRE DE L'EN 3** : Et encore nous on est bien lotis le premier degré parce qu'on a les heures
607 de concertation qui sont largement dépassées mais heu / Alors des fois on a même des situations
608 tout à fait ubuesques/ dans une même réunion de travail on a des collègues du second degré qui
609 sont payés en heures sup

610 **E** : Oui

611 **CADRE DE L'EN 3** : Et des personnels du second degré qui sont sur leur temps personnel/ ça
612 ne peut pas coller

613 **E** : Oui/ Ce n'est pas le même métier

614 **CADRE DE L'EN 3** : Non

615 **E** : Parce que nous par exemple quand on reçoit les parents c'est toujours pour nous

616 **CADRE DE L'EN 3** : Oui

617 **E** : Et ça fait partie de nos obligations

618 **CADRE DE L'EN 3** : Bien sûr

619 **E** : Vous ne pouvez pas laisser les parents comme ça à la rue

620 **CADRE DE L'EN 3** : Oui

621 **E** : C'est gratuit

622 **CADRE DE L'EN 3** : Oui/ Oui

623 **E** : Les collègues de collège ils sont payés

624 **CADRE DE L'EN 3** : Oui/ Dans un an/ Pas cette rentrée là mais l'année prochaine/ Y a le
625 cycle Cm1/Cm 2/ 6^{ème} comment on accompagne / On a un an pour le faire ça ? / Comment on
626 les accompagne les collègues ?

627 **E** : Oui

628 **E** : Cm1/Cm2/ 6^{ème} ?

629 **CADRE DE L'EN 3** : Cm1/Cm2/6^{ème} ça sera le cycle 3/ Comment on fait pour accompagner ?

630 **E** : Oui

631 **CADRE DE L'EN 3** : Ce n'est pas une petite réforme ça/ C'est une grande réforme et elle est
632 bonne/ Elle va dans le bon sens mais comment on fait pour accompagner ? / Quand on voit que
633 dans certains conseils école/ collège on a plus de représentants de collège et les enseignants du
634 premier degré disent pourquoi on est là c'est plus un conseil d'école

635 **E** : D'accord/ Ben après quelle formation pour les enseignants et les inspecteurs ?

636 **CADRE DE L'EN 3** : Quelle formation c'est-à-dire ?

637 **E** : Ben quelle formation serait souhaitable pour les enseignants et les inspecteurs ?

638 **CADRE DE L'EN 3** : Elle est réduite à la formation congrue

639 **E** : Oui

640 **CADRE DE L'EN 3**: Il faut refaire une formation initiale digne de ce nom/ Moi je suis désolé
641 mais je suis un incondtionnel de l'École normale/ Ce qui se passait autrefois dans l'École
642 normale/ Ca c'était de la formation ben il faut revenir à ça/ Après qu'est-ce qu'on nous dit/ Ça
643 coûte cher et l'avenir des élèves ça coûte pas cher hein / Donc voilà peut-être pas revenir à
644 l'école normale mais il faut déjà redonner une formation initiale déjà digne de ce nom/ Moi j'ai
645 déjà une formation initiale déjà accélérée parce que j'ai déjà pas fait ça toute ma vie/ On allait
646 en stages/ On avait des cours / On avait des profs/ On y passait du temps

647 **E** : Vous avez fait l'Iufm ?

648 **CADRE DE L'EN 3** : Oui

649 **E** : Moi aussi/ Donc la première année c'était la préparation du concours

650 **CADRE DE L'EN 3** : Oui

Cadre de l'EN 3, M. H, Ien du premier degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

651 **E** : Et la deuxième année c'était les stages filés/ C'était deux ans/ Déjà c'était considéré comme
652 une formation pas suffisante parce que nous on nous avait dit que la première année était une
653 préparation au concours

654 **CADRE DE L'EN 3** : Oui

655 **E** : Donc c'est pas une année de formation

656 **CADRE DE L'EN 3** : Oui/ (///) / Déjà un an c'était un an complet/ C'était cours théorique et
657 stages/ Cours théoriques- stages/ Des aller et venues/ Un an c'était sans doute pas suffisant mais
658 c'était déjà beaucoup/ Maintenant qu'est-ce qu'ils ont ?/ Donc il faut revenir à une formation
659 initiale digne de ce nom en masse/ En volume et en contenus/ Y a pleins de champs
660 disciplinaires qui ont disparu/ On fait plus de philo/ On fait plus de psycho/ On fait plus de
661 socio et pourtant ça ouvre les yeux quand même quand on travaille en ZEP tout ça

662 **E** : Peut-être qu'on a pas envie qu'ils sachent réfléchir (rires)

663 **CADRE DE L'EN 3** : Je ne sais pas si c'est aussi simple que ça/ Pour certains oui ça c'est
664 évident / Après je ne sais pas si c'est aussi tranché

665 **E** : Oui mais là je le dis quand même en riant mais ce n'est pas par hasard alors que c'est un
666 métier humain et qu'il faut quand même être dans les humanités enfin il me semble

667 **CADRE DE L'EN 3** : Oui évidemment

668 **E** : Donc il me semble que du coup quand on doit s'occuper des enfants ça ne serait pas de trop

669 **CADRE DE L'EN 3** : Psycho/ Socio/ Nous on avait des cours de ce type-là / Quelques dizaines
670 d'heures dans l'année et dans les formations et ça nous ouvrirait quand même les yeux/ Comment
671 enseigner aujourd'hui en ZEP/ en REP si on n'a pas un minimum de formation sociologique et
672 philosophique sûr qu'est-ce que/ C'est quoi heu comment dirai-je (///) tout ce qui est prioritaire

673 **E** : L'Éducation prioritaire ?

674 **CADRE DE L'EN 3** : La discrimination heu négative

675 **E** : Positive

676 **CADRE DE L'EN 3** : Si on ne comprend pas ces concepts parce que derrière c'est des
677 concepts/ Si on ne comprend pas/ Enfin Bourdieu quand même

678 **E** : Oui

679 **CADRE DE L'EN 3** : Enfin j'ai l'air d'un vieux singe à parler de Bourdieu mais pour moi le
680 travail de Bourdieu il n'est pas dépassé

681 **E** : Oui

682 **CADRE DE L'EN 3** : Je veux dire on est toujours dans *Les héritiers*/ Toujours dans les délits
683 d'initiés/ Les enfants d'enseignants ils réussissent bien à l'école eux

684 **E** : Oui

685 **CADRE DE L'EN 3:** Parce qu'ils ont les codes/ D'emblée ils ont les codes et les autres les
686 enfants d'ouvriers ou d'immigrés ils réussissent moins bien/ Ils ont pas les codes/ Ca ça doit
687 être quelque chose qui doit être donné à penser aux enseignants dès la formation initiale/ Donc
688 premier élément une formation initiale digne de ce nom/ Deux ans/ Ensuite une formation
689 continue digne de ce nom/ Là ils ont dix-huit heures / Ensuite on nous oblige 9 heures en
690 présentiel / 9 heures en distanciel bon j'ai aucun moyen de vérifier si ceux qui se branchent sur
691 l'ordinateur bon

692 **E :** On peut ne pas le faire/ (///)

693 **CADRE DE L'EN 3 :** C'est bien bon

694 **E :** Les trucs de compétences

695 **CADRE DE L'EN 3 :** Ça ne suffit pas

696 **E :** Clinc/ Clinc/ Je valide/ C'est acquis

697 **CADRE DE L'EN 3 :** Je sais bien

698 **CADRE DE L'EN 3:** Ça suffit pas et moi je suis inspecteur/ Je suis pas flic alors jamais j'irai
699 voir/ Bon en entretien individuel avec une collègue suite à une inspection/Mais là je comprends
700 pas / vous avez suivi tel parcours Magistère/ J'ai l'impression que ce passage-là vous a échappé/
701 Là d'accord/ Ca c'est / Mais j'irai jamais à la fin de l'année / On a injonction de ça/ Y a pas si
702 longtemps que ça on a reçu un comment on appelle ça non un/ un didacticiel enfin non un
703 logiciel pour nous inspecteur pour pouvoir vérifier que monsieur untel ou madame une telle
704 avait bien fait c'est 9 heures de formation

705 **E :** C'est énorme

706 **CADRE DE L'EN 3 :** C'est énorme

707 **E :** Mais c'est où on va là ?

708 **CADRE DE L'EN 3 :** Où on va ?

709 **E :** C'est-à-dire que vous avez des logiciels qui vous permettent comme des mouchards

710 **CADRE DE L'EN 3 :** Bien sûr

711 **E :** Vous avez des mouchards

712 **CADRE DE L'EN 3 :** Voilà

713 **E :** Qui vous permettent de savoir (///)

714 **CADRE DE L'EN 3 :** Oui

715 **E :** On est branchés sur le truc ?

716 **CADRE DE L'EN 3 :** Mais bien sûr/ Bon moi je ne l'utilise pas je ne l'utiliserai jamais

Cadre de l'EN 3, M. H, len du premier degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

- 717 **E** : Mais y en a qui doivent se faire un malin plaisir
- 718 **CADRE DE L'EN 3** : Bien sûr
- 719 **E** : Mais tous les tordus ils vont s'éclater là
- 720 **CADRE DE L'EN 3** : C'est clair
- 721 **E** : (Rires)
- 722 **CADRE DE L'EN 3** : Pour revenir au fond une formation initiale digne de ce nom/ Une
723 formation continue digne de ce nom/ Refaire/ Avoir le temps de refaire/ Maintenant nos stages
724 / On ne peut pas les faire plus de tant de jours/ On ne peut pas les faire avec plus de tant de
725 personnes/ De toute façon y a plus de remplaçants
- 726 **E** : Oui
- 727 **CADRE DE L'EN 3**: Y a pas de remplaçants donc les stages on nous demande de les concevoir
728 sur un jour/ deux jours c'est déjà beaucoup et pour 6/7 personnes où on va là ?/ Qu'est-ce qu'on
729 fait avec ça ?/ On peut pas faire/ On peut pas proposer avec ça et en plus on n'a plus très envie
730 de s'investir dans un grand contenu de formation pour le donner à 10 personnes/ 7 à 8 peut-être
731 à 6 pour qu'au dernier moment on nous dise ben non on est désolé mais on n'a plus de
732 remplaçants/ Cette année des stages annulés y en a à tire larigot donc il faut se redonner les
733 moyens alors après moi je ne suis pas hostile à une espèce de réflexion / De se dire peut-être de
734 pas tout faire sur le temps/ Peut-être qu'il faut se former/ Donner du temps/ Se former ça doit
735 être aussi un effort personnel/ Moi je dis que si on a plaisir à se former on peut le faire aussi un
736 peu sur le plan personnel mais là ça doit être valorisé
- 737 **E** : Oui
- 738 **CADRE DE L'EN 3**: Ça doit être valorisé sans doute/ Moi j'estime qu'un collègue qui s'est
739 formé/ Qui a lu tel bouquin/ Qui a participé à telle formation / On est plus capable de faire des
740 stages mais il s'en fait pleins hein/ La pédagogie institutionnelle/ Le mouvement Freinet/ Le
741 GFEN ils font des stages de leur côté/ Moi j'ai toujours considéré qu'un collègue qui disait/
742 Moi je vais me former voilà pour moi je prends/ Pour moi c'est de la formation/ De toute façon
743 on est plus capable d'offrir ça/ Donc oui la formation il faut la revoir/ La formation des
744 inspecteurs aussi il faut la revoir complètement
- 745 **E** : Oui
- 746 **CADRE DE L'EN 3** : Nous on n'a plus de formation/ Moi chaque fois que je m'inscris sur le
747 Plan National de Formation/ Jamais retenu/ Toute façon on nous impose tellement de
748 formations à l'interne/ Au niveau académique que de toute façon on aurait plus le temps de
749 faire des formations/ Mais moi des fois j'irais bien à Poitiers pour discuter avec le collègue sûr
750 qu'est-ce qu'inspecter / Comment on peut faire une évaluation d'école/ Comment/ J'en ai eu
751 fait/ J'ai plus le temps
- 752 **E** : Oui

Cadre de l'EN 3, M. H, len du premier degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

753 **CADRE DE L'EN 3** : Comment je ne sais pas/ Qu'on gère les situations de crise/ Comment /
754 Maintenant c'est des cabinets privés qui viennent nous faire les formations

755 **E** : C'est les cabinets privés qui vous font la formation à vous en tant qu'inspecteur

756 **CADRE DE L'EN 3** : Pas seulement mais aussi

757 **E** : Déjà je sais que c'est des cabinets privés qui font toute la pub du ministère/ Vous savez la
758 première page de l'Éducation nationale vous avez une espèce d'engrenage/ vous avez des
759 enfants et en fait ils ont des trucs comme les anglo-saxons

760 **CADRE DE L'EN 3** : Ah

761 **E** : Sur le portail de l'Éducation nationale vous avez plus Marianne/ Vous avez tous les
762 symboles de la Nation qui ont disparu

763 **CADRE DE L'EN 3** : Ah d'accord et ils ont mis ça à la place/

764 **E** : Et sur la première page de L'Éducation nationale/ Du site / Déjà vous avez les symboles de
765 la République qui ont disparus

766 **CADRE DE L'EN 3** : Oui

767 **E** : C'est heu/ Après je voulais vous demander ce que vous pensez des acronymes de
768 l'Éducation nationale ?

769 **CADRE DE L'EN 3** : C'est-à-dire ?

770 **E** : PPRE/ PAP

771 **CADRE DE L'EN 3** : Ça je crois/ Des fois je ne suis pas au clair moi-même/ Des fois projet /
772 programme j'ai tendance à confondre donc en réunion je prends toujours des notes pour

773 **E** : Projet pour programme ?

774 **CADRE DE L'EN 3** : Oui/ Le PPRE/ Les PAP machin des fois je me trompe dans le sigle

775 **E** : Oui

776 **CADRE DE L'EN 3** : Heu oui mais ça bon c'est un peu une dérive c'est certain mais tous les
777 métiers ont ça

778 **E** : Oui

779 **CADRE DE L'EN 3** : Je pense que dans les banques ça doit être pareil

780 **E** : Oui

781 **CADRE DE L'EN 3** : À la poste ça doit être pareil

782 **E** : Je pense qu'on en a beaucoup quand même

783 **CADRE DE L'EN 3** : On en a beaucoup/ Je n'ai pas fait le compte/ On en a beaucoup ?

784 E : Beaucoup/ Beaucoup

785 **CADRE DE L'EN 3** : Je ne sais pas si on en a plus que les autres/ Je sais qu'y en a qui vont
786 qui viennent/ Oui bon/ Mais c'est sûr que même quand on est en inter-degré/ Qu'on est entre
787 nous ou que les collègues du second degré discutent entre eux ils ont des termes que nous on
788 ne comprend pas/ on demande « c'est quoi ça ? »

789 E : D'accord et ben merci. Vous avez autre chose à dire ou (///)

790 **CADRE DE L'EN 3** : Non pas particulièrement non

791 E : Et après vous avez parlé tel que vous êtes / Vous n'avez pas été comme ce que je vous disais
792 au début

793 **CADRE DE L'EN 3** : Non ça c'est

794 E : Vous avez parlé comme une unité quoi

795 **CADRE DE L'EN 3** : Oui/Oui

796 E : Parce que moi ce que j'ai entendu quand je faisais ma formation c'était prendre la posture
797 de l'inspecteur

798 **CADRE DE L'EN 3** : La posture de l'inspecteur je la prends quand je vais inspecter/ Je la
799 prends quand je suis en réunion institutionnelle et puis après des fois on la laisse au vestiaire/
800 Je ne suis pas né inspecteur/ Je le suis devenu/ Et un jour je ne le serai plus

801 E : Non parce que les autres ils avaient je ne dirai pas une peur mais comme une espèce de
802 méfiance dans les propos qu'ils allaient tenir enfin j'ai trouvé ça un peu surprenant

803 **CADRE DE L'EN 3** : C'est le problème entre la citoyenneté/ C'est un problème de
804 citoyenneté/ On est respectueux oui de son Institution/ On est pas (///) mais on est quand même
805 un citoyen et on a le droit de s'interroger

806 E : Oui

807 **CADRE DE L'EN 3** : A un moment donné on a le droit de dire /Ben ça je ne suis pas d'accord/
808 On s'interroge/ Après on nous demande de le faire

809 E : Oui

810 **CADRE DE L'EN 3** : Vous savez combien de fois j'ai été vendre des réformes auxquelles je
811 ne croyais pas ou peu hein / Je me disais c'est bien mais on n'a pas les moyens et alors bon je
812 suis quand même allé

813 E : Oui

814 **CADRE DE L'EN 3** : On peut le dire aussi

815 E : Oui

Cadre de l'EN 3, M. H, len du premier degré

Date : Juin 2015

Durée : 65 minutes

816 **E** : C'est pour ça aussi que je vous dis que j'ai l'impression que les nouveaux inspecteurs aussi
817 sont pas comme ceux d'avant

818 **CADRE DE L'EN 3** : Ah ben c'est sûr

819 **E** : Enfin je ne vais pas dire les vieux dans l'âge mais M. L qui (///) c'est une personne quand
820 vous le voyez en tant qu'inspecteur

821 **CADRE DE L'EN 3** : Oui

822 **E** : Vous voyez d'abord une personne

823 **CADRE DE L'EN 3** : Oui

824 **E** : Alors qu'y en a beaucoup ils sont dans leur costume d'inspecteur c'est ça que je veux dire/
825 ça transparaît aussi dans la façon qu'ils ont de parler

826 **CADRE DE L'EN 3** : Mais bien sûr

827 **E** : Et y a comme un manque de cohérence

828 **CADRE DE L'EN 3** : Ah oui complètement

829 **E** : Parce que ça fait une espèce de / ça s'appelle un clivage

830 **CADRE DE L'EN 3** : Ah oui bien sûr oui

831 **E** : Voilà

832 **CADRE DE L'EN 3** : C'est l'objet de mon étude

833 **CADRE DE L'EN 3** : D'accord

834 **E** : Merci

835 **CADRE DE L'EN 3** : Ben écoutez

836 **E** : Merci beaucoup/

837 **CADRE DE L'EN 3** : Si j'ai pu vous être utile

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

- 1 E : Merci de me recevoir
2 **CADRE DE L'EN 4** : Je vous en prie
3 E : Je vais vous demander ce que vous pensez de l'Éducation nationale depuis ces 20
4 dernières années
5 **CADRE DE L'EN 4** : Oh là (Rires). Là j'aurais des choses à dire mais je vais me limiter
6 quand même à quelques minutes de réponse sinon ça risque d'être très long/ Donc
7 depuis ces 20 dernières années ben c'est à peu près la moitié de mon parcours/ J'ai été
8 enseignante pendant 35 ans/ Je n'ai jamais quitté les bancs de l'école en fait / J'ai financé
9 mes études en étant surveillante donc je suis toujours restée dans le système et j'ai
10 commencé ma carrière de prof en passant un petit peu partout donc (///)
11 E : Vous pouvez m'expliquer/ Vous avez donc été pionne
12 **CADRE DE L'EN 4**:Puis maître auxiliaire puis certifiée puis agrégée/ Mes premières
13 années d'enseignement c'était des remplacements / C'était un peu partout et c'était aussi
14 bien en lycée classique que technologique et collège et à l'époque je donnais des cours
15 pour arrondir mes fins de mois dans les chambres de commerce/ (///) Dans le primaire
16 donc voilà c'est ce qui m'a aidé aussi à passer les concours et à les avoir parce que c'est
17 très formateur de toucher un petit peu à tout donc l'évolution (souffle)/ Les
18 changements au niveau de l'Éducation nationale bon si je me limite à ma discipline qui
19 est l'enseignement des langues vivantes/ Enfin des langues/ Je dirai que ça a beaucoup
20 évolué avec le CECLR qui a fait changer les pratiques et qui a fait que la langue
21 devienne davantage un outil de communication/ Je vais vous passer la façon (rires) dont
22 j'ai appris moi(///)
23 E : Mais moi j'aimerais justement que vous me fassiez le contraste
24 **CADRE DE L'EN 4** : Si vous voulez
25 E : Entre la façon où vous avez appris cette didactique des langues et ce qu'impose le
26 CECLR
27 **CADRE DE L'EN 4**:Alors moi j'ai appris à l'ancienne avec des enseignants vieille
28 école où on apprenait du lexique par cœur sur des tas de thèmes par thématique /
29 Certains des mots ne m'ont jamais servis dans ma carrière d'enseignante ni de tous mes
30 voyages à l'étranger/ Pour vous dire / Le nom des troncs d'arbres/ Le noms des oiseaux
31 etc./ Ca peut servir une fois de temps en temps mais ce n'est pas le but de l'apprentissage
32 d'une langue vivante/ C'était la grammaire à tout va avec des grammaires bien costauds
33 / C'était de la traduction / Version / Et puis de temps en temps des petits textes ou des
34 extraits carrément de texte d'auteur et (///) Mais j'étais pas l'élève qui était invitée à
35 parler/ C'était l'enseignant qui pointait/ Et qui disait ça ça veut dire quoi/ Ca /Y avait
36 beaucoup au tableau et on copiait/ On grattait/ Voilà ça c'est la façon dont j'ai appris
37 les LVE/ C'est la façon aussi dont j'ai appris l'espagnol/ Un peu moins avec un petit
38 peu plus de vie à l'oral/ Un petit plus déjà à l'époque d'enregistrement parce que bon
39 au début y avait pas ni magnétophone ou alors ces magnétophones à bandes qui
40 nécessitaient 5 minutes pour les rembobiner/ Pas commode pour l'utilisation/ Y avait
41 pas de tv dans les classes ou très peu /Enfin y avait un téléviseur par établissement et
42 puis le reste dans le CDI qui à l'époque ne devait pas s'appeler CDI d'ailleurs et on y
43 allait voir de temps en temps quelque chose mais très ciblé hein donc voilà ça c'est la
44 façon dont j'ai appris les LVE et le déclic pour moi c'est lorsque je me suis retrouvé
45 assistante de français à l'étranger et le premier jour où je suis arrivée/ Je me suis trouvée
46 complètement désemparée parce que je n'avais pas les bases pour mener une

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

47 conversation normale de la vie de tous les jours / La famille d'accueil ben m'accueille/
48 Je (///)

49 E : À l'étranger ?

50 **CADRE DE L'EN 4** : Oui/ Ils m'ont demandé ce dont j'avais besoin/ Le premier
51 contact avec cette famille ça a été par téléphone et là ça a été catastrophique parce que
52 je ne savais pas / Parce que j'avais jamais eu l'occasion de pratiquer les LVE au
53 téléphone/ Quand on a quelqu'un en face on arrive encore à comprendre avec les
54 expressions/ les gestes mais au téléphone c'est (///). Bon elle me demandait si j'avais
55 besoin de draps / (///)/ et je comprenais pas et voilà au téléphone on a pas le dictionnaire
56 sous la main donc j'étais catastrophée/ Je me suis dit / Ma fille / Ca faisait quand même
57 4 années de collège/ 3 de lycée et je suis partie la 2 -ème année de fac donc ça faisait 4
58 et 3 et 2/ 9 et je me suis dit ça fait quand même 9 ans où tu apprends les langues / Tu
59 arrives dans un pays et problème et donc là ça vraiment était un déclic pour moi et je
60 me suis ben faut pendant cette année où je suis assistante à l'étranger/ Je laisse de côté
61 parce qu' à ce moment-là on avait déjà eu 4 à 5 heures de textes d'auteur à étudier en
62 première et deuxième année de fac/

63 E : Oui

64 **Mme L** : On avait juste eu des choses à dire mais qui était loin du monde réel/ C'était
65 pas du tout pragmatique/ On nous faisait lire de la langue ancienne / Bon certains textes
66 c'était un peu plus fun mais voilà on ne faisait que lire / On ne faisait pas de scénettes /
67 On ne nous amenait même pas au théâtre voir une représentation enfin bon / C'était pas
68 du tout/Ca n'a rien à voir avec l'enseignement des langues aujourd'hui voilà / Le déclic
69 a été lors de cette année à l'étranger et là j'ai passé l'année à essayer de pratiquer les
70 LVE tous les jours / Donc discuter avec les gens de tous et de rien/ La pluie et le beau
71 temps de regarder un maximum d'émissions télévisées en langue/ Parce qu'à l'époque
72 en France on ne recevait pas / à part d'avoir une parabole chez soi mais on ne recevait
73 pas les émissions funs/ D'ailleurs encore aujourd'hui nos médias n'ont pas fait l'effort
74 suffisant mais bon ça c'est autre chose donc au bout d'une année j'étais assez satisfaite
75 mais une fois revenue dans le circuit devant les élèves etc. mais on retombe on oublie
76 ce qu'on a pu pratiquer dans le pays et là j'ai essayé tout de suite/ Avant même le
77 CECLR etc. parce que moi je suis partie en '76 et en '78 on m'a donnée des élèves et
78 donc là j'étais en collège et donc avec des petits je me suis dit je veux surtout pas leur
79 donner l'apprentissage de les LVE tel que je l'ai eu moi donc j'ai essayé de les mettre
80 en situation de devoir poser les question

81 E : Oui

82 **CADRE DE L'EN 4**:Toujours évidemment en utilisant le manuel parce qu'on était
83 quand même tenu d'utiliser le manuel / Les familles l'achetaient à l'époque/ C'était
84 pas donné/ C'était pas gratuit donc les parents exigeaient l'utilisation/ Donc tout en
85 utilisant le manuel/ Bon j'essayais de faire des petites choses et j'avais été inspectée à
86 l'époque et les inspecteurs étaient voilà/ Trouvé que ça avait du sens mais de ne pas être
87 assez académique au niveau de l'enseignement/Ensuite donc après le Capes- Agrégation
88 je me suis retrouvée au lycée/ J'ai fait quelques années de collège et de lycée et là en
89 lycée y avait déjà beaucoup plus de matériel / Y avait des Dvd donc moi j'utilisais
90 beaucoup les vidéos/ Les documents sonores authentiques etc./ Toute façon
91 l'authentique on l'avait déjà dans les préconisations de l'époque donc on essayait de

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

- 92 prendre des articles de journaux / A l'époque c'était plus facile pour moi /J'étais dans
93 l'académie de (///)
- 94 **E : Oui**
- 95 **CADRE DE L'EN 4 :** Où j'habitais près de (///) donc je pouvais plus facilement sur
96 une journée et à l'époque c'était la période où on pouvait se rendre dans le pays à 10
97 francs aller-retour
- 98 **E : C'est génial**
- 99 **CADRE DE L'EN 4 :** Donc j'y allais mais régulièrement
- 100 **E : Oui**
- 101 **CADRE DE L'EN 4:**Y a des années où j'y allais pratiquement tous les week-ends/ A
102 ce prix on ne se privait pas et je ramenaient beaucoup de matériel authentique/ Des
103 journaux / J'ai eu des magazines/ Des petits journaux que j'utilisais pour les élèves et
104 voilà c'est quelque chose qui m'a beaucoup aidé et je les amenais / C'est-à-dire que
105 quand le prix est aussi peu élevé les familles acceptent / J'y amenais toute mes classes
106 pour une journée au moins/ A (///) mais qu'importe (///)/ C'était tellement facile /
107 Tellement facile donc ça a été quelque chose qui pour moi a beaucoup contribué à
108 l'évolution des langues / La proximité avec le pays
- 109 **E : Oui**
- 110 **CADRE DE L'EN 4 :** C'est très important et puis le fait d'y être moi et le fait de
111 pouvoir utiliser les méthodes (///) ils sont beaucoup plus pragmatiques que nous/ Ils sont
112 beaucoup plus ouverts/ Les espaces de travail sont beaucoup plus espaces que salles de
113 classe / On mettait déjà les élèves en groupes/ En niveaux
- 114 **E : Oui**
- 115 **CADRE DE L'EN 4 :** On les faisait réfléchir en atelier/ Donc tout ça si vous voulez ça
116 a beaucoup contribué à ma façon de progresser moi au niveau de l'enseignement mais
117 par contre j'avais du mal avec certains collègues qui eux étaient restés (///)
- 118 **E : Très traditionnels**
- 119 **CADRE DE L'EN 4 :** Oui
- 120 **CADRE DE L'EN 4 :** Donc le déclic pour moi a été avant qu'on commence à parler
121 du Cadre Commun etc. mais heu à l'époque du CECLR j'étais encore enseignante/ Je
122 suis IPR depuis (///) donc j'ai pratiqué le CECLR moi- même en tant qu'enseignante
123 pendant quelques années
- 124 **E : Et qu'est-ce que vous en pensez ?**
- 125 **CADRE DE L'EN 4 :** Au début ça ne fonctionnait pas bien
- 126 **E : Oui**
- 127 **CADRE DE L'EN 4 :** Y a même encore des collègues que j'ai inspectés après qui
128 disent encore c'est quoi le CECLR ?
- 129 **E : Qui ne connaissent pas ?**
- 130 **CADRE DE L'EN 4:**Qui connaissent pas/ Je sais maintenant aujourd'hui on est quand
131 même en 2015 mais au début je dirais entre 2001 et 2008 y a pas eu assez d'injonctions
132 pour forcer les enseignants à utiliser beaucoup plus les pratiques rationnelles (souffle)/
133 les communicants etc. etc./ Encore aujourd'hui/ on trouve encore des enseignants vieille
134 école qui n'ont pas encore intégré ces façons de mettre les élèves en situation de
135 communication/ Qui se rapprochent de plus en plus de l'authentique / De la pédagogie
136 du projet/ Y a encore des gens/ Y a ceux qui sont réticents de nature et ceux qui disent
137 moi j'ai toujours enseigné comme ça et je continuerai comme ça et puis ceux qui

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

- 138 trouvent que ce qu'on fait avec une vidéo c'est possible de faire avec le support papier/
139 Donc ce qui a beaucoup changé pour moi entre avant et après c'est qu'avant on ne faisait
140 pas parler les élèves/ On les faisait parler mais pour lire ce qui était au tableau
141 **E : Oui**
142 **CADRE DE L'EN 4:**Pour reprendre ce qui avait été/ La parole elle n'allait que dans
143 un sens le prof vers l'élève/ ce qui a beaucoup changé après / Parce qu'aujourd'hui on
144 voit vraiment des cours communicants/ Les profs se sont emparés de la langue de
145 communication donc ça c'est vraiment et puis les TICE/ Les nouvelles technologies qui
146 ont beaucoup contribué aussi à faire évoluer les choses parce qu'on peut amener le
147 monde entier dans la salle de classe/ On peut mettre les élèves face à des situations sous
148 forme de vidéos par exemple et puis ils voient comment les gens interagissent donc ça
149 a vraiment été un outil formidable quoi
150 **E : Donc pour vous c'est bien**
151 **CADRE DE L'EN 4 :** À condition de ne pas en abuser / Voilà/ après bon y a peut-être
152 autre chose mais ça c'est ce qui me vient comme ça
153 **E : En fait oui y a une progression de la pédagogie/ De la didactique des langues**
154 **CADRE DE L'EN 4 :** Oui/ Et qui est quand même plus utile quand on se rend à
155 l'étranger/C'est évident/ Et puis j'ai oublié une chose importante aussi dans ce qui fait
156 que ça a beaucoup changé aussi c'est la création des sections européennes/ Des classes
157 bi langues/ Des sections avec 2 heures en plus font que les élèves ont plus l'occasion de
158 pratiquer et pas seulement de pratiquer heu en langues vivantes
159 **E : Oui**
160 **CADRE DE L'EN 4 :** Mais dans d'autres disciplines
161 **CADRE DE L'EN 4:**Oui / Ils peuvent faire les langues dans d'autres matières/ Les
162 maths en LVE/C'est ce qui se passent en ce moment/ Des collègues de ces disciplines
163 viennent passer la certification pour pouvoir enseigner tout ou partie de leur discipline
164 en LVE donc ça c'est vraiment intéressant / Ca a désinhibé les élèves parce que ils se
165 sont rendus compte qu'avec le prof de maths qui a un moins bon accent que le prof
166 d'LVE/ Qu'ils les reprenaient pas sans arrêt pour les corriger etc. / Voilà ça les libérait
167 un peu de la parole et c'était beaucoup plus actif/ Beaucoup plus ouvert
168 **E:D'accord**
169 **CADRE DE L'EN 4 :** C'est vrai que ça aidait beaucoup
170 **E :** Je vais vous poser ensuite comme question quelles sont les missions fondamentales
171 de l'École ? / Donc l'école pas forcément le second degré/L'école en général car en fait
172 mon enquête elle est pour tout le monde
173 **CADRE DE L'EN 4 :** Oui donc les missions fondamentales
174 **E : Oui**
175 **CADRE DE L'EN 4 :** Je dirai que c'est d'abord éduquer/ Éduquer / Éduquer tout court
176 **E : Oui**
177 **CADRE DE L'EN 4:**Parce que sans éducation/ Éduquer au respect / Éduquer à
178 l'écoute/ Éduquer à la citoyenneté/ Éduquer à ce qui est juridique/ Parce qu'on peut
179 faire/ Ce qu'on peut pas faire /Je pense qu'on ne peut enseigner correctement que si on
180 passe d'abord par ça/ Je pense que c'est le conseil qu'on donne aux professeurs
181 stagiaires / Réellement si vous n'arrivez pas à imposer une certaine rigueur / Faire que
182 vos élèves se respectent/ Vous respectent / S'écoutent/ Lèvent la main s'ils veulent
183 participer / Voilà/ Y a des règles de vie / Des règles de comportement/ Y a des règles

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

- 184 de conduite/ Voilà y a des droits et des devoirs que chacun doit respecter/ Je pense que
185 ça c'est réellement la clé de l'enseignement et de pouvoir enseigner / Vous pourriez
186 reposer la question
- 187 **E** : Quelles missions fondamentales l'école devrait privilégier parce qu'il y en a
188 tellement aussi
- 189 **CADRE DE L'EN 4** : Oui c'est ça
- 190 **E**:S'il fallait recentrer
- 191 **CADRE DE L'EN 4**:Donc privilégier/ Moi c'est celle-là / Je vois éduquer dans toutes
192 les ouvertures/ Toutes les pistes possibles et missions/ Missions je vais encore ramener
193 ça aux langues vivantes mais y a aussi mission d'ouverture / D'ouverture au monde heu
194 / Ouverture culturelle/ L'école doit pousser les élèves à sortir de leur petit monde / A
195 les éveiller dans tous les sens du terme / Leur montrer le plus possible d'exemple venant
196 d'ailleurs / Les ouvrir à des cultures/ Des histoires/ A des façons de vivre/ A des façons
197 de s'alimenter d'un plus grand nombre de pays quel qu'ils soient au travers de X
198 disciplines / L'histoire-géo contribue beaucoup à amener le monde/des mondes/ des
199 cultures / Des civilisations dans la salle de classe mais les langues aussi/ Le monde autre
200 modèle est tellement vaste que voilà et puis je dirai les pousser vers le haut aussi ça fait
201 partie des missions fondamentales / D'exigence/ Mais le gros défaut qu'on voit/ On voit
202 souvent des profs qui travaillent avec les bons élèves mais qui ignorent les moins bons/
203 D'autres qui s'occupent des plus en retrait mais qui ne donnent pas forcément
204 suffisamment à manger à ceux qui ont une plus grande faim/ Pour résumer je dirai que
205 la mission de l'école soit de donner à manger à tous les élèves / J'insiste sur le tout quel
206 que soit leur profil et en fonction de leur faim/ F .A.I.M voilà et ça c'est travailler par
207 compétence et ça c'est le plus difficile
- 208 **E** : Très difficile
- 209 **CADRE DE L'EN 4** : Sans compter que s'ajoute à ces profils que je viens d'évoquer
210 d'autres profils / Les élèves dyslexiques/ Dyspraxiques etc. / Qu'il faut aussi intégrer/
211 Y a les (///) donc voilà c'est une grande mission / Oui y a des priorités mais je pense que
212 c'est plus ou moins lié/ Je pense que l'éducation tout court et puis y a la posture
213 enseignante/ A faire changer les pratiques/ On entend souvent le Recteur qui dit de faire
214 passer ce message là
- 215 **E** : Faire changer les pratiques
- 216 **CADRE DE L'EN 4** : Faire changer les pratiques des enseignants par ce que je disais
217 tout à l'heure des enseignants qui sont restés dans le frontal ou dans le trop traditionnel
218 et qui n'ouvrent pas assez leurs élèves à tout ce qu'il faudrait aujourd'hui
- 219 **E** : Après comme question c'est comment définiriez- vous votre métier ?
- 220 **CADRE DE L'EN 4** : Oh ! (Rires) Alors là
- 221 **E** : Votre métier parce que j'ai dit missions/ Fonction/ Cœur du métier
- 222 **CADRE DE L'EN 4** : Le métier
- 223 **E** : Oui le métier d'IPR
- 224 **CADRE DE L'EN 4** : Alors oui définition / Déjà on se pose déjà souvent cette question
225 entre nous lors des réunions d'IPR / On se pose souvent la question de notre mission /
226 Avant c'était clair/ C'était l'IPR était là pour aller inspecter / Inspecteur pédagogique
227 régional
- 228 **Moi** : Oui

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

229 **CADRE DE L'EN 4:** Il était là pour aller inspecter les enseignants sur un secteur
230 déterminé et apporter tout ce qui était conseils/ formation au niveau purement
231 pédagogique / Aujourd'hui ben ça a changé complètement c'est-à-dire que notre mission
232 d'inspection se voit réduite à une part peau de chagrin/ On inspecte presque plus
233 tellement on a des missions autres c'est-à-dire que chaque IPR est porteur d'un dossier
234 / Voire 4/ 5/ 6 dossiers et les langues vivantes sont partout/ La LVE est partout donc
235 que ce soit le dossier section européenne/ Que ce soit le dossier DLM/ Le dossier
236 examen/ Le dossier bac/ BTS etc./ Les assistants étrangers euh / Je suis sûre que j'en
237 oublie plein parce que / Les sections internationales / L'ouverture à l'international/ Le
238 travail avec le Daric sur les projets Comenius/ Erasmus/ Jules Verne etc. Etc. /

239 **E :** Oui

240 **CADRE DE L'EN4 :** Nos missions elles s'empilent de plus en plus/ On en a de plus en
241 plus tant et si bien qu'on a pas vraiment le temps de les mener à bien/ On est sans arrêt
242 en train de courir après le temps pour essayer de boucler/ De faire ce qu'on est censé
243 faire au niveau de nos propres dossiers parce qu'il y a aussi des choses incontournables/
244 Convoquer des enseignants pour des commissions d'examens/ Y a des dates/ Il faut les
245 inspecter à tel moment/ Interroger les profs/ Quand ils passent la certification il faut /
246 On en a une centaine à peu près tous les ans / De telle période à telle période être
247 disponible pour ces gens-là après le bac avec toute la préparation / Convocation/ Choix
248 de professeurs/ Désignation de professeurs correcteurs/ pour la LVE1/ La LV3/ C'est
249 quelque chose qui (//)Donc on travaille avec les services / Donc c'est des heures et des
250 heures de tableaux à remplir / De cases à cocher etc.

251 **E :** Oui

252 **CADRE DE L'EN 4 :** Donc je dirai c'est fou/ S'il fallait définir le métier c'est vraiment
253 fou

254 **E :** Oui

255 **CADRE DE L'EN 4 :** Ensuite on a énormément de réunions/ On est dans beaucoup de
256 comités donc des groupes de travail

257 **E :** Oui

258 **CADRE DE L'EN 4 :** Dont on est référent d'un secteur

259 **E :** Oui

260 **CADRE DE L'EN 4:** Qui dit référent veut dire assister aux réunions de bassin / Veut
261 dire être là pour les conseils pédagogiques qui ont lieu dans le département/ Dans le
262 secteur où on est référent/ Ca veut dire euh ben parfois organiser des formations qui ont
263 lieu là où on est référent et ça veut dire aussi voir les lycées et les collèges qui en
264 dépendent régulièrement / Sur des sujets divers/ Donc par exemple la consultation
265 nationale-là qui a eu lieu en octobre on l'a faite dans un établissement dans lequel on
266 était référent/ Des réunions de bassin/ On y assiste/ Y en a 2/3 / 4 par an on y assiste/
267 Les conseils d'IPR avec les IPR du premier degré et le DASEN/ Moi je sais qu'en tant
268 que référent j'y assiste également euh toutes les consultations nationales qui sont
269 organisées nous sommes invités par les DASEN en tant que référent pour y participer/
270 Nous sommes également très sollicités pour les dysfonctionnements qu'il peut avoir au
271 sein des équipes pédagogiques/ Je parle toujours en tant que référent

272 **E :** Oui

273 **CADRE DE L'EN 4 :** Même quand on n'est pas référent mais en tant que référent il
274 arrive qu'on aille dans un établissement pour voilà

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

275 E : Oui

276 **CADRE DE L'EN 4** : En cas de dysfonctionnement/ Pour passer/ Refaire passer une
277 petite couche à l'équipe qui n'a pas bien intégré tel ou tel point / Ensuite on est très
278 sollicité par les chefs d'établissement lorsqu'une personne dans notre discipline
279 dysfonctionne et là c'est venez la voir/ Venez l'inspecter/ L'accompagner/ La mettre en
280 accompagnement / Avec les dispositifs CVP Conseillers Vie Professionnelle/ On leur
281 trouve un tuteur / On les revoit en formation

282 E : Il s'agit d'un jeune enseignant ?

283 **CADRE DE L'EN 4** : Pas forcément / Après chez les jeunes/ on a les stagiaires/ Il faut
284 savoir qu'on a aussi une centaine de stagiaires en LVE dont on doit s'occuper

285 E : Oui

286 **CADRE DE L'EN 4**:Ce qui est / Chez les stagiaires y a aussi les dysfonctionnements
287 donc on les voit une fois/ Deux fois/ Trois fois par année/ On envoie des professeurs
288 formateurs aussi donc tout ça c'est très très lourd/ Je suis sûr que j'oublie encore pleins
289 de choses/ On travaille aussi avec les services centraux/ On a par exemple des missions
290 pour faire passer des entretiens à des professeurs des Écoles qui souhaitent devenir
291 certifiés par liste d'aptitude/ On a aussi des entretiens à faire passer à des gens qui
292 viennent soit du premier degré soit du second degré et des mères de famille avec 3
293 enfants qui espèrent intégrer le cursus et on fait des entretiens à ces gens pour voir s'ils
294 ont les capacités pour intégrer tel ou tel corps et ça voilà/ Tout est chronophage/ Et
295 l'inspection parce que c'est quand même le cœur du métier enfin ça l'était / Ça l'était/
296 Enfin mon prédécesseur / Un de mes prédécesseurs avec qui je suis encore très en contact
297 me dit que lui pouvait faire 250 inspections avant qu'il ne quitte le métier en 2007/2008

298 E : Oui

299 **Mme L.** : Moi je suis arrivée en (///) et pendant 2 ans nous n'avons été que 2 pour 2000
300 enseignants et tout le travail donc voilà c'était 60 inspections par an / L'an dernier j'ai
301 réussi à atteindre 80 inspections / Mes collègues aussi en moyenne donc 4 fois 8 32 donc
302 ça fait 400 mais c'est loin d'être suffisant

303 E : Oui

304 **CADRE DE L'EN 4** : Donc les inspections c'est ce que nous aimerions faire davantage/
305 C'est là où on se sent le plus utile réellement sur le terrain/ Avec les équipes et
306 malheureusement c'est ce temps-là que nous sommes obligés de réduire pour pouvoir
307 répondre à toutes les autres demandes qui arrivent en masse d'ailleurs donc c'est très
308 très lourd

309 E : Oui

310 **CADRE DE L'EN 4** : Bon/ Y a des moments où/ Si je vous donne un exemple d'heures
311 mon mari me dit tu es payé moins qu'un smicard au nombre d'heures/ Moi je me lève à
312 6 heures du matin / Je pars à 7 heures / Euh / J'arrive ici il est 8 heures et quart/ A peine
313 arrivée c'est déjà plein de messages / Je prends les transports en commun

314 E : Oui

315 **CADRE DE L'EN 4** : Ça fait beaucoup de mails qui sont traités dans les transports en
316 commun parce que je ne me déconnecte quasiment jamais

317 E : Oui

318 **CADRE DE L'EN 4**:Je sors mon I phone et je réponds déjà à des messages/ Euh à part
319 ce midi où y avait un professeur formateur où j'ai dit on va manger ensemble / Ou je
320 prends un repas d'une heure c'est le grand maximum sinon les pauses repas c'est un

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

321 quart d'heure/ Un sandwich et le soir puff je sais pas si ici il est 18heures/ Je vais à la
322 gare/ Je reprends le train/ Je rentre et durant tout le trajet dans le train je reprends
323 rebelote/ Je me reconnecte pour répondre et encore quelque fois le soir en rentrant parce
324 que des fois en rentrant je reçois un appel donc je me reconnecte le soir et je me couche
325 à 9heures et demi parce que sinon je tiens pas le rythme et le week-end / ben le weekend
326 end je passe une journée sur les deux mais systématiquement j'essaie de rattraper ce que
327 je n'ai pas pu faire pendant la semaine parce qu'y a des rapports/ Que les rapports ça
328 s'accumule/J'aime pas / J'aime bien être organisée donc je fais une page du retard/ Parce
329 qu' après on est vite débordée donc j'essaie de faire ce que je peux et le plus vite possible
330 et je peux même parfois trop vite parce que vous voyez là quand j'ai lu votre mail j'ai
331 pas vu le document attaché donc ç a c'est mon défaut de vouloir parfois / Quand on voit
332 la masse/ On se dit parfois je vais jamais y arriver donc le weekend end y a au moins
333 une journée sur les deux que je passe à mon bureau sur mon ordi/ Ne serait-ce qu'à lire
334 les directives

335 **E** : Oui

336 **CADRE DE L'EN 4**:Parce qu'on a du mal à trouver le temps/ Après on passe des
337 journées entre collègues pour échanger parce qu'on a chacun ces secteurs bien
338 déterminés donc il faut quand même qu'on soit au courant pour que si y a un de nous
339 qui part / Il faut qu'il y ait échange aussi puis on peut pas prôner l'interaction etc. si on
340 le fait pas nous/ On peut pas prôner le travail en équipe auprès des profs si nous on le
341 fait pas donc y a tout ça / Y a tout le travail qu'on doit faire en commun/ Par exemple
342 les avis pour l'accès à la hors classe/ Pour les listes d'aptitude etc. . Donc on doit
343 prendre les 2000 profs un par un et faire 4/5 piles par prof pour mettre des avis parfois
344 circonstanciés etc. Ça veut dire qu'on passe pas mal d'heures dans l'année à travailler
345 tous les 4 ici au bureau plus ou moins productif / Ce qu'on fait parfois seul va parfois
346 plus vite seul parce qu'on a toujours des choses à se raconter etc. On perd énormément
347 de temps comme ça/ On peut pas le faire autrement/ On fonctionne beaucoup par mail
348 aussi/ On échange beaucoup par mail et par téléphone mais il faut des moments
349 d'échange sur le terrain donc tout ça c'est très très prenant et bon je vous disais et oui
350 voilà que le weekend end je passe une journée sur les deux / Même plus à travailler/
351 quand je suis en séminaire durant tout le trajet du TGV j'arrête pas et chaque vacances
352 c'est la moitié du temps aussi pour essayer de mettre à jour ce que je n'ai pas pu faire

353 **E** : C'est beaucoup d'heures par jour

354 **CADRE DE L'EN 4**:C'est 12 heures par jour/ Y compris un jour du weekend end/ Et
355 je trouve que je travaille vite parce que j'ai des collègues qui me disent moi j'arrive pas
356 à faire tout ça euh voilà mais il me manque du temps / il me manque du temps pour moi/
357 il me manque du temps / Je n'ai plus le temps de lire les journaux/ Je survole sur internet
358 des titres/ J'aimais bien lire les journaux étrangers / Je n'ai plus le temps/Je n'ai plus le
359 temps d'aller au cinéma parce que quand je rentre je suis vannée et je n'ai plus envie de
360 ressortir pour me coucher tard et le lendemain être dans le cirage/

361 **E** : Oui

362 **M.L** : Les vacances et ben elles sont limitées parce que forcément on part moins aussi/
363 C'est des courts séjours euh / Je n'ai même plus le temps parfois j'aimerais me
364 documenter parce que là on reçoit le dossier là Le nouveau challenge école-collège/
365 J'aimerais bien avoir 2 heures pour moi et me poser et lire en détail et surligner des
366 choses etc./ Je n'ai pas le temps/ On est toujours en train de tout dévorer/ De lire très

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

367 vite/ De faire des petits post-it/ Des notes etc./ De courir partout parce que c'est le
368 fonctionnement du rectorat/ Enfin moi ce que je reproche à l'Éducation nationale c'est
369 ce cloisonnement / C'est cette façon administrative de fonctionner qui est extrêmement
370 lourde parce que ne serait-ce que/ Là vous voyez je prépare un colloque sur (///) donc
371 rien que pour organiser ça / Avoir des affiches ça représente un travail phénoménal /
372 C'est contacter les intervenants/ C'est aller au Cabinet du Recteur voir si tout est validé/
373 C'est des contraintes administratives énormes/ Faut réserver les salles/ Fournir les
374 papiers / Demander par exemple une capture vidéo pour un intervenant c'est compliqué
375 / Tout ça c'est vachement pénible/ En fin d'année lorsque on doit mettre des notes aux
376 profs qu'on doit inspecter c'est une procédure informatique certes mais qui nous fait
377 perdre plus de temps qu'en gagner c'est-à-dire que si on le faisait à la main ça irait dix
378 fois plus vite/ il faut rentrer des codes A9/B2 et je vous passe les détails pour arriver à
379 avoir le nom du prof qu'on a inspecté et après pour lui mettre la note/ la date de
380 l'inspection
381 **E** : Et ça c'est parce que l'outil informatique n'est pas adapté ?
382 **CADRE DE L'EN 4** : Non ce n'est pas adapté/ ça fait plusieurs années que nous
383 sommes beaucoup à le signaler
384 **E** : Oui
385 **CADRE DE L'EN 4** : À l'ancien recteur on l'avait signalé si on ne pouvait pas
386 simplifier ces procédures de saisies de notes/ On a des logiciels de travail où l'on doit
387 aller chercher le nom des profs / des dernières inspections / ce n'est pas convivial/ On
388 n'est pas aidés/ Les stations de travail c'est super mais on n'a pas les outils derrière qui
389 nous facilitant le travail / C'est extrêmement compliqué
390 **E** : Oui
391 **CADRE DE L'EN 4**: On a pas les outils et on a pas le fonctionnement / Moi j'ai
392 beaucoup tendance à comparer avec le système étrangers/ (///) etc. où c'est beaucoup
393 plus facile d'échanger entre services/ C'est beaucoup plus facile de monter un projet par
394 exemple / Beaucoup plus facile d'avoir une information ici/ Tout est / Voilà/ On veut
395 une information / C'est pas madame untel/ C'est madame untel / Faut aller dans tel
396 bureau/ Elle est pas là aujourd'hui/ C'est très très difficile/ La communication est
397 vraiment quelque chose de compliqué et parfois vous pouvez envoyer 10 mails/ Vous
398 n'avez pas de réponse donc ça c'est horripilant/ Moi je mets un point d'honneur/ Ne
399 serait-ce que par politesse de répondre aux gens qui m'envoient un message/ Qui
400 m'appelle/ Mais le retour n'est pas forcément le même dans l'autre sens et ça c'est / Je
401 suis pas la seule à le dire / Après je le comprends aussi parce que voilà on est tellement
402 débordée qu' au bout d'un moment on se dit tant pis je réponds pas et puis maintenant
403 depuis la nouvelle loi si on ne répond pas c'est considéré que ne dit mot consent
404 **Moi** : Oui
405 **CADRE DE L'EN 4** : Oui/ Il y a une nouvelle directive /Si vous ne répondez pas c'est
406 oui
407 **E** : Oui
408 **CADRE DE L'EN 4** : Donc mais ne serait-ce que sur le principe / Après on a chacun
409 notre éducation aussi/ Je sais que moi on m'a éduquée de cette façon / Voilà/ Je me dis
410 que la moindre des politesses c'est de répondre/ De dire bonjour etc. et au revoir et c'est
411 vrai que quelquefois on croise des gens ils ne répondent pas mais ça je ne pense pas que
412 c'est propre à l'éducation nationale

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

413 E : C'est quand même une machine assez lourde
414 **CADRE DE L'EN 4** : Ouah / Quand on a dit dégraissé le Mammouth/C'est pas pour
415 rien/ Pour faire bouger les choses il faut des années/ J'évoquais tout à l'heure le CECLR
416 / Il faut énormément de temps/ Et ça à tous les niveaux
417 E : Je pense aussi
418 **CADRE DE L'EN 4**:Ça c'est très très difficile/ Donc voilà missions/ Fonction/ Cœur
419 de métier/Notre mission/ Voilà/ nos missions/ le Recteur nous les rappelle
420 régulièrement/ Mesdames et messieurs vous êtes des cadres haut- fonctionnaires de
421 l'État vous devez être partout tout le temps quoi/ C'est un peu ça / C'est être disponible
422 à tous moments/ Accompagner tous les établissements et les chefs d'établissement nous
423 reprochent bah de ne pas être assez à leur côté pour les accompagner et les enseignants
424 même chose/ On vous voit pas assez souvent / On a une inspection en LVE/ C'est tous
425 les 6 ans / Normalement c'est tous les 5 ans / Après globalement ce qui se passe et bon
426 on en a presque 2000 et donc c'est impossible de connaître les 2000 enseignants / C'est
427 impossible d'accompagner les 2000 enseignants en sachant qu'y a beaucoup/ Il faut voir
428 le territoire comme il est étendu/ Il faut voir aussi le nombre de petits/ Enfin moi comme
429 secteur j'ai entre / J'ai (///) / Vous savez (///) c'est des petits collègues/ Y a un prof de
430 LVE par établissement / Si j'y vais le matin/ C'est déjà une longue route mais c'est un
431 prof inspecté dans un établissement et un autre dans l'après-midi ou deux et alors là on
432 dort sur place et là on enchaîne le lendemain mais c'est vraiment très très difficile
433 E:D'accord/ Après je voulais vous demander est-ce que la mission d'inspecteur a évolué
434 depuis votre entrée dans les fonctions ? / ça ne fait pas longtemps (///) Est-ce que vous
435 avez vu une évolution ? (///)
436 **CADRE DE L'EN 4**:Oui/ Parce qu'au début y avait pas ces missions de référents que
437 je viens d'évoquer donc qui sont assez récentes/ Ca fait 3 ou 4 ans et on avait donc plus
438 de temps pour être sur le terrain/ Pour participer aux formations parce que j'ai oublié de
439 le dire précédemment on voyait nos formateurs assez souvent dans des journées de
440 formations/ On leur fait confiance puisqu'on les a choisis/ On les laisse faire / Après on
441 les rappelle pour leur présenter les grandes lignes/ Les préconisations institutionnelles
442 etc./ Donc ça ça a changé ces dernières années
443 E : C'est quoi référent ?
444 **CADRE DE L'EN 4** : Alors très bonne question parce que voilà (rires) Heu elle a fait
445 l'objet de pas mal d'échanges entre nous aussi/ C'est-à-dire nous avons un secteur
446 E : Oui
447 **CADRE DE L'EN 4**:Avec au moins deux lycées et puis les collèges/ Je vous disais/
448 Moi j'ai une dizaine de collèges et de lycées donc on est là/ On avait été désigné référent
449 pour la réforme des lycées / Pour aider les chefs d'établissement à mettre en place la
450 réforme des lycées / On était d'abord uniquement en lycée/ On avait chacun un/
451 deux/trois maxi donc ça allait /On les accompagnait dans la réforme/ On les aidait les
452 chefs d'établissement à mettre en place soit les groupes de compétences ou les groupes
453 de compétences et l'accompagnement personnalisé et voilà / Tout ce qui entrait dans la
454 réforme / Les nouvelles évaluations etc./ Donc on était plus à leur côté pour / Pour les
455 conseiller et les aider/ On rencontrait les équipes de profs aussi/ On assistait des séances
456 d'accompagnement personnalisé pour voir si ça entrait dans les clous/ C'est également
457 très prenant / Ca ça a été un lourd changement dans le métier et puis le nombre de
458 réunions qui ne cessent d' augmenter/ Enfin le nombre de sollicitations pour être dans

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

459 tel groupe de travail / Là cet après-midi y a des réunions bureau/ C'est à dire qu'il y a
460 régulièrement un certain nombre d'inspecteurs qui par discipline vont se réunir au
461 bureau et on a plus de séminaires aussi / On travaille davantage IA-IPR/ Ien donc / Ce
462 qui multiplie forcément le nombre de réunions aussi/ On travaille avec d'autres
463 services/ On travaille avec la DRH/ on travaille avec la DEC/ Enfin voilà/ On a
464 beaucoup plus enfin voilà entre la première année

465 **E** : C'est un peu comme si vous étiez un peu écartelés quand même

466 **CADRE DE L'EN 4** : Oui

467 **E** : Au lieu de cibler la formation / ça part dans tous les sens quand même

468 **CADRE DE L'EN 4**:Oui/Oui/ On est beaucoup/ Beaucoup/ On est sollicités de partout
469 / Pas une journée sans qu'on nous demande d'assister à telle ou telle réunion et y en a/
470 Par exemple / Autre chose que j'ai oublié de mentionner dans tout le département / Pour
471 l'instant y a eu dans un département / Ca s'est propagé aux autres un observatoire des
472 Tice/ Ca veut dire qu'une équipe va sur une journée voir l'utilisation des T.I.C.E par les
473 enseignants/ Les élèves / L'établissement/ Le N.T.I si ça fonctionne etc./ C'est le
474 référent T.I.C.E qui va l'accompagner voilà en tant que référent aussi donc on y va/ Y
475 a eu la même chose observatoire du numérique / Y a eu bon les établissements sont
476 labellisés Label numérique/ Label Etoile etc. Donc on est sollicités pour mettre des avis
477 sur l'ouverture des sections européennes/ Sur les candidatures de professeurs qui
478 demandent à partir à l'étranger donc c'est sans arrêt/ Des réunions avec le responsable
479 des examens / Une semaine c'est au niveau de la DRH/ L'autre c'est sur un autre dossier
480 sur / Par exemple c'est au cabinet du recteur euh on toujours de plus en plus de
481 sollicitations / Les premières années où j'étais IPR j'ai trouvé qu'on avait davantage de
482 temps pour lire / Pour consulter les textes institutionnels alors qu'on était en formation
483 mon collègue et moi / On était deux complètement novices dans le métier mais on avait
484 malgré tout plus/ moins de réunions

485 **E** : Oui

486 **CADRE DE L'EN 4** : Là c'est devenu bon le doyen nous l'a dit tout à l'heure/ Tout le
487 monde/ Tout le monde (///)

488 **E** : Et c'est lié à quoi ? Le plus de réunions

489 **CADRE DE L'EN 4** : Ben je crois qu'y a eu ces nouvelles missions de référent/ ça a
490 contribué aussi

491 **E** : Et qui c'est qui les impose ?

492 **CADRE DE L'EN 4** : C'est la décision du recteur

493 **E** : C'est le recteur qui impose ça ?

494 **CADRE DE L'EN 4** : Ben c'est le ministère relayé par le recteur

495 **E** : Oui

496 **CADRE DE L'EN 4** : Tous ces comités de pilotage/ Ces comités de / Ces groupes de
497 travail s'est imposé par le recteur

498 **E** : Oui

499 **CADRE DE L'EN 4**:Tout ce qui est euh/ Bon un autre exemple complètement qui peut
500 sembler anodin mais qui ne l'est pas / Jusqu'à présent lorsque nous allions inspecter les
501 professeurs stagiaires pour les valider en fin d'année on nous demandait simplement de
502 mettre un avis pour la titularisation/ Avis favorable ou mise à(///) etc./Un avis
503 circonstancié/ Par rapport aux compétences on sait très bien/ On écrivait professeur qui
504 remplit les compétences pour être enseignant etc. / Décision du Recteur cette année « ah

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

505 non non cette année vous allez tous remplir une grille donc une grille composée par les
506 compétences professionnelles où on coche les cases etc. Qu'on remplisse en fonction
507 de telle ou telle compétence ça veut dire que
508 **E : Oui**
509 **CADRE DE L'EN 4 :** Elle faisait 12 pages cette grille/ Bon elle a été revue à la baisse/
510 Non seulement
511 **E :** Vous aviez 12 pages à remplir en cases pour évaluer les enseignants
512 **CADRE DE L'EN 4:** Remplir l'organisation des acquis / Les compétences etc. etc. et
513 le tuteur aussi et le professeur formateur aussi donc c'était quand même quelque chose
514 et en plus de cela il nous demande pour cette année de remplir un rapport d'inspection
515 pour une visite de stagiaire c'est-à-dire qu'au lieu de faire simplement une petite fiche
516 avec avis circonstancié on va devoir faire le vrai rapport comme une visite d'un
517 professeur certifié ou agrégé donc ce qui veut dire qu'on en a déjà beaucoup en LVE /
518 Ca veut dire que le travail va être multiplié par deux
519 **E : Oui**
520 **CADRE DE L'EN 4 :** Remplir des grilles avec des cases etc. Etc. ce n'est jamais facile
521 sur des fichiers numériques quelque fois ça n'enregistre pas / Vous faites le travail vous
522 oubliez de l'enregistrer c'est perdu/ Faut tout recommencer/On a alourdit le travail/ Pour
523 les profs / Pour vous c'est pareil
524 **E : Oui**
525 **CADRE DE L'EN 4 :** Tout à fait
526 **E :** Moi je suis enseignante du premier degré/ J'ai vu que ces grilles existent / J'ai été
527 inspectée récemment l'inspectrice a fait à l'ancienne
528 **CADRE DE L'EN 4 :** Oui
529 **E :** Moi je trouve que c'était plus sympa à l'ancienne
530 **CADRE DE L'EN 4 :** Oui mais nous aussi on a fonctionné comme ça
531 **E :** Ça me paraît/ Moi je préfère voir un rapport sur lequel vous avez des phrases
532 **CADRE DE L'EN 4 :** Oui/ Bien évidemment
533 **E :** Des mots
534 **CADRE DE L'EN 4 :** Bien sûr
535 **E :** Des croix
536 **CADRE DE L'EN 4:** Et là on doit faire les deux / Le travail est multiplié par deux en
537 sachant que bon/ En fin d'année ça va être/ Du coup nous avons dû commencer nos
538 inspections en février/ Ca n'a plus vraiment de sens de venir fin février pour valider la
539 fin de l'année de stage c'est quand même un peu / Donc mais bon je trouve qu'on a du
540 mal à trouver des créneaux pour visiter ces gens parce que soit ils sont en formation
541 parce qu'y a quand même une journée où ils ont en formation donc ils sont pas dans
542 l'établissement donc c'est une journée et demi où on peut pas les voir / Le mercredi
543 après-midi c'est pas la peine d'y penser y a quasiment pas de cours / Il reste le lundi et
544 le vendredi en journée pleine en sachant que c'est la même chose dans le public et le
545 privé ben si le lundi j'ai un séminaire hop c'est fini pour la semaine
546 **E : Oui**
547 **CADRE DE L'EN 4:** Si la semaine d'après/ Par exemple les deux vendredis qui
548 viennent / Lundi prochain y a ce colloque des (///) donc c'est toute la journée / Le
549 vendredi d'après les débats citoyens en LVE au Canopé de Montpellier/ Ca veut dire
550 qu'on est pris/ On a aussi nous par exemple un séminaire de l'Inspection générale c'est

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

551 mardi/ mercredi/ jeudi de la semaine d'après eux j'ai une journée d'observatoire des
552 Tice lundi prochain à (///) donc ça veut dire qu'y a plein de lundi/ de vendredi comme
553 ça qui sautent et bon cette semaine je voulais voir des stagiaires / C'est pour ça que je
554 suis là aujourd'hui et ils sont partis en voyage

555 E : Chance pour moi

556 **CADRE DE L'EN 4:**Chance pour vous/ Et c'est vrai que c'est normal aussi/ Nous les
557 avons encouragé ces professeurs stagiaires à accompagner des voyages à l'étranger/
558 C'est très formateur / De voir comment les gens s'organisent et ça leur fait du bien
559 d'aller à l'étranger voilà on est sans arrêt en train de se battre pour arriver à caser des
560 inspections sans parler/ Y a un aspect que j'aurais dû évoquer tout à l'heure lorsque j'ai
561 évoqué les contraintes administratives c'est que quelque fois vous pouvez passer 10
562 coups de fils avant d'avoir un interlocuteur à l'autre bout / Quand vous appelez un
563 établissement où le téléphone sonne sans arrêt vous pouvez appeler/ Vous tombez par
564 chance sur l'accueil qui vous dit veuillez patientez/ On vous met de la petite musique/
565 Ça dure un quart d'heure et au bout d'un quart d'heure ça raccroche automatiquement
566 parce que ça n'a pas abouti donc ça c'est horripilant parce que ça peut durer / Quand
567 vous voulez un établissement/ Vous voulez un emploi du temps qui n'est pas renseigné
568 en ligne/ Vous voulez l'établissement / Vous faut 2 heures à attendre avant de l'avoir/
569 Si vous envoyez un mail vous pouvez attendre aussi 2 jours avant / // Je les comprends
570 aussi

571 E : C'est le manque de réactivité que vous leur reprochez

572 **CADRE DE L'EN 4 :** Non je ne pense pas que ce soit le manque de réactivité c'est que
573 tout le monde est débordé/ Tout le monde sature à tous les niveaux

574 E : Oui

575 **CADRE DE L'EN 4:**Je pense que je vois beaucoup de chefs d'établissement qui sont
576 à la limite du burn out/ Nous aussi/ On a des collègues qui sont aussi à la limite du burn
577 out/ Moi quelque fois aussi je me dis pourquoi je fais ce métier parce que c'est vraiment
578 infernal/ Mon mari qui est à la retraite me dit mais c'est pas possible / C'est pas possible
579 de continuer comme ça et je pense que non on peut pas l'éviter/ Dire aujourd'hui terminé
580 / C'est pas possible parce qu'il y a tellement de choses qui arrivent de partout

581 E : Oui/ Ça vous créera beaucoup de culpabilité ? / A 5 heures partir et aller je ne sais
582 pas à la piscine et voilà

583 **CADRE DE L'EN 4 :** Ça j'essaye de la faire mais ça devient de plus en plus rare/ De
584 plus en plus rare/ Vous savez je me force à faire le trajet de la gare à ici à pieds pour
585 pouvoir me dire j'aurai au moins marché pendant ce trajet aujourd'hui

586 E : Oui

587 **CADRE DE L'EN 4 :** Et je fais la même chose le soir / Ne pas prendre l'ascenseur au
588 3^{ème} étage pour pouvoir me dire voilà je ferai au moins ça/Non non/ C'est
589 infernal/Infernal/ Mais bon je pense d'abord on l'a choisi et je pense qu'à quelque
590 niveau que ce soit lorsqu'on est dans l'Éducation nationale / Je ne veux pas dire que
591 c'est un sacerdoce mais presque / Ou on le fait et on le fait bien/ Ou on ne le fait pas et
592 on s'en va/ Je trouve qu'on n'a pas vraiment de choix

593 **CADRE DE L'EN 4:(///)**

594 **CADRE DE L'EN 4 :** Mais je pense qu'on fait ça que si on aime son métier (///)

595 E : Parce que moi à Noël je suis arrivée au bout du bout avec le cadre commun

596 **CADRE DE L'EN 4 :** Oui

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

- 597 E : Quand je leur ai appris vous voyez à dire comment ils s'appellent (rires) Vous
598 voyez ?
- 599 CADRE DE L'EN 4 : Mais bien sûr
- 600 E : Et après je me suis dit ça ne suffit pas
- 601 CADRE DE L'EN 4 : Non
- 602 E : Ça fait un peu light
- 603 CADRE DE L'EN 4 : Et ça nous fait énormément de bien d'aller s'accorder un petit
604 bain linguistique/ Pendant 3 semaine ça fait drôlement du bien/ Je vous assure
- 605 E : Oui
- 606 CADRE DE L'EN 4 : Parce que c'est vrai que quand on est face aux élèves/ On perd
607 énormément par rapport au niveau qu'on pouvait avoir lorsqu'on est revenu d'une année
608 à l'étranger/ Y pas photo/ On perd au niveau de l'accent/ On perd au niveau du rythme
609 parce qu'on essaye forcément de ralentir son débit de parole pour se mettre / Pour se
610 caler aux élèves/ Pour (///)
- 611 E : Oui
- 612 CADRE DE L'EN 4 : Pour rendre le discours plus accessible/ C'est un tort d'ailleurs
613 /C'est un tort mais heu
- 614 E : Comme les maîtresses de Cp qui continuent à parler comme ça même après être
615 sorties de classe
- 616 E : Oui
- 617 E : Donc après en question je voulais vous demander l'évolution du métier oui /
618 Comment se met en place une réforme au niveau académique ?
- 619 CADRE DE L'EN 4 : Oh !!!
- 620 E : Par exemple en langues
- 621 CADRE DE L'EN 4 : Ben
- 622 E : Une réforme/ Par exemple une réforme au niveau national/ Comment ça descend
623 jusqu' à une académie et comment ça arrive jusqu'au lycée
- 624 CADRE DE L'EN 4 : Donc heu exemple la réforme du lycée/ Les nouvelles
625 évaluations baccalauréat qui ont eu lieu il y a deux ans
- 626 E : Vous pouvez m'en parler parce que je ne suis pas trop au courant
- 627 CADRE DE L'EN 4 : Heu / Avant cette réforme / Bon il n'y a pas eu que ça
- 628 E : Oui
- 629 CADRE DE L'EN 4:Je me limite au niveau des langues parce que sinon/ Les élèves
630 passaient une épreuve au baccalauréat exclusivement pour la majorité d'entre eux /
631 Assez rares/ Deux séries qui passaient à l'oral et les autres c'étaient à l'écrit/ Depuis la
632 réforme euh évaluation en cours à l'oral donc pour tous les élèves sauf les L mais les
633 L ont 40 minutes pour l'oral donc elles ont leur dose donc pour toutes les séries
634 évaluation en cours d'année / Compréhension de l'oral et expression de l'oral/
635 Expression- Interaction
- 636 E : Oui
- 637 CADRE DE L'EN 4 : Donc deux épreuves orales qui valent pour 25/25 pour cent de
638 la note et 25 pour cent l'épreuve écrite / Cette réforme il a fallu/ C'est bien ciblé
- 639 E : Oui
- 640 CADRE DE L'EN 4 : B2 pour les LV1/ B1 pour les LV2 etc.
- 641 E : Oui

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

- 642 **CADRE DE L'EN 4** : Donc voilà / La réforme est sortie euh/ Notre inspecteur général
643 nous a dit voilà il faudra vous l'appropriez/ Le recteur nous a dit lors des réunions d'IPR
644 faudra vous appropriez la réforme / Le doyen pour les langues vivantes/ Donc voilà on
645 n'a pas le choix/ C'est l'application des textes
646 **E** : Oui
- 647 **CADRE DE L'EN 4** : Donc par contre y a eu un gros problème/ C'est que ce n'était
648 pas très très clair / Donc/ Par ce qu'il y avait des dossiers à constituer par nous-mêmes
649 / Enfin/ Y avait beaucoup de flou dans le texte
650 **E** : Le texte il pouvait être interprété ?
- 651 **CADRE DE L'EN 4** : Voilà/ Exactement/ Donc on a dû travailler beaucoup pour
652 essayer justement d'interpréter le texte / On a échangé justement beaucoup avec
653 l'inspection générale
654 **E** : Oui
- 655 **CADRE DE L'EN 4** : Avec des collègues d'autres académies
656 **E** : Oui
- 657 **CADRE DE L'EN 4** : Aussi ça aide et on a/ Au niveau/ Pour faire passer ce texte qui
658 était quand même assez dur à comprendre et à diffuser on a travaillé comme l'on fait je
659 pense d'autres collègues dans la majorité d'autres académies / On a fait des diaporamas
660 **E** : Oui
- 661 **CADRE DE L'EN 4** : Où on a extrait l'essentiel par séries / Coefficient/ Épreuves /
662 Évaluations/ Dossiers/ Etc. Etc./ On a fait toutes les L/ Les S/ Les E/ Les séries
663 technologiques etc.
664 **E** : Oui
- 665 **CADRE DE L'EN 4** : Et pour chaque épreuve y avait une grille correspondante qu'il
666 a fallu analyser/ Décortiquer / Présenter
667 **E** : Oui
- 668 **CADRE DE L'EN 4** : Donc pour toucher le maximum de professeurs possible on a fait
669 une réunion par département
670 **E** : Oui
- 671 **CADRE DE L'EN 4** : En convoquant dans un amphitheâtre un maximum d'enseignants / Pas
672 tous les profs parce que dans les gros lycées il y a un coordo
673 **E** : Oui
- 674 **CADRE DE L'EN 4** : Mais je pense qu'il y a/ Et là où je pense qu'on a vraiment une
675 grosse équipe on a convoqué deux ou trois membres de / Donc personne ne peut dire
676 qu'il n'a pas eu l'information
677 **E** : Oui
- 678 **CADRE DE L'EN 4** : Les infos ont été doublées parce qu'on a un site
679 **E** : Oui
- 680 **CADRE DE L'EN 4** : Avec un site internet on a doublé l'information sur les espaces
681 numériques puis on a fait des relances / On fait une lettre de rentrée à chaque rentrée
682 **E** : Oui comme nous la circulaire de rentrée
- 683 **CADRE DE L'EN 4** : Et ce qui a été le plus difficile c'est de faire avaler cette réforme
684 et surtout ces nouvelles grilles d'évaluation qui allaient dans le sens de l'évaluation
685 positive
686 **E** : Oui

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

- 687 CADRE DE L'EN 4 : Jusqu'à présent on avait des enseignants qui corrigeaient des
688 copies de bac et qui fautes/fautes/fautes/hop/ ça fait zéro ou deux ou trois/ C'était ça
689 E : Oui
- 690 CADRE DE L'EN 4 : Là on a des grilles/ Doc l'élève a présenté le travail/ C'est un
691 point/ L'élève a organisé son discours/ 5 points / L'élève a par exemple repris des
692 arguments pour circonstancier par exemple un avis
693 E : Oui
- 694 CADRE DE L'EN 4 : Plus ou moins du lexique/ De la grammaire / Tout est décortiqué
695 pour que / On ne puisse pas mettre zéro en fait et pour qu'en parallèle on se retrouve sur
696 les critères B1 ou B2
697 E : Oui
- 698 CADRE DE L'EN 4 : Du socle /Donc ça ça a été très difficile/ Encore aujourd'hui on
699 continue à se battre avec ces grilles/Par exemple la grille d'évaluation de la
700 compréhension orale/ La compréhension orale / L'élève écoute 3 fois / Il doit prendre
701 des notes/C'est censé/ Le prof note le français (//) doit lui attribuer
702 E : Oui
- 703 CADRE DE L'EN 4 : Une note mais beaucoup de collègues sanctionnent le français
704 alors que
705 E : Qu'ils évaluent de les LVE
- 706 CADRE DE L'EN 4 : Voilà alors c'est / Un prof en compréhension
707 E : Oui
- 708 CADRE DE L'EN 4 : Le français ça sert juste à montrer que l'élève a compris
709 E : Oui
- 710 CADRE DE L'EN 4 : Si l'élève dit c'est un dialogue entre un médecin et un
711 psychologue et qu'il écrit psychologue avec psy k/ o/ Il se fait sanctionner alors qu'il a
712 tout à fait compris / Vous voyez ce que je veux vous dire
713 E : Oui
- 714 CADRE DE L'EN 4 : On a du mal encore à lutter contre ça / La semaine dernière ça
715 s'est passé / Une épreuve de compréhension orale / Une enseignante m'a appelé en me
716 disant que ses élèves avaient eu des 1/ des 2/ C'est des élèves qui avaient presque 14
717 E : Habituellement
- 718 CADRE DE L'EN 4 : Oui/ Donc il a fallu que j'aie vu/ Que je regarde les
719 productions/ Que j'alerte le chef d'établissement / Il a fallu rouvrir les logiciels de /
720 Parce que c'était verrouillé/ J'ai demandé à rouvrir pour pouvoir apporter des
721 modifications parce que on ne peut pas laisser
722 E : Oui
- 723 CADRE DE L'EN 4 : Alors qu'on parle d'évaluation positive / On ne peut pas laisser
724 un élève avec 1 à cette épreuve qui montre (toux) que quand même l'élève a compris
725 E : Oui
- 726 CADRE DE L'EN 4 : Et qui se fassent sanctionner par rapport à des épreuves de
727 français quoi
728 E : Oui
- 729 CADRE DE L'EN 4 : Voilà/ C'est encore très très difficile mais voilà / Ça fonctionne
730 comme ça voilà/ C'est-à-dire ça vient d'en haut/ Ça passe par le recteur/ Ça passe par
731 les doyens de disciplines
732 E : Oui

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

733 CADRE DE L'EN 4 : Les corps de disciplines et on travaille beaucoup en interne
734 E : Oui
735 CADRE DE L'EN 4 : On a des cercles d'études
736 E : Oui
737 CADRE DE L'EN 4 : Je les ai mentionnés aussi/Je suis sûre que j'ai oublié plein plein
738 (///)
739 E : Oui je pense
740 CADRE DE L'EN 4:On a des cercles d'études où on travaille / Où on fait travailler
741 des profs/ Des formateurs / Y aussi des journées de formation de formateurs parce que
742 nos formateurs / Y a aussi lorsqu'on va à des séminaires à Paris / On revient on informe/
743 Enfin on forme / On informe et on forme nos formateurs donc on essaye de / Mais il
744 faut du temps je pense / Il faut énormément de temps/Il faut énormément de piqûres de
745 rappel/ Toujours de rappel pour que ça passe et puis encore aujourd'hui on est pas sûr
746 que ça soit bien compris et bien assimilé par tout le monde
747 E : Oui/ Et justement après je me disais comment mesurer la pertinence d'une réforme ?
748 CADRE DE L'EN 4:(Silence)
749 CADRE DE L'EN 4 : Évaluation/ Et aussi l'implication des profs ? / Je ne l'ai pas mis
750 dans ma question/ Est-ce qu'ils s'approprient / Parce que c'est ça moi dans le premier
751 degré je le vois qu'il a une espèce de (///)
752 E : Oui
753 CADRE DE L'EN 4:D'inertie/ Vous savez une force d'inertie / Avant même que ça
754 arrive sur la table on commence à critiquer/ Chacun y va de son phantasme
755 E : Oui
756 CADRE DE L'EN 4 : Et (///) Notre meilleure façon de vérifier nous c'est lors des
757 inspections/ Là ça pardonne pas (///)
758 E : Oui
759 CADRE DE L'EN 4 : Si on voit que c'est dans les clous/ que les évaluations c'est / Ne
760 vont pas dans le sens/ Qu'y a pas les grilles / Pas en regard de tel énoncé / Telle consigne
761 n'a pas la compétence relevée ou y a pas le B1 ou le B2 ou le A2 en collège là bon/ On
762 ne peut pas faire grand-chose / Quelques rappels à l'ordre / On peut donner des conseils
763 / Il ne faut pas faire comme ça mais plutôt comme ça / Reprenez le texte/ Reprenez/
764 E : Oui
765 CADRE DE L'EN 4 : Reprenez tel ou tel document/ On n'a pas trop trop de moyens
766 de répression/ ça c'est notre premier critère d'évaluation c'est sur le terrain et après on
767 voit aussi via nos formateurs parce qu'on a quand même pas mal de formation au PAF
768 à proposer et euh les formateurs sont quand même là/ La personne qui était avec moi/
769 C'était un de mes formateurs qui me parlaient justement d'une formation pour enseigner
770 les 5 compétences
771 E : Oui
772 CADRE DE L'EN 4 : Une formation qu'il a animée la semaine dernière à (///) et qui
773 me disait qu'il a quand même eu 35 enseignants à cette formation / Que tous étaient
774 dans la mouvance
775 E : Oui
776 CADRE DE L'EN 4 : C'est-à-dire bien dans l'esprit évaluer par compétence / Évaluer
777 positivement etc./ Je lui ai dit oui mais déjà le professeur qui fait la démarche de
778 s'inscrire à un stage c'est qu'il est dans cette mouvance là

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

- 779 E : Oui
- 780 **CADRE DE L'EN 4** : Le problème / Nous notre problème c'est les autres qui ne
- 781 viennent jamais au formation/ Ceux qu'on n'a pas inspecté depuis longtemps/ Ceux
- 782 qu'on a inspecté pour qui on n'avait pas trop d'avis très très positif et puis ceux qui sont
- 783 encore bon un petit peu vieille école / Un petit peu archaïque
- 784 E : Oui
- 785 **CADRE DE L'EN 4** : Qui sont trop dans le frontal
- 786 E : Oui
- 787 **CADRE DE L'EN 4** : Qui sont restés à enseigner comme on le faisait avant
- 788 E : Oui
- 789 **CADRE DE L'EN 4** : Qui n'ont pas vraiment intégré ces nouveautés
- 790 E : Oui
- 791 **CADRE DE L'EN 4** : Notre souci c'est ça / Donc on le voit aussi beaucoup au travers
- 792 des formations/ Par le retour des formateurs et puis on le voit aussi quand on organise/
- 793 Bon moi je le sais comme je suis référent en (///) ça m'est arrivé d'organiser des
- 794 formations inter-degré
- 795 E : Oui
- 796 **CADRE DE L'EN 4** : Et inter cycles/ je veux dire une formation sur la prise en compte
- 797 des publics particuliers (///) École /collèges/ Lycées/ Et lycées professionnels / Avec
- 798 moi j'avais un Ien du premier degré/ J'avais des formateurs
- 799 E : Oui
- 800 **CADRE DE L'EN 4**:Et ma collègue IPR du lycée professionnel / Donc là on avait un
- 801 large public et là on arrivait à avoir un discours commun et puis à faire en sorte que
- 802 ceux du premier cycles connaissent les enjeux du collège ou du lycée professionnel/ Là
- 803 on a découvert des choses/ (///) là y en a beaucoup qui se sont pas approprié la réforme
- 804 parce que la réforme du baccalauréat du lycée était complètement inconnue/ Du premier
- 805 degré je veux bien le concevoir parce que / mais des gens du collège ?/ Des gens qui ont
- 806 des élèves en 3^{ème} qu'ils envoient en seconde et qui ignorent/ Voilà/ Donc on le voit par
- 807 rapport à ça / Bon ça c'est un autre critère d'évaluation et après on a essayé en LVE et
- 808 en mathématiques de mettre en place en seconde une évaluation diagnostic donc on
- 809 prend des critères
- 810 E : Oui
- 811 **CADRE DE L'EN 4** : On voit aussi/ On voit que de plus en plus de professeurs dans
- 812 de plus en plus de lycées s'inscrivent pour organiser cette formation diagnostique/ ça
- 813 veut dire que de plus en plus ils prennent conscience que c'est obligatoire et que de
- 814 travailler par compétence/ D'intégrer/ Mais bon nous n'arrivons pas à avoir une
- 815 évaluation de tous au même moment
- 816 E : Oui
- 817 **CADRE DE L'EN 4** : C'est assez difficile/ Difficile/ Je ne sais pas/ Je ne sais pas si /
- 818 Il faudrait je ne sais pas qu'on ait chacun des missions beaucoup plus resserrées sur
- 819 certains points/ Qu'on ne soit pas comme on le disait tout à l'heure écartelés ou
- 820 disséminées dans X missions différentes
- 821 E : L'Éducation nationale/ C'est l'impression que j'ai moi/ On rajoute toujours des
- 822 couches
- 823 **CADRE DE L'EN 4** : Oui
- 824 E : Des couches/ Des couches et des couches au lieu de recentrer

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

- 825 **CADRE DE L'EN 4** : Oui/ Oui/ Et on a du mal à travailler ensemble aussi
826 **E** : Oui/ Et notamment le discours est une de ces raisons aussi
827 **CADRE DE L'EN 4** : Oui/ Ah oui/ Oui
828 **E** : Enfin les mots
829 **CADRE DE L'EN 4** : Oui la terminologie
830 **E** : On ne parle pas de la même façon le premier degré / Le second degré
831 **CADRE DE L'EN 4** : Non
832 **E** : Les réunions du premier degré/ second degré/ C'est des mondes parallèles
833 **CADRE DE L'EN 4** : Absolument
834 **E** : Les enseignants/ Les inspecteurs c'est des mondes parallèles
835 **CADRE DE L'EN 4** : Ben oui
836 **E** : Du coup/ vous avez dit tout à l'heure que les textes vous deviez vous les approprier
837 mais nous c'est exactement pareil/ Ce n'est pas normal/ On est en France
838 **CADRE DE L'EN 4** : Ce n'est pas normal
839 **E** : On est en France/ Enfin qu'on fasse du soutenu/ Du familier / Qu'on ne parle pas
840 pareil à la maison
841 **CADRE DE L'EN 4** : Bien sûr
842 **E** : Ça je suis ok mais après y a un langage spécifique à l'Éducation nationale/ Je pense
843 qu'y a que nous
844 **CADRE DE L'EN 4** : Y a que nous/ A chaque nouvelle réunion on entend un ou deux
845 ou trois nouveaux sigles ou acronymes
846 **E** : Mais si vous n'êtes pas du métier ?
847 **CADRE DE L'EN 4** : Mais même en étant du métier quelque fois on se dit c'est quoi
848 ça ? Y a des sigles comme ça qui arrivent / Voilà on ne sait pas par qui / On ne sait pas
849 d'où ça tombe et puis on nous / Lors de certains séminaires nous-mêmes alors qu'on est
850 entre nous on est obligé de lever la main et de dire/ C'est quoi ça ? / Chacun a ses/
851 L'Éducation prioritaire a ses sigles / Euh les Langues ont leurs sigles/ Euh (///)
852 **E** : Allègre le disait/ Il utilisait un mot le volapuk/ je ne sais pas
853 **CADRE DE L'EN 4**:Oui mais c'est / D'une académie à une autre ça n'a pas les mêmes
854 appellations / Le Daric il est pas appelé Daric dans toutes les académies / C'est le
855 délégué aux affaires culturelles à l'international / Il a pas le même nom/ La DEC/ Avant
856 c'était la DAEC maintenant c'est la Déc./ C'est une délégation académique aux
857 examens et aux concours et elle a d'autres noms dans d'autres académies/ La DAFPEN
858 pour la formation n'a pas le même nom/ Le même sigles dans d'autres académies/ Rien
859 que ça/ Je sais pas y a un manque d'harmonisation
860 **E** : Déjà si on voulait s'entendre/ Enfin si on voulait travailler ensemble
861 **CADRE DE L'EN 4** : Exactement
862 **E** : Parce que moi j'ai toujours pensé le triptyque/ Vous savez la recherche universitaire
863 qui devrait alimenter les textes officiels
864 **CADRE DE L'EN 4** : Oui
865 **E** : Et ça devrait retomber en bas / Pour travailler ensemble il faudrait au moins
866 commencer par parler la même langue
867 **CADRE DE L'EN 4** : Oui/ C'est évident/ C'est évident
868 **E** : Et c'est une des raisons de ma recherche / Je me dis comment entendre chacun
869 **CADRE DE L'EN 4** : Oui c'est passionnant/ Vous avez du pain sur la planche

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

870 E : Oui je le sais / Et après la dernière question c'est quelle formation pour les
871 enseignants / Les inspecteurs ?
872 **CADRE DE L'EN 4** : Quelle formation ?
873 E : Oui
874 **CADRE DE L'EN 4** : Déjà nous/ Quelle formation avons-nous eu ou devons-nous
875 faire ?
876 E : Oui les deux / Quelle formation serait souhaitable ?
877 **CADRE DE L'EN 4** : Bon je pense que euh y a deux types de formation / Formation
878 initiale qu'on délivre aux jeunes stagiaires
879 E : Oui
880 **CADRE DE L'EN 4**:Moi je trouve qu' il y a des choses qui ne vont pas/ Exemple avant
881 de les larguer dans une classe / S'ils n'ont jamais eu de confrontation avec les élèves la
882 formation gestion de classe devrait être faite bien en amont/ Bien avant de les envoyer
883 excusez- moi l'expression au casse-pipe/ Ca c'est au niveau de la formation initiale/
884 C'est vrai qu'on peut pas tout y mette non plus dans cette formation / Mais y a quand
885 même une chronologie qui moi me paraît importante/ Après la formation tout court/ Y
886 a la formation tout court comme je vous disais tout à l'heure / Y a ce qui est au Paf et
887 puis les gens qui veulent avancer/ Qui veulent progresser / Qui posent des questions/
888 Qui se remettent en question ben viennent suivre les formations ou du moins s'inscrivent
889 E : Oui
890 **CADRE DE L'EN 4**:Après qui sont vraiment en dysfonctionnement que nous
891 récupérons et que nous inscrivons d'office /Nous avons encore cette prérogative-là/
892 C'est-à-dire de faire des formations public désigné/ C'est pas pour autant que tous
893 viennent/ Y en a qui enseignent dans le privé et qui ont un LVE horrible / On les oblige
894 à revenir en formation / Y en a beaucoup qui ont des problèmes de gestions de classe /
895 On les oblige à revenir en formation donc on les fait revenir/ Soit c'est inscrit au Paf
896 soit c'est une formation qu'on organise dans l'établissement ou dans le bassin
897 E : Oui
898 **CADRE DE L'EN 4**:Après dans les formations y a des formations nationales aussi/
899 Qui posent le problème du déplacement / Il y a l'IFE/ L'institut de formation des
900 enseignants qui / Les formations sont supers mais malheureusement heu mais nous si
901 on y va on peut avoir éventuellement un financement par la Dapfen mais nos formateurs
902 et nos enseignants s'ils souhaitent y aller / Le remboursement du train n'est pas pris en
903 charge donc ils doivent y aller par leurs propres moyens/ C'est dommage/ Y a les
904 formations parisiennes qui sont intéressantes aussi mais le problème est le même
905 E : Oui
906 **CADRE DE L'EN 4**:Et encore nous nous avons/ Oui si y a une formation pour les IPR
907 à Paris sur / Bon pour l'inter langue/ On autorise 5 déplacements ou 6 bon 2 en LVE/1
908 en allemand/ 1 en italien et puis ce que l'un prend comme information le redispache au
909 collègue qui est pas allé donc nous avons ça et après nous avons des formations aussi/
910 enfin ce qui peut être assimilé à des formations sur terrain/ Enfin des formation locale /
911 Là on a du mal à les mettre en place/ Exemple là on travaillait beaucoup par exemple
912 avec Moodle/ C'est à Magistère/ On voudrait avoir des formations à Magistère on a /
913 Pour nous/ On n'arrive pas à l'obtenir/ C'est pas faute de le demander et c'est pas faute
914 du formateur à être indisponible ou quoi / C'est que simplement que voilà/ Pour faire

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

- 915 une formation groupée il faut qu'on soit tous disponible la même demi-journée (///) et ç
916 a on a du mal
- 917 **E** : Oui
- 918 **CADRE DE L'EN 4** : On a du mal à trouver des/ Alors c'est sûr que si on est 3 à
919 s'inscrire pour une demi-journée/ On est 4 autres pour une autre / Le formateur ne
920 voudra pas/ Il dira ce n'est pas possible/ Donc on rate beaucoup de formation comme
921 ça par ce que ce n'est pas le jour où on peut y aller/ Après y a aussi la formation des IPR
922 lorsqu'il entre dans le métier / C'est-à-dire les formations à l'ESEN
- 923 **E** : Avant elle était de deux ans et après
- 924 **CADRE DE L'EN 4** : Un an
- 925 **E** : On est stagiaire pendant un an
- 926 **CADRE DE L'EN 4** : Voilà c'est ça / Et donc les formations c'est plusieurs fois une
927 semaine dans l'année à Poitiers
- 928 **E** : Oui
- 929 **CADRE DE L'EN 4** : Bon moi je vais dire à part la formation par les inspecteurs
930 généraux qui eux nous mettent/ Enfin nous apportent vraiment des choses utiles/ Le
931 reste on le trouve en ligne sur le site de l'ESEN/ Enfin moi je je (///)
- 932 **E** : Oui
- 933 **CADRE DE L'EN 4**:(Souffle) / Comment fonctionne un rectorat / Les organigrammes/
934 etc. enfin quand on a été enseignant pendant 35 ans on sait comment fonctionne
- 935 **E** : Oui
- 936 **CADRE DE L'EN 4** : Bon je ne veux pas critiquer mais je trouve que / Enfin voilà
- 937 **E** : Selon vous ce n'est pas nécessaire
- 938 **CADRE DE L'EN 4** : Non (chuchoté)/ Après on a droit (///)
- 939 **E** : Après par contre sur le terrain ça doit être difficile quand même de changer de
940 posture
- 941 **CADRE DE L'EN 4** : Ah oui c'est difficile
- 942 **E** : J'ai fait la formation pour être inspectrice
- 943 **CADRE DE L'EN 4** : Oui/Oui
- 944 **E** : Je l'ai fait 3 fois/ Ils nous disaient toujours / Ils parlaient de complexité tout le temps/
945 Tout le temps/ Après ils nous disaient qu'on était des cadres
- 946 **CADRE DE L'EN 4** : Oui
- 947 **E** : Enfin qu'on allait devenir des cadres de catégorie A et après la posture/ Alors ce
948 mot posture / Le mot posture et complexité
- 949 **CADRE DE L'EN 4** : Oui
- 950 **E** : Tout le temps ils parlaient de la posture et ce qu'ils disaient c'est que ce qui est
951 difficile c'est de passer de l'un à l'autre/ De prof à inspecteur
- 952 **CADRE DE L'EN 4** : Bien sûr
- 953 **E** : On n'a pas les mêmes rôles
- 954 **CADRE DE L'EN 4** : Ah non non/ Pas du tout/ Et c'est la raison pour laquelle
955 lorsqu'on est reçus dans l'Académie on reste dans l'Académie on a pas du tout comme
956 secteur d'intervention en tant qu'IPR évidemment ça va de soit le secteur où on était
957 prof avant d'être IPR / C'est inconcevable
- 958 **E** : Oui
- 959 **CADRE DE L'EN 4** : Enfin si par hasard on doit inspecter/ Parce que les enseignants
960 bougent aussi/ Imaginons que j'ai dans mon plan d'inspection/ Je vois un prof que je

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

- 961 connais/ Qui était un de mes anciens collègues on l'envoie systématiquement chez
962 quelqu'un d'autre / Voilà il y a des règles de déontologie à respecter
- 963 **E : Oui**
- 964 **CADRE DE L'EN 4 :** Mais c'est vrai que la posture euh/ ça n'est pas évident quand
965 on a été prof de connaître les défauts des profs/ ça on les connaît de devoir mettre le
966 doigt là-dessus / et surtout pour certains enseignants tu te dis celui-là quoique tu lui dises
- 967 **E : Ça ne va pas changer**
- 968 **CADRE DE L'EN 4 :** Ce qui est difficile aussi c'est qu'on n'a pas beaucoup de
969 moyens/ On n'a pas beaucoup de moyens de pressions/ A chaque / Un chef
970 d'établissement a plus de pouvoir que nous/ Parce que nous
- 971 **E : Oui**
- 972 **CADRE DE L'EN 4:**Parce que nous un prof qui dysfonctionne on n'a pas beaucoup
973 de moyens / On lui monte pas sa note donc voilà / Le rapport est pas bon donc voilà/ On
974 lui fait venir en formation / Alors il vient ou il vient pas / Ça change rien/ On évalue /
975 Peut-être qu'une évaluation sera pas faite mais voilà ça changera pas / Il passera à
976 l'ancienneté au lieu d'être au choix/ Bon ça n'aura pas beaucoup d'incidence/ Après les
977 cas vraiment très lourds on les convoque/ On les fait convoquer par le DRH et on essaie
978 de mettre en place des mesures mais bon moi franchement les mesures qui sont mises
979 en place moi elles me conviennent pas / Parce que par exemple un enseignant qui fait
980 mal son travail etc. on le met pendant une année en congé de formation/ Alors il se
981 forme ou il se forme pas mais en même temps ça prend la place de quelqu'un / Et en
982 plus cette personne continue à être payée à 80 pour cent de son salaire alors qu'elle n'a
983 plus d'élèves etc./ Quelque fois en surnombre dans un établissement / On les met dans
984 un CDI moi je trouve ça scandaleux
- 985 **E : Oui**
- 986 **CADRE DE L'EN 4:**Et à l'autre bout de la chaîne on a des enseignants qui
987 heureusement sont sérieux / Qui sont très bien etc. et qu'on peut même pas récompenser/
988 On peut même pas / On met la note maximale mais comme on est limité au quota pour
989 la progression pour passer à un échelon supérieur ou pour un accès à la hors classe /
990 Pour l'accès au corps des agrégés on a un quota donc voilà on peut en faire passer / Pour
991 le corps des agrégés on a même pas un formateur qui passe tous les ans/ A peine un tous
992 les ans en sachant qu'on peut mettre quelqu'un en tête de liste et que derrière le recteur
993 peut choisir quelqu'un et le mettre devant/ On connaît
- 994 **E : Oui**
- 995 **CADRE DE L'EN 4 :** Donc voilà on est tellement limité
- 996 **E : Oui**
- 997 **CADRE DE L'EN 4 :** En moyen de répression/ En moyen de promotion que quelque
998 fois c'est même frustrant
- 999 **E : Oui**
- 1000 **CADRE DE L'EN 4 :** Et ça on ne se l'imaginait pas quand on était enseignant / Moi
1001 quand j'étais enseignant je n'imaginait pas qui avait tous ces quotas et que c'était si /
1002 Qu'y avait si peu de possibilité de (///)
- 1003 **E : C'est super rigide**
- 1004 **CADRE DE L'EN 4 :** Oui/ Après heu la posture évidemment la posture change mais
1005 bon ce n'est pas/ On reste quand même ce qu'on était globalement
- 1006 **E : Vous restez la même personne**

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

- 1007 **CADRE DE L'EN 4** : Je pense
1008 **E** : Oui
1009 **CADRE DE L'EN 4**:Je pense/ Après y a des gens qui se donnent/ Mais je pense que
1010 bon/ Moi j'aime pas jouer la comédie/ J'aime pas être dans l'artificialité donc voilà et
1011 puis j'ai remarqué aussi quand observant quand on est en début de métier dans ce métier
1012 on regarde beaucoup comment fonctionne/ On va avec des collègues/ On regarde
1013 comment se positionnent les autres et moi j'ai remarqué que les gens qui s'en sortaient
1014 le mieux des postures étaient ceux qui étaient restés fidèles à eux- mêmes qui
1015 continuaient à parler aux enseignants comme ils avaient toujours parlé à leur collègues/
1016 Qui les prenaient pas de haut
1017 **E** : Oui
1018 **CADRE DE L'EN 4** : Parce que le danger/ Enfin moi je l'ai vu donc je l'ai constaté
1019 plusieurs fois / Le danger c'est ah ben maintenant maintenant que je suis Ipr je vais me
1020 venger etc./ Vous allez voir / Ah là là/ Puis prendre les gens de haut/ Les sabrer/Les
1021 casser / Les massacrer/ ça ne marche pas
1022 **E** : Oui
1023 **CADRE DE L'EN 4** : On reçoit des pétitions/ On / Alors oui y a des/ C'est comme un
1024 prof face à des élèves / Y a des limites à ne pas franchir / Y a des distances à maintenir
1025 / Pour autant moi je fais la bise à mes profs formateurs que je rencontre voilà/ Et le
1026 hasard de la vie fait qu'une prof que j'ai inspectée s'est retrouvé chez des amis communs
1027 à une table commune et ben voilà / Y a la sphère privée et la sphère publique
1028 **E** : Oui
1029 **CADRE DE L'EN 4** : Chacun sait où mettre// Ceci dit si elle arrivait là maintenant je
1030 lui ferais la bise/ Je ne vois pas pourquoi je ne lui ferais pas la bise
1031 **E** : Oui
1032 **CADRE DE L'EN 4** : Voilà/ Mais / Après c'est vrai que lorsqu'on va au cabinet du
1033 recteur (ton chuchoté) on met des gants/On fait des efforts/ Un peu plus/ Mais à quoi ça
1034 sert franchement
1035 **E** : Oui
1036 **CADRE DE L'EN 4** : Je fais ça parce que notre posture nous oblige à le faire / Je suis
1037 en train de rédiger une note pour le Recteur alors il faut le faire dans les formes alors je
1038 le fais mais franchement je m'en passerai/ Ce matin j'avais rendez- vous avec le (///)
1039 **E** : Mais ça c'est aussi un truc français hein ? / Dans d'autres pays ils sont plus
1040 **CADRE DE L'EN 4** : Dans les pays autre modèles même en Espagne
1041 **Moi** : (///)
1042 **CADRE DE L'EN 4**:(///)/C'est pas pareil/ Par contre notre inspecteur général il nous
1043 tutoie donc voilà //Non je pense qu'on est trop dans le complexe/ On est trop dans les
1044 manières/ On est trop dans le superficiel pour certaines choses et la dispersion pour
1045 arriver à être aussi pragmatique que les autre modèles ou aussi efficaces que dans
1046 d'autres pays/ Je pense que notre système / On est dans un monde très très complexe et
1047 moi je pense qu'il faudrait vraiment un gros coup de pied la dedans pour
1048 **E** : Il est vieux
1049 **CADRE DE L'EN 4**:Oui il est vieux / Il est napoléonien/ C'est sûr/ Y a du travail/ Y a
1050 du travail/ Alors moi quand je rentre à la maison je dis à mon mari Ah si j'étais ministre
1051 je (Rires) (///) Mais je pense que c'est dur/ C'est amener le changement et dans notre
1052 pays y a aussi des forces qu'il faut prendre en considération (ton chuchoté) ce sont les

Cadre de l'EN 4, Mme L., IPR de langue vivante

Durée : 1h22minutes d'entretien

Date : mars 2015

1053 syndicats qui font beaucoup de mal à l'avancée du système/ On le voit au CAPD/ On le
1054 voit / Ils s'opposent à tout par principe / Ils sont contre tout par principe/ Ca c'est
1055 (///)ouah/ Je ne m'avancerai pas sur ce sujet-là parce que mais ouais je pense que
1056 malheureusement dans ce pays on a beaucoup de freins qui empêchent les leviers
1057 possible de fonctionner / Y a des avancées possibles/ Des leviers possibles beaucoup
1058 mais bon voilà (///)
1059 **E** : Ben je vous remercie beaucoup
1060 **CADRE DE L'EN 4** : Je vous en prie

Cadre de l'EN 5, Mme F., IEN du premier degré

Durée : 60 minutes

1 **E** : Bonjour, merci de me recevoir/ Je vais vous demander ce que vous pensez de l'Éducation
2 nationale depuis ces 20 dernières années ?

3 **CADRE DE L'EN 5** : Ce que je pense de l'Éducation nationale depuis ces 20 dernières
4 années?/ y a 20 ans j'enseignais en (///)/ En Éducation prioritaire/ Dans des secteurs qui sont
5 aujourd'hui en Rep + et j'ai l'impression que l'Éducation nationale cherchait vraiment au travers
6 des réformes qu'elle mettait en place/ chercher à démocratiser vraiment les savoirs scolaires/
7 Depuis 20 ans les réformes scolaires se sont accélérées alors les alternances politiques se sont
8 aussi accélérés alors ceci explique cela et donc le nombre de réformes s'est accéléré heu le
9 nombre/ La charge de travail pour tous je parle aussi bien des enseignants/ Enfin sur toute la
10 chaîne hiérarchique la charge de travail a beaucoup augmenté de part que ça soit l'intégration
11 des élèves handicapés/ On demande une charge de travail beaucoup plus importante aux
12 enseignants de par la scolarisation/ L'inclusion des enfants nouvellement arrivés en France/ De
13 par le sabrage qu'on a fait pour le réseau d'aide des élèves en difficulté qui sont maintenant à la
14 charge de/ Tout ça fait que/Et puis des réunions institutionnelles qui se sont rajoutées/ Des /
15 Des dispositifs qui se sont rajoutés/ Des PAP/ Des PPRE/ Des PAI/ Des / Tout ça fait que la
16 charge de travail est augmenté et qu'aujourd'hui je crois qu'y a plus beaucoup de gens qui
17 trouvent plus du sens à tout ça et ceux qui arrivent encore à trouver du sens et croire encore à
18 leur métier c'est ceux qui finalement restent centrés encore sur leur domaine/Leur monde/ Sur
19 leurs élèves/ Leurs classes/ Leurs circonscriptions et puis qui laissent un peu les réformes et
20 tout ça passer voilà

21 **E** : À quoi c'est lié cette accélération des réformes ?

22 **CADRE DE L'EN 5** : À quoi c'est lié ?

23 **E** : Je crois que bon l'enjeu politique de l'école il est évident/ C'est / Euh/ Déjà c'est un réservoir
24 de voix l'école quelque part/ Puisqu'une bonne politique éducative ça va faire qu'on a des parents
25 d'élèves qui vont voter pour vous

26 **E** : Oui

27 **CADRE DE L'EN 5** : Je pense que l'enjeu politique il se trouve déjà là/ Euh qu'est-ce qu'y a
28 d'autre encore?/ Pourquoi ça s'est accéléré?/ Je sais pas ce qui s'est passé?/ Si je pense qu'y a les
29 enquêtes Pisa, Pirls et tout ça qui a fait prendre conscience qu'on n'était pas très bons/
30 Notamment sur la réussite scolaire des élèves issus de milieux populaires et qu'il fallait qu'on
31 s'améliore mais on est parti dans tous les sens et on a pris une voie/ On en a changé/ On en a
32 pris d'autres et on veut aller vers quelque chose qui serait au plus près une meilleure réussite
33 des élèves et puis/ Et puis ça marche pas parce que

34 **E** : Oui

35 .

36 **CADRE DE L'EN 5** : Oui parce que ça passe par la formation et la formation on l'a sabrée

37 E : Oui

38 E : Qu'est-ce que vous en pensez de Pisa ?

39 **CADRE DE L'EN 5** : De Pisa ? De ce que je pense de Pisa ? /Euh ben l'intérêt c'est d'avoir
40 euh une évaluation à caractère international d'évaluer les systèmes éducatifs de l'OCDE/ Après
41 euh c'est/ C'est ce que je pense de Pisa c'est/ Oui je pense que c'est intéressant/ Après je suis
42 pas sure d'être d'accord avec ce qu'on fait des rapports de Pisa/ De ce qu'on leur fait dire/ Euh/
43 Par exemple on voit dans les enquêtes Pisa que la France/ Quand on va regarder un petit peu de
44 très près euh les copies des élèves français/ On voit qu'il y a énormément de non réponse et ça
45 par exemple on le fait pas émerger pour faire réfléchir les enseignants et pourquoi nous les
46 élèves français ont-ils plus de non réponse que les élèves d'autres pays de l'OCDE

47 E : Oui

48 **CADRE DE L'EN 5** : Ça questionne la place de l'erreur dans le système éducatif etc. etc. Voilà
49 bon/ Je pense qu'il a l'intérêt d'un outil et qu'il ne faut pas en faire autre chose

50 E : Et quelles missions fondamentales l'école devrait privilégier selon vous ?

51 **CADRE DE L'EN 5** : Alors je vous ai dit que j'avais/ En fait je ne vous ai peut-être pas dit
52 mais je vous le dis maintenant/ Moi j'ai fait toute ma carrière en (///)

53 E : Oui

54 **CADRE DE L'EN 5** : Euh sauf 3 ans quand je suis sortie du concours d'IEN où je suis allée
55 dans (///) donc ça veut dire que j'ai passé 2 ans et demi à (///) / ça fait un écart de 20 kilomètres
56 de distance mais la sociologie de l'État n'est pas la même (rires)/ je pense que la première
57 mission de l'école et puis je suis une enfant de l'ascenseur social

58 E : C'est à dire ?

59 **CADRE DE L'EN 5** : Euh / C'est à dire que moi mes parents étaient (///) / Mon père/ Ma mère
60 n'avaient pas de diplôme/ Mon père avait je crois le certificat d'études et c'était l'intello de la
61 famille

62 E : Oui

63 **CADRE DE L'EN 5** : Et quand j'ai lu *Les armoires vides* d'Annie Ernaux je me suis
64 complètement reconnue/ Retrouvée là-dedans voilà donc

65 E : Oui

66 **CADRE DE L'EN 5** : Moi j'ai pu réussir socialement heu / Professionnellement grâce à l'école
67 donc pour moi/ Si ça marchait pour moi je n'admets que ça ne puisse pas marcher pour les autres
68 et pour tous les autres donc je n'admets pas que notamment dans les milieux défavorisés on

Cadre de l'EN 5, Mme F., IEN du premier degré

Durée : 60 minutes

69 n'arrive pas à faire réussir surtout les élèves / origine sociale puisque moi j'ai réussi/ Donc je
70 suis la preuve que tout le monde peut réussir (rires) donc

71 **E** : Oui

72 **CADRE DE L'EN 5** : : Pour moi la première mission de l'école elle est là

73 **E** : Oui

74 **CADRE DE L'EN 5** : Vraiment la démocratisation des savoirs scolaires

75 **E** : Oui

76 **CADRE DE L'EN 5** : Et l'accès à la réussite quoi donc c'est / C'est ce groupe-là/ Ce

77 **E** : Oui

78 **CADRE DE L'EN 5** : Ce noyau dur de 20 pour cent d'élèves ou 25 pour cent d'élèves qu'on

79 n'arrive pas à faire réussir/ Pour moi la mission de l'école elle est là/ Pour les autres c'est

80 **E** : Oui

81 **CADRE DE L'EN 5** : Voilà (Rires)

82 **E** : D'accord/ Ensuite comment définiriez-vous votre ancien métier ?

83 **CADRE DE L'EN 5** : Alors comment je définirais ? / Tel que je me l'étais représenté peut-être

84 / Tel que j'ai pu l'exercer/ Heu

85 **E** : Si par exemple je devais passer le concours comment vous m'en parleriez ?

86 **CADRE DE L'EN 5** : Aujourd'hui ?

87 **E** : Ben aujourd'hui/ Avant/

88 **CADRE DE L'EN 5** : Moi je peux vous parler de mes représentations initiales peut-être (

89 Rires)/ Qui ont bougé/ Faut passer au principe de réalité/ Déjà pour moi/ Moi ce qui m'a motivé

90 pour devenir inspectrice/ Avant d'être inspectrice j'étais coordo Rep donc je montais des projets

91 pour mettre du lien entre le premier et le second degré pour aider les élèves de l'Éducation

92 prioritaire à mieux réussir et à un moment je me suis demandé de quelle place je pourrais faire

93 plus pour que les élèves de l'Éducation Prioritaire réussisse et je reste convaincue/ Y a pas de

94 secret c'est par la formation professionnelle

95 **E** : Oui

96 **CADRE DE L'EN 5** : Par la formation des enseignants et j'ai cherché quelle était la meilleure

97 place pour les accompagner et pour les former et je me suis dit que c'était depuis la place

98 d'inspecteur parce que l'entretien d'inspection c'est un moment d'inspection mais c'est aussi un

99 moment d'évaluation formative et on amène les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques/ Y

Cadre de l'EN 5, Mme F., IEN du premier degré

Durée : 60 minutes

100 avait euh à l'époque euh des choses qui s'appelaient des animations pédagogiques/ Y avait à
101 l'époque des stages de formation continue et j'ai naïvement cru que ça allait perdurer
102 éternellement et que ça serait voilà la bonne place pour accompagner les enseignants

103 **E** : Oui

104 **CADRE DE L'EN 5** : Pour mieux faire réussir les élèves après heu/ Maintenant si vous me
105 posiez la question aujourd'hui ?/ Quelle est / du métier ben vous serez cadre sup de l'Éducation
106 nationale et vous serez DRH/ Euh vous serez/ Vous aurez à / Vous savez tout ce qui va autour
107 du Nouveau Management/ Des objectifs/ Des contrats d'objectifs/ Des tableaux Excel / Des
108 camemberts/ Des diagrammes en barre/ Tout ça représentant des enfants et c'est un peu devenu
109 ça hélas et la part du temps (voix chuchotée non audible)/ La part du temps passé effectivement
110 à ce qui est le cœur du métier d'inspecteur c'est à dire animation/ impulsion

111 **E** : Oui

112 **CADRE DE L'EN 5** : C'est à dire tout ce qui relève de l'animation/ Cette part là je pense
113 qu'aujourd'hui elle doit représenter euh 20 pour cent du temps/ Du vrai temps de travail d'un
114 inspecteur

115 **E** : Oui

116 **CADRE DE L'EN 5** : Tout le reste du temps il le passe à gérer des conflits/ A (///) prend
117 énormément de place maintenant dans le métier

118 **E** : Oui

119 **CADRE DE L'EN 5** : Des conflits parents- école/ Des conflits entre enseignants/ Des
120 enseignants qui ne vont pas bien et qui ont des difficultés personnelles qui rejaillissent sur leur
121 façon de travailler

122 **E** : Ça ça n'existait pas avant ?

123 **CADRE DE L'EN 5** : Ça existait mais comme toute cette coupure qu'on a fait à l'Éducation
124 nationale/ Par exemple pour tout ce qui était ces postes pour les enseignants en difficulté/
125 J'ai/J'ai / ça s'appelait les postes adaptés

126 **E** : Oui

127 **CADRE DE L'EN 5** : Euh ça aussi ça a diminué

128 **E** : Oui

129 **CADRE DE L'EN 5** : Alors ça veut dire que ces enseignants alors moi je vous parle avec ma
130 vision de (///)

131 **E** : Oui

132 **CADRE DE L'EN 5** : On a autoalimenté un système/ Le métier devenait de plus en plus dur
133 parce que la société est de plus en plus complexe

134 **E** : Oui

135 **CADRE DE L'EN 5** : Euh les structures pour aider les parents à trouver des aides que ce soit
136 pour soigner les élèves mais même pour aide (///) Aide au logement/ Des aides / Y en a eu de
137 moins en moins /Je trouve que le métier est devenu de plus en plus dur parce que les enseignants
138 ont été fragilisés / Parce qu'on a supprimé de plus en plus de postes donc

139 **E** : Ça fait boule de neige

140 **CADRE DE L'EN 5** : Voilà on tourne en rond et la boule elle commence à devenir énorme et
141 on ne s'en sort pas

142 **E** : Ouais

143 **CADRE DE L'EN 5** : On s'en sort pas/Non je pense qu'effectivement le nombre d'enseignants
144 qui ne vont pas bien/ Alors c'est souvent un accident de vie mais quand on a en plus un milieu
145 professionnel qui est par-dessus/ Pas pathogène (rires) mais des fois pas loin/ Il arrive (///)
146 interpersonnel avec des parents/ Agressivité je crois que s'autoalimente et/ Je ne sais pas/ Je
147 crois que ça alimente aussi ça

148 **E** : Moi on m'a dit que si on a des problèmes perso/ On ne peut pas tenir la classe

149 **CADRE DE L'EN 5** : Je ne sais pas/ On ne peut pas généraliser

150 **E** : On ne peut pas généraliser/ Alors qu'avant / J'entendais en début de carrière par exemple
151 que les Atsems qui étaient en divorce/ Elles me disaient que grâce à l'école elles avaient
152 surmonté des problèmes

153 **CADRE DE L'EN 5** : Je pense que/ Je pense qu'y a deux/ Deux ou même plus/ Mais soit on
154 va mal au point de plus pouvoir tenir la classe/ Soit mais là on est malade

155 **E** : Oui

156 **CADRE DE L'EN 5** : Soit on a des problèmes personnels et on trouve dans son métier quelque
157 chose qui nous répare

158 **E** : Oui

159 **CADRE DE L'EN 5** : Ou nous éloigne de nos problèmes personnels

160 **E** : Oui

161 **CADRE DE L'EN 5** : Je pense que ça n'a pas changé ça/Ca n'a pas changé ça et y a quand
162 même beaucoup d'enseignants qui investissent beaucoup leur métier voire surinvestissent même
163 trop/ Qui confondent l'école et la maison euh (rires) et

164 E : Oui

165 CADRE DE L'EN 5 : Non moi je pense que pour beaucoup d'enseignants le travail reste
166 toujours un milieu réparateur après quand ils sont/ Ils sont

167 E : Oui

168 CADRE DE L'EN 5 : Après quand ils sont dans une dépression ou des trucs comme ça là on
169 a beaucoup de mal à (///)

170 E : Et ça là vous avez déjà un peu répondu/ C'est la mission des inspecteurs a-t-elle évolué
171 depuis votre entrée dans vos fonctions ?

172 CADRE DE L'EN 5 : Oui/ C'est on est passé d'un métier d'accompagnement à un métier de je
173 sais plus quoi/ En plus ça a perdu son sens parce qu'on perd son temps à aller organiser des
174 réunions ou je ne sais pas quoi/ C'est quoi le dernier truc ? / Le conseil école- collège/ Le conseil
175 école collège

176 E : Oui

177 CADRE DE L'EN 5 : Ça ne marche pas bien/ On sait bien/ Mais on continue

178 E : C'est quoi ça ? / Vous pouvez m'en parler ?

179 CADRE DE L'EN 5: Le conseil école- collège c'est on a déplacé le cycle 3/ On l'a légèrement
180 décalé d'un an ce qui fait que maintenant on a un cycle 3 qui fait / C'est encore le conseil de
181 cycle 3 c'est encore autre chose/ Vous voyez/ C'est même pas clair pour nous/ Je sais même pas
182 si c'est clair dans la hiérarchie/ Donc on a maintenant un cycle 3 qui fait maintenant CM1-CM2-
183 6ème et donc le conseil école collège c'est une réunion / Une de ces nombreuses réunions qui
184 réunit chefs d'établissement/ Inspecteurs/ Directeurs d'école/ Euh on va s'arrêter là pour l'instant
185 sur un même bassin de recrutement/ Dis comme ça ça a l'air facile

186 E : Oui

187 CADRE DE L'EN 5 : Déjà c'est le chef d'établissement qui impulse ces réunions et ce qui en
188 découle/ Donc souvent les chefs d'établissement ils ont autre chose à faire donc euh les IEN
189 sont des professionnels plus dociles que les chefs d'établissement qui sont un peu plus remuants

190 E : Oui

191 CADRE DE L'EN 5 : Parce que notre formation y est pour quelque chose donc nous on nous
192 dit de faire quelque chose on le fait le conseil école-collège donc on essaye tant bien que mal
193 de regrouper les gens autour d'une table/ Une fois qu'on l'a fait/ En plus de ça il faut trouver
194 l'heure/ Au directeur/ Aux chefs d'établissement et aux / A l'inspecteur/ Pensez bien que les
195 heures d'un directeur et d'un chef d'établissement sont pas les mêmes/ Là on est en zone urbaine/
196 Imaginez en rural ce que ça peut donner/ Quand y a un collège qui est alimenté par je sais pas
197 combien de RPI/ Vous imaginez aussi quand on a pas de collèges qui sont bien harmonieux

Cadre de l'EN 5, Mme F., IEN du premier degré

Durée : 60 minutes

198 géographiquement/ C'est pas tous les (///) Ça veut dire qu'y a des directeurs qui vont dans une/
199 trois réunions de collège/ Tout ça ça a plus de sens et/ et

200 **E** : Oui

201 **CADRE DE L'EN 5** : Bon les gens y vont/ Ils sont gentils/ Ils sont dociles

202 **E** : Oui

203 **CADRE DE L'EN 5** : Mais ils savent que ça va servir à rien/ Que c'est une perte de temps pour
204 les élèves/ Donc (rires)

205 **E** : C'est ce qu'on appelle la bureaucratisation

206 **CADRE DE L'EN 5** : Oui c'est ça

207 **E** : C'est ça hein ?

208 **CADRE DE L'EN 5** : Voilà à la DGESCO y a des gens qui se sont dit / En plus je suis sûre
209 que c'est avec beaucoup de bonnes intentions qu'ils ont fait ça/ On va faire le conseil école-
210 collège comme ça ils vont travailler ensemble/ Sauf qu'il faut nous donner un cadre/ Qu'il faut
211 nous donner des objectifs/ Qu'il faut nous donner euh voilà des objectifs opérationnels

212 **E** : Qu'est-ce que vous en pensez-vous de la liaison/ En fait du changement de cycle qu'y a
213 Cm1- Cm2- 6ème ?

214 **CADRE DE L'EN 5** : Je pense qu'on a voulu depuis '81 quand même/ Depuis la création des
215 ZEP/ On essaye de faire marcher cette foutue liaison/ **Euh**/ ça n'a jamais marché et on 'est dit/

216 **E** : Entre temps on a supprimé des choses/ On a supprimé par exemple des stages qu'on appelle
217 les stages REP

218 **Cadre de l'EN 5** : Euh ça c'était en Éducation prioritaire qui permettait de trouver du temps
219 institutionnel

220 **CADRE DE L'EN 5** : Pour se regrouper et travailler ensemble pour la réussite des élèves/ Là
221 ils se sont bien rendu compte qu'avec la suppression des stages liaison/ Il se passe plus grand
222 chose parce qu'il fallait que les gens prennent sur le temps personnel ou que/ Donc voilà ça
223 marchait pas donc

224 **E** : Oui

225 **CADRE DE L'EN 5** : Ils se sont dit on va déplacer le cycle 3 et on va un petit peu euh forcer
226 le travail collectif

227 **E** : Oui

228 **CADRE DE L'EN 5** : Puis là au niveau des horaires on n'a plus d'horaires communs quoi/Le
229 collègue et le premier degré avec la réorganisation du temps scolaire/ Les TAP etc. mais c'est
230 une vraie galère quoi/ Donc quand il faut faire une réunion parfois à 17 heures trente/ Pensez
231 bien que les enseignants à 17 heures trente ils ont plutôt envie de rentrer chez eux que d'aller
232 rencontrer leurs collègues du premier et du second degré et puis les profs de collège sont là si
233 voilà c'est un jour où ils ont cours / Cours ou pas cours voilà/ Les profs du second degré sont
234 un petit peu plus captifs puisqu'ils ont / Ils se disent il faut qu'ils viennent parce que sinon

235 **E** : Exactement

236 **CADRE DE L'EN 5** : Et puis au bout du compte n'y a pas de / y a pas de débouchés/ Je pense
237 que/ J'ai quitté ce métier en me disant que ça ne marcherait jamais

238 **E** : Oui

239 **CADRE DE L'EN 5** : Je me suis dit ça ne marcherait jamais et alors

240 **E** : Oui

241 **CADRE DE L'EN 5** : Et alors c'est si important de faire un travail de liaison école-collège ? /
242 C'est compliqué/ De toute façon depuis 30 ans ça ne marche pas

243 **E** : Oui

244 **CADRE DE L'EN 5** : Ça n'empêche pas les collégiens de s'en sortir/ Donc faut peut-être arrêter
245 de se prendre la tête avec cette espèce d'arlésienne (rires)

246 **E** : Oui/ Et pourquoi ils font ça ? / Parce que moi j'ai lu des bouquins sur l'éco/ L'écollège/ C'est
247 à dire d'avoir un bloc école- collègue alors que moi je trouve que c'est bien de garder la spécificité
248 de l'école élémentaire

249 **CADRE DE L'EN 5** : Alors c'est une hypothèse/ L'hypothèse c'est que / Mon hypothèse c'est
250 qu'au ministère on voudrait/ On a deux soucis/ Euh on a le souci du recrutement des enseignants
251 du premier degré qui sont majoritairement des littéraires donc qui ont des difficultés dans le
252 domaine de l'enseignement des domaines scientifiques

253 **E** : Oui

254 **CADRE DE L'EN 5** : On a le problème du recrutement des profs du second degré qui sont des
255 experts de leur discipline mais qui au niveau péda on encore une marge de progrès et donc je
256 pense que le but/ Enfin moi je vois le but idéal que j'imagine/ Le but ce serait de confronter les
257 pratiques des uns et des autres et s'enrichir mutuellement

258 **E** : Oui

259 **CADRE DE L'EN 5** : D'en faire une sorte de formation continue de façon implicite quoi où
260 chacun enrichit l'un l'autre/ Je crois que c'est ça parce qu'après tout ce qui est de l'ordre/ Si on
261 parle des élèves/ De l'ordre de faire la visite école collège/ Gnagnagna

262 **E** : De quoi ?

263 **CADRE DE L'EN 5** : La visite école- collège en fin d'année/ Par les Cm2/ Dans tous les
264 collèges ils font / Les Cm2 viennent en touriste et pendant une journée ils viennent dans le
265 collège pendant une journée comme s'ils allaient acheter le collège à la rentrée or il n'est pas à
266 vendre et puis voilà ils ont découvert les lieux

267 **E** : Oui

268 **CADRE DE L'EN 5** : Bon d'accord/ Mais ils ont 11 ans/ On peut peut-être imaginer que la
269 visite se ferait à la rentrée avec leurs profs par exemple

270 **E** : Oui

271 **CADRE DE L'EN 5** : Ça serait peut-être/ Voilà/ L'organisation du collège et d'autres lieux à
272 découvrir/ Alors voilà il semblerait que le collège / Le passage du collège soit un événement
273 scolaire infranchissable pour les élèves en grande difficulté/ Alors est-ce que ça vient du
274 fonctionnement du collège ? / Est-ce que ça vient des pratiques enseignantes au collège ? / C'est
275 un peu simple de dire aux enfants qu'y a un CDI et des CPE pour avoir moins peur et réussir au
276 collège

277 **E** : Oui

278 **CADRE DE L'EN 5** : Ça me paraît un peu court

279 **E** : Oui

280 **CADRE DE L'EN 5** : C'était quoi votre question en fait ?

281 **E** : C'était l'écollège/ De cimenter/ De faire comme un monobloc

282 **CADRE DE L'EN 5** : L'école du socle

283 **E** : Oui/ De faire un monobloc/ Alors que je me dis que la maternelle c'est la maternelle/
284 L'élémentaire c'est l'élémentaire/ Le collège c'est le collège/ Voyez ?

285 **CADRE DE L'EN 5** : **E** : je suis d'accord avec vous

286 **E** : Si on met les enseignants du premier degré avec le second degré on n'a pas les mêmes
287 pratiques

288 **CADRE DE L'EN 5** : Alors on n'a pas les mêmes pratiques parce qu'on n'a pas le même
289 recrutement

290 E : Oui

291 CADRE DE L'EN 5 : On pas la même formation

292 E : Oui

293 CADRE DE L'EN 5 : On n'a pas les mêmes élèves

294 E : Oui

295 CADRE DE L'EN 5 : Au premier degré on les envoie au collège juste avant l'adolescence

296 E : Oui

297 CADRE DE L'EN 5 : Dès qu'il devient chiant hop on l'envoie au collège

298 E : Oui

299 CADRE DE L'EN 5 : Y a ça aussi à prendre en compte quoi

300 E : Oui

301 CADRE DE L'EN 5 : Comme les petits qui sont tout papillonnants puis ils arrivent au Cp ben
302 il faut/ et être capable de s'asseoir et

303 E : Oui

304 CADRE DE L'EN 5 : Moi je suis d'accord avec vous/ Alors peut-être qu'on les envoie un an
305 trop tôt et qu'ils pourraient rester/ Y a des systèmes éducatifs où l'école primaire dure un an de
306 plus et

307 E : Avant en Espagne la sixième c'était encore l'école élémentaire/ Après ils sont revenus

308 CADRE DE L'EN 5 : Je ne sais pas/ Je ne connais pas bien le système éducatif étranger mais
309 voilà

310 E : Vous ça ne vous emballe pas plus

311 CADRE DE L'EN 5 : Non/ ça ne m'emballe pas plus

312 E : Non

313 CADRE DE L'EN 5 : Ça ne m'emballe pas plus qu'à chaque période de l'adolescence on ait
314 un système scolaire qui s'adapte et il me semble que le système s'adapte plutôt bien à chacun/
315 Peut-être qu'au collège on pourrait travailler en 6ème/5ème sur des profs qui seraient en
316 bivalence

317 E : Oui

318 **CADRE DE L'EN 5** : En fait je sais pas enseigner les mathématiques et les sciences physiques
319 alors bon on va me reprocher de regretter les PEGC ou je sais pas quoi/ Pour qu'au moins les
320 6ème/ 5ème aient moins d'intervenants mais voilà quoi parce que moi je pense que ce qui fait
321 la grande différence/ On dit souvent que c'est au collège que les élèves décrochent/ Bon on dit
322 pas/ C'est la réalité/ C'est au collège que les élèves décrochent mais je pense qu'ils décrochent
323 déjà parce que déjà ils sont ados/ Y a / Y a l'entrée dans l'adolescence/ Y a aussi leur réussite à
324 l'école primaire qui va conditionner leur réussite au collège

325 **E** : Oui

326 **CADRE DE L'EN 5** : Moi je dis souvent aux enseignants- À l'école on apprend à écrire et au
327 collège on écrit pour apprendre-

328 **E** : Oui

329 **CADRE DE L'EN 5** : Donc les élèves qui n'ont pas appris à écrire ils sont un petit peu en
330 difficulté

331 **E** : Oui

332 **CADRE DE L'EN 5** : Donc non non je suis pas une grande fana de les mettre tous ensemble/
333 De les regrouper/ Et puis faut voir la taille des établissements

334 **E** : Oui

335 **CADRE DE L'EN 5** : Qui fait aussi (///)

336 **E** : Ensuite comment se met en place une réforme au niveau académique ?

337 **CADRE DE L'EN 5** : En fait quand on est/ Je vais parler de moi/ Moi le niveau académique
338 m'a jamais semblé très proche

339 **E** : Oui

340 **CADRE DE L'EN 5** : Quand on est dans le premier degré on est proche de la DDSEN et
341 l'académie elle est un petit peu loin/ Elle est un petit peu moins loin que le ministère mais pas
342 loin d'être aussi loin que le ministère

343 **E** : Oui

344 **CADRE DE L'EN 5** : Donc la mise en place d'une réforme ça peut être des temps de formation
345 entre guillemets

346 **E** : Oui

347 **CADRE DE L'EN 5** : on rencontre plusieurs corps/ Je pense au corps des inspecteurs en
348 général/ Les Ien et les IA-IPR pour leur expliquer le bienfondé d'une réponse ou bien (///)
349 Inspecteurs généraux à l'appui/ Euh quelque fois on nous outille un petit peu (///) Je veux dire/

Cadre de l'EN 5, Mme F., IEN du premier degré

Durée : 60 minutes

350 On nous file un diaporama ou / Pour ensuite faire redescendre la réforme/ L'expliquer et engager
351 le directeur d'école à la mettre en place dans les écoles

352 **E** : Oui

353 **CADRE DE L'EN 5** : Euh mais moi ça ne me saute pas aux yeux/ En tout cas mon académie
354 ne prenait pas une grande part à la mise en place des réformes nationales

355 **E** : Oui

356 **CADRE DE L'EN 5** : Y avait une ou deux réunions dans l'année puis basta et un diaporama

357 **E** : Vous vous débrouilliez seule hein ?

358 **CADRE DE L'EN 5** : Oui moi j'ai l'impression que ça vient de là-haut/ Après on applique/
359 Éventuellement (///) C'est tout

360 **E** : Ensuite comment mesurer la pertinence d'une réforme ?

361 **CADRE DE L'EN 5** : Je pense que le premier indicateur c'est l'adhésion des enseignants

362 **E** : Oui

363 **CADRE DE L'EN 5** : Parce qu'eux ils savent/ C'est eux qui sont avec les élèves tous les jours
364 donc une réforme si elle n'a pas l'adhésion des enseignants/ Si / Faut pas se leurrer/ Tout
365 inspecteur qu'on est/Il faut être un peu lucide/ On n'est pas sur le dos de chaque enseignant et
366 dès qu'on a le dos tourné ils font ce qu'ils veulent les enseignants/ La toute puissance faut pas y
367 croire (rires)

368 **E** : (Rires) Combien d'enseignants vous aviez sous votre responsabilité ?

369 **CADRE DE L'EN 5** : La dernière circo où j'étais j'en avais environ 450 donc voilà (rires)

370 **E** : 450 enseignants ? /Est-ce que quand même vous connaissiez au moins leur dossier ?

371 **CADRE DE L'EN 5** : Alors je connaissais les dossiers/ Vous savez c'est comme quand on est
372 prof on connaît les dossiers des élèves en difficulté

373 **CADRE DE L'EN 5** : Moi je connaissais les dossiers des enseignants en difficulté et puis ceux
374 que j'ai eu l'occasion d'inspecter sur les 3 ans où je suis restée sur ce poste

375 **E** : Oui

376 **CADRE DE L'EN 5** : Mais je connaissais pas/ Si/ Oui quand j'allais en inspection des fois/ Je
377 voyais des gens qui faisaient des supers trucs alors je leur disais /Faut passer le Cafipemf/ Faut
378 faire directeur/ Non mais sur 450 y en avait peut-être/ Bon allez entre les directeurs d'école/
379 Les enseignants du Rased avec qui je travaillais en proximité euh les enseignants en difficulté
380 et les enseignants qu'on accompagnait parce qu'on leur disait qu'il fallait passer ou l'entretien

381 de direction ou le Cafipemf ou je sais pas quoi/ Ouais ça doit faire une centaine/ Oui donc la
382 pertinence d'une réforme/ Oui c'était quoi la question?

383 **E** : Oui/ C'était comment mesurer la pertinence d'une réforme ?

384 **CADRE DE L'EN 5** : Ah ben pour moi la première/ Moi je vois qu'une unité de mesure c'est
385 l'adhésion des enseignants / Si une réforme ne remporte pas l'adhésion des enseignants toute
386 façon elle ne passera pas

387 **E** : Oui

388 **CADRE DE L'EN 5** : Elle ne sera pas mise en place donc

389 **E** : Combien de temps vous avez enseigné en tant que non

390 **CADRE DE L'EN 5** : Étant inspectrice ? / (///)

391 **E** : Parce que je ne l'ai pas marqué dans mes questions mais je voulais vous demander- est- ce
392 que vous avez vu un changement des pratiques des enseignants ?

393 **CADRE DE L'EN 5** : (silence)

394 **E** : Prenez aussi quand vous vous étiez enseignante/ Prenez par exemple un enseignant de 50
395 ans et un jeune enseignant de 30 ans ? / Est-ce que vous voyez une différence de pratiques ?

396 **CADRE DE L'EN 5** : Ce n'est pas si simple

397 **E** : Ce n'est pas si simple

398 **CADRE DE L'EN 5** : Parce qu'on ne peut pas faire de généralisation/ Euh on fait une
399 inspection/ La première inspection c'est quand ils sont titulaires de première année/ T2 c'est la
400 première inspection

401 **E** : Oui

402 **CADRE DE L'EN 5** : Et ensuite on les ré inspectent 3 ou 4 ans plus tard

403 **E** : Oui

404 **CADRE DE L'EN 5** : 6/7 ans dans les grosses circonscriptions/ Je pense que c'est ce qui s'est
405 passé entre les deux qui déterminera ce que sera cet enseignant à 50 ans aussi

406 **E** : Oui

407 **CADRE DE L'EN 5** : C'est à dire que si l'enseignant quand on va le voir en T2/ Bon il débute

408 **E** : Oui

Cadre de l'EN 5, Mme F., IEN du premier degré

Durée : 60 minutes

409 **CADRE DE L'EN 5** : Donc il fait quelques petites conneries/ Quelques maladresses/ Mais s'il
410 est déjà dans une équipe qui gamberge/ Qui voilà est dans une réflexion pédagogique intense/
411 Qui essaye des trucs puis qui monte des projets

412 **E** : Oui

413 **CADRE DE L'EN 5** : Et puis qu'il est porté par ça/ Qu'il s'y engage/ Qu'il y trouve sa place/
414 Quand on retourne le voir en T6 c'est du pur bonheur/ En général ils ont fait des progrès et ça
415 va continuer parce que voilà ils ont investi le métier et voilà

416 **E** : Oui

417 **CADRE DE L'EN 5** : Ils trouvent leur compte à faire réussir leurs élèves quoi

418 **E** : Oui

419 **CADRE DE L'EN 5** : Après les enseignants de/ Moi je sais on inspectait les T2 à partir de
420 janvier et au premier trimestre on inspectait les anciens T2/ Les Vieux (rires)

421 **E** : (Rires)/ Ah oui

422 **CADRE DE L'EN 5** : Les Tplus quoi/ Et c'est vrai que c'est là qu'on voyait/Enfin que je voyais
423 des enseignants installés dans une routine de type professionnelle

424 **E** : Oui

425 **CADRE DE L'EN 5** : Ayant désinvesti leur métier/ Souvent des enseignants qui étaient depuis
426 5 ans sur le même poste voire sur le même niveau de classe/ Voilà/ Mais après on/ Enfin je vous
427 dis qu'on ne peut pas généraliser/ C'est vrai que je trouvais souvent plus d'enseignants en
428 difficulté voire en grande difficulté chez les enseignants autour de 50 ans que chez les
429 enseignants autour de 30

430 **E** : Oui/ Parce qu'y avait l'usure du métier hein ? / C'est l'usure du métier

431 **CADRE DE L'EN 5** : Oui/ L'usure d'une part puis la routine parce que c'est vrai que le métier/
432 Enfin l'usure on ne la voit pas de partout/ Des gens qui restent motivés pendant toute leur
433 carrière/ Non la fatigue mais vraiment je vous dis c'est la routine professionnelle/ Moi c'était ce
434 que je mettais à tous les T2 dans leur premier rapport d'inspection/ Préservez-vous de la routine
435 professionnelle-

436 **E** : Oui

437 **CADRE DE L'EN 5** : - Changez de niveaux/ Changez de classe/ Changez d'école-

438 **E** : Oui en fait c'est une routine mortifère

439 **CADRE DE L'EN 5** : C'est ça

- 440 E : Ça y est on a réussi/ On est installé/ On bouge plus-
- 441 CADRE DE L'EN 5 : On bouge plus/ Et si on bouge plus forcément c'est le train-train
- 442 E : Oui
- 443 CADRE DE L'EN 5 : (///)
- 444 E : D'accord/ Quelle formation pour les enseignants et les inspecteurs ?
- 445 CADRE DE L'EN 5 : Alors pour les enseignants ?
- 446 E : Oui
- 447 CADRE DE L'EN 5 : Faut parler déjà du niveau de recrutement/ On sait qu'on a une crise de
448 recrutement en ce moment
- 449 E : Oui
- 450 CADRE DE L'EN 5 : Elle correspond bien avec la mastérisation donc euh faudrait peut- être
451 au bout d'un moment se poser la question- Est-ce- qu'un recrutement niveau Master est
452 pertinent ? / Est- ce qu'on va faire des étudiants qui vont avoir bac +5 pour passer un concours
453 pour gagner ensuite un salaire de merde hein (rires)
- 454 E : (Rires) Je vais devoir ensuite présenter mon travail (rires)
- 455 CADRE DE L'EN 5 : (Rires)/ J'assume mes propos/ A bac +5 dans le privé on gagne un peu
456 plus que 1400 euros
- 457 E : Bac +5 ? / Mais ensuite on passe le concours ?
- 458 CADRE DE L'EN 5 : Non mais c'est début de la
- 459 E : C'est en même temps
- 460 CADRE DE L'EN 5 : C'est ça/ M1 ou début M2/ Je ne sais jamais
- 461 E : C'est Master 2 ça veut dire qu'ils ont bac+5
- 462 CADRE DE L'EN 5 : Oui
- 463 E : Mais pour autant ils n'ont pas le concours puisqu'il faut qu'ils le passent/ Ils sont encore en
464 préparation
- 465 CADRE DE L'EN 5 : Oui c'est ça
- 466 E : Mais ça veut dire que c'est plus qu'un Master 2/ Plus que bac +5
- 467 CADRE DE L'EN 5 : Non

Cadre de l'EN 5, Mme F., IEN du premier degré

Durée : 60 minutes

468 E : C'est la même année je crois

469 CADRE DE L'EN 5 : La même année

470 E : Ça se fait en parallèle

471 CADRE DE L'EN 5 : Alors je crois qu'y a fin de M1 ou fin de M2 ?

472 E : Y a eu un changement/ Cette année y avait les anciens et les nouveaux cette année

473 CADRE DE L'EN 5 : Je ne me souviens jamais

474 E : Moi j'ai eu une PES et elle faisait les 2 en même temps/ Elle faisait son Master 2 et en même
475 temps cette année elle avait des trucs à rendre pour le (///)

476 CADRE DE L'EN 5 : Pour l'ESPE

477 E : Pour l'ESPE

478 CADRE DE L'EN 5 : Et elle était validée sur les 2 choses en même temps

479 E : C'est ça

480 CADRE DE L'EN 5 : À la fin de la M1 ils sont fonctionnaires stagiaires

481 E : Oui

482 CADRE DE L'EN 5 : Oui PES/ Professeur des Écoles Stagiaire

483 E : Oui

484 CADRE DE L'EN 5 : Et là dans leur première année ils doivent valider leur partie on va dire
485 professionnelle

486 E : Oui

487 CADRE DE L'EN 5 : Du master et puis ils doivent valider leur master

488 E : Oui/ Donc Master 2

489 CADRE DE L'EN 5 : Donc y a ça

490 E : Pour un salaire de ?

491 CADRE DE L'EN 5 : Pour un salaire de/ Net/ En début de carrière/ Je crois qu'ils sont à 1350
492 euros et de plus (rires)/ Vous imaginez bien que (///)

493 E : Dans le privé ils seraient à combien ?

494 **CADRE DE L'EN 5** : Ah je / Ah dans une entreprise privée ? / Je n'en sais rien mais un bac
495 +5 quand même (///)

496 **E** : 2000 au minimum

497 HD: Il me semble oui/ Euh qu'est-ce- que je voulais dire?/ Oui/ On parlait de cette année là où
498 ils doivent simultanément faire la classe un jour ou deux jours par semaine/ Je sais plus deux
499 jours par semaine / Finir un Master/ Valider tout un tas de trucs/ Vous pensez bien que ceux
500 qui réussissent l'exploit quand même ce ne sont que de très bons élèves/ Donc ça veut dire que
501 ce ne sont que des étudiants qui ne connaissent pas la difficulté scolaire

502 **E** : Oui

503 **CADRE DE L'EN 5** : Donc ils sont éloignés des problématiques des élèves qui sont en
504 difficulté scolaire donc ils ne peuvent pas les prendre en charge parce qu'ils ne peuvent pas les
505 comprendre et ils ne les ont pas vécues/Et on ne leur a pas appris

506 **E** : Oui

507 **CADRE DE L'EN 5** : Donc ça je pense que c'est un premier obstacle

508 **E** : Oui

509 HD/ Moi je crois que c'est un métier comme tous les métiers/ C'est un métier important
510 enseignant/ Moi je crois qu'il faudrait revenir à un truc/ Revenir à un recrutement licence

511 **E** : Oui

512 **CADRE DE L'EN 5** : Et puis deux ans de formation avec des stages accompagnés/ Pas
513 accompagnés/ Mais deux ans de vraie formation

514 **E** : Oui

515 **CADRE DE L'EN 5** : Et puis avec de la sociologie/ De l'éducation dans le cursus de la
516 formation des enseignants ça serait tellement bien

517 **E** : Oui

518 **CADRE DE L'EN 5** : Euh voilà/ Pas seulement des savoirs didactiques mais d'autres savoirs/
519 De la pédagogie/ Ben voilà y a plein de choses à faire mais je ne crois pas qu'on puisse apprendre
520 son métier comme ça quoiqu'ils soient brillants hein/ Après on les voit dans les classes/ Ils sont
521 bien ces petits là

522 **E** : Oui

523 **CADRE DE L'EN 5** : Ben voilà mais on voit de plus en plus de gosses d'enseignants

524 **E** : De plus en plus de gosses d'enseignants passer le concours ?

525 **CADRE DE L'EN 5 : PE**

526 **E :** Alors que moi j'ai interviewé des enseignants et je leur ai demandé si eux ils feraient la pub
527 pour que leurs enfants aillent dans l'enseignement/ Ils disaient que non/ Ils disaient d'abord /Tu
528 essayes autre chose/ Puis éventuellement après tu le fais/

529 **CADRE DE L'EN 5 :** Alors peut-être que c'est

530 **E :** C'est en parlant d'eux

531 **CADRE DE L'EN 5 :** Oui

532 **E :** En fait c'est en parlant de leur enfant en âge de chercher du travail /Ils disent /D'abord- Fais
533 autre chose/ Peut-être que ça veut dire aussi le truc que nous on n'est pas sorti de l'école/ Vous
534 voyez ?

535 **CADRE DE L'EN 5 :** Je ne sais pas si les enseignants pensent qu'ils ne sont pas sortis de
536 l'école

537 **E :** C'est quand même le reproche qu'on fait souvent aux enseignants

538 **CADRE DE L'EN 5 :** Oui bien sûr/ Bien sûr mais je ne sais pas s'ils se le font à eux-mêmes/
539 Je ne sais pas/ Voilà pour ce qui est de la formation des enseignants je crois que je vous ai
540 répondu/ La formation des inspecteurs ? / Alors ça va faire un peu passéiste encore/ Moi j'ai été
541 recruté/ On avait un an de formation/ Enfin pendant un an on avait un an sans circo et puis un
542 an avec un petit retour à l'ESEN/ L'année sans circo ben (souffle) on a bien fait la fête hein

543 **E :** Oui

544 **CADRE DE L'EN 5 :** (Rires)/ Mais je ne suis pas certaine d'avoir appris tout ce que j'aurais
545 pu apprendre/ Maintenant y a plus cette année de stage à l'ESEN/ On se retrouve directement
546 en circo et je trouve que quand même ils en bavent les élèves/ Avec leur circonscription à gérer
547 plus tout leur temps de formation au niveau académique etc./ ils en bavent un peu mais en
548 revanche

549 **E :** Oui

550 **CADRE DE L'EN 5 :** Mais auparavant y avait une formation qui était tout ce que j'ai vécu
551 avec l'ESEN/ C'est à dire les conférences/ Les ateliers/ Les machins

552 **E :** Oui

553 **CADRE DE L'EN 5 :** Et par ailleurs moi de mon temps quand je n'étais pas à l'ESEN j'étais
554 auprès d'un tuteur

555 **E :** Oui

556 **CADRE DE L'EN 5** : Qui avait sa circo et je regardais faire mon tuteur/ Bon c'est pareil/ C'est
557 très lié à la personnalité du tuteur et au rapport au métier du tuteur donc moi déjà ça n'a pas
558 collé entre mon tuteur et moi mais enfin ça n'a pas collé/ On s'est bien entendu mais il a trouvé
559 que j'étais très bien et tout mais moi j'ai trouvé qu'il avait une façon de conduire sa circo qui ne
560 m'allait pas

561 **E** : C'est à dire ?

562 **CADRE DE L'EN 5** : Oh c'était plan plan/ C'était (///) (rires)/ Non mais ça manquait de
563 convivialité/ D'humanité/ Enfin voilà

564 **E** : Ouais

565 **CADRE DE L'EN 5** : Et donc encore avant y avait ce temps à l'ESEN et par ailleurs quand ils
566 n'étaient pas à l'ESEN les stagiaires avaient une mini circonscription

567 **E** : Oui

568 **CADRE DE L'EN 5** : Et je me demande quand même si c'est pas la meilleure solution/ Un
569 tuteur pas loin de la mini-circonscription/ Une petite circo voilà / Une petite dizaine d'école je
570 ne sais pas

571 **E** : Oui pour commencer

572 HD: Voilà/ Une centaine d'instits/ Un tuteur pas loin qui vient vous voir/ Qui vous encadre en
573 réunion de directeurs etc./ Moi il me semble que c'était/ Voilà de la même façon que les
574 stagiaires PE on leur laisse un petit peu la classe/ Voilà leur laisser un petit peu bout d'autonomie
575 en circo ça fait voilà/ Après je sais pas quelle est la formation idéale en circo parce que là les
576 conférences à l'ESEN sur le nouveau management etc./ C'est pas ça qui nous fait apprendre le
577 métier/ Si on avait des ateliers qui étaient intéressants

578 **E** : Après vous étiez responsable d'un métier d'inspecteur

579 **CADRE DE L'EN 5** : Oui

580 **E** : Vous pouvez m'en parler ? / En fait j'aimerais savoir plusieurs choses/ Les grands profils
581 d'inspecteur/ Combien d'inspecteurs il y a au niveau national ?

582 **CADRE DE L'EN 5** : Ouais je crois qu'on est/ Je veux pas dire de bêtises

583 **E** : Parce que c'est un petit corps d'état hein ?

584 **CADRE DE L'EN 5** : C'est un petit corps d'état/ Je crois qu'on est 3000/ Je parle des
585 inspecteurs/ Des IEN

586 **E** : Premier degré

587 **CADRE DE L'EN 5** : Premier et second degré/ Vous savez qu'y a des IEN du second degré

588 E : Oui

589 CADRE DE L'EN 5 : Je ne parle pas des IPR/Je parle des IEN

590 E : Oui

591 CADRE DE L'EN 5 : Je crois qu'on doit être 3/4000/ Vous voulez que je vous parle de mon
592 syndicat ?

593 E : Du syndicat/ Parce que j'aimerais avoir les grands profils d'inspecteurs

594 CADRE DE L'EN 5 : Alors les grands profils d'inspecteurs/ Sachez que s'il y a une révolution
595 elle ne partira pas des inspecteurs

596 E : Oui

597 CADRE DE L'EN 5 : Ce ne sont pas des révolutionnaires les inspecteurs / Majoritairement ils
598 viennent du premier degré

599 E : Oui/ C'est le prototype

600 HD: Voilà le prototype il a une cinquantaine d'années/ Entre 45 et 50 ans quand il se décide à
601 passer le concours parce que bien souvent il est un peu au bout du déroulement dans le corps
602 où il se trouve/ Dans le corps des PE/ Donc voilà ou parce qu'on lui a dit son supérieur/ Son
603 inspecteur lui a dit/ C'est bien ce que tu fais/ Tu pourrais peut-être essayer de passer le concours
604 d'IEN/ Mais donc majoritairement ils viennent du premier degré/ Majoritairement ils ont été
605 conseiller pédagogique/ Enfin ils ont bossé en circonscription donc soit en étant conseiller
606 pédagogique/ Coordo ou à la DSDEN/ Ce sont un peu plus souvent des hommes que des
607 femmes mais la parité commence à/ Voilà ça c'est le profil type et puis c'était de bons
608 enseignants

609 E : Oui

610 CADRE DE L'EN 5 : Après euh je pense qu'après y a deux directions qui enfin voilà/ Après
611 on prend deux voies différentes

612 E : Oui

613 CADRE DE L'EN 5 : Le fait d'être devenu inspecteur pour certain c'est/ C'est je suis quelqu'un
614 d'important

615 E : Oui

616 CADRE DE L'EN 5 : Et je pense que ça va beaucoup influencer sur leurs rapports aux autres
617 en général/ Je suis quelqu'un d'important dans ma circonscription/ Je veux bien faire/ Comme
618 ils ont été de bons élèves et de bons enseignants ils vont devenir de bons inspecteurs donc/Je
619 veux tout bien faire donc je mets en place toute les réformes euh celles d'aujourd'hui et celles
620 de demain qui disent tout le contraire je vais la mettre en place avec le même enthousiasme

621 E : Y a une absence d'esprit critique

622 CADRE DE L'EN 5 : Voilà

623 E : Ce sont en fait de bons exécutants

624 CADRE DE L'EN 5 : Ce sont de valeureux serviteurs de l'État

625 E : Ouais/ C'est des valets/ c'est très péjoratif de dire ça

626 CADRE DE L'EN 5 : Oui mais je vais le dire aussi

627 E : Mais c'est ça hein ?

628 CADRE DE L'EN 5 : Oui/ Oui

629 E : Parce que nous quand on est formé à l'Éducation nationale on a ça quand même/ On a ces
630 croyances/ Ce sont des valeurs qu'on porte

631 CADRE DE L'EN 5 : Oui/ Oui

632 E : D'où s'il n'y a pas une remise en question c'est assez naturel de le faire

633 CADRE DE L'EN 5 : Oui mais voilà je crois qu'y avait des collègues qui étaient capables de
634 défendre une chose et son contraire le lendemain

635 E : Oui

636 CADRE DE L'EN 5 : Et puis

637 E : En fait y a une confiance absolue dans ce qui vient d'en haut

638 CADRE DE L'EN 5 : Je sais pas si c'est de la confiance absolue/ Je ne sais pas s'ils perdent
639 tout sens critique ou pas/ Je pense que déjà c'est un métier qui use très vite

640 E : Inspecteur ?

641 CADRE DE L'EN 5 : Oui

642 E : Plus qu'enseignant ?

643 CADRE DE L'EN 5 : Oui

644 E : Plus qu'enseignant ?

645 CADRE DE L'EN 5 : Oui/ Je pense que vous voyez/ Je vois encore beaucoup de mes copains
646 de promo

647 E : Oui

648 **CADRE DE L'EN 5** : Et là on se disait tous/ Alors ce que je revois au départ c'était des gens
649 qui se ressemblaient forcément/ Qui avaient ce même enthousiasme

650 **E** : Oui

651 **CADRE DE L'EN 5** : Pour les élèves/ Voilà qui avaient la même motivation que la mienne
652 pour et euh / Et là on est tous un peu lassés

653 **E** : Oui

654 **CADRE DE L'EN 5** : Et on le fait parce qu'il faut le faire ou alors par/ Mais on y croit plus

655 **E** : Oui

656 **CADRE DE L'EN 5** : On y croit plus et je sais plus pourquoi je vous disais ça

657 **E** : Parce qu'on parlait des profils d'inspecteurs

658 **CADRE DE L'EN 5** : Des profils d'inspecteurs

659 **E** : Des profils d'inspecteurs et que vous m'avez dit que la révolution ne viendrait pas d'eux

660 **CADRE DE L'EN 5** : Non/ Non

661 **E** : Ce sont des bons élèves/ De bons profs

662 **CADRE DE L'EN 5** : Et puis dociles/ Euh le fait qu'ils aient réussi ce concours qui est un
663 concours un petit peu élitiste on va dire leur donne ensuite des vellétés de déroulement de
664 carrière/ Passer le concours pour devenir inspecteur d'Académie donc ça veut dire que surtout
665 il faut être docile/ Il faut / Et puis y a une espèce de croyance/ De je ne sais pas quoi dans le
666 métier

667 **E** : Ouais

668 **CADRE DE L'EN 5** : Qui fait qu'il faut être loyaux/ Alors ça on nous bassine avec la loyauté
669 en formation mais comme le concept est pas vraiment défini quand on nous le présente en
670 formation/ Euh le concept de loyauté vient en fait à être un concept de servilité/ Y a un peu une
671 confusion

672 (///)

673 **CADRE DE L'EN 5** : Oui c'est ça/Moi je pense que c'est ça/ Au nom du principe de la loyauté
674 / C'est vraiment au nom du principe de la loyauté/ Ce n'est pas ce que vous disiez/Ils perdent
675 tout sens critique etc./ Non c'est-il faut être loyal/ C'est ce qu'on nous dit en formation

676 **E** : ça me fait penser aussi/ ça me vient comme ça/ J'avert avec les Misérables vous savez/ C'est
677 excessif hein/ Mais Javert il est comme ça ce personnage/ Il est vraiment/ Il faut qu'il obéisse à

Cadre de l'EN 5, Mme F., IEN du premier degré

Durée : 60 minutes

678 ses règles et finalement il va finir par se suicider parce que ça ne va pas aller avec le/ A un
679 moment donné ça va plus aller

680 **CADRE DE L'EN 5** : En fait je pense que j'ai la réponse à votre question/ En fait la mienne/
681 Y a deux sortes d'inspecteurs/ Ceux qui sont loyaux à l'institution et ceux qui sont loyaux aux
682 élèves

683 **E** : Et à eux non ?

684 **CADRE DE L'EN 5** : Et à eux/ Et voilà et ceux qui sont loyaux à l'institution sont peut-être
685 plus nombreux que ceux qui sont loyaux à eux- même

686 **E** : Ouais

687 **CADRE DE L'EN 5** : Voilà (rires) Mais je pense qu'y a aussi/ Voilà ce sont des gens souvent
688 qui ont peur/ Peur de s'exprimer/ Peur de montrer son désaccord en conseil d'inspecteurs/ Enfin
689 en conseil d'inspecteurs en général on est un ou deux à parler en conseil d'inspecteur

690 **E** : Oui

691 **CADRE DE L'EN 5** : Sinon en conseil d'inspecteurs tout ce que dit l'inspecteur c'est/ Oui/ oui
692 monsieur l'inspecteur/ Ouais ce sont des gens trouillards quand même/ Trouillards

693 **E** : Et pourquoi ?

694 **CADRE DE L'EN 5** : Aucune idée/ Il n'y a aucune raison objective de l'être parce que je ne
695 vois pas les/ Enfin quand on en entend parler par les collègues qui se tiennent lors des CAPD
696 disciplinaires qui peuvent avoir lieu comme pour les commissions disciplinaires pour les
697 enseignants qui dysfonctionnent et qui existent aussi pour les inspecteurs qui dysfonctionnent/
698 Mais c'est des gens qui sont en abandon de poste depuis 6 mois ou qui ont tripoté des instits
699 enfin c'est (///)

700 **E** : Oui c'est pour des choses graves

701 **CADRE DE L'EN 5** : Des choses graves/ C'est pas parce que l'inspecteur d'Académie a
702 dit/Vous faites ça/ Et qu'il a dit/Non je le ferai pas/ Qu'on va en commission disciplinaire quoi/
703 Y a aucun (///)

704 **E** : Rien

705 **CADRE DE L'EN 5** : En plus on est plus noté/ Il n'y a pas d'enjeu/ On n'est pas noté/ On n'a
706 même plus de déroulement de carrière/ Éventuellement il peut nous bloquer pour accéder à la
707 Hors classe mais y en a 1 sur 1000 qui est empêché d'aller à la hors classe

708 **E** : Oui

709 **CADRE DE L'EN 5** : Donc y a aucune raison objective qui/ D'avoir peur de l'Institution mais
710 ça fait peur/ Un peu comme le père suprême (rires)

711 E : Oui

712 CADRE DE L'EN 5 : C'est un truc un peu

713 E : Oui et après politiquement comment ils se situent ?

714 CADRE DE L'EN 5 : Politiquement comment ils se situent ?

715 E : Est-ce que c'est des différences politiques/ De partis ?

716 CADRE DE L'EN 5 : Alors

717 E : Parce qu'il y a la (///) et vous c'est (///)

718 CADRE DE L'EN 5 : C'est (///)

719 E : Vous c'est (///) /Et y en a plusieurs de syndicats/ Y a (///)

720 CADRE DE L'EN 5 : (///) / Je ne vais pas être objective

721 E : Non mais quand même quelles sont les grandes différences ?

722 CADRE DE L'EN 5 : Ils sont plutôt dans l'accompagnement des réformes (///) donc ils sont
723 plutôt proches du PS

724 E : Oui

725 CADRE DE L'EN 5 : Euh voire même un petit peu plus à droite

726 E : Oui

727 CADRE DE L'EN 5 : Et plutôt sur la défense d'intérêt catégoriel essentiellement donc oui
728 voilà/ Un échelon supplémentaire dans la classe normale/ Des augmentations/ Des machins

729 E : C'est des trucs corporatistes

730 CADRE DE L'EN 5 : Oui voilà corpo/ (///)

731 E : Oui

732 CADRE DE L'EN 5 : (///)

733 E : Oui

734 CADRE DE L'EN 5 : Mais à un moment aussi les inspecteurs ont envie qu'on leur parle de
735 leur mouvement/ De leur argent etc. donc on a

736 E : Ouais d'accord

737 CADRE DE L'EN 5 : (rires)

738 E : Ben merci

739 CADRE DE L'EN 5 : De rien

740 E : Vous voulez me dire autre chose sur votre métier

741 CADRE DE L'EN 5 : Ben non

742 E : Si c'était à refaire ?

743 CADRE DE L'EN 5 : Si c'était à refaire ? / J'ai fini par faire un burn-out/ Rien que de vous en
744 parler ça me (///) (émue)

745 E : Non

746 CADRE DE L'EN 5 : Parce que franchement

747 E : Parce qu'après je sais pas si

748 CADRE DE L'EN 5 : Non/ Non/ Je me suis pas encore posé cette question parce que je vous
749 dis/ (///) J'ai fait un burn out/ Je crois que je le ferai quand même

750 E : Vous le feriez quand-même

751 CADRE DE L'EN 5 : Oui/Oui/ Parce que j'ai eu depuis le temps de lire/ De comprendre ce
752 qui m'était arrivée/ Parce que ce que je vous disais sur cette relation avec la hiérarchie/ Moi
753 j'avais essayé de m'en déprendre justement (///)

754 CADRE DE L'EN 5 : (///) Parce que voilà je savais que mon travail en circonscription était
755 apprécié par les gens avec qui je travaillais/ Parce que finalement j'avais de très bonnes
756 évaluations etc. etc.

757 E : Oui

758 CADRE DE L'EN 5 : Et je pense que justement à un moment donné je me suis repliée sur moi
759 / Enfin sur ma circo ou un peu voilà/ Non pas ma baronnie mais c'était un peu ça quoi

760 E : Oui

761 CADRE DE L'EN 5 : Euh/ Mon équipe de circo/ Mes directeurs/ Ma secrétaire de circo parce
762 que ce qui se passait à l'extérieur/ Toutes ses réformes là j'y croyais plus et je voulais même
763 plus en entendre parler

764 E : Vous travailliez en autarcie

765 CADRE DE L'EN 5 : Oui

766 E : Repliée sur vous-même

Cadre de l'EN 5, Mme F., IEN du premier degré

Durée : 60 minutes

767 **CADRE DE L'EN 5** : Et je pense que c'est ça/ Parce que sinon on me faisait faire des choses
768 qui étaient contraire à mes valeurs/ C'était insupportable

769 **E** : Oui

770 **CADRE DE L'EN 5** : (//)

771 **E** : Merci

772 **CADRE DE L'EN 5** : Et ben de rien

- 1 **E** : Bonjour
- 2 **CADRE DE L'EN 6** : Bonjour
- 3 **E** : Merci de me recevoir/ Je vais vous demander ce que vous pensez de l'Éducation Nationale
4 depuis ces 20 dernières années
- 5 **CADRE DE L'EN 6** : D'accord/ Première question ?
- 6 **E** : Première question
- 7 **CADRE DE L'EN 6**: Depuis ces vingt dernières années/L'Éducation nationale/ Alors
8 l'Éducation nationale elle veut/ Elle se donne beaucoup d'ambition / Elle veut faire réussir tous
9 les élèves avec un T majuscule et elle se heurte je dirai à toutes nos habitudes c'est-à-dire que
10 l'image très élitiste de notre système éducatif à l'intérieur du système comme à l'extérieur / Je
11 veux dire que même la société française n'accepterait pas ou difficilement que l'Éducation
12 nationale ne soit pas un peu élitiste voire beaucoup donc c'est très compliqué d'accepter de
13 faire / De mettre en place les dispositifs qui vont faire réussir plus d'élèves /
- 14 **E** : Oui
- 15 **CADRE DE L'EN 6** : Puisque ces dispositifs on les met en place dans des zones un petit peu
16 difficiles
- 17 **E** : Oui
- 18 **CADRE DE L'EN 6** : On n'a peu de moyens pour ça et l'équilibre aurait besoin d'être réfléchi
19 c'est-à-dire qu'on devrait se dire où est-ce qu'il y a des endroits où on a mis un petit peu trop
20 de moyens peut-être / On aurait mis des moyens en excès/ Ce serait bon de réfléchir à les réduire
21 hein ? Voilà/ Et ça ces questions-là on a toujours beaucoup de mal à se les poser/ On a beaucoup
22 de mal à prendre les décisions qui vont avec
- 23 **E** : Oui
- 24 **CADRE DE L'EN 6** : Donc c'est très difficile de mettre en place /hein/ je dirai ces actions
25 pour donner la possibilité à des équipes pédagogiques de travailler ensemble/ De travailler avec
26 plus d'élèves
- 27 **E** : Oui
- 28 **CADRE DE L'EN 6** : De faire réussir mieux les élèves/ En fait ce qu'on veut c'est au travers
29 de la réussite pour tous / On s'est donné l'ambition de dire / On veut que les enseignants
30 travaillent différemment / Première des choses qu'ils travaillent en équipe/ Deuxième des
31 choses qu'ils changent leur pratiques pédagogiques/ Alors ça ça fait 20 ans qu'on le dit/
32 Aujourd'hui on le dit en 2015 un petit peu plus fort depuis la rentrée 2014
- 33 **E** : Oui
- 34 **CADRE DE L'EN 6** : Mais comme je le dis on se heurte à toutes ces problématiques donc ça
35 nécessite quand même si la réorganisation pédagogique peut être une réponse elle ne suffit pas
36 hein/ On le montre quand même/ Aujourd'hui la réforme du lycée professionnel par exemple/
37 Je ne suis pas un expert du lycée professionnel par ma position d'IA- Ipr mais la réforme du

38 lycée professionnel est quand même une réforme ambitieuse / On a des élèves qui bien souvent
39 arrivent en situation d'échec scolaire

40 **E** : Oui

41 **CADRE DE L'EN 6**: C'est-à-dire qu'on les a pas motivés vraiment pour aller au lycée
42 professionnel / Pendant 4 ans au collège on leur dit que s'ils réussissent pas ils iront au lycée
43 professionnel/ Sorte de sanction /15 jours avant de remplir le dossier on leur explique que le
44 lycée professionnel c'est super bien pour eux et puis une fois qu'ils y sont les équipes
45 enseignantes sont obligés de faire beaucoup d'efforts pour leur redonner envie/ Leur redonner
46 et comme dans certaines filières on a 30 jeunes / Une classe entière qui sont pas motivés/ Pour
47 faire passer des cours un peu théoriques c'est très très compliqué pour les élèves

48 **E** : Oui

49 **CADRE DE L'EN 6** : Et parallèlement/ Parallèlement on a des filières très élitistes que sont
50 nos classes préparatoires avec des enseignants qui font très peu d'heures

51 **E** : Oui

52 **CADRE DE L'EN 6** : Avec des pondérations qui sont très importantes / Ils ont les meilleurs
53 élèves qui ont été triés sur le volet et on se refuse de toucher à ça

54 **E** : Oui

55 **CADRE DE L'EN 6** : Donc voilà/ On ne réfléchit même pas sur ce dossier-là/Je pense qu'il y
56 aurait des choses à faire pour équilibrer un peu mieux les choses/ Voilà /Tout ce qui s'est passé/
57 Parce que toutes les réformes qui ont été mises en œuvre ont toutes du sens quel que soit les
58 gouvernements

59 **E** : En fait vous êtes en train de dire qu'il y a des castes

60 **CADRE DE L'EN 6** : Oui/ Y a des castes/Oui

61 **E** : Et avec des castes qui intègrent également les profs

62 **CADRE DE L'EN 6** : Ah ben complètement/ Jusqu'au plus haut niveau

63 **E** : C'est une reproduction sociale

64 **CADRE DE L'EN 6**: C'est une reproduction sociale oui/ Tout le monde adhère à ça / Essayons
65 de dire par exemple dans un collège et c'est ce qu'il se passe / On va passer à l'évaluation par
66 compétences / Vision positive des choses/ On ne regarde plus ce que l'élève ne sait pas faire/
67 On regarde ce qu'il sait faire et on le valorise au travers de ce qu'il sait faire / Ben c'est bien
68 joli mais il arrive un moment où les profs et les parents d'élèves par contre ne comprennent
69 plus parce que y a plus de hiérarchie entre les élèves et même notre système /

70 **E** : Oui

71 **CADRE DE L'EN 6**: Les affectations de troisième à la seconde nécessitent un traitement
72 informatique / Ce traitement informatique nécessite des points/ Pour avoir des points il faut des
73 notes et donc on essaye(///) Et aujourd'hui à notre niveau on essaye de faire évoluer dans nos
74 filières professionnelles parce que c'est plus facile qu'ailleurs et puis j'aurais envie de dire y

75 a peut-être moins d'attention autour de ces disciplines qui sont celles qui font réussir nos élèves/
76 On a pas envie de toucher aux lettres en France / On a pas envie de toucher les maths/ On a pas
77 envie de toucher/ Y a des disciplines qu'on veut pas toucher hein et je crois qu'il faut se dire
78 que ce serait bien à un moment de se poser des questions tous ensemble et on se les pose mais
79 les solutions on aime pas trop les mettre en œuvre quoi

80 **E** : Et ça serait quoi les solutions ?

81 **CADRE DE L'EN 6** : Les solutions déjà ça serait déjà qu'on nous donne d'en haut une image
82 de travail collaboratif/ Déjà/

83 **E** : Oui/ Toutes sections confondues

84 **CADRE DE L'EN 6** : Toutes sections confondues mais surtout toutes disciplines confondues/
85 Si on veut faire travailler les enseignants ensemble c'est bien / On s'aperçoit que les enseignants
86 travaillent ensemble à partir du moment où y a des affinités / S'il n'y a pas d'affinités ils ne
87 travaillent pas ensemble/ Euh s'ils ont obligation ils vont travailler ensemble

88 **E** : Oui

89 **CADRE DE L'EN 6** : Avec plus ou moins de réussite mais ils vont travailler ensemble donc
90 un il faut un exemple/ L'exemple au plus haut niveau/ Il me semble qu'on devrait avoir des
91 disciplines au niveau national qui donnent / Qui montrent l'exemple d'un fort travail
92 collaboratif/

93 **E** : Oui

94 **CADRE DE L'EN 6** : C'est quand même difficile à mettre en place même si on progresse
95 quand même / On progresse/ Ensuite il faut que dans nos programmes on ait des heures de
96 coanimation écrites

97 **E** : Oui

98 **CADRE DE L'EN 6**: Si on a des heures de coanimation écrites/ C'est plus facile pour mettre
99 nos enseignants ensemble alors on a un merveilleux exemple/ C'est la réforme en 2011 / (///)
100 /Dans la grille horaire il est noté une heure de co-enseignement / Qu'on appelle ETLV/
101 Enseignement technologique en langue vivante / Une heure/ Pendant une heure on a un
102 enseignant de technologie associé à un enseignant d'anglais ou d'espagnol/ Bon en général c'est
103 anglais/ Ben on s'aperçoit que c'est très apprécié des enseignants / C'est inscrit sur l'emploi du
104 temps/ C'est inscrit dans la grille horaire donc c'est fait /

105 **E** : Oui

106 **CADRE DE L'EN 6**: Parallèlement le groupe de l'inspection générale qui a voulu afficher
107 comme je le disais un travail collaboratif sur les disciplines scientifiques (///) a monté un groupe
108 de travail sur l'Académie de Montpellier piloté par 3 IPR / Moi j'étais IPR (///) pour écrire
109 avec bien sûr avec des enseignants / Pour écrire un document qui permet d'enseigner les
110 mathématiques dans le bac technologique c'est-à-dire enseignons les mathématiques mais des
111 mathématiques qui répondent aux besoins (///) On fait pas des mathématiques pour devenir
112 chercheur dans les grands labos de recherches de mathématiques /

113 **E** : Oui

114 **CADRE DE L'EN 6:** C'est pas forcément dans ces filières-là qu'on a nos futurs chercheurs en
115 mathématiques même si on sait jamais mais quoiqu'il en soit tous les élèves pour réussir ils faut
116 qu'ils comprennent que les mathématiques ont du sens/ Ont du sens/ Résultat/ Résultat/
117 Aujourd'hui c'est très difficile à mettre en œuvre / Moi j'ai dans tous les lycées où je passe pour
118 les(///) que j'ai en responsabilité / J'essaie de rencontrer les enseignants (///) Les enseignants de
119 maths / C'est très difficile/ On me dit oui mais le proviseur n'a pas forcément les moyens / C'est
120 pas forcément le vœu des uns et des autres / C'est pas obligatoire/ C'est pas écrit dans le / Donc
121 personne ne le fait

122 **E :** Oui

123 **CADRE DE L'EN 6 :** Moi là j'ai eu un collègue qui m'a dit l'autre jour en (///) qu'il allait
124 mettre ça en place avec le prof de maths/ Ils s'entendent bien / Voilà

125 **E :** Oui

126 **CADRE DE L'EN 6 :** Quand y a une affinité entre collègues on a envie de faire quelque chose

127 **E :** Ouaih/ Ouaih

128 **CADRE DE L'EN 6 :** Alors que l'anglais et l'enseignement technologique en langues vivantes
129 est fait dans tous les lycées de l'Académie qu'on s'entende ou pas / C'est fait/ Au grand bonheur
130 des élèves et des enseignants eux-mêmes

131 **E :** Oui

132 **CADRE DE L'EN 6:** Et ça je pense que c'est quelque chose qui est très porteur/ Voilà une
133 piste pour essayer de dire faisons en sorte que les enseignants travaillent ensemble (///) Un
134 enseignant du premier est enfermé dans sa classe mais un enseignant du premier degré assure
135 toutes les disciplines entre guillemets donc il est tout à fait apte à donner une cohérence à son
136 enseignement/ Il peut faire travailler ses élèves sur son petit projet/ Son projet va être / On va
137 faire un petit peu de géographie/ On va faire un petit peu de maths/ On va faire un petit peu de/

138 **E :** Oui

139 **CADRE DE L'EN 6 :** De français/ On peut traiter plus de choses/ Là si dans un collège on
140 veut faire ça il faut mettre les enseignants autour de la table

141 **E :** Oui

142 **CADRE DE L'EN 6 :** Il faut trouver le projet fédérateur/ Il faut/ Bon la preuve que c'est
143 possible/ Une seule personne y arrive/ On doit pouvoir y arriver à plusieurs personnes

144 **E :** Oui

145 **CADRE DE L'EN 6 :** Le programme de collège actuel /Le préambule/ Tout le pôle scientifique
146 / Préambule qui invite les enseignants du pôle science maths- physique et technologie à
147 travailler ensemble / On a même des thèmes de convergence qui invitent les enseignants à
148 travailler ensemble / Et ben ce n'est pas utilisé ou très très (///)

149 **E :** C'est quoi les résistances ? / ça fait un changement de travail ?

150 **CADRE DE L'EN 6 :** Oui/ L'habitude

151 **E** : En fait c'est casser des routines

152 **CADRE DE L'EN 6** : Oui et après y a aussi la peur au travers d'un projet de pas être capable
153 de traiter le programme/ C'est-à-dire que moi Monsieur l'Inspecteur je vous entends / Attendez
154 moi j'ai un métier / Je suis prof de (///) Mon programme est très lourd alors m'amuser sur des
155 projets je veux bien mais je n'ai pas le temps/ Voilà je vous le fais court

156 **E** : Oui

157 **CADRE DE L'EN 6**: C'est-à-dire qu'en fait ce qu'il faut réussir à montrer c'est qu'au travers
158 d'un projet on est parfaitement capable d'avancer dans un programme et c'est toute la difficulté/
159 Alors pour ça/ Pour répondre à ça / Pour répondre je sais pas si je vais y répondre mais en
160 attendant sur le bassin de (///)/ Je suis référent du collège de (///) On a décidé de réunir les
161 enseignants autour de cette problématique/ Comment développer compétences et
162 connaissances dans une disciplines au travers d'un projet fédérateur interdisciplinaire et je
163 pense qu'on va trouver/ Nous en (///) c'est un sujet qu'on sait à peu près bien traiter même si
164 on le traite souvent / Parce que les enseignants (///) sont des enseignants qui sont scientifiques
165 d'abord / Ca veut dire qu'ils ont la culture mathématique / Ils ont la culture mathématique et la
166 culture sciences physiques/ Chimie / La culture technologique à un niveau tel que ce regard
167 global ils l'ont/ Simplement c'est qu'on souhaite quand même qu'ils puissent travailler avec
168 leur collègues de mathématiques et de physique puisque les disciplines étant cloisonnées par
169 horaires / Ils seraient quand même intéressant qu'y ait un peu de cohérence dans ce qu'ils font
170 et que les élèves en partant de mathématiques ils aient pas l'impression d'être dans un autre
171 monde

172 **E** : Ouai/ D'accord

173 **CADRE DE L'EN 6** : Voilà

174 **E** : Donc c'est quand même des gens qui sont très attachés au programme

175 **CADRE DE L'EN 6** : Attachés au programme/ Qui ont du mal à sortir de leur discipline

176 **E** : Oui

177 **CADRE DE L'EN 6** : Et qui veulent bien sortir de leur discipline euh à condition que ce ne
178 soit pas sur des temps qui consommeraient leur temps disciplinaire

179 **E** : Oui

180 **CADRE DE L'EN 6** : J'ai 3 heures de maths par semaine/ Je veux bien faire un projet mais
181 attention mais 3 heures de maths sont mes 3 heures de maths et c'est comme ça qu'on leur
182 demande toujours plus alors plus tard les élèves/ Je prends l'exemple des ateliers scientifiques
183 / On a eu je sais plus combien ou 450 ou 500 projets pédagogiques l'année dernière sur
184 l'académie de Montpellier sur les ateliers scientifiques / C'est absolument génial

185 **E** : Oui

186 **CADRE DE L'EN 6** : Tous les ateliers scientifiques ne sont pas des ateliers scientifiques pour
187 lesquels on a pris les heures sur les heures existants dans le programme / Si on veut que tous
188 les élèves réussissent il faut donner la chance à tous les élèves et impliquer tous les élèves dans
189 ce genre d'action / Si on fait un atelier en dehors des heures de classe on est pas sûr d'avoir ce

190 qui ont le plus besoin qui viennent/ D'ailleurs c'est souvent le contraire / C'est souvent ceux
191 qui sont le plus motivés qui viennent/ C'est-à-dire ceux qu'on avait pas besoin de convaincre

192 **E :** C'est-à-dire que c'est quand même les profs/ C'est-à-dire la base qui freine l'innovation

193 **CADRE DE L'EN 6:** Je pense pas qu'on puisse dire qu'ils freinent/ Je pense que les
194 enseignants sont prêts à innover/ Je pense pas que ce soit le souci/ Mais je pense qu'il y a des
195 blocages/ Globalement il y a des blocages / Bien sûr le blocage idéologique / Hein syndical euh
196 / On veut pas la bivalence/ On veut pas la trivalence donc si on me fait faire ça c'est qu'un jour
197 on voudra me faire travailler tout seul donc bon c'est tout/ Mais ça je pense qu'il faut passer la
198 dessus / Euh la fusée Ariane elle s'est fabriquée et le Pont de Millau s'est fabriqué avec des
199 gens de disciplines très différentes et jamais l'un a remplacé l'autre/ Hein/ Ils sont
200 complémentaires et grâce à cette complémentarité et ben ils ont fait le pont de Millau/ Grâce à
201 cette complémentarité/ On a hissé aussi le Centre Pompidou de Metz/ Donc à un moment donné
202 c'est le travail quotidien de partout / Une voiture ne se fait pas avec un seul ingénieur
203 polyvalent/ compétent partout hein

204 **E :** Oui

205 **CADRE DE L'EN 6 :** C'est un ensemble de compétences et de spécialités qu'on a mis et qu'on
206 a fait travailler ensemble / L'ingénierie collaborative / Je crois qu'il faut arriver à ça mais
207 culturellement dans la formation initiale des enseignants les universités sont très cloisonnées /
208 On fait des modules transversaux

209 **E :** Oui

210 **CADRE DE L'EN 6 :** Mais ça c'est le module transversal / La discipline reste la discipline /
211 ça serait quand même intéressant à un moment donné bon le collège c'est ça/ Comment on met
212 en œuvre une pédagogie au travers de projets interdisciplinaires qui vont permettre à chaque
213 discipline d'avancer / C'est ça une formation (///)

214 **E :** Oui

215 **CADRE DE L'EN 6:** Oui mais bon alors est-ce qu'il faut le faire cent pour cent du temps/
216 Peut-être pas mais en gros le faire par morceau / En 4 semaines on fait ça/ Pendant 4 semaines
217 au premier trimestre/ 4 semaines au deuxième trimestre/4 semaines au troisième trimestre et
218 puis de temps en temps/ Progressivement se mettre dans cette dynamique-là/ Mais y a des
219 blocages/ Oui des blocages disciplinaires / Des cloisonnements disciplinaires /La formation
220 initiale disciplinaire/ Oui la société/ Les parents d'élèves vont être très inquiets / Si on
221 consomme une heure de math/ Une heure de physique/ Une heure de science et une heure de
222 technologie et je leur dis je vais faire un projet et toutes les disciplines vont avancer ouah je
223 suis pas certain que les parents d'élèves comprennent bien ce qui va se passer/ C'est aussi ça/
224 Donc ça va nécessiter beaucoup de communication pour convaincre et déjà faut convaincre les
225 enseignants et moi quand j'ai présenté les deux projets pluridisciplinaires j'ai une collègue en
226 histoire- géographie qui m'a dit mais moi monsieur je suis d'accord avec vous mais moi je
227 peux pas / Moi j'ai un programme/ Il est extrêmement dense que je ne peux pas faire un projet
228 parce qu'elle considère que le projet est forcément en dehors de ces cours/Elle considère que le
229 projet/C'est un peu la problématique qu'on a dans les disciplines générales qui n'ont pas
230 l'habitude du projet

231 **E :** Oui

232 **CADRE DE L'EN 6** : Dans toutes les disciplines technologiques tertiaires industrielles la
233 notion de projet existe depuis toujours

234 **E** : Oui

235 **CADRE DE L'EN 6** : On fait un projet/ Au travers du projet on développe ses compétences
236 ou ses connaissances

237 **E** : Oui

238 **CADRE DE L'EN 6** : C'est pas /Dans les disciplines générales c'est pas du tout le cas / Pour
239 faire un TD/Et c'est souvent ce qu'on fait et la mise en application des connaissances vues
240 précédemment

241 **E** : Oui

242 **CADRE DE L'EN 6** : Alors que nous quand on fait un projet/ Nos projet est intégré à la
243 formation/C'est-à-dire qu'on n'attend pas d'avoir fini les cours pour faire un projet

244 **E** : Oui

245 **CADRE DE L'EN 6** : Voilà et que les enseignants/ Alors (///)

246 **E** : Peut-être que c'est plus difficile aussi pour un enseignant que de suivre le programme vous
247 voyez ? / C'est que ça demande plus de travail

248 **CADRE DE L'EN 6**: Oui/ Nous sommes entièrement d'accord mais ça fait quand même 20
249 ans qu'on le demande / Ca fait 20 ans qu'on essaie de le mettre en place mais je suis pas certain
250 qu'au plus haut niveau tout le monde soit convaincu / Je suis pas certain qu'une inspection
251 générale de / D'anglais/ Une inspection générale de lettres/ Une inspection générale de maths
252 soit parfaitement convaincue qu'au travers d'un projet on peut avancer dans les programmes/
253 Peut-être aussi que si on se mettait aussi à mettre en place peut-être qu'il faudrait revoir nos
254 programmes parfois parce qu'on s'apercevrait que tout ce qui est a du sens pour un niveau / de
255 niveau collègue/ un cycle et on s'apercevrait aussi de ce qui n'en a pas

256 **E** : Ouai

257 **CADRE DE L'EN 6**: Ça mérite un peu de réflexion et récemment dans le socle commun par
258 exemple qui est sorti c'est intéressant /Y a ça aussi qui est assez surprenant / Moi j'ai le
259 sentiment que le système éducatif est dans souvent quand il s'agit de disciplines et autres (///)
260 profite pas toujours des expériences des autres c'est-à-dire que dans une discipline on va se dire
261 ah ben tiens dans ce programme on avait fait ça/ On va plus le faire/ C'était le programme / On
262 a la vision globale de sa discipline mais l'interdisciplinarité étant peu mise en œuvre chacun ne
263 sait pas ce que fait l'autre hein/ Je prends le cas du socle commun de connaissances et de
264 compétences heu c'est difficile me semble-t-il déjà d'avoir ce titre

265 **E** : Oui

266 **CADRE DE L'EN 6**: Moi je suis quelqu'un qui a réformé un BTS/ Qui est en train de réformer
267 un autre BTS/ Quand on réforme un BTS c'est un niveau 3 qui va permettre de faire sortir des
268 élèves / Des étudiants avec un diplôme d'insertion professionnel et bien cette insertion
269 professionnelle sera réussie si on a réussi à faire faire à nos élèves ce que les entreprises

270 attendent et sinon l'insertion professionnelle ne sera pas réussie donc le référentiel est écrit en
271 partenariat au départ avec les équipes professionnelles donc on est autour d'une table/ Une
272 vingtaine avec essentiellement des professionnels/ Quelques enseignants / Au moins un ou
273 deux inspecteurs et donc le pilote est souvent un inspecteur / Souvent un inspecteur général/
274 Par délégation c'est souvent un IPR ça dépend un petit peu des sujets et autres et donc moi j'ai
275 comme ça piloter une réforme / Quand on a fini d'écrire ce qu'on appelle le RAP/ Référentiel
276 d'activités professionnelles/ Qu'est-ce que vous professionnels vous attendez de nos jeunes ?

277 **E** : Oui

278 **CADRE DE L'EN 6** : Quand ils vont sortir de / Avoir un diplôme de niveau 3 donc on travaille
279 dessus quelques mois/ On écrit / On formalise le RAP/ C'est validé dans une commission
280 professionnelle consultative qu'on appelle une CPC et ensuite on travaille sur le reste des
281 compétences et (///) la certification/On était au socle commun/ On ne s'inspire pas de ça

282 **E** : Oui

283 **CADRE DE L'EN 6** : On sait parfaitement aujourd'hui dans notre monde de l'Éducation /On
284 maîtrise bien ces notions de référentiels/ Le socle commun pour moi /De l'image qu'on veut en
285 donner c'est un peu complexe dans la mesure où rien que dans le titre y a déjà une incohérence
286 pour moi/ C'est-à-dire socle commun de compétences et de connaissances oui mais alors si je
287 mets les compétences et les connaissances pourquoi j'écris des programmes à côté ?

288 **E** : Et oui mais ça quand j'avais fait la formation je me rappelle que c'était la question /c'est
289 comment on imbriquait le socle commun avec les programmes ?

290 **CADRE DE L'EN 6** : Oui/ Alors là dans l'ancien socle il était un peu lourd mais ce qu'on
291 avait retenu /C'était les compétences donc les compétences on arrivait/

292 **E** : Compétences y en a plein qui ont dit que c'était pour faire du taylorisme/ Enfin que c'était
293 la mort du savoir euh (///)

294 M. M: Ça c'est le grand discours / C'est le grand discours puisque on ne maîtrise pas l'utilisation
295 de compétences/ Donc dans le doute on critique/ On ne sait pas / On sait pas/ On se rend pas
296 compte que derrière des compétences / Pour évaluer une compétence brutalement on sait pas le
297 faire/ On sait pas le faire donc on définit ce qu'on appelle des critères d'évaluation et tous nos
298 référentiels sont remplis de ça / Nos référentiels de bac pro/ Nos référentiels de BTS donc on
299 définit les critères d'évaluation et ensuite on essaye d'évaluer sur ces critères-là / Mais derrière
300 tous ces critères y a du savoir / S'il y a pas de savoir/ L'évaluation de ces critères sera forcément
301 négatives pour les candidats donc je pense qu'on sait très bien faire et je pense qu'aujourd'hui
302 on a fait pas mal de pas en avant dans ce domaine-là /C'est pas le cas dans toutes les disciplines/
303 C'est sûr/ Mais le socle commun devrait être à mon sens / Le socle/ La base c'est-à-dire qu'est-
304 ce qu'attend la société d'un jeune qui sort à 16 ans

305 **E** : Oui

306 **CADRE DE L'EN 6** : Voilà la question que je poserai

307 **E** : Oui

308 **CADRE DE L'EN 6** : Et en termes de réponses je ne mettrais pas de connaissances/ Je mettrais
309 que des compétences/ On attend qu'il sache lire/ On attend qu'il sache écrire/ On attend qu'il

310 comprenne son environnement/ On attend qu'il sache utiliser les outils numériques bon j'en
311 passe et des meilleures et voilà bon

312 E : Oui

313 **CADRE DE L'EN 6** : Qu'il s'intègre/ Bon/ Qu'il/ Qu'il

314 E : Mais c'est une vision très utilitariste

315 **CADRE DE L'EN 6** : Oui mais il peut y avoir des actions culturelles ce n'est pas gênant/ Mais
316 qu'on reste sur les compétences

317 E : Oui

318 **CADRE DE L'EN 6**: Sur les compétences et après chaque discipline peut contribuer à
319 développer ces compétences et ça c'est beaucoup plus clair/ C'est exactement ce que nous
320 faisons dans nos référentiels de BTS / Ou dans nos référentiels de Bac pro ou dans nos
321 référentiels de CAP/ Ca fait plus de 30 ans qu'on a cette expérience-là et on n'arrive pas à
322 refaire un référentiel de connaissances/ Enfin un socle de connaissances et de compétences /
323 On mélange les cultures/ On mélange la culture aussi / On veut plaire à tout le monde

324 E : C'est ce que j'allais vous dire

325 **CADRE DE L'EN 6** : Mais oui mais ça n'a pas de sens/ ça n'a pas de sens

326 E : Vous vous mettriez socle de compétences

327 **CADRE DE L'EN 6**: Oui Socle de compétences/ Voilà ce dont la société a besoin en 2015 et
328 ce socle de compétences est amené à évoluer / Amener à évoluer/ En 2020 il évoluera/ En 2025
329 il évoluera et ça c'est ce qu'on fait avec nos BTS et on le maîtrise/ Oui on le maîtrise/ On sait
330 parfaitement le faire et derrière ces compétences-là moi je ne vois pas que (///) utilitaire même
331 si ma spécialité fait que j'ai sûrement un côté trop trop pragmatique peut-être mais on
332 n'ignorerait pas bien évidemment tout le développement culturel dans l'utilisation des langues
333 / Moi je dis l'utilisation des langues d'abord à 16 ans ce qu'on veut d'abord c'est qu'un jeune
334 soit capable de s'exprimer / De communiquer / On verra ensuite s'il devient prof d'anglais/ Prof
335 d'espagnol/S'il fera des études universitaires (///)

336 E : Oui

337 **CADRE DE L'EN 6** : Au moins au début donnons-lui envie de communiquer en langues
338 étrangères/Alors qu'on fait un peu les choses à l'envers/ On rentre toujours par le grand savoir
339 / C'est bien disciplinaire/ Et c'est ce qui fait qu'on perd des jeunes

340 E : Oui

341 **CADRE DE L'EN 6**: Changeons un petit peu/ Moi c'est comme ça que je le vois/ L'exemple
342 du socle/ Je pense que c'est un très bon exemple/ Je pense que c'est un très très bon exemple
343 /C'est ce que j'ai dit quand on a fait la journée d'études/L'analyse du socle entre inspecteurs
344 c'est au rectorat là/ A un moment donné j'ai pris la parole pour dire ça mais tous mes collègues/
345 Tous mes collègues (///) issus du monde technologique ou professionnel étaient tous en phase
346 avec moi/ Y en a pas un qui n'est pas en phase et après qu'on m'ait dit/ Oui tu as raison/ On a
347 continué à faire de l'élitisme disciplinaire/ L'histoire-géographie s'y retrouve plus / Le prof de

Cadre de l'EN 6, M. T., IPR

Durée : 95 minutes

348 (///) s'y retrouve pas/Pourquoi moi je me retrouve pas ?/ Mais vous m'avez pas entendu/ Pour
349 moi y avait qu'un message à mon sens à faire passer/ C'était celui-là / Sinon on veut tout mettre/
350 C'est-à-dire qu'on veut satisfaire tout le monde

351 **E** : Ben ça c'est quand même l'Éducation nationale c'est qu'on met toujours un truc en plus/
352 Un truc en plus

353 **CADRE DE L'EN 6** : Ben oui

354 **E** : On n'enlève jamais rien

355 **CADRE DE L'EN 6** : C'est le propre de l'Éducation nationale

356 **E** : C'est tac/ tac/tac

357 **CADRE DE L'EN 6** : Bien sûr/Et du coup on fait rien /Et au bout du compte on dit nos élèves
358 touchent à tout/ Sont superficiels/ On n'a rien approfondi

359 **E** : Ben oui

360 **CADRE DE L'EN 6** : : Ben venez voir / Regardez les contenus de formation/Regardez ce
361 qu'on leur demande /Donc à un moment donné et c'est pas simple/ Et en rentrant par une notion
362 de compétences on arrive justement à développer ce qu'on voudrait développer au travers des
363 savoirs mais c'est beaucoup plus difficile avec les savoirs / C'est réussir à développer
364 suffisamment je dirai euh comment dire d'approches/ Comment le dire / Développer les
365 compétences des élèves ça permet de retranscrire et de faire des transpositions selon les
366 situations/ Si je me suis attachée aux compétences je pourrai plus facilement transposer / Si je
367 développe que du savoir

368 **E** : Oui

369 **CADRE DE L'EN 6** : Chaque exercice risque d'être un exercice nouveau / Si je m'attache à
370 développer de la compétence au travers de situations différentes la transposition n'en sera que
371 plus facile / Enfin ça tout le monde le sait mais on a du mal à le mettre en œuvre et il faudrait
372 quand même savoir qu'on le fait tous tous les jours / Vous êtes devant un nouveau site internet
373 pour chercher quelque chose vous fouillez

374 **E** : Oui

375 **CADRE DE L'EN 6** : Grâce à vos compétences acquises vous finissez par bon / Vous êtes
376 devant une photocopieuse nouvelle par compétences acquises d'une autre photocopieuse vous
377 réussissez à trouver euh des exemples comme ça on pourrait en trouver/ C'est notre quotidien
378 et à l'école on ne le fait pas/ A l'école on dit /Ah non non / Pour utiliser une photocopieuse on
379 fait d'abord le cours / On va faire le cours sur la photocopieuse

380 **E** : Oui

381 **CADRE DE L'EN 6** : On va faire le cours sur la photocopieuse/ On va aller jusqu'à nous
382 raconter de quoi est fait l'encre et les cartouches d'encre

383 **E** : Oui c'est vrai

384 **CADRE DE L'EN 6**: Ouaih/ Mais pour appuyer sur un bouton/C'est un peu ça notre difficulté
385 / Me semble-t-il/ Pour moi c'est une énorme difficulté/ Alors on a des enseignants qui
386 commencent à avancer dans ce sens-là / Qui ont bien intégré/ Et puis alors tous ceux qui ont
387 commencé ne feraient plus marche arrière/ Ca il faut le savoir / C'est à dire que tous les
388 enseignants qui sont dans cette dynamique de projets ne veulent plus entendre parler de cours/
389 C'est terminé/ Ils ont parfaitement intégré et parfaitement compris que tout le cours et toutes
390 les connaissances se développent très très bien au travers de pédagogie de projets

391 **E** : Et ça vous l'appliqueriez à tous les niveaux y compris à l'école primaire

392 **CADRE DE L'EN 6** : Je crois qu'à l'école primaire c'est déjà plus ou moins fait

393 **E** : À l'école primaire/ ça se faisait beaucoup (///)

394 **CADRE DE L'EN 6** : C'est quand même des zones difficiles/ Vous voyez/ Toute façon /Dans
395 les zones difficiles/On a pas le choix/ Il n'y a pas le choix/ Dans les collèges difficiles en
396 Éducation prioritaire y a pas le choix/ Je prends l'exemple du collège/ Un super exemple de
397 collège / Le Collège de (///) en REP+/ Deux enseignants (///) qui sont magiques

398 **E** : Oui

399 **CADRE DE L'EN 6** : Ils réussissent à faire grimper au mur je dirai / A emballer des gamins
400 pour lesquels les parents n'attendent qu'une chose/ C'est qu'ils aient 16 ans pour les retirer de
401 l'École / Milieu gitan / Et lui il les fait grimper au mur ces gamins

402 **E** : Oui

403 **CADRE DE L'EN 6** : Donc on arrive quand même à faire des choses en projets/ Alors il faut
404 quand même savoir qu'ils ne sont pas aimés ces profs dans leur collège/ Ils ne sont pas appréciés
405 par leurs propres collègues

406 **E** : Oui

407 **CADRE DE L'EN 6** : Parce que la crainte des autres collègues c'est qu'on leur impose de faire
408 ça partout / Or eux le font avec leur classe ça marche très bien / Mais ailleurs on n'a pas envie
409 de le faire

410 **E** : Oui

411 **CADRE DE L'EN 6** : Voilà donc c'est un peu compliqué hein/ On a un autre enseignement
412 qui est fabuleux/ L'enseignement intégré des sciences et des techniques (///) Tout le monde a
413 crié au scandale/ ça y est c'est la bivalence / La trivalence qui revient / Moi je dirai c'est le bon
414 sens qui revient

415 **E** : Oui

416 **CADRE DE L'EN 6** : Maintenant les gamins de 10 ans/ 11 ans passent du Cm2 où il est dans
417 une seule classe avec un seul enseignant dans son environnement surprotégé et brutalement en
418 rentrant en 6^{ème} il arrive sur un régime universitaire

419 **E** : Oui

420 **CADRE DE L'EN 6** : Un régime universitaire

421 E : Oui

422 **CADRE DE L'EN 6** : Des disciplines cloisonnées / Le pôle de maths/ Le pôle de français /Le
423 pôle de ci/ Le pôle de ça/ Le gamin est toujours avec son cartable de 15 kilos et parce que les
424 enseignants ne font pas de cadeaux aux gamins s'ils n'ont pas leurs classeurs/ leurs livres/ Donc
425 tous râlent parce qu'ils sont trop chargés mais personne ne fait rien

426 E : Oui

427 **CADRE DE L'EN 6** : C'est quand même à un moment donné/ Jusqu'à sanctionner les élèves
428 qui n'ont pas leur classeur ou leurs cours / C'est embêtant quand même / C'est quand même un
429 peu embêtant donc voilà un petit peu (///)

430 E : Donc quelles missions fondamentales l'école devraient privilégier selon vous/ L'école en
431 général

432 **CADRE DE L'EN 6**: Ah la mission fondamentale qui est annoncée c'est l'insertion sociale et
433 professionnelle et trop de gens dans le système alors je les excuse sont à des niveaux tels que
434 dans le primaire/ Dans le collège ils veulent pas attendre parler d'insertion professionnelle et
435 ça je pense que c'est un tort et aujourd'hui d'ailleurs au ministère on l'a compris alors moi je
436 vous dis que c'est plus facile pour moi/ Je suis issu du domaine technologique bon mais c'est
437 un tort parce que la perspective de rentrer dans la société à un moment donné/d'être lâché c'est
438 quand même bien cette réussite sociale passera bien par l'insertion professionnelle/ Et le cacher
439 aux jeunes je trouve que c'est un grand tort parce que ces collègues qui le cachent ou qui veulent
440 pas le dire ou qui veulent pas en attendre parler c'est un petit peu l'entreprise sujet tabou dans
441 le système éducatif euh moi je pense/

442 E : Et pourquoi c'est un sujet tabou d'après vous l'entreprise

443 **CADRE DE L'EN 6**: Qui dit entreprise dit patronat / Qui dit patronat dit exploitation de
444 salariés et tout ça c'est en conflit avec toutes les idées que doit véhiculer l'école / L'école est là
445 pour que tout le monde soit traité de la même manière/ Y a pas de raisons qu'y ait des patrons
446 qui gagnent plein d'argent comme pensent certaines personnes/ Faut savoir que beaucoup de
447 petites entreprises en France ont des patrons qui payent d'abord leurs employés avant de se
448 payer eux-mêmes alors je veux dire c'est quand même ça la réalité de nos entreprises/ Quand
449 on pense entreprises en France on a un vrai problème en France c'est qu'on pense aux 40 chefs
450 d'entreprise du CAC 40

451 E : C'est une représentation sociale

452 **CADRE DE L'EN 6** : C'est une représentation unique qui ne représente absolument pas
453 absolument pas le monde qui nous entoure mais absolument pas parce que le monde qui nous
454 entoure c'est une autre réalité nettement différente donc pour qu'on se rapproche effectivement
455 plus de ce monde qui nous entoure aujourd'hui on a un recteur qui nous parle de la perspective
456 métier/

457 E : Oui

458 **CADRE DE L'EN 6**: Heu ça fait longtemps que je dis qu'il faut parler métier dès le plus jeune
459 âge en choisissant les mots / On va pas parler métier en sixième comme on va parler métier en
460 terminale ou en BTS/ On est évidemment d'accord / Mais à un moment donné cette perspective

461 doit être présentée / Alors on commence à y travailler mais ce qui est un petit peu dommage
462 c'est que toutes les disciplines doivent travailler et toutes les disciplines travaillent (///) Parcours
463 de découvertes d'un métier en économie bon je fais court heu vraiment fait pour que toutes les
464 disciplines travaillent ensemble / C'est pas fait pour que la technologie encore elle prenne parce
465 qu'il y a les stages alors les stages c'est le prof de technologie heu le TICE/ Tout ce qui est
466 TICE réseau informatique c'est le prof de technologie/ Heu attendez quand on est prof
467 d'histoire-géo on a autant de compétence pour faire les TICE certainement à priori qu'un autre
468 enseignant normalement mais c'est vrai que c'est /

469 **E** : Oui

470 **CADRE DE L'EN 6**: Voilà on est accrochés à ces images qui transpirent et qui nous
471 verrouillent un petit peu sur cette perspective métier dont le recteur nous parle tout le temps
472 parce que c'est le discours relayé du ministère donc c'est le ministère qui aujourd'hui a
473 réellement pris conscience que l'insertion professionnelle est le sujet phare de la réussite de
474 l'école me semble-t-il / Il faut qu'on puisse en parler/ Qu'on puisse en parler librement /
475 Choisissons les mots / Choisissons Les mots/ Adaptons à l'âge des élèves / Adaptons/On n'a
476 pas besoin de parler d'insertion professionnelle à des gamins de 10 ans mais on peut parler
477 métier/ Champ métier/ Secteur métier /On a le droit de parler de ça/ Et faut pas se verrouiller
478 voilà/ Y a des images qui font que c'est un petit peu compliqué parfois hein parler de ce sujet-
479 là mais je crois qu'il faut réussir à passer au-dessus de ça

480 **E** : Parce que les profs peut-être qu'ils ne sont pas là-dedans

481 **CADRE DE L'EN 6**: Ben un enseignant c'est un bon élève qui a fait des études qu'il a réussies/
482 Qui a été réinjecté dans l'école et l'insertion sociale il l'a connu/ Il l'a connu dans un circuit
483 fermé / L'insertion sociale et professionnelle ça tourne en circuit fermé dans un monde
484 surprotégé/ Dans un monde surprotégé donc on risque rien aujourd'hui/ les fonctionnaires
485 d'État on ne risque rien entre guillemets / Donc quelque part ils peuvent pas comprendre ce qui
486 se passe dehors/ Ils voient pas ce qui se passent dehors sauf s'ils côtoient dans leur vie privée
487 un autre monde que le monde de l'Éducation et s'ils côtoient un autre monde que le monde de
488 l'Éducation soit ils restent bornés accrochés à leurs idées et ils critiquent tout et à ce moment-
489 là ces gens qui pourraient être leurs amis ne le sont plus soit ils les comprennent et ils restent
490 leurs amis et ils commencent à se dire/ Ouah on est quand même dans un monde protégé/ C'est
491 un peu ça/ Donc cette mission d'insertion sociale professionnelle qui est incontournable pour
492 réussir une insertion sociale pour moi c'est ça c'est ça la mission de l'Éducation

493 **E** : D'accord

494 **CADRE DE L'EN 6** : Langues vivantes/ Je ne parle pas d'études pour devenir enseignant

495 **E** : Oui

496 **CADRE DE L'EN 6** : De langues vivantes pour savoir communiquer en langues étrangères

497 **E** : En fait vous êtes très pragmatique

498 **CADRE DE L'EN 6**: C'est ce qui nous manque dans l'école/ L'école est gérée par des têtes
499 pensantes et des têtes grises/ Il en faut/ Il en faut absolument/ On est un pays où notre élitisme
500 doit être présent sur pleins de chantiers ou de de domaine on est à la pointe de la technologie
501 mondiale/ De la recherche mondiale/ il faut qu'on reste à ce niveau-là / Je dirai c'est vraiment

Cadre de l'EN 6, M. T., IPR

Durée : 95 minutes

502 une de nos spécificités faut pas qu'on la perde mais à ce titre là on ne doit pas me semble-t-il
503 imposer à tous les élèves de viser cet objectif/ Et quand on est dans une classe qu'on est
504 enseignant dans une classe c'est un petit peu dommage/ mais je constate que chaque enseignant
505 dans sa discipline fonctionne trop souvent/ Bien sûr y a des gens qui fonctionnent différemment
506 heureusement/Fonctionne trop souvent comme si les 30 jeunes qui étaient devant lui allaient
507 demain devenir prof de sa spécialité et c'est comme ça qu'on fabrique de l'échec

508 **E** : La barre est trop haute

509 **CADRE DE L'EN 6** : Ben

510 **E** : C'est comme si vous faites une course et que vous les préparez tous pour le championnat
511 de France quoi

512 **CADRE DE L'EN 6** : C'est exactement ça

513 **E** : Et non

514 **CADRE DE L'EN 6**: Alors que si vous regardez la discipline EPS / La discipline EPS c'est
515 intéressant / Il se fixe les objectifs adaptés au niveau de chacun et ils évaluent en fonction de
516 l'objectif fixé / Sauf que quand le prof d'EPS autour de la table en conseil de classe va dire ah
517 celui-là il est génial qui l'écoute / Qui l'écoute / Le prof de technologie pareil qui l'écoute /
518 Parce que ce ne sont pas les disciplines qui vont permettre les décisions ça va être le français/
519 Ca va être les maths/ Ca va être etc. / Je prends souvent ces deux-là mais c'est souvent / Et je
520 trouve ça un petit peu dommage

521 **E** : En fait on est encore sur le vieux système / C'est l'héritage du vieux système

522 **CADRE DE L'EN 6**: Absolument/ Le vieux système transpire/ Tout à fait/ Tout à fait/ On a
523 fait une réunion dans un collège avec mon collègue de physique et un collègue de (///) aussi /
524 On avait devant nous des collègues scientifiques / Gros collège avec des enseignants de maths/
525 physique/ Sciences/On a quand même entendu un collègue/ Pas de nom/ Peu importe / Un
526 collègue dire oui mais ces élèves s'ils ont pas leur place ici qu'ils aillent au lycée professionnel/
527 C'est-à-dire que ce collègue étant installé dans sa discipline n'accepte pas/ Enfin n'a pas fait
528 d'efforts pour que dans sa discipline un élève puisse partir d'en bas et le tirer avec elle

529 **E** : Oui

530 **CADRE DE L'EN 6**: Voilà c'est une collègue/ Voilà elle le voit pas/ Il est en difficulté/
531 Trouvons lui une autre solution/ La demande que je lui ai faite/ Très bien/ J'entends mais en
532 lycée professionnel si les collègues disent la même chose nous on fait quoi parce qu'on a rien
533 derrière /Donc on le sort du système éducatif sans diplôme d'insertion et on a fait quelqu'un
534 décrocheur/ On a fait quelqu'un sans diplôme pour s'insérer dans la société et ça c'est grave
535 donc chacun à son niveau reçoit les élèves et a pour mission de les faire réussir/ Et a pas pour
536 mission de les écarter des autres

537 **E** : Oui

538 **CADRE DE L'EN 6** : Mais bon

539 **E** : D'accord/ Comment définiriez-vous votre métier/ Mission/ Cœur de métier ?

540 **CADRE DE L'EN 6** : Mission d'inspecteur ?

541 **E** : Oui/ Vous êtes IPR ?

542 **CADRE DE L'EN 6** : IA-IPR- Inspecteur d'Académie- Inspecteur Pédagogique Régional- (///)
543 donc en charge de (///) au collège / De toutes les filières (///) au lycée / (///) maintenant avec les
544 sciences de l'ingénierie (///) même si on n'y inspecte pas on les a en charge au niveau
545 académique / Notre mission alors notre mission a de multiples facettes / Au niveau académique
546 / Au niveau académique notre mission dans un premier temps c'est la mission on va dire
547 d'inspection/

548 **E** : Oui

549 **CADRE DE L'EN 6** : Prenons la première mission l'inspection/ L'inspection vise à suivre
550 l'évolution de carrière de nos enseignants / ça je dirai que c'est le cœur de métier mais qui dit
551 inspection et évolution individuelle tout cela est à mettre dans le contexte global de la discipline/
552 Contexte global de la filière donc nous sommes amenés à animer également le pilotage
553 pédagogique de ces filières / C'est un tout/ C'est indissociable/

554 **E** : Oui

555 **CADRE DE L'EN 6**: Alors si maintenant on va un petit peu plus loin avec tout ce qui a été dit
556 précédemment se limiter à sa discipline c'est un peu étroit en terme de vision donc je dirai
557 élargissons notre regard pour essayer d'entraîner avec nous d'autres disciplines et nous les
558 disciplines (///) on est bien placés pour ça / Alors déjà comme je le disais tout à l'heure le Co-
559 enseignement/ enseignement (///) nous permet de raccrocher les langues vivantes/ Ca marche
560 très bien/ En mathématiques/ En physique on a du mal/ Malgré le document qu'on a écrit on a
561 vraiment du mal / Ici et là je dirai on arrive à avoir quelques bribes d'expérimentation je dirai
562 mais c'est vraiment très très timides faudrait vraiment que des moyens soient mis à dispositions
563 en terme de grilles horaires /

564 **E** : Oui

565 Moi je vais loin/ Je dis mais n'hésitez pas à consommer une heure (///) pour faire du co-
566 enseignement/ On a 13 heures / En faisant du co-enseignement on fera quand même de la
567 technologie/ Mais on le fera avec l'enseignant de mathématiques ce n'est pas gênant / Évitez
568 de trop consommer sur les horaires de mathématiques parce que l'idée quand même de ces
569 élèves qui sont dans des filières technologiques c'est qu'elles sont scientifiques aussi pour
570 réussir dans le postbac/ Donc le cœur du métier

571 **E** : Oui

572 **CADRE DE L'EN 6**: (Toux) L' inspection alors inspection suivi de carrière qui est je dirai
573 l'essentiel de notre activité l'inspection après de titularisation/ Ce qu'on va vivre/ Qu'on est en
574 train de vivre en ce moment avec tous nos stagiaires d'académie après on peut être sur le cas
575 d'inspection demandée parce qu'on a un souci qui reste très à la marge et ensuite toute
576 l'animation pédagogique et ça je dirai pour un inspecteur c'est sa mission disciplinaire et
577 interdisciplinaire en élargissant sur les autres disciplines en fonction des autres filières/ Ensuite
578 notre mission s'articule autour du projet académique bien évidemment donc quand je dis projet
579 académique bon projet académique à un moment donné de toute façon les disciplines
580 apparaissent forcément/ On travaille/ Chacun est attentif à sa discipline et sur le projet

581 académique alors la déclinaison aux inspecteurs du Projet Académique c'est Programme de
582 Travail du Projet académique qui leur permet d'avoir leurs objectifs pour l'année / Alors pour
583 l'année ou pour le cycle

584 **E** : Oui

585 **CADRE DE L'EN 6**: Dans le programme du projet académique qui a été fait pour 4 années
586 en phase avec notre projet académique mais notre PTA a un avenant chaque année pour préciser
587 d'année en année ce qui est à faire/ On est toujours de toute façon autour de la même
588 problématique Réussite de tous les élèves/ Favoriser l'insertion professionnelle/ Ne pas avoir
589 de décrocheurs / On est également sur des missions plus transversales au niveau académique
590 chargées de mettre en œuvre ce PTA pour que le projet académique soit effectivement un
591 objectif visé par tous/Alors pour cette raison on nous fait accompagner les établissements / On
592 est inspecteur- référent / Pour cette raison on nous demande de favoriser et nous on est bien
593 placés pour ça avec nos disciplines pour les liaisons BTS/Les liaisons inter cycles on va dire
594 heu / Qu'elles soient bac pro BTS/ Qu'elles soient collège- lycées/ Qu'elles soient école-collège
595 voilà en gros

596 **E** : Oui

597 **CADRE DE L'EN 6**: Et ensuite de par notre côté spécialiste / On est un expert disciplinaire/On
598 a également pour la plupart d'entre nous des missions nationales/ On est membre de jury de
599 concours/ Président de jury/ Ou vice-président de jury de concours / On nous fait piloter des
600 examens bon nous en section (///) on est président de jury sur tous les BTS et les BTS sont
601 présidés par un IA- IPR que ce soit en tertiaire ou en industriel/ Tous les bac professionnels
602 sont pilotés par des inspecteurs Éducation nationale (///) du second degré euh bon voilà on est
603 sur ces schémas-là/ On préside nos jury/ On préside les validations d'expériences/ Voilà(///) Y
604 a-t-il un cœur du métier ? Alors oui notre métier est tout ce qui est inspection- accompagnement
605 autour de l'inspection mais rien n'est séparé / En pilotant au niveau national la réforme d'un
606 BTS / En faisant un séminaire national et un séminaire académique à 2 mois d'intervalle tout
607 est articulé autour de la pédagogie / Les évolutions pédagogiques dans un contexte
608 professionnel qui a évolué hein donc le cœur du métier ce serait la pédagogie avec toutes les
609 retombées qu'il peut y avoir

610 **E** : D'accord/ Ensuite la mission d'inspecteur a -t-elle évolué depuis votre entrée dans vos
611 fonctions ?

612 **CADRE DE L'EN 6** : (Toux)

613 **E** : Est-ce que vous avez senti une évolution de vos missions d'inspecteur depuis que vous êtes
614 entré dans vos fonctions ?

615 **CADRE DE L'EN 6** : Oui/ Oui/ En fait au départ quand on / Quand moi je suis devenu
616 inspecteur en (///) / En (///) la mission d'inspecteur au travers de la discipline (///) suivi de la
617 pédagogie/ Suivi des enseignants/ Suivi des animations de filières etc. / Euh on était peut-être
618 moins attentifs à l'interdisciplinarité / Je pense que première évolution euh je dirai la nécessité
619 de travailler ensemble / Avec toutes les difficultés que ça engendre

620 **E** : Oui

621 **CADRE DE L'EN 6** : Ça reprend la première question hein / Toutes ces problématiques de
622 (///)

623 **E** : Oui

624 **CADRE DE L'EN 6** : D'activités interdisciplinaires/ L'idée c'est de donner du sens à tout ce
625 qui est fait/ Que l'élève n'ait pas l'impression d'avoir un cloisonnement parce que l'élève dans
626 l'école que ce soit à l'école-collège-lycée peu importe il est hyper cloisonné. Il sort de l'école
627 n'y a plus rien de cloisonné

628 **E** : En fait vous êtes en train de dire qu'il faut une vision plus globale

629 **CADRE DE L'EN 6** : Absolument. C'est ce qu'on essaie de mettre en place quelque part et
630 c'est un peu dans ce sens-là que en fait on a évolué c'est déjà la réforme du lycée professionnel
631 qui essaie de nous mettre je dirai comme tous les autres pays et de ne pas avoir une filière de 4
632 années et une filière de 3 années donc on passe un bac pro en 3 ans et on s'est donné les moyens
633 d'accompagner les élèves et l'accompagnement qu'on a mis à l'intérieur du bac pro c'est de
634 l'accompagnement personnalisé /

635 **E** : Oui

636 **CADRE DE L'EN 6**: On a mis également de l'enseignement général lié à la spécialité les
637 fameux (///)/Enseignement général lié à la spécialité très difficile à mettre en œuvre parce qu'on
638 demande à des collègues d'enseignement général de faire des enseignements en lien avec la
639 spécialité du bac pro donc ça veut dire qu'y ait un travail de communication assez important/
640 C'est assez délicat/ On a renforcé les activités en entreprises au travers les stages / 22 semaines
641 de stage / Donc on peut dire qu'aujourd'hui que le bac professionnel c'est un pied dans la
642 formation en alternance

643 **E** : Oui

644 **CADRE DE L'EN 6** : Vraiment un pied dans la formation en alternance / L'objectif c'est bien
645 donné plus de sens à ce qu'on fait

646 **E** : Oui

647 **CADRE DE L'EN 6** : Mieux accompagner les élèves et donner un regard plus global

648 **E** : Oui

649 **CADRE DE L'EN 6** : Mais on est timide/ Il faut quand même que les disciplines existent / On
650 a fait un peu la même chose en réformant le lycée/ En réformant le lycée on a dit on va mettre
651 de l'accompagnement personnalisé/Donc on a adapté les horaires/ On va essayer de faire avec
652 nos enseignements d'exploration un lieu où les élèves vont pouvoir découvrir / vont pouvoir
653 explorer pour savoir s'ils ont envie d'approfondir

654 **E** : Oui

655 **CADRE DE L'EN 6** : Euh ce n'est pas toujours très bien compris par toutes les disciplines/
656 Certaines disciplines font du cours magistral

657 **E** : Oui/Parce que c'est culturel

658 **CADRE DE L'EN 6** : C'est culturel/ Donc on est un petit peu en difficulté par rapport à ça/
659 Il faut y travailler/ Donc une des missions des inspecteurs c'est d'accompagner ces
660 changements

661 **E** : Oui

662 **CADRE DE L'EN 6** : Je pense qu'y a 10 ans on n'était pas dans des changements aussi
663 profonds/ On était sur des changements de programmes régulièrement / Mais ça restait sur des
664 problématiques disciplinaires/ Là on est un changement qui est beaucoup plus global

665 **E** : Oui

666 **CADRE DE L'EN 6**: Qui se veut être plus global/ On voudrait que les enseignants travaillent
667 mieux ensemble et donc on a donné comme mission aux inspecteurs d'accompagner les
668 établissements dans cette mission la/ C'est pour ça qu'on a cette mission d'inspecteur référent/
669 Voilà je dirai un des changements assez important quand même parce que ça nous occupe hein
670 l'accompagnement des établissements est quelque chose bon qui nous occupe oui qui nous
671 occupe quand même si même si on est pas toujours sollicités/ On est pas toujours utiles entre
672 guillemets / Certains chefs d'établissement pensent qu'ils peuvent faire sans nous mais d'autres
673 sont contents de nous avoir/ Un chef d'établissement de (///) / Si je prends l'établissement de
674 (///) n'aurait pas pris l'initiative de mettre autour de la table les profs des 3 collèges du bassin
675 pour essayer de construire une pédagogie de projets mais par l'inspecteur référent c'est plus
676 facile pour lui

677 **E** : C'est comme s'il avait votre aval

678 **CADRE DE L'EN 6** : Ben moi/ On décide ensemble mais avec le conseil pédagogique de (///)
679 / Qui dit tiens ça serait bien / Voilà c'est plus facile pour lui de faire ça hein

680 **E** : Oui

681 **CADRE DE L'EN 6** : Y a un inspecteur qui est là c'est la caution / Un peu la caution je dirai
682 voilà et donc c'est lui qui va animer / Il n'y a pas un chef d'établissement qui prend la main sur
683 un autre / Parce qu'on a aussi un souci dans notre système éducatif c'est qu'on n'a pas de
684 hiérarchie dans tous ces personnels d'encadrement

685 **E** : Et si on en a

686 **CADRE DE L'EN 6** : Ben, un IA- IPR n'a pas de hiérarchie

687 **E** : Vous ne vous en avez pas

688 **CADRE DE L'EN 6** : Et non

689 **E** : Vous vous n'avez pas de hiérarchie

690 **CADRE DE L'EN 6** : Ben entre nous il n'y a pas de hiérarchie

691 **E** : Il n'y a pas les inspecteurs généraux au-dessus

692 **CADRE DE L'EN 6** : Mais les inspecteurs généraux on ne travaille pas au quotidien avec eux/
693 C'est un lien fonctionnel/ Le lien hiérarchique il est avec notre recteur/ Notre supérieur
694 hiérarchique c'est le recteur/ Nous on a un seul supérieur hiérarchique c'est le recteur

695 E : D'accord

696 **CADRE DE L'EN 6** : Voilà

697 E : Le recteur il a l'inspecteur général

698 **CADRE DE L'EN 6** : Le recteur et les inspecteurs généraux sont un petit peu positionné de la
699 même façon/ Ils sont en parallèle / L'un est dans la chaîne je dirai heu hiérarchique et
700 décisionnelle

701 E : Oui

702 **CADRE DE L'EN 6** : Le ministre/ Le recteur/ Les Dasen ex IA-Dasen ou IA-Dasen et les
703 chefs d'établissement/ Là on a une chaîne de gens qui ont des moyens et qui prennent des
704 décisions

705 E : Oui

706 **CADRE DE L'EN 6** : Dans la chaîne fonctionnelle on a sous les conseillers du ministre c'est
707 le noyau de l'inspection générale/ Les conseillers de recteur/ Le noyau de tous les IA-IPR/ /
708 Conseillers d'IA/ DSDEN/ Un certain nombre d'inspecteurs ET-EG ou IEN du premier degré
709 et voilà et les chefs d'établissement dans le premier degré sont un peu à cheval entre l'inspection
710 -conseil et le chef d'établissement puisqu'ils pilotent une circonscription

711 E : Oui

712 **CADRE DE L'EN 6** : Mais entre eux/ Entre nous n'y a pas de hiérarchie

713 E : Ouai

714 **CADRE DE L'EN 6** : Si on voulait demain animer un groupe de travail sur la collaboration en
715 math- physique- (///) n'y a pas un chef qui peut venir vous dire il faut le faire

716 E : Oui

717 **CADRE DE L'EN 6** : On a tous notre conscience professionnelle / Si ça ne vient pas du recteur/
718 Si moi je vais au collège avec mon collègue dans les (///) c'est parce qu'on en a parlé avant / Si
719 je n'y vais pas ils se retrouvent tout seul voilà c'est un peu

720 E : Du coup ça fait beaucoup d'autonomie

721 **CADRE DE L'EN 6** : Ça fait une très grande autonomie et on a priori tous une très grande
722 conscience professionnelle

723 E : Oui

724 **CADRE DE L'EN 6** : Ça fait qu'on avance dans le sens du PTA

725 E : Oui

726 M. M: Qui est en lien avec le Projet académique/ Mais parfois je pense que ça pourrait être
727 amélioré sous réserve qu'il y ait des échelons intermédiaires de décision ou de coordination
728 tout au moins/ Qu'on se dise voilà on se fixe / C'est celui-là/ On a tellement/ Tellement de

729 missions différentes que j'aurais envie de dire chacun puise à l'intérieur en fonction de ses
730 sensibilités / Des opportunités/ D'un tout de tas de choses mais on peut pas dire que tout le
731 monde se soit mis en marche sur quelque chose de bien identifié

732 **E** : En fait il faudrait un leader qui tire non

733 **CADRE DE L'EN 6**: Des chefs d'équipe je dirai/ Des chefs d'équipes entre guillemets/ Enfin
734 on pourrait imaginer/ Au moins des axes de travail mais avec de vraies priorités / Un PTA/ Un
735 projet académique y a pleins de priorités / Dès qu'on travaille/ De toute façon dès qu'on va
736 dans un établissement on est sur le Projet académique quoiqu'on fasse/ Si on fait de l'inspection
737 c'est bon/Si on fait une animation c'est bon /Enfin quoiqu'il en soit on est dans le PTA/ La
738 question c'est quel est l'axe fort / Quel est l'axe fort / Voilà on veut parler perspective métier /
739 On veut qu'à la fin de l'année on est de vraies traces écrites sur ces notions de perspectives
740 métiers/ Voilà donc dans les 250 collèges de l'Académie et dans les 80 collèges de l'Académie
741 je veux avoir la vision de qu'est-ce que vous avez fait pour ça

742 **E** : Oui

743 **CADRE DE L'EN 6** : De réunions/ Comment vous avez pu convaincre les gens ? / Quelles
744 ont les résistances ? / Quelles sont les gens qui vont de l'avant ? / Voilà et ça ça pourrait être
745 l'élément phare / ça peut-être la liaison inter-cycles mais on nous demande tout en même temps
746 /C'est un peu difficile

747 **E** : Oui

748 **CADRE DE L'EN 6**: On est basé sur Montpellier/ Quand il faut faire 200 km pour aller dans
749 un endroit / Refaire 200 km pour revenir pour revenir / On est contraint par le budget
750 déplacement qui sont pas extensibles non plus/ Donc c'est beaucoup de choses à gérer/ Qu'on
751 gère hein/ Qu'on gère / Mais je pense qu'on pourrait être plus efficace/ Plus efficace/ Je pense
752 qu'on pourrait être plus efficace voire plus efficient mais plus efficace certainement mais heu
753 voilà les 40 IA-IPR par exemple pourrait imaginer que tout le mois de septembre les 40 IA-IPR
754 réfléchissent à la stratégie qu'ils mettent en place pour travailler sur l'axe principal de l'année
755 / Alors cet axe principal de l'année qui nous occupe une journée par semaine ou 2 jours tous
756 les 15 jours enfin je sais pas à imaginer mais le résultat on travaillera sur nos inspections/ Des
757 choses comme ça mais avoir des axes forts

758 **E** : Oui/ Une ligne de conduite

759 **CADRE DE L'EN 6** : Il me semble/ Il me semble

760 **E** : Oui

761 **CADRE DE L'EN 6** : C'est-à-dire qu'y en a des lignes de conduite mais y en a beaucoup/Peut-
762 être/ Je dis peut-être/ A voir / Moi il me semble que ce serait la solution / Pour essayer de mieux
763 concentrer nos énergies

764 **E** : En fait vous avez tellement de trucs que vous êtes un peu dispersés et chacun à la limite
765 avec autant d'autonomie peut faire un peu ce qu'il veut/ Sans qu'il y ait vraiment une cohésion

766 **CADRE DE L'EN 6**: C'est-à-dire la cohésion existe sur quelques thèmes mais elle pourrait
767 être meilleure voilà donc là le recteur nous demande d'être présents auprès des établissements
768 bon on fait en sorte d'être présent comme inspecteur référent sur les établissements/ On

Cadre de l'EN 6, M. T., IPR

Durée : 95 minutes

769 s'aperçoit que sur des collèges/ Sur des lycées c'est pas toujours facile/ Bon faut y aller/ Faut
770 discuter/ Rencontrer les conseillers pédagogiques / Les proviseurs/ Principaux sont parfois
771 prudents / C'est pas prêts/ Faut que je prépare / Faut que j'en parle/ Voyez/ Donc ça fait
772 beaucoup d'aller-retour donc

773 **E** : Oui

774 **CADRE DE L'EN 6** : Il se passe vite 2 mois/ 2 mois pendant lesquels il ne s'est rien passé et
775 l'année est courte / A partir du mois d'avril-mai/ Quand vous arrivez après les vacances de
776 Pâques vous vous dites ah oui mais c'est les examens / Les BTS commencent le 13 mai

777 **E** : Oui

778 **CADRE DE L'EN 6** : Ça y est quoi/ C'est la fin de l'année/ Bon on arrive à travailler encore
779 mais tout ce qui n'est pas mis en place fin mai ne sera pas mis en place à la rentrée c'est clair

780 **E** : Après j'ai dit comment se met en place une réforme au niveau académique

781 **CADRE DE L'EN 6**: Alors on va prendre l'exemple/ Alors je vais prendre l'exemple d'une
782 réforme que j'ai bien connue puisque c'est celle que j'ai mis en place (///)/ Toute la filière (///)
783 va innover/ L'inspection générale nous fait un programme de formation/ Rentrée (///) les
784 programmes sont écrits/ Sont mis en consultation et l'Inspection générale nous les présente en
785 séminaire national / Le plan de formation national/ Plan de formation nationale alors il était
786 construit en termes de squelette / Il fallait remplir les parcours de formation/Tout a été fait à
787 titre expérimental là-dessus/

788 **E** : Oui

789 **CADRE DE L'EN 6**: C'est ce qu'on a fait alors on a été quelques-uns à piloter les parcours de
790 formation avec des équipes de profs qu'on a montées/ Heu beaucoup de travaux se sont fait/
791 Réunion à distance / Très peu de réunions en présentiel / Moi je travaillais avec des gens de
792 (///)/ De (///)/ De (///) enfin bon des réunions par internet régulièrement et donc on a mis à la
793 rentrée (///) dans l'Académie à partir de (///) on a mis en place un groupe de 12 formateurs
794 académiques sur 6 sites répartis sur l'Académie/ Chaque site pouvant accueillir 20 stagiaires
795 donc une vague de 120 enseignants a été formée de (///) et la rentrée s'est faite dans la foulée/
796 Le recteur à l'époque avait accepté qu'on consomme 3 jours sans enseignement (///) pour que
797 les profs continuent à se former et donc on a commencé à faire cet enseignement (///)

798 **E** : Oui

799 **CADRE DE L'EN 6**: En septembre (///) on a recommencé / On a continué nos formations mais
800 là on faisait 2 fois la vague /La vague des 120 premiers devenait ceux qui passaient en 2^{ème}
801 année et on reprenait une vague de 1^{ère} année qui a travaillé pendant l'année et à la fin les 1^{ère}
802 année devenaient les 2^{ème} année / Les 2^{ème} année devenaient troisième année et on a fini la
803 dernière vague de deuxième année/ De première année/ Voilà et après la mise en place ça a été
804 des séminaires académiques / Des réunions locales sur les plates- formes de formations/ Nous
805 nos formateurs on les réunissait régulièrement et c'est nos formateurs qui transmettaient le
806 message parce que là c'était une réforme qui était profonde

807 **E** : Et après comment vous mesurez la pertinence d'une réforme / Les indicateurs/ Évaluation/
808 Enfin entre ce que vous décidez et l'application sur le terrain de la réforme

809 **CADRE DE L'EN 6:** Des indicateurs quantitatifs/ Des indicateurs qualitatifs/ Des indicateurs
810 quantitatifs/ Nombre / Flux d'élèves/Depuis 2011/2014 on a 4 entrées scolaires (///) élèves donc
811 déjà une réussite parce que on a un peu plus d'élèves /Heu le flux d'élèves/ Les résultats au
812 baccalauréat et la réussite et là on commence à avoir une petite idée de la réussite de ces élèves
813 dans l'enseignement supérieur / Sont-ils passés en seconde année postbac/ On a pas encore de
814 résultat au cycle court bac+2 / Iut ou BTS ça va arriver / Ca ce sont des indicateurs quantitatifs

815 **E :** Oui

816 **CADRE DE L'EN 6 :** Facile à chiffrer/ Le taux d'échec par rapport au baccalauréat / Je dirai
817 en gros voilà les indicateurs principaux quantitatifs puis qualitatifs je dirai les échanges / Les
818 discussions qu'on peut avoir avec les parents d'élèves/Avec les élèves / Avec les chefs
819 d'établissement/ Avec les enseignants en passant par les établissements en allant dans les
820 forums/ En allant au salon de l'étudiant etc. / C'est un petit peu tout ça bon après c'est
821 extrêmement difficile à chiffrer

822 **E :** Oui

823 **CADRE DE L'EN 6 :** Mais je pense que on a besoin de ça

824 **E :** Et combien de recul / Parce que je pense qu'il faut du recul pour évaluer une réforme

825 **CADRE DE L'EN 6 :** Ah ben (///)

826 **E :** Par exemple combien d'années il faudrait pour avoir un recul suffisant pour dire c'était une
827 bonne réforme/ Ce n'était pas une bonne idée

828 **CADRE DE L'EN 6 :** Je pense qu'il faudrait au moins 3 cycles d'élèves sortis à bac +2

829 **E :** Oui

830 **CADRE DE L'EN 6:** Au moins/ Parce qu'il faut aussi le temps que les collègues
831 d'enseignement supérieur / Là je prends l'exemple d'une réforme qui se fait après le bac avec
832 comme objectif de faire réussir les élèves dans l'enseignement supérieur puisque c'est une
833 filière technologique c'est donc forcément une filière qui prépare ces élèves à la poursuite des
834 études / Combien de temps il faut / Moi je dis qu'il faut au moins 3 à 4 sorties postbac donc à
835 bac+2 pour dire voilà au début il savait pas trop prendre ces nouveaux élèves à charge / Ils ont
836 dû s'adapter un peu aux élèves / Ils ont dû évoluer / Voilà on était encore en difficulté la
837 première année/ C'est ce que j'entends moi /

838 **E :** Oui

839 **CADRE DE L'EN 6:** Quand j'inspecte en BTS j'entends des professeurs me dire (///) On les
840 a pris à la rentrée 2015 comme ceux d'avant /Là on les a pas trouvé trop bons et au fait au fil
841 du temps on s'aperçoit qu'on les a mal pris parce qu'ils ont plus d'autonomie/ Ils sont beaucoup
842 plus capables de développer beaucoup plus d'analyse et de réflexion euh donc effectivement il
843 va falloir qu'on change notre fusil d'épaule / C'est un peu les discours que j'entends hein / Euh
844 qui sont rassurants/ Ca veut dire mais ça veut dire aussi qu'on ne peut pas par un séminaire
845 académique comme on a fait faire passer le message auprès des enseignants de BTS pour qu'ils
846 adaptent dès la première entrée scolaire tant qu'ils ont pas fait leur propre expérience donc on
847 parlait de démarche de pédagogie de projets/ De démarches inductives et autres / L'exemple

848 parfait que les enseignants ne peuvent pas entendre le discours magistral pour mettre en œuvre/
849 Ils ont besoin de faire l'expérience et nos élèves sont dans la même situation

850 **E** : Oui

851 **CADRE DE L'EN 6** : Donc rien n'est incohérent/ Simplement il faut que chacun accepte de
852 (///)

853 **E** : Dernière question / C'est quelle formation pour les enseignants et les inspecteurs

854 **CADRE DE L'EN 6** : Ben la formation pour les enseignants elle a été révisée puisqu'on leur
855 demande d'aller jusqu'au Master / Master Éducation ou d'autres masters

856 **E** : Ça vous paraît utile / Je vous pose cette question parce que chez les enseignants du premier
857 degré ce qu'on entend régulièrement revenir c'est tout ça pour ça/ Voyez/ Beaucoup
858 d'enseignants du premier degré/ Moi je ne porte pas de jugement / Parce que là je suis dans le
859 cadre du doctorat donc je suis en recherches/ Donc je me permets pas de juger/ Mais les
860 enseignants du premier degré estime que c'est pas la peine de faire/ Enfin moi je suis contre /
861 C'est pas ce que je pense/ C'est qu'y a trop de théorie par rapport à ce qu'on va leur demander
862 sur le terrain et par contre pas assez de formation pratique /C'est-à-dire des masters/ Un niveau
863 universitaire élevé/ Beaucoup de dossiers et c'est vrai que c'est chargé mais par contre peu
864 d'accompagnement comme ça se faisait avant / Un système de compagnonnage/ Ca ça revient
865 souvent dans ce qui est dit/ Vous en tant qu'inspecteur c'est quoi votre point de vue par rapport
866 à ça ?

867 **CADRE DE L'EN 6**: Moi ce que je pense c'est qu'on va pouvoir parler pédagogie avec un
868 enseignant s'il a la parfaite maîtrise de ce qu'il enseigne / Pour moi ça me paraît compliqué de
869 parler pédagogie si le fonds disciplinaire n'est pas maîtrisé / La question est de savoir quel
870 niveau disciplinaire quand on doit enseigner à priori en primaire ?/ Quel niveau disciplinaire
871 quand on va devoir enseigner en collège/ Qui dit collège dit souvent lycée/ Alors ne comparons
872 pas ça / Positionnons nous à un niveau donné / Je pense qu'avant le niveau c'était la licence

873 **E** : Oui

874 **CADRE DE L'EN 6**: Moi j'aimais bien la licence pourquoi / Parce que quand les enseignants
875 disent ouah vous vous rendez compte moi dans le privé je vois mes amis ingénieurs gagnent
876 tant/ Gagnent tant / Moi je disais/ Si vous voulez vous comparer à un ingénieur il faut avoir
877 l'agrégation/ Si vous n'avez pas l'agrégation vous n'êtes pas comparable à un ingénieur / Donc
878 si vous voulez vous comparer avec votre licence étant devenus certifié/ Professeur des Écoles
879 ou autres il faut se comparer à des statuts de projeteurs toujours technologie bien sûr et des
880 statuts de gens qui sont au niveau licence et là effectivement le salaire se rejoignait un peu /
881 Aujourd'hui on a créé un Master/ Master Éducation euh c'est très bien simplement on a pas le
882 salaire qui va avec/ Aujourd'hui dans tous les domaines / Dans beaucoup de domaines
883 technologiques et scientifiques qui sont les domaines qui sont le plus en difficulté pour recruter
884 euh les jeunes commencent à des salaires moindres voire deux fois moins que ceux qu'ils
885 auraient dans le privé voilà/ Donc je pense que là y a déjà un problème euh le niveau master
886 quand on regarde bien c'est un niveau master Éducation c'est pas le niveau Master de spécialité
887 qu'on leur demande alors si on veut faire un Master de spécialité on le fait/ On l'empêche pas
888 mais ce qu'on a fait quand on a fait la licence au L3 on passe dans le Master Éducation qui va
889 préparer à l'examen / Au concours et dans cette première année de Master on a encore des

890 compléments de théories / Je dirai des compléments disciplinaires / Ce qui est bien/ Quoiqu'il
891 en soit ça met pas au niveau d'un master de spécialité

892 **E** : En fait c'est une formule plus light

893 **CADRE DE L'EN 6** : Ce n'est pas un master de/ Un Master Éducation pour être enseignant
894 de mathématique ce n'est pas un master de mathématiques/ On peut tourner le problème comme
895 on veut

896 **E** : En fait ça veut dire sans jugement de ma part qu'un Master Éducation Nationale c'est (///)
897 Ce n'est pas Bonus mais pas loin

898 **CADRE DE L'EN 6**: c'est pas la question /Non/ Non/ L'idée c'est d'avoir des master adaptés
899 aux besoins de l'enseignement donc on a fait une formation en alternance / Dans la première
900 année de Master/ De la formation complémentaire/ Théorique suite à une licence de spécialité/
901 Ils ont la préparation à la formation / Ils ont des stages en observation /en pratique
902 accompagnée/ Ils ont ces périodes de stages bon je veux pas dire de bêtises/ Je sais pas combien
903 c'est/ 2 jours qu'ils sont en stage/ 4 semaines je crois

904 **E** : 2 jours

905 **CADRE DE L'EN 6**: Oui mais par semaine/ Un temps d'observation et ensuite quand ils ont
906 le concours ils passent en M2 / Stagiaire à 9 heures par semaine et là ils ont es cours à
907 l'université pour obtenir ce M2/ Ce M2 qui est essentiellement centré sur la partie pédagogique
908 donc je trouve que cette formation alternante est bien même si je pense qu'elle mériterait un
909 peu plus de temps parce qu'ils sont un petit peu surchargés / Y a les cours/ d'un autre côté on
910 les traite comme des étudiants/ Comme s'ils travaillaient pas/ Je pense qu'il faut que tout le
911 monde s'ajuste un petit peu et je pense que l'Université reste beaucoup trop exigeante mais
912 quoiqu'il en soit nos étudiants sortiront bien avec un Master qui sera bien un master Éducation
913 de spécialité affichée

914 **E** : Oui

915 **CADRE DE L'EN 6**: Moi je dévalorise pas/ Ce qui est dit c'est que s'ils se trompent et ne vont
916 pas jusqu'au bout ils auront toujours un diplôme pour se vendre mais moi si je devais employer/
917 Je suis/ Je sais pas / Si je suis à l'INSEE pour employer un master de maths je choisirai un
918 Master de maths/ Je choisirai pas le Master Éducation math/ Voilà/ C'est ça ce que je veux dire/
919 Ca ne dévalorise pas le master Éducation / Il a ce type de Master/ Il est allé jusqu'à ce niveau-
920 là / Il est pas fait pour l'éducation / Il a un bagage scientifique / Un bagage littéraire mais je
921 suis pas certain qu'ils soit au même niveau de bagage qu'un Master de spécialité alors
922 maintenant est-ce qu'on est trop haut / Non je ne pense pas qu'on soit trop haut puisque derrière
923 la licence on donne quelques compléments donc les gens restent bien assis/ ancrés dans leur
924 discipline et puis il y a toute la formation en alternance après/ Moi je commencerai/ Enfin non
925 je commencerai pas / Ca a un coût/ Mais moi j'aurai volontiers commencé la formation avant /
926 Moi j'aurais volontiers mis le concours à la licence/ C'était avant et pour faire ensuite 2 années
927 de formation en alternance

928 **E** : C'est ça qu'ils disent les enseignants du premier degré

929 **CADRE DE L'EN 6** : Ouaih et je pense qu'il y a du sens oui

- 930 **E** : Et c'est ça qu'ils disent la majorité / C'est ce que j'entends
- 931 **CADRE DE L'EN 6** : Et moi je mettrais le complément de formation comme c'était pour ceux
932 qui vont faire la recherche/ Pour ce qui vont faire // Pour ceux qui vont continuer
- 933 **E** : Oui/ ça ça ne se fait pas à cause du coût
- 934 **CADRE DE L'EN 6** : (Silence)/ Ben forcément / C'est-à-dire qu'on pourrait très bien imaginer
935 une formation / Euh ils ont ces périodes de stages/ Bon je sais plus combien c'est / C'est 2 jours
936 qu'ils sont en stage
- 937 **E** : Deux jours
- 938 **CADRE DE L'EN 6** : Oui mais par semaine euh un temps d'observation et ensuite quand ils
939 ont réussi le concours ils passent en M2/ Ils sont stagiaires à 9 heures par semaine et là ils
940 continuent les cours à l'Université pour obtenir ce M2/ Ce M2 qui est essentiellement centré
941 sur la partie pédagogique donc je trouve que cette formation est très bien même si je pense
942 qu'elle mériterait encore une réflexion parce qu'ils sont un peu surchargés/ D'un côté les cours/
943 De l'autre côté on les traite un peu comme des étudiants / Comme s'ils travaillaient pas / Enfin
944 / Il faut que tout le monde s'ajuste un petit peu quoi
- 945 **E** : Oui
- 946 **CADRE DE L'EN 6** : Hein/ Et je pense que l'université reste beaucoup trop exigeante / Mais
947 quoiqu'il en soit nos étudiants restent/ sortiront avec un Master qui sera bien un Master
948 Éducation avec une spécialité affichée / Moi je dévalorise pas /Ce qui a été dit c'est que s'ils se
949 trompent et qu'ils ne vont pas jusqu'au bout ils auront toujours un diplôme pour se vendre
- 950 **E** : Oui
- 951 **CADRE DE L'EN 6** : Moi si je devais employer / Je sais pas moi/ Si je suis / Si je suis à l'Insee
952 et que je dois choisir un Master de maths je choisirais le master de maths/ Je choisirais pas le
953 Master Éducation Maths voilà c'est ça ce que je veux dire / C'est pas dévalorisant pour le
954 Master MEF / En rien/ Il a quand même ce type de Master / Il a été jusqu'à ce niveau d'études/
955 Il est pas fait pour l'éducation / C'est pas grave/ Il a un bagage scientifique / Bagage littéraire
956 si ça avait été(///) Mais je suis pas certain qu'il soit au niveau bagage (///) Alors c'est pas grave
957 / Qu'on soit trop haut ?/ Non je ne pense pas qu'on soit trop haut puisqu'il y a la licence on
958 donne quelques compléments / Les gens restent bien ancrés sur leur disciplines et puis y a
959 toute la formation en alternance après/ Moi je commencerai enfin non je ne commencerai pas/
960 Ça a un coût / Mais moi j'aurais volontiers commencé la formation avant / Moi j'aurais
961 volontiers mis le concours à la licence comme c'était avant et pour ensuite deux années de
962 formation
- 963 **E** : C'est ce que disent les enseignants du premier degré
- 964 **CADRE DE L'EN 6** : Ouai/ Et je pense que ça c'est plein de sens oui/ Et moi je donnerais le
965 complément de formation comme c'était pour ceux qui vont faire la recherche / Qui vont faire
966 une agrégation/ Qui vont faire / Continuer
- 967 **E** : C'était un peu les Écoles Normales avec un niveau de deux ans de décalage
- 968 **CADRE DE L'EN 6** : Les Écoles Normales recrutaient après le Bac de mémoire

- 969 **E** : Ils ont commencé avec le Bac et à chaque fois ils ont monté le niveau de recrutement
- 970 **CADRE DE L'EN 6**: Et après la licence c'était la formation terminale/ La formation terminale
971 quoi mais moi c'est mon idée / Je garderais l'idée du Master/ Je mettrais le niveau requis à la
972 licence qui me paraît amplement suffisant au niveau disciplinaire et j'insisterai plus sur tout ce
973 qui est pédagogie mais là on va se heurter aussi à nos universités qui elles sont des spécialistes
974 et qui risquent de se retrouver désarmées pour assurer deux ans de formation en alternance / Le
975 programme adapté à chacun qu'on demande à tous nos enseignants/ L'université le doit aussi à
976 tous nos futurs enseignants/ Moi je ferais volontiers ça/ On a inventé le statut de contractuel
977 pour les candidats qui avaient été admissibles au concours / C'est pas mal ça/ Le statut de
978 contractuel avec un tuteur/ Pourquoi pas / Enfin à réfléchir/
- 979 **E** : Oui
- 980 **CADRE DE L'EN 6**: Mais le concours on peut le mettre en fin de licence c'est pas pour moi
981 un pas en arrière parce que je trouve que bon y a un plus inévitablement / Un plus ça il faut dire
982 / On les garde un an de plus à l'université et on leur fait faire leur Master en 2 ans avec un an à
983 l'Université et une formation en alternance après/ Je trouve qu'un an en alternance ça mériterait
984 deux/ Voilà ça mériterait deux / Je pense/ Mais bon / Ca peut s'ajuster tout ça / Ca peut s'ajuster
985 tout ça mais la difficulté qu'on aura quand même avec l'enseignement supérieur / Je pense on
986 va nous dire/ Mais attendez on dévalorise sur le plan universitaire/ On va pas aller aussi loin /
987 Ils en sauront moins / Quand on voit ce qu'on fait en licence de maths / Qu'on voit ce qu'on
988 enseigne en maths dans tous les BTS / On est confortable quand même avec une licence de
989 maths mais bon voilà/
- 990 **E** : Oui
- 991 **CADRE DE L'EN 6** : Mais je pense qu'aussi la société/ On a besoin de beaucoup de profs /
992 On n'a pas que des profs qui font partie de l'excellence / Si on remonte à 30 ou 40ans en arrière
993 nos profs ils faisaient partie un peu de l'élite donc forcément là on recrute quand même dans
994 un éventail beaucoup plus large / Peut-être que certains ont besoin de plus de temps pour
995 assimiler ces concepts théoriques / Je pense qu'il faut quand même se poser la question voilà
996 ce n'est pas aussi simple que je dis
- 997 **E** : Oui
- 998 **CADRE DE L'EN 6** : Voilà mais moi c'est ma vision mais sans y avoir réfléchi au-delà de ces
999 quelques minutes d'échange/ Un peu / Un peu quand même parce que ça m'a beaucoup
1000 interpellé mais bon voilà
- 1001 **E** : Ben je vous remercie beaucoup
- 1002 **CADRE DE L'EN 6** : De rien
- 1003 **E** : Merci
- 1004 **CADRE DE L'EN 6** : Avec plaisir

- 1 **E** : Bonjour, merci de me recevoir
- 2 **CADRE DE L'EN 7** : Bonjour Madame
- 3 **E** : Première question/ Je vais vous poser comme question ce que vous pensez de l'Éducation
4 nationale depuis ces 20 dernières années ?
- 5 **CADRE DE L'EN 7** : Oui parce que là le nouveau socle avec ces quelques champs qui sont
6 bien identifiés euh voilà on ne dit pas en mathématiques on doit faire telles ou telles choses/ En
7 français / C'est pour vous citer quelques exemples mais voilà/ il va falloir travailler telle façon
8 d'être/ Telle façon de faire /Je dirai que notre profession enfin notre / notre institution plutôt
9 voilà euh a dû faire face à pas mal de changements/ De réformes/ Elle a dû faire de gros efforts
10 pour s'adapter
- 11 **E** : Oui
- 12 **CADRE DE L'EN 7**: Puisque les réformes se suivent et se succèdent à un rythme toujours plus
13 accéléré je dirai sans qu'on prenne pour autant nécessairement le temps de les évaluer donc
14 c'est vrai qu'on se sent tout le temps un petit peu bousculé à faire les choses dans l'urgence et
15 voilà ce que je dirai parce qu'entre la loi d'orientation de 1989 et la toute dernière qui remonte
16 là en 2013 ben / Y en a eu une autre déjà et puis les programmes se sont succédés hein en 95 et
17 puis en 2002 et puis en 2005 et enfin les choses s'accélérent chaque fois davantage / Les délais
18 se rapprochent / On a à peine le temps de mettre en application une nouvelle réforme/ De
19 nouveaux programmes peut importer puisque tout est lié de toutes les façons qu'on est déjà sur
20 autre chose et donc ça c'est le côté un petit peu difficile et qui met en difficulté voire en
21 souffrance les enseignants actuellement
- 22 **E** : Oui/ Il n'y a pas de recul
- 23 **CADRE DE L'EN 7** : Ben / Oui parce qu'y a des réformes qui ont certainement leur raison
24 d'être encore faudrait-il alors nous au niveau des cadres on a souvent des explications/ Des
25 explicitations / Pour autant on prend pas toujours nécessairement le temps d'avoir cet entretien
26 d'explicitation avec les enseignants qui ne comprennent pas bien évidemment les tenants et les
27 aboutissants qui sont aussi parfois d'ordre purement politique
- 28 **E** : Oui
- 29 **CADRE DE L'EN 7** : Et on leur demande d'appliquer tout ce qu'ils ne comprennent pas
30 toujours et c'est d'autant plus difficile quand on ne comprend pas que de mettre en œuvre
- 31 **E** : Oui
- 32 **CADRE DE L'EN 7** : Et souvent je dirai le travers dans lequel nous tombons très régulièrement
33 est le suivant c'est-à-dire qu'on met en place une réforme/ Les nouveaux programmes et avant
34 même qu'on est eu le temps de prendre cette distance/ Ce recul que vous évoquiez pour évaluer
35 les choses nous sommes déjà en train de basculer sur autre chose et c'est parfois difficile faut
36 bien le reconnaître
- 37 **E** : D'accord

38 **CADRE DE L'EN 7** : Voilà je ne sais pas si j'ai répondu

39 **E** : Si mais j'aurais aimé avoir peut-être des exemples concrets au niveau des réformes / Par
40 exemple les rythmes scolaires / Je vais y revenir plus tard

41 **CADRE DE L'EN 7** : Comme vous voulez

42 **E** : Avoir des choses concrètes/ Ce qui a posé / Par exemple vous vous êtes inspectrice/ Les
43 réformes qui sont mal perçues par les enseignants par exemple/ Le livret de compétences

44 **CADRE DE L'EN 7**: Pour revenir/ Vous dites les compétences alors cette approche par
45 compétence alors qu'elle est on va dire préconisée depuis le socle commun de compétences de
46 connaissances et de culture maintenant/ Pour autant c'est quelque chose qui peine à se mettre
47 en place/ A être mis en œuvre même si certains enseignants en voient l'intérêt / Bien
48 évidemment/ Pour autant la formation qu'ils ont reçu un jour ou un autre ne leur a pas permis
49 de se saisir de cette approche sur un plan purement pédagogique et du coup de répondre
50 favorablement à la demande euh positivement comme nous le souhaiterions bien évidemment
51 parce que je dirai chez nous l'institution en situation générale nous les étayons pas suffisamment
52 pour qu'ils puissent s'approprier les choses et qu'ils puissent les mettre en place/ Et là le
53 nouveau socle commun qui va arriver là qu'on attend éminemment (rires) même si on a déjà
54 quelques grandes lignes/ Quelques axes on va à nouveau mettre les enseignants en difficulté
55 parce qu'on est sur une approche par champ/ Alors c'est moins vrai dans le premier degré peut-
56 être qu'au second degré où ils ont encore pour beaucoup/ Alors c'est pas partout presque mais
57 les cultures professionnelles elles sont différentes et les professeurs du second degré ont
58 tendance à réfléchir discipline et du coup à cloisonner leurs activités à leur champs
59 professionnels / Celui pour lequel ils ont été plus ou moins formés d'ailleurs

60 **E** : Oui

61 **CADRE DE L'EN 7** : Donc ça va être très difficile pour eux de se mettre en équipes/ De
62 travailler sur un projet pluridisciplinaire pour mettre en synergie justement tous ces champs et
63 pour travailler les compétences qui sont signalées dans le nouveau socle et qui demandent
64 effectivement cette croisée de regards

65 **E** : Oui/ D'accord/ Donc y a un manque de formation des enseignants

66 **CADRE DE L'EN 7** : Alors oui/ De la formation il y en a / Je ne peux pas dire qu'elle n'existe
67 pas la formation

68 **E** : Oui

69 **CADRE DE L'EN 7** : Après elle n'est pas toujours ajustée aux besoins du terrain

70 **E** : Oui

71 **CADRE DE L'EN 7** : Après y a un autre problème aussi qui se superpose c'est que les
72 enseignants voilà on leur impose des temps de formation dans le cadre de leur obligation de
73 service euh certains choisissent ce qui leur plaît

74 **E** : Oui

75 **CADRE DE L'EN 7** : Et ce n'est peut-être pas là où justement ils ont le plus de besoin/ Donc
76 hein c'est une question qu'on se pose depuis toujours/ Est-ce qu'il faut imposer ?

77 **E** : Oui

78 **CADRE DE L'EN 7** : Pour dire voilà/ ça cette formation si on vous la dispense c'est bien parce
79 que vous allez en avoir besoin et c'est ce qui va vous aider au quotidien à gérer votre classe
80 mais aussi à aller vers ce vers quoi on vous demande d'aller euh bon pour l'instant on n'en est
81 pas dans cette injonction

82 **E** : Oui

83 **CADRE DE L'EN 7** : Après je me demande si on n'y va pas de plus en plus parce qu'on en
84 parle pas mal d'accompagnement dans cette conduite du changement puisque c'est tenu dans
85 les discours officiels que ce soit par Madame le ministre ou en tout cas par les recteurs qui ont
86 ces informations

87 **E** : Oui

88 **CADRE DE L'EN 7** : Il va falloir aller vers le changement parce que la France n'est pas très
89 bien positionnée vous le savez comme moi au niveau des résultats des enquêtes internationales
90 et il va falloir que les pratiques évoluent / On est encore trop dans la transmission du savoir et
91 c'est vrai que le savoir vous le savez comme moi le savoir on le trouve / Si on veut connaître /
92 On le trouve sur Internet/ On le trouve sur la toile

93 **E** : Oui

94 **CADRE DE L'EN 7**: Sur la toile plus facilement/ Par contre ce dont vont avoir vraiment besoin
95 les élèves/ les futurs citoyens de demain c'est qu'on leur apprenne à savoir- être / C'est qu'on
96 leur donne des savoir- faire/ En tout cas qu'on les travaille et qu'on les développe pour qu'ils
97 puissent ensuite faire leur miel des connaissances qu'ils pourront évidemment grappiller ici et
98 là / En fait butiner des connaissances c'est facile mais après se les approprier pour en faire son
99 propre miel puis savoir adopter les comportements nécessaires et voir en termes de savoir-être/
100 De savoir- faire ça c'est autre chose

101 **E** : Oui

102 **CADRE DE L'EN 7** : Ça c'est autre chose et ça effectivement ça pourrait être une des priorités

103 **E** : D'accord/ Après deuxième question quelles sont pour vous les missions fondamentales de
104 l'Éducation nationale ?

105 **CADRE DE L'EN 7** : De l'Éducation nationale ou de l'inspection ?

106 **E** : De l'Éducation nationale

107 **CADRE DE L'EN 7** : De l'Éducation nationale/ Ben l'Éducation nationale pour moi c'est
108 simple on est dans la préparation des générations qui vont constituer la société de demain donc
109 il faut vraiment préparer les jeunes que nous recevons dans nos écoles à vivre ensemble d'une
110 part mais aussi leur donner les moyens d'être autonomes

111 E : Oui

112 CADRE DE L'EN 7 : De s'insérer dans la société et d'avoir un emploi

113 E : Oui

114 CADRE DE L'EN 7 : Sur du long terme

115 E : Oui

116 CADRE DE L'EN 7 : C'est vraiment ce que je peux souhaiter de mieux pour la société de
117 demain/ Sachant qu'à mes yeux la seconde priorité est la santé

118 E : Oui

119 CADRE DE L'EN 7 : Si on parvient/ Si une nation est capable de garantir l'instruction/
120 L'éducation de ces futurs citoyens tout en préservant leur capital santé je dirai que déjà on va
121 vers des lendemains un peu plus positifs / Après tout n'est pas rose mais pour autant on est déjà
122 sur deux priorités qui me semblent importantes à préserver/ A garder en ligne de mire

123 E : De la santé c'est très bien que vous en parliez / Y a peu de gens qui parlent de ça

124 CADRE DE L'EN 7 : Oui/ Ben oui parce que moi je reçois de plus en plus maintenant
125 d'enseignants en souffrance dans mon bureau

126 E : Oui

127 CADRE DE L'EN 7 : Et on est une institution qui est en difficulté pour répondre à cette
128 souffrance

129 E : Oui

130 CADRE DE L'EN 7 : Parce qu'on n'a pas les moyens/ On n'a pas de médecine de prévention/
131 Ou on a une médecine de prévention qui ne s'intéresse qu'aux cas vraiment très très lourds

132 E : Oui

133 CADRE DE L'EN 7 : Ou en tout cas qui ne sont pas visibles euh parce qu'il y a des enseignants
134 qui sont en souffrance dans les classes / Qui n'osent pas le déclarer ouvertement pour tout un
135 tas de raisons qu'on peut imaginer / Qui touchent à leur intimité / Qui touche à la question
136 tabou/ Aux regards des autres simplement aussi/ Qui est parfois lourd à supporter

137 E : Oui

138 CADRE DE L'EN 7 : On n'a pas de médecine du travail/ On n'a pas de moyens de
139 reconversion même si de plus en plus on a tendance à dire oui on va pouvoir passer d'un
140 ministère à l'autre

141 E : Oui

Cadre de l'EN 7, Mme C., IEN du premier degré

Durée : 100 minutes

Date: Juillet 2015

142 **CADRE DE L'EN 7** : Ça va être vraiment très compliqué ces passerelles ne sont pas encore
143 totalement construites euh c'est vrai que bon dans les perspectives il se profile quand même des
144 possibles puisqu'il semblerait qu'on ouvre l'accès aux professeurs du premier degré au second
145 degré ce qui permettrait effectivement pour ce qui le souhaitent d'aller exercer dans ce milieu
146 professionnel

147 **E** : Oui

148 **CADRE DE L'EN 7** : Un peu différent dans la mesure où il s'adresse à des élèves plus âgés /
149 Ce n'est pas nécessairement plus facile euh

150 **E** : Oui

151 **CADRE DE L'EN 7**: Parce que la population est différente mais ça permet de se centrer plus
152 sur une discipline avec toutes les réserves que j'ai émises tout à l'heure c'est-à-dire que s'il part
153 dans cette idée-là il risque d'être déçu parce qu'on va lui demander de travailler de plus en plus
154 sur le pluridisciplinaire et sur des projets qui le fédère et mettent en synergie plus et donc ça
155 va être compliqué pour lui et d'ailleurs si l'intérêt de ce passage qui est en train de s'ouvrir n'est
156 pas justement de jouer sur cette polyvalence des enseignants du premier degré au bénéfice du
157 second degré qui pour l'instant ne sait pas trop faire / A voir l'avenir nous le dira

158 **E** : D'accord

159 **CADRE DE L'EN 7**: Euh sachant que ces compétences sont souvent issus de la réflexion
160 européenne c'est-à-dire que la France est calée sur les autres pays européens mais pas que parce
161 qu'on est sur des compétences psycho- sociales qui sont effectivement décrites dans ce que
162 l'OMS préconise aussi donc on est bien aussi dans le domaine de la santé là c'est-à-dire qu'on
163 a bien pris conscience que former/ Que voilà les compétences purement professionnelles ne
164 suffisaient pas et même le QI est en train de voler / Parce qu'on s'aperçoit que certains éléments
165 sont très bien dotés sur le plan cognitif mais pour autant quand ils sont en situation d'examen
166 ou de concours ils perdent tous leurs moyens parce que submergés par l'émotion du coup ils
167 n'ont plus cette capacité à être réactifs à cette question quelle qu'elle soit d'ailleurs et
168 inversement on a des individus qui sont moins développés mais normalement développés mais
169 sans plus et qui pour autant obtiennent de meilleurs résultats donc ça interroge quand même

170 **E** : Oui

171 **CADRE DE L'EN 7** : On voit bien en quoi le psychologique et l'aspect plus psycho affective
172 entre en ligne de compte et impacte l'efficacité que l'on peut avoir en termes de compétences

173 **E** : Ça veut dire travailler l'estime de soi

174 **CADRE DE L'EN 7** : Évidemment / Bien sûr d'ailleurs on remet/ Là les programmes actuels
175 qui entrent en application à la rentrée 2015 sur l'école maternelle insiste bien sur le fait qu'il
176 faut travailler sur ces versants là parce que ça se travaille dès le plus jeune âge et on sait que les
177 élèves sont très timorés par rapport à ça

178 **E** : Oui

179 **CADRE DE L'EN 7** : Ils préfèrent ne pas répondre plutôt que de prendre le risque de se
180 tromper

181 **E** : Ça c'est le système qu'on a/ La notation

182 **CADRE DE L'EN 7**: Absolument/ Mais voilà/ C'est tout un ensemble de choses/ Pas que la
183 notation/ C'est le regard porté par l'enseignant qui a tendance à voir ce qui manque ou ce qui
184 faudrait faire plutôt que de voir ce qui est déjà présent et les compétences qui sont déjà solides
185 et qu'on pourrait valoriser ou mettre en relief à un certain moment bon donc on est en train de
186 travailler la dessus pour inverser un petit peu la vapeur parce qu'un individu qui va bien / C'est
187 pas un individu qui va bien que sur le plan physique / C'est un individu qui voilà est en équilibre
188 qui lui permet de préserver sa vie psycho affective mais aussi l'aspect plus cognitif de son être
189 / Les deux sont interdépendants/ Voilà si on va pas bien dans sa tête / On a pas d'effcience sur
190 le terrain et inversement quand on a une maladie physique on sait très bien que là aussi
191 effectivement le moral est très vite affecté surtout si ça perdure dans le temps donc voilà

192 **E** : Oui

193 **CADRE DE L'EN 7** : Les deux sont liés

194 **E** : Donc c'est prendre l'enfant de façon plus global/ Pas s'intéresser uniquement

195 **CADRE DE L'EN 7** : Ben voilà l'enfant quand il arrive à l'école il ne dit pas j'arrive à l'école
196 / Pour lui il franchit une porte mais comme quand il rentre le soir à la maison c'est le même/
197 C'est le même être qui est face à vous dans sa globalité et il ne laisse pas à la maison ces
198 problèmes avant de passer le portail de l'école comme il ne laisse pas ses leçons en quittant
199 l'école et quand il franchit le seuil de la porte de sa maison

200 **E** : Oui

201 **CADRE DE L'EN 7**: Voilà on est sur une approche beaucoup plus globale mais voilà ça c'est
202 quelque chose qui est préconisé depuis longtemps enfin moi pour avoir travaillé 20 ans dans le
203 spécialisé euh la loi d'orientation de 89 euh qui a présidé d'ailleurs à la naissance des réseaux
204 enfin bon tout ce qui arrive aujourd'hui je dirai même qu'elle est à l'origine de la loi de 2005
205 en faveur du Handicap/ Je pense que là on avait déjà posé les bases qui étaient assez saines
206 mais comme toutes réformes dans l'Éducation il faut bien compter une vingtaine d'années /
207 Voilà 20 ans si on est optimiste pour que les choses évoluent et que les lignes commencent à
208 bouger donc voilà euh c'est vrai que déjà là euh on avait envie de / Enfin ce désir était bien
209 présent que de prendre l'enfant dans sa globalité pour l'amener vers des lendemains très
210 prometteurs / Après voilà dans les actes on a beaucoup de mal à traduire ces belles idées qui
211 restent philosophiques/ Symboliques parfois

212 **E** : Oui et surtout y a des fois je trouve c'est paradoxal avec tout le système de compétition qui
213 est déjà mis en place dès l'école maternelle

214 **CADRE DE L'EN 7** : Alors c'est aussi la raison pour laquelle l'école maternelle enfin la
215 grande section rebascule dans l'école maternelle au sens noble du terme parce qu'on s'est
216 aperçu qu'il y a une forte pression parentale là aussi surtout dans des milieux privilégiés euh

217 pour ce que les élèves enfin les enfants pour ce qui est des parents sachent lire dès leur arrivée
218 au CP

219 **E** : Oui

220 **CADRE DE L'EN 7**: Or c'est un petit peu une aberration parce qu' on sait très bien qu'un
221 enfant même normalement développé/ Bien épanoui qui n'a pas eu de problèmes n'a pas
222 nécessairement la maturité nécessaires pour rentrer dans les apprentissages purement
223 fondamentaux euh à un si jeune âge donc d'une part on sait bien que l'enfant n'a pas la maturité
224 psycho motrice par exemple écrire en attaché avant l'arrivée au CP/ On sait très bien que la
225 latéralité n'est pas affirmée avant 6/7 ans / La réversibilité n'est pas acquise avant 7/8 ans et
226 pour autant et pour autant on fait le forcing/ Aussi bien à l'école mais bon à la décharge des
227 enseignants y a une forte pression des parents derrière

228 **E** : Oui

229 **CADRE DE L'EN 7**: On peut comprendre/ C'est légitime/ On est dans un monde difficile/
230 Fragilisé/ On sait pas trop le lendemain qui nous est réservé donc forcément on fait encore le
231 pari sur l'école / Les enseignants essaient de tenir ce pari bien évidemment / Pour autant vous
232 le savez aussi bien que moi l'école ne joue plus ce rôle d'ascenseur social systématique/ Avant
233 il suffisait d'être bon pour avoir un emploi et puis être tranquille tout le restant de sa vie et voilà
234 dans un milieu professionnel on arrivait à s'épanouir/ A grimper et à faire valoir ses
235 compétences bon maintenant euh il faut pas être bon/ Il faut être le meilleur / C'est compliqué/
236 C'est compliqué et ça les familles le savent bien/ Le savent bien/ Pour autant elles mettent la
237 pression et moi je connais beaucoup de familles qui leur donnent des devoirs de vacances à leur
238 enfants alors qu'elles feraient bien parce qu'on peut apprendre en faisant des choses très
239 simples/ Je veux dire voilà le quotidien nous offre de multiples possibilités pour apprendre à
240 lire/ Pour apprendre à écrire / Pour apprendre à compter/ Pour apprendre pas mal de choses/
241 Pour autant voilà les parents mettent toujours plus la pression/ Ils achètent des cahiers de
242 vacances

243 **E** : Oui

244 **CADRE DE L'EN 7** : L'autre fois j'écoutais des libraires/ Des éditeurs qui étaient interviewés
245 dans un documentaire à la télévision et ils dénonçaient ça/ Ils disaient que c'est une manne
246 financière parce qu'ils ont une forte demande dans les petites classes parce qu'on sait que
247 beaucoup de choses se jouent à ce jeune âge pour que les élèves apprennent avant l'heure voilà

248 **E** : Oui

249 **CADRE DE L'EN 7** : Et maintenant on sait aussi comment c'est dommageable aussi

250 **E** : Oui

251 **CADRE DE L'EN 7** : C'est très dommageable et y a des enfants qui s'en sortent bien/ Y en a
252 d'autres que ça met en difficulté et non seulement ça les met en difficulté mais ça les enferme
253 dans une spirale de l'échec au quotidien qui est très difficile à casser quand même

254 **E** : D'accord

Cadre de l'EN 7, Mme C., IEN du premier degré

Durée : 100 minutes

Date: Juillet 2015

255 **CADRE DE L'EN 7** : Donc l'école la grande section rebascule dans l'école maternelle voilà
256 et j'espère que les enseignants vont bien restés dans cette logique là

257 **E** : Oui

258 **CADRE DE L'EN 7** : Ce qui n'est pas certain/ Mais encore une fois à leur décharge/ Y a
259 beaucoup de pression derrière

260 **E** : D'accord/ Après je vais vous demander comment vous définiriez votre métier ?

261 **CADRE DE L'EN 7** : Alors c'est un métier qui devient/ Enfin qui évolue

262 **E** : J'ai dit mission/ Fonction/ Cœur du métier

263 **CADRE DE L'EN 7**: Mission/ Fonction/ Cœur du métier/ On finit par plus savoir où est le
264 cœur du métier et quelles sont nos missions prioritaires tant elles se multiplient chaque année
265 davantage/ Ce dont je prends conscience c'est que de plus en plus c'est (///) Je passe beaucoup
266 de mon temps maintenant à gérer les ressources humaines maintenant/C'est-à-dire que
267 l'essentiel de mon métier maintenant c'est de régler les problèmes qu'il y a alors dans les
268 équipes euh ensuite entre les enseignants et les élèves et évidemment par ricochet entre les
269 enseignants et les parents

270 **E** : Oui

271 **CADRE DE L'EN 7**: Ben voilà donc ça c'est une situation un petit peu sensible comme celle
272 que je viens de décrire très succinctement euh y en a 3/ 4 par semaine et c'est une grosse dépense
273 d'énergie euh donc on est beaucoup plus dans la gestion des ressources humaines qu'on ne
274 l'était avant/ Avant on avait plus une mission de contrôle / C'était les fameuses inspections /
275 On allait dans les classes pour s'assurer qu'effectivement l'enseignement dispensé était bien en
276 conformité avec les instructions officielles / Voilà/ On donnait des conseils à la fois sur le plan
277 didactique et pédagogique euh on le fait toujours / C'est pas une mission qui a disparu puisque
278 c'est même le cœur du métier parce que plus les années passent et que je m'aperçois que j'ai
279 de moins en moins de temps à consacrer aux inspections et le nombre d'inspections que je peux
280 honorer par an diminue et diminue de façon brutale

281 **E** : Vous pouvez donner un chiffre ?

282 **CADRE DE L'EN 7** : Ben y a encore 5 ans je faisais 100 inspections

283 **E** : Par an ?

284 **CADRE DE L'EN 7** : Par an/ Cette année j'en ai fait 10

285 **E** : 10 inspections

286 **CADRE DE L'EN 7** : 10

287 **E** : C'est une par mois

Cadre de l'EN 7, Mme C., IEN du premier degré

Durée : 100 minutes

Date: Juillet 2015

288 **CADRE DE L'EN 7** : Oui/On peut même pas compter comme ça euh voilà j'ai eu une période
289 un peu plus creuse/ ça correspondait à la deuxième et à la troisième période de l'année scolaire
290 euh après on est submergés par tout un tas de choses euh donc les problèmes de gestion de
291 ressources humaines / Tout ce qui est administratif nous envahit tous les jours davantage/ C'est
292 bien simple moi je tourne à 120/150 courriels par jour

293 **E** : Oui

294 **CADRE DE L'EN 7** : Qui se télescopent les uns dans les autres/ Tout devient prioritaire / On
295 ne sait plus où sont les priorités/ On n'a pas le temps de les hiérarchiser

296 **E** : Oui

297 **CADRE DE L'EN 7** : On ne fait que répondre dans l'urgence

298 **E** : Oui/ 150 mails par jour

299 **CADRE DE L'EN 7**: Voilà/ Ca veut dire que si on les traite pas le jour même/ Le lendemain
300 c'est 200 ou 300 et voilà et le jour où est pas là parce qu'on est sur le terrain/ Qu'on est présent
301 en équipe éducative parce qu'elle va être douloureuse / Qu'il va falloir accompagner l'équipe
302 ou alors qu'on est en train de régler des problèmes avec les parents ça veut dire que quand on
303 rentre le soir on commence une deuxième journée/ C'est à dire que c'est 3/ 4 heures de lecture
304 et de traitement de courriels donc ça devient extrêmement difficile/ Les enseignants sont de
305 plus en plus en arrêt maladie/ Dans pas longtemps ce seront les inspecteurs

306 **E** : Oui

307 **CADRE DE L'EN 7** : Par ce que là on est en train de tirer les sonnettes d'alarme/ Ça devient
308 difficile

309 **E** : Oui

310 **CADRE DE L'EN 7** : Voilà/ Les syndicats commencent à se remuer dans ce sens-là parce que
311 ça devient

312 **E** : Les plus grandes difficultés que rencontrent les enseignants parce que vous qui avez une
313 vision plus globale/ Moi je suis enseignante mais je ne vois pas enfin je suis dans ma classe je
314 ne vois pas

315 **CADRE DE L'EN 7**: Les difficultés sont relationnelles/ Relationnelle ça veut dire que les
316 enseignants ont de plus en plus d'hétérogénéité à gérer dans leur classe / Ont de plus en plus
317 d'élèves en situation de handicap dans leur classe à scolariser euh avec des aménagements
318 pédagogiques / Beaucoup de choses à mettre en place / C'est pas nécessairement quelque chose
319 qu'ils savent bien faire et c'est là qu'ils sont en souffrance alors on les épuise hein
320 nerveusement/ Ils sont fatigués / Quand ils sont fatigués ils ne prennent pas toujours la distance
321 nécessaire pour ne pas être réactifs et ne pas être dans l'émotionnel quand on les interpelle donc
322 du coup les relations sont très très vite entachés / La qualité de la relation s'effiloche au fil du
323 temps et là on arrive en fin d'année à l'explosion de tous les conflits qui étaient plus ou moins
324 larvés tout au long de l'année scolaire

325 E : Oui

326 **CADRE DE L'EN 7** : Donc là tout explose de tous les côtés/ Explose/ Implose / Tout dépend
327 de là où on se situe / Notre grande difficulté c'est aussi ça et puis on est en grande difficulté
328 aussi par rapport à loi du 11 février 2015 qui demande effectivement à scolariser tous les élèves
329 qui sont en situation de handicap

330 E : 2005

331 **CADRE DE L'EN 7** : 2005 pardon/ 2015 on est aussi dans cette problématique-là euh parce
332 qu'on a un défaut de places dans les structures spécialisées et du coup des enfants qui devraient
333 être placés restent dans le milieu ordinaire

334 E : Oui

335 **CADRE DE L'EN 7** : Et effectivement ils sont parfois ingérables/ Donc les limites de cette loi
336 du 11 février 2005 sont aussi là c'est-à-dire que quand pour accueillir un enfant / Pour le
337 scolariser enfin scolariser est un bien grand mot parce que si on le sort de l'école c'est
338 qu'effectivement il ne tire plus bénéfice de sa présence par rapport aux activités qui lui sont
339 proposées à l'école / Pour un enfant on en met 200 en difficulté

340 E : Oui

341 **CADRE DE L'EN 7** : Et les limites elles sont là

342 E : Oui

343 **CADRE DE L'EN 7** : Pour un ça va mettre en péril la classe et puis même l'école parce que
344 c'est l'école qui est impacté directement parce que quand un enfant devient difficilement
345 gérable dans une classe il faut qu'on puisse lui ouvrir un espace je vais dire pour souffler et il
346 faut trouver d'autres/ Donc c'est l'affaire de toute l'équipe

347 E : Oui

348 **CADRE DE L'EN 7** : Et maintenant y en a pratiquement dans toutes les classes des enfants /
349 Donc voilà je dirai que l'essentiel du problème est quand même là donc gérer cette
350 hétérogénéité/ Gérer ces parcours personnalisés auxquels ont droit les élèves en situation de
351 handicap/ Droit que font valoir les parents sans prendre toujours conscience de leur devoir aussi/
352 C'est pourquoi je me déplace beaucoup dans les équipes éducatives

353 E : Oui

354 **CADRE DE L'EN 7** : Y a une espèce de glissement de terrain parce qu'avant ce qui pouvait
355 se résoudre au sein même de la classe euh maintenant c'est même plus le directeur qui le gère
356 mais c'est l'inspecteur c'est-à-dire que moi quand j'avais un problème dans l'école les parents
357 venaient rencontrer l'enseignant et s'expliquer puis c'était réglé/ Si vraiment ils n'arrivaient
358 pas à se faire entendre auprès de l'enseignant ils allaient trouver le directeur de l'école

359 E : Oui

Cadre de l'EN 7, Mme C., IEN du premier degré

Durée : 100 minutes

Date: Juillet 2015

360 **CADRE DE L'EN 7** : Et là aussi le problème était résolu / Maintenant les parents ils zappent
361 tous ces échelons / Ils ne s'adressent pas à l'enseignant ni même au directeur de l'établissement
362 / Ils s'adressent directement à l'inspecteur quand ils ne passent pas carrément au-dessus encore
363 c'est-à-dire que les parents sont interpellés par le Cabinet

364 **E** : Oui

365 **CADRE DE L'EN 7** : De l'inspection ou de Mme le Recteur voire le ministère pour une
366 situation de terrain/Ca redescend en cascade /C'est nous qui in fine traitons le problème/ Donc
367 tout ça pour dire qu'on passe beaucoup de temps maintenant à gérer des conflits

368 **E** : Oui

369 **CADRE DE L'EN 7** : Intra/Inter voilà et l'équipe / Et ça c'est vraiment une grosse dépense
370 d'énergie/ Et c'est très fatigant/ Très épuisant nerveusement

371 **E** : Oui/ Manque de confiance aussi peut-être

372 **CADRE DE L'EN 7**: Alors c'est certain qu'y a un manque de confiance parce que comme je
373 disais tout à l'heure les parents ils font le pari de l'école/ Pour autant ils sont toujours dans le
374 doute en plus l'école primaire ils savent combien c'est important pour eux / Pour le déroulement
375 ultérieur de la scolarité de l'enfant et comme les parents savent pas trop comment va se profiler
376 l'avenir puisqu'on a / Qu'on sait pas trop non plus / On a des difficultés pour dire quel sera
377 notre demain ben du coup ils sont très anxieux et cette espèce d'anxiété euh ben voilà fait tache
378 d'huile parce que les enfants vous le savez comme moi sont de véritables éponges donc ils
379 absorbent tout donc ils ressentent de l'angoisse chez leurs parents / Eux-mêmes le sont / Les
380 parents on sait pas quel discours ils tiennent à la maison alors des fois ce discours n'est pas tout
381 à fait convergent avec celui de l'école qui produit un conflit de loyauté pour l'enfant qui se dit
382 je fais plaisir à qui ?/ A papa/ maman ou à la maîtresse/Pas évident

383 **E** : Oui

384 **CADRE DE L'EN 7** : Les valeurs ne sont pas partagées et donc voilà alors c'est vrai que les
385 réunions de début d'année bon j'insiste pas mal dessus devraient anticiper à expliciter ce que
386 fait l'école mais aussi à dire faites-nous confiance mais cette confiance est pas mal amochée /
387 Elle est pas mal ébranlée

388 **E** : Oui

389 **CADRE DE L'EN 7** : Alors on dit il faut redonner l'autorité aux enseignants mais d'un autre
390 côté voilà quand certains parents ne vont pas voir l'enseignant/ Ne vont pas voir le directeur /
391 On leur laisse croire qu'ils peuvent effectivement interpeler le ministère ou l'inspecteur
392 d'académie sans passer par les acteurs de proximité on se dit que ce n'est pas comme ça qu'on
393 va redonner de l'autorité à l'enseignant

394 **E** : Ben moi ça me fait penser au supermarché quand on veut voir le responsable

395 **CADRE DE L'EN 7** : Voilà

396 **E** : Appelez-moi le responsable

397 **CADRE DE L'EN 7** : C'est à peu près pareil et c'est intéressant ce que vous dites là parce que
398 je n'osais pas le dire mais on est dans l'école qui devient un produit de consommation

399 **E** : Oui

400 **CADRE DE L'EN 7**: Voilà/C'est-à-dire que même si c'est l'école publique/ Même si c'est
401 l'école gratuite et publique on fait de cette école un produit de consommation / Euh voilà on
402 demande des comptes à l'école / Cela dit on est en droit d'en demander mais on demande des
403 comptes à l'école mais on est toujours dans le droit/ J'ai des droits mais j'ai jamais des devoirs
404 donc ça c'est plus recevable et les enseignants n'arrivent plus à le supporter/ N'arrivent plus à
405 le supporter qu'on leur demande toujours des comptes et qu'en retour les parents ne s'octroient
406 aucun devoirs/ Voilà on a de plus en plus de parents qui consomment l'école un peu à la carte
407 c'est-à-dire que ben voilà c'est beaucoup moins cher de partir en vacances au mois de mars ou
408 au mois de février et ben on manque l'école 3 jours/ une semaine si on part au ski/ Voire 2
409 même si on part dans un pays étranger et puis c'est à l'école à nouveau de rattraper le retard/
410 De faire en sorte que l'enfant ne soit pas laisser à la traîne quand il revient oui sauf que voilà
411 avant les parents lui ont offert 15 jours de vacances / On peut comprendre qu'y a des euh des
412 impératifs économiques derrière mais voilà les enseignants choisissent pas eux quand ils
413 partent en vacances

414 **E** : Oui

415 **CADRE DE L'EN 7** : Ils payent plein pot systématiquement donc voilà c'est une espèce de
416 jeu un petit peu pervers qui s'est installé heu et c'est vrai que les enseignants le vivent très mal

417 **E** : Oui

418 **CADRE DE L'EN 7** : Parce qu'on n'est pas dans cet équilibre droit- devoir

419 **E** : Oui/ Et pour vous vos difficultés/ Enfin le corps des inspecteurs/ La charge administrative

420 **CADRE DE L'EN 7** : Ben c'est la surcharge de travail multiplié/ C'est que je vous disais à
421 savoir que avant ce qui se réglait dans les écoles/ Donc moi je suis sans arrêt sur le terrain euh
422 encore la semaine dernière j'avais 2 équipes éducatives voilà normalement en équipe éducative
423 j'ai même pas à m'y présenter/ Je ne devrais pas avoir à m'y présenter sauf qu'on est dans de
424 telles difficultés maintenant avec des parents effectivement « je n'ai que des droits » même la
425 maman que j'ai rencontrée la semaine dernière m'a dit – toute façon je suis inattaquable même
426 le juge ne peut rien sur moi donc vous voyez une équipe quand elle entend /Elle est dans la
427 toute-puissance quand elle dit- je suis inattaquable-/Voilà/ Voilà/Elle est dans la toute-
428 puissance et effectivement pour prendre cet exemple particulier sans nommer la maman en
429 question où y a une mesure de justice qui a été mise en place / Elle a réussi cette maman à
430 mettre en retrait les assistantes sociales de la (///)judiciaire on les voit plus/ On a plus de contact
431 / Vu qu'elle les a mises à la porte entre guillemets euh voilà elle se sent inattaquable euh voilà
432 et elle était en appel là bon la décision donc voilà a fait valoir qu'elle a des droits/ Je lui ai dit
433 –J'entends bien madame que vous avez des droits mais vous avez aussi des devoirs et moi je
434 vous demande de- /Et il faut parfois être menaçant euh moi j'en étais arrivée avec cette dame à
435 la rentrée des vacances de printemps à déscolariser son enfant

436 **E** : Oui

437 **CADRE DE L'EN 7** : Et je lui ai dit je ne le rescolariserai que quand vous aurez mis en place
438 des soins voilà

439 **E** : Déscolariser

440 **CADRE DE L'EN 7** : Ah oui/ Déscolariser alors c'était quitte ou double/ J'ai joué gros

441 **E** : Oui

442 **CADRE DE L'EN 7** : Parce que là-haut ils ne m'auraient pas suivi c'est évident mais ça a
443 payé

444 **E** : Oui

445 **CADRE DE L'EN 7** : La maman est allée faire les démarches que je lui avais demandé de
446 faire et là quand il s'est présenté j'ai demandé au directeur de ne pas l'accueillir/Je lui ai dit
447 vous faites la démarche et si je sais par l'enseignant référent que vous avez bien fait la démarche
448 le mercredi il est à nouveau à l'école

449 **E** : Oui

450 **CADRE DE L'EN 7** : Elle l'a fait mais elle aurait pu ne pas le faire

451 **E** : Oui

452 **CADRE DE L'EN 7** : **Moi** j'aurais été en difficulté par ce qu'on ne m'aurait pas suivi et
453 l'enfant aurait pu déménager ou aller ailleurs/ Je ne sais

454 **E** : Oui

455 **CADRE DE L'EN 7** : Donc voyez c'est toujours très compliqué/ Donc ça moi entre guillemets
456 je peux le faire / Moi parce qu'encore une fois je ne suis pas sûre d'être totalement suivie au
457 niveau hiérarchique mais les équipes ne peuvent pas s'octroyer ce droit donc c'est pourquoi je
458 me déplace de plus en plus parce que je peux dire des choses et je peux mettre en place des
459 contrats avec les familles ou en tout cas mettre des injonctions recevables ben qu'eux sont en
460 difficulté pour pouvoir le faire

461 **E** : En fait vous vous êtes fait de l'éthique

462 **CADRE DE L'EN 7** : Ben

463 **CADRE DE L'EN 7** : En le déscolarisant

464 **E** : Oui

465 **CADRE DE L'EN 7** : On a fait/ C'est-à-dire que quand on est au bout du bout / Voilà parce
466 qu'on sait très bien que cet enfant il n'a pas sa place à l'école/ Que l'équipe fait quand même
467 l'effort de l'accueillir/ De le trimballer de classe en classe/ Qu'il met à feu l'école/ Qu'on ne
468 peut pas le laisser seul / Là en l'occurrence c'est un enfant qui mobilise la présence de deux
469 adultes / Il faut le dire c'est aussi ça

470 E : Oui

471 **CADRE DE L'EN 7** : Il faut vraiment qu'il soit soigné/ que les choses se mettent en place

472 E : Oui/ D'accord

473 **CADRE DE L'EN 7** : Donc ça ça prend beaucoup de temps/ C'est ce qui est / Après y a tout
474 le reste à gérer

475 E : Oui et du coup très peu d'inspections/ ça c'est peut-être un peu dommage

476 **CADRE DE L'EN 7** : Dommage surtout si on veut pouvoir accompagner les équipes dans le
477 changement

478 E : Oui

479 **CADRE DE L'EN 7**: Parce que l'inspection n'est plus maintenant/ Alors j'ai parlé de contrôle
480 parce que c'est comme ça qu'elle est définie cette mission / Les missions des inspecteurs avaient
481 été revisitées y a pas si longtemps que ça euh on est davantage quand même maintenant dans
482 l'accompagnement / Le conseil donc voilà / Les inspections sont importantes parce qu'elles
483 participent au déroulé de carrière euh pour autant là on est bien en difficulté tous les inspecteurs
484 / En plus moi j'arrive sur ce secteur alors il faut faire connaissance de tous les élus locaux/ Y a
485 toutes les relations partenariales à tisser euh et ben moi je suis en plus dans une année où
486 forcément le nombre d'inspection est d'autant plus impacté/ Mes collègues en font quand même
487 plus que ça mais c'était pour vous dire en 5 ans on peut passer de 100 à 10 inspections
488 facilement parce qu'on est tellement envahis par tout ce qui est à faire au niveau administratif/
489 Au niveau des enquêtes/ Au niveau de la gestion des personnels que du coup on s'occupe plus
490 du reste

491 E : D'accord/ Je vais vous demander comment on met en place une réforme au niveau
492 académique ?

493 **CADRE DE L'EN 7** : Alors c'est une bonne question euh/ comment on met en place/
494 Évidemment on s'appuie sur les personnels d'encadrement

495 E : Oui

496 **CADRE DE L'EN 7** : Alors les personnels d'encadrement ce sont aussi bien les inspecteurs
497 du premier et du second degré que les principaux de collège que les proviseurs de lycée

498 E : Oui

499 **CADRE DE L'EN 7**: Bien évidemment tous ces gens sont concernés pour accompagner les
500 équipes au changement alors au niveau des nouveautés on n'a pas de directives bien précises
501 voilà cette réforme on sait qu'il faut l'appliquer/ On a pas le choix voilà / C'est comme ça
502 qu'elle nous plaise ou qu'elle nous plaise pas euh voilà en termes de loyauté vis-à-vis de
503 l'Institution/ On a pas d'état d'âme à avoir donc voilà/ Alors on a parfois les moyens en terme
504 de formation ou on les a pas/ C'est-à-dire que les événements de janvier qui ont pas mal taquiné
505 la laïcité euh en tout cas toutes ces valeurs et qui ont // l'école de la République un parcours sur

506 Magistère qui est donc la plate-forme de formation à distance a été mis en place/ Investigation
507 à la demande de tous les enseignants mais libres à eux d'y aller ou de pas y aller

508 E : Oui

509 **CADRE DE L'EN 7** : Il n'y avait pas d'obligation ni d'injonction de la part des inspecteurs/
510 Après on sait aussi que quand y a quelque chose de nouveau qui arrive sur le terrain on peut
511 proposer des animations pédagogiques ou des animations dans ce sens donc au niveau des
512 circonscriptions on accompagne ce qui nous semble prioritaire par ce qu'on ne peut pas non
513 plus euh vous savez peut-être mais les enseignants ont 18 heures d'obligation en termes de
514 formation par an

515 E : Oui

516 **CADRE DE L'EN 7** : C'est un droit/ Ce n'est pas seulement une obligation de service

517 E : Oui

518 **CADRE DE L'EN 7**: Mais j'estime que c'est un droit pour eux que d'être formés et c'est
519 important qu'ils puissent le faire donc après ils l'utilisent ou pas ce droit mais je veux dire par
520 là qu'au niveau de la circonscription on fait les propositions / Pour autant elles ne sont pas
521 obligatoires ces propositions / Parmi la palette des offres ils choisissent ce qu'ils veulent donc
522 ils choisissent ben peut-être des nouveautés qu'il va falloir mettre en œuvre ou alors là on est
523 dans l'accompagnement d'une réforme mais ils peuvent choisir tout autre chose

524 E : Oui

525 **CADRE DE L'EN 7** : Et nous on peut passer à côté et après oui au niveau départemental il y
526 a aussi des groupes départementaux qui sont mis sur des missions spécifiques qui font aussi des
527 propositions

528 E : Oui

529 **CADRE DE L'EN 7** : Et après au niveau académique y a encore un plan d'action qui est
530 proposé/ Alors toutes ces actions s'articulent bien sûr sur les priorités académiques mais
531 d'abord ministérielles

532 E : Oui

533 **CADRE DE L'EN 7** : Après ben voilà sur le terrain on a les enseignants qui choisissent ou qui
534 ne choisissent pas ces actions pour ensuite être plus à l'aise peut-être sur le terrain/ Voilà/ Voilà
535 comment ça se passe/ C'est un petit peu compliqué parce que comme je vous le disais tout à
536 l'heure il faut à la fois les accompagner donc on fait des propositions mais on a moins de leviers
537 d'action donc après

538 E : En fait on peut ne pas se rencontrer si on veut

539 **CADRE DE L'EN 7**: On peut ne pas se rencontrer voilà / Pour autant quand on va sur le terrain
540 en inspection entre guillemet c'est un moment de rencontre et là on peut leur demander des
541 comptes et leur dire – mais attendez – et là si l'enseignant dit mais moi je sais pas comment on

542 met en place un PPRE par exemple qui commence à dater -euh ben vous savez pas / Pourtant
543 on vous a proposé des actions pour que vous sachiez- et ce qu'était le PPRE/ Dans quel cas on
544 le mettait en place et comment le rendre accessible et comment le formaliser- Vous avez fait le
545 choix et là venez pas dire que vous savez pas/ Vous voyez donc / Euh y a que là qu'on peut
546 mesurer cet écart/ Oui mais comme on est comme je vous le disais auparavant de moins en
547 moins présent sur le terrain / L'écart est de plus en plus difficile à mesurer

548 **E** : Oui

549 **CADRE DE L'EN 7** : Voilà

550 **E** : Qu'est-ce que vous pensez de l'utilisation des acronymes dans l'Éducation nationale ? /
551 PAI/ PPRE

552 **CADRE DE L'EN 7**: Ben, disons que c'est un jargon bien particulier euh alors de l'extérieur
553 c'est particulièrement obscur/ Bien évidemment quand on parle avec notre jargon professionnel
554 dans d'autres milieux là évidemment on parle/ On se fait pas comprendre c'est évident / On se
555 fait pas comprendre d'autant plus que nous on utilise ces sigles comme s'ils faisaient partie de
556 notre quotidien sans prendre conscience parfois que la personne / Que l'interlocuteur qui est
557 face à nous n'est pas du tout au fait de ce que c'est et de ce à quoi ça sert euh mais je ne sais
558 même pas si ça facilite le corps enseignant/ Je sais aussi que les professionnels ne sont pas
559 toujours au clair sur la signification exacte des sigles et comme on disait tout à l'heure en plus
560 ils ne sont pas explicités / Je sais pas si je reprends l'exemple du PPRE à aucun moment on a
561 dit aux enseignants qu'on est passé du PAP qui était alors c'était le Projet Personnalisé d'Aide
562 Pédagogique au PPRE qui n'est plus le projet mais le programme

563 **E** : Oui

564 **CADRE DE L'EN 7** : Donc projet/ programme ce n'est déjà pas la même chose

565 **E** : Oui

566 **CADRE DE L'EN 7** : C'est une explicitation qui est nécessaire là / Pourquoi on parle de
567 programme maintenant alors qu'on parlait de projet avant/ Après le deuxième P c'est qu'on est
568 sur une prise en considération des besoins propres à chacun et après on disait aide et réussite/
569 Là aussi les mots veulent dire ce qu'ils veulent dire

570 **E** : Oui

571 **CADRE DE L'EN 7** : Là encore ce discours n'a pas été suffisamment tenu sur le terrain parce
572 qu'on voit passer de l'aide à la réussite

573 **E** : Oui

574 **CADRE DE L'EN 7** : Et on parlait du pédagogique et on passe sur de l'éducatif donc ce n'est
575 pas la même chose non plus/ Les acronymes si on prend le temps de les comprendre ça peut
576 être plus utile de dire effectivement programme personnalisé de réussite éducative/ PPRE/ C'est
577 bien beau / A un moment donné faut savoir ce qu'on met derrière / Et ça on le perd de vue du
578 coup quand on utilise que les sigles forcément et puis on en rajoute toujours de nouveau

579 E : Oui

580 **CADRE DE L'EN 7:** Y a le PAP qui vient de sortir / On est content (rires) donc euh il est
581 sorti ben c'est une circulaire qui accompagne ce nouveau sigle et ce nouveau plan/ Projet / On
582 l'appelle comme on veut donc voilà / Va falloir qu'on explique auprès des équipes en quoi il se
583 différencie du PPRE/ Du PPI/ Du PPS/ Ca commence par P pour autant ce n'est pas la même
584 chose ou ça ne s'adresse pas nécessairement au même public donc voilà et puis pareil expliciter
585 que le PAP voilà effectivement a été engagé pour désengorger les MDPH qui croulent sous les
586 demandes

587 E : Oui

588 **CADRE DE L'EN 7 :** Il faut le savoir aussi ça

589 E : Oui

590 **CADRE DE L'EN 7 :** Donc voilà y a plein de choses comme ça qui font partie du non-dit ou
591 du non dicible parfois aussi et du coup quoi les enseignants on leur impose/ Impose et aussi
592 bien encore en plus comme je vous le disais tout à l'heure et sans leur expliquer les tenants/ Les
593 aboutissants et pourquoi on nous impose ça et il faut toujours faire plus/ C'est vrai on demande
594 aussi

595 E : Oui

596 **CADRE DE L'EN 7 :** C'est à tous les échelons/ C'est du fait du système éducatif/ Chaque
597 maillon est fragilisé qu'on soit enseignant/ Directeur d'établissement/ Enseignant d'école donc
598 voilà on est tous actuellement très fragilisés et la chaîne est en train de se désolidariser/ Je pense
599 qu'elle va craquer voilà

600 E : Oui

601 **CADRE DE L'EN 7 :** Pour prendre une métaphore qui est assez évocatrice /Donc on est en
602 difficulté et pour revenir sur les aspects relationnels/ Gestion de conflit etc./ On est dans un
603 milieu où on n'utilise que l'oral / Pour enseigner d'une part

604 E : Oui

605 **CADRE DE L'EN 7 :** Mais aussi pour dialoguer avec tous les partenaires de l'école et à aucun
606 moment on a appris à ces personnels/ A ces professionnels à communiquer/ À s'exprimer

607 E : Oui

608 **CADRE DE L'EN 7 :** Y compris des personnels d'encadrement/ On est dans une espèce
609 d'injonction paradoxale/ On nous demande de faire avec un outil qu'on ne maîtrise pas

610 E : Complètement/ Et pourquoi il n'y a pas ces formations ?

611 **CADRE DE L'EN 7 :** Parce que vous voyez bien

612 E : Je vous pose cette question

Cadre de l'EN 7, Mme C., IEN du premier degré

Durée : 100 minutes

Date: Juillet 2015

613 **CADRE DE L'EN 7** : On est dans une escalade dans le renouvellement des programmes et
614 voilà et du coup y a toujours des priorités qui sont plus prioritaires on va dire / C'est pour ça
615 que je dis ça/ A un moment donné il va falloir savoir où sont les priorités

616 **E** : Oui

617 **CADRE DE L'EN 7** : Et dire ben voilà et c'est pour ça que

618 **E** : Parce que moi je me suis posé cette question parce que je me suis dit- vous allez dans un
619 supermarché/ J'ai le supermarché en tête

620 **CADRE DE L'EN 7** : Oui mais

621 **E** : Vous êtes dans un quelconque rayon / Le commercial de base va savoir vous répondre de
622 façon très courtoise/ Vous avez le téléphone Orange

623 **CADRE DE L'EN 7** : Oui ils ont

624 **E** : Une formation/ Et regardez même les gens

625 **CADRE DE L'EN 7** : Et nous la moindre remarque d'un parent prend toujours des dimensions
626 ben alors énormes alors que peut-être il n'y avait pas lieu de se mettre dans de tels états

627 **CADRE DE L'EN 7** : Ben voilà

628 **E** : On a une susceptibilité qui est énorme

629 **CADRE DE L'EN 7** : Parce que les parents sont comment dire souvent maladroits parce qu'ils
630 interpellent souvent la personne et non pas le professionnel

631 **E** : Oui

632 **CADRE DE L'EN 7** : Et du coup c'est la personne qui répond et non pas le professionnel donc
633 j'essaie de le dire aux directeurs mais ils ne sont pas dans cette culture parce qu'ils n'ont pas
634 été formés

635 **E** : Oui

636 **CADRE DE L'EN 7** : Je leur dis ne répondez jamais dans l'urgence / Quand un parent vous
637 demande un rendez-vous ne le prenez pas tout de suite

638 **E** : Oui

639 **CADRE DE L'EN 7** : Dites j'entends bien quel est l'objet de cette rencontre et hop vous prenez
640 rendez-vous ne serait-ce que pour le lendemain

641 **E** : Oui

642 **CADRE DE L'EN 7** : Ça met de la distance entre tout le monde/ Entre temps si y a besoin vous
643 allez vous renseigner et si vous avez besoin de connaissances supplémentaires ou d'un temps

Cadre de l'EN 7, Mme C., IEN du premier degré

Durée : 100 minutes

Date: Juillet 2015

644 vous m'appellez mais ça vous donne le temps de la réflexion/ Si vous répondez tout de suite
645 forcément vous êtes dans l'émotionnel/ Vous vous laissez submergés parce que les parents
646 savent très bien – oui mon fils m'a dit que- Non c'est pas vrai- Quoi vous dites que mon fils est
647 un menteur et voilà là c'est parti et là c'est parti

648 E : Oui

649 **CADRE DE L'EN 7** : Donc d'abord demander quel est l'objet de la rencontre voilà

650 E : Oui

651 **CADRE DE L'EN 7** : Voir sur quel terrain glissant on pourrait s'enliser / Essayer justement
652 de mettre toutes les barrières et toutes les limites nécessaires pour pas que ça parte en vrille

653 E : Oui

654 **CADRE DE L'EN 7** : Et là rester professionnel

655 E : Oui

656 **CADRE DE L'EN 7** : Et répondre comme personne mais ils sont/ Je vous dis ça parce qu'un
657 papa vient me voir/ Vous êtes directeur/ Qui vous venez voir monsieur ? / Le directeur de l'école
658 ou l'enseignant de votre fils

659 E : Oui

660 **CADRE DE L'EN 7** : Parce que c'est/ ou l' élu local parce qu'on a aussi des personnes qui
661 sont élus

662 E : Oui

663 **CADRE DE L'EN 7** : Parce que ce n'est pas la même chose/ Si vous venez voir l' élu ça ne se
664 passe pas dans l'école / Vous prenez rendez-vous en mairie et je ne vous recevrai pas
665 maintenant/ Si c'est le directeur et si c'est l'enseignant c'est différent encore mais euh paf ils
666 répondent

667 E : Oui

668 **CADRE DE L'EN 7** : Mais on ne sait pas avec quelle casquette ils répondent donc

669 E : Oui

670 **CADRE DE L'EN 7** : Donc évidemment déjà les dés sont pipés

671 E : Oui

672 **CADRE DE L'EN 7** : Comme les parents eux ils ne font pas la différence / Comme quand ils
673 viennent interpeler le directeur de l'école parce qu'il y a un problème sur le temps de
674 restauration / Ils ne font pas la différence

675 E : Oui

676 **CADRE DE L'EN 7** : Les parents ne la font pas donc si les professionnels de l'Éducation ne
677 la font pas non plus c'est à dire que s'il y a eu un problème à la cantine et que l'enseignant lui
678 dit – oui mais ça ne m'étonne pas parce qu'en récréation c'est pareil déjà – A la cantine je suis
679 désolée mais là il faut s'adresser au service de restauration

680 E : Oui

681 **CADRE DE L'EN 7** : Parce que le temps de restauration/ Je suis désolée madame/ On n'est
682 pas sur un temps scolaire / **Moi** je ne le gère pas

683 E : Oui

684 **CADRE DE L'EN 7** : Mais tout de suite hop/ Donc ça y est c'est parti

685 E : Oui

686 **CADRE DE L'EN 7** : Et après nous il faut arriver par derrière / mettre tout le monde sur son
687 propre champ de compétences

688 E : Oui

689 **CADRE DE L'EN 7** : Et puis pour éviter les interférences / C'est toujours plus compliqué
690 quand la situation est cristallisée

691 E : Oui

692 **CADRE DE L'EN 7** : Là tout le monde est crispé

693 E : Oui

694 **CADRE DE L'EN 7** : Et entre temps il s'en est dit des vertes et des pas mures/ Tous les noms
695 d'oiseaux ont volé à travers la pièce

696 E : En fait c'est un manque de formation en communication qui revient très cher

697 **CADRE DE L'EN 7** : Manque de formation par rapport à ça mais manque / C'est-à-dire
698 comment on s'adresse à des élèves / Comment se positionne-t-on dans la classe ? / Enfin des
699 choses qui semblent très basiques qui relèvent de gestes professionnels parce que quand on
700 envoie un élève au tableau ben il vaut mieux être au fond pour justement contenir le groupe

701 E : Ben oui

702 **CADRE DE L'EN 7** : Si on est avec un élève au tableau le groupe se sent exclu donc ils mettent
703 le bazar donc voilà c'est tout

704 E : Oui

705 **CADRE DE L'EN 7** : Ça on ne l'apprend pas aux élèves

706 **E** : Non

707 **CADRE DE L'EN 7**: On l'apprend pas aux enseignants comme on leur a pas appris à repérer
708 les obstacles didactiques et du coup euh à essayer de les prévenir donc ils tombent
709 systématiquement dans le piège euh et après évidemment les élèves ils les perdent et ils les
710 récupèrent pas / Là aussi c'est compliqué/ Donc on apprend pas à utiliser cet outil formidable
711 qui est la langue euh et évidemment on leur apprend pas non plus à gérer les problèmes / Les
712 conflits/ À relativiser/ A prendre de la distance/ A pas se sentir agressé à titre personnel euh
713 parce qu'évidemment chaque fois qu'on agresse un enseignant c'est l'institution qui est visé
714 derrière/ C'est pas la personne qui représente l'institution / C'est le professionnel et ça c'est
715 assez difficile parce que les parents savent bien porter l'estocade là où il faut

716 **E** : D'accord

717 **CADRE DE L'EN 7** : Mais ils ne le font pas consciemment nécessairement / C'est parce qu'on
718 est dans ce rapport très direct qui fait qu'on ne prend pas le temps de poser le cadre et dès qu'on
719 ne pose pas le cadre

720 **E** : Oui

721 **CADRE DE L'EN 7** : C'est compliqué pour les élèves/ ça va dans tous les sens

722 **E** : Ensuite je vais vous demander comment on mesure la pertinence d'une réforme ?
723 Évaluation/ Indicateurs

724 **CADRE DE L'EN 7**: On a des tableaux de bord/ On a des tableaux de bord avec des données
725 et c'est la croisée de ces données qui va nous permettre d'avoir des indicateurs / Pour autant ça
726 c'est ce qu'on fait sur un échelon territorial très restreint/ Après pour revenir aux réformes
727 comme je vous le disais tout à l'heure il faut voir comment elles sont mises en application et on
728 prend pas le temps de les évaluer avant d'en mettre en place une nouvelle donc euh / Y a des
729 enquêtes qui sont faites mais on sait comment les enquêtes sont renseignées au niveau de
730 l'école/ Au niveau des services euh on est submergés alors forcément les enquêtes sont
731 bidouillées/ On fait à la louche / L'objectivité n'est pas toujours respectée à partir de là donc
732 voilà et puis on est dans un ministère où les choses / Un ministère qui est difficile/ Qui est
733 délicat à piloter/ La preuve en est c'est qu'on a 3 ministres en même pas un an / C'est quand
734 même symptomatique je dirai / C'est pas un hasard

735 **E** : Oui

736 **CADRE DE L'EN 7** : C'est pas du tout un hasard/ Donc c'est un ministère qui est difficile
737 parce qu'on est sûr de l'humain / On est sur l'avenir de la nation

738 **E** : Oui

739 **CADRE DE L'EN 7** : On est sur un projet de la République pour ses citoyens de demain /
740 L'erreur n'est pas permise mais pour autant on a des politiques qui veulent marquer leur passage
741 / Donc à partir de là on a la réforme Habby/ La réforme Chevènement donc voilà / Chacun veut
742 faire sa réforme pour marquer l'histoire de l'Éducation / C'est très bien mais c'est un peu
743 égoïste quand même parce que l'intérêt de la communauté n'est peut-être pas là

744 E : Oui

745 **CADRE DE L'EN 7** : Après moi si on me demande de faire je fais

746 E : Oui

747 **CADRE DE L'EN 7** : Comme je dis un cadre c'est fait pour encadrer et un fonctionnaire pour
748 fonctionner

749 E : Oui

750 **CADRE DE L'EN 7** : A partir de là

751 E : Est-ce qu'y a des choses qui vous ont posé des cas de conscience ?

752 **CADRE DE L'EN 7** : Ben y a des choses pour lesquelles je suis pas nécessairement d'accord
753 et pour autant voilà je partage pas ce que je pense avec les institutionnels etc. ni même alors
754 après je leur dis bien dans ma sphère privé avec mes amis je vais dire- ben voilà on m'a demandé
755 de faire ça – C'est un peu délicat- peut- être ils ont pas raison euh voilà mais je leur précise bien
756 que je suis dans ma sphère privé et que de toute façon je vais le faire – Je vais le faire

757 E : Vous le ferez de toute façon

758 **CADRE DE L'EN 7** : Je n'ai pas le choix

759 E : Vous le faites de toute façon

760 **CADRE DE L'EN 7** : Oui/ Je suis aussi payé pour ça/ Je suis payé pour ça/ Je suis un personnel
761 de l'encadrement de l'Éducation nationale / Je suis fait pour mettre en place les instructions qui
762 émanent du ministère

763 E : Oui

764 **CADRE DE L'EN 7** : Qu'elles me plaisent ou qu'elles ne me plaisent pas et je le dis aussi aux
765 directeurs/ Je le dis aussi aux enseignants/ Alors par contre les directeurs et les enseignants ont
766 souvent tendance à le dire

767 E : Oui

768 **CADRE DE L'EN 7** : Un peu n'importe où/ Et quand ils disent aux parents- Voilà on nous a
769 demandé de mettre en place les rythmes – Je trouve que c'est complètement nul - Déjà voyez
770 ce n'est pas très adroit et après ça fait aussi qu'on se retrouve en conflit pour d'autres raisons
771 et donc voilà

772 E : Oui

773 **CADRE DE L'EN 7** : La loyauté dont font preuve je dirai de façon élargi tous les
774 professionnels qui participent à l'encadrement est réelle après au niveau inférieur c'est moins
775 sûr

Cadre de l'EN 7, Mme C., IEN du premier degré

Durée : 100 minutes

Date: Juillet 2015

776 E : Oui

777 CADRE DE L'EN 7 : Et ça nous met parfois (///)

778 E : D'être moins suivi par la base

779 CADRE DE L'EN 7 : Oui/ Même pour la base ça leur éviterait pas mal de problèmes

780 E : Oui/ Y a un manque de cohésion de groupe

781 CADRE DE L'EN 7 : Carrément/ Et ça c'est visible de l'extérieur et là on met en relief je dirai
782 nos creux

783 E : Oui

784 CADRE DE L'EN 7 : Nos faiblesses/ On les donne à voir

785 E : Oui

786 CADRE DE L'EN 7 : Et après c'est facile de s'introduire dans ces failles là

787 E : D'accord/ Dernière question c'est quelle formation pour les enseignants et les inspecteurs ?

788 CADRE DE L'EN 7 : Alors moi j'ai eu la chance de faire partie des inspecteurs qui ont été
789 formés/ Complètement formés

790 E : Vous pouvez me dire combien d'années d'ancienneté vous avez ?

791 CADRE DE L'EN 7 : Là j'en ai (///)

792 E : Donc moi j'ai bénéficié d'une formation complète c'est-à-dire sur le terrain/ A l'École
793 Supérieure de l'Éducation Nationale et en alternance sur le terrain avec un tuteur

794 E : Oui

795 CADRE DE L'EN 7: Et sans la responsabilité d'une circonscription/ Actuellement les sortants
796 du concours bénéficient d'une formation très rapide/ Très dense / Condensé vous l'appellez
797 comme vous voulez / Voilà ils ont le concours fin avril/ Début mai / Avril ils ont pu avoir un
798 regroupement je pense pour les former euh à l'École Supérieure de l'Éducation en mai/ Juin/
799 Voilà quelques semaines/ Plusieurs semaines sur ce laps de temps et donc voilà après ils sont
800 en poste/ Donc évidemment c'est pas tout à fait la même chose même si on leur désigne un
801 pseudo tuteur auquel ou vers lequel ils peuvent se rapprocher pour avoir des réponses à leurs
802 questions très pragmatiques euh voilà c'est quand même pas la même formation/ C'est pas la
803 même disponibilité/ On a le même problème avec le CAPASH où il existait le CAPSAIS qui
804 était une formation complète sur un an de 800 heures / On est descendu à moitié moins/ On est
805 à 400 heures / Donc évidemment on peut pas faire en 400 heures ce qu'on fait en 800

806 E : Oui

807 **CADRE DE L'EN 7** : Et là c'est pareil pour les enseignants/ Ils ne vont pas / Après bien sûr
808 ils vont apprendre sur le tas comme à une époque les suppléants qui finissaient par être
809 titularisés /Ils apprenaient sur le tas pour enseigner dans leur classe

810 **E** : Oui

811 **CADRE DE L'EN 7**: Bon an mal an avec l'accompagnement de l'équipe mise en place mais
812 aussi de circonscription parce qu'on est aussi censé être une équipe ressource pour les gens de
813 terrain / Voilà là on parle beaucoup de formation actuellement euh c'est vrai que la formation
814 avait disparu avec l'ancien gouvernement / Elle réapparaît/ Elle est déjà réapparue de façon plus
815 manifeste depuis que le gouvernement est en place / Là avec tout le cortège des nouveaux
816 programmes / Nouvelles réformes etc. euh les personnels d'encadrement vont être formés mais
817 c'est une information toute récente et j'ai lu sur le Café pédagogique pas plus tard qu'hier que
818 des enseignants se forment sur leurs vacances d'automne et voilà

819 **E** : Se forment comment ?

820 **CADRE DE L'EN 7** : Et ben c'est-à-dire qu'on leur offrira une formation pendant les vacances
821 de la Toussaint / J'ai lu ça sur le Café pédagogique

822 **E** : Oui

823 **CADRE DE L'EN 7**: Faudrait vérifier les sources mais on est quand même dans cette
824 dynamique d'accompagner les réformes/ Le problème c'est que sur quel temps/ Avec quels
825 moyens/ Donc les moyens se seraient à priori former les personnels d'encadrement pour qu'ils
826 puissent par la suite dispenser cette formation / En tout cas accompagner d'une façon ou d'une
827 autre les équipes de terrain sur des temps qui soient pas des temps de présence auprès d'élèves
828 et il reste quoi ce sont les vacances/ Donc évidemment ils vont pas pouvoir imposer les vacances
829 aux enseignants

830 **E** : Non

831 **CADRE DE L'EN 7** : Donc c'est pour ça qu'il parle des bénévoles/ Des volontaires pourraient/
832 Pourraient être formés voilà sur des temps comme ceci où ils ne sont pas face à des élèves et
833 les personnels d'encadrement non plus

834 **E** : Oui

835 **CADRE DE L'EN 7** : Parce que le problème c'est que si on retire les personnels
836 d'encadrement du terrain et les professionnels qui œuvrent auprès des élèves on va être en
837 difficulté pour gérer le quotidien donc on a cette espèce de problématique alors il faut faire mais
838 quand/ Comment/ Avec qui/ Avec quels moyens / Voilà/ La volonté elle y est / La volonté de
839 former elle y est/ La volonté d'accompagner les équipes elle y est après voilà ça va être difficile
840 / Le rôle de la circonscription/ De l'inspectrice/ Moi je vais proposer des choses pour
841 accompagner sur le terrain/ Ils prendront ou ils prendront pas / Mais là encore je ne serai pas
842 dans l'injonction

843 **E** : Oui

844 **CADRE DE L'EN 7 :** Mais voilà /Des propositions vont être faites dans ce sens-là aussi mais
845 d'autres également qui pourront paraître plus attractives et séduisantes et là aussi on va peut-
846 être passer à côté/ On se rencontrera pas/ Voilà voilà la formation où elle en est / La formation
847 c'est toujours un peu là où le bât blesse parce que selon les gouvernements elle y est ou elle y
848 est pas ou elle y est plus ou moins/ Après qui la dispense / Depuis que les IUFM sont passés
849 sur le plan universitaire et qu'on parle ESPE etc. /On a aussi beaucoup d'universitaires qui
850 interviennent dans la formation alors qui apportent avec leur éclairage théorique intéressant
851 mais qui pour la prise en compte sur le terrain sont peut-être un peu éloignés donc ça aide pas
852 toujours les collègues qui débutent voilà y a les lauréats du concours/ Ca aussi ça prend
853 énormément de temps/ Moi j'ai un nombre considérable/ Comme on est pas loin de Montpellier
854 on accueille pas mal de professeurs stagiaires ben il faut aller les voir/ Il faut les accompagner
855 euh alors bien sûr ils ont des temps de formation mais très courts et qui répondent pas toujours
856 à leur besoin immédiat

857 **E :** Oui

858 **CADRE DE L'EN 7 :** Nous quand on va dans les classes ils ont beaucoup de demandes voilà
859 ils sont plus ou moins vus plusieurs fois donc là aussi c'est compliqué/ Là aussi c'est compliqué
860 / Voilà dans la mesure où on fait intervenir différents partenaires faut mettre en place des actions
861 puis faut réguler / Ces temps-là sont plus informels et du coup beaucoup plus difficile à tenir

862 **E :** J'avais oublié une question qui va peut-être résumer tout ce qu'on a dit

863 **CADRE DE L'EN 7 :** Allez- y

864 **E :** Est-ce que votre métier a évolué depuis votre entrée en fonction/ C'est-à-dire en (///) ans
865 est- ce que vous avez senti un changement ?

866 **CADRE DE L'EN 7:** C'est ce que je vous disais / Oui il y a eu un changement c'est-à-dire que
867 oui le concours que j'ai présenté / Je l'ai présenté avec des missions qui étaient bien identifiées
868 et qui aujourd'hui sont loin derrière moi / C'est-à-dire qu'aujourd'hui je fais plus du tout le
869 même métier / C'est évident/ Plus du tout/ Voilà et c'est d'ailleurs ce dont se plaignent la plupart
870 des inspecteurs / C'est que le métier évolue / Évolue d'une façon qui ne nous plaît pas/ heu qui
871 s'éloignent fortement de leurs missions prioritaires/ Celles qui faisaient le cœur du métier et
872 peut-être que si certains d'entre nous devaient repasser le concours peut-être qu'ils ne le
873 présenteraient pas justement parce que le métier devient difficile et éprouvant et il faut être de
874 plus en plus présent et de plus en plus corvéable à merci euh c'est-à-dire qu'y a pas de postes
875 administratifs qui ont été fermés et qui ont directement des répercussions sur nous c'est à dire
876 que voilà ce qui se passaient au niveau administratif autrefois/ Comme ce bureau le personnel
877 a été licencié parce qu'à un moment il a fallu évidemment réduire le nombre de personnel dans
878 tous les services administratifs y compris de l'Éducation nationale euh ben du coup les
879 inspecteurs on s'est retrouvé à faire des choses qu'on ne faisait pas avant /Quelques exemples/
880 Gérer les frais de déplacement des personnels itinérants

881 **E :** Oui

882 **CADRE DE L'EN 7 :** Maintenant on fait comptable/ Gérer les grèves / Avant y avait un service
883 qui faisait ça/ Bon

884 E : Oui

885 **CADRE DE L'EN 7** : Et des exemples comme ceci je peux vous en citer un certain nombre
886 bon/ Du coup ce sont les inspecteurs qui se sont retrouvés avec ces tâches et en plus de ce qu'ils
887 faisaient déjà

888 E : Oui

889 **CADRE DE L'EN 7** : Donc on reventile sur le terrain finalement les postes qui ont été fermés
890 purement administratifs

891 E : Oui

892 **CADRE DE L'EN 7** : Et on se retrouve à faire des choses pour lesquelles on n'a pas été préparé
893 / On n'a pas été formé

894 E : Oui

895 **CADRE DE L'EN 7** : Alors évidemment au lieu de passer 5 minutes sur comme le personnel
896 qui était expert

897 E : Oui

898 **CADRE DE L'EN 7** : Sur un domaine particulier ben nous on passe une demi-journée et
899 pendant qu'on fait ça on ne fait pas tout le reste

900 E : Oui

901 **CADRE DE L'EN 7** : Donc ça devient compliqué pour toutes ces raisons/ Si on met tout bout
902 à bout ça fait quand même

903 E : Donc c'est un métier qui est beaucoup moins attractif

904 **CADRE DE L'EN 7** : Oui/ Bien sûr/ Surtout qu'à l'instar

905 E : Et le côté humain

906 **CADRE DE L'EN 7** : Alors le côté humain c'est le côté plus plaisant

907 E : Oui

908 **CADRE DE L'EN 7** : Mais voilà/ Manque de chance/ Le côté humain qui était celui
909 d'accompagnement/ De conseils/ De formation/ D'impulsion

910 E : Oui

911 **CADRE DE L'EN 7** : Ben on est un petit peu loin derrière maintenant / On le voit de moins
912 en moins l'humain/ Par contre la facette qu'on voit la plus c'est l'humain en souffrance /
913 L'humain en difficulté/ L'humain qu'il faut accompagner/ L'humain qu'il faut étayer /
914 L'humain qu'il faut ressourcer/ L'humain qu'il faut réparer et en termes de moyens on n'a rien

915 E : Oui

916 **CADRE DE L'EN 7** : Et voilà et en plus je pense que l'institution en règle générale est (///)
917 On n'est pas bon en termes de ressources humaines/ C'est-à-dire qu'on ne sait pas valoriser les
918 compétences et on ne sait pas positionner comme dans certains milieux professionnels les
919 bonnes personnes aux bons endroits

920 E : Oui

921 **CADRE DE L'EN 7**: Donc forcément euh ben on fait des gens mécontents insatisfaits qui ont
922 du ressentiment/ De l'amertume et comme à aucun moment on leur manifeste notre
923 reconnaissance ils se sentent dévalorisés déjà que la difficulté scolaire sans parler même du
924 handicap leur renvoie un sentiment d'incompétence sur lequel il culpabilise d'ailleurs et qui les
925 met en souffrance comme on n'est pas capable de leur dire à un moment donné mais c'est
926 normal les difficultés/ C'est pas vous qui êtes à remettre en cause / Voilà et même quand ils
927 partent à la retraite on est pas capable d'organiser au niveau supérieur un petit truc pour leur
928 dire tout simplement merci

929 E : Oui

930 **CADRE DE L'EN 7** : Je trouve qu'on n'est pas bon/ On n'est pas bon

931 E : Oui

932 **CADRE DE L'EN 7** : Il me semble que quand on a servi plus de 30 ans voire 40 ans l'éducation
933 nationale je pense qu'on a droit à un merci

934 E : Oui

935 **CADRE DE L'EN 7** : Alors après bon certains inspecteurs le font mais je trouve que c'est
936 regrettable que ce ne soit pas fait à un niveau supérieur / C'est valable aussi pour les inspecteurs
937 quand je dis ça

938 E : Oui

939 **CADRE DE L'EN 7** : Voilà on est tous maltraités dans cette chaîne éducative et je pense que
940 ça c'est dommage / C'est dommage/ C'est un peu comme pour les élèves / On demande aux
941 enseignants d'être dans une évaluation bienveillante et formative oui sauf que nous on a
942 beaucoup de mal / C'est comme disait Coluche / Ils vendent de la pédagogie mais ils n'en ont
943 pas un échantillon sur eux

944 E : Oui

945 **CADRE DE L'EN 7** : C'est un peu trivial et voilà c'est une caricature et même si je ne voulais
946 pas forcer le trait on est quand même un petit peu dans ça/ Voilà je ne sais pas si j'ai répondu

947 E : En tout cas je vous remercie beaucoup/ Merci/ Merci

948 **CADRE DE L'EN 7** : Je vous en prie/ Avec plaisir

1 E : Alors bonjour merci de m'accorder cet entretien/ Je vais vous poser comme question ce que
2 vous pensez de l'Éducation nationale depuis ces 20 dernières années ?

3 **CADRE DE L'EN 8:** Alors ma réponse elle va être à deux niveaux parce que dans ces 20
4 dernières années moi j'ai une partie de ma vie qui était dans une autre académie (///) et la
5 deuxième partie ici hein/ Donc moi je vois que l'Éducation nationale a du mal à s'adapter aux
6 changements de la société et je veux dire que dans le sud c'est encore plus marquant que dans
7 le nord/ Dans le nord y avait peut-être plus je dirai de réflexion et de prise en compte des
8 réflexions des uns et des autres sur le terrain alors qu'ici on a des injonctions / J'ai l'impression
9 qu'on a des injonctions et qu'on ne reconnaît pas forcément le travail des uns et des autres et
10 que comment vous dire j'ai aussi l'impression que chacun a son pré carré et a peur que l'autre
11 empiète dans le sien donc /

12 E : Oui

13 **CADRE DE L'EN 8:** Quand je dis ici c'est bien le sud / On est pas du tout dans le partage des
14 informations / Dans on travaille ensemble /On amène chacun notre complémentarité au groupe
15 etc. donc voilà je pense qu'y a des blocages quand même / Je pense quand même en regardant
16 ce qui s'est passé ces 20 dernières années qu'y a des petits changements / Que peut-être notre
17 dernière ministre Najat prend plus la tâche des gens du terrain en compte/ On sent dans ces
18 propos qu'elle touche à la réalité du terrain alors qu' avant on était dirigés par des gens qui je
19 dirai étaient des technocrates / qui étaient là-haut donc heu/ Je redis parce que ça je l'avais noté
20 qu'ici l'académie elle est lente à agir et que tu peux apporter des idées originales y a toujours
21 quelqu'un qui va te bloquer et cette personne qui te bloque c'est quelqu'un qui a les
22 financements/ Qui a le pouvoir de (///) / J'ai l'impression qui a un jeu de pouvoirs qui fait qu'on
23 avance pas / Un exemple moi j'ai travaillé sur des programmes avec des Québécois (///) et donc
24 dans ce programme c'est un travail que l'on fait avec les enseignants sur le développement des
25 compétences psycho-sociales des jeunes ben quand on a proposé ce programme dans un
26 établissement qui était en grande difficulté/ le chef d'établissement a freiné des quatre fers / Il
27 a fallu deux ans et des problématiques dans un établissement qui se surajoutaient pour qu'on se
28 dise/ ben y a peut-être cet outil on va peut- être l'utiliser et puis deux ans après on s'aperçoit
29 que cet outil il a permis à l'établissement de s'apaiser / Aux adultes de changer leur regard par
30 rapport aux jeunes qu'ils avaient entre les mains et les jeunes ont changé de regard par rapport
31 à leur prof aussi/ (///)

32 E : Oui

33 **CADRE DE L'EN 8 :** Des jeux qui permettent de développer les compétences psycho-sociales
34 / Ou du moins de te remettre en question et donc ça a été très ludique/ Les enseignants sur le
35 (///)/Les enseignants ont eu du mal à entrer la dedans/ Les enseignants ont eu du mal à rentrer
36 dans ces jeux parce qu'il fallait se mettre à nu devant les élèves et ça c'était pas possible / Les
37 élèves se mettaient facilement à nu devant les enseignants et ça à la fin ça a été un grand plaisir
38 un feu d'artifice et ces enseignants et ces élèves ont décidé de continuer de travailler ensemble
39 même avec les personnes de l'extérieur/

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

40 **E** : Oui

41 **CADRE DE L'EN 8** : Parce qu'ils ont développé ben de l'estime d'eux- mêmes/ De la confiance
42 en eux etc./ Du respect de l'autre / De l'écoute etc. / donc ce projet/ programme qui s'appelle
43 (///) ça va permettre de travailler dans l'établissement / ça va permettre de diminuer la violence
44 / Le harcèlement/ La discrimination / Enfin toutes ces thématiques qui nous bouffent la vie
45 aujourd'hui au quotidien dans les classes et dans les établissements scolaires donc voilà

46 **E** : Le sud il commence où ?

47 **CADRE DE L'EN 8** : : (Rires)/Ben moi j'ai fait ma carrière (///) / Les (///) que j'aurais dû faire
48 je les ai faits en 10 ans avec des rapports/ Des choses qui m'ont permis de passer à chaque fois
49 au choix et puis ça fait (///) que je suis ici/ Et je n'ai pas bougé d'un iota

50 **E** : Et les injonctions c'est qui ?

51 **CADRE DE L'EN 8** : Les injonctions ce n'est pas l'administration c'est le recteur/ C'est ses
52 équipes euh c'est peut-être le ministère moi je ne suis pas en contact avec le ministère mais
53 c'est peut-être ce genre de choses

54 **E** : Y a moins d'autonomie du personnel

55 **CADRE DE L'EN 8** : : Ah non je ne dirais pas qu'y a pas d'autonomie/ L'autonomie elle existe/
56 Dans le nord on est plus autonomes que dans le sud

57 **E** : C'est ça

58 **CADRE DE L'EN 8** : Ah oui

59 **E** : Dans le sud y a des injonctions tandis que dans le nord

60 **CADRE DE L'EN 8** : On laisse plus d'autonomie/ Plus d'esprit d'autonomie et puis on fait
61 confiance/ Ici j'ai l'impression qu'on ne fait pas confiance

62 **E** : Oui

63 **CADRE DE L'EN 8** : Parce que c'est ce que je disais tout à l'heure les gens ils ont leur pré
64 carré/ Ils ont peur qu'on empiète

65 **E** : Oui

66 **CADRE DE L'EN 8** : Pour eux (///) Donc oui alors je me demande si aujourd'hui dans notre
67 monde chaque personne qui a une hiérarchie au-dessus ne veut pas être le bon élève donc pour
68 se faire remarquer peut-être du ministère vous voyez/ Donc un bon recteur / Un bon chef de
69 cabinet/ Voilà vous voyez/

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

70 **E** : Y a peut-être de nouvelles mentalités professionnelles parce que moi j'ai interviewé
71 récemment une enseignante qui a très peu de métier/ Qui a 10 ans de métier et qui dit parlant
72 des sortants d'IUFM qu'ils sont besogneux donc c'est peut-être une nouvelle culture du travail

73 **CADRE DE L'EN 8** : Peut-être/ Des besogneux ben moi je trouve que la façon dont les
74 nouveaux stagiaires sortent de l'ESPE là euh moi ça ne me convient pas ici / Moi je suis arrivée
75 ici y a (///) / Tout de suite j'ai fait une démarche vers l'IUFM/ C'était à l'époque l'IUFM/ (///)

76 **E** : Oui

77 **CADRE DE L'EN 8** : Ici c'est la première année que j'interviens sur une formation donc après
78 (///) /Après avoir réclamé sur une formation auprès des nouveaux chefs d'établissement donc
79 toute cette thématique (///) je dirai ça n'a rien à voir avec l'Éducation

80 **E** : Oui

81 **CADRE DE L'EN 8** : (///) / Et donc c'est compliqué de travailler avec des gens qui veulent
82 tout savoir et puis en même temps après///

83 **E** : Qui c'est ces gens ?

84 **CADRE DE L'EN 8** : Ce sont les enseignants/Ce sont les CPE dans un établissement scolaire
85 alors que je dirai s'ils n'ont aucune notion de ce que l'enfant ne peut pas faire

86 **E** : Oui

87 **CADRE DE L'EN 8** : Et ce qu'on peut lui faire faire à la limite et ben l'enfant va être intégré
88 de façon plus rapide autrement on va lui donner des choses qu'il ne peut pas faire donc il ne
89 fait pas

90 **E** : Oui

91 **CADRE DE L'EN 8** : Donc moi ce qui me gêne c'est qu'on ne s'adapte pas mais c'est de ma
92 formation ça / (///) /Y a des choses que je ne comprends pas

93 **E** : Ouaih

94 **CADRE DE L'EN 8** : Alors qu'on est tous différents donc chacun / La formation elle doit se
95 faire individuellement et quand on est enseignant dans une classe on a un groupe d'enfants qui
96 suit facilement donc il faut prévoir des exercices supplémentaires pour finir et puis les autres il
97 faut se prévoir du temps pour eux / Demander à ceux qui ont fini de les aider enfin c'est comme
98 ça que je vois l'enseignement pour avoir enseigner (///) donc se servir de ceux qui savent pour
99 aider les autres /

100 **E** : Quelles missions fondamentales l'École devrait privilégier ?

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

101 **CADRE DE l'EN 8** : Alors moi la mission fondamentale de l'École c'est de savoir vivre /
102 Vivre ensemble donc pour moi développer les compétences psycho- sociales c'est l'essentiel et
103 dans ce développement des compétences tu apprends autre chose parce qu'aujourd'hui qu'est-
104 ce qu'on voit ? / On a des jeunes qui sont pas adaptés à la vie/ Ils ne savent pas remplir des
105 papiers de sécurité sociale/ Ils ne savent pas leurs droits/ Ils ne savent rien

106 **E** : Oui

107 **CADRE DE l'EN 8** : On les a remplis de connaissances/ C'est vraiment / Moi je vois
108 l'entonnoir et vas-y que je rentre des trucs et qui ne vont pas te servir dans la vie après

109 **E** : Oui

110 **CADRE DE l'EN 8** : Je me souviens avoir organisé une fois un mois sur le travail dans le
111 collège/ Pas ici (///)

112 **E** : Oui

113 **CADRE DE l'EN 8** : : Et moi je le dis on ne leur apprend pas la vie/ L'école c'est ça c'est
114 apprendre à se débrouiller dans ce monde/ A avoir des connaissances / C'est important bon je
115 vais parler de ma partie /

116 **E** : Oui

117 **CADRE DE l'EN 8** : Est-ce qu'on saute sur les gens dans les toilettes comme ça se fait la
118 plupart du temps euh non on a une relation d'échange avec la personne et on décide d'aller plus
119 loin après / C'est la relation amoureuse

120 **E** : Oui

121 **CADRE DE l'EN 8** : Et je pense que tout ça

122 **E** : Oui

123 **CADRE DE l'EN 8** : Qui sont de l'ordre de l'intime et en même temps et les enseignants on
124 les a pas formés à ça/ On leur a dit le corps c'est ça/ C'est un tuyau un machin un truc non c'est
125 pas ça / Et puis les émotions / Les sentiments on n'en parle pas

126 **E** : Non

127 **CADRE DE l'EN 8** : On ne parle pas de ça/ A l'enfant on lui raconte une situation où il lit un
128 texte / ça peut faire remonter des émotions chez lui parce qu'il a vécu un accident/ Un truc/ Un
129 machin et on s'en fout

130 **E** : Ouaih

131 **CADRE DE l'EN 8** : C'est ça qui est affreux alors que l'environnement de cet enfant dans
132 lequel il vit il peut être dans une famille riche et pas avoir de problèmes etc. / mais il a vécu la

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

133 mort de sa grand-mère et je ne sais quoi et on parle de grand-mère et plof il se met à pleurer /
134 Tout le monde le regarde/ Pourquoi tu pleures ?/ Ou alors on se moque de lui / C'est vrai vous
135 voyez ?/ Moi je dis c'est de l'inhumanité ce qui se passe en ce moment dans notre monde hein/
136 Voilà donc j'avais dit développer les compétences psycho-sociales/ Toutes les valeurs de la
137 laïcité / toutes les valeurs de la République

138 **E** : J'aimerais bien que vous reveniez sur l'inhumanité /C'est compliqué mais c'est intéressant

139 **CADRE DE L'EN 8** : : Ben oui pourquoi je dis ça/ Parce que quelque part on nous prend pour
140 des machines et des robots quoi hein tout bêtement / Donc t'as une tâche tu dois la faire on s'en
141 fout si t'as perdu ton chien ce matin / Si t'as une colique (rires) ou je ne sais on s'en fout tu
142 dois bosser / C'est vrai parce qu'on a quelqu'un qui travaille dans un service du personnel et
143 qui dépend d'un service de GRH hein de Gestion de Ressources Humaines et cette personne
144 elle a le culot de dire pour moi elle a mentalement un problème quand même on s'en fout de ce
145 qu'il a vécu / Ce qu'on voit c'est ce qu'il a aujourd'hui/ Ben oui mais il est constitué d'un tas
146 de toutes petites choses qu'il a vécu au long de sa vie/ Alors c'est sûr que dans le milieu du
147 travail on va pas dire/ oui le pauvre il a perdu sa femme mais quelque part on va avoir de la
148 compassion et de l'empathie pour cette personne en disant/ ben si aujourd'hui il est pas au top
149 ben peut-être y a quelque chose qui s'est passé / C'est l'anniversaire du décès ou je ne sais quoi
150 / Donc je me dis quand même dans la DRH aller dire ça mais c'est pas possible aller dire ça /
151 Moi j'ai eu le cas de ça un jour j'ai appelé à l'établissement pour dire /Est-ce que vous savez
152 que la maman est décédée euh de cet enfant ?/ Personne ne le savait à l'école

153 **E** : C'est énorme

154 **CADRE DE L'EN 8** : Le gamin l'avait pas dit parce qu'il avait pas à le dire / Le papa l'avait
155 pas dit parce que c'était quelqu'un qui était hyper drogué et ben le gamin il était connu de
156 l'établissement pour faire des tonnes de bêtises mais il avait une mère qui était très malade et
157 qui est décédée et quand moi j'ai appelé l'infirmière en disant vous savez sa maman est décédée
158 hein et ben tout le monde tombait des nues

159 **E** : Oui

160 **CADRE DE L'EN 8** : On prend pas / On prend pas soin de l'autre/ Moi je crois c'est ça/ Prendre
161 soin/ Être à l'écoute/ Regarder/Moi j'ai mis en place (///)

162 **E** : Oui et moi je vais vous interrompre pour que l'enseignant puisse le voir il faut que lui-même
163 soit connecté à lui-même

164 **CADRE DE L'EN 8** : Oui

165 **E** : Si l'enseignant il arrive et que lui-même/ Vous voyez ce que je veux dire ?

166 **CADRE DE L'EN 8** : : Oui mais on est pas tous au top tout le temps

167 **E** : Oui/ Oui mais si t'es pas branché toi-même qu'est-ce que tu vas recevoir de l'enfant ?

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

168 **CADRE DE l'EN 8 :** Oui mais on va pas demander à chaque enseignant de faire une analyse
169 avant de rentrer à l'Éducation nationale/ C'est pas possible/ Ca veut dire que quand tu te lances
170 c'est comme les psychologues ou les psychiatres tu fais pas psychiatrie ou psychologie pour
171 rien/ C'est que t'as des problèmes à régler et que ça te les règle de faire cette formation/ (///)/
172 C'est aussi clair que ça/ Donc voilà/ On a tous une appétence pour un métier ou pour un autre /
173 Si c'est la joie d'avoir des enfants/de faire évoluer les enfants/ De voir les yeux pétillants / Moi
174 c'est ce que j'ai aimé quand j'ai enseigné / C'était de passionner les élèves/ c'est et de / Mais
175 c'est vrai que de faire ça/ Tout le monde ne l'est pas /Y en a qui rentre pour les vacances
176 scolaires/ Y a des choses comme ça euh moi j'avais envie euh que les cours d'ergonomie moi
177 c'était qu'ils sachent se faire respecter quand ils rentrent dans le monde du travail/ Qu'ils
178 sachent dire ben ça je peux pas l'accepter parce que ça y a tel risque et tel risque / Donc voilà
179 je pense que notre monde oui il devient inhumain / Oui il devient inhumain parce que on nous
180 traite comme des robots or on n'est pas des robots / On a une âme/ On a un esprit et / Mais
181 même nos politiques ils sont comme ça/ Nos politiques ils sont comme ça aujourd'hui/ Qu'est-
182 ce qu'ils font / Pourquoi on fait de la politique aujourd'hui en France ?/ Parce qu'on veut avoir
183 le pouvoir sur les autres

184 **E :** Oui

185 **CADRE DE l'EN 8 :** : On le voit bien puisque rien ne se passe/ Que ce soit à droite ou à gauche
186 c'est pareil / (///)

187 **E :** Oui

188 **CADRE DE l'EN 8 :** : (///) On a supprimé c'est trop cher/ Ok

189 **E :** Oui

190 **CADRE DE l'EN 8 :** : Georges Frêche avait mis en place La maison de la Prévention ou celle
191 qui l'a suivi/ Je sais plus/ Madame comment elle s'appelait enfin bon

192 **E :** (///)

193 **CADRE DE l'EN 8 :** Et ben voilà /On l'enlève ça coûte trop cher

194 **E :** Et le musée aussi de l'Algérie/ Ils vont mettre de la peinture à la place / ça ça aurait bien
195 quand même

196 **CADRE DE l'EN 8 :** : Ici / Surtout qu'ici les gens ont des racines /

197 **E :** Ça aurait été très intéressant le musée de l'Algérie/

198 **CADRE DE l'EN 8 :** Mais bien sûr puisque les gens ont des racines

199 **E :** Et on aurait résolu une fois pour toute l'histoire

200 **CADRE DE l'EN 8 :** : Ben oui

201 (///)

202 **CADRE DE l'EN 8 :** (///) L'humain n'a pas sa place/ L'humain avec son humanité / Tout ça
203 ça se délite petit à petit

204 **E :** Ensuite comment vous définiriez votre métier ?

205 **CADRE DE l'EN 8 :** Alors moi j'ai dit que j'étais un maillon de la chaîne entre l'école et la
206 famille / Entre l'enfant et l'école parce qu'en fait moi je considère mon métier comme
207 j'accompagne/ Je suis une accompagnatrice du côté des parents ou du côté de la famille de cet
208 enfant qui a sa crise/ Ses problèmes / Donc moi voilà c'est un accompagnement que je vois et
209 toujours dans le bien de l'enfant donc je vais utiliser en tant (///) je vais mettre en place/ Je vais
210 essayer de me constituer un réseau pour pouvoir répondre à toutes les demandes/ Ca veut dire
211 qu'avant j'ai pensé à tout ce qui pouvait arriver / Je me suis créé un réseau et je vais faire entrer
212 dans ce réseau les enfants qui en ont besoin ou les familles qui en ont besoin / (///)

213 **E :** Oui

214 **CADRE DE l'EN 8 :** J'ai dit aux parents que leur rôle c'est effectivement de mettre des rails /
215 De bien délimiter les choses parce que l'enfant ça zig zague et il faut que de tant en tant on le
216 remette à nouveau sur les rails parce qu'autrement ça peut partir à droite et à gauche et quand
217 on aime son enfant/ C'est difficile mais il faut dire ben non je suis pas d'accord/ Ca je peux pas
218 le faire / Puis des fois j'aime bien l'image des 3 singes/ Le singe qui ne voit pas/ N'entend pas/
219 Ne dit rien/ En tant que parents des fois faut pas voir parce que c'est pas important et puis
220 quand on a d'autres choses sur lesquelles il faut pas passer ben voilà la même chose et pas voir
221 et pas entendre donc il faut savoir naviguer et du coup un des rôles de l'école je me demande si
222 ça serait pas aussi de travailler sur la parentalité

223 **E :** Oui

224 **CADRE DE l'EN 8 :** Parce qu'on peut le faire au moins dans les petites classes / En maternelle
225 et en Cp je pense que les parents sont encore très attentifs à leurs petits et donc on pourrait faire
226 passer des messages mais même au moment de la grossesse à la limite / Y aurait un rôle à jouer
227 que l'école pourrait jouer

228 **E :** Oui

229 **CADRE DE l'EN 8 :** Parce que les jeunes filles aujourd'hui qui sont enceintes / Qui sont
230 enceintes c'est des mineures donc qu'est-ce qu'elles connaissent de la vie et elles vont avoir un
231 bébé/ Et elles ne connaissent rien donc à la limite il faudrait une prise en charge de ces jeunes
232 filles non pas les sortir de leur milieu mais leur apporter un plus

233 **E :** Oui

234 **CADRE DE l'EN 8 :** Moi je me souviens/ Alors je vais parler comme une grand-mère là mais
235 c'est vrai que l'institut dans le temps / j'ai vécu en montagne/ L'institut il faisait tout/ Il était à la

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

236 fois en contact avec les parents /Ils disaient si c'était bien ou pas bien / Aux parents des fois il
237 disait là vous avez été trop dur et puis il relativisait un peu tout ça / Il donnait des devoirs aux
238 parents entre guillemets / Essayez de voir si ça marche ça ou pas et ils réajustaient à la maison
239 / Voilà / A l'école donc voilà

240 **E** : Oui

241 **CADRE DE l'EN 8** : Y a beaucoup de ça donc voilà moi c'est ce que je disais je suis un
242 maillon d'une chaîne et on devrait être tous attachés / L'Éducation nationale c'est une chaîne /
243 En fait il faut que chacun d'entre nous apporte le plus qu'il peut apporter/ (///)

244 **E** : D'accord/ Après est-ce que votre mission elle a évolué depuis que vous avez commencé ?

245 **CADRE DE l'EN 8** : Ben moi j'ai ma mission ici c'est (///)/ Auparavant j'avais une mission
246 qui est d'être chargée de (///)donc ça fait un moment-là / On va dire que ça fait presque (///)
247 que j'ai cette fonction/ Est-ce que ma mission a évolué ben non puisque je vous ai dit que j'avais
248 évolué en région (///) mais ici/ pas du tout / Ici j'ai pas évolué/J'ai pas de reconnaissance/ Je
249 propose des projets/ Ils sont à peine lus /Maintenant ils sont lus parce que le recteur a mis en
250 place un nouveau pôle qui s'appelle le pôle vie des Établissements

251 **E** : Oui

252 **CADRE DE l'EN 8** : Qui s'appelle (///)/ Il a mis à sa tête un ancien chef d'établissement qui
253 a été aussi proviseur vie scolaire et prof de chez pas quoi avant et qui est quelqu'un de très
254 humain et qui est intéressé par tout/ Est très / Et cette personne heu donc maintenant quand je
255 monte un projet je veux plus dire c'est le service (///)qui met en place / Je mets le recteur a
256 demandé que ce soit mis sous l'égide on va dire du Pôle Vie des Écoles et des Établissements/
257 Moi comme je m'en moque ce que je veux c'est que le projet marche/ C'est ce que je fais /
258 Donc on a travaillé sur tous les problèmes de (///)chez les jeunes et donc on a mis une note en
259 place qu'on remet au recteur pour qu'on travaille avec nos partenaires qui peuvent nous aider
260 et l'élémentaire

261 **E** : Oui

262 **CADRE DE l'EN 8** : Sur ces problématiques là

263 **CADRE DE l'EN 8** : (///)

264 **E** : Oui

265 **CADRE DE l'EN 8**: Voilà/ Depuis que ça a été créé ce pôle vie je me sens un peu mieux par
266 ce que les projets vont pouvoir avoir une emprise plus importante parce que sur le plan
267 académique je peux pas faire ça que sur un département / Sur tous les départements/ Voilà/
268 Donc ma mission elle évolue depuis un an on va dire et donc mais avec des satisfactions par ce
269 qu'au départ je veux dire parce que vous voyez qu'en réunion tu dis que tu es (///)/on te dis t'es
270 qui ?/ on sait pas ce que tu sais faire alors que je gère (///) sur le terrain mais ça jamais « pff »/

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

271 J'anime ce réseau-là euh je suis là quand il y a des problématiques avec des personnels qui
272 dysfonctionnent etc. mais bon vous voyez / Je veux pas de reconnaissance/ Une médaille/ Un
273 machin / Pas ça mais au moins qu'on pense à dire/ ben tiens c'est vrai que si (///) était pas là

274 **E** : Qu'on sache que vous êtes là

275 **CADRE DE L'EN 8** : Que je suis là pour dire voilà je me demande comment elle voit les choses
276 elle ?

277 **E** : Oui

278 **CADRE DE L'EN 8**: Parce que je les vois pas du tout comme un enseignant moi/ C'est sûr de
279 par notre formation / Quand l'élève est en difficulté moi ce qui m'intéresse c'est de voir avec
280 les enseignants comment on peut le remettre sur les rails/ ce gosse euh je pense à une histoire
281 qui m'est arrivé quand j'étais jeune (///) à l'Éducation nationale/ une élève qui est venue me
282 voir qui avait une maladie de Crohn et qui était hospitalisée régulièrement / Qui m'appelait à
283 chaque fois qu'elle était hospitalisée et un jour elle arrive déprimée dans mon bureau en me
284 disant « Mme V. il faut que vous fassiez quelque chose parce qu' à l'école ils me prennent pour
285 une fumiste » et donc j'ai dit « d'accord, je vais aller au conseil de classe » / Je vais au conseil
286 de classe et j'ai pris la parole que quand on a parlé de cet enfant et quand j'ai entendu les profs
287 j'ai dit mais comment on peut parler de quelqu'un comme ça/ J'ai levé le doigt et j'ai dit « Si
288 l'un d'entre vous avait sa maladie vous seriez aujourd'hui arrêtés en congé longue maladie »/
289 Et j'ai pris mon dossier et je suis partie

290 **E** : Oui

291 **CADRE DE L'EN 8** : J'en ai pas dit plus/ La gamine est venue me voir deux jours après et m'a
292 dit « mais qu'est-ce que vous leur avez-dit ? » / Ils ont complètement changé d'attitude/ Ils me
293 donnent des polycop/ Ils m'ont prévu un élève référent etc. / Moi j'avais simplement fait sans
294 dévoiler la pathologie/ Simplement dit que si un adulte avait ça il serait en congé longue
295 maladie/ C'est tout / Et cette gamine elle faisait l'effort de venir à l'école quand- même et
296 qu'elle allait passer le bac/ Voilà y a pas de compassion/ Y a pas d'empathie/ Voilà /

297 **E** : C'est la machine/ La machine

298 **CADRE DE L'EN 8**: Une machine /Voilà/ Alors est-ce que ça a évolué je vous ai répondu /
299 J'avais marqué que l'Ien pour moi c'est le maillon entre l'administration et les enseignants et
300 les directeurs d'école / Je pense qu'ils ont une information à donner et pour moi ils sont des
301 aides dans le cadre des projets (///)/ Si un IEN de circonscription je l'interroge et je lui dis voilà
302 dans ce quartier vous avez telle problématique /les personnels ont fait remonter ça il faudrait
303 qu'avec les enseignants on travaille sur un projet et qu'on remonte le projet si l'IEN dit « y a
304 aucun problème » le projet aura pas lieu / Si lui le projet (///) il s'en fout comme de sa première
305 chemise et ben ça veut dire que quelque part dans la formation d'Ien est-ce qu'on a parlé de la
306 santé/ Du bien-être à l'école / Du bien vivre ensemble je ne pense pas

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

307 **E** : Non/ Et même y a des études européennes qui disent que c'est là où les enfants sont le plus
308 malheureux en France/ Les profs et les gamins

309 **CADRE DE l'EN 8**: Oui/ Et quand vous voyez le nombre d'enfants qui ont des phobies
310 scolaires aujourd'hui alors qui sont peut-être pas dues à l'enseignement mais sont liées au fait
311 de vivre en société avec des élèves qui peuvent les mal traiter etc./ Mais vous vous dites dans
312 quel monde on est quoi ?/ On va pas rêver d'un monde de bisounours/ On est pas là mais quand
313 même avoir une intention pour l'autre c'est ça que l'école doit développer parce que si elle fait
314 pas liberté égalité fraternité/ Ce qui n'a pas été fait depuis des lustres/ Avant y avait la leçon de
315 morale et on avait tous les matins et ça nous permettait de réfléchir/ Je vois quand même pendant
316 qu'y a 4 ans j'ai eu un prof des Écoles qui est venu me présenter un dossier pour les primaires
317 / Un dossier de philo / c'est-à-dire qu'elle voulait faire de la philo dans ses classes elle a été
318 branque ballée par son inspectrice IEN qui lui a dit mais faire de la philo avec du primaire alors
319 que maintenant on en parle partout /// Moi j'ai acheté Les petits philosophes et y a des livrets
320 qui sont sortis sur Les Petits philosophes et donc vous pouvez / Chaque jour vous lisez une
321 petite histoire avec des questions de philosophie

322 **E** : Oui

323 **CADRE DE l'EN 8** : Et vous discutez avec le gamin

324 **E** : Oui/ Ben moi j'ai un gamin de 9 ans qui m'a dit aujourd'hui que lui il voulait être politique
325 pour supprimer la paperasse parce que ces parents ils en ont assez de faire la paperasse / Le
326 gamin de 9 ans et quand il finirait ça il s'occuperait de tout ce qui est associatif / Je l'ai pas
327 travaillé/ Je l'ai pas poussé pour qu'il me donne la bonne réponse

328 **CADRE DE l'EN 8** : C'est vachement (///) /Ils ont/ Enfin il faut les prendre pour ce qu'ils
329 sont (///) / (sonnerie portable) / Ces des enfants qui sont en avance par rapport à ce que nous ont
330 été/

331 **E** : Parce que les parents sont kinés/ Supprimer la paperasse

332 **CADRE DE l'EN 8** : Alors on ne pourra pas tout supprimer mais c'est vrai qu'on se cache
333 derrière des papiers comme ça on voit pas les gens/ Faut voir dans les/ Pôles emploi ou les ///
334 Faut aller voir comment on traite les gens/ Faut aller voir le film qui est sorti avec Lindon / Ah
335 comment il s'appelle / Ah mince ce film/ La loi du marché

336 **E** : Oui

337 **CADRE DE l'EN 8** : J'en pleurais/ Je suis sortie/ Moi qui était venue pour

338 **E** : La loi du marché ?

339 **CADRE DE l'EN 8** : La loi du marché tu pleures en sortant/ Quand tu vois comment on traite
340 les gens / C'est incroyable/ Incroyable/ Tu te dis on les prend même pas pour des bêtes

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

341 E : Oui

342 CADRE DE l'EN 8 : C'est moins que ça encore/ Des esclaves

343 E : Oui/

344 CADRE DE l'EN 8 : On va jusque-là on est reparti sur l'esclavage / Quand vous voyez que
345 nous dans la rue des Chasseurs là on a des tonnes de maisons qui ont / Qui ont été fermées y a
346 eu

347 E : L'EAI

348 CADRE DE l'EN 8 : L'EAI a fermé ses portes et on a des gens dans la rue dans Montpellier
349 alors qu'on a / Ils pourraient avoir un toit/ Ces maisons elles pourraient avant d'être démolies
350 pourquoi

351 E : Oui

352 CADRE DE l'EN 8 : Parce qu'on a aucune conscience/ On s'en fout/ C'est pas à nous qui
353 sommes dans la rue/ C'est pas nous qui avons pas à manger / Alors bien sûr tout derrière y a
354 des gens qui jouent la dessus/ Pleurer parce qu'ils vont mettre des femmes/ Des enfants/ Mais
355 quelque part y a des choses à faire/ Ces étrangers qui nous arrivent de tous ces pays d'Afrique
356 / Qu'est-ce qu'on va en faire ?/ Ca va être / On va en faire des esclaves ?/Moi je suis outrée/ Je
357 me dis c'est pas possible/ Ce sont des humains/ Comment on traite les humains ?

358 E : Oui/Voilà/ Alors après (///) / Et la formation des inspecteurs et des enseignants vus de votre
359 point de vue parce que nous en tant qu'enseignant on n'a pas de médecine du travail nous en
360 tant que prof

361 CADRE DE l'EN 8 : Oui parce que vous//

362 E : C'est grandiose on rentre dans l'Éducation nationale on a le casier judiciaire vierge/ On n'a
363 pas écrasé de mamies en voiture

364 CADRE DE l'EN 8 : Mais vous pouvez l'avoir fait après

365 E : Mais après

366 CADRE DE l'EN 8 : Pour la visite médicale d'entrée / Après il faut attendre 50 ans pour en
367 avoir une autre/ Il faut avoir 50 ans donc effectivement / C'est parce que l'État il impose des
368 règles à l'entreprise et il se les impose pas à lui

369 E : Oui

370 CADRE DE l'EN 8 : Ben oui parce que nous on a un seul médecin de prévention qui fait
371 l'Hérault/ Y a combien 10 000 ou 5 000 enfin je sais pas combien y a de personnel tout
372 confondu/ C'est énorme / Donc ils peuvent pas voir tout le monde euh ben vous voyez moi

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

373 quand j'étais quand même en région (///) / En lycée professionnel j'ai eu des choses qui m'ont
374 marqué / Des profs sont venus me le dire et moi j'avais tous les 2 ans le médecin de prévention
375 qui venaient voir mes profs d'atelier parce que je trouve que dans les ateliers y avait des risques
376 et ben systématiquement ils venaient ben///

377 **E** : Et moi un autre truc quand j'ai interviewé des instits/ J'en ai interviewé 10 de l'école (///)
378 et tous enfin pas tous mais une grande majorité dit qu'ils souffrent du manque d'écoute

379 **CADRE DE L'EN 8** : C'est sûr parce que personne

380 **E** : Et ça ils en souffrent énormément

381 **CADRE DE L'EN 8** : Alors y a quand même/ Ils connaissent pas tout ce qu'il y a

382 **E** : Alors voilà/ Ils m'ont dit / Y en a une qui m'a donné le cas d'une amie à elle qui s'est
383 pendue/ Y a pas longtemps/ Donc elle était vraiment la dessus / Sur le mal être des enseignants/
384 Sur la dépression/ Sur tout ce genre de choses/ Elle me disait quand on va mal/ Elle me dit que
385 c'est tellement routinier que tous les enseignants vont pas bien/ Elle me disait mais qui c'est
386 qui s'occupe de nous / Est-ce qu'il y a des gens ?

387 **CADRE DE L'EN 8** : Alors effectivement y a un numéro où y a quand même des choses qui
388 se font avec / Nous on a un service avec l'ESPE qui a été créé cette année qui s'occupent de ces
389 personnels-là / On avait avant le DCCP qui aidaient les gens qui étaient en difficulté mais qui
390 /Il faut que tu fasses la démarche d'appeler pour dire/ Après moi je trouve en France y a un truc
391 parce que je viens d'avoir quelqu'un qui était infirmière scolaire en Angleterre

392 **E** : Oui

393 **CADRE DE L'EN 8** : Le problème qu'on a nous c'est qu'en tant qu'Éducation nationale on a
394 aucun contact avec les médecins traitants donc en Angleterre ils ont une espèce de fichier qui
395 regroupent dans une ville donnée / Ils ont tous les gens de cette ville / Quand un médecin traitant
396 rencontre un patient et ben toi tu (///) tu as affaire à ce qu'a dit le médecin et prendre en charge
397 / Et du coup il peut t'envoyer un message en te disant/voyez cette personne parce qu'elle va pas
398 bien/ou suivez là/dîtes-moi ce que vous avez pu faire/Etc. .

399 **E** : Oui

400 **CADRE DE L'EN 8** : Nous on n'a pas ce genre de programme qui serait peut-être facile à faire
401 sur une ville / Je ne sais pas moi mais bon/ On n'est pas du tout dans cette démarche-là / De
402 travail en partenariat avec les médecins de ville / Nous pas du tout

403 **E** : Oui

404 **CADRE DE L'EN 8** : Nous nos médecins de prévention comme on les appelle / Ça sert à quoi
405 de payer un médecin de prévention pour qu'il voit deux pelés trois tondus/ Il vaudrait mieux

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

406 qu'on demande comme on fait des médecins qui sont agréés / On a un pool de médecins qui
407 puissent recevoir une personne de l'Éducation nationale

408 **E** : Comme les garages agréés Maif

409 **CADRE DE l'EN 8** : Voilà / Exactement/ Ils auraient un regard plus juste du fait qu'il voit
410 toute la population / Des visions beaucoup plus objectives

411 **E** : Oui

412 **CADRE DE l'EN 8** : parce que le médecin de prévention il voit la personne à un moment
413 donné

414 **E** : Oui/ Les médecins de ville comme ils ont un panel beaucoup plus large

415 **CADRE DE l'EN 8** : Bien sûr/

416 **E** : Ils ont pas juste la typologie du prof complètement burn outé puisque lui il doit voir que ça

417 **CADRE DE l'EN 8** : Oui et puis en plus il dit pas toujours les bonnes choses

418 **E** : Oui

419 **CADRE DE l'EN 8** : Y a un manque de lien

420 **E** : Ouaih/ Dans nos sociétés actuelles il n'y a pas de liens entre les gens/ Les gens sont tous
421 seuls

422 **CADRE DE l'EN 8** : Ouaih/ Alors s'ils sont en couple tant mieux mais s'ils sont tous seuls/
423 Ils restent tous seuls

424 **E** : Ouaih

425 **CADRE DE l'EN 8** : Mais y pas vous voyez / On va essayer quand même de refaire les repas
426 de quartier/ Les choses comme ça mais ça prend pas/ Ça prend pas / Ou ça prend dans quelques
427 lieux parce que les gens se croisent tout le temps etc. /mais moi je vois dans mon quartier j'ai
428 pas du tout envie d'aller manger avec mes voisins d'à côté / Ils me disent pas bonjour

429 **CADRE DE l'EN 8///** : Bon j'arrête

430 **E** : Oui

431 **CADRE DE l'EN 8** : Moi dans mon lycée professionnel on faisait tout le temps une fête

432 **E** : Oui

433 **CADRE DE l'EN 8** : En fin d'année et même au mois de janvier / On faisait une grande fiesta
434 et tout ça on invitait tout le monde / Et ça c'est bien mais aujourd'hui ça n'existe plus / On

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

435 essaye de faire des trucs de quartier / Ça prend/ Ça prend là mais toute façon y a toujours des
436 jalousies / L'humain est jaloux

437 E : Oui

438 **CADRE DE l'EN 8** : Alors bon voilà/ Alors il faut apprendre/ C'est ça la fraternité/ C'est ça
439 la fraternité vous voyez donc voilà ça c'est quelque chose/ J'avais marqué quelque chose sur
440 les IPR/ J'avais marqué IA/ IPR inexistant dans le cadre du travail en transversalité / Je vais
441 vous expliquer

442 E : Oui

443 **CADRE DE l'EN 8** : Quand je suis arrivée ici j'ai rencontré des IA-IPR donc du second degré
444 avec qui j'ai tout de suite accroché donc ils ont décidé de travailler avec moi

445 E : Oui

446 **CADRE DE l'EN 8** : Tout d'un coup/ La maintenant aujourd'hui je ne les vois plus/ Ils ne
447 travaillent plus avec moi

448 E : Oui

449 **CADRE DE l'EN 8** : Ils me mettent les bâtons dans les roues sur certains /// Ils prennent un
450 dossier / Ils le prennent à leur compte donc je suis très étonnée de ce genre de comportement/
451 Comme s'ils avaient besoin d'être les meilleurs élèves vous savez / Toujours pareil pour se faire
452 mousser

453 E : C'est en fait le système qui fait maintenant comme le système Mac Donald's/ Le meilleur
454 élève vous savez / L'affiche là

455 **CADRE DE l'EN 8** : Oui

456 E : Pour briller

457 **CADRE DE l'EN 8** : Exactement

458 E : C'est le système du privé qu'on retrouve dans le public sauf que la tune ne marche pas/ On
459 met en place un système de compétitivité et du coup tu destroyes l'autre

460 **CADRE DE l'EN 8** : Et si tu peux piquer le matériel de l'autre tu le fais / Moi je pense qu'il
461 faudrait qu'en France on comprenne parce que vous en tant qu'enseignant c'est différent vous
462 avez plus d'heures d'écoute / Vous avez d'heures devant les élèves mais un prof qui a 18 heures
463 de cours je trouve que c'est anormal qu'il vienne juste faire ses 18 heures et qu'il se barre après

464 E : Oui

465 **CADRE DE l'EN 8** : On devrait faire comme dans certains pays où ils ont des bureaux où ils
466 peuvent être présents pendant un certain temps / Qui sont à la disposition des élèves qui peuvent

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

467 avoir/ Monter des projets avec les autres / Tout ça hein/ Moi je trouve il manque de leur donner
468 un espace dans l'école donc ils sont de passage

469 **E** : Est-ce que c'est pas volontaire parce que moi un truc que j'avais remarqué l'année dernière
470 c'est que les nouvelles écoles sont toutes faites de la même façon / Elles sont très jolies d'un
471 point de vue extérieur / D'un point de vue architecture c'est super joli

472 **CADRE DE L'EN 8** : Oui

473 **E** : Mais avant les écoles qui étaient Les Paillerons tu ouvrais les portes

474 **CADRE DE L'EN 8** : Oui

475 **E** : Et déjà le matin tu arrives tu ouvres la porte / Tu peux te mettre au milieu / Tu discutes avec
476 la collègue déjà

477 **CADRE DE L'EN 8** : Oui

478 **E** : Dès que tu arrives/ Un coucou/ Tu bois un café / Là tu peux plus/ Et autre chose quand tu
479 as besoin de faire une photocopie tu laisses encore la porte ouverte/ Enfin toutes les portes tu
480 les ouvres et tout le couloir communique / Maintenant les nouvelles écoles tu peux plus / Là
481 t'as un gamin qui se fracasse en plein milieu du cours/ Tu peux pas laisser la classe/ Et moi je
482 me suis dit est-ce que c'est pas volontaire ?

483 **CADRE DE L'EN 8** : Non dire que c'est volontaire je pense pas

484 **E** : Oui mais comment ça se fait que dans les écoles / Parce qu'avant avec les écoles Pailleron
485 qui étaient moins chère parce qu'il fallait en construire beaucoup t'as les deux portes qui
486 s'ouvrent

487 **CADRE DE L'EN 8** : Or moi je vais vous dire j'ai fait des simulations dans une école/ Je ne
488 citerai pas où c'est / C'est-à-dire que j'ai simulé un accident d'un agent qui fait une crise
489 cardiaque/ On a fait agir les instits de l'école et les conseillers pédagogiques étaient là pour
490 regarder ce qui était mis en place et qu'est-ce qu'il fallait adapter

491 **E** : Oui

492 **CADRE DE L'EN 8** : À la suite de ça je me suis aperçu que l'instit qui / Moi ce que j'ai vu là/
493 L'instit qui a joué n'a pas du tout fait cas de la victime/ La victime était un mannequin qui disait
494 /je suis mieux en position assise/ je suis mieux en position assise/ Il faisait un infarctus / Elle
495 l'a quand même couché/ Elle l'a mis en PLS

496 **E** : Oui

497 **CADRE DE L'EN 8** : Le Samu lui a dit aller chercher un défibrillateur/Je peux pas/ Je sais pas
498 où y en a/ Donc pas une minute elle a utilisé un autre enseignant/ Là ce jour-là il y a avait pas
499 le directeur d'école/ Heureusement que le bureau était ouvert/ Elle a pu avoir accès au téléphone

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

500 donc là du coup les conseillers pédagogiques ils ont noté tout ce qui n'allait pas/ Pas pour le
501 reprocher à la fille mais pour dire/ il faut qu'on mette en place un protocole avec les enseignants
502 / Vous voyez c'est en faisant des choses comme ça qu'on s'aperçoit de ce qui marche le moins/
503 Y avait une autre enseignante qui a pas voulu jouer le jeu mais elle a laissé à l'abandon les
504 élèves pendant 3 quarts d'heures

505 **E** : C'est énorme

506 **CADRE DE L'EN 8** : C'est énorme/ Y avait un gamin qui était monté sur une table de ping
507 pong dans un recoin/ Personne ne l'a vu/ Y aurait pu avoir un accident et elle sous prétexte
508 qu'on l'avait pas prévenu que ci que là / Pendant 3 quarts d'heures ils ont rien expliqué aux
509 enfants / Ce qui fait que les enfants ont vu ce mannequin les gens qui se précipitaient / Les gens
510 de l'extérieur elle n'ont pas expliqué ce qui c'était passé/ Qu'elles le fassent pas avant elles le
511 savent pas / Après pas expliquer aux gamins/ On a fait une simulation pour voir ce qui n'allait
512 pas / Pour essayer de s'organiser en cas d'accident etc./ ça aurait été intéressant d'en parler aux
513 enfants/ d'utiliser les enfants vous voyez / Rien n'a été fait/ C'est extraordinaire/ Tu te dis la
514 vie de tous les jours / Et heureusement qu'il arrive pas trop d'accident parce que moi je me
515 rappelle que je disais à certains parents/ vous mettez les enfants le matin vous êtes pas sur de
516 les retrouver le soir/ Des gens qui savent pas faire de gestes de premier secours / Qui ont pas
517 appris/// Les IA-IPR c'est une régression totale du travail qu'on faisait en transversalité

518 **E** : Oui mais les IA- IPR ils ont pleins de missions/ Ils sont référents///

519 **CADRE DE L'EN 8** : Ben à la limite tu travailles avec les autres et ça te fais moins pour toi et
520 là non

521 **E** : Ben la formation pour les enseignants et les inspecteurs ?

522 **CADRE DE L'EN 8** : Je vous l'ai déjà dit

523 **E** : Votre vision globale de l'Éducation nationale ?

524 **CADRE DE L'EN 8** : Sur la formation ? Sur la vision globale ?/ Moi je dis que l'Éducation
525 nationale elle est pas adaptée au monde d'aujourd'hui/ Pour moi elle est pas adaptée/ On forme
526 des gens qui vont être inadaptés dans la vie/ Alors ils seront super doués en physique / En
527 chimie/ En machin mais au niveau humain ils sont nuls / Résultat ils vont faire des gosses à
528 droite et à gauche et ils vont pas s'en occuper donc on va avoir des malheureux à l'école et voilà
529 (Rires)/ C'est pas adapté/ C'est pessimiste ce que je dis mais bon

530 **E** : L'humain a été complètement laissé de côté hein ?

531 **CADRE DE L'EN 8** : L'humain est laissé de côté et en même temps on le reconnaît pas/ On lui
532 donne pas de place/ On lui donne pas de place parce que si on lui donnait de la place à l'humain
533 on aurait un petit plus d'écoute / Ce qu'on voudrait c'est que les gens ils soient bien dans leur
534 peau/ Là vous vous baladiez dans le rectorat vous pouvez voir les gueules des gens/ En plus ici

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

535 quand il pleut c'est dramatique/ Quand il fait soleil il fait trop chaud/ Euh t'as tous les jours
536 quelqu'un qui fait la gueule et moi je suis étonnée pour ça / Moi je cours alors que les gens
537 ici marchent à l'antillaise/ Quand ils vont d'un bureau à l'autre c'est comme ça (traine des
538 pieds)

539 **E** : C'est eux qui marchent à l'antillaise ? (Rires)

540 **CADRE DE L'EN 8** : Moi je cours / Les gens pensent/elle a quelque chose/ elle a un grain/en
541 plus tu la vois/elle sourit tout le temps /elle doit avoir quelque chose-pourquoi elle rit tout le
542 temps ? / elle rit parce que quand je vois vos gueules fermées j'ai envie de rire quoi

543 **E** : ///

544 **CADRE DE L'EN 8** : Ne faut pas juger / Quelque part tu te rends compte que les gens ils vivent
545 pas/ Ils ont pas de vie

546 **E** : Ouaih/ Ouaih

547 **CADRE DE L'EN 8** : Ils sont à 100 à l'heure à courir tout le temps/ A faire les choses / Des
548 fois ils les font mal/ Moi je me rends compte/ (///)

549 **E** : Ouaih

550 **CADRE DE L'EN 8** : (///) / Vous voyez l'école elle doit donner l'envie de savoir plus / De
551 chercher / De connaître / De pas attendre que ça te vienne comme ça / On doit te donner envie
552 de faire des recherches/ Oui/ Donc l'enseignant il est l'étincelle/ L'étincelle qui pousse le gamin
553 / Tu vas sur internet / Ah ben non ta recherche tu l'as pris sur quoi/ Ah sur machin/// Ah tu vois/
554 C'est ça que l'enseignant doit lui apprendre / Chercher les bonnes informations/ Mais c'est lui
555 qui doit aller les chercher / Il faut pas qu'on les lui donne/ On retient rien de ça/ Tout ce qu'on
556 retient c'est ce qu'on a été chercher / C'est ça qui est positif donc moi je crois que c'est pas
557 adapté aujourd'hui/ Aujourd'hui on est pas adapté/ On fait des tonnes de réformes et en parlant
558 des réformes /// Les réformes elles vont dans le goût du jour

559 **E** : (///) Qu'est-ce que vous pensez des réformes ?

560 **CADRE DE L'EN 8** : Alors moi je pense qu'aujourd'hui ce que je vais dire c'est que les
561 réformes elles permettent d'évoluer parce que les gens sont dans une routine et donc c'est bien
562 de se remettre en question et tout mais les gens ne font pas cette démarches/ Ils ont été habitués
563 depuis qu'ils sont petits à pas se remettre en question / C'est pas facile de se remettre en
564 question/ Il faut qu'il te tombe un truc sur la tête (///)

565 **E** : Oui

566 **CADRE DE L'EN 8** : Pour te dire/ Attends je suis pas si nulle ou si / Qu'est-ce qui m'arrive là/
567 Pourquoi on me renvoie ça/ Et du coup tu te mets à travailler sur toi et donc tu fais un retour en

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

568 arrière et tu dis ah ben oui là on a merdé là/ Là j'ai fait que ça/ Alors qu'y avait ça/ ça et donc
569 voilà / ça je pense que c'est bien mais (///)

570 E : Oui

571 **CADRE DE l'EN 8** : La réforme des collèges on en parle beaucoup/ mais je me dis qu'à partir
572 du moment où y a un changement y a systématiquement les humains ont /// Font de la résistance
573 au changement donc tout ce qui peut être positif dans cette réforme ben c'est compliqué

574 E : Oui

575 **CADRE DE l'EN 8** : Donc moi je me dis c'est dommage parce qu' aussi est-ce que ces
576 réformes elles ont été pensées aussi avec la base/ Parce que si c'est que là-haut qu'ils imaginent
577 le truc / Moi je le vois bien avec la DGESCO chez nous entre (///) et la DGESCO elle est
578 inexistante/ Inexistante/ On en avait un avant qui était une/ Et qui était dans toutes les
579 commissions etc./ (///) on a plus rien comme info / La communication ne passe pas / On est en
580 train de parler de la liaison de nos régions mais ici on n'en a jamais entendu parler / On sait pas/
581 Pas encore / A (///) on sait déjà tout

582 E : A (///)

583 **CADRE DE l'EN 8** : Ça sera un rectorat bon tout n'est pas fait mais alors que nous c'est que
584 des rumeurs

585 E : Oui

586 **CADRE DE l'EN 8** : Des gens qui disent alors moi je vais plus avoir de boulot/

587 E : Le stress

588 **CADRE DE l'EN 8** : : Le stress donc voilà / Et moi le collègue de (///) il est venu faire passer
589 les examens ici / Quand elle part à la retraite l'autre là ? / Moi j'aurai les départements

590 E : Oui

591 **CADRE DE l'EN 8** : Tu te dis mais attends/ Tout ça pour le pouvoir

592 E : Oui

593 **CADRE DE l'EN 8** : Il ne m'arrive même pas à la cheville ce gars / Il a pas fait le quart de la
594 moitié / (///)

595 E : Oui

596 **CADRE DE l'EN 8** : C'est des programmes de régions là

597 E : Oui

Cadre de l'EN 8, Mme V.

Date : Juin 2015

Durée : 100 minutes

598 **CADRE DE l'EN 8** : Et lui il a jamais fait ça

599 **E** : Oui

600 **CADRE DE l'EN 8** : Lui il s'occupe de petites choses

601 **E** : Ouaih

602 **CADRE DE l'EN 8** : Et c'est ça je me dis/ C'est ça qui tue aujourd'hui notre société/
C'est 603 cette / Ce besoin d'écraser l'Autre / Prendre sa place et prendre ce qu'il a quoi/ C'est le
pouvoir 604 qui tue aujourd'hui/ Alors moi oui qu'est-ce que missions pour les enseignants et les
inspecteurs 605 / J'aurais voulu que dans la formation des enseignants et des inspecteurs on
leur parle des 606 missions des personnels (///) avec qui ils auraient à travailler (///)

1 E : Pouvez-vous me parler de votre métier d'ien ?

2 **CADRE DE l'EN 9:** J'ai débuté/J'avais (///) ans comme inspectrice de l'Éducation nationale
3 en (///)et j'ai fait valoir mes droits à la retraite/ j'avais (///) ans donc j'ai été inspectrice pendant
4 (///) ans alors d'une façon générale quand je me retourne en arrière sur ce métier d'inspectrice/
5 J'ai adoré ça/ J'ai adoré ça parce que c'était le contact avec le terrain/ Avec les enseignants/ les
6 enseignants/ les classes/ la diversité des classes/ la diversité des pratiques c'est quelque chose
7 qui est pour moi absolument passionnant/ parce qu'auparavant j'étais enseignante et je ne
8 voyais que ce que je faisais/ L'enseignant est seul dans sa classe et lorsque vous devenez IEN/
9 vous rencontrez vous avez 400 personnes dans vos circonscription donc 400 personnes à aller
10 visiter/ à aller voir et j'étais positionnée dans ce métier sur le plan de la valeur euh comme un
11 supérieur hiérarchique certes mais surtout je considérais que je devais être en aide avant tout
12 comme devant être en aide/

13 E : Oui

14 **CADRE DE l'EN 9:** J'ai toujours eu cette option-là et c'est une option que j'ai conservé du
15 début à la fin/ très très important et la deuxième chose c'est qu'il me semblait heu que nous
16 étions responsables de la transmission des savoirs/ Mais nous étions aussi responsables de
17 l'Éducation et dans l'Éducation il y a des valeurs et ces valeurs sont portées par la personne
18 enseignante donc il me semblait que mon attitude à moi devait absolument porter ses valeurs là
19 pour faire école auprès des enseignants/c'est- à dire que je ne pouvais pas avoir un discours
20 différent de mon attitude voilà ça a été le filigrane/ Après vous savez la représentation des
21 enfants/ pour moi un enfant est un enfant c'est- à dire qu'on ne discute pas tout et lorsqu'on me
22 dit/ vous savez les enfants ont changé/ je considère qu'ils n'ont pas changé/ je considère qu'ils
23 n'ont pas changé/je considère que c'est nous qui leur parlons différemment/ Un enfant/ c'est un
24 enfant/il a besoin d'être protégé/ il a soif d'apprendre/il a soif de mouvement et c'est normal
25 mais c'est à nous adultes d'être capable de mettre des barrières et puis de donner des centres
26 d'intérêts voyez donc/ voilà ce qui a porté mon action/ Je suis passionnée d'autant plus que j'ai
27 changé de circonscription/ Je suis partie d'une circo rurale pour aller dans une circo urbaine
28 avec des gens différents/ avec des points de vue différents alors ça c'est riche/ Je suis partie à
29 l'étranger/ Je suis partie en mission/ Je suis revenue sur des postes à haute responsabilité et
30 j'avais toujours le même désir/ le même vouloir/ Sur le dernier poste/ c'est là où je me suis le
31 plus régalaré parce que j'étais vraiment aux commandes/

32 E : C'est inspectrice adjoint à l'inspecteur d'Académie ?

33 **CADRE DE l'EN 9 :** Oui

34 E : Vous pouvez m'en parler ?

35 **CADRE DE l'EN 9 :** L'la avec lequel je travaillais était un homme qui m'avait fait beaucoup
36 confiance et qui avait senti que je m'intéressais beaucoup au premier degré et qui m'avait

37 vraiment confié la responsabilité du premier degré/ Je travaillais vraiment avec les IEN
38 exactement comme un directeur d'école travaille avec ses enseignants c'est à dire sans être leur
39 supérieur hiérarchique mais ...

40 **E** : De façon collégiale ?

41 **CADRE DE L'EN 9**: Porteur de projets/ J'ai eu la chance qu'il veuille bien me suivre sur un
42 certain nombre de choses et donc j'étais l'interface entre ce qu'on appelle maintenant le
43 DASEN et l'inspecteur d'Académie et mes collègues/ les IEN toujours avec ce même système
44 de valeurs que j'avais avec les enseignants si vous voulez /et là je me suis vraiment régalé parce
45 que j'ai lancé un certain nombre de projets académiques/ donc notamment j'ai mis en place un
46 projet départemental en rapport avec le projet académique/ça n'avait jamais été fait / c'est-à-
47 dire vous avez un projet académique/ des projets d'école et au milieu/bon quelle est la direction
48 simple et claire/ sur quoi allons-nous faire porter l'accent/Ca veut dire qu'on a fait des études
49 et que tout va tourner autour de la formation/ que ce soit les budgétisations/ que ce soit les
50 implantations d'emplois/ un vrai projet qui soit fédérateur voilà/ Ca c'est peut-être ce dont je
51 suis le plus fière/ autre question ?

52 **E** : Oui, des questions qui tournaient autour de la gouvernance actuelle

53 **CADRE DE L'EN 9**: Alors la gouvernance actuelle/ je ne sais pas ce qu'elle est puisque ce
54 que je sais c'est qu'on est parti sur un système régional avec à l'heure actuelle le Recteur et des
55 inspections académiques avec le Dasen donc des directions/ Moi ce que je vous en dirai /c'est
56 qu'on va dans le sens de l'histoire/Monsieur le Président de la République ce matin ou hier dans
57 les journaux parlait des 12 grandes régions/ je crois que nous devons évoluer /sur ce qu'on
58 appelle le mille-feuille/Je pense que nous devons aller vers des espaces plus importants heu
59 plus efficaces/ Nous devons intégrer de faire fi de nos vieilles habitudes et intégrer toutes les
60 avancées de l'informatique/

61 **E** : Il faut se mettre à jour, se mettre à la page ?

62 **CADRE DE L'EN 9**: Ah/ je pense qu'il faut vraiment qu'on évolue/ non je dirais pas se mettre
63 à la page/ se mettre à la page ça veut dire qu'on est en retard/ Je crois qu'il faut prendre l'histoire
64 en marche/ voir/ avoir des idées/les devancer/ Vous aviez si vous voulez une structure qui était
65 tout à fait logique/ que nous avons connu/ vous aviez des rectorats/ des inspections
66 académiques/ les bureaux d'IEN/ bon...bon maintenant vous n'aurez pas un doublement/ un
67 triplement/ un quadruplement des personnels qui finalement avec une bonne base de données
68 peuvent faire la même chose/ Ensuite/ ce qui compte c'est que les décideurs demeurent / les
69 techniciens préparent le travail/ un DASEN décide/ un ien va également être un personnel
70 intermédiaire qui va nourrir la décision./Vous voyez voilà/ Moi, je pense qu'on va dans le sens
71 de l'Histoire/ On va dans le bon sens.

72 **E** : C'est le bon sens ?

73 **CADRE DE L'EN 9 :** Oui. Puis/ la deuxième chose/ (///) mais on est là pour pas trop dépenser
74 l'argent public/ On n'a pas trop regardé à l'argent public. (///)

75 **E :** Pouvez-vous me parler de la LOLF ?

76 **CADRE DE L'EN 9:** C'était en 2005, en plus c'est une loi qui a été voté par la gauche et par
77 la droite ensemble donc mais ça changeait tout / on fonctionnait en enveloppe globale/Le
78 recteur n'allait plus chercher des postes mais des euros/ alors ça je trouve que dans les lois de
79 décentralisation et de déconcentration/ c'était une avancée considérable ça donnait une sacrée
80 responsabilité aux régions euh/ Après on peut être plus ou moins critique sur comment c'est
81 géré alors mais c'est une avancée très considérable euh /RGPP Révision Générale des
82 Politiques Publiques/ on est passé exactement dans la même chose /on est tous là-dedans on y
83 est depuis 5/10 ans./Nous avons eu une époque où l'argent public coulait à flot/ Bon bé l'argent
84 public ne coule plus à flot et puis nous avons tous ces nouveaux systèmes de communication
85 qui facilitent les choses/ oui mais vous allez me dire c'est bien de créer des emplois (///) bon
86 d'accord mais à quoi ils servent il faut voir/ Il faudrait qu'on arrive à faire coïncider le besoin
87 des écoles ou du citoyen avec les postes qu'on crée/ Je trouve immorale/ immorale de créer ça
88 ou prendre sur l'argent public quand il y a du chômage/ je trouve ça immorale/ A ce moment-
89 là il vaut mieux mettre l'argent pour aider les entreprises ou des créateurs d'emplois ou si nous
90 sommes nous-mêmes créateur d'emplois il faut que ça soit visible/Encore une fois je crois qu'on
91 va dans le sens de l'Histoire/

92 **E :** Et vous pourriez me parler aussi des nouveaux modes d'évaluation des enseignants ? Peut-
93 être que vous ne les connaissez pas parce qu'avant l'IEN avait de quoi noter énormément et
94 maintenant il remplit des formulaires avec des référentiels et je trouve qu'il y a un côté
95 déshumanisé de la relation inspecteur/inspecté alors c'est peut-être par recherche d'efficacité
96 mais quand on voit le formulaire il y a un côté qui est un peu ///

97 **CADRE DE L'EN 9 :** Moi, je vais vous parler de mon expérience car c'est la seule chose que
98 je connais. Le métier d'inspecteur est un métier qui est extrêmement critiqué. Nous sommes
99 très critiqués parce que nous arrivons dans une classe/ nous faisons un rapport qui va être
100 adressé à l'IA/ notre travail va consister à dire au responsable l'IA voici quelle est la manière
101 de servir de tel ou tel/ cette manière de servir Monsieur l'IA mérite telle ou telle note que je
102 vous propose ok/ alors là toutes les questions de contestation du monde/ l'inspecteur ne reste
103 pas longtemps/ il prévient les gens donc ils le savent pour moi tout ça c'est un peu du flan/ La
104 critique sous-jacente que vous faites dans vos questions il faut peut-être creuser ce côté-là/ voir
105 est-ce que nous sommes en contrôle ou en évaluation/ Il y a très peu de choses qui peuvent se
106 contrôler chez un enseignant objectivement.

107 **E :** Il y a très peu de chose qu'on peut contrôler chez un enseignant ?

108 **CADRE DE L'EN 9 :** Objectivement, vous ne pouvez contrôler que la tenue du cahier d'appel/
109 Le reste est subjectif ?

110 **CADRE DE L'EN 9 :** Le reste est une évaluation/ Quelle est la valeur ? /Je peux dire/ j'ai vu
111 une leçon comme ci qui rentre dans le programme/ la personne est bien dans le programme
112 mais ensuite je ne fais qu'une évaluation de la valeur/ Pour savoir si la notion est bien acquise
113 je devrais faire un contrôle auprès des élèves or au lieu de faire un contrôle auprès des élèves
114 je vais demander ses contrôles pour voir si les élèves ont appris donc je vais faire l'évaluation
115 du travail vous voyez ? /L'enseignant lui fait des contrôles parce que s'il demande 3
116 multiplications elles sont justes ou fausses d'accord ? /

117 **E :** Oui

118 **CADRE DE L'EN 9 :** Moi en tant qu'IEN je faisais des contrôles en classe de Cp. J'allais
119 inspecter les CP en mars/ avril et je demandais à tous les élèves de lire/TOUS/ Je ne le faisais
120 qu'en classe de CP/J'aurais pu en CE avoir des batteries de tests/Là, j'aurais été dans du
121 contrôle car finalement au bout du bout /c'est ça qui vaut alors on ne le fait pas parce que c'est
122 assez factice/ Les enfants ne sont pas forcément dans de bonnes conditions mais en lecture
123 c'était fabuleux je faisais lire la classe/

124 **E :** Oui

125 **CADRE DE L'EN 9:** L'enseignante du CP je pouvais lui dire vous pouvez me raconter ce que
126 vous voulez mais en tout cas l'inspection est finie/ tous les enfants savent lire/c'est bon/ On a
127 rien à se dire/Voilà je vous fais mon point de vue sur l'évaluation/Je vais vous donner mon
128 deuxième point de vue/ l'éval est nécessaire mais c'est un rapport entre personnes c'est à dire
129 j'évalue ta valeur ça signifie que tu sais ce que j'attends exactement de toi avant./L'enseignant
130 que j'inspecte est-ce qu'il sait ce que j'attends de lui donc si je suis un IEN qui veut évaluer la
131 valeur je dois envoyer mon projet et mes critères d'inspection et dire avant ce que je veux /là je
132 peux inspecter OK ?

133 **E :** Oui

134 **CADRE DE L'EN 9:** Pareil avec l'enfant et là je suis dans l'évaluation et à mon avis y a que
135 ça qui compte/ alors ce qui gêne c'est toutes ces remontées d'évals parce que notre ministère
136 souhaite savoir ce que produit son outil école bon il veut le savoir et c'est logique qu'il le sache
137 d'autant que les personnels sont des employés de l'État et qu'ils sont là pour mettre en place
138 une politique aussi /Les dernières éval de Pisa nous placent à un certain rang mais qui n'est pas
139 glorieux donc on se rend compte que nous avons des enfants qui décrochent /Bon depuis
140 Chevènement 80/100 d'une classe d'âge au niveau bac et bien on n'y est jamais arrivé/ Nous
141 avons progressé/progressé/ progressé et nous avons commencé à stagner dans les années 90 où
142 il y a toute une tranche si vous voulez où on n'a pas réussi et où on s'est rendu compte que
143 l'école était un lieu de reproduction sociale au lieu d'être comme par le passé un système

144 d'ascension social/ Il y a toutes les causes du monde/ il y a toutes les évals du monde/ c'est
145 multifactoriel /c'est évident or moi j'ai juste une chose à dire / Trop d'évaluation tue
146 l'évaluation/ Lorsqu'un ministre fait une loi, dans les 15 jours il demande une évaluation, dans
147 les 15 jours !

148 **E :** Trop tôt ?

149 **CADRE DE L'EN 9 :** Oui, bien sûr/ Or moi j'aurais envie de vous dire ce que je disais à
150 l'époque/ qu'on leur foutte la paix aux enseignants/ ils connaissent leur boulot/ Qu'on leur
151 foutte la paix/ Qu'on les laisse travailler dans une école/Qu'on leur donne des objectifs simples/
152 Qu'on allège les programmes/Qu' on laisse travailler les gens et je vous assure qu'on aura de
153 meilleurs résultats / je vous assure qu'on aurait de meilleurs résultats alors vous voyez après
154 qu'il y ait une remontée disons annuelle c'est normal pourquoi pas / que les parents s'intéressent
155 c'est normal mais bon sang POUCE POUCE !/ Là je vous ai donné le fond de ma pensée. Vous
156 voyez/ Faites confiance/ Il est normal d'évaluer mais il est normal de faire confiance/ On ne
157 peut pas mettre les gens dans la suspicion perpétuelle/ Et je vais vous dire je réagis comme ça
158 sur les enquêtes/ vous savez quand vous téléphonez à Canal+ ou à Orange et vous avez une
159 enquête qui revient chaque fois je renvoie / Et si vous évaluiez moins les personnels et que vous
160 vous occupiez mieux d'eux ?/ Mince ça veut dire que n'importe quel clampin va dire / je suis
161 pas content / et les personnels vont être là...

162 **E :** Et à tous les niveaux, quand vous allez à la clinique partout partout vous avez des enquêtes
163 de satisfaction.

164 **CADRE DE L'EN 9 :** Et ben moi chaque fois j'écris ça chaque fois j'écris /le personnel est
165 parfait et je trouve que vous avez une politique qui est trop dure pour les personnes/ Alors
166 chaque fois j'écris ça.

167 **E :** Ben oui, car sinon on a l'impression d'être sous les spots

168 **CADRE DE L'EN 9 :** C'est une question d'état d'esprit/ Moi je dis qu'il faut faire le contraire/
169 qu'il faut faire confiance aux gens/ ça a marché je vous assure/ je vous assure/pareil avec les
170 gosses/ Avec les enfants/ vous faites confiance/ ils ne vous décevront pas.

171 **E :** (///)

172 **CADRE DE L'EN 9 :** J'ai à peu près répondu à toutes vos questions ?

173 **E :** Oui merci, c'est très gentil de m'avoir reçu.

174 **CADRE DE L'EN 9 :** Après les évaluations et tout ça/ vous savez tous le ministre quelque soit
175 le bord veulent bien faire/ ils veulent bien faire mais c'est évident. /Le bon ministre serait celui
176 qui dirait/ bon écoutez-vous leur apprenez à lire, vous leur apprenez à compter pour le reste

177 vous faites comme vous pouvez mais je veux ça et je vous assure qu'on aurait de meilleurs
178 résultats/

179 **E :** Il y a un manque de confiance/ un discrédit et un discours alarmiste de la part de la presse

180 **CADRE DE L'EN 9 :** Oui ça la presse elle relaye/ en fait ça dépend de l'importance qu'on lui
181 attache et je veux dire la presse elle est là pour nous informer/ si on n'avait pas la presse sur
182 certains points on ne saurait pas ce qui se passe/ Il y a presse et presse peut-être mais même à
183 eux je leur fais confiance/

184 **E :** Il y a une désinformation sur l'état de l'école quand même.

185 **CADRE DE L'EN 9 :** Je ne le sens pas comme vous, je ne le sens pas comme vous.

186 **E :** Vous avez une vue plus optimiste.

187 **CADRE DE L'EN 9 :** C'est ma nature/ je dis qu'il faut y aller/ je dis ce n'est pas aussi
188 catastrophique qu'on le dit/Les hommes sont les hommes vous savez/ Moi je commençais mes
189 conférences pédagogiques par ce fameux texte/ Les enfants sont mal élevés/ ils ne savent plus
190 se tenir assis à table/ vous le connaissez ce texte ?

191 **E :** Non

192 **CADRE DE L'EN 9 :** Vous ne le connaissez pas ?

193 **E :** Non

194 **CADRE DE L'EN 9 :** Les enfants sont mal élevés/ ils ne savent plus se lever devant les maîtres/
195 ils ne savent plus se tenir à table/ ils vont directement au dessert et je disais qui a écrit ça / alors
196 ils me disaient c'est la FCPE/ non c'est Socrate 800 ans avant JC.

197 **E :** Donc ça n'a pas changé

198 **CADRE DE L'EN 9 :** C'est notre métier !

199 **E :** Oui.

200 **CADRE DE L'EN 9 :** Il est normal qu'ils ne sachent pas et il est normal que nous soyons
201 critiqués car nous n'en ferons jamais assez/ Bon moi je n'apprends pas à dire merci à mon
202 gamin parce que l'enseignant lui apprendra/ depuis que le monde est monde c'est comme ça
203 vous voyez alors allons y non ? / Et ouais ! /Vous voyez c'est vrai Socrate qui disait ça/ Bon
204 moi je vois qu'il y a des choses/On a une jeunesse qui change/ Quand je vois les jeunes
205 aujourd'hui on était pas comme ça/ On était timides/ on avait pas l'esprit ouvert/ faut voir les
206 produits qu'ils sortent/ (///) Faut dire ça aussi, y a peut-être un couvercle de/sur la France où
207 tout est moche et tout est mal/ Moi quand je vais aux(///)le gamin qui est reçu aux examens 17

208 en maths, 19 en français. (///) bon voilà et alors vous pouvez aussi dire qu'on ne parle que des
209 choses mauvaises/ on ne dit que ce qui ne va pas/ Le jour où vous ouvrirez un journal télévisé
210 où on dira voilà il y a tant de réussite aux examens alors là vous pourrez allumer un cierge/ On
211 dit ce qui ne va pas/ le nombre de tués sur les routes/ le ministre qui a encore mis quelque chose
212 dans ses poches voilà ce qui fait polémique/ c'est à nous de faire le reste./ Dans votre thèse faites
213 le ressortir/ faites ressortir que notre énergie est dans notre tête et qu'elle est entière/

214 **E :** Et moi vous savez pourquoi je fais cette thèse ? / pour me donner plus de motivation dans
215 mon travail d'enseignante.

216 **CADRE DE L'EN 9 :** Oui mais vous pouvez aussi être porteuse d'une parole

217 **E :** Et je veux que ce soit quelque chose qui ne soit ni du côté des enseignants ni du côté des
218 inspecteurs/ C'est une recherche pour voir où on va/ Moi je ne comprenais plus/ Avant j'étais
219 vraiment très appréciée en tant qu'enseignante et puis j'ai senti qu'il y avait vraiment un
220 changement/ un changement de repères notamment la présence des parents qui sont très
221 intrusifs au niveau des classes et du coup c'est par rapport à ça que j'ai repris...

222 **CADRE DE L'EN 9 :** Pourquoi ils sont intrusifs / Intrusifs parce qu'ils sont inquiets/ A ce
223 moment-là il faut qu'on ait une manière de parler aux parents/ Vous avez un tas d'endroits où
224 les parents ne sont pas intrusifs parce qu'on les rassure un peu plus mais nous sommes dans un
225 cadre très normé de l'Éducation Nationale/ (///)

226 **E :** Et vous qu'est-ce que vous aimeriez que je passe comme idées dans ma thèse ?

227 **CADRE DE L'EN 9:** Écoutez la base l'Éducation et l'Éducation morale/ l'éthique c'est-à-dire
228 le vivre ensemble cette idée force dont je vous parlais tout à l'heure/ Si nous avons quelque
229 chose à apprendre aux enfants c'est ça/ c'est ça/ C'est ça dire comment se comporter vis-à-vis
230 d'autrui/ comment se comporter vis-à-vis de soi-même/ Nous avons à leur apprendre ça/ Le
231 reste/ leur apprendre à compter c'est assez facile/ l'histoire/ la géo ils ont tout le temps mais
232 nous devons leur apprendre ce qu'est le vivre ensemble/ On voit des comportements ahurissants
233 pas chez les enfants/les enfants/ mais chez certains adultes moi je sais pas mais quand je vois
234 qu'il y a 70 types qui empêchent tout le centre de Montpellier de dormir parce qu'ils sont ivres,
235 parce qu'ils sont drogués et vous pouvez toujours les placer en cellules de dégrisement les
236 pauvres/ Comment ces gens en sont arrivés là ? /Ils sont allés à l'école bon /ils sont de famille
237 où ils ont certainement eu des difficultés mais ils ont même plus de respect pour eux-mêmes/
238 Voyez c'est vraiment je ne sais pas moi/Moi pour moi c'est ça avoir une fierté/ un honneur de
239 soi/ il me semble/

240 **E :** Ça c'est énorme comme enjeu pour l'école.

241 **CADRE DE L'EN 9 :** Oui.

242 E : Parce que c'est un truc de société/ ça va au-delà de l'école.

243 **CADRE DE L'EN 9** : Ben oui.

244 E : Ça c'est l'estime de soi.

245 **CADRE DE L'EN 9** : On a besoin de nous estimer nous- mêmes les Français/ (///)

246 **CADRE DE L'EN 9**: Ah je crois oui/ Moi en tant qu'inspectrice/ je peux vous dire qu'ils font
247 un sacré boulot la dessus/un sacré boulot sur la conduite de classe/ moi je ne suis pas du tout de
248 ceux qui disent il faut/ il faut/ il faut moi je peux vous dire qu'il y a des choses qui se font bon
249 ça fait (///) ans que je mets pas les pieds dans une école mais moi j'étais admiratrice de ce qui
250 se faisait dans les écoles/ Il y avait vraiment beaucoup/ beaucoup de bon travail alors peut-être
251 qu'on associe pas assez les parents/ peut-être je sais pas mais le directeur ne peut pas le faire
252 de son propre gré alors je ne sais pas/

253 **CADRE DE L'EN 9** : Si j'ai un message à faire passer c'est un message d'éthique, vraiment
254 adulte-enfant. (///) Je ne dis pas que si je fais ça je tiens une minute/Comme je dis si on me met
255 ministre de l'EN/ je tiens 3 secondes et demi. Mais je pense quand même qu'on a eu un pays
256 qui nous a beaucoup pris en charge.

257 (///)

Cadre IEN 10, M. B, IEN du 1er degré

Date : Mai 2014

Durée : environ 30 minutes

Travail de pré-enquête : Entretien libre visant à préparer notre questionnaire.

1 **CADRE IEN 10** : Si on prend l'expérience Éducation nationale puisqu'on va se limiter à ça/
2 après (///) d'institut et (///) ans de prof PEGC/ heuh mon principal de collègue m'a dit / Monsieur
3 B, vous êtes encore jeune vous pourriez faire autre chose et comme j'avais une expérience
4 positive de la première inspectrice avec qui j'avais travaillé quand j'étais TRZIL /en fait je
5 faisais son secrétariat parce qu'avant j'avais été dans des travaux administratifs et je tapais à la
6 machine j'avais vu le métier d'inspecteur par la tour/ avec les résolutions de conflits/ la
7 formation, l'évaluation intelligente à l'époque etc./ j'avais une image assez positive du métier
8 grâce à elle et avec méfiance quand même parce que bon l'image du contrôle qu'on a et de ce
9 qu'on voit quand on est enseignant du métier d'inspecteur / en plus j'avais quand même eu une
10 inspection en tant que PEGC sur une valence sur laquelle je n'avais pas été formé parce que
11 j'avais été affecté sur une discipline sur laquelle ça c'était mal passé/ j'avais demandé une
12 contre- inspection qui s'était bien passé alors j'avais une petite analyse sur l'inspection et ses
13 limites et donc je passe le concours d'inspecteur qui à l'époque était républicain avec une partie
14 anonyme en lisant seulement L'inspecteur et son image de je ne sais plus qui /enfin c'est le livre
15 que j'ai lu voilà/ j'ai préparé le concours avec ça et j'ai été reçu et donc je suis devenu inspecteur
16 à (///)bon sur le terrain car du fait (///) et ça c'était très bien car j'ai eu droit à moins d'apport
17 théorique et plus de pratique avec un tuteur qui était devenu (///) qui avait autre chose à faire
18 que de gérer sa circo et voilà/ et dès la première année de stage j'ai réfléchi à l'inspection/j'ai
19 regardé les textes qui prévoyaient déjà la visite préalable à l'inspection ce qui n'est pas toujours
20 le cas et je me suis dit tiens c'est intéressant car personne ne le fait/ Les textes qui régissent
21 l'inspection me paraissent plus intéressants que ce que j'en ai connus et donc je vais réfléchir à
22 l'acte de l'inspection sinon pour le reste j'ai pas été déçu/ Effectivement/ le métier d'inspecteur
23 c'est aussi de la médiation/ de la formation/de la gestion/de la gestion de conflits etc. /donc
24 c'est un métier très intéressant dans le système où on se situe à la fois comme chef
25 d'établissement et comme un IPR en cumulant les deux/ ça veut dire que face à un enseignant
26 l'inspecteur prend une relation complexe car un jour il peut être aidant /un autre jour contrôleur
27 au sens le plus riche ou formateur /c'est un rapport un peu totalitaire finalement mais un rapport
28 professionnel intéressant/ Mon obsession dès la première année a été de faire de cet acte de
29 l'inspection qui donne l'image de l'inspecteur d'en faire une rencontre entre deux
30 professionnels en confiance le maximum en proposant sans imposer l'inspection/ Je vais
31 proposer plusieurs terminologies liées aux époques/ inspection traditionnelle/inspection
32 contractualisée/ inspection formatrice, ça aurait pu être inspection- rencontre/ pourquoi
33 pas enfin voilà donc j'ai dès le début proposé ce type d'inspection même en tant que stagiaire
34 et bien sûr sur la base du volontariat heu /l'Inspection générale quand même quelques semaines
35 avant l'examen terminal pour devenir inspecteur pour être titularisé m'a signifié que je ne
36 pouvais pas présenter ce type d'inspection à la certification/ et donc j'ai passé les exams pour
37 être inspecteur avec l'inspection traditionnelle bon c'était un peu un déni mais bon des fois il
38 faut passer par des fourches caudines et ça s'est bien passé/Ensuite comme inspecteur j'ai été
39 IEN en zone rurale une année mais là j'ai eu le plaisir de voir que de passer de parent militant
40 (///) et d'enseignant un peu exigeant sur la réussite de l'école de la réussite pour tous quoi moi
41 qui croyais en la pédagogie différenciée/ au parcours éducatif des enfants etc... m'a conduit à

Cadre IEN 10, M. B, IEN du 1er degré

Date : Mai 2014

Durée : environ 30 minutes

Travail de pré-enquête : Entretien libre visant à préparer notre questionnaire.

42 ma grande surprise à ce que le recteur m'a proposé de constituer un projet pour relancer les
43 (///) donc c'était très intéressant puisque j'étais finalement inspecteur débutant. Je me retrouve
44 avec une mission à plein temps sur deux champs vraiment très riches d'évolution et avec la
45 difficulté d'être positionné comme jeune inspecteur face à des IA et directeurs d'IUFM/ les
46 autres inspecteurs qui se demandaient d'où venaient cet OVNI et (rire) m'enfin ça a été des
47 années super avec le soutien inconditionnel de ma hiérarchie y compris du chef (///) qui m'a
48 beaucoup aidé en cette période où j'étais pleins d'idées mais y a quand même une posture à
49 prendre en tant qu'inspecteur et qu'on est jeune et qu'on fait jeune et ça se construit petit à petit
50 (///)

1 **E** : Merci de me recevoir/ Je vais vous demander ce que vous pensez de l'Éducation nationale
2 depuis ces vingt dernières années ?

3 **CADRE DE l'EN** : Alors donc ça tombe bien/ Puisque ça correspond/Bon parce que moi je
4 suis devenu IEN y a (///) ans à peu près donc j'ai bien vécu de l'intérieur les évolutions/certaines
5 évolutions (pause)/ Donc je pense que l'Éducation nationale au niveau institutionnel/ Je
6 distinguerai institutionnel et les acteurs/ Les enseignants / Au niveau institutionnel heu /ben
7 c'est banal de le dire ben mais je pense qu'y a une dérive (pause) techniciste en quelque sorte
8 donc avec un pilotage de plus en plus marqué par les indicateurs/ Par les tableaux Excel etc./et
9 d'ailleurs mon métier enfin nos métiers de l'inspection ont beaucoup évolué de ce point de vue
10 là

11 **E** : Oui

12 **CADRE DE l'EN 10** : heu (hésitation) moi j'ai eu l'occasion d'y réagir en tant que / En tant
13 que professionnel/ Et que citoyen pour essayer de (///) ma pratique qui était pour moi un juste
14 milieu

15 **E** : Oui

16 **CADRE DE l'EN 10** : Entre les injonctions qui parfois cherchaient à mettre du concret/ Non
17 non pas du concret / Du tangible dans des politiques qui par définition sont assez intangibles/
18 Hein c'est comme quand on essayait de connaître l'impact des/ des Zep sur la réussite des
19 enfants/ Des choses comme ça/ C'est pas des objectifs qui sont illégitimes

20 **E** : Oui

21 **CADRE DE l'EN 10**:Mais en tout cas ça peut pas être satisfait uniquement par la production
22 de/ D'items chiffrés et de camemberts il me semble / Y a beaucoup d'autres chose qui se jouent
23 et là-dessus ben je crois que ma pratique et puis mes convictions m'ont beaucoup rassuré sur le
24 fait que le positionnement des acteurs / Ceux qui sont dans la classe/ C'est à dire les enseignants
25 et d'ailleurs bien des formateurs d'enseignants ben permettaient de jouer avec ces évolutions un
26 peu technocrates voilà/

27 **E** : Oui

28 **CADRE DE l'EN 10** : Donc c'est plutôt/ Moi je trouve qu'il y a eu des évolutions qui pouvaient
29 être euh/ Un peu sclérosantes mais elles ont été largement contrebalancées je trouve par les
30 pratiques des professionnels tout simplement

31 **E** : Oui/ J'ai vu des inspecteurs qui disent que les ordis/ Les enquêtes/ Font qu'ils ont perdu ce
32 qu'ils nomment le cœur de métier/ C'est à dire qu'ils disent que par exemple avant ils faisaient
33 une centaine d'inspection et que maintenant ils se retrouvent à faire plus que 10 inspections et
34 qu'en fait ça les a éloignés du terrain

35 **CADRE DE l'EN 10:** Ben je pense que c'est parce c'est que quelque part ils ont subi ces
36 évolutions/ Que moi je peux témoigner du fait que j'ai ressenti le besoin/ Y a (///)quand j'ai
37 commencé de proposer aux enseignants un système d'inspection différent/une inspection
38 contractualisée qui prenait beaucoup plus de temps euh / et qui bien sûr était sur la base du
39 volontariat et donc dans les meilleures années j'avais cinquante pour cent des enseignants qui
40 jouaient ce jeu-là et cinquante pour cent qui préférait une inspection traditionnelle/ Ca prenait
41 beaucoup de temps mais les évolutions dont on parle n'ont rien changé pour moi parce que après
42 ce sont des choix personnels/ C'est à dire que j'ai toujours refusé de passer trois jours plein à
43 remplir un tableau Excel en étant certain au millième près de l'exactitude de ce que je faisais
44 remonter

45 **E :** Oui

46 **CADRE DE l'EN 10 :** Comme information/ J'ai estimé que le cœur de mon métier justement
47 c'était la pédagogie

48 **E :** Oui

49 **CADRE DE l'EN 10 :** Et non pas le travail administratif/ Donc partant de là et dans la mesure
50 où l'administration ne me l'a jamais reproché/ Et que j'ai toujours été évalué comme faisant très
51 convenablement mon boulot euh je n'ai pas d'état d'âme là-dessus donc

52 **E :** Oui

53 **CADRE DE l'EN 10 :** Des fois aussi on se crée les contraintes qu'on veut bien se créer et que
54 c'est peut-être/ que si on rentre dans ce métier en se disant /maintenant je suis une courroie de
55 transmission d'une politique publique/ Bon si on trouve son honneur là-dedans ben je
56 comprends qu'on subisse de plein fouet les évolutions/ En particulier techniques ou
57 technocratiques

58 **E :** Oui

59 **CADRE DE l'EN 10 :** Mais si par contre on voit dans le métier d'inspecteur/ De cadre de la
60 fonction publique de l'Éducation un prolongement d'une action pédagogique qu'on a eu d'abord
61 avec des enfants et puis qu'ensuite on s'est dit / Tiens je vais avoir un rayon d'action un peu plus
62 grand/ Essayer de faire partager avec des adultes euh les convictions que j'ai/ Et ben ma fois /
63 Pas de problèmes hein

64 **E :** Oui

65 **CADRE DE l'EN 10 :** C'est les limites du pilotage institutionnel (///)

66 **E :** C'est à dire que pour certains inspecteurs c'est peut-être plus pratique/ Plus facile de rendre
67 des enquêtes plutôt que de se mouiller un peu/ entre guillemets la chemise

68 **CADRE DE l'EN 10** : Ah je ne sais pas/ Moi je ne veux pas donner de leçons à personne

69 **E** : Remplir des grilles c'est peut-être (///)

70 **CADRE DE l'EN 10** : Ouais parce que tout Ien (///)

71 **E** : Remplir des grilles c'est peut-être plus facile aussi que de monter de façon personnelle des
72 trucs qui vous engagent

73 **CADRE DE l'EN 10** : Oui mais je pense que si on croit aux grilles euh ben ma fois c'est tout
74 aussi respectable/ Si on y croit on y croit

75 **E** : Oui

76 **CADRE DE l'EN 10** : On peut penser aussi que les politiques humaines/ Sociales etc. / Du fait
77 de leur flou euh / A force qu'on nous renvoie que Pisa classe mal la France machin/ Par rapport
78 aux efforts qu'on fait et tout ça / Bon y a peut-être des gens qui disent très sincèrement/ oui il
79 faut plus du factuel/ Il faut plus de tangible/ Il faut peut-être (///) Et moi je vais contribuer en
80 tant qu'inspecteur à faire remonter ces données sur lesquelles des gens pourront travailler
81 sérieusement-

82 **E** : oui

83 **CADRE DE l'EN 10** : On peut y croire/ Moi n'y crois pas/ Je crois qu'y a aussi beaucoup de
84 convictions là-dedans aussi/ De croyances et de connaissances dans ces boulots complexes et
85 moi je ne pense pas que ce soit par inertie ou pour se planquer qu'on joue ce jeu des tableaux
86 Excel

87 **E** : N'y a pas des injonctions au niveau du rectorat ?

88 **CADRE DE l'EN 10**: Non/ Enfin moi je peux dire/ Enfin après c'est une question
89 d'interprétation de ce qu'on reçoit/ Enfin/ Moi j'ai jamais été ennuyé par l' Administration sur
90 les retours que j'ai pu faire/ J'ai eu qu'un gros pépin parce qu'il engageait des euros/ Je me
91 souviens et on s'était trompé justement/ On avait fait un peu trop vite un truc et là c'était grave
92 parce que / au bout du compte ça risquait de pénaliser des personnes pour des euros/ Là c'est
93 une vraie erreur/ Mais sur les remontées d'informations d'ordre dites pédagogiques ou
94 quantitatives etc. / Non j'ai jamais eu de pressions mais je crois que faut pas/ faut pas dramatiser/
95 Il me semble qu'il y a une petite schizophrénie sans doute interne au système entre ce qui ont
96 en charge un pilotage macro et qui ont bien besoin de données macros

97 **E** : Oui

98 **CADRE DE l'EN 10** : Et euh les responsables territoriaux et je dirai que ça commence avec le
99 Dasen/ Parce que le Dasen il ne peut pas non plus rester uniquement dans la macro quand il fait
100 la carte scolaire/ ça n'est pas qu'une question de /de/ de données socio-économiques etc. etc.

Corpus : Cadre de l'EN 10, M. B., IEN du premier degré

Durée : 28 minutes

Date : Mai 2016

101 E : Oui

102 **CADRE DE l'EN 10** : Il est obligé de prendre en compte les/ Le poids éventuel des élus/ La
103 syndicalisation éventuelle des équipes/ Y a plein de choses qui jouent

104 E : Oui

105 **CADRE DE l'EN 10** : Donc c'est ce qui sauve un peu le système

106 E : Oui

107 **CADRE DE l'EN 10** : Les gens ne sont pas idiots et ils prennent la complexité en considération

108 E : D'accord

109 **CADRE DE l'EN 10** : Au maximum

110 E : Deuxième question/ Quelle mission fondamentale l'École devrait privilégier selon vous ?

111 **CADRE DE l'EN 10** : (Silence)/ Oh ben pour moi c'est / C'est (///) /L'équité et l'égalité face à
112 la connaissance

113 E : Oui

114 **CADRE DE l'EN 10**: Euh la connaissance étant émancipatrice / En gros outiller l'enfant/
115 L'adolescent euh en gros la mission de base/ Pourquoi on a inventé les systèmes éducatifs euh
116 donc on parlait aussi de former le citoyen et tout ça bon / Euh / Ca me semble important aussi
117 mais finalement si la personne sait bien lire/ Si elle a du recul par rapport aux informations
118 qu'elle reçoit/ Si elle sait utiliser les outils de communication et tout ça ben à mon avis elle est
119 outillée pour être citoyenne hein/ On n'a pas besoin de lui dire être citoyen c'est ça/ Ca/Ca/ Ben
120 voilà/ C'est tout (Rires)/ C'est bref

121 E : Ouais mais c'est parce que c'est concis que c'est bref/ Comment définiriez-vous votre métier
122 ?

123 **CADRE DE l'EN 10** : D'inspecteur ?

124 E : Oui

125 **CADRE DE l'EN 10** : (Souffle) Peuh (///) Moi je dirai qu'y a trois choses/ Quelque part
126 animateur de professionnels de terrain qui sont les enseignants

127 E : Oui

128 **CADRE DE l'EN 10** : Euh agitateur d'idées parce que j'ai assez de respect pour l'École pour
129 me dire qu'elle a besoin que sans cesse on la réinterroge et qu'on ne tombe pas dans des

Corpus : Cadre de l'EN 10, M. B., IEN du premier degré

Durée : 28 minutes

Date : Mai 2016

130 évidences trop vite figées et puis j'aimais bien voire connaître quitte à y laisser des plumes
131 parfois mais pas beaucoup franchement / Conseiller technique des responsables institutionnels

132 **E** : Oui

133 **CADRE DE l'EN 10**: Moi j'ai été amené quand même à des missions auprès du Recteur ou à
134 être auprès de groupes au ministère et je trouvais ça très bien qu'un Ien de base/ Normal/
135 Classique/ Qui avait rien de spécial puisse se retrouver dans des instances comme ça ou qu'on
136 lui fasse confiance sur des missions académiques euh (souffle) pour essayer d'amener quelque
137 chose qui est né de sa pratique quoi et je sais que c'est un débat/ Y a beaucoup d'inspecteurs qui
138 disent que notre cœur de métier/ C'est en gros l'inspection et on veut pas être mêlé à des missions
139 ou à des chose comme ça/ Moi je trouve que c'est une erreur/ Il faut les deux et en plus l'un
140 légitime l'autre

141 **E** : Oui

142 **CADRE DE l'EN 10** : Donc voilà/ Animateur/ Agitateur et conseiller technique de la façon la
143 plus institutionnelle qui soit

144 **E** : Ensuite question/ J'ai demandé votre mission d'inspecteur a- t-elle évolué depuis votre
145 entrée dans les fonctions ?

146 **CADRE DE l'EN 10** : (Silence)

147 **E** : Est-ce qu'il y a une évolution ?

148 **CADRE DE l'EN 10** : Ben ça rejoint un peu la première question/ Sur les missions des
149 inspecteurs ?

150 **E** : Ouais/ Oui ça se recoupe un peu

151 **CADRE DE l'EN 10** : Oui parce que le contexte de la pratique du métier d'inspecteur a évolué

152 **E** : Oui

153 **CADRE DE l'EN 10**: Euh sur les missions euh pour moi ça a évolué un peu mais beaucoup
154 moins vite que ce qu'on pouvait pressentir/ C'est à dire que moi quand je suis arrivée dans le
155 métier/C'était quand même en (///)/ Y a un certain temps et on parlait déjà que l'inspection devait
156 évoluer par exemple/ elle a assez peu évolué dans les faits/ On parlait d'audits/ D'équipes
157 d'audits/ D'établissements/ On parlait de dimension collective de l'inspection/ Bon moi j'ai fait
158 mon petit parcours en inventant l'inspection contractualisée puis après je l'ai rendue collective
159 si les équipes le souhaitaient/ Des choses comme ça mais je l'ai fait parce qu'on a une marche
160 de manœuvre

161 **E** : Oui

162 **CADRE DE l'EN 10** : Ça c'est très important/ Mais la marche de manœuvre je suis persuadé
163 qu'en 1890 on pouvait s'en saisir et qu'en 2050 quel que soit les textes/ Dans la mesure où on
164 est des cadres A+ de la fonction publique on pourra s'en saisir/De même que l'enseignant à qui
165 on dit qu'il a une liberté pédagogique ben libre à lui de s'en saisir ou pas

166 **E** : Oui

167 **CADRE DE l'EN 10** : Donc moi j'ai considéré et je crois que personne m'a dit le contraire
168 qu'un cadre de la fonction publique A+ il a quasiment une obligation de se saisir ou de choisir
169 de ne pas se saisir de son libre arbitre/ De ses libertés etc.

170 **E** : Oui/ Oui/ D'accord

171 **CADRE DE l'EN 10** : Du moment qu'y a (silence) une certaine loyauté envers l'essentiel/ Si
172 on peut rejoindre la question précédente sur à quoi sert l'école bon ben moi c'est/ si toujours je
173 travaille pour la réussite des élèves à ma façon là où je suis ben je suis loyal quoi/

174 **E** : Oui/ D'accord

175 **CADRE DE l'EN 10** : Voilà (Rires)

176 **E** : Autre question/ C'est comment se met en place une réforme au niveau académique ?

177 **CADRE DE l'EN 10** : Oh ben les réformes par définition elles sont descendantes

178 **E** : Oui

179 **CADRE DE l'EN 10**: Donc euh (silence)/ Elles sont descendantes c'est pas/ Elles sont
180 descendantes donc y a les services du ministère les présentent au recteur pour les mobiliser/ euh
181 ce que veut faire le ministère/ Ensuite y a un aspect descendant/ Le recteur mobilise ses Dasen
182 euh/ et ses inspecteurs et ses chefs d'établissement/ Donc on a des séminaires/ Des trucs comme
183 ça qu' on arrive à lire très bien parce qu'en général y a deux ou trois nouvelles idées/ Deux ou
184 trois impulsions sur un jour ou deux de travail et puis après ben c'est là où on rejoint notre
185 professionnalité et c'est là qu'on fait ce qu'on juge bon d'en faire (silence)/ Dans l'intérêt tel
186 qu'on le perçoit de l'efficacité de l'École/ En gros/ Enfin/ Moi j'ai vécu beaucoup de réformes/
187 Certaines nous ont inquiété hein/ Y a eu/ Enfin si on parle de trucs un peu compliqué/ Ce qui a
188 induit qu'y ait des enseignants désobéisseurs par exemple/ C'était assez compliqué à gérer en
189 tant que (///)

190 **E** : Qu'est-ce que vous en pensez des désobéisseurs ?

191 **CADRE DE l'EN 10** : Ah ben euh

192 **E** : Parce que c'est un peu problématique

193 **CADRE DE l'EN 10** : Ouais

194 **E :** Parce que vous vous trouviez à cette époque-là/ En position/ Deux positions à tenir quand
195 même

196 **CADRE DE l'EN 10 :** Ouais/ Et ben en fait moi j'ai géré le truc/ Je n'arrivais pas à ne pas
197 respecter la position de ceux qui étaient anti- désobéisseurs puisqu'en gros là où j'ai eu un
198 désobéisseur j'avais aussi un directeur qui lui en voulait vraiment

199 **E :** Oui

200 **CADRE DE l'EN 10 :** De désobéir et qui disait / mais vraiment il sème la merde/ Ce n'est pas
201 possible/ Il est fonctionnaire de l'État

202 **E :** Il doit fonctionner

203 **CADRE DE l'EN 10:** Et c'est tout/ Donc moi en tant qu'inspecteur j'étais pris entre eux/
204 l'injonction non dite mais ressentie que faisait le directeur qui disait/ mais faites quelque chose/
205 Il faut qu'il soit puni/ et tout ça et puis le fait que sur le fond je considérais qu'en tant que
206 citoyen/ En tant que professionnel ce désobéisseur qui justifiait très professionnellement sa
207 position et qui en plus se souciait quand même de ses élèves etc./ N'était pas répréhensible quoi/
208 Bon il réagissait à une réforme qu'il jugeait indigne et contraire à toutes ses convictions
209 d'enseignant donc du coup alors que j'avais des collègues qui avaient d'autres désobéisseurs et
210 qui ont pas loupé l'occasion de faire du zèle ou d'être bien vu en allant les voir tous les jours
211 pour lui faire signer qu'il désobéissait enfin tout ce qu'il y avait eu à l'époque moi j'ai eu une
212 double réaction/ D'abord je me suis activement syndiqué (Rires) parce que le syndicat des
213 inspecteurs de (///)/ J'étais vraiment d'accord avec la plupart de leurs prises de position et par
214 rapport au ministre qui avait finalement provoqué ces actes de désobéissance ils étaient très
215 critiques

216 **E :** Oui

217 **CADRE DE l'EN 10:** À juste titre/ (///) j'ai compris que la règle du jeu c'était de se faire
218 protéger si on voulait quand même agir contre/ Tout en restant professionnel par rapport à son
219 institution/ C'est délicat/ Et euh/ D'une part ça/ Puis d'autre part euh (silence) ne pas jeter de
220 l'huile sur le feu par rapport au désobéisseur mais quand même le conduire à s'interroger sur
221 son combat isolé/ Sur l'intérêt des élèves/ Sur des trucs comme ça/ Enfin/ Une espèce de position
222 que moi je jugeais d'honnête homme entre guillemets sur quelles modalités de combat on retient
223 quoi

224 **E :** Oui

225 **CADRE DE l'EN 10 :** Et puis cette préoccupation que quand même moi je ne pouvais pas le
226 protéger jusqu'au bout/ Enfin y a un moment où on me serait passer au-dessus quoi/ Si on avait
227 voulu on aurait pu très bien

228 **E :** Parce que du coup ça fait un peu comme si vous vous rentriez dans son jeu

Corpus : Cadre de l'EN 10, M. B., IEN du premier degré

Durée : 28 minutes

Date : Mai 2016

229 **CADRE DE l'EN 10** : Oui/ C'est ça/ C'était difficile/ je ne pouvais pas entrer explicitement
230 dans son jeu/Tout en lui faisant comprendre que je comprenais sa position et
231 qu'institutionnellement il y avait toutefois des limites à ce qu'il faisait

232 **E** : Oui

233 **CADRE DE l'EN 10** : Et puis j'avais aussi à pas me griller complètement vis à vis de ce
234 directeur qui attendait de moi

235 **E** : Oui

236 **CADRE DE l'EN 10** : Bon/ Et finalement ça s'est pas mal passé mais bon j'allais dire il n'y a
237 pas eu une hypertrophie de la désobéissance

238 **E** : Oui

239 **CADRE DE l'EN 10** : C'est à dire qu'il n'a pas fait une surenchère

240 **E** : Oui

241 **CADRE DE l'EN 10** : Médiatique/ Etc./ Qui/ Il a été très respectueux/ Enfin moi je trouve du
242 cadre que moi je lui proposais/ Du genre/Vous faites votre action mais ne cherchez pas à
243 manipuler/ A instrumentaliser-

244 **E** : Oui

245 **CADRE DE l'EN 10** : Des médias ou des parents d'élèves autour de votre action enfin voilà/
246 Du coup le directeur était moins crispé parce que

247 **E** : Qu'est-ce qu'il faisait réellement ?

248 **CADRE DE l'EN 10** : (Silence)

249 **E** : Comment il le concrétisait son truc ?

250 **CADRE DE l'EN 10** : Parce que (///)

251 **E** : Parce que certains ils faisaient pendant l'aide personnalisé (///) Pendant l'aide les
252 enseignants n'avaient pas le droit de faire du théâtre

253 **CADRE DE l'EN 10** : Moi je sais plus/ Je me rappelle plus bien des détails/ En tout cas y a un
254 temps obligatoire qu'il refusait de faire

255 **E** : Et qu'est-ce- qu'il faisait ? / Il restait quand même sur l'école

256 **CADRE DE l'EN 10** : Oui/ Donc en fait il jouait bien avec le système parce qu'en fait il était
257 là donc on ne pouvait pas dire abandon de poste et tout ça mais d'un autre côté il refusait
258 d'accueillir des élèves et des choses comme ça/ Et moi franchement je trouvais qu'il était dans

259 la zone euh/ de désobéissance entre guillemets euh /tolérable et encore professionnellement
260 éthique

261 **E :** Oui

262 **CADRE DE l'EN 10 :** Si par contre il avait déclenché une occupation par les parents de sa
263 classe en faisant des trucs

264 **E :** Oui

265 **CADRE DE l'EN 10 :** Et ou fait venir la presse/ Bon ça aurait été autre chose et je ne sais pas
266 comment j'aurais réagi/ C'est vraiment difficile parce que d'un côté j'étais convaincu aussi qu'il
267 ne fallait pas instrumentaliser non plus / On est dans un système médiatique et tout ça euh/ Bon
268 une contestation professionnelle/ Je trouve bien qu'elle reste sur le champ professionnel quoi
269 sauf gros truc bien sûr quoi

270 **E :** Oui

271 **CADRE DE l'EN 10 :** Pour moi ça ne valait pas certaines/ Certains grands combats qu'y a eu
272 par d'autres désobéisseurs et qui se sont mis en danger en faisant

273 **E :** Y a eu le directeur de (///)

274 **CADRE DE l'EN 10 :** Bien sûr/ Ouais/ Avec moi je sais pas comment ça se serait passé non
275 plus parce que le directeur de (///) il a été aussi me semble-t-il poussé/ Presque poussé à la faute
276 par des réactions très très rigides de sa hiérarchie directe

277 **E :** En fait c'est monté/ C'est parti crescendo

278 **CADRE DE l'EN 10:** Ben oui et puis après c'est/ Plus personne contrôle moi c'est ce que j'ai
279 toujours redouté/ C'est que je ne contrôle plus/ Que je sois entraîné dans un engrenage à l'insu
280 de mon plein gré parce que j'aurais pris une mauvaise décision à un moment/ Moi je pense que
281 si j'avais été voir tous les jours comme y avait des petites pressions et surtout à l'époque c'était
282 l'IA qui était assez costaud/ comment il s'appelait?/ (///)/ Bon qui vraiment était outré par les
283 désobéisseurs et qui lui- même tous les jours avait des coups de fil du Cabinet du Ministre en
284 lui disant/ Mais ils en sont où vos désobéisseurs ?/ Donc y avait une pression sur lui donc lui il
285 nous mettait une pression mais euh/ moi j'ai réussi à lui expliquer que je n'avais pas besoin face
286 à cette personne/ Je faisais le pari il restait dans la zone tolérable de contestation euh/
287 institutionnelle quoi et je lui avais dit/ moi je n'irai pas tous les jours/ Je trouvais que c'était
288 quasiment du harcèlement professionnel

289 **E :** Aller tous les jours ça ressemble à du harcèlement

290 **CADRE DE l'EN 10 :** Ben oui

291 **E :** C'est lourd

Corpus : Cadre de l'EN 10, M. B., IEN du premier degré

Durée : 28 minutes

Date : Mai 2016

292 **CADRE DE l'EN 10** : Et puis lui faire signer tous les jours qu'il n'a pas accueilli d'élèves/ Et
293 c'est à ça qu'a eu droit le directeur de (///) quand même/ Et donc c'est logique moi j'aurais fait
294 pareil/ Il s'est d'autant plus crispé et radicalisé qu'on le traitait comme un gamin quoi

295 **E** : Oui

296 **CADRE DE l'EN 10** : Bon enfin bref par rapport à cette situation moi j'ai essayé de renvoyer
297 du respect pour la personne/ J'ai essayé de garder l'échange avec cette personne

298 **E** : Et elle était toute seule sur son école ?

299 **CADRE DE l'EN 10** : Ouais

300 **E** : N'y a personne d'autre qui s'est

301 **CADRE DE l'EN 10** : Non/ Elle était hyper isolée

302 **E** : Ça a dû être difficile

303 **CADRE DE l'EN 10** : Moi ça m'a un peu aidé

304 **E** : Non mais ça doit être plus difficile

305 **CADRE DE l'EN 10** : Mais oui mais par contre ça a amorcé un changement dans sa carrière

306 **E** : Oui

307 **CADRE DE l'EN 10** : Parce qu'après il est devenu beaucoup plus militant de l'Éducation
308 Nouvelle donc enfin Freinet et autres et/ Ouais parce qu'y avait ça en plus/ Enfin ouah/ Y avait
309 dans le truc qu'aussi moi je pouvais l'aider sur ses convictions pédagogiques et qu'il tâtonnait
310 encore là-dessus/ Et donc on avait eu des échanges professionnels vraiment intéressants et (///)

311 **E** : En fait vous lui avait montré le lieu où il aurait pu s'exprimer d'une autre façon

312 **CADRE DE l'EN 10** : Ouais/ Quelque part ouais/ Et j'avais oublié ce détail mais c'est vrai
313 qu'en fait c'est important

314 **E** : En fait c'est moi ma thèse ça part de Foucault et c'est dans L'ordre du discours c'est que tout
315 ne peut pas être dit

316 **CADRE DE l'EN 10** : Oui

317 **E** : N'importe où/ A n'importe qui/ N'importe quand/ C'est les trois trucs

318 **CADRE DE l'EN 10** : Ah ouais

319 **E** : C'est à dire qu'il avait certainement raison

320 **CADRE DE l'EN 10** : Oui

321 **E** : Mais ce n'est pas le lieu/ C'est ça ?

322 **CADRE DE l'EN 10** : Oui/ Complètement/ Ouais/ Et moi je crois que je lui ai renvoyé qu'il
323 avait peut-être raison (ton amusé) / Ce n'était peut-être pas le lieu/

324 **E** : C'est pour ça que je vous demande vous des fois/ (///) / Les inspecteurs des fois ils se
325 retrouvent à devoir faire passer des trucs auxquels ils ne croient pas

326 **CADRE DE l'EN 10** : (///)

327 **E** : Et ça les mets dans des positions très ambiguës

328 **CADRE DE l'EN 10** : Et c'est là où moi je répons/ Moi je ne me suis jamais senti

329 **E** : Et nous enseignants aussi parce que

330 **CADRE DE l'EN 10** : Oui bien sûr

331 **E** : Parce qu'on n'adhère pas forcément/ On a une politique d'école

332 **CADRE DE l'EN 10** : Oui

333 **E** : Et pourtant il faut bien le faire

334 **CADRE DE l'EN 10**: Ben oui mais c'est là que c'est vraiment complexe/ Je crois que la
335 première année qu'on arrive dans une école on a le droit de subir une politique d'école
336 effectivement mais après faut sans complexe prendre toute sa place et puis après c'est des
337 questions de relations humaines comme dans toute situation humaine/ Faut aussi admettre qu'on
338 peut ne pas convaincre les gens/ Et donc entre collègues on est obligé de convaincre/ Ce qui est
339 compliqué dans la fonction d'IEN c'est qu'on peut se réfugier derrière la hiérarchie/ C'est très
340 facile de dire/ ben écoutez/Non je vous ai pas convaincu mais c'est comme ça/ Pas autrement-

341 **E** : Oui

342 **CADRE DE l'EN 10** : Mais si on fait ça (///)

343 **E** : C'est travailler de façon un peu autoritaire

344 **CADRE DE l'EN 10**: Mais justement c'est ce qu'il faut éviter/ Ça donne l'illusion de
345 fonctionner mais on sait bien que du coup se mettent en place des stratégies de dissimulation/
346 De euh/ bon l'inspecteur/On s'en fout/ De toute façon on le voit tous les trois ans ou cinq ans/
347 Et dans ce cas-là ça m'intéressait pas de faire ce métier donc/ Je crois que j'ai jamais été fainéant
348 au point de chercher une solution de facilité euh/ en me cachant derrière les textes par exemple
349 et alors y a aussi des textes et inversement y des dispositions nouvelles en lesquelles on croit et
350 là bien sûr on a du mal si un enseignant dit/ non mais ça c'est de la daube/ alors que vous vous

351 trouvez que c'est une avancée considérable/ Ben vous êtes gêné mais ça fait rien c'est une
352 affaire/ Faut convaincre voilà/ Faut convaincre et expliquer pourquoi cette mesure vous paraît
353 à vous en tant qu'IEN importante alors bien sûr si l'enseignant renvoie/ Il faut être à l'écoute/ Si
354 l'enseignant renvoie/ Ah ben non vous êtes plus en classe depuis 10 ans et puis que visiblement
355 vous avez vraiment retourné votre veste ben je sais pas quoi bon (rires)

356 **E** : Oui

357 **CADRE DE l'EN 10** : On rentre dans un dialogue/Après c'est un beau métier/ Moi j'ai
358 beaucoup aimé

359 **E** : Vous vous êtes régalez

360 **CADRE DE l'EN 10** : Ah ouais (///)

361 **E** : C'est à dire que vous étiez toujours sur votre boulot

362 **CADRE DE l'EN 10** : Ouais/ Et puis la vie quoi

363 **E** : Oui

364 **CADRE DE l'EN 10** : Je ne me retournais pas quoi/ Je m'étais un peu retourné quand j'étais
365 passé à là hors classe/ ça c'était en (///) / ça m'avait déjà fait une alerte parce que ça fait un peu
366 enterrement de première classe/ Enfin ce passage à là hors-classe avait été l'objet d'évaluations
367 extraordinaires franchement que (///)

368 **CADRE DE l'EN 10** : Oui/ Je n'avais pas fait attention/ Déjà j'avais eu une petite inquiétude
369 sur maintenant où je vais quoi puisque bon si on me dit tout ça c'est super mais qu'est-ce que
370 j'en fais ? / Est-ce que je cherche à être Dasen ou je ne sais pas quoi/ Ou alors voilà petite
371 impression d'avoir fait le tour d'un truc

372 **E** : Oui

373 **CADRE DE l'EN 10** : (///) Non je vais pas finir à/ J'ai aucune perspective à l'Éducation
374 nationale supplémentaire à par l'intérêt que je trouve au boulot mais j'ai pas de plan de carrière
375 quoi/ IEN-A ça m'intéresse pas/ Dasen ça m'intéresse pas /IPR ça m'intéresse pas/ A partir de
376 là y avait rien d'autre de précis que de rester Ien et puis là j'ai réalisé 20 ans d'Ien/ ça faisait 20
377 ans que j'étais IEN

378 **E** : Oui

379 **CADRE DE l'EN 10** : Je me suis dit/ Faut que je/ Enfin j'aimerais bien trouver autre chose

380 **E** : Oui

Corpus : Cadre de l'EN 10, M. B., IEN du premier degré

Durée : 28 minutes

Date : Mai 2016

381 **CADRE DE l'EN 10** : Après tout j'ai accumulé des expériences euh/ je vais pas arriver comme
382 ça tranquillement à la retraite comme IEN et donc la première année où j'ai eu cette interrogation
383 là j'ai postulé et j'ai failli obtenir (///)

2- L'enquête de terrain : la transcription des entretiens des enseignants du premier degré

2-1 Les modalités de l'entretien : les personnes interviewées, le lieu, la durée de l'échange et le mode de recrutement

Entretiens anonymisés : Les enseignants sont désignés par une lettre majuscule	Nombre d'années d'enseignement	Lieu d'exercice	Durée de l'entretien	Lieu de l'entretien	Mode de recrutement
M. Y	10 ans	Académie de Montpellier	54 minutes	École	Concours IUFM
Mme U	10 ans	Idem	Environ 1 heure	Idem	Idem
M. K	14 ans	Académie de Paris	58 minutes	Idem	Idem
Mme N	10 ans	Académie de Montpellier	70 minutes	En extérieur	Idem
Mme J	20 ans	Idem	Environ 1 h	École	Idem
Mme W	20 ans	Idem	Idem	Idem	Idem
M. X	Environ 35 ans	Idem	50 minutes	En extérieur	École Normale

Mme O	37 ans	Autres académies et Montpellier	56 minutes	École	Idem
M. G	37 ans	Académie de Montpellier	106 minutes	Idem	Idem
Mme I	35 ans	Idem	49 minutes	Idem	Idem

2-2 Le canevas pour mener l'entretien semi-directif auprès des enseignants du premier degré

- 1- Que pensez-vous de l'Éducation nationale depuis ces 20 dernières années ?
- 2- Quelles missions fondamentales l'École devrait privilégier selon vous ?
- 3- Comment définiriez-vous votre métier ?
- 4- D'après vous a-t-il évolué depuis votre entrée dans le métier ?
- 5- Quelle autorité pensez-vous avoir en classe ?
- 6- Comment percevez-vous les réformes (exemple : les rythmes scolaires, le livret de compétences, le socle commun) ?
- 7- Lisez-vous les Instructions officielles, les spécialistes en didactique, les pédagogues ?
- 8- Que pensez-vous de l'Inspection ?
- 9- Vos pratiques de classe vous semblent- elles en accord avec les textes officiels ?
- 10- Que pensez-vous de la formation des enseignants ?

Nous utilisons les mêmes conventions de transcription des entretiens pour les enseignants et pour les cadres de l'EN.

Les entretiens des enseignants

2-3 M.Y

2-4 Mme U

2-5 M. K

2-6 Mme N

2-7 Mme J

2-8 Mme W

2-9 M. X

2-10 Mme O

2-11 M. G

2-12 Mme I

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

- 1 E : Je vais te poser la question de savoir ce que tu penses de l'éducation nationale depuis ces
2 vingt dernières années ?
- 3 **M.Y** : Alors j'ai un point de vue un peu tronqué par rapport à ça parce que moi je suis dans
4 l'éducation nationale depuis une dizaine d'années et donc auparavant j'avais la vue d'un parent
5 quoi plutôt positive dans l'ensemble. Euh avec beaucoup de confiance par rapport à ça parce
6 que mon passé d'élève etc. était un passé classique, simple et bourré de réussites enfin donc je
7 n'avais pas de souci par rapport à ça et donc j'avais une énorme confiance dans le système euh
8 avec bien sûr quelques petits défauts qui sont liés aux individus par rapport à certains maîtres,
9 maîtresses qui peuvent être particuliers et euh après une fois que je suis entré dans le métier là
10 les choses sont apparues de façon plus crue.
- 11 E : T'as vu la maison de l'intérieur
- 12 **M.Y** : Voilà et c'est complètement différent
- 13 E : T'avais vu la façade et là t'es rentré
- 14 **M.Y** : Et là bien sûr quand on rentre dans la maison on voit la poussière, on voit que le ménage
15 n'a pas été fait (Rires) on voit tout ça, tout ça
- 16 E : D'accord
- 17 **M.Y** : J'ai une vision qui est plus critique maintenant qu'elle ne l'était avant
- 18 E : Et c'est-à-dire que tu avais une vision très positive de l'école parce que tu étais un bon élève
19 donc dans la réussite et en rentrant qu'est-ce que tu pourrais faire comme critique maintenant
20 que tu
- 21 **M.Y** : Ben, j'ai l'impression
- 22 E : En fait t'avais une vision complètement idéalisée
- 23 **M.Y** : Ah complètement, oui totalement. Je suis rentré par une conjonction de faits. J'avais plus
24 de boulot et fallait bien que je fasse quelque chose puis cette idée d'entrer dans l'Éducation
25 nationale m'a paru être une très bonne idée à ce moment-là et j'ai vraiment eu envie de le faire
26 mais j'ai l'impression qu'on se noie dans un tas de trucs qui n'ont pas un grand rapport avec le
27 métier d'enseignant. C'est peut-être ça qui me gêne le plus et ça c'est peut-être la faute des
28 enseignants. On se plombe nous-mêmes notre travail parce qu'on veut faire des trucs, des lotos
- 29 E : Tu peux donner des exemples
- 30 **M.Y** : Rires

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

31 Oui c'est vachement intéressant parce que souvent les enseignants ont dit que c'est la faute de
32 l'administration, que c'est l'inspecteur enfin on jette la pierre sur les autres et en fait toi t'es en
33 train de dire que c'est nous-mêmes qui nous plombons

34 **M.Y** : Oui parce qu'il y a tout un tas de traditions dans l'école, de façon de faire euh et même
35 vis-à-vis des relations avec les enfants etc. qui font que finalement on n'est pas efficaces voire
36 inefficaces carrément par rapport à certaines difficultés problèmes qu'on a ou entre enseignants
37 dans notre façon de préparer le travail etc.

38 E : Tu penses qu'on est conservateur

39 **M.Y** : Alors totalement

40 E : La critique qu'on nous fait pour les gens de l'extérieur c'est qu'on est un corps très
41 conservateur

42 **M.Y** : Je crois que c'est vrai

43 E : Voilà

44 **M.Y** : Un gros défaut

45 E : Parce qu'en fait on dit oui toi quand t'es à l'intérieur en tant qu'enseignant tu dis oui c'est
46 les réformes oui c'est couffé etc.... En fait les gens de l'extérieur considèrent déjà qu'on n'a
47 jamais quitté l'école, qu'on est trop dedans euh qu'on ne connaît pas vraiment le monde
48 extérieur et ensuite qu'on est un corps conservateur

49 **M.Y** : C'est un côté tout à fait craintif, frileux euh effectivement ça se voit bien dans le
50 fonctionnement d'une école et de cette école-là en particulier qu'il faut vraiment traîner les
51 gens, les sortir difficilement des petits rails qu'ils se sont tracés. C'est très difficile

52 E : Ouais, ouais

53 **M.Y** : Et j'en désespère un peu sincèrement. J'ai l'impression que ça changera jamais pas ou
54 très lentement et c'est dommage. Les gens se remettent pas suffisamment en cause, voilà le
55 fonctionnement voir se reposer toujours les mêmes questions est-ce que ce que je fais c'est
56 vraiment ce qu'il faut faire. L'école peut pas être comme il y a vingt ans justement. Ça peut pas
57 être la même chose, ça c'est clair

58 E : Hum

59 **M.Y** : Le monde a changé. Il continue à changer et ça va très vite donc il faut vraiment faire
60 des efforts. Euh voilà ça c'est un aspect après euh je me suis aperçu de la difficulté énorme qu'il
61 pouvait y avoir avec les parents d'élèves ça c'est un gros problème aussi pour moi euh

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

62 E : Tu peux expliquer. C'est-à-dire toi tu l'as vécu ou c'est les enseignants qui ont un
63 problème...

64 **M.Y** : Moi je l'ai vécu heu comme j'ai un caractère peu entier quand même j'ai l'habitude de
65 dire la vérité aux enfants

66 E : Ouais

67 **M.Y** : Et parfois c'est un petit peu choquant, c'est dit de façon maladroite trop souvent ça été
68 dit mais je m'améliore. Ça a amené forcément des petits soucis de parents mais par rapport à
69 certaines réalités

70 E : Ouais

71 **M.Y** : Je pense qu'il faut quand même dire la vérité aux gens peut-être plus gentiment

72 E : Hum

73 **M.Y** : C'est une des difficultés. Mais ça c'est le métier. Après de s'apercevoir que les enfants
74 sont des enfants tout simplement qu'on a oublié quand on est sorti du truc comment les enfants
75 fonctionnent qu'au niveau de la formation si on était un peu plus voilà

76 E : Ouais

77 **M.Y** : Pas tout à fait ma faute voilà/Donc y a ça puis après tous les discours qui sont faits autour
78 de l'école. Je vais te donner un exemple là y a eu ces attentats et on cherche des solutions dans
79 l'école encore une fois. En exagérant parce que j'aime bien exagérer c'est ben tiens y a eu un
80 accident d'avion et le copilote c'était un français je me demande si l'éducation nationale a pas
81 bien fait son travail là en apprenant aux Ce2 à apprendre à piloter l'avion

82 E : Pour toi on nous fait porter trop de responsabilité c'est toujours

83 **M.Y** : Faudrait arrêter !

84 E : Et surtout en ce qui concerne les événements moi ce que je trouve c'est que c'est la société
85 qui n'offre pas de trucs à ces jeunes qui sont en déperdition, y a un problème de religion qui est
86 complètement occulté en France, les gens ne connaissent pas l'Autre et sont racistes, il suffirait
87 d'expliquer qu'il y a des religions parce que c'est complètement occulté de parler des religions.
88 En France, c'est sale

89 **M.Y** : C'est délicat. Ceci dit y a quelque chose qui m'a un peu interpellé. Y en a qui ont profité
90 pour tirer sur l'ambulance. Par exemple, en terminale, les terminales font plus le programme
91 d'histoire qu'on faisait avant. On leur a supprimé la période 1830 tout ce qui est colonialisme
92 et compagnie et y compris les aspects religieux et compagnie. Moi j'ai la petite expérience de

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

93 mes enfants qui ont été de très bons élèves et qui ont été dégoûté de l'école dès le début. Je
94 pense pas que c'est en leur rajoutant un chapitre d'histoire en terminale

95 E : Dégoûté de l'école entièrement ?

96 **M.Y** : Oui de l'école entièrement, ça suffit il faudrait se poser des questions donc je pense pas
97 que ce soit en ajoutant un chapitre d'histoire ou en rajoutant un que ça change quoi que ce soit
98 à la situation je crois pas

99 E : Pour moi c'est un problème de société ...le problème de l'école

100 **M.Y** : Je pense qu'il y a les deux. C'est la société qui fait les contenus de l'école aussi donc
101 c'est vrai tu as raison

102 E : Et après je voulais te demander pour toi quelles sont les missions fondamentales de l'école,
103 quelles sont les missions que l'école devrait privilégier

104 **M.Y** : Euh je pense qu'il y a les aspects basiques de l'ordre de la sécurité. C'est très large la
105 sécurité. Ne pas mettre les enfants en danger les trucs de base

106 E : Oui

107 **M.Y** : Ça paraît évident mais je pense qu'il faut insister sur ce genre de choses-là euh pour les
108 êtres humains mais aussi pour ceux qui les entourent, les animaux et compagnie. Faire attention
109 aux autres ça peut s'apprendre ce genre de choses-là puis après il y a ce que l'école doit
110 apprendre c'est-à-dire lire, compter, la base aussi mais sans éteindre la curiosité et ça
111 malheureusement on n'y arrive pas.

112 E : Ouais

113 **M.Y** : Et je pense que le pire. Je n'ai pas la solution

114 E : En fait tu dis que l'école joue contre elle

115 **M.Y** : Oui

116 E : L'école qui au lieu de développer l'esprit d'initiative, de curiosité, éteint

117 **M.Y** : Oui parce que moi j'adore l'histoire euh je me demande comment on arrive à écœurer
118 des générations de gamins. J'ai ma fille, c'est vachement intéressant l'histoire, c'est génial
119 comment ne pas aimer ça euh je pense qu'on a appris à pas aimer euh que c'est à coup de
120 résumés par cœur. Moi je vois bien en Ce2 ce qu'on leur fait apprendre ils ne comprennent pas
121 la moitié des mots mais on y va quand même

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

122 E : Je rejoins ce que tu dis car je suis littéraire là je suis en doctorat de linguistique il faut quand
123 même avoir envie et quand j'ai passé le bac de français j'ai fait les listes qu'il fallait faire et le
124 prof m'a dit qu'il se serait cru sur le catalogue La redoute

125 M.Y : Rires

126 M.Y : J'ai fait une liste sans aucun lien, aucun sens, une compil, une compilation sans aucun
127 sens et sans aucune compréhension

128 E : Oui.

129 M.Y : Rires

130 E : Dans Carmen y a ça, ça, ça. Dans l'autre y a ça, ça, ça

131 M.Y : On nous amène à ça. On amène nos élèves à ça parce que finalement ce qu'on cherche
132 ce sont des critères de jugement, il a dit ça c'est bien

133 E : Oui alors que je suis méga littéraire c'est ce que j'avais fait. Le prof s'est échiné. Il voulait
134 me faire sortir que c'était le thème de l'amour mais ce n'est pas sorti. Alors j'étais incollable.
135 Je connaissais tout mais rien. Alors j'ai dû avoir une bonne note mais l'essentiel était absent.

136 M.Y : Ouais c'est une perte de sens et dans toutes ces matières là je pense à l'histoire parce que
137 c'est quelque chose d'assez frappant mais en sciences c'est la même chose on peut apprendre
138 par cœur des tas de trucs en sciences, en botanique, le nom des trucs mais voilà et ça les
139 enseignants pourraient eux-mêmes changer les choses. Ok il y a les programmes ok mais on
140 sait très bien comment ça se passe on peut... inintéressante en plus.

141 E : Pour toi les missions fondamentales ?

142 M.Y : En fait il faudrait lutter contre le fait qu'on massacre nous-même, on éteint l'envie
143 d'apprendre déjà. Oui, on éteint l'envie d'apprendre.

144 E : Ouais

145 M.Y : Oui, les élèves ont envie d'arrêter c'est...

146 E : En fait on les démotive parce qu'on les oriente trop

147 M.Y : Parce que je pense qu'on les habitue trop tôt à la note, aux résultats, aux... et pas à
148 l'apprentissage. On est obnubilé par le résultat et ce n'est pas bon tout simplement et encore je
149 pense aux bons élèves les pauvres et encore ils s'en sortiront y a pas de souci mais les autres.

150 E : Oui parce qu'ils sont stratèges

151 M.Y : Ils peuvent faire ce qu'on leur demande mais sans aucune. C'est dommage des esprits
152 éveillés qui se morfondent dans le fond d'une classe. Bon c'est vraiment dommage mais après

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

153 y a ceux qui sont dans la difficulté entre guillemets et alors eux c'est bien pire. Ils n'ont déjà
154 pas la motivation au départ. Rires

155 E : Ouais. En fait comme t'es entré dans le métier tard tu as un regard super critique

156 M.Y : Oui

157 E : Peut-être que si t'avais été enseignant depuis l'École Normale

158 M.Y : Oui, surement

159 E : Ça te paraît une tradition que tu aurais maintenu et comme tu arrives de l'extérieur t'as
160 un regard beaucoup plus critique

161 M.Y : Surement/Je me permets de critiquer. Ce que mes collègues ne font pas parce qu'ils sont
162 dans le parcours normal. Ils ne se posent pas la question.

163 E : Et à ton avis pourquoi ils ne se posent pas la question ?

164 M.Y : Euh pour ce que je te disais

165 E : Il a aussi un conformisme

166 M.Y : Oui mais quelque part...euh le métier que j'ai exercé si tu veux ce conformisme n'existait
167 pas euh en kiné euh il faut être à la pointe

168 E : Il faut être réactif

169 M.Y : Alors il faut être réactif et il faut écouter les autres pour que ça se passe bien. Il faut être
170 hyper formé. Déjà c'est un gros écart qu'on a avec l'Éducation nationale parce qu'on n'est pas
171 hyper bien formés. C'est un métier ça s'apprend. C'est en trois ans. Voilà. Rires. Voilà c'est
172 comme ça. Ça paraît logique. On ne va pas confier un membre malade à quelqu'un qui n'a pas
173 été formé et ben nous en France on ne confie pas des membres malades mais des petits êtres à
174 des gens qui n'auront pas été formés du tout moi je trouve ça super. Moi je suis rentré y a une
175 dizaine d'années mais ce n'était déjà pas fameux la formation parce que j'ai passé le concours
176 avec beaucoup de travail et par rapport à mon métier je ne pense pas que ça m'a apporté grand-
177 chose et après une année de formation

178 E : T'as fait le concours puis un an d'if, c'est-à-dire que t'es arrivé sur la liste principale

179 M.Y : Oui

180 E : T'as suivi un an d'IUFM peux m'en parler ?

181 M.Y : C'était déjà une sorte de traumatisme (Rires)

182 E : Pourquoi ? (Rires)

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

183 **M.Y** : Parce que c'est vraiment l'Éducation nationale dans toute sa splendeur. C'était la
184 première année des stages filés c'est à dire tu ne sais rien faire et on te dit tous les lundis tu vas
185 là et tu te démerdes ce qui veut dire que tous les weekends.

186 E : Oui

187 **M.Y** : Tu ne sais rien faire et tu as deux jours pour préparer le programme donc ça m'a paru un
188 petit peu bizarre. Royaume du mensonge puisqu'on te dit chaque séance doit être préparée avec
189 des fiches et compagnie alors qu'on voit bien qu'après c'est terminé donc je ne connais pas un
190 collègue qui prépare des fiches de prép sauf ceux qui vont être inspectés. (Rires)

191 E : Balance ! Balance !

192 **M.Y** : Alors si y en a qui en font. C'est pas vrai. Ils recopient sur les fiches de l'an dernier. Je
193 vois pas l'intérêt. Alors là c'est le côté très conservateur. C'est reprendre, je change juste la date
194 mais c'est fait au stylo hop c'est magnifique. J'ai des noms. (Rires). Les fiches de prép c'est
195 terminé. Y a juste au moment de l'inspection donc tout ça quand je suis rentré, j'avais quand
196 même 48 ans donc y a des questions que tu t'es posées. Je les ai posées. Pourquoi on fait ça ?

197 E : Tu peux me donner des questions que t'as posées aux formateurs ?

198 **M.Y** : Ça par exemple, ce n'est pas possible après quand je vais faire le boulot je pourrai pas
199 faire ça. Ça va pas être possible ! Je ne pourrais pas passer toutes mes vacances et tous mes
200 weekends à fabriquer mes leçons pour le lendemain parce que je le voyais comme ça. On m'a
201 dit euh. Pas de réponse directe. Comment répondre franchement à ce genre de questions et alors
202 réponse « oui il faut le faire quand-même ». (Rires). Bon d'accord. Et je disais oui mais mes
203 collègues qui sont installés ils ne le font pas et alors là c'est silence et ben ouais ils ne vont pas
204 vous dire « ben ouais, évidemment qu'ils ne le font pas ! ».

205 E: Tu te dis, parce que moi quand j'ai fait l'IUFM, j'ai plus d'ancienneté que toi, j'ai 22 ans de
206 métier, j'ai fait l'IUFM, on m'a dit les manuels poubelle- poubelle, il faut faire des fiches de
207 prép, des fiches de prép, après j'ai bossé en école d'application c'était que des maîtres
208 formateurs qui avaient fait 68, tous les jours ils arrivaient tranquilles et ils faisaient avec ce que
209 les enfants avaient en eux donc le son A, ha haha !!!, et eux ils faisaient rien enfin ils faisaient
210 à partir de l'enfant et après ils te disent y a des maisons d'édition et y a même des bouquins !

211 **M.Y** : Oui, bien sûr

212 E : Il faut être prétentieux pour faire mieux qu'une programmation de livres, il faut arrêter
213 quand- même !

214 **M.Y** : Disons que....

215 E : Il faut arrêter, il faut arrêter

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

216 **M.Y** : Ouais, c'est un bon support

217 E : De tout vouloir faire soi-même, effectivement c'est très prétentieux !

218 **M.Y** : C'est très, très prétentieux/Ou alors si, sur une séquence arriver à faire un truc magnifique

219 E : Oui parce que moi ce que je vois c'est la difficulté physique et l'endurance qu'il faut avoir
220 pour des périodes de 6 à 7 semaines avec des classes de 30, il faut tenir une journée de 6 heures
221 face à un public.

222 **M.Y** : Ben, moi c'est pour ça je l'ai ressenti la fatigue physique/C'est pour ça je me dis quelle
223 hypocrisie d'exiger qu'en plus on fasse des fiches de prép. ça c'est...

224 E : Ouais, ouah.

225 **M.Y** : Après d'autres questions au niveau de la formation ?

226 E : Alors, comment définirais-tu ton métier. T'as fait d'autres métiers avant, t'as été
227 informaticien, kiné et là si tu devais dire pour toi c'est quoi le métier d'instit. Comment tu le
228 définirais, en plus tu peux le comparer aux autres ?

229 **M.Y** : Je dirai ... Euh... C'est difficile à définir en dehors... Le fait de faire passer des notions
230 euh je pense il faut. Ce n'est pas des il faut que je doive donner. C'est énormément de relations
231 euh de ce point de vue-là il ressemble au métier que j'ai exercé précédemment parce que kiné
232 c'est énorme sauf que c'est une relation duelle. C'est finalement plus simple quand c'est comme
233 ça. Quand t'as le groupe face à toi là ça devient plus difficile et tu fais des découvertes par
234 rapport à tes propres réactions et des choses comme ça. On est très mal formés d'ailleurs. C'est
235 pour ça et ce n'est pas en mettant les gens dans le bain que forcément ça se passe bien et
236 forcément ça se passe mal au début et euh après en informatique aussi tu peux être
237 complètement enfermé ou au contact avec les autres et ça c'est le côté que je faisais euh
238 dépanner les autres. Aider donc. Quelque part on trouve toujours cette idée d'aider les gens par
239 la parole. Alors tu fais, tu agis et par la parole tu aides les gens. Y a ce genre de fil conducteur
240 donc voilà, si je devais définir ce métier-là, c'est l'aide, l'aide à devenir adulte.

241 E : Ouais, ça dépasse largement juste la transmission des savoirs

242 **M.Y** : Oui/ ça va largement au-delà de juste la transmission des savoirs/Oui sinon ce n'est pas
243 intéressant et je pense qu'y a des logiciels qui font ça largement mieux que nous !

244 E : Non !

245 **M.Y** : Pourquoi ? (Rires). Y a de très bons logiciels tu sais/Ils sont plus patients que nous !

246 E : Et après j'avais une autre question d'après toi est-ce que le métier a évolué depuis ton entrée
247 dans la profession ? Est-ce que dans ces 10 ans tu as vu un changement ?

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

248 **M.Y** : Euh. Assez faiblement parce que déjà il y a 10 ans la situation était déjà critique parce
249 que c'est juste au moment où on a diminué le nombre de postes etc. et ça a commencé juste à
250 ce moment-là et euh on a commencé à avoir un nombre d'injonctions, de changements de
251 programmes multiples...

252 E : Tu peux expliciter au maximum

253 **M.Y** : Ben euh je suis rentré dans le métier il y a eu la polémique sur les méthodes de lecture

254 E : La syllabique

255 **M.Y** : De Robien ministre éphémère de l'Éducation nationale qui a marqué les esprits grâce à
256 ça (Rire) et voilà c'est typique et voilà suite à ça polémique on a eu des injonctions. Voilà, il
257 faut apprendre à lire comme ci, comme ça

258 E : C'est à dire qu'on a empiété un peu sur notre liberté pédagogique

259 **M.Y** : Oui, complètement. Euh ça sans aucune base. C'était politique et puis après il y a eu
260 moult et oui il me semble que j'ai vu une évolution, une dégradation si tu veux, c'est une
261 dégradation euh après c'est une ambiance aussi. C'est ce que disent les collègues. Eux qui sont
262 là depuis plus longtemps que moi ils disent que la situation ce n'est pas amélioré avec la
263 sensation qu'on est plus à rendre un service plutôt que de faire de l'enseignement. C'est vrai.
264 Pour certains parents on est juste un endroit où ils déposent l'enfant et il faut que ça se passe
265 bien c'est tout. Il faut que l'enfant rigole, soit heureux et tout bon ça part d'un bon sentiment
266 mais

267 E : Y aussi une exigence scolaire

268 **M.Y** : Avec des contraintes aussi

269 E : Et l'évolution ?

270 **M.Y** : Ben comme c'est un point de vue et que mon point de vue évolue aussi, je ne peux pas
271 être objectif.

272 E : C'est bien pour ça qu'à chaque fois je dis selon toi parce que le but ce n'est pas d'avoir une
273 vérité, c'est de mettre en comparaison tout tu vois ?

274 **M.Y** : Ben moi mon point de vue évolue. Il évolue tellement que j'ai plutôt envie d'en sortir
275 voilà

276 E : Maintenant de sortir de l'école, maintenant tu serais prêt à faire un autre métier

277 **M.Y** : Oui, bien sûr. Pour moi c'est plus raisonnable parce que je peux plus me permettre ce
278 genre de choses-là mais ...

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

279 E : En fait t'as fait 10 ans dans l'enseignement, t'en avais une vision super idéalisée et
280 maintenant c'est du dépit alors

281 **M.Y** : Lassitude

282 E : En fait c'est un métier qui use. Au bout de 10 ans, c'est bon.

283 **M.Y** : On revient sur l'histoire de la fatigue. Moi je l'ai ressenti énormément pour une question
284 d'âge aussi. C'est difficile de redémarrer. Quand t'as 30 ans ça va. Quand t'as 40 ans ça va mais
285 quand t'en as presque 60 ça devient et donc j'ai subi les mêmes choses qu'on fait subir aux
286 jeunes enseignants. Ce n'est pas normal qu'on soit jeune ou vieux qu'on subisse ce genre de
287 choses

288 E : Mais subir quoi ? La pression ?

289 **M.Y** : La pression, le travail énorme quand tu démarres

290 E : Les bleus

291 **M.Y** : Les collègues m'ont toujours très bien reçu

292 E : Moi j'étais il pendant très longtemps et du coup j'ai vu le fonctionnement des écoles et
293 souvent quand t'es nouveau t'as la classe que personne n'a voulu, t'as pas d'étagères, t'as pas...,
294 t'es le dernier servi. En fait c'est ça que j'appelle le bizutage. Euh discret mais c'est une espèce
295 de bizutage. Les classes avec les enfants les plus pénibles c'est généralement pour le dernier
296 arrivé.

297 E : Oui

298 **M.Y** : Pas de choix de niveau, peu de matériel, ça c'est des pratiques qui ne sont pas remises
299 en cause non plus/ Du tout et c'est totalement anormal.

300 E : Ce n'est pas de l'humiliation mais pas loin

301 **M.Y** : De l'humiliation. On voit bien comment se passe le mouvement et les barèmes. Les plus
302 faibles et donc les plus jeunes donc les moins expérimentés se retrouvent dans les zones les
303 plus difficiles.

304 E : Ben moi ça me fait penser à l'armée. Par exemple, si t'es marié et si t'as des enfants t'as des
305 postes plus facilement

306 **M.Y** : Oui ça ressemble à l'armée de ce point de vue-là/ les moins gradés sur le front (Rires)

307 E : Quelle autorité penses-tu avoir en classe ?

308 **M.Y** : Ah elle est très forte. Ça fait partie de ce que j'ai vécu moi-même donc à 56 ans si on se
309 reporte à l'âge des enfants, des élèves que j'ai ça ne rigolait pas et l'autorité c'est quelque chose

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

310 de normal/l'enseignant ça se respectait à l'école comme à la maison. On ne rigolait pas
311 énormément (rires). Mais je pense que sans trop y réfléchir je reproduis un peu la même chose
312 d'une façon un peu automatique/ après j'essaie de me soigner/ je suis malade mais je me soigne
313 donc (rires) j'essaie de faire la place à la tolérance, à la gentillesse

314 E : Ce n'est pas incompatible hein ?

315 **M.Y** : Absolument

316 E : Donc voilà ce n'est absolument pas incompatible et c'est une des difficultés de ce métier-
317 là. C'est la faute à personne c'est comme ça. Effectivement il faut être présent quelque part y a
318 un chef en classe et ce n'est pas. Y a un seul chef et c'est le maître quoi. Après comment ça se
319 passe comment la relation est/ elle ne doit pas être basée que là-dessus et ça c'est différent de
320 ce qu'on faisait y a 40 ou 50 ans. C'était basé que là-dessus. Il n'y avait pas de relation/ ça
321 n'existait pas tandis que maintenant oui.

322 E : Après comment tu perçois les réformes scolaires, le livret de compétences, le socle commun,
323 tu en choisis une

324 **M.Y** : Euh, peuh, on va prendre la plus récente les rythmes scolaires, c'est l'exemple de ce qu'il
325 ne faut pas faire mais ça part d'une bonne idée donc ça illustre très bien euh le proverbe qui dit
326 que la route de l'enfer est pavée de bonnes intentions et ben on est là/On est sur la route de
327 l'enfer. Je pense que l'Éducation nationale est une grande route de l'enfer pour tout le monde
328 euh mais pavée de bonnes intentions voilà ben oui la bonne idée c'est bien mais c'est le temps
329 de travail surchargé pour les enfants / pour les profs aussi d'ailleurs. La journée est trop longue
330 Ah sauf qu'une fois qu'on a dit ça que tout le monde est bien d'accord. On aurait peut-être dû
331 réfléchir avant de faire la réforme et maintenant on en est à essayer d'arranger ça / les choses
332 et est-ce que c'est arrangeable. On vient juste de s'apercevoir que non ce n'était pas arrangeable
333 mais après avoir fait la réforme donc euh c'est bête (Rires). On n'est pas des gens raisonnables.
334 Je pense... C'est Clémenceau qui disait que la guerre est une chose trop importante pour la
335 confier à des militaires. Je pense que c'est la même chose pour l'Éducation nationale. Il ne faut
336 pas la confier à des ministres de l'Éducation nationale (Rires) ni aux enseignants.

337 E : En fait, ils pondent des textes et après y a qu'a et voilà on ne peut pas

338 **M.Y** : Voilà on ne peut pas. C'est la panique partout. Les villes sont déjà endettées, sont dans
339 l'incapacité de faire des choses qu'ils sont pas capables de faire peut-être qu'ils ont même pas
340 envie de faire et ça a pleins d'effets secondaires qui sont pas positifs du tout puisque du coup
341 la mairie a tendance à dire ce qu'on doit faire euh de façon naturelle c'est normal puisqu'elle
342 est rentrée dans l'école pour faire des activités ce qu'ils faisaient pas avant et ils y vont-ils y
343 vont dans l'école et ils ont pas forcément la capacité de le faire

344 E : Après est-ce que tu lis les Io ? (Instructions officielles)

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

345 **M.Y** : Jamais. Non. J'ai lu ça quand j'étais à l'IUFM.

346 E : Et après ça a été fini

347 **M.Y** : Je pense. Je compte sur ceux qui le font pour qu'ils m'en fassent une petite synthèse. Je
348 ne suis pas fort de la componette alors les textes compliqués...

349 E : Et pourquoi tu ne les lis pas ?

350 **M.Y** : Euh je pense que des gens très bien, les syndicats sont là pour traduire tout ça en langage
351 compréhensible

352 E : D'accord/Et est-ce que tu lis les spécialistes en didactique ?

353 **M.Y** : Non, du tout

354 E : Aucune curiosité pour ce qui se passe en didactique ?

355 **M.Y** : Non j'ai honte

356 E : Rien ?

357 **M.Y** : Rien

358 E : Rien, d'accord/Et après je passe sur l'inspection, qu'est-ce que tu penses de l'inspection ?

359 **M.Y** : Euh peuh. Dans les faits les inspections se sont très bien passées euh parce que je pense
360 que les inspecteurs font leur boulot/ ils essayent/ils font comme nous/ ils essayent de patauger
361 euh pour pas trop se noyer et ce n'est pas facile non plus. Je n'ai pas d'acrimonie du tout et
362 quand j'ai été inspecté j'ai été toujours dans des situations un peu particulières alors ils ont
363 essayé de compenser entre guillemets cette situation un peu particulière. Première inspection
364 j'étais nommé d'office en brigade ASH. J'étais pendant 6 mois en SEGPA

365 E : Pour débiter SEGPA ?

366 **M.Y** : Ça fait chaud quoi. L'inspecteur sait très bien que la moitié des gens qui se retrouvent-
367 là n'ont jamais voulu y aller et sont complètement affolés de se retrouver là-dedans. Pour une
368 bonne part, ils se mettent en congé maladie parce qu'ils ne peuvent pas faire autrement. La seule
369 façon de se sortir de là c'est de se mettre en arrêt et j'ai eu le cran si tu veux de ne pas m'arrêter,
370 de continuer coûte que coûte et alors quelle angoisse, quelle peur

371 E : Et pourquoi t'avais peur ?

372 **M.Y** : Et ben quand tu rentres dans certaines classes de SEGPA c'est chaud

373 E : Quel âge ils ont les enfants de SEGPA ?

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

374 **M.Y** : Ben disons en 3^{ème} tu peux les voir jusqu'à 16 ans

375 E : OK, moi je croyais la CLIS

376 **M.Y** : Non, non, c'est du collègue. Quand tu fais Segpa, tu fais tous les niveaux. Tu fais de la
377 6^{ème} à la 4^{ème}, 3^{ème} et donc même en 6^{ème} tu trouves déjà des petits durs et tu vois des choses,
378 c'est violent/Tu es dans un monde de violence, c'est ce qui te procure de l'angoisse/Tu essaies
379 quand-même de faire passer ce qu'on te demande/ de faire passer c'est à dire entre guillemets
380 un programme normal alors que ce que tu peux faire à la limite c'est du CE2/CM1 pour certains.
381 Tu vas user ton autorité pour faire ça dans un calme très relatif et c'est mission impossible/Le
382 soir t'es azimuthé complet/C'est des sensations d'être grillé. C'est tellement dur de démarrer
383 comme ça. La deuxième inspection c'était dans une école là donc ça a été sauf que je suis
384 toujours titulaire remplaçant de secteur au bout de 10 ans

385 E : Au bout de 10 ans

386 **M.Y** : Et oui/En fait c'est comme si tu étais apprenti sauf que t'as pas l'âge d'un apprenti donc
387 là aussi tu vu bien que l'Éducation nationale est en décalage par rapport à la société/

388 E : Ce n'est pas normal que ça se passe comme ça.

389 **M.Y** : Une fois encore l'inspection s'est bien passée parce qu'on admet une tolérance par
390 rapport aux prép, à ce que tu fais etc...On regarde simplement que tu sais conduire une classe,
391 que tu sais, que c'est bon et les inspecteurs ont fait ce qu'ils pouvaient. Ils sont venus me voir
392 parce que ça fait partie de leur travail. Les inspections ce sont faites tous les 5 ans. Ça fait peut-
393 être un peu beaucoup. Ce n'est pas grave. Moins je les vois, mieux je me porte. Euh et je ne
394 suis pas demandeur de ça. Après ils m'ont mis une bonne note à chaque fois donc très bien. Ça
395 va. Ça va pour le barème. Voilà. C'est tout ce que je leur demande mais pas plus.

396 E : Et au niveau formation, t'as des attentes par rapport à eux ?

397 **M.Y** : Non sincèrement

398 E : T'as aucune attente ? Pour toi c'est juste une formalité pour un avancement de carrière ?

399 **M.Y** : Oui parce que je ne me sens pas en difficulté. Non je n'ai pas d'attentes. Non si j'étais
400 toujours dans des secteurs difficiles ou en Segpa peut-être que là oui

401 E : Après est-ce que tes pratiques de classe te semblent en accord avec les textes officiels ?

402 **M.Y** : Dans l'ensemble oui (ton catégorique). Je connais assez mal les textes officiels (Rires).
403 Je pense que oui ! (Rires).

404 E : Est-ce que tes pratiques de classe sont en accord avec ce que disent les IO ?

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

405 **M.Y** : Je pense que oui et j'en veux pour preuve que j'ai été inspecté deux fois et que les
406 inspecteurs étaient ravis voilà c'est tout

407 E :D'accord

408 **M.Y** : Non ?

409 E : Mais si !

410 **M.Y** : On m'a dit que c'était bien

411 E : On t'a dit que c'était bien donc t'es dans les clous

412 **M.Y** : Oui je pense !

413 E : Et t'es dans les clous sans avoir lu les textes ?

414 **M.Y** : Ah ben les textes je les ai lus au moment de ma formation donc voilà j'ai compris le sens
415 de tout ça donc je pense que je sais. Je respecte ça donc après y a peut-être des petits détails qui
416 dépassent un peu. Je pense que je suis réglo par rapport à ça.

417 E : Et après dernière question c'est qu'est-ce que tu penses de la formation des enseignants ?

418 **M.Y** : Oh ben rien de bien. On en a déjà un petit peu parlé avant

419 E : Ouais c'est pour ça que je t'avais dit que ça revenait

420 **M.Y** : Euh c'est vraiment mal fichu parce que je ne comprends pas qu'on ne nous apprenne pas
421 le métier. On ne nous apprend pas le métier (ton assertif). Non. C'est un métier qu'on n'apprend
422 pas. Il n'y a pas un métier qu'on n'apprend pas. Pourquoi celui d'enseignant on ne l'apprend
423 pas. Il a quand même fallu la voter cette loi qui dit qu'y aurait plus de formation d'enseignant.
424 Je sais plus quel ministre a pondu ça mais je ne sais pas qu'est-ce qui leur ait passé par la tête.
425 Alors déjà avant que ça n'arrive une année de formation c'était déjà très très peu c'est vraiment
426 très court et je pense qu'embaucher un tas de jeunes des jeunes à bac plus 5 ça ne sert à rien
427 donc il faut revenir à un niveau licence je dirai et encore ce n'est même pas sûr. Je suis sûr qu'y
428 a des gens qui ont un niveau bac qui feraient d'excellents instituteurs.

429 E : Ben tout à l'heure tu as dit que c'est un métier de la parole

430 **M.Y** : Ben voilà

431 E : Donc on peut très bien avoir une thèse et ne pas être du tout dans la relation à l'autre

432 **M.Y** : Bien sûr et qu'au contraire/ C'est la relation d'aide qu'on a dans le métier de kiné qui est
433 la plus importante.

434 E : Ce côté sujet, tout le côté humain, tout ce qui est sur le corps est complètement éludé

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

435 **M.Y** : Oui parce que je pense qu'on ne peut pas évaluer ça et si on ne peut pas évaluer on ne le
436 fait pas.

437 E : Moi par exemple quand je t'ai dit le métier à quoi il te fait penser /moi le matin je passe un
438 petit moment devant mon miroir parce que je me dis que c'est vraiment important et moi je
439 considère que c'est un métier d'acteur

440 **M.Y** :D'acteur oui

441 E : Et ben tu vois on a un métier d'acteur. C'est moi qui me suis payé des cours pour bien poser
442 ma voix avec mon argent, moi qui ai pris des cours de théâtre qui coûtent méga cher pour tu
443 sais la confiance en soi, l'estime de soi tu sais parce que quand tu te sens bien tu accueilles
444 différemment un parent un peu énervé, ça te brise pas, tu peux accueillir des paroles qui peuvent
445 être blessantes sans que ça te lamine et ben tu vois tu te dis pourquoi l'Éducation nationale nous
446 paye pas des cours de voix, pourquoi ils nous payent pas des cours de théâtre ben je veux dire
447 dans les boîtes privées à Orange ils savent remettre un client en colère nous on l'a pas tout ça.

448 **M.Y** : Oui Ya de grands manquements en formation.

449 E : La base, les trucs de communication, la gestion de groupes, il nous manque énormément de
450 trucs

451 **M.Y** : Bien sûr, oui, oui. Y a vachement à faire. Ça ne peut pas se faire comme ça.

452 E : Et à ton avis pourquoi ils ne le font pas ? Alors que ça se fait partout.

453 **M.Y** : Parce que je pense que tu ne peux pas l'évaluer et qu'on est dans un système où on veut
454 tout pouvoir évaluer. Alors tu vas pouvoir évaluer quelqu'un sur ses connaissances en histoire
455 géo etc. pour sa capacité à prendre une situation un peu délicate c'est beaucoup plus difficile
456 parce que ça devient subjectif ce genre de choses et comme on a voulu nous faire rentrer dans
457 un système d'évaluation et que de ça par rapport à nos élèves et nous aussi/ La performance
458 liée au mérite etc. donc toute cette culture de pseudo-entreprise parce que d'une dans les
459 entreprises ça marche pas toujours comme ça euh ça induit ça oblige à évacuer tout ce que tu
460 peux pas évaluer voilà et ça la manière d'être etc. C'est difficilement évaluable

461 E : Hier, j'ai fait du théâtre, je commence à mettre du théâtre dans la classe mais c'est eux qui
462 l'ont fait, les enfants m'ont dit merci

463 **M.Y** : Ça fait plaisir

464 E : Non moi je suis contente contente mais ça me paraît la moindre des choses de leur donner
465 des textes où ils ne s'emmerdent pas trop quand même. Et puis ils se régalaient merci merci qu'ils
466 m'ont dit

467 **M.Y** : C'est un bon vecteur le théâtre

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

468 E : Ben ça te fait travailler le corps, ça te fait tout travailler et du coup je vais le faire en français
469 et en espagnol

470 **M.Y** : Oui, c'est une très bonne idée

471 E : Et en fait toi tu penses que tout ça tout ce qui n'est pas évaluable ils ne nous l'enseignent
472 pas

473 **M.Y** : Voilà parce que ça sort du champ de l'évaluable donc et comme on est dans un monde
474 où il faut faire des économies tout ce qui est un peu comme ça éthéré etc. (sifflement) dehors.
475 Après faut pas penser non plus qu'à l'extérieur dans les boîtes privées c'est forcément bien non
476 plus car c'est un monde difficile pour d'autres raisons.

477 E : Au niveau de la formation tu penses

478 **M.Y** : Elle est... Les décideurs ont mal compris ce qu'on voulait leur dire je pense. On a
479 toujours dit qu'il fallait la revoir et ils ont cru entendre qu'il fallait la supprimer. Ce n'est pas
480 ça qu'on voulait dire (Rires). Ce qu'on voulait dire c'est qu'il fallait la repenser et savoir ce
481 qu'on veut est ce qu'on veut des gens hyper calés parce qu'ils sont capables à bac plus 5 ok
482 mais est-ce qu'ils sont capables d'enseigner ce n'est pas évident du tout. Est-ce qu'on veut
483 plutôt aller chercher des gens parce qu'ils ont des capacités de communication que peut-être ils
484 ne liront pas trop bien les instructions officielles mais on sait que ce n'est pas grave en
485 expliquant bien voilà il faut plutôt pencher vers l'humain que sur ce que les gens ont dans la
486 tête. Qu'est-ce qu'on en a à faire de ce bac plus 5

487 E : En fait moi ce que je pensais c'est qu'en '89 t'avais la pub j'allais dire « mettre l'enfant au
488 cœur du système » c'était sous l'époque d'Allègre et là l'enfant on en parle plus. T'as vu même
489 le mot l'enfant, l'apprenant, l'élève c'est un mot qui a complètement disparu. On parle
490 maintenant des évaluations, par exemple Pisa, ça vient vachement plus, je n'ai pas compté le
491 nombre d'occurrence mais enfant, apprenant, élève c'est des mots... T'es plutôt sur la chaîne à
492 la fin.

493 **M.Y** : Oui

494 E : Tu vois/ Et quand tu dis enfant tu penses plutôt enfant en difficulté

495 **M.Y** : Ouais

496 E : Et tu vois on a transformé les mots, tu vois quand tu dis la réussite

497 **M.Y** : Oui

498 E : Plus t'es dans les mots à réussite plus t'es dans des trucs à échec. Le terme réussite est
499 associé à l'échec donc en fait tu sais ils inversent donc y a ça et puis ce que je te disais on est

M. Y, Professeur des Écoles

Durée : 54 :09

Date 6/02/15

Lieu : la salle de classe

500 sur le dernier morceau pas sur l'enfant. On est sur le résultat et est-ce que nous du coup on ne
501 deviendrait pas des techniciens ?

502 **M.Y** : Si

503 E : Tu vois parce qu'on entend plus parler du plaisir d'apprendre, du corps moi j'insiste tout le
504 temps sur le corps parce qu'on a des personnes, on a des individus, on a des sujets

505 **M.Y** : Tout à fait

506 E : Et là on est que sur du papier. D'un côté ce n'est pas que ça soit intellectualisé c'est mécanisé

507 **M.Y** : Oui ce n'est pas si nouveau que ça. Je m'en refaire à l'expérience que j'ai pu avoir avec
508 mes propres enfants et leurs enseignants et j'ai l'impression que c'était bien établi cette
509 mécanisation et cette façon de découper les choses /systématisation dans les apprentissages etc.
510 et j'ai l'impression que ça s'est développé depuis quelques années déjà cette histoire-là des
511 enseignants vers les enfants. Après concernant les enseignants eux-mêmes finalement c'est une
512 espèce de retour de bâton.

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

1 E : Alors bonjour/ Merci de m'accorder cet entretien / Je vais te demander ce que tu penses de
2 l'Éducation nationale depuis ces 20 dernières années ?

3 **Mme U** : Alors moi je suis rentrée dans l'Éducation nationale y a 10 ans alors en tant
4 qu'enseignant ça va correspondre à peu près à 10/14 ans de métier

5 E : Oui

6 **Mme U** : Donc voilà et après avant ce que je connaissais de l'Éducation nationale c'était à
7 travers un emploi d'aide éducatrice dans l'Éducation spécialisée

8 E : Oui

9 **Mme U** : Donc une partie de l'Éducation nationale très peu connue au demeurant et en
10 formation à l'If on en a très peu parlé de cette partie-là/ Ce que je pense de mon métier/ Je pense
11 que c'est un métier très difficile

12 E : Oui

13 **Mme U** : (silence)/ Que c'est un métier où ce qu'on est transparaît tous les jours dans les murs
14 de la classe et sur les enfants et je trouve aussi que ce métier ne peut pas être fait/(pause)/ sans
15 une espèce de dévotion

16 E : Oui

17 **Mme U** : Et évidemment chacun à son église du coup et elle n'est pas obligatoirement partagée
18 par tous / Sur les mêmes valeurs

19 E : Oui

20 **Mme U** : (Silence)/ Je pense que je manque toujours de formation pour faire ce métier

21 E : Tu manques de formation ?

22 **Mme U** : Oui

23 E : Et en gros l'Éducation nationale ? Parce que toi quand je te parle de l'Éducation nationale
24 tu vas sur le métier mais si je te parle de l'Éducation nationale/ Et si je te parle de façon globale
25 sur l'Éducation nationale ?

26 **Mme U** : L'Éducation nationale c'est une Éducation nationale politisée c'est-à-dire que selon
27 les gouvernements on se retrouve avec des dispositions/ Une institution qui varie dans ces
28 programmes/ Dans ses attentes et dans ses objectifs donc quelquefois en tant qu'acteur et agent
29 de cette institution/ Donc de l'Éducation nationale vu qu'on est agent de l'Éducation nationale
30 il est difficile de suivre les différents courants comme si c'était une vérité absolue

31 E : Oui

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

32 **Mme U** : donc les (///) / (pause- silence) / ça crée des difficultés pour tous les acteurs confondus
33 de l'Éducation nationale/ Une non continuité/ Après il y a eu des séries de lois euh dont les lois
34 éducatives/ Les réformes qui ont toujours apporté quand même une pierre à l'édifice/ Mais à
35 force d'en apporter ça élargit encore plus le champ des programmes/ Le champ de
36 l'enseignement

37 E : Oui

38 **Mme U** : Sur l'éducatif/ Sur la réussite et du coup en fait quelque part le nom d'Éducation
39 nationale porte bien son « gnon » entre Instruction nationale à Éducation nationale / On se
40 retrouve dans le premier degré à être beaucoup plus éducateur qu'enseignant

41 E : Oui

42 **Mme U** : On a mis de côté les savoirs même si on a voulu les mettre au centre sur d'autres
43 prérogatives en fait

44 E : Plus instruction qu'éducation

45 **Mme U** : Oui

46 **Mme U** : Plus éducation qu'instruction/ Avec des faux-semblants/ C'est une institution où en
47 fait la libre parole n'est pas donnée quoi/ Les agents de l'État sont tenus de suivre les
48 instructions du ministère et en fonction de cela il y a quand même un certain corporatisme qui
49 se crée de tous les côtés et qui je pense quand même freine quelquefois je pense une évolution
50 positive

51 E : Oui

52 **Mme U** : Après sur les différentes manifestations/ Sans être pro- Allègre / Je pense qu'il y a
53 toujours du bon à remettre en cause ce qui va de soi et c'est dommage qu'il y ait toujours des
54 contrepouvoirs trop actifs qui vont rentrer dans la négociation mais non pas dans la discussion
55 constructive

56 E : Par exemple ?

57 **Mme U** : C'est un peu une institution paralysée par ses différents acteurs quoi

58 E : Oui/ Donne des exemples si tu en as

59 **Mme U** : Ben les exemples notamment c'était Allègre qui s'est fait éjecter comme d'autres de
60 son fauteuil de ministre et qui à un moment donné évidemment comme d'autres essayaient de
61 faire des économies et de réformer/ La réforme n'est jamais bienvenue

62 E : Oui

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

63 **Mme U** : Si elle ne va pas dans un sens collectif

64 E : Oui

65 **Mme U** : Une espèce de collectif/ Je ne parlerai pas de syndicat obligatoirement mais
66 d'historique

67 E : Oui

68 **Mme U** : Y a d'autres pays qui fonctionnent avec/Je dis pas que c'est bien ou mal mais les
69 questions méritent quelque fois d'être posées/ Des écoles à profil par exemple euh après ça
70 dépend comment c'est fait euh mais ça peut-être des bonnes ou de mauvaises choses

71 E : Oui

72 **Mme U** : Je n'ai pas l'impression que des fois y ait discussion possible là-dessus

73 E : Oui

74 **Mme U** : Donc /Voilà les deux exemples que j'ai en tête/ Après certains parlent de fabrique à
75 crétins heu / J'espère que non (rires)

76 E : C'est Brighelli

77 **Mme U** : J'espère que non

78 E : Oui

79 **Mme U** : Heu vraiment

80 E : Oui

81 **Mme U** : Et je pense alors là je parlerai du métier maintenant

82 E : Non je veux pas t'interrompre/ Vas-y/ Après si les questions se chevauchent ça fait rien

83 **Mme U** : Oui/Après j'ai pas d'autres exemples vraiment/ C'est vrai que c'est une sensation
84 générale plus qu'un avis éclairé voilà

85 E : C'est une impression

86 **Mme U** : Ouais/ Un ressenti

87 E : Sur combien d'années tu as dit ?

88 **Mme U** : Alors en fait 5 ans en aide éducatrice de '99 à 2004 et donc je suis professeur des
89 écoles depuis 2005 puisque ça fait 10 ans maintenant

90 E :D'accord

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

91 **Mme U** : Ça fait 15 ans

92 E : Après deuxième question c'est quelles missions fondamentales l'école devrait privilégier
93 selon toi ?

94 **Mme U** : (Silence)

95 E : Les missions fondamentales de l'école ?

96 **Mme U** : (Silence)/ C'est justement la question centrale de ce que j'essayais d'expliquer avant/
97 Ces missions vont varier en fonction des groupes politiques qui sont à la tête de l'Institution/
98 Souvent/ Et ça c'est dommage

99 E : Ouais

100 **Mme U** : Ensuite ces missions évoluent au fil du temps et de l'histoire/ Alors à l'heure actuelle
101 j'aurais tendance à dire l'intégration/ La socialisation/ Une véritable socialisation et la
102 formation de citoyens éclairés pour repolitiser la vie politique de l'individu mais dans le bon
103 sens du terme

104 E : Ouais

105 **Mme U** : Dans le sens euh de vivre au sein de la cité/ Savoir vivre dans la cité/ Savoir prendre
106 ses responsabilités/ S'informer et s'exprimer et euh avoir assez d'éléments pour pouvoir
107 dissocier le vrai du faux/ C'est compliqué en fait et c'est très difficile/ En premier lieu
108 l'intégration et la socialisation surtout qu'à l'heure actuelle les enfants sont relativement
109 instruits/ Alors c'est pas obligatoirement des savoirs scolaires et c'est nous maintenant on est
110 juste là pour les construire ses savoirs scolaires

111 E : Oui

112 **Mme U** : Les savoirs scolaires/ Les organiser/ Leur donner des méthodes et des outils

113 E : Ouais

114 **Mme U** : Vu qu'avec Internet euh les livres pour certains y a un accès quand même au savoir
115 qui s'est démocratisé

116 E : Oui

117 **Mme U** : Mais dans un flou et dans une vague d'informations qui est difficile à canaliser et
118 donc c'est difficile pour ces enfants de se structurer donc je dirai la socialisation/ L'intégration
119 et structurer l'individu pour qu'il puisse s'armer d'outils pour pouvoir bien lire/ Bien
120 comprendre et s'engager dans des avis éclairés

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

121 E : Et tout à l'heure t'as parlé de valeurs/ A ton avis c'est quoi les valeurs parce qu'il y en a
122 tellement

123 **Mme U** : (Silence)

124 E : Quelles sont les valeurs ? / Parce que l'école c'est quand même la République/ Quelles sont
125 les valeurs que l'École devrait transmettre ?

126 **Mme U** : Mais ça veut tout et rien dire/ J'en reviens / La question qui est posée nous ramène à
127 la première question

128 E : Oui

129 **Mme U** : De l'institution/ On met en avant des valeurs mais on ne met rien dedans

130 E : Ouais

131 **Mme U** : Alors évidemment les valeurs de la République mais entièrement d'accord/ Donc je

132 E : Ouais

133 **Mme U** : Je veux bien/ La solidarité/ La fraternité/ La laïcité

134 E : Ouais

135 **Mme U** : Euh mais à l'heure actuelle

136 E : Oui

137 **Mme U** : On n'organise plus ces valeurs/ On ne sait pas sur quoi se baser/ Il nous reste peut-
138 être que la loi et encore ce n'est même pas ça

139 E : Oui

140 **Mme U** : C'est les valeurs que je mettrais en avant/ L'entraide/ Fraternité / Entraide on pourrait
141 dire que ça va ensemble/ Et la tolérance

142 E : Oui

143 **Mme U** : La tolérance en primaire

144 E : Oui

145 **Mme U** : En primaire voilà je parle de l'école primaire

146 E : Après comment tu définirais ton métier ?

147 **Mme U** : C'est très difficile comme questions si je peux me permettre un avis(rires)

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

148 E : C'est comment tu le définis ton métier ? /Alors par exemple si tu devais en parler à
149 quelqu'un de plus jeune ? / Imagine par exemple que tu as un étudiant de l'IUFM/ Quelqu'un
150 de ton environnement qui voudrait être enseignant qui te demande que tu lui parles de ton métier

151 **Mme U** : C'est un métier difficile/ C'est un métier où il faut être humble/ (Silence)/ C'est un
152 métier où on ne peut pas être totalement satisfait

153 E : Oui

154 **Mme U** : Entièrement satisfait/ Parce qu'un seul individu ne peut pas répondre aux besoins de
155 tous/ Il faut accepter d'être juste ce qu'on est

156 E : Ouais

157 **Mme U** : Donc c'est un sacerdoce (rires)/ Et je parle souvent de choses religieuses parce que je
158 me suis orientée dans ce métier à la base au départ avec une idée/ Une certaine vocation et en
159 fait je m'aperçois plutôt qu'il vaut mieux surement être un bon technicien peut-être

160 E : Ouais

161 **Mme U** : Qu'un très bel humaniste

162 E : Ouais

163 **Mme U** : Les deux ensembles je pense que ça peut être merveilleux (rires) voilà/ Mais ce n'est
164 pas donné à tout le monde donc

165 E : Oui

166 **Mme U** : (Silence)/ C'est une mission (Silence)/ Un gouffre (Rires)

167 E : Non mais sérieux

168 **Mme U** : Sérieux/ Une personne je pense qui est fragile et qui aurait envie d'atteindre des
169 objectifs de perfection/ C'est des métiers où c'est totalement impossible donc lorsqu'on parle
170 de rentabilité

171 E : Ouais

172 **Mme U** : De notation ou de classement c'est très difficile pour des enseignants du primaire tant
173 pour soi que pour évaluer les autres

174 E : Pourquoi ? / Essaye de

175 **Mme U** : Parce qu'il faudrait être un superbe technicien/ C'est ce qu'on nous a demandé avec
176 les derniers programmes basés sur des livrets de compétences

177 E : Oui

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

178 **Mme U** : Bien précises/ Bien ciblées/ Une approche mécaniste

179 E : Oui

180 **Mme U** : Du savoir et de l'individu/ Le problème c'est qu'il faut toujours associer les deux et
181 là il manque l'aspect philosophique/ Systémique

182 E : Dans les derniers programmes ?

183 **Mme U** : Ouais/ De ce qu'est un individu/ De comment il apprend/De l'éducation en soi/ Toutes
184 les choses qu'il y a autour/ Et lier les deux c'est très difficile et pourtant c'est ce qu'il faudrait
185 arriver à construire

186 E : Oui

187 **Mme U** : Et d'ailleurs je pense que dans le métier il faut choisir sa voie et il faut accepter de
188 laisser de côté des tas de zones

189 E : Ouais

190 **Mme U** : Pour viser une certaine action et avoir une certaine efficacité sur l'année en acceptant
191 de laisser en fait des choses qu'on sait essentielles mais qu'on ne peut pas atteindre en une
192 année/ Qu'on ne peut pas faire parce qu'on ne peut pas tout faire

193 E : Ouais

194 **Mme U** : C'est impossible

195 E : Oui

196 **Mme U** : En fait ce qu'on nous demande est impossible/ C'est une mission impossible

197 E : C'est ce que disait Freud/ Il disait que le métier d'enseignant est un métier impossible

198 **Mme U** : Donc euh mission impossible voilà/ A l'impossible nul n'est tenu mais j'ai été formée
199 moi à l'IUFM en 2004 et en 9 mois j'avais l'impression que dans mon métier il fallait que je
200 sois opérationnelle sur tous les niveaux et tous les élèves au mois de septembre d'après/ ça crée
201 quand même une certaine désillusion

202 E : Tu mets les gens sur un échec programmé

203 **Mme U** : Une désillusion en tout cas

204 E : Ouais

205 **Mme U** : Puis autour du métier/ Le métier au départ quand tu le choisis/ Tu le fantasmes il me
206 semble par rapport à du pouvoir

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

207 E : Ouais

208 **Mme U** : Par rapport à l'envie d'être entouré d'enfants/ Pour certains ça peut-être aussi je ne
209 sais pas l'envie de ne pas grandir entre guillemets et en même temps c'est pourtant être l'adulte
210 référent/

211 E : Le chef des enfants

212 **Mme U** : Le chef des enfants/ C'est des tas de choses comme ça/ Oui mais c'est le chef des
213 enfants de la tribu en quelque sorte

214 E :(Rires)

215 **Mme U** : Voilà/ C'est ce qu'on rêve quand on est petit de diriger quelquefois/ Pour certains
216 peut-être pas pour d'autres

217 E : Ouais

218 **Mme U** : Et donc y a tout ça aussi/ C'est un métier où il vaut mieux bien se connaître

219 E/Oui d'accord/ Et est-ce que d'après toi il a évolué depuis que tu es rentrée dans la profession
220 donc depuis une quinzaine d'années est-ce que tu as senti une évolution dans le métier entre le
221 début et puis maintenant ? / Par exemple il y a eu les programmes 2008

222 **Mme U** : Les différentes évolutions que j'ai senti dans un premier lieu/ En premier elles ont été
223 liées à mon changement de statut

224 E : Oui

225 **Mme U** : Alors là changement de statut/ J'ai commencé dans l'Éducation nationale en tant que
226 brigade donc je faisais des remplacements donc même si j'en ai fait de longues durée je n'étais
227 pas ancrée dans une école euh sous la tutelle quelque part d'un inspecteur de circonscription
228 hein j'étais rattachée à une circonscription mais je ne travaillais pas obligatoirement dans la
229 circonscription où j'étais rattachée et donc y avait une certaine liberté d'action et le poids de
230 l'institution je le sentais beaucoup moins et j'avais l'impression d'ailleurs que je faisais
231 beaucoup mieux mon travail (rires)/ Tout simplement parce que je n'avais pas la grille
232 d'analyse de mon travail donné en premier lieu par l'inspecteur/ Ensuite donc j'ai pris un poste
233 de titulaire à l'École X et ça a été notamment au moment des changements de programmes de
234 2008

235 E : Oui

236 **Mme U** : Et là il y a eu quand même pour moi une révolution dans le système d'apprentissage
237 et dans le système d'enseignement/ Révolution pas obligatoirement dans les faits en classe
238 parce que les enseignants ont une certaine liberté mais une révolution dans les textes et dans les
239 approches et une révolution aussi au fil du temps avec comme dans beaucoup de services

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

240 publics une demande massive de résultats mais de résultats quelquefois pas en terme de
241 résultats scolaires mais de résultats c'est-à-dire de prouver ce qu'on fait/ Comment on travaille/
242 Communiquer avec tous les autres acteurs qui sont devenus en fait plus que des acteurs de
243 l'Éducation nationale des partenaires alors qu'à la base parents et service public/ Municipalité
244 ou autre n'avaient pas à entrer directement dans les prérogatives de programmes ou de décisions
245 dans l'institution et petit à petit ils ont pris une place de plus en plus importante et pour moi j'ai
246 eu l'impression de plus de contrôle de l'administration

247 E : Oui

248 **Mme U** : Un contrôle administratif était plus important

249 E : Oui

250 **Mme U** : Alors ce n'est pas en termes d'inspection

251 E : Ouais

252 **Mme U** : Mais c'est en termes de (pause) d'outils/ Livrets de compétences/ La mise en place
253 des boîtes mails qui existaient depuis pas mal de temps déjà même y a dix ans en arrière ça
254 existait mais dans certaines écoles on est quand même tenu de regarder ces mails tous les soirs/
255 Du coup on est sur un autre type de travail/ Le travail en équipe ou la communication mais via
256 internet

257 E : Oui

258 **Mme U** : Donc un travail plus bureaucratique/ De bureaucrate/ Le métier s'est bureaucratisé/
259 Voilà/ Et du coup moi je reprends des mots que je connais parce que j'ai à la base une formation
260 de sociologie même si je ne suis pas allée très loin ben « désenchantement aussi de la chose »
261 en normant beaucoup plus les limites

262 E : Ouais/Donne des exemples s'il te plait

263 **Mme U** : Oui

264 E : Parce que t'es au cœur de mon (///)

265 **Mme U** : Oui

266 E : Mais les exemples sont aussi liés en tant qu'agent en fonction des inspecteurs

267 **Mme U** : Donne des exemples concrets/ Par exemple comment tu pouvais travailler quand tu
268 étais

269 E : Oui

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

270 **Mme U** : Brigade sur une école et comment tu as senti ce changement avec plus de contrôle/
271 Donne des exemples en faisant le même enseignement c'est-à-dire (///)

272 **Mme U** : Alors je vais comparer deux années spécifiques d'enseignement plutôt sinon ça va
273 rester trop général/ Une année d'enseignement faite à l'École (nom anonymisé)

274 E : Oui

275 **Mme U** : École (nom anonymisé) et donc avec une directrice très compétente et une directrice
276 qui était réputée pour être très rigoureuse et donc

277 E : Ouais

278 **Mme U** : Et qui respectait à la lettre/ Qui faisait son métier de directeur/ A la lettre donc les
279 prérogatives de l'État et une année donc presque 7 ans ou 5 ans plus tard à (nom de l'école
280 anonyme) avec un inspecteur aussi très rigoureux en CM1 aussi heu/ A l'école précédente on
281 se voyait presque tous les mercredis matin/ On travaillait pas le mercredi matin à l'époque et
282 on créait nos outils/ A l'autre l'année où les programmes on changeait/ Ont été mis en place/
283 Nous avons été convoqué dans un grand amphithéâtre par notre inspecteur qui nous a présenté
284 le fonctionnement du livret personnel de compétences/ Le futur logiciel Cerise pour analyser
285 les données et les transmettre qui d'ailleurs n'a jamais vu le jour en fait et à ce moment-là /

286 E : Il s'appelait Cerise ?

287 **Mme U** : Sur le gâteau (rires)

288 E : Ça ne s'invente pas

289 **Mme U** : Non/A ce moment-là les réflexions de certains collègues/ Donc c'était un travail par
290 compétences/ Une approche différente

291 E : Oui

292 **Mme U** : Et les réflexions de certains collègues étaient très mal venues/ Très malvenues/ Il
293 fallait fonctionner avec cela/Il fallait fonctionner au mieux/ ça avait été donné par le Ministère
294 de l'Éducation nationale/ Il fallait l'appliquer à la lettre très peu de temps après sans trop savoir
295 d'ailleurs quels moyens pour l'appliquer/ Sans trop savoir si les gens allaient y comprendre
296 quelque chose

297 E : Oui

298 **Mme U** : Il fallait que ça soit fait / C'est ce qui a été dit par le représentant de l'institution/
299 C'était donc l'inspecteur

300 E : Oui

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

301 **Mme U** : C'est-à-dire que l'inspecteur n'a même pas voulu entendre le problème logistique des
302 enseignants/Non/ Non/ Il a nié tout problème logistique/ Il n'y a pas de problème logistique et
303 ça évolue d'autant plus qu'avec la crise les problèmes logistiques de fait ils sont au cœur de nos
304 difficultés/ Il y a toujours ces difficultés/ La politique de la Ville et là politique (///) dans les
305 écoles de matériel/ D'accessoires/ De fournitures

306 E : Ouais

307 **Mme U** : Directement liés

308 E : Oui

309 **Mme U** : Sans qu'il y ait du concret/ Sur les équipes éducatives il a été développé aussi un
310 certain nombre de choses/(///) il avait cette année-là autant d'élèves susceptibles d'orientations
311 spécifiques donc j'en avais plus des réunions éducatives/ Bon la directrice avait fait le choix de
312 les faire entre midi et deux donc on les faisait entre midi et deux et j'avais l'impression qu'on
313 me déchargeait beaucoup plus euh d'une responsabilité face à l'élève/ A son orientation/ Alors
314 peut-être ça fonctionnait mieux

315 E : Ouais

316 **Mme U** : Y a eu quelquefois par la suite où j'avais vraiment l'impression lors de ces équipes
317 que j'étais responsable de tout /Je devais à la fois presque contacter les partenaires/ Leur
318 transmettre des comptes-rendus/ Presque téléphoner aux institutions pour savoir s'il y avait une
319 place

320 E : Oui

321 **Mme U** : Je me retrouvais peut-être au creux d'un dysfonctionnement

322 E : Oui

323 **Mme U** : Je dirai peut-être par manque de moyens ou de temps d'autres partenaires qui faisaient
324 que je devenais le pivot central de quelque chose qui me dépasse

325 E : Oui

326 **Mme U** : Et dont je n'ai pas du tout envie de m'occuper car Ça te met en difficulté même/ Tu
327 ne peux pas transvaser un élève dans le cours supérieur ni

328 E : Oui

329 **Mme U** : C'est des questions plus pointues qui demandent plus de spécialistes et plus
330 d'expertise quand même/C'est-à-dire sur tous les dossiers MDPH/ De la Maison de Prévention
331 et du Handicap déjà y a un suivi par le maître référent par d'autres partenaires/ J'avais

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

332 l'impression/ La sensation vraiment de me retrouver pivot central/ A devoir même insister
333 quelquefois pour mettre en œuvre les réunions nécessaires pour qu'il y ait quelque chose

334 E : Oui

335 **Mme U** : Une mission qui normalement ne m'est pas/ Je pense que non en plus

336 E : Non/ C'est le Conseil de cycles

337 **Mme U** : Et je pense déjà que tous les partenaires de l'École

338 E : Déjà la décision elle ne se prend jamais seul/ C'est le Conseil de cycles normalement

339 **Mme U** : Donc voilà/ Après je dirai que le métier évolue en fonction des écoles

340 E : Ouais

341 **Mme U** : Et des inspecteurs/ Qu'y a une disparité de fonctionnements

342 E : Oui

343 **Mme U** : Et c'est très gênant en tant qu'agent de l'État au bout d'un moment parce que
344 décidément je suis une bonne chrétienne on ne sait plus à quel saint se vouer (Rires)

345 E : Et ça dépend de quelle chapelle

346 **Mme U** : Et oui/En fait si je dis ça (rires) c'est qu'y a plein de chapelles

347 E : Ici on est à (///) Après quelle autorité tu penses avoir en classe ?

348 **Mme U** : (Silence)/ Je vais revenir sur un rapport d'inspection où (pause) la première inspection
349 que j'ai eue/ Ou on m'a dit si vous cadrez/ Calez bien vos apprentissages vous n'avez pas de
350 problèmes d'autorité parce que vous êtes grande/ ça se dégage un petit peu de vous une autorité
351 presque naturelle

352 E : Oui

353 **Mme U** : Moi je pense que l'autorité ça se construit quand même

354 E : Ouais

355 **Mme U** : Et je pense que pour moi c'est une mission difficile quelquefois de faire preuve
356 d'autorité parce que faire preuve d'autorité c'est avoir le regard juste à un moment donné et la
357 sanction adéquate

358 E : Oui

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

359 **Mme U** : Positive ou négative donc je pense avoir une autorité plutôt basée sur le relationnel
360 effective bien que j'essaie de construire justement des tas d'outils pour éviter qu'elle repose là-
361 dessus/ (Silence)/ Mais euh la base peut-être c'est un petit peu ça mais je ne suis pas quelqu'un
362 je pense de très autoritaire

363 E : Oui

364 **Mme U** : Je ne suis pas autoritariste

365 E : Mais l'autorité ce n'est pas ça

366 **Mme U** : Je sais/ Je sais

367 E : L'autorité moi je le définirais comme être juste tu vois

368 **Mme U** : Oui/ Juste

369 E : Alors que l'autoritaire ce n'est pas ça/ C'est un coup de « gueulante » / C'est/ ça rien à voir

370 **Mme U** : C'est l'inverse

371 E : Ouais/ C'est l'inverse de l'autorité l'autoritaire

372 **Mme U** : Ouai Quelquefois je vais dans ce travers aussi/ ça arrive

373 **Mme U** : Ouais

374 **Mme U** : Ça peut arriver/ Par contre évidemment en tant qu'enseignante pour moi c'est un
375 échec/ Quand on arrive là c'est que bon soit on est fatigué soit justement on n'a pas fait preuve
376 d'autorité justement assez tôt

377 E : Ouais

378 **Mme U** : Après j'accepte par contre mon manque d'autorité/ ça arrive quelquefois

379 E : Oui/ Après je vais te demander comment tu perçois les réformes par exemple les rythmes
380 scolaires/ Le livret de compétences et le socle commun/ Au choix hein/ C'est en gros comment
381 tu perçois les réformes/ Est-ce que tu trouves que c'est bien ?

382 **Mme U** : (Silence)/ Socle commun/ LPC/ Programmes/ C'était trop difficile/ Trop de papiers/
383 De couches qui se superposaient pour que ce soit assez lisible pour tous les acteurs /Pour moi

384 E : Oui

385 **Mme U** : Trop compliqué je dirais/ Dans l'idée du socle commun j'avais lu le petit livre/ Après
386 quand je réfléchis vraiment à une réponse là-dessus je vais te dire sincèrement c'est qu'en fait
387 le socle commun évidemment tout ça sur le fond c'est bien et encore tous les enfants sont

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

388 différents qu'est-ce qu'on veut un socle commun ? / C'est nier la différence là presque donc/
389 Souhaiter le meilleur pour tous évidemment

390 E : Oui

391 **Mme U** : Mais bon /Ensuite/ A force ils sont en train de noyer le poisson dans l'eau alors que
392 peut-être il faudrait revoir l'essentiel/ Alors c'est vrai que c'est un peu le discours peut-être du
393 pauvre/ La réponse du pauvre mais le lire/ Écrire/ Compter et structurer la pensée

394 E : Oui

395 **Mme U** : Il faut que les enfants surtout à l'heure des grandes communications/ Des parents qui
396 travaillent beaucoup/ Avec du stress/ Où tout est si rapide/ Il faut leur proposer des outils pour
397 penser/ Leur donner des structures pour pouvoir grandir/ Les tutorer voilà/ Après que ce soit à
398 travers le mouvement apparent du soleil ou le cycle végétal des végétaux si c'est les deux tant
399 mieux et qu'ils arrivent au bout/ Si c'est qu'un seul truc et que c'est bien fait tant mieux aussi
400 et le reste je vais dire (silence)/ Aux esprits éclairés de juger quoi

401 E : Ouais

402 **Mme U** : On ne peut pas de toute manière et ça aussi c'est vrai/ On ne peut pas si on veut
403 respecter le rythme de l'enfant/ On ne peut pas arriver au bout de toutes les choses

404 E : Ouais

405 **Mme U** : Nous considérer comme des supers héros c'est super flatteur mais c'est encore la
406 mission impossible qui revient/ L'Institution a besoin par contre elle pour exister de justifier ce
407 qu'elle est

408 E : Oui

409 **Mme U** : De ces outils là mais pour moi c'est juste un outil institutionnel qui n'est pas un réel
410 outil pour l'enseignant

411 E : Oui

412 **Mme U** : C'est très difficile quand même d'avoir des positions correctes et justes encore à
413 travers ces choses là

414 E : Oui

415 **Mme U** : Et du coup pour peu que l'on soit très rigoureux/ Qu'on veuille faire au mieux en
416 fonction des prérogatives qui sont données par nos supérieurs

417 E : Oui

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

418 **Mme U** : Après je pense que ça fait des enseignants malheureux et des enfants peut-être aussi
419 stressés

420 E : Ben forcément

421 **Mme U** : Ça je ne sais pas/ Je ne sais pas

422 E : Si l'enseignant est malheureux je ne sais pas comment tu peux amener du bonheur tu vois

423 **Mme U** : Tout à fait/ Beaucoup de frustration à travers ces outils

424 E : Et c'est quoi les outils ?

425 **Mme U** : Donc le LPC/ Les programmes/ Les programmes et le LPC qui à la rigueur plus
426 généraliste en fait

427 E : Ouais

428 **Mme U** : Beaucoup plus généraliste que des compétences bien ciblées où on peut plus mettre
429 la date d'acquisition de l'enfant

430 E : Ouais

431 **Mme U** : Que quelque part/ Au départ c'est super bien fouttu mais c'est une partition qui n'est
432 pas jouable pour un enseignant

433 E : Ouais

434 **Mme U** : Et pour n'importe quel enseignant/ Par contre sur papier évidemment on peut dire que
435 ça respecte le rythme de l'enfant parce qu'on peut mettre sur le cycle à n'importe quelle date
436 l'enfant a acquis telle chose ou autre/ Les sous-compétences vont correspondre au programme
437 mais on peut les agencer comme on veut quelque part dans l'école

438 E : Ouais

439 **Mme U** : Mais en fait ce n'est pas possible/ Ce n'est pas possible/ Après y a des choses qui ont
440 évolué positivement donc sur le socle commun et au niveau du contenu/ Les langues vivantes
441 qui ont été prises en compte

442 E : Ouais

443 **Mme U** : Une culture scientifique qui est tellement intéressante et qui doit être vu plus en termes
444 d'outils et de démarches justement là c'est impeccable/ Par rapport aux choses aussi qui
445 concernent l'être l'autonomie/ L'accès à l'autonomie/ La citoyenneté/ Des choses comme ça
446 mais pour le reste pour les fondamentaux ça reste compliqué

447 E : Oui

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

448 **Mme U** : Pour le reste aussi

449 E : Question suivante/ Est-ce que tu lis les Instructions officielles ? / Les spécialistes en
450 didactique/ Les pédagogues

451 **Mme U** : Non/ Mais je m'intéresse beaucoup à la philosophie de l'Éducation/ A la politique
452 donc ce ne sont pas des spécialistes en didactique ni des pédagogues (rires) mais en tout cas ça
453 nous ramène aux instructions officielles

454 E : Oui

455 **Mme U** : Voilà/Par ailleurs lorsqu'il y a les grandes réformes je m'y intéresse de près/ Je vais
456 m'intéresser aussi aux spécialistes/ Aux pédagogues qui parlent de certaines choses mais pas
457 de manière régulière

458 E :D'accord

459 **Mme U** : Voilà

460 E : Qu'est-ce que tu penses de l'inspection ?

461 **Mme U** : (Silence/ Souffle) / Selon ce qu'on est l'inspection c'est un peu papa ou maman qui
462 (rires) qui vient voir si tout se passe bien à la maison seulement il fait irruption un jour comme
463 ça et puis il repart/ On a juste l'impression d'un gentil ou moins gentil contrôle/ d'une
464 évaluation plus ou moins juste ou adaptée

465 E : Oui

466 **Mme U** : Et aussi on est quelquefois aussi frustré quand l'entretien s'arrête parce qu'on aurait
467 justement peut-être des choses à leur dire/ A leur demander

468 E : Ouais

469 **Mme U** : Ou et c'est dommage d'avoir une relation avec l'Institution uniquement sur cet aspect-
470 là / Par contre j'ai connu d'autres inspecteurs qui proposaient une inspection différente qu'une
471 visite en classe ponctuelle/ ça peut exister

472 E : Par exemple ?

473 **Mme U** : Par exemple l'inspection sur dossier avec une problématique à l'année/ Une
474 constitution de connaissances donc avec lecture de pédagogues heu des lectures didactiques/
475 La mise en place d'un outil quel qu'il soit/ D'un projet

476 E : Ouais

477 **Mme U** : Le bout du projet

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

478 E : Ouais

479 **Mme U** : L'évaluation du projet et la présentation en classe ou pas à l'inspecteur et je trouve
480 ça plutôt intelligent/ ça permet peut-être aussi de mettre en avant ce qu'on fait/ De réfléchir sur
481 autre chose/ Parce que sincèrement quelqu'un qui est futé peut- être pas à long terme mais je
482 pense que (silence)/ y a une position choisie soit de bonne figure soit de moins bonne figure

483 E : Par qui ? / Par l'enseignant ? L'inspecté ou par l'inspecteur ?

484 **Mme U** : Quelquefois par l'enseignant mais c'est assez enfantin comme posture (rires)/ On est
485 bien d'accord/ Euh mais moi ça me ramène un peu à l'autorité avec mes parents quand –même/
486 C'est bizarre

487 E : Ça veut dire que tu te retrouves dans une situation infantilisante

488 **Mme U** : Oui/ Je me retrouve totalement infantilisée/ Pourtant je ne pense pas que ce soit le
489 souhait des inspecteurs qui nous inspectent et que ce soit la réalité dans tous les cas

490 E : Ouais

491 **Mme U** : Mais quelquefois et en même temps j'ai eu que deux inspections

492 E : Ouais

493 **Mme U** : Cette impression un petit peu oui (pause) d'être dans une situation un peu infantile
494 oui peut-être

495 E : Oui/ Est-ce qu'elle est utile pour toi l'inspection ?

496 **Mme U** : (Silence)/ Si le rapport d'inspection est bien fait

497 E : Oui

498 **Mme U** : S'il y a une analyse juste mais pas d'une séance ponctuelle mais de référentiels bien
499 ciblés sur des choses concrètes je pense que oui ça peut être utile/ Juste à cette condition/ Je
500 pense que ça pourrait être utile sous une autre forme/ Elle n'est pas assez formative cette
501 inspection

502 E : D'accord

503 **Mme U** : Elle a une valeur de contrôle quand même/ On est d'accord/ Là-dessus le mot qui me
504 vient quand même c'est contrôle

505 E : Mais l'évaluation de toute façon dans les missions de l'inspecteur c'est ça/ C'est le contrôle
506 c'est (///)

507 **Mme U** : C'est que ça ?

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

508 E : Ben y a l'aspect formation/ Contrôle/ Le contrôle se porte uniquement sur le cahier d'appel/
509 Les programmes euh c'est être en accord avec

510 **Mme U** : L'Institution/ Les prérogatives

511 E : Donc la fonction de contrôle c'est une des parties mais normalement ce n'est pas le cœur de
512 leur métier inspecter

513 **Mme U** : D'accord

514 E : Ensuite est-ce que tes pratiques de classe te paraissent en accord avec les textes officiels ?

515 **Mme U** : J'ai sincèrement essayé de mettre en accord avec les textes officiels/ Vraiment

516 E : Ouais/

517 **Mme U** : C'est très difficile et il me semble si je voulais vraiment le faire correctement j'aurais
518 une pratique de classe continue qui ne me correspondrait pas

519 E : C'est-à-dire ?

520 **Mme U** : C'est-à-dire que je vois ça ou j'interprète les programmes et les outils qui nous sont
521 donnés comme quelque chose qui doit être évalué item par item donc je vois ça comme des
522 briques en pile/ Un mur qu'on construit mais on ne fait pas de maison/ On fait qu'un mur

523 E : Ouais

524 **Mme U** : Et j'ai l'impression qu'on oublie tout ce qui relève des méthodes et du savoir-être

525 E : Oui

526 **Mme U** : Et je suis quelqu'un qui tient à ce que les élèves sachent se comporter avec les autres/
527 Sachent travailler quelques fois en groupes/ Sachent mais ça y est dans les programmes aussi/
528 Quelque part tout y est mais à la fin on ne peut pas répondre à tous ces items/ Ils sont excessifs

529 E : Ouais

530 **Mme U** : C'est impossible/ Alors soit on part d'un item et on n'arrive plus à avoir une vue
531 générale d'ensemble de l'apprentissage/ Construire ses apprentissages hein ce qu'on appelle le
532 socioconstructivisme hein/ Le socioconstructivisme vraiment/ Être là-dedans/ Soit on est là-
533 dedans mais après on n'arrive plus à répondre aux items parce qu'on est parti de quelque chose
534 de plus général et on ne peut plus décomposer ce que l'élève a fait vu qu'on a évalué/ C'est cet
535 aller-retour entre l'école et le système voilà

536 E : D'accord

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

537 **Mme U** : C'est difficile/ Par contre je pense qu'y un tas d'outils qui permettent peut-être d'y
538 arriver et ils ne sont pas donnés aussi

539 E : Oui

540 **Mme U** : Peut-être des méthodes (Silence)

541 E : Et qu'est-ce que tu penses de la formation des enseignants ?

542 **Mme U** : Je n'ai pas fait de première année d'IUFM parce que j'ai passé mon concours avec le
543 CNED/ Je suis allée à l'IUFM quand même le mercredi toute la journée pour suivre des cours
544 sur la préparation au concours mathématique- français

545 E : Oui

546 **Mme U** : Ce qui m'a aidé donc une première année quelque part en autonomie donc ma
547 formation pour enseigner dans les classes avec toutes les tranches d'âge a duré que 9 mois

548 E : Oui/ Le temps d'une grossesse

549 **Mme U** : 9 mois

550 E : (Rires)/ Y a un film comme ça qui s'appelle 9 mois (Rires)

551 **Mme U** : Alors sur la formation initiale je parle/ Pas professionnelle pardon/ Parce qu'encore
552 j'avais une formation initiale/ J'avais fait par la suite une licence de l'Éducation et j'avais fait
553 une licence de sociologie il y avait au niveau de l'enfant la construction/ J'avais déjà une
554 approche/ Après tout ce qui concernait l'Institution/ Savoir enseigner euh se comporter en
555 classe/ Les outils du maître/ L'analyse des programmes euh la construction de séances/ De
556 séquences et de programmations c'étaient totalement euh occulte

557 E : Oui

558 **Mme U** : Sincèrement c'était la formation professionnelle totalement insuffisante pour moi
559 (silence) et je trouve malgré tout et c'est en discutant à travers ce questionnaire je trouve surtout
560 que je me suis pas mal débrouillée alors sans arrêt je me suis dit mais mon dieu – Tu ne sais
561 rien faire ma pauvre fille-

562 E : Oui

563 **Mme U** : Tu es une toute petite petite enseignante

564 E : Tu as eu le concours par correspondance

565 **Mme U** : Oui

566 E : T'as fait donc le CNED

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

567 **Mme U** : Oui

568 E : T'as eu d'abord une classe ou t'es allée à l'IUFM ?

569 **Mme U** : En deuxième année/ 9 mois

570 E : Donc t'as eu la deuxième année de formation

571 **Mme U** : Oui

572 E : Donc à l'époque c'était l'IUFM/ La première année c'était pour préparer le concours et c'est
573 la deuxième où ça se professionnalisait/ T'as eu les stages filés et compagnie

574 **Mme U** : Je suis d'accord mais lors de cette première année ce que j'ai constaté c'est que déjà
575 quelque part la formation au concours et le fait d'être dans ce lieu/ Cette école avec aussi les
576 formateurs

577 E : Ouais

578 **Mme U** : Les enseignants/ Faire des stages dans les différentes classes ou des questions qu'on
579 peut poser directement ça formait déjà un état d'esprit que je n'avais pas

580 E : Par exemple ?

581 **Mme U** : Par exemple pour être tout à fait sincère/ J'ai presque honte de le dire/ J'ai honte de
582 le dire/ Je suis arrivée en septembre à l'IUFM donc en formation professionnelle je ne savais
583 pas ce qu'était un cahier journal

584 E : Ouais/ Et pourquoi t'as honte ?

585 **Mme U** : Parce que tous ils savaient sauf moi/ Je savais pas du tout ce qu'était un cahier journal
586 et à quoi ça pouvait servir

587 E : Ouais

588 **Mme U** : Je ne voyais pas bien/Et d'ailleurs j'ai toujours du mal avec cet outil/Parce que/

589 E : Pourquoi ? / C'est intéressant que tu m'en parles ?

590 **Mme U** : Car pour moi si on a bien/ Parce que c'est bien un outil institutionnel qui sert à
591 l'Institution et peut-être en effet si on a une longue maladie la personne qui va arriver après et
592 encore si on a bien fait ses progressions/ Ses programmations je ne vois pas en quoi le cahier
593 journal l'intéresserait/ C'est juste un outil de contrôle pour moi/ Si on a bien préparé et bien
594 éclairci ses progressions/ Ses programmations sur l'année/ Après on met en fait juste ce qu'on
595 a fait donc est-ce que ça sert vraiment à l'enseignant ? Une fiche de prép oui

596 E : Ouais

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

597 **Mme U** : À la rigueur/ A la rigueur moi je n'en fais pas assez/ Je suis sincère mais ça sert mais
598 un cahier journal alors après quelque fois c'est vrai que si on veut aller voir la semaine d'avant
599 parce qu'on se rappelle plus quel exercice on a donné

600 E : Oui tu ouvres le cahier

601 **Mme U** : Voilà mais c'est un outil purement

602 E : De contrôle

603 **Mme U** : De contrôle et qui/ Mais c'est normal qu'on demande un contrôle après aux agents
604 d'une institution hein mais ça n'est pas pour moi quelque chose d'utile/ Voilà/ C'est personnel/
605 Le cahier d'appel oui parce qu'y a un souci d'absentéisme/ ça n'a rien à voir/ Ensuite c'est ce
606 qu'on a comme outils de contrôle

607 E : Ça s'appelle le contrôle de conformité

608 **Mme U** : Voilà

609 E : C'est ça qu'il contrôle l'inspecteur c'est la conformité

610 **Mme U** : Oui

611 E : Et d'ailleurs je crois que le cahier journal n'est pas obligatoire/ Il me semble mais ça c'est
612 à vérifier

613 **Mme U** : Je ne sais pas/ S'il n'est pas obligatoire quelque part ça ne m'étonnerait pas parce que
614 je trouve ça plutôt logique qu'il ne soit pas obligatoire dans le fonctionnement mis en place par
615 les enseignants en classe

616 E : Oui

617 **Mme U** : Le cahier journal a très peu d'intérêt/ On choisit les outils en fonction de comment on
618 fonctionne

619 E : Donc toi tu juges que ta formation est insuffisante

620 **Mme U** : Insuffisante/ En formation continue il y a des possibilités quand même/ Le PDF/ Mais
621 quelquefois c'est difficile d'accès

622 E : Oui

623 **Mme U** : D'avoir accès à certaines formations/ Les formations en animation pédagogique de la
624 manière dont c'est fait sur le temps/ Même si c'est bien fait c'est pas toujours très efficace parce
625 que l'enseignant est pas toujours disponible au moment T pour apprendre autre chose que ce
626 qu'il a dans la tête (rires) et même si elles sont parfois très bien et enrichissantes/ Qu'il y a un
627 réel partage bon et en ce qui concerne les formations à distance pour moi c'est aussi purement

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

628 institutionnel/ C'est retrouver des outils mis en ligne par des formateurs compétents qui voilà
629 vont proposer un parcours/ Que ce soit obligatoire je trouve ça absurde parce que souvent ce
630 qu'on a travaillé avant ou les formations qu'on a eu c'est pas forcément là qu'on a des besoins
631 mais bon/ Voilà/ Et en terme de formation on n'ose plus non plus contacter les conseillers
632 pédagogiques qui à la base sont quand même des personnes référents qui peuvent venir et
633 observer et aussi participer à des séquences classe ou à des dispositifs particuliers car ils sont
634 tellement pris par leurs missions mais qui ne sont plus des missions éducatives ou
635 pédagogiques/ C'est ça qui est fou

636 E : Ouais

637 **Mme U** : Que c'est bien dommage/ Que le double regard dans une classe/ L'enseignement à
638 deux/ Le partage même de séances on apprend énormément/ Posture/ La co-préparation aussi

639 E : Ouais

640 **Mme U** : La Co-préparation n'y a rien de tel pour comprendre les choses ou voir là où on fait
641 une erreur

642 E : C'est formateur ouah

643 **Mme U** : Très formateur

644 E : Est-ce que tu as des choses à ajouter ?

645 **Mme U** : Oui

646 E : Est-ce qu'y a des questions que tu aurais aimé aborder ? / Dont je n'ai pas parlé

647 **Mme U** : L'aspect psychologique de l'enseignant et le fait qu'il n'y ait pas de réunions/ Ce
648 n'est pas les réunions de concertation/ Comme les psychologues scolaires quelquefois/ De mise
649 au point avec des spécialistes autre que l'Éducation nationale

650 E : Ouais

651 **Mme U** : Donc avec toute l'équipe pour pouvoir à un moment donné s'il y a un nœud quel qu'il
652 soit/ Un échec avec une relation pédagogique avec un enfant/ Soit une difficulté de préparation
653 de séquence/ Une difficulté professionnelle ou une difficulté quel qu'elle ne soit pas pour une
654 prise en charge mais pour une liberté de parole et quelquefois une prise en charge commune
655 peut-être

656 E : Ça serait quoi comme type de personnel ?

657 **Mme U** : Les personnels de l'école

658 E : C'est-à-dire comme font les médecins quand ils se regroupent en (///)

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

659 **Mme U** : C'est ça

660 E : En équipe pluridisciplinaire

661 **Mme U** : C'est ça

662 E : Mais les autres corps de métier le font/ T'as des équipes pluridisciplinaires/ T'as des tours
663 de table

664 **Mme U** : Et les gens parlent du profil qu'ils ont / Dans les autres métiers ça existe/Ben ça existe/
665 Chez les éducateurs on nous demande de travailler/ On travaille en plus avec des psychologues

666 E : Ouais

667 **Mme U** : Des psychiatres/ Des orthophonistes/ Donc ça on pourrait en discuter peut-être aussi

668 E : Ouais

669 **Mme U** : Les psychomotriciens et ces personnes-là ont peut-être aussi des choses à dire

670 E : En fait c'est faire une équipe pluridisciplinaire

671 **Mme U** : C'est ça/ C'est ça/ Alors y a deux aspects dans ces équipes/ Y a l'aspect un petit peu
672 somatique de soins collectifs/ Libérer sa parole quand on est sur quelque chose qui fait
673 souffrance/ Qui fait difficulté pour la mettre de côté et d'avoir une réflexion commune sur/ Pour
674 pouvoir avancer et un aspect formatif sur un échange peut-être d'outils/ On nous demande/ Moi
675 on m'a demandé par deux fois/ J'ai reçu un courrier là de Gui de Chauillac où on me demandait/
676 C'était tout et n'importe quoi/ Bon/ Quelle est la demande exacte ?

677 E : Oui

678 **Mme U** : Quelle est ma responsabilité ? / Comment traiter ce type d'écrits ? / Les
679 orthophonistes/ Quels liens on peut mettre en place ? / Qu'est-ce qu'elles attendent de nous ? /
680 Une orthophoniste qui intervient 3 fois par semaine sur un enfant quel est son éthique ?

681 E : Ouais

682 **Mme U** : Y a peut-être des outils à partager avec l'enseignant ? / Y a peut-être des attentes /
683 Des demandes même dans son accueil dans l'école

684 E : Ouais

685 **Mme U** : Voilà

686 E : Oui/ C'est tout ou t'as autre chose ?

687 **Mme U** : Oui/ C'est tout

Mme U, Professeure des Écoles

Durée : environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

688 E : Et ben je te remercie bien

689 **Mme U** : Merci Christine

690 E : Merci

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

- 1 E : Bonjour
- 2 **M.K:** Bonjour
- 3 E : Merci de m'accorder cet entretien/ Je vais te poser comme question ce que tu penses de
- 4 l'éducation nationale depuis ces 20 dernières années
- 5 **M.K:** Alors moi je vais pouvoir t'en parler depuis ces 14 dernières années puisque j'ai 14 ans
- 6 d'ancienneté/ Heu ben ce que je peux t'en dire depuis ces 20 dernières années/ Heu ben écoute
- 7 ce que je peux t'en dire sur ces 20 dernières années euh quand même moi j'ai fait les 3/ les 3
- 8 réformes de l'enseignement je crois/ 2002/2008/2015
- 9 E : Oui
- 10 **M.K:** Après fondamentalement on se retrouve toujours avec les mêmes problèmes
- 11 E : Oui
- 12 **M.K:** C'est à dire avec des élèves en difficulté qui sont toujours le même nombre
- 13 E : Oui
- 14 **M.K:** Et en fait on se penche sur le fait de ces élèves en grande difficulté et pour l'instant on ne
- 15 trouve pas de solution/ Moi ce que je pourrais te dire par rapport à ça/ C'est que j'ai l'impression
- 16 que quand même en fait malgré les réformes on trouve pas les solutions/ En tout cas il semblerait
- 17 qu'au niveau des programmes ça améliore pas grand-chose/ En tout cas / Peut-être qu'il faudrait
- 18 se pencher un peu plus sur les moyens qu'on y met/ En termes de moyens humains et de
- 19 l'organisation au sein des écoles
- 20 E : Oui
- 21 **M.K:** Euh moi je crois que le problème fondamental de l'éducation nationale actuellement c'est
- 22 qu'on a encore le même taux d'échec au niveau de nos élèves et qu'il faudrait qu'on arrive à
- 23 palier à ça/ Qu'on arrive à ce que nos élèves soient plus performants et puis qu'ils aient/ Parce
- 24 que quand même l'objectif c'est ça/ Il est pas normal/ Je peux te parler de l'éducation nationale
- 25 en général mais je peux te parler de l'éducation en élémentaire parce que je connais pas mal le
- 26 secondaire mais le problème c'est qu'on a trop d'élèves en échec à la sortie du secondaire donc
- 27 voilà donc je pense que voilà une des missions/ Une de nos missions on n'arrive pas à la remplir
- 28 E : T'as parlé des réformes 2002/ Je n'ai pas les dates en tête
- 29 **M.K:** 2002/ Voilà moi je suis arrivée avec celle là
- 30 E : 2002/2008 et après 2016/ Donc trois changements de programmes/ Toi t'as 14 ans de métier
- 31 **M.K:** 15

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

32 E : Et tu vois une évolution au niveau des enseignements ?

33 **M.K:** Ça c'est là une bonne question/ Euh

34 E : Est-ce que tu as perçu un changement des programmes 2002/2008/ 2015 ?

35 **M.K:** Ah ben oui les programmes ils sont différents/ Après les pratiques au sein des écoles il
36 me semble qu'elles changent pas beaucoup/ Les programmes sont mis en place et que ça a pas
37 grande influence sur la façon dont on travaille en classe/ Euh c'est qu'en fait ces programmes
38 servent de cadre théoriquement / Bon derrière y a plus qu'un cadre/ Y a / Et que voilà/ Que les
39 pratiques de classe changent pas beaucoup voilà/ Un peu quand même / Notamment quand y a
40 une nouvelle fournée d'enseignants qui arrivent et qui sont formés à ces programmes-là/ En fait
41 le problème de ces programmes c'est qu'il faut un minimum de temps et qu'on laisse jamais le
42 temps aux programmes de s'installer

43 E : Oui

44 **M.K:** Et donc on rebascule sur de nouveaux programmes et donc entre la pratique de classe et
45 le cadre

46 E : Oui

47 **M.K:** Faut du temps et on ne nous laisse pas du temps voilà / Il faut un minimum de temps pour
48 que les programmes soient réellement appliqués voilà

49 E : Après je voulais te demander quelles sont les missions fondamentales de l'école pour toi ?

50 **M.K:** Alors pour moi l'école elle doit être émancipatrice/ C'est à dire que l'école doit donner
51 aux élèves des connaissances/ Des savoir-faire mais aussi d'apprendre à apprendre/ D'être / De
52 donner l'instruction nécessaire et les moyens nécessaires pour développer leur sens critique et
53 d'être autonome/ De devenir des citoyens à part entière quoi

54 E : D'accord/ Et comment tu vas définir ton métier ?

55 **M.K:** Comment je définis mon métier ?

56 E : Oui

57 **M.K:** Et ben c'est/ Ben un enseignant qu'est-ce que c'est ? / Ben c'est quelqu'un qui justement
58 doit être capable d'assumer les missions de l'école

59 E : Oui

60 **M.K:** Capable de rendre ses élèves autonomes/ Capables d'apprendre par eux- mêmes/
61 D'apprendre à apprendre en tout cas/ D'apprendre par eux- mêmes/ De s'intéresser/ Justement
62 on posait tout à l'heure la question de l'échec/ Et puis par ce qu'il transmet/ Par rapport aussi à

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

63 l'organisation qu'il met en classe/ Par la façon dont il différencie ses enseignements/ C'est ça
64 aussi notre métier

65 E : Qu'est-ce que ça veut dire apprendre à apprendre ?

66 **M.K:** Ben apprendre à apprendre ça veut dire donner à la fois une méthodologie et un intérêt
67 aux élèves pour chercher et essayer de trouver

68 E : Oui

69 **M.K:** Les aider justement à acquérir cette méthodologie/ Les aider à chercher/ Temps en temps
70 les guider euh voilà c'est ça/ Apprendre à apprendre c'est être capable de devenir à un moment
71 autonome par rapport au savoir et au savoir-faire

72 E : D'accord/ Quelle autorité tu penses avoir en classe ?

73 **M.K:** C'est une bonne question

74 E : Je pense qu'elle est pas mal (Rires)/ ça va/ Ben définis l'autorité/ Qu'est-ce que c'est l'autorité
75 ? / C'est aussi la place du maître dans la classe

76 **M.K:** La place du maître dans la classe/ En fait l'objectif d'un enseignant ce serait de permettre/
77 Enfin d'être un peu l'organisateur des apprentissages en classe/ En fait moi mon objectif dans
78 les classes que je prends/ C'est qu'à un moment l'enseignant s'efface de plus en plus

79 E : Oui

80 **M.K:** Que l'organisation fait que les élèves vont pouvoir par rapport à ce que moi je vais leur
81 proposer et ce que j'ai préparé à l'avance fait qu'ils vont se lancer dans le travail / Qu'ils
82 puissent réaliser ce que je leur propose euh être capable par rapport à ce que je leur propose
83 d'élaborer leur savoir/ S'effacer/ Enfin moi je pense que réellement l'enseignant doit / Je pense
84 que je réussis à partir du moment où j'interviens de moins en moins dans la classe euh donc
85 c'est comment je fais pour que mes élèves soient acteurs et comment je fais pour que mes élèves
86 apprennent et comprennent ce qu'ils apprennent voilà/ Voilà ça c'est un peu voilà/ Donc après
87 l'autorité ça passe aussi par avoir des conditions de classe qui permettent aussi de faire le travail
88 euh

89 E : Oui

90 **M.K:** Donc voilà une espèce de va et vient entre le fait de réguler la classe pour qu'on puisse
91 travailler donc effectivement pouvoir agir sur certains élèves qui n'ont pas très envie de
92 travailler/ De pouvoir travailler dans le calme/ C'était quoi ta question au départ excuse-moi ?

93 E : La place de l'autorité/ La place du maître dans la classe/ C'est à dire que là tu mets un
94 dispositif qui permet aux élèves de travailler en autonomie

95 **M.K:** Oui

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

- 96 E : Toi tu mets tout en amont
- 97 **M.K:** Oui
- 98 E : Et les enfants par eux-mêmes doivent
- 99 **M.K:** Non pas par eux-mêmes mais
- 100 E : Pas par eux- mêmes mais
- 101 **M.K:** Moi l'objectif c'est de réguler
- 102 E : C'est ça / De s'effacer de plus en plus
- 103 **M.K:** L'objectif c'est ça/ L'objectif pour moi en tant qu'enseignant c'est d'en faire le moins
104 possible/ C'est ce que j'essaie d'expliquer à mes élèves c'est que je suis pas quelqu'un de fainéant
105 mais quelqu'un de paresseux/ Moi ça m'aide/ Plus c'est eux qui vont faire à la fois sur des
106 exercices/ Enfin on va décider de voir sur quoi on va travailler/ Après ils vont se lancer dans
107 des hypothèses/ Après voilà/ Qu'ils vont faire des exercices/ Qu'ils vont pouvoir se corriger
108 eux-mêmes/ Qu'ils peuvent voilà participer aussi à l'écriture de la synthèse et la trace écrite
109 après/ En fait c'est de prendre de plus en plus de recul et que ce soit les élèves qui fassent toutes
110 ces tâches là
- 111 E : Oui
- 112 **M.K:** L'autorité voilà c'est de faire en sorte que ça puisse se faire voilà/ Et après je vais avoir
113 l'autorité qui est celle de l'enseignant/ Qu'y a des choses qui ne sont pas acceptables et que voilà
114 et que c'est moduler/ En fait c'est d'instaurer de la confiance/ Un climat de travail donc voilà
- 115 E : Oui
- 116 **M.K:** Essayer de faire quelque chose ensemble quoi
- 117 E : Oui/ ça casse un peu l'image du maître qui fait une leçon magistrale/ A l'ancienne
- 118 **M.K:** Je ne sais pas si c'est à l'ancienne
- 119 E : C'est une méthode traditionnelle
- 120 **M.K:** La magistrale tu peux l'utiliser
- 121 E : Oui
- 122 **M.K:** En fait il faut utiliser un peu de tout/ Y aura une part de magistral à un moment aussi
- 123 E : Oui
- 124 **M.K:** Mais c'est ne pas rester que dans le magistral/// Mais bon la leçon de choses moi je n'y
125 crois pas trop/ Il peut y avoir une partie de magistral mais il faut que les élèves soient actifs

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

126 E : D'accord/ C'est une question à laquelle tu as un peu répondu/ C'est comment tu perçois les
127 réformes ? Les rythmes scolaires/ Le livret de compétences/ Le socle commun

128 **M.K:** Le socle commun je vais avoir du mal à t'en parler parce que je n'ai pas d'avis dessus
129 enfin si sauf que le socle commun c'est cette espèce de (pause)/ Comment je pourrais t'en parler
130 ? / Le socle commun pour moi on va dire que c'est une base/ Euh voilà c'est une base/ Ce sont
131 des repères/ Mais bon par rapport aux choses qui nous ont le plus touché quand même c'est les
132 nouveaux programmes/ On parlera des rythmes scolaires après si tu veux euh/ Moi c'est les
133 nouveaux programmes

134 E : Les programmes 2015

135 **M.K:** Par exemple ceux-là/ Par rapport au socle commun je trouve que les nouveaux
136 programmes sont un petit peu politique et je trouve que c'est pour ça qu'on est un petit peu / On
137 est un petit peu à la merci des volontés politiques/ Des / On veut recentrer l'éducation nationale
138 sur des objectifs qui sont très politiques

139 E : Lesquels par exemple ?

140 **M.K:** Ben on a bien vu la différence entre celui de 2008 et 2002/ On voit bien la différence
141 entre

142 E : Tu peux m'en dire quelque chose/ 2002/2008

143 **M.K:** Alors 2002/2008/ En 2002 c'était on recentrait un peu/ On mettait les élèves au cœur des
144 apprentissages et tout ce qui va autour/ Donc voilà/ 2008 on est revenu à quelque chose où
145 l'objectif/ Alors je n'ai pas de jugement par rapport à ça que les élèves sortent de l'école primaire
146 en sachant lire écrire et compter/ Voilà ça c'est l'objectif

147 E : Oui mais ça ça a toujours été

148 **M.K:** On est bien d'accord/ Mais à la différence c'est qu'on avait décidé de mettre pour chaque
149 classe un niveau de compétences à obtenir/ Que ça c'était aussi en 2002 d'insister aussi sur la
150 compréhension/ De donner du sens aux apprentissages avec les projets/ On est un peu je trouve
151 sur un aspect disciplinaire que moi je trouve / Les disciplines sont traitées enfin moi je trouve
152 les unes à côté des autres / Elles étaient traitées en tant que disciplines donc voilà/ 2015 on s'est
153 penché/ C'est plus basé sur les neurosciences/ On est passé à un aspect disciplinaire mais aussi
154 de laisser du temps en fonction du développement des enfants/ De les recentrer sur la
155 compréhension/ De revenir un peu sur l'esprit de 2002 mais de façon un peu plus précise je
156 veux dire et en tout cas de façon un peu plus adapté à nos élèves/ Donc voilà moi je te cache
157 pas que je trouve que les nouveaux programmes sont très bien faits/ Pour le coup ils
158 correspondent à l'idée que je me fais par rapport aux objectifs en terme d'apprentissage/ Je
159 trouve qu'ils donnent un peu plus de temps aux élèves pour assimiler les notions/ Euh voilà ils
160 tiennent bien en compte de l'avancée des neurosciences

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

161 E : Quoi par exemple en neurosciences ?

162 **M.K:** Et ben c'est à dire sur la neuroscience ben c'est voilà c'est l'enfant il va construire ses
163 savoirs à partir du moment où on va lui poser des problèmes/ Il va essayer de les résoudre

164 E : Oui

165 **M.K:** On va lui laisser le temps pour les faire/ Les choses se font aussi par étape notamment la
166 construction du nombre/ La dessus en ce qui concerne le domaine compréhension de la langue
167 c'est à dire que voilà il faut y aller par étape en termes d'observation/ de manipulation/ de ///
168 donc voilà y a beaucoup de choses qui viennent/ Qui en fait ont été sorties des neurosciences
169 au cours des dernières donc voilà/ Qui fait que voilà il me semble que ces programmes me
170 semblent intelligents/ La façon de voir la progression des enseignements est aussi intéressante/
171 Heu

172 E : Par exemple ?

173 **M.K:** Là par exemple en français on va donner une année de plus à nos élèves pour comprendre
174 que l'étude de la langue c'est important/ Par l'observation on va leur donner des bases solides et
175 ce qui nous permettra de basculer après sur ce qui est important c'est à dire de la grammaire/
176 Pour moi la grammaire c'est un peu la façon de construire sa langue/ Je pense que la grammaire
177 c'est hyper important car à partir du moment où l'élève va pouvoir dire exactement ce qu'il a
178 envie de dire ça va lui permettre dans sa vie de tous les jours d'être mieux compris / De mieux
179 s'exprimer/ Tout ça c'est un apprentissage qui est progressif voilà/ Je trouve que voilà dans le
180 domaine de la langue je trouve qu'il y a des choses très intéressante/ Heu le fait aussi que ces
181 savoirs soient pas simplement un empilement de connaissances/ Qu'on va y aller
182 progressivement/ Qu'on va d'abord travailler sur l'observation/ Un peu comme pour les
183 sciences/ De là on va en tirer/ De ces observations on va en tirer des comment dire/(Pause-
184 Hésitations)/ Des régularités

185 E : Oui

186 **M.K:** Des irrégularités/ Après on pourra basculer sur des règles/// C'est pareil c'est / Dans le
187 domaine de la littérature ou de la lecture on a enfin compris que c'était deux domaines
188 absolument différents

189 E : Littérature et ?

190 **M.K:** Lecture/ Voilà donc l'apprentissage de la lecture n'a rien à voir avec la littérature

191 E : Oui le déchiffrage et l'entrée dans des textes littéraires

192 **M.K:** Voilà/ Même plus que ça l'entrée dans les textes littéraires et la littérature n'ont rien à voir

193 E : Oui

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

194 **M.K:** Et enfin on commence à le comprendre et dans les programmes on marque véritablement
195 cette différenciation/ C'est à dire que dans les nouveaux programmes on entre dans ce qu'on
196 appelle la compréhension systématique de la lecture

197 E : Oui

198 **M.K:** Qui sont liés justement à l'étude de la langue

199 E : Oui

200 **M.K:** En fait pour être efficace et performant il faut qu'on développe des compétences en
201 compréhension de lecture comme par exemple le repérage de substituts/ L'importance des
202 marques/ Des mots un peu machin/ Des marqueurs morpho syntaxique/ Il va falloir quand on
203 lit un texte qu'on émette des hypothèses et puis /// Et ça ça ne peut se faire que sur des textes
204 courts donc voilà

205 E : Oui

206 **M.K:** C'est un apprentissage systématique de la littérature et à un moment on a voulu faire ça/
207 On a voulu prendre pour support la littérature pour faire ça et la littérature ça n'a rien à voir

208 E : Oui

209 **M.K:** La littérature quand on est lecteur soit même c'est / Il n'y a rien de pire que de prendre
210 un texte littéraire de le découper/ De le / De s'arrêter/ De faire une fiche de lecture

211 E : Ouais

212 **M.K:** De lire un chapitre parce que c'est ce qu'on détesterait nous en tant que lecteur/ La
213 littérature c'est un monde qui s'ouvre qui doit permettre de prendre du plaisir/ De ce/// Et ça les
214 nouveaux programmes l'expliquent très bien/ C'est à dire qu'on va faire de la lecture longue et
215 cette lecture longue elle va être intéressante parce que on va laisser déjà les élèves s'emparer de
216 leur livre/ Peut-être de les lire à la vitesse qu'ils veulent et puis après c'est de discuter enfin de
217 débattre enfin sur cette œuvre mais pas d'en faire une analyse systématique avec ces
218 questionnaires de fin de chapitre qui

219 E : En fait ça massacre hein

220 **M.K:** La littérature oui/ Donc voilà moi je trouve que c'est une avancée dans ce domaine là

221 E : Oui

222 **M.K:** Pareil dans le domaine des sciences on a recentré un peu et c'est compliqué parce que ///
223 plutôt sur ce qu'était la démarche scientifique plutôt que sur la leçon de choses

224 E : Oui

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

- 225 **M.K:** Parce que la leçon de choses parce que voilà/ Et puis on est revenu à des choses/ Et puis
226 heu sans doute l'importance de la transversalité heu voilà moi je trouve qu'y a trop de domaines
227 disciplinaires voilà / L'idée ce serait de travailler en projet/ D'essayer de donner du sens
- 228 E : Ça se fait déjà en élémentaire
- 229 **M.K:** Ça se fait en élémentaire/ On le réaffirme
- 230 E : Ouais
- 231 **M.K:** Parce qu'à un moment on avait un peu noyer la transversalité je trouve
- 232 E : Oui
- 233 **M.K:** Voilà je te parle des nouveaux programmes
- 234 E : Oui
- 235 **M.K:** Après tu m'avais parlé du nouveau truc/ Le socle commun/ Je n'ai pas trop de truc là-
236 dessus
- 237 E : Le socle commun ça ne te parle pas ?
- 238 **M.K:** Si/ Si ça me parle/ Je sais ce que c'est mais
- 239 E : Pourtant t'es un pilier toi du rugby non ?
- 240 **M.K:** (Rires)/ Oui mais
- 241 E : Tu devrais quand même savoir ce que c'est
- 242 **M.K:** Ouais c'est les compétences à minima
- 243 E : Ouais en fait le savoir est dispensé sous forme de compétences
- 244 **M.K:** (dubitatif)
- 245 E : C'est une rupture entre savoir et compétence
- 246 **M.K:** Ouais très bien
- 247 E : C'est en base de compétences
- 248 **M.K:** C'est ce qu'ils doivent avoir/ En tout cas ils doivent franchir les paliers
- 249 E : T'as quelque chose à dire sur les compétences/ Si je te demande une définition ? /Comment
250 tu définis une compétence ?

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

251 **M.K:** Heu ben écoute (pause)/ Une compétence/ ça c'est une bonne question parce que c'est
252 hyper dur à définir les compétences/ ça serait heu (pause)/ Je ne sais pas comment te la définir
253 trop/ C'est

254 E : Si on te dit qu'est-ce-que-c 'est ?

255 **M.K:** Bon écoute c'est ce qui permet (pause)/ C'est entre les/ En fait c'est le lien entre les savoirs
256 et les savoir- faire/ Heu c'est ce qui permet de les mettre en œuvre peut-être

257 E : Oui

258 **M.K:** Je te le dirai comme ça mais je ne sais pas trop te la définir en fait et un autre truc que tu
259 me posais c'était le

260 E : Après au niveau des instructions non

261 **M.K:** Le livret de compétences

262 E : Le livret de compétences/ T'es pas obligé de répondre à tout

263 **M.K:** Et les rythmes scolaires !

264 E : Ouais

265 **M.K:** Ah si moi j'ai bien envie d'y répondre aux rythmes scolaires

266 E : Allez

267 **M.K:** J'étais ravi des rythmes scolaires/ J'étais le seul dans mon école

268 E : Toi t'étais ravi ?

269 **M.K:** Oui/ Moi j'étais pour/ Voilà je me suis aperçu qu'a un moment/ Je me suis désengagé de
270 mon syndicat à un moment parce que

271 E : T'es syndiqué ?

272 **M.K:** Je l'étais

273 E : T'étais où ?

274 **M.K:** J'étais au Snu moi en fait/ J'en suis sorti en fait quand j'ai vu la frilosité qu'il y avait par
275 rapport aux rythmes scolaires

276 E : Oui

277 **M.K:** Qui était juste en fait/ Moi j'ai trouvé un opportunisme par rapport aux collègues qui
278 râlaient/ Heu parce que moi je trouve qu'au départ les syndicats ne se sont pas battus pour/ Les
279 parents d'élèves aussi/ Heu voilà après très vite je me suis retrouvé en minorité par rapport à

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

280 mes collègues alors je suis sorti de mon syndicat à ce moment-là/ Voilà je n'aimais pas leur
281 discours

282 E : Oui

283 **M.K:** Je suis revenu parce que voilà après

284 E : oui

285 **M.K:** Y a des combats à mener et par rapport aux enjeux scolaires qui sont en place mais non/
286 Non moi je pense qu'il faut qu'on agisse sur les rythmes scolaires/ Moi je suis persuadé que cinq
287 matinées c'est quand même plus efficace que quatre matinées/ Je pense que les journées longues
288 servent à rien et

289 E : Oui

290 **M.K:** Et après moi je te parle d'un point de vue scolaire et/ Ce qui m'intéresse c'est la scolarité/
291 C'est que le temps scolaire/ Je ne te parle pas du temps périscolaire/ Moi je suis enseignant/ Ce
292 qui m'intéresse c'est le temps scolaire et moi le temps scolaire je le trouvais trop long dans la
293 journée

294 E : Oui

295 **M.K:** Et cette cinquième matinée/ Je trouve que c'est une matinée supplémentaire pour travailler
296 efficacement avec les élèves/ Voilà je trouve que c'était une bonne réflexion/ Une bonne/ Voilà
297 je pense que je suis un des rares à penser comme ça mais ce n'est pas grave

298 E : Non/ T'as pratiqué et tu es convaincu que c'est bien

299 **M.K:** Ah moi je suis convaincu

300 E : Enfin moi quand l'essai a été lancé j'ai trouvé que c'était une chouette idée

301 **M.K:** Oui

302 E : Tu vois je me suis dis -sortie à 4 heures tu vois t'as du temps et quand je l'ai pratiqué en étant
303 /// j'ai trouvé moins chouette que ça

304 **M.K:** D'accord

305 E : Parce que tu vois entre 4 et 5 heures ça ne se joue pas à tant que ça et puis par contre avoir
306 tout le temps boulot-boulot-boulot sans avoir de temps d'arrêt

307 **M.K:** Oui

308 E : Pour moi c'est difficile

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

309 **M.K:** Alors pour moi c'est que je n'étais pas d'accord avec mes collègues là-dessus/ C'est que
310 je ne parlais pas de moi/ Je parlais de mes élèves

311 E : Oui mais moi j'ai interviewé d'autres maîtres/ Si un maître arrive avec un état de fatigue
312 avancée ça a des répercussions sur les enfants

313 **M.K:** Oui mais moi je ne suis pas dans un état de fatigue avancée parce que je travaille le
314 mercredi

315 E : Voilà/ Enfin moi je pense que le confort de l'enseignant a des répercussions sur la qualité
316 de son service

317 **M.K:** Alors tu imagines comment j'ai pu me trouver en minorité avec les collègues

318 E : Non mais j'imagine bien

319 **M.K:** Parce que le confort de l'enseignant ce n'est pas ce qui a été recherché dans la réforme
320 des rythmes scolaires

321 E : Et ouah mais moi quand même j'insiste/ Parce que là en ce moment y a quand même
322 beaucoup d'enseignants qui sont lessivés/ Qui font du burn- out/ Je crois / Je pense que s'il avait
323 le mercredi ça pourrait tu vois ?

324 **M.K:** Ah ?

325 E : Tu comprends ce que je veux dire ?

326 **M.K:** Ouais

327 E : Je ne suis pas uniquement dans le truc de l'élève/ Je suis dans les conditions professionnelles
328 d'exercice du métier

329 **M.K:** Oui/ Tout à fait/ Je suis d'accord avec toi mais je pense que cette réforme a été faite pour
330 faire en sorte que nos élèves travaillent mieux/ Après qu'on n'ait pas anticipé la fatigue des
331 enseignants c'est sans doute vrai

332 E : Oui

333 **M.K:** Mais l'objectif c'était par rapport à nos élèves au départ et voilà

334 E : Oui

335 **M.K:** Et le burn out je ne pense pas qu'il soit lié au mercredi matin/ Il a à voir avec les rapports
336 qu'on a avec nos élèves/ Voilà certaines formes qu'on a nous de concevoir l'éducation des élèves
337 et on s'affronte de plus en plus à des conceptions différentes des parents

338 E : Oui

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

339 **M.K:** Donc voilà c'est plutôt les relations qu'on avec les parents/ Les difficultés qu'on peut
340 rencontrer avec nos élèves en termes de voilà qui fait que

341 E : Oui

342 **M.K:** Qui fait que le métier voilà est de plus en plus difficile

343 E : Oui

344 **M.K:** Et dans certaines zones c'est vraiment très difficile

345 E : oui

346 **M.K:** Mais je ne suis pas tout à fait sûr que ce soit lié au mercredi matin

347 E : D'accord/ Ensuite est-ce que tu lis les Instructions officielles ?

348 **M.K:** Oui

349 E : Les spécialistes en didactique/ Les bouquins en pédagogie

350 **M.K:** Alors moi/ Oui/ Oui

351 E : T'es bien informé

352 **M.K:** Alors je ne sais pas parce que moi je réagis en fonction des difficultés que je rencontre
353 avec mes élèves

354 E : Oui

355 **M.K:** Donc à partir du moment où je suis confronté à une situation qui me / Je cherche des
356 solutions donc je cherche

357 E : D'accord

358 **M.K:** Voilà ça m'est arrivé cette année avec une classe avec des niveaux tellement différents
359 qu'il a fallu que je me penche sur la façon dont j'allais pouvoir travailler avec eux en différencié
360 / Donc je suis allé chercher/ Donc voilà/ Moi ma façon de travailler avec mes élèves m'a permis
361 de ramener un peu le calme dans cette classe et de travailler et d'essayer d'avoir des idées que
362 d'autres pédagogues / Voilà /// Moi je travaille en ce qu'on appelle "îlot bonifié"/ Donc voilà
363 c'est par niveau/ Ce qui permet d'avoir une régulation des élèves par leurs pairs en fait et pas /
364 Ca c'est pareil je suis allé chercher des idées par rapport à des choses que je mettais en place/
365 Oui moi je cherche pas mal parce que je trouve que la péda c'est ce qui a de plus intéressant
366 dans notre métier/ C'est à dire qu'on peut résoudre nos problèmes en trouvant voilà des
367 organisations pour nos élèves par rapport à leur savoir-être/ Leur savoir-faire/ Leur savoir

368 E : Oui

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

369 **M.K:** Et après je m'intéresse beaucoup à des systèmes éducatifs qui marchent

370 E : Par exemple ?

371 **M.K:** Ben les Finlandais quoi/ Les Finlandais plus que les Coréens ça c'est sûr

372 E : Oui

373 **M.K:** C'est des systèmes performants mais y en a un qui m'intéresse plus que l'autre

374 E : Et des Finlandais tu peux m'en dire quelque chose ?

375 **M.K:** Ben sur les Finlandais c'est un peu cette façon de voir/ Ben c'est un peu la mission
376 d'enseignant/ C'est à dire que c'est ce qu'on disait tout à l'heure/ ça revient à dire c'est quoi notre
377 mission ? / Est-ce que c'est de sélectionner les meilleurs ou est-ce que c'est de permettre à
378 chacun de trouver sa place dans le système ? Les Finlandais ils sont partis là-dessus/ C'est à dire
379 il n'y a pas de notes avant l'âge de 14 ans/ Ils travaillent par groupe de besoins/ T'as un système
380 de tutorat enfin/ Y a pas de pression/ Y a pas de pression de réussite/ Y a pas de maintien /
381 Voilà l'objectif c'est de permettre à chacun de faire partie/ De faire partie/ De cette société qui
382 est l'école et de ne pas se sentir en danger

383 E : Oui

384 **M.K:** Voilà une certaine confiance en soi qui permet d'apprendre quoi/ Si on le met en échec il
385 n'a pas envie quoi

386 E : Oui

387 **M.K:** Après moi pendant 15 ans je n'ai pas mis de notes et la première fois que j'en mets c'est
388 dans cette école (rires) / Donc voilà mais là je sens qu'y a/ Que c'est trop compliqué/ Je ne suis
389 pas titulaire mais moi je sais que les climats de classe que j'avais pu instaurer c'était aussi grâce
390 à ça/ C'était différencier un max/ Ce n'était pas mettre de notes donc voilà

391 E : Oui

392 **M.K:** Après ce qui est compliqué c'est d'essayer de fonctionner à plusieurs comme ça ou alors
393 être en fin de cycle pour pouvoir le faire heu

394 E : Si tu ne mets pas de notes/ Tu mets ABC

395 **M.K:** Heu moi je fonctionnais en acquis/ En cours d'acquisition et non acquis

396 E : Oui/ D'accord

397 **M.K:** Mais pas A+/ A-/ Pas B+/ C'est plus sur les compétences qui sont acquises / Sinon aussi
398 je pouvais fonctionner en pourcentage de réussite sur certaines choses mais voilà c'était plus
399 valoriser ce qui était réussi que mettre en évidence ce qui était en échec/ Voilà

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

400 E : Oui

401 **M.K:** Après voilà quand un élève se sent moins jugé c'est plus simple pour lui/ Quand il voit
402 qu'il a le droit de se tromper/ Quand il s'aperçoit que l'erreur fait partie des apprentissages /
403 L'objectif c'est de reprendre confiance quoi

404 E : Oui

405 **M.K:** D'ailleurs il n'aurait jamais dû la perdre la confiance/ Oui donc voilà/ Oui le système
406 finlandais m'intéresse plus que le système coréen qui est hyper élitiste quoi

407 E : Qu'est-ce que tu penses de l'inspection ?

408 **M.K:** Heu un mal nécessaire

409 E : Un mal nécessaire (rires)

410 **M.K:** Moi je pense que l'inspection est un mal nécessaire parce qu'on a besoin d'avoir un retour
411 de l'institution sur nos pratiques donc voilà c'est aussi/ Après quand c'est perçu comme un/ C'est
412 un moment qui devrait être un moment qui devrait nous permettre de faire le point sur notre
413 carrière / C'est souvent vécu comme une source d'angoisse quoi/ Moi je pense qu'il est important
414 qu'il y ait un retour de l'institution sur nos pratiques/ Alors maintenant ce qui va se passer
415 maintenant/ C'est dans l'air du temps/ Que ça soit plutôt formatif que sommatif ça serait pas mal
416 quoi

417 E : Toi tu les as vécues comment les tiennes d'inspection ?

418 **M.K:** Moi plutôt bien parce que je n'ai pas tellement changé

419 E : T'as fait à ta façon tranquille

420 **M.K:** Oui/ Oui/ Après c'est l'aspect formel/ Je savais que j'étais inspecta blé et / C'est un aspect
421 formel qui moi me hérisse/ Parce que voilà ce qui nous est demandé en termes de cahier journal/
422 De fiches de préparation/ De choses comme ça/ Je trouve relativement hypocrite mais sur la
423 première j'ai respecté le truc parce que j'étais jeune enseignant mais sur la deuxième j'ai été
424 relativement honnête parce que j'avais un cahier journal et tout ça et qui me servait à moi en
425 tant qu'outil dans la classe pour savoir ce que j'allais faire dans la journée / Je mettais les
426 compétences en plus mais je mettais pas de fiches de prép dans l'année/Donc j'ai été honnête /
427 J'ai présenté les fiches de prép sur ce que j'allais proposer dans la matinée et après c'est tout et
428 après j'ai expliqué que je faisais comme ça parce que je voulais pas perdre du temps sur l'aspect
429 formel quoi

430 E : Oui

431 **M.K:** Voilà

432 E : D'accord

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

433 **M.K:** Les deux inspections que j'ai faites c'est plutôt bien parce que le retour que j'en ai eu été
434 voilà/ Effectivement ça m'a permis de mettre le point sur les choses sur lesquelles je m'étais
435 penchées/ De voir aussi un petit peu les perspectives de carrières

436 E : Oui/ On t'a proposé quoi ?

437 **M.K:** Moi j'ai fait conseiller péda pendant 9/10 mois

438 E : Oui

439 **M.K:** Je sais que c'est lié à l'inspection que j'ai fait juste avant quoi/ J'ai fait fonction de / ça
440 c'était plutôt bien / Après on m'a orienté sur celle d'après sur la direction/ Soit d'école soit
441 d'établissement/ Comme chef d'établissement

442 E : Oui

443 **M.K:** Pour le coup je ne pense pas que/ C'était une idée mais je ne crois pas que

444 E : Chef d'établissement ?

445 **M.K:** Oui mais c'est dans le secondaire/ Ouais c'était dans le secondaire/ Voilà pour faire le
446 lien/ Le raisonnement c'était faire le lien entre ce que je mettais en place/ Par rapport à ce que
447 je mettais en place en classe et le fait de faire passer le message en secondaire/ Enfin c'est ce
448 qu'on m'avait un peu présenté comme ça/ Enfin j'ai passé le truc de directeur et je suis pas
449 devenu directeur et en fait je suis de moins en moins persuadé que c'est un métier qui me plairait
450 voilà

451 E : Directeur ?

452 **M.K:** Maître formateur je me tournerais plus vers un truc comme ça/ Retourner vers ça/ Maître
453 formateur/ Conseiller péda/ C'est ces domaines qui m'intéressent plus

454 E : Science de l'éduc

455 **M.K:** Ouais voilà mais pour travailler sur du concret/ Avec la classe et avec les collègues

456 E : Ça c'est bien

457 **M.K:** Ouais c'est bien/ Je vais m'inscrire à l'ESPE

458 E : Tu l'as fait ?

459 **M.K:** Je vais essayer de m'inscrire l'année prochaine/ Ouais mais c'était/ Donc voilà l'inspection
460 m'a servi à ça

461 E : Donc c'est bien/ C'est donc un bilan de compétences pour le coup/ Un retour sur tes pratiques
462 et ce que tu peux en

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

- 463 **M.K:** Oui c'est un peu voilà
- 464 E : C'est un bilan de compétences/ T'as d'un côté l'inspecteur a fait son boulot de contrôle
- 465 **M.K:** Oui
- 466 E : Institutionnel
- 467 **M.K:** Non je ne crois pas
- 468 E : Ouais mais y a l'obligation de contrôler
- 469 **M.K:** Oui
- 470 E : Et après il a rajouté le volet formation du personnel
- 471 **M.K:** Voilà/ Moi le conseiller péda qui rentre dans la classe et qui travaille avec moi sur ma
472 pratique de classe voilà ce qui m'intéresserait
- 473 E : Ouais / Ouais
- 474 **M.K:** Parce que l'inspection telle qu'elle est/ Y a la note qui fait qu'y a un enjeu derrière qui fait
475 que / C'est un peu comme avec nos élèves
- 476 E : Oui
- 477 **M.K:** T'es pas le même quand tu sais qu'y a
- 478 E : Oui
- 479 **M.K:** Mais ce qui fait qu'y a qui fait que c'est intéressant pour nous c'est de se dire - tiens
480 aujourd'hui je suis noté- Comment je le vis et donc comment le vivent nos élèves ? -
- 481 E : Oui
- 482 **M.K:** Et comment je le vis si jamais je n'ai pas une bonne note ?
- 483 E : Oui
- 484 **M.K:** Voilà et nous on est rarement noté donc heu on ne se met jamais à la place de nos élèves
- 485 E : Oui
- 486 **M.K:** Quelle est la répercussion pour moi si jamais l'appréciation de la personne qui vient me
487 noter est déplorable/ Comment je le vis donc après c'est intéressant/ Non ce n'est pas intéressant
488 en fait (rires)
- 489 E : (Rires)
- 490 **M.K:** Mais ça montre surtout comment nos élèves le vivent quoi

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

491 E : Oui mais ça c'est en aparté mais quand t'es adulte j'espère que quand même les gens se
492 mettent parfois en position de faire de nouveaux apprentissages

493 **M.K:** Oui/Oui/ J'entends bien

494 E : Alors ensuite est-ce que tes pratiques de classes elles te semblent en accord avec les textes
495 officiels ?

496 **M.K:** Alors là avec les nouveaux programmes oui

497 E : Oui

498 **M.K:** Oui

499 E : Tu peux en dire quelque chose ? Ou non parce que t'en as déjà parlé

500 **M.K:** Ben moi je t'en ai déjà parlé avant

501 E : Oui

502 **M.K:** Ouais mais c'est marrant parce que moi je me suis retrouvé avec ce qui est arrivé dans les
503 nouveaux programmes correspondait à ma pratique de classe donc voilà

504 E : Est-ce que tu peux mettre de noms de pédagogues/ De personnes qui ont travaillé en
505 neurosciences

506 **M.K:** Non

507 E : Toi tu le fais / Tu as appris comment ? / Toi tu as une pratique sportive aussi/ Et je pense
508 que tu as dû transvaser des choses qui se font en sport

509 **M.K:** Oui c'est ça/ C'est exactement ça/ En fait le truc c'est que je suis parti de ce que moi je
510 vivais en sport/ Moi en plus je viens d'un sport collectif/ Donc le moyen de faire progresser nos
511 apprenants c'était de les mettre face à des situations problèmes/ On n'était pas dans l'analytique/
512 c'est à dire que ce n'est pas une répétition de gestes

513 E : Oui

514 **M.K:** Eux il faut qu'ils prennent des décisions par rapport à ce qui se passe/ C'est à dire la cible/
515 L'adversaire/ Le partenaire/ Le problème c'est faire des choix et faire des choix qui soit
516 efficaces donc on les mettait dans des situations où ils étaient obligés de faire des choix

517 E : Oui

518 **M.K:** Donc des fois ils essayent et ça ne marche pas et donc voilà quand y a ces essais/ erreurs/
519 essais/ erreurs et puis effectivement après on va les aider en leur donnant une technique/ Et
520 après on va faire de la répétition/ En fait moi j'utilisais ça

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

521 E : Oui

522 **M.K:** On va chercher/ On va voir ce qui marche et ce qui ne marche pas et après on s'entraîne/
523 C'est exactement la même chose pour le français/ Les maths/ Les choses comme ça/ Tu
524 découvres/ Tu fais des hypothèses/ Tu essaies de résoudre un problème/ Quand tu l'as résolu/
525 Tu essaies de voir comment tu as fait

526 E : Ouais

527 **M.K:** Et après tu t'entraînes

528 E : Oui

529 **M.K:** Et après/// soit y a une évaluation sommative

530 E : Ouais/ Donc toi tu l'as appris par ta propre pratique

531 **M.K:** Ouais par ma pratique sportive/ Ouais mais après il a fallu que je comprenne comment
532 les maths marchaient et la construction du nombre/ Tu vois ce que je veux dire ?

533 E : Ouais

534 **M.K:** Donc après je me suis intéressé à ce qui sort mais des noms je ne t'en dirai pas tu vois

535 E : C'est à dire que tu ne lis pas de bouquins de pédagogues

536 **M.K:** Si mais je ne peux pas te dire de noms de pédagogues en tant que tel

537 E : Ouais Meirieu

538 **M.K:** Ouais Meirieu ouais mais je n'ai pas une connaissance encyclopédique mais je sais que
539 moi ce que je propose c'est sorti des Meirieu/ Des voilà/ Des Vygotski voilà/ ça oui je peux t'en
540 parler mais des noms en tant que tel c'est plutôt beaucoup de pratique de classe qui est faite/ Si
541 on va dire en français je travaille beaucoup avec ce qu'on fait Cébe et Goigoux

542 E : Oui

543 **M.K:** Ouais ça ça me semble intéressant sur ce qui a été fait sur la compréhension de lecture/
544 Sur voilà/ J'ai un petit problème avec les noms/ C'est un petit peu pareil avec les acteurs et tout
545 ça alors des fois j'oublie alors voilà

546 E : Oui

547 **M.K:** Alors en maths c'est qui / Sur la construction des nombres c'est qui/ Bentolila sur l'étude
548 de la langue je crois qu'il avait fait des choses très très intéressante donc voilà/ Si si j'ai quelques
549 pédagogues qui me servent de référence mais après je pioche beaucoup sur internet / Les choses
550 qui m'intéressent je vais voir un peu plus loin

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

551 E : Oui

552 **M.K:** Après y a aussi des formations éducation nationale qui sont aussi très très intéressantes

553 E : Ben justement qu'est-ce que tu penses de la formation des enseignants ? / C'est la dernière
554 question

555 **M.K:** Alors écoute moi j'ai un parcours qui est un peu différent/ C'est à dire que moi je suis
556 arrivé dans le métier à 35 ans

557 E : Qu'est-ce que tu faisais avant ?

558 **M.K:** J'étais éducateur sportif en fait

559 E : T'étais éducateur sportif et t'as passé le concours

560 **M.K:** Voilà/ Donc moi après j'ai une vie donc voilà/ Quand j'avais 35 ans j'étais éducateur
561 sportif après je suis parti en IUFM la deuxième année j'étais le roi du pétrole/ J'étais payé pour
562 aller à l'école/ ça m'a vachement plu/ J'ai eu plaisir à travailler en péda

563 E : Oui

564 **M.K:** Donc moi j'ai toujours eu par rapport à ça/ Quand avant t'as fait toutes tes études en
565 bossant et machin/ D'un seul coup tu as le droit à une formation continue/ Que tu es d'égal avec
566 les gens que tu côtoies/ Mais moi j'ai eu plus d'animateurs et de formateurs intéressants que pas
567 intéressants/ Que voilà on te paye des heures pour aller en formation continue/ Heu voilà moi
568 par rapport à ça j'y suis jamais allé à reculons et j'y ai toujours trouvé des choses qui
569 m'intéressaient et quand ça m'intéressait pas je me disais- J'ai quand même la chance d'être payé
570 pour être en formation- donc voilà j'ai toujours pris beaucoup de plaisir à aller en formation/
571 J'ai aussi l'objectif d'y retourner plus fréquemment pour voir ce qui est fait en fait / Et en fait je
572 suis jamais resté/ Je suis rarement sorti de l'université ou d'une formation continue en disant -
573 J'ai rien appris-/ Y a toujours un truc que t'apprends

574 E : Ouais

575 **M.K:** Le problème/ Moi j'ai un peu de mal avec certains collègues/ Je ne te le cache pas/
576 D'ailleurs la dernière fois on a fait /// On s'est retrouvé en début d'année en amphi/ Y a des
577 choses qui me sont insupportables

578 E : Par exemple ?

579 **M.K:** Je trouve insupportable que voilà pendant qu'on parle des nouveaux programmes y ait
580 des collègues qui corrigent leurs copies/ Je trouve insupportable que les gens soient en train de
581 jouer à leurs jeux vidéo sur leur téléphone/ Je trouve insupportable qu'après qu'on se retrouve à
582 faire une synthèse et qu'après y ait 5 personnes qui soient en train de discuter de leurs vacances

583 E : Oui

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

584 **M.K:** Tout ça m'est insupportable mais vraiment

585 E : Oui

586 **M.K:** Et après le retour de bâton serait sans doute de dire -hé comme vous voulez pas le faire -
587 on fait pas semblant et on a qu'à se retrouver devant les élèves-/ Cette formation continue quand
588 même ce qu'on sait pas quand même c'est qu'elle a été gagné sur les 27 heures qu'on faisait
589 avant/ On a gagné le droit de faire cette formation continue/ Je te cache pas que j'ai été très déçu
590 aussi et ça je te le dis/ Tu le répéteras pas parce que c'est pas ton truc/ C'est que sur les deux
591 mercredis prévus pour les nouveaux programmes/ Y a aucune école des deux écoles dans
592 lesquelles je suis qui va bosser sur les nouveaux programmes quand même

593 E : Nous on a bossé la semaine dernière

594 **M.K:** Ben je ne sais pas/ Ce n'est pas ce qu'on m'a dit/ On m'a dit que c'était conseil des maîtres
595 ou je ne sais pas

596 E : On a bossé

597 **M.K:** Ah d'accord/ Parce que moi dans l'école où je suis allé c'était conseil des maîtres tu vois/
598 Rien sur les nouveaux programmes

599 E : Oui

600 **M.K:** Moi je ne trouve pas ça normal voilà/ Moi c'est des choses qui ne me plaisent pas parce
601 que c'est une forme de comportement dont on ne supporterait même pas le dixième de ça avec
602 nos élèves/ Et voilà moi je trouve qu'on ne supporterait pas ça de nos élèves et que /// Donc
603 voilà donc la formation continue

604 E : Oui

605 **M.K:** Moi quand même je pense que c'est important / J'y trouve toujours quelque chose qui me
606 permettra/ On a la chance sur le net d'avoir des ressources/ Beaucoup de partages de collègues
607 et voilà

608 E : Oui/ Et magistère

609 **M.K:** Magistère l'année dernière ce que j'ai fait alors c'est pareil c'est / J'ai trouvé ça parce que
610 moi j'ai fait l'anglais l'année dernière/ Et j'y ai appris/ Alors franchement sur les 3 heures que
611 j'avais à faire/ Si j'avais une heure qui m'ont intéressée c'était voilà mais j'ai eu au moins les
612 séquences de classe qui m'ont intéressées parce que ça donnait des idées

613 E : Ouais

614 **M.K:** Et après moi le distanciel j'y crois beaucoup / Heu je trouve que c'est important parce que
615 de toute façon c'est ce que tu fais toi au quotidien quand tu vas sur internet chercher / Les
616 supports de l'Éducation nationale sont voilà intéressants/ En fait c'est un des moyens voilà

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

617 E : Oui

618 **M.K:** Après ce que je regrette c'est qu'il ne faudrait pas que ça remplace la formation continue
619 en tant que telle/ Moi ce que je regrette de la formation continue c'est ce temps qu'on avait avant
620 de sortir de la classe pendant 2 ou 3 semaines/ Moi j'appréciais bien/ Parce que ça permettait
621 d'avoir un temps à toi qui était assez conséquent/ J'aimais bien cette formule là

622 E : Oui

623 **M.K:** Et puis partir dans un domaine très ciblé que ce soit les sciences ou l'anglais ou voilà/ Je
624 trouvais que ce temps-là était pas mal/ Heu ce que je regrette après c'est les économies qu'ils
625 veulent faire voilà/ Ouais ça c'est sûr parce que c'est en termes d'économie tout court/ Non moi
626 je pense qu'il faut qu'on soit formé/ Qu'on / De toute façon t'apprends toujours des trucs quoi

627 E : Qu'est-ce que tu voudrais rajouter qui n'est pas dans les questions ?

628 **M.K:** Rajouter ?

629 E : Ouais/ Rajouter ou dire par rapport à ton métier

630 **M.K:** Alors moi franchement j'ai la chance d'avoir un métier qui me plaît beaucoup quoi mais
631 vraiment je suis très content/ Enfin c'est plus que ça / Mon métier me passionne

632 E : Oui

633 **M.K:** Voilà moi ce que je regrette c'est / Moi alors c'est plus depuis que je suis dans la région/
634 Dans l'Hérault

635 E : Oui/ ça t'en as pas parlé mais tu vois une différence entre

636 **M.K:** Oui je vois une différence

637 E : Tu peux en dire quelques mots rapidement

638 **M.K:** C'est compliqué quand même (rires)

639 E : C'est compliqué c'est à dire ?

640 **M.K:** Par exemple moi je vois une différence en termes de travail en équipes/ De travailler sur
641 des projets/ De / Heu voilà/ De/ Ouais/ Moi je suis sur deux écoles/ J'en ai fait quelques-unes
642 depuis deux ans/ Voilà j'ai trouvé ici des idées de travailler sur des projets donc y a des projets
643 dans l'école/ Moi j'ai pas encore eu l'occasion de travailler en équipe ici/ Je sais pas si ça se fait
644 ou pas / Mais quand je dis travailler en équipes c'est travailler en inter cycles c'est réfléchir un
645 peu ensemble sur les élèves quoi/ Je trouve que c'était beaucoup plus fort en région parisienne
646 et en fait je l'ai retrouvé dans une ou deux écoles en REP/ Là pour le coup y a un gros travail
647 en équipe mais je me demande si c'est pas parce que c'est obligatoire tu vois?

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

648 E : Ouais

649 **M.K:** Voilà moi je trouve que ça manque/ De travailler en équipe/ Après voilà/ Je crois que je
650 te l'avais dit que c'est compliqué d'avoir une vision un peu juste

651 E : Oui

652 **M.K:** Après j'ai rencontré des enseignants qui sont un peu compliqués moi je trouve (rires)

653 E : Des quoi ?

654 **M.K:** Des attitudes d'enseignant qui sont un peu compliquées quoi par rapport à leurs élèves en
655 difficulté/ Par rapport / Qui sont dans une reproduction d'élites/ Donc voilà ça ça me pose
656 problème/ Des discours sur les gamins qui me plaisent pas aussi/ Alors après voilà c'est des
657 écoles où c'est des collègues qui sont proches de la retraite et qui ont une vision de l'éducation
658 qui est pas exactement la même que la mienne quoi mais après /// voilà c'est un peu la différence/
659 Après les équipes sont pas les mêmes/ Enfin dans le nord ça bouge beaucoup dans le milieu
660 enseignant et alors qu'ici dans l'Hérault c'est / C'est/ Ca bouge moins quoi/ En tout cas on vient
661 finir sa carrière dans l'Hérault (rires)

662 E : Non/ Y en a qui n'en sont jamais sortis

663 **M.K:** Je sais bien mais ils ne sont pas très nombreux à entrer dans le métier quoi/ Tu ne te rends
664 pas compte mais à Paris c'est une journée entière qui arrive à Paris chaque année quoi/ Ce qui
665 fait

666 E : Oui/ Y a un brassage et du coup que les pratiques sont modifiées par le brassage

667 **M.K:** C'est ça

668 E : Ici/ T'es planté/ Tu bouges plus

669 **M.K:** C'est ça

670 E : Du coup c'est un fonctionnement qui est un peu sclérosé

671 **M.K:** Voilà

672 E : Ouais

673 **M.K:** Enfin moi c'est le sentiment que j'en ai après je ne sais pas si c'est vrai ou si ce n'est pas
674 vrai/ Mais moi voilà c'est la première fois que je voyais des collègues qui faisaient 25 ans dans
675 le même niveau/ Dans la même école/ Enfin tu vois/ Moi ça me/ Ah quand- même/ 25 ans de
676 Cp/25 ans de CE2/25 ans de Cm1 quand même

677 E : (Rires) Tu imagines la tronche des fiches ? / Les fiches on a pas besoin de les changer

678 **M.K:** Ben je ne sais pas

M. K, Professeur des Écoles

Durée : 58 minutes

Lieu : Salle de classe

679 E : Ben merci

680 **M.K:** Ben avec plaisir

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

1 E : Alors première question/ D'abord je te remercie de m'accorder ce temps

2 **Mme N** : Avec plaisir

3 E : Je vais te poser comme question ce que tu penses de l'Education nationale depuis ces 20
4 dernières années ?

5 (///)

6 **Mme N** : Alors moi déjà je ne suis enseignante que depuis 10 ans/ Ces 20 dernières années
7 c'est un peu difficile pour moi d'avoir du recul par rapport à ça/ Euh j'ai une impression mais
8 surtout due à cette année d'une dégradation du système quand- même dont on parle depuis
9 longtemps mais une dégradation par rapport au soutien qu'on peut avoir nous en tant
10 qu'enseignants par rapport à l'institution

11 E : Ouais

12 **Mme N** : Ça reste pour moi primordial l'éducation nationale et en ce moment c'est vrai que j'ai
13 une vision très négative de ce qui se passe aujourd'hui et je trouve qu'on a de moins en moins
14 de soutien de la part de notre hiérarchie et de l'organisation en général/ Et que tout est trop
15 segmenté justement/ Qu'on ouvre pas assez les écoles à d'autres professions comme par
16 exemple les éducateurs/ Les psychologues/ Même si y a des psys scolaires qui existent/ Je
17 trouve qu'on est encore trop dans les écoles renfermés dans notre fonctionnement et que le
18 système mériterait voilà de s'ouvrir et de revoir plutôt le fonctionnement/ J'aurais plutôt
19 tendance à dire qu'il faudrait revoir tout le fonctionnement

20 E : Tout le fonctionnement serait à revoir ?

21 **Mme N** : Ouais/ Pas tout mais

22 E : Qu'on est trop repliés sur nous-mêmes

23 **Mme N** : Qu'on est trop replié sur nous-mêmes/ C'est quelque chose que j'entends dire aussi
24 des anciens puisque je pense aussi par rapport à ceux que m'ont dit les anciens puisque je suis
25 plutôt débutante dans mon boulot mais une petite déception par rapport au moment où je suis
26 rentrée en étant motivée et là déception qui est due aussi à cette année mais euh voilà plutôt une
27 déception quand même quant à l'organisation et à la valorisation de notre boulot/ De notre
28 statut/ Voilà mais après ça reste pour moi voilà quelque chose qui doit être mis en avant
29 l'éducation / L'éducation nationale en général a besoin de voilà/ Qu'on fasse une politique de
30 communication plus importante/ Par rapport à remettre les choses au clair pour qu'est-ce que
31 c'est le rôle de l'Education nationale dans notre société et je pense qu'effectivement y a eu un
32 basculement comparé par exemple moi quand j'étais élève la vision de ce que ça peut être / Je
33 pense qu'y a beaucoup de gens dans la société qui ne se retrouve pas déjà dans l'Ecole et que
34 je dirai pas que ça va dans une évolution positive voilà/ Voilà

35 E : Après quelles sont les missions fondamentales que l'Ecole devrait privilégier ?

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

36 **Mme N** : Par rapport à aujourd'hui ? Par rapport à ce que je viens de dire ?

37 E : L'école / Pour toi quelles sont les missions qu'elles devraient transmettre ?

38 **Mme N** : Pour moi c'est de pouvoir intégrer tout le monde dans la société / Voilà la base/ Peut-être qu'on devrait miser les choses sur qu'est-ce que c'est que d'être citoyen / C'est primordial pour moi au delà des compétences etc. / Mais je pense qu'on a besoin aujourd'hui de/// Et ben d'intégrer tout le monde dans notre système sociétal et de voilà pour moi c'est aussi une histoire d'intégration en général et ensuite évidemment donner une base à tout le monde pour que tout le monde puisse se retrouver dans voilà plus tard dans sa formation de citoyen/ Formation de professionnel enfin sa culture professionnelle mais vraiment ce qu'on appelle le vivre-ensemble/ Vivre ensemble pour travailler/ Pour faire des choses je trouve que vraiment c'est le point primordial aujourd'hui et vu comme fonctionne la société aujourd'hui je pense que c'est la chose primordiale bien qu'effectivement c'est aussi l'instruction mais je pense qu'elle passe un peu de côté aussi voilà

49 E : Oui c'est permettre l'intégration des jeunes citoyens dans la société actuelle

50 **Mme N** : Ouais/ Je pense que vraiment c'est primordial/ Leur apprendre à travailler ensemble / Leur apprendre à fonctionner ensemble euh tout en ayant ben les savoirs au niveau apprentissage voilà/ De formation et de confiance en soi/// au-delà évidemment des apprentissages fondamentaux qui sont évidents dont je parle / Qui sont évidents mais je pense qu'aujourd'hui il faut revoir ça/ Remiser là-dessus/ Sur sur

55 E : Et comment tu définirais ton métier ?

56 **Mme N** : C'est dur ces questions (Rires)

57 E : Mme U dit la même chose

58 **Mme N** : C'est dur comme question/ C'est tellement vaste

59 E : Et ouais

60 **Mme N** : Pour moi j'ai besoin de réflexion/ Je crois qu'il va y avoir un gros blanc

61 E : Ça ne fait rien/ J'avais dit à quelqu'un tu fais comme si tu devais/ Imagine t'as un jeune qui se présente/ Comme un stagiaire qui vient / Imagine quelqu'un de troisième qui va venir faire un stage chez toi et il doit choisir un métier et toi tu lui parles du tien

64 **Mme N** : Qu'est-ce que c'est dur/ Y a tellement de choses

65 E : Maîtresse qu'est-ce que c'est ?

66 **Mme N** : Maîtresse qu'est-ce que c'est ?/ Je vais revenir encore sur mes histoires de citoyenneté mais maîtresse c'est déjà gérer une micro- société au sein de l'école et puis au sein de la classe/ C'est mettre en avant toutes les capacités que les élèves peuvent avoir/ C'est leur donner des

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

69 billes pour se débrouiller plus tard/ Leur donner des choses fondamentales comme les
70 apprentissages de base la grammaire etc./ Les mathématiques euh qu'est-ce que c'est dur/ C'est
71 dur euh (rires)/ Je trouve que c'est dur de répondre comme ça de but en blanc/ Ca mériterait de
72 faire toute une rédaction tu sais philosophique sur le métier d'enseignant / Je pense qu'il a bien
73 évolué tu vois/ Je l'ai choisi/ C'est pas du tout une vocation pour moi en fait enseignante/ Je
74 l'ai choisi parce que euh de façon personnelle j'ai fait le métier que ma mère avait rêvé de
75 vouloir faire alors si on fait l'analyse familiale de base je crois qu'y a déjà ça euh une histoire
76 familiale aussi qui fait que mon grand- père s'en est sorti dans la vie parce qu'il a eu un
77 enseignant qui l'a mis en avant et qui lui a permis d'aller un petit peu plus loin lui qui venait
78 d'une famille plutôt miséreuse/ Je pense que déjà y a une histoire familiale qui a joué/ Je pense
79 qu'y a ça voilà / Le droit pour tout le monde de pouvoir avoir accès à l'éducation/ L'instruction
80 et après vu comme ça j'ai choisi ce métier là euh parce que c'est ce qui me semblait le plus
81 évident mais encore une fois c'est pas une vocation

82 E : Oui

83 **Mme N** : C'est pas par défaut non plus parce que je pense pas qu'on puisse faire ça par défaut/
84 On est malheureux si on fait ce boulot là en le faisant par défaut euh je savais pas quoi faire
85 d'autre en fait (Rires)/ Je vois pas trop ce que j'aurais pu faire d'autre/ Et parce que quand
86 même au départ j'y croyais dur comme fer avec tout ce qui est ouais les fondamentaux de notre
87 République et l'instruction pour tous et de l'entraide mais bon je suis tombée un peu de haut
88 quand- même/ Heu voilà je sais pas si ça répond à ta question

89 E : Si/ C'est pour des valeurs familiales

90 **Mme N** : Voilà

91 E : Des valeurs véhiculées par la famille

92 **Mme N** : Voilà/ Et de public/ Des choses publiques et de pouvoir instruire tout le monde / Voilà
93 ce côté je suis enseignante dans une école publique/ Pas enseignante dans une école privée par
94 exemple / Ca quand même l'idéologie derrière elle est quand même très différente/ Pour moi
95 c'était important de rester dans tout ce qui était public et d'accepter que je vais enseigner à des
96 gens complètement différents d'un milieu social différent/ Voilà/ Je trouve que cette question
97 elle est dure / C'est dur d'y répondre parce que je trouve qu'aujourd'hui euh c'était valable
98 peut-être avant mais aujourd'hui je trouve qu'être enseignante ne serait- ce que d'élémentaire
99 ou de maternelle c'est pas le même boulot

100 E : Non

101 **Mme N** : Être enseignante en ZEP ou dans une école dite ordinaire c'est pas le même boulot
102 non plus/ C'est pas les mêmes attentes/ Pas la même organisation euh c'est pour ça que je trouve
103 que c'est pour ça que c'est dur de répondre à cette question/ Que suivant là où on travaille ça
104 peut déjà ne pas être le même métier/ ça peut ne pas être le même investissement et pas le même
105 métier

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

106 E : Oui

107 **Mme N** : Parce que moi je me sens plus à l'aise/ Je divague un peu/ Mais je me sens moi plus
108 à l'aise en maternelle parce que je trouve qu'on a/ Pas moins de stress mais moins de pression
109 par rapport à des programmes euh après ou pas de suivre les programmes / En maternelle y a
110 une certaine liberté à/ Qui est plus agréable en tout cas qu'en élémentaire voilà et moi je
111 m'investirai plus sur de la maternelle et justement la principale chose c'est le vivre ensemble et
112 on est plus dans une organisation de projets en maternelle que dans la segmentation de matières
113 quand on est en élémentaire/ Voilà

114 E :D'accord

115 **Mme N** : Si y a d'autres choses qui me reviennent à l'esprit je te le dirai/ Je pense que j'ai
116 oublié beaucoup de choses

117 E : Après je vais te demander/ D'après toi est-ce que le métier a évolué depuis que tu es entré
118 dans la profession/ Même si ça fait que 10 ans / Est-ce que tu vois une évolution du métier ?

119 **Mme N** : Euh je sais pas c'est compliqué pour moi aussi de répondre à ça parce que j'ai
120 commencé en étant remplaçante et j'ai fait que du remplacement jusqu'à cette année où j'ai eu
121 ma classe et là aussi le métier est différent/ D'être remplaçant ou d'avoir une classe à soi donc
122 je crois que je pourrai pas répondre à cette question là / Je vois pas d'évolution en une dizaine
123 d'années je vois pas d'évolution parce qu'en une dizaine d'années j'ai touché à tellement de
124 niveaux différents et des écoles différentes que c'est difficile de comparer

125 E : Les situations étaient trop différentes

126 **Mme N** : C'est ça/ Exactement

127 E : Il aurait fallu que tu partes sur au moins le même niveau/ Le même lieu/ Sur des choses
128 comparables

129 **Mme N** : Ouais/ J'ai du mal à en parler parce que je pense que j'ai vu des choses tellement
130 différentes que peut-être comme toi mais euh non/ C'est bête mais je ne vois pas d'évolution

131 E : Ouais

132 **Mme N** : J'ai pas assez de recul pour voir une évolution probante/ Voilà mon rapport aux
133 parents a toujours été plutôt distant en tant que remplaçante et effectivement je vois la différence
134 sur les différents endroits où j'ai enseigné mais au niveau de l'évolution sur 10 ans pas beaucoup

135 E : Non

136 **Mme N** : Non

137 E : Et après ce que tu disais entre ta sortie de l'Iufm et ce que tu disais après tu as été déçue/
138 Comment tu voyais le métier avant de le pratiquer ? / Quelle est l'image que tu t'en faisais ?

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

139 **Mme N** : L'image que je m'en faisais euh

140 E : Je ne pensais pas que la gestion de classe en elle-même allait être aussi compliqué quoi/ On
141 a beau nous le dire/ On a beau essayé de nous y préparer entre parenthèses / J'estime qu'on
142 n'est pas préparés d'ailleurs euh mais c'est vraiment la gestion de la classe/ C'est vrai qu'on
143 pense beaucoup quand on veut devenir enseignant à instruire

144 E : Ouais

145 **Mme N** : D'éduquer certes des futurs citoyens etc. mais c'est vrai qu'on est confronté tellement
146 à des publics différents et à des histoires familiales différentes que voilà tout ce qui se passe à
147 l'extérieur de l'école ça se retrouve dans l'école

148 E : Oui

149 **Mme N** : Et moi j'ai eu et j'ai toujours des difficultés de gestions de classe

150 E : Oui

151 **Mme N** : Donc c'est vraiment ça je pense qui m'a assez perturbé/ Je ne m'attendais pas à ce
152 que ce soit aussi dur de gérer un groupe et de gérer toutes ces différences

153 E : Oui

154 **Mme N** : Toujours pareil/ Passer de la théorie à la pratique c'est compliqué/ J'idéalisais
155 beaucoup le rapport enseignant- élèves qui se met en place sur toute une année/ C'est un peu
156 long/ Voilà c'est vraiment par rapport à ça/ Par rapport à moi et par rapport à l'institution aussi/
157 Je reviens à ce que j'ai dit au début / Un peu déçue du peu de soutien et du peu de reconnaissance
158 qu'on peut avoir de la part de la société en général/ Notre statut d'enseignant je trouve qu'il
159 mériterait d'être revalorisé vraiment

160 E : Et quelle autorité tu penses avoir en classe ?

161 **Mme N** : Quelle autorité ? / Qu'est-ce que l'autorité déjà ?

162 E : Déjà comment tu la définis toi l'autorité ?

163 **Mme N** : Euh ben l'autorité déjà ce n'est pas l'autoritarisme

164 E : Non

165 **Mme N** : Euh c'est vrai que je vois pas du tout le statut de l'enseignant/ Enfin l'enseignant
166 comme quelqu'un qui doit être autoritariste euh autoritaire ça veut dire être juste pour gérer des
167 personnes et gérer un relationnel avec une certaine justice et je pense que je manque moi
168 d'autorité parce que je n'arrive pas assez à être juste dans ma classe

169 E : T'es pas juste ?

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

170 **Mme N** : Ouais/ J'ai envie de l'être mais je ne le suis pas assez/ Je pense vraiment que l'autorité
171 elle se base sur une justice et de pouvoir gérer tout un groupe/ C'est-à-dire de pouvoir avoir une
172 vue partout/ D'avoir le radar comme je dis/ En même temps qu'on fait une séance avoir l'œil
173 sur tout ce qui se fait et pouvoir acter au moment où il faut/ Acter par une sanction ou acter par
174 une félicitation/ Je pense que l'autorité elle passe par là/ Par savoir sanctionner quand il faut/
175 Expliquer les choses aussi/ C'est important je pense mais être droit dans ces bottes/ Etre sur de
176 soi dans ce qu'on va expliquer/ Dans ce qu'on va dire/ Voilà et moi comme je me cherche
177 encore par rapport à ce statut là toujours

178 E : Oui

179 **Mme N** : J'ai quelques difficultés d'autorité qui ne sont pas non plus très très exacerbées mais
180 quand même je suis assez mécontente

181 E : Tu manques d'assurance ?

182 **Mme N** : Oui/ C'est ça

183 E : En fait tu attends d'avoir le retour par les élèves

184 **Mme N** : Ouais

185 E : Comme t'es dans cette attente de retour ne t'es pas dans la certitude

186 **Mme N** : C'est ça/ T'as mis le doigt dessus/ Je ne suis pas sûre de moi/ Ce qui fait je pense

187 E : T'attends le retour/ Le miroir

188 **Mme N** : Oui

189 E : Pour te conforter/ Si ça va ou si ça pas/ Du coup

190 **Mme N** : Y a pas que ça

191 E : Du coup ça fait un petit décalage

192 **Mme N** : C'est ça

193 E : Comme quand tu fais un zoom quand tu fais une photo/ Le temps que tu ajustes

194 **Mme N** : C'est ça

195 E : C'est là que les gamins vont se faufiler

196 **Mme N** : C'est ça/ Exactement ça et je pense que pour être autoritaire je reviens dessus il faut
197 être juste et sur de soi aussi

198 E : Ouais/ Et même si on a fait une erreur ou qu'on considère qu'on a fait une erreur ne pas
199 revenir sur ce qu'on a dit/ Ce qu'on a fait

Mme N, PE
Durée : 70 minutes
Lieu : salle de classe

200 **Mme N** : Ouais

201 E : Ne pas revenir sur sa parole parce que je pense que c'est important pour la sécurité affective
202 des élèves justement et une justesse et une justice dans ce qu'on dit et dans ce qu'on fait dans
203 nos actes et dans nos paroles

204 E : Ouais

205 **Mme N** : Et donc il faut vraiment être sûr de soi et moi je me cherche encore

206 E : Ouais

207 **Mme N** : Je suis débutante et je me cherche encore là-dessus et voilà mais c'est tout à fait ça/
208 Il ne faut pas être autoritaire/ Il faut juste être sûr de soi et l'autorité il faut pas oublier aussi
209 parce que c'est quelque chose qu'on oublie parfois quand on est enseignant c'est que je sais
210 plus ce que je voulais dire/ Qu'il faut pas avoir peur de sanctionner et d'être autoritaire
211 justement parce que c'est la sécurité affective et la sécurité en général de nos élèves

212 E : Ouais

213 **Mme N** : C'est vraiment une compétence importante qu'on doit avoir et ne pas avoir peur
214 effectivement de sanctionner

215 E : Ouais///

216 **Mme N** : Ensuite comment tu perçois les réformes ? / Je vais t'en donner plusieurs ? / Les
217 rythmes scolaires/Le livret de compétences/ Le socle de compétences/ Soit t'en prends une des
218 trois/ C'est en gros les réformes qu'est-ce que ça t'évoque ?

219 E :D'accord

220 **Mme N** : Donc je vais parler de la dernière réforme puisque c'est celle qui nous touche cette
221 année euh pour moi quand elle est sortie cette réforme j'appelais ça une réformette

222 E : Ouais

223 **Mme N** : Parce que je considère comme je l'ai dit au départ que le système Education nationale
224 il faudrait le revoir vraiment de façon très très profonde et que là j'ai eu l'impression d'une
225 réforme parce qu'il fallait en faire une mais qui est/Tu parles des rythmes scolaires

226 E : Des rythmes scolaires

227 **Mme N** : Du mercredi

228 E : Du mercredi matin

229 **Mme N** : En soit je trouve que le fait de travailler 5 jours par semaine euh je ne voyais pas
230 pourquoi ça pouvait poser souci le fait de raccourcir la journée des élèves/ Je suis plutôt pour

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

231 E : Ouais

232 **Mme N** : J'avais fait mon stage/ J'ai passé 6 mois au Québec où eux justement leur système
233 d'école c'est il travaille 5 jours par semaine mais ils finissent très tôt/ Un peu comme en/// Mais
234 après ça veut dire aussi que les familles elles suivent derrière / On voit encore une fois que le
235 système éducation nationale où /// gère quelque chose derrière donc en soit diminuer la journée
236 des élèves oui/ La façon dont ça a été fait non et la façon en plus comment ça a été mis en place
237 sans vraiment de concertation /A la va- vite/ Encore une fois on voit bien comment notre
238 hiérarchie nous considère/ Considère d'ailleurs les parents/ Les élèves/ Je trouve que ça a été
239 trop abrupte et sans concertation voilà et au jour d'aujourd'hui on voit bien qu'au final cette
240 réforme a pas vraiment changé grand-chose/ Je suis pas persuadée que les élèves soient plus
241 fatigués/ Certains disent que oui et d'autres non/ Moi j'ai du mal à le ressentir/ Moi en tant
242 qu'enseignante par contre mais ça c'est très très personnel et c'est pas quelque chose je crois
243 qu'il faut avancer par rapport à cette réforme/ Mais de façon très personnelle la coupure du
244 mercredi c'était essentiel/ Pour ma vie privée/ Voilà la coupure physique/ On n'a pas à se lever
245 le matin/ En tout cas on est un peu plus tranquille et la coupure psychologique ouais / Pouvoir
246 sortir de ça/ De pas///

247 E : Ouais

248 **Mme N** : De pas tout le temps ramener l'école à la maison

249 E : Ouais

250 **Mme N** : De façon personnelle/ En tant qu'enseignante j'ai trouvé ça un peu dur mais bon ça
251 je ne crois pas que ce soit encore une fois un argument assez par rapport///

252 E : Moi je pense que quand- même l'état de santé physique et psychologique de l'enseignant
253 est important

254 **Mme N** : Complètement oui

255 E : Donc même ça peut être un truc à avancer/ Si tu as des enseignants en bonne forme physique
256 et psychologique ils vont être plus productifs que s'ils sont complètement fatigués

257 **Mme N** : Ouais c'est vrai/ Donc voilà par rapport à cette réforme là / Réformette/ Certes oui il
258 faut réformer / Il faut faire de gros changement mais franchement pas comme ça car c'est du
259 semblant/ ça ne me correspond pas trop/ Après au niveau des autres/ Le livret de compétences/
260 Le socle commun/ Alors moi s'est un peu compliqué parce que je l'ai vécu en étant vraiment
261 dans mes premières années d'enseignement

262 E : Ouais

263 **Mme N** : J'ai passé le concours avec des programmes/ J'ai passé la deuxième année avec
264 d'autres programmes/ En gros depuis que je suis enseignante j'ai trois changements de
265 programmes

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

266 E : Ouais/ En 10 ans

267 **Mme N** :En 10 ans seulement/ Donc y a eu tellement de changement de programmes qu'on a
268 pas eu le temps de les installer vraiment je pense/ Et est-ce qu'on a réellement eu le temps de
269 prendre du recul par rapport à ce qui avait été mis en place ?/ Je ne suis pas sûre/ Je pense que
270 ça a été trop rapide et qu'on a pas eu le recul pour voir ce qui était bon et ce qui était pas bon/
271 Voilà en tout cas ces 10 dernières années j'ai l'impression d'avoir vu des changements mais
272 qui n'ont pas eu le temps de montrer leur valeur ou pas/ Voilà le socle commun moi j'ai passé
273 mon concours avec donc ça a été quelque chose de statué et ensuite le livret de compétences en
274 soit il est quand on nous le présente oui c'est bien mais encore une fois la façon dont ça a été
275 mis en place ça fait de la paperasse en plus que beaucoup de gens ne lisent pas/ Par exemple en
276 étant enseignante de Cm2 on me demande de faire des dossiers 6^{ème} pour le passage en 6^{ème} de
277 mes élèves/ De remplir ce livret de compétences euh qui clairement c'est dit par les collègues
278 de 6^{ème}/ Ils ne le lisent pas

279 E : Ouais

280 **Mme N** : Voilà / Nous qu'on puisse parler en compétences/ Pourquoi pas mais encore une fois
281 la mise en place et l'évaluation euh je n'ai pas l'impression que vraiment c'est été un outil qui
282 nous ait aidé/ Alors pour une harmonisation oui/ ça derrière ce qu'ils ont voulu mettre en place
283 c'était intéressant mais dans la pratique je reste sceptique

284 E : En fait tout le monde continuer à bosser dans son coin

285 **Mme N** : Je ne pense pas que ça ait changé les habitudes des enseignants

286 E : Ouais

287 **Mme N** : Mais encore une fois/ C'est moi ma vision par rapport à ce que j'ai pu voir / Par
288 rapport à ce que j'ai pu entendre dire de mes collègues/ Je n'ai pas l'impression que ça ait
289 révolutionner notre fonctionnement

290 E : Et toi tu remplis le livret de compétences ?

291 **Mme N** :Alors déjà dans notre école nous ne le remplissons pas/ C'est-à-dire que moi fin de
292 Cm2 je suis censée remplir le livret de compétences pour le cycle 3 vu que je suis censée remplir
293 le livret de compétences qui n'a pas été rempli donc pour les classes de ce2/ Cm1 donc y a des
294 compétences que j'ai pas évaluées donc je le remplis cette année/ Je ne le referai pas l'année
295 prochaine puisque de ce que me disent mes collègues ça ne leur sert à rien / Et ce n'est pas par
296 rapport à ça que je me base pour faire mes évaluations/ Ce n'est pas professionnel et ce n'est
297 pas///

298 E : Les compétences comment tu les définirais ?

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

299 **Mme N** : Euh bé déjà pas comme c'est défini dans ce livret de compétences parce qu'on parle
300 de compétences/ C'est un savoir-être et un savoir-faire euh sauf que là quand on met comme
301 intitulé la matière/ Les sciences par exemple ce n'est pas une compétence

302 E : Oui

303 **Mme N** : Les compétences ça va être est-ce que j'ai acquis des connaissances / Je dirai être
304 capable d'acquérir des connaissances par rapport à tout ce qui était matériaux en sciences/ ça
305 va être une compétence mais ça va être différent/est-ce que j'ai réussi à avoir une démarche
306 scientifique ou pas ? / Est-ce que j'ai compris à quoi ça servait ?

307 E : Oui

308 **Mme N** : Voilà la définition de compétence il faut mettre un verbe et quelque chose d'actif

309 E : Oui

310 **Mme N** : Je la définirai très rapidement comme ça/ Une compétence ça reste un savoir/ Ce n'est
311 pas défini comme ça dans les programmes mais savoir être et savoir-faire/ Un côté quand même
312 actif/ Et voilà qui n'est pas assez bien défini me semble t-il/ Voilà / Est-ce que ça répond à ta
313 question ?

314 E : Oui

315 **Mme N** : Je peux aller plus loin mais il faut me diriger

316 E : Et après (///) C'est pour ça aussi que la communication entre les profs du premier degré et
317 du second degré elle est problématique parce qu'il faudrait déjà qu'on s'entende sur ce que ça
318 recouvre cette notion de compétence ?

319 **Mme N** : Ouais/ Parce que ces dernières années pour revenir justement à cette histoire de
320 réforme je crois qu'on a voulu harmoniser les choses mais au final ça alourdit en vocables heu
321 mais complètement différents et on parle tous avec un langage différent/ Déjà entre le
322 secondaire et le primaire on ne va pas parler de la même chose/ Même nous entre collègues
323 quand on discute on se rend compte que moi je vais mettre une définition sur un mot/ Ce ne
324 sera pas la même que la personne d'en face

325 E : Ouais

326 **Mme N** : Ne serait-ce que parce qu'on pas eu la même formation

327 E : Ben oui

328 **Mme N** : Euh moi j'ai été formée/ Formatée/ Je suis un peu négative à l'Iufm avec un
329 vocabulaire spécifique qui n'est probablement pas le même que mes collègues qui ont 20 ou 30
330 d'ancienneté/ On essaie de se mettre au courant de tous ces mots là mais effectivement j'ai pas
331 l'impression qu'on ait harmoniser notre vocabulaire/ Y a beaucoup de vocabulaire qui reste

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

332 obscur je pense/ Pas assez bien défini/ Qu'est-ce qu'une compétence ?/ Je pense
333 qu'effectivement si tu poses la question à 10 enseignants on va tous avoir une réponse différente
334 alors que non/ On devrait avoir la même réponse puisque ça fait partie de nos compétences de
335 savoir justement ce que c'est et savoir comment apporter ces compétences à nos élèves

336 E : Parce que c'est un mot que tu entends souvent et c'est vrai que quand on demande de le
337 définir les gens ne sont pas à l'aise

338 **Mme N** : Ouais/ Je pense que par rapport à ça on a un jargon éducatif/ On a un jargon éducatif
339 que nous on ne maîtrise pas me semble-t-il/ Peut-être que c'est moi qui ne le maîtrise pas mais/
340 Non vraiment je pense qu'y a un problème de vocabulaire et de jargon/ On se mélange un peu
341 les pinceaux parfois même entre nous

342 E : Oui

343 **Mme N** : Compétence/ Savoir tu fais un distinguo ?

344 E : Oui/ Euh dans compétences je reviens encore/ Y a un côté actif dans la compétence alors
345 que le savoir c'est un plus théorique j'ai envie de dire / On a envie de parler du savoir de la
346 connaissance mais après c'est vrai on peut dire savoir-être et savoir-faire/ Euh savoir faire
347 quelque chose/ Avoir une compétence oui c'est savoir faire quelque chose mais le savoir oui
348 c'est bien distinctif d'avoir une compétence (Rires)/ Voilà

349 E : Après est-ce que tu lis les instructions officielles/ Les spécialistes en didactique/ Les
350 pédagogues ?

351 **Mme N** : C'est-à-dire ?

352 E : Les Io cette année est-ce que tu les as lus pour mettre en place des progressions/ Tes
353 programmations ?

354 **Mme N** : Oui je ne les ai pas tous lus mais j'essaie quand même de me tenir au courant d'autant
355 plus que cette année j'ai eu ma classe/ Un niveau particulier donc j'ai pu enfin me plonger dans
356 les Io de façon plus spécifique que quand on est remplaçant

357 E : Ouais

358 **Mme N** : Donc oui cette année je les ai lus tous/ Les Io qui sortent régulièrement j'avoue que je
359 les lis pas tous non plus/ Je suis pas au clair/ Pour être honnête je suis pas au clair par rapport à
360 tous ces Io/ Par rapport à tout ce qui sort parce que parfois il en sort beaucoup et c'est vrai qu'on
361 passe à côté/ Ensuite lire des pédagogues/ Pas trop ces derniers temps/ Pas cette année parce
362 que j'ai pas le temps euh mais j'ai quand même dans ma formation/ Au moins à l'Iufm ça c'est
363 le plan positif c'est l'apport théorique sur les pédagogues etc. ça m'a amené à lire certains
364 bouquins et à m'y plonger un peu dedans mais là dans ma pratique j'ai tellement le nez dans le
365 guidon que je dirai que c'est des choses que j'ai laissé pas mal de côté/ Après je vais écouter

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

366 des conférences ou des interventions à la radio Meirieu par exemple puisque c'est l'une des
367 références voilà

368 E : Oui

369 **Mme N** : Depuis pas mal de temps mais je vais dire que ces derniers temps un recul par rapport
370 à ça bien que ça m'intéresse mais je ne prends pas le temps de le faire

371 E : Parce que t'as pas le temps de le faire

372 **Mme N** : Parce que j'ai pas le temps/ J'ai le nez dans le guidon dans ma pratique de classe et je
373 trouve que c'est important de pouvoir justement/ Je pense que c'est important pour les
374 enseignants d'avoir une formation continue par rapport à ça/ D'avoir un recul par rapport à sa
375 pratique et de rentrer un peu dans la théorie/ Ce qu'il en ressort quand je discute avec les gens
376 de ma promotion c'est que la formation qu'on a eu à l'Iufm on peut la critiquer/ Y a des choses
377 critiquables / Y a quand même des choses bien c'est que on nous a beaucoup donné de théories
378 sauf qu'on avait aucune pratique

379 E : Oui

380 **Mme N** : Et ce qu'on s'est dit quelques années après 3/4 ans c'est que c'était ce moment là où
381 on aurait eu besoin de théorie justement pour étayer notre pratique/ Maintenant ce serait ce
382 moment où on aurait besoin

383 E : Maintenant

384 **Mme N** : Maintenant aussi/ Après je pense que tout le long de ton enseignement de toute façon
385 c'est/ Ca me semble essentiel/ Je dis ça mais je le fais pas forcément mais ça me semble essentiel
386 d'aller voir un peu à droite/ A gauche ce qui se dit/ Se fait/ La recherche qui a été faite par
387 rapport à tout ça euh ouais ça me semble essentielle/ Après quelques années de pratique il me
388 semble que ce serait important de revenir sur les théories/ Savoir quelle a été l'évolution des
389 théories de l'enseignement

390 E : Oui

391 **Mme N** : En psychologie aussi mais euh ouais de pouvoir sortir justement un peu notre nez de
392 la classe/ Chose qu'on ne fait pas forcément non plus mais on manque de temps/ L a formation
393 continue dans tous les métiers/ Dans beaucoup de métier en tout cas/ Parce qu'on peut se
394 gangréner dans une façon de penser et de fonctionner

395 E : Ouais

396 **Mme N** : Voilà/ Je trouve que

397 E : Se scléroser

398 **Mme N** : Se scléroser ouais

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

399 E : En fait qu'on soit sur une mauvaise route et que personne vienne redresser

400 **Mme N** : Après c'est à nous de redresser/ D'aller chercher l'information

401 E : Ouais

402 **Mme N** : Je pense pas qu'il faille nous obliger non plus/ Quoique ça se discute

403 E : Oui comme ça se faisait avant les 3 semaines ou les 4 semaines de formation auxquelles tu
404 pouvais avoir droit de temps en temps / ça permettait de remettre les choses/ Tu vois d'avoir un
405 temps

406 **Mme N** : Oui/ ça oui

407 E :D'avoir un recul par rapport à la classe/ D'avoir

408 **Mme N** : Oui complètement

409 E : De voir ce qui se fait à l'extérieur et de revenir avec

410 **Mme N** :De revenir en étant/ En ayant pris un recul et en ayant discuté avec d'autres personnes/
411 C'est pour ça que je dis qu'on le fait pas assez/ Ne serait-ce que de se rencontrer entre nous
412 pour poser les choses à plat- et toi qu'est-ce que tu fais ?- Ah ben tiens - / Je trouve que l'idée
413 c'est vraiment très important/ Alors y en a qui le font/ Par exemple le mouvement Freinet/ Bon
414 moi qui m'intéresse mais j'arrive pas encore à le mettre en place/ Je sais qu'y a des mouvements
415 comme ça qui existent et notamment dans le département et donc ils se rencontrent une fois par
416 mois ou tous les deux mois pour échanger/ Y a des stages qui se font et je sais que c'est toujours
417 très positif/ Moi les collègues autour de moi qui font ça ça reste toujours du positif et même ma
418 toute première année après l'Iufm euh quand on était titulaire en première année on avait un
419 stage entre guillemet de trois semaines/ Au moins on sortait de notre classe

420 E : Ouais

421 **Mme N** :On se retrouvait et là on pouvait discuter et là c'est des échanges vraiment hyper
422 positifs de pratiques mais qui peuvent nous amener à aller chercher dans la théorie/ Oui ça me
423 semble essentiel et je pense qu'on le fait pas assez/ Les animations pédagogiques/ Je pense que
424 la visée de ces actions ce serait ça mais c'est peut-être pas assez bien organisé où on y va souvent
425 à reculons mais ceci dit une bonne conférence par quelqu'un qui te donne la théorie et qui fait
426 ça pendant 2 ou 3 heures et avec qui tu peux avoir (///)Je trouve que c'est important et qu'il faut
427 le garder/ Que limite il faudrait même l'accentuer/ Je sais pas de quelle manière mais qu'on
428 puisse parfois sortir de classe/ Qu'on puisse prendre ce recul là et donc rentrer dans la théorie

429 E : Oui/ En fait une fois que tu as ta classe tu manques en fait un peu de théorie quoi

430 **Mme N** :On manque/ C'est à nous encore une fois de chercher/ Je veux dire on est quand même
431 relativement libre de faire ce qu'on veut/ Ouais y a des gens/ Pour moi une des compétences
432 d'un bon enseignant c'est de réfléchir sur sa pratique/ Pas à la fin de sa carrière/ C'est de

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

433 réfléchir tout le temps à comment je vais faire ?/ Moi j'ai eu un échec- comment je vais faire
434 en sorte pour que ça marche mieux et puis de s'adapter au public qu'on a en face/ Chaque classe
435 est différente mais je trouve que c'est vraiment important/ Un bon enseignant c'est aussi pouvoir
436 se former jusqu'à la fin et apprendre/ apprendre à apprendre

437 E : Ouais/ C'est un titre du livre de Meirieu

438 **Mme N** :Don oui/ Oui/ Après il faut attendre non plus qu'on nous le donne/ Faut arrêter de
439 penser qu'on doit donner les choses tout cru/ On est là aussi avec nos élèves à aller apprendre
440 à chercher les informations/ C'est important/ Ca fait partie justement d'une des compétences je
441 pense fondamentale qu'on doit donner à nos élèves quoi/ Aller chercher l'information/ Se
442 former/ Etre curieux et parfois on a tendance à se gangréner/ A se scléroser comme tu disais
443 dans nos pratiques/ Voilà après avec quelles modalités à réfléchir mais ne serait-ce que des
444 stages/ Des stages / Des rencontres d'une semaine je pense que ça pourrait être très intéressant
445 mais bon il faut qu'on nous en donne les moyens et c'est pas forcément le cas aujourd'hui mais
446 bon je pense que c'est aussi à nous de nous bouger

447 E : Oui

448 **Mme N** :D'aller chercher et par exemple de faire une thèse (rires)/ J'en reviens à ce que je
449 disais tout à l'heure/ De prendre du recul par rapport à notre métier

450 E : Qu'est-ce que tu penses de l'inspection ?

451 **Mme N** : Alors l'inspection en tant qu'institution ?

452 **Mme N** : L'inspection c'est-à-dire quand on vient en classe/ Dans les écoles/ Le rôle de
453 l'inspecteur/ L'inspection

454 E : ça peut être le rôle de l'inspecteur

455 **Mme N** :Euh ben il me semble quand même primordiale puisque c'est quand même important
456 d'avoir un supérieur hiérarchique/ que quelqu'un puisse gérer les écoles en général/ Puisse gérer
457 son personnel heu pour moi l'inspection c'est aussi un endroit certes de contrôle puisque
458 l'inspection quand on se fait inspecter on se fait contrôler/ C'est important de voir si les agents
459 font leur travail/ Qu'on est/ Quoi soit un peu contrôlé euh et après son rôle c'est aussi pour moi
460 un rôle de soutien/ Un rôle d'accompagnement/ Un rôle de formation qu'on oublie souvent
461 puisque quand on parle d'inspection on pense à supérieur hiérarchique évaluation et contrôle/
462 Pour moi c'est pas ça / Je considère que si par exemple un enseignant se trouve mal dans son
463 école/ Pas bien dans son métier je crois qu'il faut pas oublier que l'inspecteur/ L'inspectrice est
464 là aussi pour nous écouter et nous soutenir/ Ca reste un gestionnaire quand même de personnes
465 aussi/ Un gestionnaire d'écoles/ Un gestionnaire d'équipes mais qui doit rester aussi à l'écoute
466 de ses agents euh ouais je le vois vraiment comme du contrôle/ De l'accompagnement/ De la
467 formation/ Chose qui est d'ailleurs officiellement mis en place puisqu'il y a les conseillers
468 pédagogiques et que c'est aussi eux qui gèrent la formation pédagogique et les animations

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

469 pédagogiques et que les conseillers pédagogiques sont aussi là pour venir dans nos classe/ Je
470 pense qu'il faut pas oublier donc que si on veut faire appel à eux pour venir dans nos classes
471 pour donner des conseils/ Ne serait-ce que prendre notre classe pendant une heure pour encore
472 une fois prendre un recul

473 E : Oui

474 **Mme N** :Je crois qu'il faut pas l'oublier ça/ On l'oublie souvent et on fait peut-être pas assez
475 appel à eux pour ça mais c'est une des fonctions fondamentales/ Enfin fondamentale des
476 fonctions de l'inspection/ De l'inspecteur/ De l'inspectrice et après voilà oui de gestion
477 d'écoles/ De gestion d'équipes/ Je me répète un peu mais après chaque inspecteur aussi a une
478 idéologie par rapport à ce que c'est l'enseignement/ C'est compliqué aussi/ On peut se retrouver
479 aussi souvent en porte- à faux par rapport à l'inspecteur parce qu'on a pas la même vision des
480 choses/ Il faut qu'ils entendent que ben on n'a pas la même vision/ L'inspecteur qui souvent
481 chapeaute toute une circo mène sa barque et par rapport à son idéologie il va mettre certaines
482 choses en place/ Voilà y en a certains qui sont très basés sur l'évaluation donc ils veulent qu'on
483 soit absolument dans l'évaluation/ Que c'est important/ Et qu'il faut tout mettre sur papier et
484 d'autres qui vont gérer des circonscriptions plus compliquées et qui vont être plus présents déjà
485 dans les écoles/ Que dans certaines circonscription on le voit pas assez l'inspecteur

486 E : Oui

487 **Mme N** : Ils ne sont pas assez ancrés dans les écoles/ Pas assez/ On oublie qu'on a quelqu'un
488 au dessus/ Après voilà c'est facile à dire/ A faire c'est un peu compliqué mais je crois que c'est
489 leur rôle aussi de mettre des choses en place par rapport à leur mission sur l'école

490 E : Toi en tant qu'inspectée tu peux en dire quelque chose ?

491 **Mme N** : De cette année ?

492 E : Non pas forcément/T'as 10 ans de métier t'ont dû être inspectée deux fois non ?

493 **Mme N** :Deux fois réellement et la première fois c'était validation de ma formation/ Euh ben
494 moi j'ai quand même eu la chance de tomber sur des inspectrices/ D'ailleurs c'étaient que des
495 femmes/ Sur des inspectrices très à l'écoute justement dans la formation et pas dans la sanction/
496 Pas dans la note/ Pas que en tout cas et qui oui qui ont été à l'écoute et qui m'ont donné de bons
497 conseils et pour moi c'est ça une inspection/ Encore une fois il faut un contrôle pour voir qu'on
498 fait pas n'importe quoi/ C'est pas n'importe quoi d'être enseignant et de gérer les élèves mais
499 moi j'ai eu la chance d'avoir des inspectrices qui sont dans la formation/ Plus ou moins présente
500 mais ça me semble primordial d'avoir une discussion vraiment avec eux/ par contre ce que je
501 trouve dommage c'est que ces inspections elles se passent la majorité du temps sur une séance
502 après une discussion de 3/4 d'heures voire une demi-heure/ Si on voulait pousser le truc un peu
503 loin je pense qu'une vraie inspection pour voir ce qu'on fait réellement dans nos classes ils
504 devraient venir déjà 2 ou 3 fois et sur toute une journée

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

505 E : Oui

506 **Mme N** : Après ça nous arrange bien qu'ils ne viennent pas longtemps parce que on sert les
507 dents parce qu'on est comme nos élèves aussi/ On est toujours dans cette histoire de notation et
508 de contrôle mais une vraie inspection ça devrait être sur du long terme et sur de la discussion et
509 de l'échange/ ça fait très bisounours ce que je dis mais

510 E : Qu'ils viennent par exemple vers novembre/ Avril et à la fin de l'année

511 **Mme N** : Voilà /Voir l'évolution/ Comment est la classe ? / Comment vous avez réussi à mettre
512 en place ce dont vous m'aviez parlé ? / Quels sont vos échecs ? / Quelles sont vos réussites ? /
513 Comment vous vous placez en tant qu'enseignante ?

514 E : Oui

515 **Mme N** : Je divague un peu mais c'est vrai que j'en discutais un peu avec T. en début d'année/
516 Je pense que c'est important aussi pour les enseignants de se retrouver tous ensemble et de
517 pouvoir dire au-delà des échanges de théorie- toi comment tu te situes là au jour d'aujourd'hui
518 dans ton métier d'enseignant ?

519 E : Oui

520 **Mme N** : Où est-ce que t'en es ? / Est-ce que tu as/ Est-ce que tu penses que t'es à l'aise dans
521 tes baskets et que tu es dans la réussite euh voilà je pense qu'on a besoin d'être écouté aussi et
522 on ne l'est pas assez

523 E : Oui

524 **Mme N** : On en parle entre nous mais/ Et l'inspection ça pourrait faire partie/ Voilà d'organiser
525 des choses comme ça/ Des espèces de réunions sans pousser dans la réunionite/ De parler de
526 notre vécu personnel

527 E :D'avoir un lieu d'écoute aussi

528 **Mme N** : Ouais

529 E : Oui/ Voilà c'est ça d'avoir un lieu d'écoute /On est un peu seul

530 **Mme N** : Complètement

531 E : Si tout va bien ce n'est pas un souci/ Si on n'est pas à l'aise c'est pour nous sécuriser parce
532 que c'est ça aussi

533 **Mme N** : Sécurité qu'on peut retrouver auprès de nos collègues suivant comment ça se passe
534 dans l'école et avec les collègues mais un lieu d'écoute/ Voilà je pense que l'inspection si a un
535 truc qui pêche justement ce serait ça/ Qu'on organise un lieu d'écoute vraiment très très
536 personnel

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

537 E : Ça plusieurs personnes me l'ont dit

538 **Mme N** : Ça ne m'étonne pas

539 E : Plusieurs personnes me l'ont dit

540 **Mme N** : Ouais

541 E : Lieu d'écoute je pense que ça serait très important

542 **Mme N** : Et encore si ça va ce n'est pas trop grave

543 E : Non/Mais si on est en difficulté/ Les enseignants qui tournent mal c'est ce qu'ils disent- Je

544 ne suis pas écoutée- je ne suis pas entendue- je ne suis pas écoutée- je ne suis pas entendue

545 **Mme N** : Ouais

546 E : Ça peut avoir des fins vachement craignos

547 **Mme N** : Ouais je suis d'accord

548 E : Tu vois

549 **Mme N** : Ça n'existe pas/ Tu vois par exemple ça fait 10 ans que je suis dans l'éducation

550 nationale/ Je n'ai pas eu une seule fois une visite médicale

551 E : Ouais

552 **Mme N** : J'imagine bien qu'y a un médecin/ Qui a une référence dans le rectorat vers qui je

553 peux me tourner si je me sens mal/ Je ne sais même pas qui sait/ Je sais même pas/ C'est de ma

554 faute/ Je ne m'y suis même pas penchée sur ce sujet là/ Mais j'ai pas l'impression qui ait

555 beaucoup de lieux d'écoute et comme les inspections sont quand même les plus proches de nous

556 le rectorat qui reste au niveau du département un lieu d'écoute organisé par les circonscription

557 c'est important/ D'avoir un médecin ouais un médecin référent ou un psychologue référent/ On

558 parle du mal être des enseignants aujourd'hui c'est pas pour rien

559 E : Oui

560 **Mme N** : Je pense qu'on a des médecins scolaires/ Ils s'occupent de nos élèves/ Peut-être qu'il

561 faudrait qu'on pense à s'occuper aussi de nous (rires)

562 E : Oui

563 **Mme N** : Des enseignants qui vont mal et qui font des dépressions on en a moult des exemples

564 E : Ouais

565 **Mme N** : On en a beaucoup trop donc ouais/ Par rapport à ça y a un souci c'est clair/ Y a un

566 souci/ Je pense qu'on sait plus trop quel est notre rôle justement/ Si tu posais la question du rôle

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

567 de l'enseignant je pense qu'au jour d'aujourd'hui on a du mal à statuer quel est vraiment notre
568 rôle/ Jusqu'où on peut aller dans certains milieux/ On nous demande/ Enfin on nous demande /
569 On se sent obligé/ Je sais pas comment/ Voilà d'où vient la faute mais tu vas être enseignante/
570 Tu vas être éducatrice/ Tu vas être assistante sociale/ Tu vas être psychologue et on sort de nos
571 compétences/ Ça fait beaucoup quand même/ Effectivement redéfinir le rôle d'enseignant c'est
572 important parce qu'au jour d'aujourd'hui c'est pas clair dans la tête de tout le monde et on a
573 tous des réponses différentes donc il faudrait statuer un peu plus là dessus ouais

574 E : Il faut mettre des limites pour pas se faire complètement absorber

575 **Mme N** : Mettre des limites et oui jusqu'où je dois aller en tant qu'enseignante/ Est-ce que je
576 dois aller dans le cercle familial ? / Est-ce que je dois/ C'est une question ça/ Jusqu'où je dois
577 savoir ce qui se passe à la maison donc c'est important pour gérer un élève/ Au départ ce n'est
578 pas censé être notre rôle quand même

579 E : Non

580 **Mme N** : On est là pour

581 E : Y a un mélange des genres/ Tu vois si tu es la psy tu es plus la maîtresse

582 **Mme N** : Oui c'est ça/ L'autorité aussi/ Jusqu'où

583 E : Après je pense que ce n'est pas bon non plus pour l'enfant/ Parce qu' imagine un enfant qui
584 serait en difficulté/ Le seul endroit où il est sécurisé/ Où il peut respirer c'est l'école et si t'es
585 au courant ça marche plus

586 **Mme N** : Oui/ J'ai un exemple d'une copine/ La semaine dernière donc elle travaille dans une
587 zone sensible à Montpellier elle me disait ben voilà à une heure et demi j'ai une élève de Cm2
588 qui revient de chez elle puisqu'elle avait mangé chez elle/ Elle revient avec un énorme coquart
589 sur le nez/ Ma collègue aurait très bien pu dire ça ne me concerne pas/ Ça ne me regarde pas/
590 Ça s'est passé en dehors de l'école/ Ça ne me regarde pas mais non elle est citoyenne aussi donc
591 elle est allée chercher plus loin pour voir ce qui c'était passé euh elle est allée à la maternelle
592 pour demander aux frères ce qui s'était passé entre midi et deux/ Petit à petit elle a réussi à
593 savoir ce qui s'était passé et elle a su que c'était la grande sœur qui avait poussé sa petite sœur
594 et que l'autre est tombé et du coup elle a appelé le médecin scolaire en disant là y a quelque
595 chose/ Là il faut qu'on conseille à la maman qu'elle aille chez le médecin/ Est-ce que c'est
596 vraiment le rôle de l'enseignant ?

597 E : Oui

598 **Mme N** : De

599 E : Oui

600 **Mme N** : De dire à la maman

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

601 E : Alors ça moi j'ai la réponse/ Quand un enfant à une trace ou que tu soupçonnes qu'il est mal
602 traité tu es obligé

603 **Mme N** : Oui

604 E : Mais une fois que tu l'as signalé après c'est fini

605 **Mme N** :Elle a fait ce signalement auprès de la maman/ Auprès du médecin scolaire et là elle
606 me dit- je fais tout pour que la maman l'amène chez un médecin/ Si tu veux elle fait au-delà de
607 ce qu'elle devrait faire / C'est-à-dire que voilà elle insiste auprès de la maman alors que tout le
608 monde est au courant/ Elle a fait ce qu'il fallait mais elle se sent obligée d'aller plus loin parce
609 qu'elle est en face d'humains/ Voilà/ Toute façon on travaille avec de l'humain donc la limite
610 parfois elle est difficile à mettre mais

611 E : C'est-à-dire qu'un enfant qui a des traces/ Tu soupçonnes qu'y a maltraitance tu ne fais rien/
612 Tu es en tord ça c'est sur/ Mais après c'est que normalement ils devraient se passaient le relai/
613 Peut-être qu'y a carence des gens qui devraient agir et delester leur collègue et ça ne s'est pas
614 fait

615 **Mme N** : Exactement/ C'est ça/Et du coup elle est dans une question d'éthique

616 E : Oui c'est ça

617 **Mme N** : Ça répond à une question d'éthique

618 E : C'est ça/ C'est de l'éthique en plus personnelle/ Je veux dire que ce n'est même pas de la
619 déontologie quoi

620 **Mme N** :Oui/C'est au-delà du professionnel/ C'est du personnel/ Elle est allée plus loin/
621 Comme une autre année c'est toujours la même/ Elle était dans une autre école difficile/ Une
622 maman qui arrive en pleurs en disant qu'elle ne pouvait pas payer l'argent de la coopé ou je ne
623 sais plus quoi/ Que de toute façon là elle n'avait plus d'argent pour pouvoir donner à manger à
624 ses enfants donc qu'elle attendait la fin de la semaine pour pouvoir aller acheter à manger bon
625 en tant qu'humain qu'est-ce que tu fais ?/ En tant qu'enseignant t'es pas sensé intervenir/ Elle
626 s'est mis d'accord/ Ca reste entre nous/ Tu sauras pas qui c'est/ Tu la connais pas/ Elle s'est
627 mis d'accord avec sa directrice pour dire – Là on a en face de nous des gens qui sont en
628 difficulté/ Ils ont pris des sous de la Coopé pour que la maman puisse acheter à manger à ses
629 enfants/ Tu vois/ Elle set où la limite de l'humain et du professionnel/ Ca c'est encore une fois
630 d'autres problématiques de notre métier/ C'est vrai qu'on est tellement confrontés

631 E : Y a beaucoup d'enseignants qui militent/ Moi je l'ai fait pour les enfants sans papiers/ Ca
632 on l'a fait/ Enfin moi je l'ai fait/ Moi j'ai eu des enfants de réfugiés/ on leur donnait des sous
633 pour qu'ils aillent s'acheter des sandwiches de notre poche entre midi et deux/ Donc ça on le
634 fait/ On le fait/ Après est-ce que tu penses que tes pratiques professionnelles sont en accord
635 avec les textes officiels ?/ C'est-à-dire est-ce que tu es bien calé sur le programme pour tes
636 activités ?

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

637 **Mme N** : Pas toujours/ La majorité du temps oui puisque je considère que je suis une
638 fonctionnaire d'Etat/ Effectivement j'ai des programmes à suivre/ Un fonctionnement à suivre
639 donc oui j'essaie de m'y coller

640 E : Ouais d'accord

641 **Mme N** : En majorité/ Pas toujours/ C'est basé sur certains fonctionnements de classe ou
642 certaines notions/ Y a des notions par exemple des notions en géographie/ Éducation civique
643 qui ne sont pas forcément marquées dans le programme mais je me rends comptes que les élèves
644 ont des lacunes donc ça ne va pas m'empêcher de l'aborder avec eux / Je me colle quand même
645 aux programmes

646 E :D'accord

647 **Mme N** : Parce qu'encore une fois c'est la première année en Cm2 donc ça permet quand même
648 d'avoir pas un tableau de bord mais un suivi/ ça reste quand même/ On a des programmes/ J'ai
649 décidé d'être enseignante/ Fonctionnaire/ Voilà donc je m'y attache quand même/ C'est une
650 base/ Enfin c'est plus qu'une base

651 E : Dernière question/ C'est qu'est-ce que tu penses de la formation des enseignants ?

652 **Mme N** : Euh/ Qu'est-ce que j'en pense ?

653 E : Ouais

654 **Mme N** : Ben moi déjà ma formation elle est différente de celle qu'y a aujourd'hui / Y a
655 beaucoup de choses à dire parce que comme je le disais tout à l'heure euh pour moi on a été
656 formé trop vite c'est-à-dire qu'en l'espace d'une année/ Nos formateurs nous le disaient c'est-
657 à-dire qu'en l'espace d'une année y avait tellement tellement de choses à nous faire passer que
658 c'était la course/ Du stress/ Moi je l'ai ressenti comme ça parce que je sais que les gens de ma
659 promotion

660 E : T'es formé en un an ?

661 **Mme N** :Oui en un an/ J'ai passé le concours et pendant un an j'ai été formée/ Alors après la
662 première année de titularisation on est sensé être suivi quand même/ C'est vrai qu'on est un peu
663 suivi et on a quand même pas mal été lâché dans les classesdonc la formation que moi j'ai eue
664 je trouve qu'elle était insuffisante/ Après encore une fois ça reste très personnel/ Y en a qui se
665 sont sentis à l'aise très rapidement dans une classe et qui trouvaient que justement on avait trop
666 de théorie et trop d'échanges et eux ils voulaient être tout de suite dans la pratique

667 E : Ouais

668 **Mme N** :Mais moi je pense que la formation elle devrait être plus longue/ Je donne encore un
669 exemple du Québec/ Là bas c'est vraiment une filière qu'on prend à la fac et c'est sur 3 ans/
670 Les gens avec qui moi j'ai fait ma formation m'expliquaient qu'en gros au début ils ont de la

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

671 théorie et plus les années passent plus ils sont en charge de classe / Ils vont faire des stages
672 d'observation/ Ensuite ils vont prendre des classes en responsabilité et à la fin/ La toute fin
673 l'année de formation ils prennent des classes pendant plusieurs mois tout en revenant à la fac/
674 Pour moi ça me semblerait une formation intéressante lier la pratique et la théorie et sur du long
675 terme/ Un vrai accompagnement/ Sur 3 ans par exemple/ C'est un exemple

676 E : Et quel âge ils ont quand ils commencent ?

677 **Mme N** : Eux quand ils commencent c'est l'équivalent de notre bac/ En fait ils commencent
678 avec le bac/ Pendant un an en Allemagne et aux Etats -Unis je crois que c'est pareil on leur
679 laisse un an/ Pendant un an en général ils voyagent/ Une année de réflexion après le scolaire et
680 après ils choisissent leur filière mais clairement après le bac ils choisissent leur filière
681 d'enseignement/ Alors c'est peut-être un peu tôt aussi

682 E : Ouais

683 **Mme N** : 18/19 ans on est pas forcément mûr pour savoir ce qu'on veut faire mais bon voilà/
684 Donc la formation d'aujourd'hui qui ne cesse de changer d'années en années je trouve que c'est
685 de pire en pire parce qu'elle est pratiquement inexistante voilà/ Elle est inexistante/ On leur
686 demande beaucoup/ En très peu de temps/ On les mets directement dans les classes sans de
687 réelle formation avec un accompagnement qui est ce qu'il est/ Je pense que les formateurs font
688 ce qu'ils peuvent mais ils sont/// Donc pour moi la formation elle est insuffisante et trop intense
689 et ça rejoint aussi la façon dont on est sélectionné puisque c'est un concours/ Je trouve que plus
690 ça va / Tu vois demander un bac+5 pour passer le concours/ Plus ça va plus on va demander
691 aux enseignants d'être des théoriciens/ Ou en tout cas des gens très très scolaires pour avoir de
692 bons résultats et ça veut pas dire que ça va être de bons enseignants

693 E : Voilà

694 **Mme N** : Le problème il est là/ C'est qu'au jour d'aujourd'hui on sélectionne ben dans le fait
695 qu'on soit très scolaire/ Qu'on soit performant dans nos connaissances/ Qu'on soit dans le rail
696 et ça je trouve que ce n'est pas forcément bon/ Parce qu'avoir quelqu'un qui a toujours à priori
697 été bon à l'école/ Bien dans le système/ Je pense que ça peut-être de bons enseignants mais ce
698 n'est pas un gage

699 E : Oui

700 **Mme N** : Ce n'est pas un gage/ Et qu'il me semble aussi que les nouveaux arrivants/ Les
701 nouveaux professeurs qui arrivent alors y a quelque chose qui est plutôt positif dans leur façon
702 de fonctionner/ Ils sont plutôt sur d'eux

703 E : Ça je l'ai déjà entendu

704 **Mme N** : Ils sont très surs d'eux mais parfois justement trop/ Ils se remettent pas en question et
705 j'en discutais justement avec T. et on était d'accord pour dire qu'ils sont trop surs d'eux et qu'il
706 faut savoir comme je te disais tout à l'heure savoir aussi se remettre en question/ Pas trop/

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

707 Comme moi par exemple/ Se remettre trop en question mais il faut se remettre en question parce
708 que c'est un boulot d'adaptation et là formation que j'ai eue moi remettait tout le temps tout en
709 question/ On nous a vraiment appris ça et même trop et là ceux qui arrivent aujourd'hui c'est le
710 contraire/ Déjà par rapport à la formation j'ai vu une grosse différence en l'espace de quelque
711 année

712 E : Ils ont aucun doute/ A quoi tu penses que c'est du ? / Parce qu'ils ont plus d'étude ? /Parce
713 qu'aussi ils ont le programme tellement chargé que ça ne leur laisse pas le temps de réfléchir

714 **Mme N** : Oui exactement

715 E : Ils sont toujours à fond/ Ils tracent et tu n'as fait aucune pause pour te poser des questions

716 **Mme N** : Ils sélectionnent les besogneux j'ai envie de dire/ Les gens qui sont capables d'avoir
717 une capacité de travail ça c'est sûr mais ça ne fait pas toutes les qualités d'un bon enseignant et
718 ils ne se posent pas de questions aussi que leur formation a été très très théorique/ Maintenant
719 ils sont pris/ Ils apprennent/ Ils apprennent/ Ils passent un concours

720 E : Ils ne vont même pas avoir un échange qui va les déstabiliser

721 **Mme N** : C'est ça/ Et ils ne sont pas dans la vocation de la pédagogie/ De la didactique et ils
722 restent sur une vision de l'école qu'eux ils ont eu quand ils étaient eux-mêmes élèves/ On reste
723 sur des visions comme ça/ C'est vrai que moi quand j'ai commencé à passer le concours/ J'avais
724 ma vision de moi en tant qu'élève / Tu as l'impression que tout sort comme ça du chapeau/
725 L'enseignant il sait/ Il connaît tous les exercices par cœur

726 E : Oui

727 **Mme N** : Ce n'est pas ça/ Y a une réflexion derrière

728 E : Oui

729 **Mme N** : Qu'on doit avoir et je suis sûre que ça pêche là-dessus aujourd'hui/ Ils ne se posent
730 pas de questions ça c'est sur/ Ils s'en posent pas du tout

731 E : T'en connais des jeunes ?

732 **Mme N** : Oui j'en ai côtoyé pas mal/ Toujours pareil en étant remplaçante/ J'en ai croisé

733 E : Ils sont plein de certitudes

734 **Mme N** : Ils ne se posent pas de questions/ Ils ne se posent pas de questions

735 E : En fait ce sont des exécutants

736 **Mme N** : Exactement

737 E : Des exécutants

Mme N, PE

Durée : 70 minutes

Lieu : salle de classe

738 **Mme N** :Des exécutants/ C'est ça c'est le mot/ C'est le mot/ En même temps ça reste/ Moi y
739 en a une avec qui j'ai partagé une classe pendant plusieurs mois et c'était intéressant aussi parce
740 qu'elle apportait de supers trucs/ De superbes choses/ Comme elle était sûre d'elle/ Alors voilà
741 ça fait du bien aussi d'avoir quelque chose de très carré/ Très très carré mais ça fonce et quand
742 tu commences à discuter avec eux ça les déstabilise de se dire peut-être qu'y a pas une façon de
743 faire/ Y en a plusieurs

744 E : Oui/ Et au niveau des valeurs ? / Quelles valeurs ? / Justement tu as dit que c'est les valeurs
745 de la République qui ont fait que tu as choisi ce métier/ Est-ce que tu penses qu'eux ils les ont
746 les mêmes ?

747 **Mme N** : Je ne sais pas/ J'espère que oui

748 E : Tu ne sais pas

749 **Mme N** :J'espère que oui/ Le profil enseignant reste toujours un peu le même/ Je sais pas/ En
750 fait j'ai jamais eu l'occasion de discuter avec ces promotions là des valeurs/ J'espère et
751 j'imagine qu'ils se les posent ses questions là/ En fait je peux pas répondre à ta question parce
752 que j'en ai pas vraiment discuter avec eux/ J'en ai rencontré qui sont en train de passer le
753 concours/ Ils ont le nez dans le concours/ Ils ont pas encore mis les pieds dans la classe et ils
754 s'imaginent pas encore ce qu'est une classe

755 E : Oui

756 **Mme N** : Alors est-ce qu'ils se posent des questions sur les valeurs et ben j'espère que oui

Mme J, Professeure des Écoles

Durée de l'entretien : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

1 E : Alors je vais te demander ce que tu penses de l'Education nationale depuis ces 20 dernières
2 années ?

3 **Mme J** : Euh (silence) alors je pense y a des moyens qui sont donnés à l'Education nationale/
4 Des moyens financiers mais qui sont pas forcément bien employés euh je pense que ceux qui
5 sont sur le terrain c'est ça dire les enseignants euh qui sont au cœur du problème face aux élèves,
6 aux parents, aux familles, aux parents heu n'ont pas leur mot à dire ou on leur demande pas/ La
7 hiérarchie ça sert à remplir des armoires et des armoires voilà donc je pense qu'y a un malaise
8 à ce niveau là, y a un manque de reconnaissance de la hiérarchie donc un malaise de la part des
9 enseignants euh y a un fossé qui se creuse aussi entre l'Education nationale et les familles donc
10 les familles peuh (///) pas une majorité mais enfin j'ai l'impression du moins que y en a pas mal
11 qui sont en manque de confiance sur l'Education nationale qui attendent beaucoup et qui
12 demandent beaucoup à l'Institution et je pense que euh ou alors il faut clarifier euh vraiment ce
13 qu'est l'Education nationale et quelle est sa vocation quoi/ L'Education nationale peut pas
14 palier euh aux carences familiales/ affectives/ Le premier but, objectif c'est d'enseigner même
15 si elle porte mal son nom c'est pas d'éduquer quoi/ On est là en complément des familles mais
16 des familles qui oublent//

17 E : C'est ça dire que pour toi ce serait un rôle d'instruction, d'instruire

18 **Mme J** : Ouais, un rôle d'instruction et d'ouverture sur le monde, sur la culture voilà heu mais
19 après pour tout ce qui est des règles de vie c'est à nous de les consolider mais à la base les
20 premières règles de vie c'est en famille quoi/ La première cellule c'est la famille et euh de ce
21 côté-là je pense qu'on passe beaucoup de temps à faire de la discipline, à demander de
22 l'attention, à demander de la politesse alors que c'est des valeurs qui s'enseignent en premier
23 lieu dans la famille quoi et donc voilà je pense qu'on passe beaucoup de temps à ces choses là
24 et plutôt que d'enseigner et c'est aussi ce qui mine les enseignants quoi parce qu'on a pas choisi
25 ce métier enfin moi personnellement j'ai choisi ce métier pour ça pour transmettre du savoir
26 mais voilà

27 E : Donc pour toi ça s'est un peu dégradé ces 20 dernières années ?

28 **Mme J** : Oui

29 E : C'est-à-dire qu'y aurait une perte de confiance enseignants- institution- hiérarchie et une
30 demande des familles accrue

31 **Mme J** : Ouais et les enseignants se retrouvent au milieu si tu veux coincés entre l'Institution
32 qui n'écoute pas qui ne donne pas de réponse, qui fait juste des gestions comptables de moyens,
33 de budget sur papier et les familles qui oui ne s'adressent pas à notre hiérarchie qui s'adressent
34 à nous parce que c'est nous qui les côtoyons et euh si tu veux on est un peu on fait tampon si
35 tu veux voilà et avec tout ça on doit se débrouiller/ On est seul sur le terrain quoi/ Seul dans la
36 classe et on doit se dépatouiller de plus en plus donc voilà des enfants aussi en manque de repères
37 et des enfants avec des problématiques aujourd'hui reconnues telles que la dyslexie etc./

Mme J, Professeure des Écoles

Durée de l'entretien : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

38 Trouble de l'attention mais comment prendre en compte ces enfants-là si on n'a pas les moyens
39 de travailler en petits groupes avec des classes moins chargées voilà c'est bien beau d'afficher
40 la politique du handicap / on intègre les enfants mais faut en donner les moyens quoi/

41 E : Ouais

42 **Mme J** : Et ça fait défaut et ça pose problème et du coup voilà

43 E : C'est-à-dire que tu ressens une distance de la hiérarchie par rapport à la réalité, à la classe
44 quoi

45 **Mme J** : Oui

46 E : Ils sont sur le papier mais ils écrivent en fait c'est comme si c'est un truc d'intention mais
47 après la réalité on est tout seul

48 **Mme J** : Ouais/ Ils n'ont pas la réalité du terrain quoi/ Ils transmettent les consignes du
49 ministère, ils font avec les budgets qu'ils ont et concrètement sur le terrain ils n'y sont pas, ils
50 ne voient pas comment ça se passe voilà /Comment ça se passe au quotidien/ Moi je trouve, je
51 pense que certains inspecteurs tous les euh je ne sais pas tous les 4 ans ils devraient revenir dans
52 une classe/ faire TR par exemple pour circuler un petit peu de partout dans le département et
53 puis voir un petit peu tous les niveaux et se rendre compte un petit peu de ce qui se passe/ Les
54 injonctions viennent toujours du haut/ Ça descend et à force ça sature/

55 E : Après je vais te demander à ton avis c'est toujours sur ton ressenti quelles sont les missions
56 fondamentales de l'école ?

57 **Mme J** : Ben, euh instruire, apprendre les rudiments, lire, écrire, compter pour faire des
58 citoyens autonomes quoi et puis ouvrir l'esprit, ouvrir sur la culture, ouvrir sur les différences,
59 la tolérance/ Prôner des valeurs voilà de respect, de partage, le respect, l'égalité des chances à
60 tous, être un facteur d'égalité à ce niveau là, être un vecteur d'égalité des chances à ce niveau
61 là euh tout le monde doit avoir accès oui à l'école républicaine laïque gratuite/

62 E : Ouais

63 **Mme J** : Pour voilà que chaque classe sociale ait ses chances et voilà ouah mais...

64 E : Ouais ça c'est l'idée et après la réalité

65 **Mme J** : Ben après la réalité peuh c'est ce qu'on essaie de faire et euh moi je trouve que
66 l'ouverture sur le monde, la culture, l'art etc./ c'est toujours au détriment des matières
67 fondamentales quoi du lire, compter, écrire qui ne correspond pas non plus/ Ce n'est pas en
68 faisant plus du lire, écrire, compter que les gamins deviennent plus forts plus

69 E : Et comment tu définirais ton métier ?

Mme J, Professeure des Écoles

Durée de l'entretien : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

70 **Mme J** : Euh comment le définir ? Euh ? Peuh ? Moi je trouve ça ... Moi j'ai choisi ce métier
71 parce que moi j'aime le contact avec les enfants/c'est des éponges donc ils prennent voilà tout
72 ce que tu peux leur enseigner à différents niveaux/ Ils sont pas dans le jugement donc ils sont
73 spontanés euh ça c'est super mais euh mais bon voilà c'est un métier passionnant pour ça mais
74 bon c'est un métier de plus en plus difficile parce que ouais euh parce que de plus en plus de
75 gamins décrochent et on n'a pas de prise sur ces décrochages quoi/ On a quelques outils à notre
76 disposition alors on signale/ on fait des équipes éducatives/ on en parle mais après
77 concrètement y en a peu pour qui effectivement ben y a des choses qui se réalisent parce
78 qu'effectivement il faut le partenariat avec la famille et on l'a pas toujours quoi et puis y a aussi
79 certains collègues qui font pas part des problèmes et puis on se retrouve parfois avec certains
80 enfants qui ont jamais été signalés / c'est vrai aussi c'est pas que la faute des familles et à un
81 moment donné faut dire les choses/ Ça fait pas toujours plaisir mais faut voilà parce que bing y
82 a des enfants qui arrivent dans la classe et voilà

83 E : Par exemple, toi t'as des Ce1 et tu découvres par exemple que tu as des non lecteurs, ça t'est
84 arrivé ça ?

85 **Mme J** : Euh, oui ah ben oui ça arrive de faire des équipes éducatives, de mettre en place des
86 AVS etc./ les gamins/ alors tu vois ça aurait dû être fait avant aussi au CP voire en Maternelle/
87 Après c'est peut-être vrai que le travail est peut-être fait parfois mais la famille a du mal à
88 entendre alors il faut répéter, répéter et au bout d'un moment hop ils ont le déclic alors ouais
89 c'est l'école élémentaire ça devient sérieux entre guillemets donc voilà mais bon

90 E : Sur le métier tu ne diras pas plus

91 **Mme J** : Sur le métier on en revient un peu à ce que j'ai dit précédemment quoi euh manque,
92 comment/ on manque de considération de la hiérarchie/ euh manque de solidarité aussi entre
93 collègues aussi/ On est chacun dans sa classe/ En même temps c'est comment dire c'est un
94 cercle vicieux parce que monter des projets etc./ ça fait avancer mais après quand on des classes
95 difficiles/ qu'on a des journées « peuf » (souffle) voilà ce n'est pas facile/ On n'a pas l'énergie
96 pour faire des réunions, des projets donc voilà c'est un peu un marasme, c'est le serpent qui se
97 mord la queue et euh voilà moi la première j'avoue que j'ai des journées fatigantes donc faire
98 des réunions plus monter des projets peuh (souffle)/ Autant en début de carrière j'étais à fond
99 etc./ que là voilà /j'ai une vie à côté aussi

100 E : T'as combien d'années d'ancienneté ?

101 **Mme J** : 20 ans/ IUFM compris, liste complémentaire comprise, ouais ouais ça fait 20 ans donc
102 je suis en milieu de carrière

103 E : Et si c'était à refaire tu reprendrais ce métier ?

104 **Mme J** : Euh (silence)/ C'est difficile/ J'aurais tendance à dire (///) J'aurais tendance à dire non
105 vu les conditions actuelles qui se dégradent mais en même temps euh je ne me vois pas travailler
106 avec d'autres/ ailleurs qu'avec des enfants donc

Mme J, Professeure des Écoles

Durée de l'entretien : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

107 E : Donc le choix, il est juste/ Le choix c'est de travailler avec des enfants/ Ce que tu déplores
108 c'est les conditions matérielles

109 **Mme J** : Ouais, ouais

110 E : C'est-à-dire que tu aimerais exercer ce métier avec plus de reconnaissance

111 **Mme J** : Avec des moyens, des moyens concrets quoi

112 E : Avec une organisation d'école différente

113 **Mme J** : Aussi mais ça ne remet pas en cause ma vocation

114 E : Le choix est juste

115 **Mme J** : Le fond est juste mais c'est la forme qui n'est pas satisfaisante et qui fait que j'assume
116 mon métier/ Je fais de mon mieux mais ce n'est pas épanouissant

117 E : Ouais

118 **Mme J** : Et voilà

119 E : A-t-il évolué depuis ton entrée dans la profession ? Le métier d'enseignant a-t-il évolué
120 depuis que tu es enseignante ? Ça revient un peu à la première question/ Est-ce que tu ressens
121 une évolution du métier depuis les 20 dernières années ?

122 **Mme J** : Euh, moi j'aurais tendance à répondre que oui mais pas évolué dans le bon sens/ Le
123 niveau global des enfants je ne sais pas/ je ne saurais pas dire enfin disons que moi à mon niveau
124 les exigences que j'avais y a 20 ans quand j'ai débuté et les exigences que j'ai maintenant elles
125 sont à la baisse voilà/ En quantité de travail euh en... Les objectifs sont plus ou moins les mêmes
126 mais ouais en quantité de travail toujours en demandant de se tenir comme il faut, présenter son
127 travail avec soin etc./

128 E : En quantité tu demandes moins aux élèves parce que tu perds plus de temps en discipline

129 **Mme J** : Ouais mais j'insiste sur la qualité du travail parce que c'est pas je fais mon exercice,
130 je bâcle n'importe comment non donc je pense que c'est les bases, c'est important et donc voilà
131 t'en fais moins mais tu présentes comme il faut, tu t'appliques, tu écris voilà donc et ça c'est
132 en lien avec si depuis 20 ans l'évolution de la société euh les ordinateurs, les tablettes, les écrans
133 envahissent la maison quoi donc bing bing je clique / c'est vite fait/ j'ai la réponse/ j'ai la
134 satisfaction immédiate

135 E : Ouais

136 **Mme J** : Je fais plus l'effort quoi/ Donc tu voilà je pense que c'est en lien etc./ Ouais il faut que
137 ça soit vite fait rapide/Ouais voilà/ On zappe ouais / Comme ça vite je peux prendre un livre,

Mme J, Professeure des Écoles

Durée de l'entretien : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

138 vite je peux faire ça/vite/vite j'ai ma satisfaction donc voilà/je fais mon travail/je le bâcle/Ah
139 non/Tu as bâclé et ben tu le refais/ tu prends ton temps

140 E : Et c'est aussi une difficulté à capter l'attention des enfants

141 **Mme J** : Et aussi voilà on retrouve ça au niveau de l'attention ouais

142 E :D'accord/ Et après quelle autorité penses-tu avoir dans la classe ?

143 **Mme J** : Euh quelle autorité ? Comment je gère l'autorité ?

144 E : Qu'est-ce-que c'est ?

145 **Mme J** : Euh

146 E : Quelle importance tu lui accordes ? Tu vois dans la relation que tu peux instaurer avec les
147 élèves ?

148 **Mme J** : Ouais, ouais

149 **Mme J** : Euh ben je pense être assez autoritaire mais juste donc c'est vrai que parfois je peux
150 être dure mais c'est le cadre et tu bronches pas/ tu restes à ta place/c'est comme ça et voilà
151 ouais/ Avoir de l'autorité c'est avant tout être juste/ C'est pas être autoritaire à pas confondre
152 avec autoritarisme/ Autorité avec justesse/ Explication en aval ou amont enfin plutôt après

153 E : L'autorité c'est la loi

154 **Mme J** : L'autorité ouais c'est la loi et puis c'est comme ça et puis voilà moi je sais pas t'as
155 pas le choix/ C'est comme ça

156 E :D'accord

157 **Mme J** : Après si à ajuster avec certains élèves avec des profils un peu particulier

158 E : Oui

159 **Mme J** : Enfin des pathologies, non, oui un handicap particulier où là il faut adapter son autorité
160 si tu veux

161 E : Ouais/ Plus de souplesse

162 **Mme J** : Voilà/ Mais ça c'est quoi 3, 4 élèves dans la classe un peu particuliers donc euh / tu
163 ajustes tes exigences/ Tu vas être plus souple parce que oui effectivement y a un handicap pour
164 écrire donc tu ne vas pas lui faire recopier une page mais un minimum voilà/

165 E : Après je vais te demander ce que tu penses des réformes à titre d'exemple je te dirai les
166 rythmes scolaires, le livret de compétences, le socle commun tu en choisis une ou en gros tu me
167 dis ce que tu penses des réformes parce qu'il y en a beaucoup

Mme J, Professeure des Écoles

Durée de l'entretien : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

168 **Mme J** : Alors les réformes (Rires) Ce que j'en pense c'est que les réformes c'est purement
169 politique toujours sous couvert du bien-être de l'enfant/ L'enfant il est le dernier pauvre a qui
170 ça fait du bien ces réformes/ Ces réformes elles sont pensées politiquement euh pour des raisons
171 d'adultes donc des raisons économiques euh par exemple la semaine à 4 jours ou actuellement
172 la semaine à 4 jours et demi avec le mercredi ce n'est pas l'idéal/ Le mieux c'était le samedi
173 mais on y reviendra jamais au samedi matin parce qu'il y a le lobby du tourisme/ y a aussi les
174 parents qui ont aussi leur weekends enfin bref c'est le bien être des adultes avant tout et puis
175 euh voilà c'est l'enfant qui en pâtit, enfin qui n'en profite pas/ il est brinqueballé au milieu de
176 tous ces discours politico euh financier enfin il est noyé dans des problématiques d'adultes et
177 c'est faire des réformes pour faire des réformes pour marquer son empreinte/ pour faire différent
178 que les précédents mais en soi rien de nouveau c'est voilà c'est creux

179 E : Et le livret de compétences tu peux m'en dire quelque chose, tu l'appliques toi ?

180 **Mme J** : Non

181 E : Et tu sais ce que c'est ?

182 **Mme J** : Je ne l'ai même pas/ A peine feuilleté

183 E : Et tu sais ce que c'est ?

184 **Mme J** : Je crois que j'en ai un parce que cette année j'ai une petite qui arrive d'une école et
185 elle en a un/ Alors effectivement je pense que c'est pertinent, que ce n'est pas complètement
186 idiot mais voilà on en revient aux moyens de le mettre en œuvre /Effectivement j'ai le cas là
187 j'ai donné une évaluation ce matin sur le verbe euh il y en a bing ils perdent leurs moyens/ ils
188 mélangent tout groupe nominal machin/ bing ils font n'importe quoi alors que quand on fait les
189 exercices sur l'ardoise etc./ Bing ça marche alors effectivement il faut cocher au fur et à mesure
190 la compétence quand elle est acquise parce que l'évaluation elle-même écrite en plus ça met
191 l'enfant/ certains enfants en difficulté / ils perdent leurs moyens et hop ça ne donne pas toujours
192 le niveau d'acquisition réelle/ Mais bon c'est vrai que dans une classe à 27 on va passer son
193 temps à /L'évaluation du livret de compétences ça se fait en individuel/ Savoir lire savoir
194 toc/toc/toc y a des choses pointues faudrait les évaluer un par un/ donc un peu tous les jours
195 mais on a un programme tellement chargé que voilà ce n'est pas facile à gérer et puis dans des
196 classes à 27/30 voilà quoi

197 E : Et t'en vois l'utilité puisqu'il n'y a plus de redoublement ?

198 **Mme J** : Alors ça s'est vachement délicat le redoublement/ J'avais un avis très tranché donc
199 j'étais pour

200 E : Oui

201 **Mme J** : Maintenant c'est beaucoup plus nuancé parce qu'effectivement tu te rends compte que
202 les enfants qui redoublent euh n'arrivent pas à rattraper/ Le redoublement ce n'est pas la
203 solution miracle donc peuh alors cette année moi j'ai le cas d'une enfant euh donc le maître euh

Mme J, Professeure des Écoles

Durée de l'entretien : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

204 la fait passer au Ce1 et /en Ce1 donc dès le début de l'année elle est arrivée en échec complet
205 parce qu'elle ne savait pas lire et en fait son année de cp euh euh elle a un déficit d'attention
206 mais elle a des crises d'épilepsie donc rendez- vous à l'hôpital etc./ La gamine n'était pas du
207 tout dans les apprentissages/ elle avait des phobies de mort euh ça a été une année très difficile
208 l'année de Cp/ Le maître a choisi de la faire passer en ce1 pour pas la pénaliser donc
209 effectivement elle suit ses camarades mais en échec donc la mettre en échec est-ce que c'est lui
210 rendre service ? / Alors on a mis en place avec ma collègue du Cp un décloisonnement donc ce
211 qui fait qu'elle reste dans sa classe de Ce1 l'après- midi pour des activités de découverte du
212 monde les fondamentaux et elle revient au ccp parce qu'elle ne sait pas déchiffrer etc./

213 E : Mais ça c'est que préconisait les textes de '89

214 **Mme J** : Oui

215 E : Avec les cycles, c'est ça les cycles

216 **Mme J** : Donc cette gamine et ben ça fonctionne parce qu'elle est en réussite au Cp pour le
217 moment parce que mais disons que voilà elle est pas/ En Ce1 elle est complètement en échec
218 parce qu'étude de la langue, grammaire, conjugaison, puff elle sait même pas déchiffrer donc
219 et après découverte du monde voilà elle est très à l'aise à l'oral en plus donc ça lui permet
220 /voilà / et elle sera maintenu l'année prochaine en CE1 où elle fera une vraie année de CE1 et
221 elle retrouve ses camarades du Cp avec qui elle est cette année/ Donc en fait oui c'est fait pour
222 ça les cycles et oui cette année concrètement ça fonctionne et c'est vrai que cette gamine bonne
223 elle devait redoubler en Cp/ Effectivement le maître de l'année dernière/ euh ça aurait été la
224 pénaliser tu vois psychologiquement / elle aurait mal vécu et que/ donc oui le redoublement
225 non mais avoir une souplesse comme ça voilà/ mais bon ça veut dire décloisonnement /Il faut
226 déjà qu'entre collègues ça soit possible euh parce que quand on a des classes à 30 on a pas
227 forcément envie d'avoir un enfant supplémentaire donc tu vois c'est difficile pour l'enseignant/
228 difficile aussi pour les parents parce que là on a le partenariat de la famille donc voilà / Tout est
229 en place/Tout fonctionne mais quand la famille / mais non je veux pas que vous le fassiez
230 redoubler etc./ comprend pas bon ben à ce moment-là voilà donc on en revient encore que des
231 possibilités au niveau pédago mais après faut que la famille soit d'accord et bon quand c'est le
232 cas c'est super mais sinon

233 E : Et comment tu positionnes les familles au sein de l'école ?

234 **Mme J** : Euh/peuh/Alors déjà je pense que au niveau de l'Education nationale euh ya pas que
235 la faute des familles/ Certaines familles ont leurs défauts mais l'Education nationale a ce défaut
236 aussi que c'est l'Institution et euh les parents (///) C'est vrai que c'est pas évident parce qu'avant
237 donc dans les années parents, arrières-grands parents y avait l'Institution/ Les familles
238 envoyaient l'enfant à l'école et y avait une confiance et hop il se passait des choses à l'école ok
239 on acquiesçait sans comprendre/Si un élève/ mon enfant est puni à l'école ok je le punis à la
240 maison et on cherchait pas et c'était parfois un peu abusif parce que l'école outrepassait parfois
241 un peu donc voilà, et maintenant alors plus de pont entre l'école et la famille mais du coup ce

Mme J, Professeure des Écoles
Durée de l'entretien : Environ 1 heure
Lieu : Salle de classe

242 travers de ce que les familles font plus confiance, demandent des comptes aux enseignants, ont
243 leur mot à dire et pas toujours formulé correctement

244 E : Ouais

245 **Mme J** : Du coup le dialogue est difficile parce que voilà y a ouais un manque de dialogue et
246 euh y a un dialogue difficile à mettre en place

247 E : Ouais

248 **Mme J** : Parce qu'il faut trouver « peuf » la juste distance entre confiance, partenariat ouais et
249 tu vois le respect des fonctions parce qu'un enseignant il a un métier / on lui a appris/il a été
250 formé pour

251 E : Ouais

252 **Mme J** : Donc il sait de quoi il parle/Il informe la famille mais c'est à elle d'accepter d'entendre
253 certaines choses donc de ne pas faire/de pas (///) Voilà, on ne va pas chez le docteur/on
254 n'apprend pas au docteur à faire son boulot non plus et voilà/ Il faut faire aussi confiance /Il
255 faut qu'il y ait une confiance qui s'installe pour que le dialogue s'installe et sans cette confiance
256 le dialogue il ne s'installe pas mais euh ouais

257 E : On a perdu/Avant l'instituteur c'était un notable/Il occupait un poste à la mairie

258 **Mme J** : C'est fini et puis on est passé de l'image de l'enseignant sur son piédestal/ celui qui a
259 le savoir tu vois

260 E : Moi j'avais pensé à l'enseignant avant dans les classes t'avais le tableau (///)

261 **Mme J** : La chaire

262 E : Le bureau du maître, l'estrade et je me suis dit l'estrade elle pouvait servir aux enfants petits
263 pour qu'ils écrivent au tableau mais aussi à l'enseignant pour surplomber/ C'est une idée/ Je ne
264 sais pas si elle est juste/Si c'est exactement pour ça (///) Si t'as un groupe et que tu montes sur
265 l'estrade

266 E : Oui, ben c'est une manière de dominer, de représenter l'autorité

267 E : Y a plus d'estrade dans les classes/Je les vois plus

268 **Mme J** : Non

269 E : Alors je me suis dit est-ce que c'est du hasard ? / Je me suis posé la question

270 **Mme J** : Euh/ peuh si y avait l'enseignant avec son tableau devant, l'Autorité quoi/ Y avait
271 l'autorité qui faisait face et c'était ça je pense la vocation première de l'estrade avant même que
272 ce soit l'accès

Mme J, Professeure des Écoles
Durée de l'entretien : Environ 1 heure
Lieu : Salle de classe

- 273 E : Oui parce que l'enfant n'allait pas au tableau/ A l'époque on n'était pas dans la pédagogie
274 active
- 275 **Mme J** : Oui effectivement
- 276 E : L'enfant ne se déplaçait pas donc ce n'était pas pour que l'enfant écrive
- 277 **Mme J** : Hum
- 278 E : C'était pour que le prof monte et surplombe
- 279 **Mme J** : Je pense aussi
- 280 E : Oui/Ca m'est venu comme ça tu vois/ Après tu dis que les enfants ils arrivent un peu la
281 dernière roue de la charrette un peu hein/ c'est ce que tu as dit c'est la dernière roue de la
282 charrette et que les réformes et tout ça sert un peu aux politiques
- 283 **Mme J** : À marquer un peu son empreinte, à changer histoire de changer voilà
- 284 E : Après est-ce que tu lis les Io, les spécialistes de didactique, les pédagogues ?
- 285 **Mme J** : Non
- 286 E : Tu ne lis pas les Io ?
- 287 **Mme J** : Non/ Si les Io ça fait longtemps que je ne les ai pas lues/ J'ai le même niveau depuis
288 quelques années donc je les connais
- 289 E : Tu les connais donc/ Mais après les livres pédagogiques et tout ça
- 290 **Mme J** : Non
- 291 E : Tu ne les lis pas
- 292 **Mme J** : Non
- 293 E : Même pas les trucs gratuits des syndicats/Parce qu'y a une petite page édito, petit/ petit
294 même pas
- 295 **Mme J** : Non (ton amusé)
- 296 E : Parce qu'ils sont gratuits hein ? Non mais sur internet aussi tu as, le Snuipp t'envoie le truc
- 297 **Mme J** : Non
- 298 E : Donc les questions d'actualité de l'école tu les connais comment ?
- 299 **Mme J** : Par les médias, les annonces des réformes du ministère/ par voie des journaux
- 300 E :D'accord

Mme J, Professeure des Écoles
Durée de l'entretien : Environ 1 heure
Lieu : Salle de classe

301 **Mme J** : Effectivement que non je ne lis pas

302 E : Aucune curiosité

303 **Mme J** : Non/ non (catégorique)/ C'est vrai que (///)

304 E : C'est à partir du moment où t'as été enseignante que t'as cessé de lire

305 **Mme J** : Ouais je ne suis pas une férue des Io, etc./ ben euh comme les gamins quand ils ont
306 un contrôle/ ils se mettent à bosser/ que quand j'ai une inspection je me replonge dans ces mots
307 barbares etc./ sinon

308 E : Voilà t'as dit les mots barbares

309 **Mme J** : Depuis l'IUFM (///)

310 E : Parce qu'en fait tu trouves que c'est une lecture rébarbative

311 **Mme J** : Je pense qu'il y a des choses intéressantes

312 E : Oui

313 **Mme J** : Parce que par une part de fainéantise aussi

314 E : Oui

315 **Mme J** : Donc voilà moi j'ai d'autres lectures qui m'épanouissent au niveau personnel/ Au
316 niveau professionnel non je suis tellement... Après je pense que ça pourrait être utile euh mais
317 j'ai tellement la tête dans le guidon, occupation de la classe, la préparation, les corrections, la
318 gestion de la classe que voilà je t'avoue que non c'est peut-être un tort de ma part/ Je ne dis pas
319 que j'ai raison mais du moins je le fais pas/Je vais pas chercher dans les bouquins/Je l'ai fait au
320 début de la carrière oui gérer les petits groupes d'apprentissage des doubles niveaux parce que
321 j'ai eu pas de doubles niveaux mais heu après non

322 E : Et après ce que je voulais dire c'est qu'avant quand on a débuté ça circulait dans des
323 pochettes en classe et le directeur surlignait les parties les plus importantes des Io donc l'accès
324 était plus facile

325 **Mme J** : Euh ouais c'est vrai

326 E : C'était du papier/ C'était matériel et on signait/ On signait ça voulait dire qu'on en a avait
327 pris connaissance et y avait la pré-lecture par le directeur

328 **Mme J** : Ouais c'est vrai que

329 E : L'information passait mieux/ Là ça passe par internet et on est noyé par une masse d'infos/

330 **Mme J** : Oui, oui mais la directrice fait un premier tri parmi tout ce qu'elle reçoit/ elle nous fait
331 passer/ c'est déjà trié/Y a plein de trucs /moi je les lis même pas/je supprime c'est vrai

Mme J, Professeure des Écoles

Durée de l'entretien : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

332 E : Si tu l'as en papier ça veut dire que tu l'as dans la classe et à un moment donné tu tourné les
333 pages, tu feuilletes

334 **Mme J** : Là c'est complètement différent/ Alors du coup on en revient à la génération du
335 zapping et nous en tant qu'adultes on zappe les infos

336 E : Après je vais te demander ce que tu penses de l'inspection ?

337 **Mme J** : Euh l'inspection des classes tu veux dire/ Je trouve complètement infantilisant comme
338 système parce que tu peux très bien être cool pendant 4 ans et le jour de l'inspection barder ta
339 classe d'affichage, te déchirer (rires)/ Ce que je fais/ Non pas au niveau des affichages/ J'ai
340 toujours une classe avec des supports pédago mais les progressions tu les prends et voilà donc
341 c'est comme voilà un système infantilisant/ comme le gamin tu me ramènes une bonne note /je
342 te donne un cadeau voilà/ah c'est tu me donnes une bonne inspection/ tu réponds correctement
343 à mes questions/oui donc système infantilisant /donc je vais me faire inspecter hop hop je mets
344 tout nickel tac tac et puis j'aurai une récompense/ mes deux points pour mon augmentation donc
345 je trouve ça complètement artificiel/ infantilisant et euh c'est pas comme ça que tu juges du
346 travail d'un enseignant quoi/ parce que tu peux très bien bluffé/ C'est pas en ayant ouais si si
347 tu mets les pieds dans la classe tu ressens / le lien qui unit les élèves/ Ca les inspecteurs le disent
348 et je veux bien le croire l'atmosphère// Oui dans une ambiance de classe tu vois de suite si y a
349 un cadre/ les cahiers et tu vois le rapport aux enfants

350 E : Un enfant mal à l'aise, un enfant stressé tout ça tu le ressens/ Quand tu vas chez des gens tu
351 le ressens bien si les gens sont tendus

352 **Mme J** : Oui y a certaines choses qui passent mais ça reste superficiel après

353 E : Est-ce que c'est utile pour toi de la maintenir/ parce qu'ils en ont parlé de la supprimer
354 l'évaluation ?

355 **Mme J** : La maintenir de toute façon en l'état/ de toute façon ils ont des consignes pour nous
356 faire avancer le moins vite possible parce que budgétairement ça passe plus

357 E : Oui

358 **Mme J** : Donc on stagne la progression des enseignants en les laissant sur place parce que ça
359 va coûter de plus en plus cher/ Alors ça faire inspecter tous les 4 ans/ à la botte de l'inspecteur/
360 Si c'est pour obtenir un quart de point/ un demi point voilà au bout d'un moment t'arrives voilà

361 E : Ouais

362 **Mme J** : Je trouve ça et puis t'es augmenté de toute façon après y a les commissions alors
363 forcément au grand choix, mi- choix parce que c'est complètement opaque leur système peuf
364 ouais ce n'est pas satisfaisant et euh moi les inspections ça ne m'a jamais rien apporté

Mme J, Professeure des Écoles
Durée de l'entretien : Environ 1 heure
Lieu : Salle de classe

365 E : Ça t'a jamais rien apporté ? /Dans la pratique de tous les jours, ça t'a jamais modifié tes
366 pratiques ?

367 **Mme J** : Euh non

368 E : Même pas une reconnaissance professionnelle si on te dit que c'est bien ?

369 **Mme J** : Peuh

370 E : Si on était tout seul, tout seul tout le temps

371 **Mme J** : Ouais

372 E : On l'a dit tout à l'heure/ On est quand même isolé dans la classe/ On a peu de contact avec
373 les collègues/On est tous à fond tu l'as dit donc si on n'avait jamais aucun regard extérieur parce
374 que ce n'est pas que c'est que des enfants c'est que t'as un adulte et un adulte il va réagir/ les
375 gamins c'est vachement plus difficile

376 **Mme J** : Peuh/ Ouais disons que oui j'entends les choses qui ne vont pas/ Oui j'ai abondé en
377 ce sens/ j'ai peut-être fait plus attention etc./ les compliments ouais m'enfin ça n'a jamais rien
378 révolutionné dans ma façon de faire classe

379 E : Donc pour toi c'est une visite ponctuelle qui sert à l'avancement et point/Ça reste
380 anecdotique et (///)

381 E : Tu n'attends rien d'un inspecteur

382 **Mme J** : Non/ Je ne sais même pas ce que je pourrai attendre d'eux mais disons que non ce
383 n'est pas satisfaisant ces inspections dans l'état où elles sont

384 E : Après je vais te demander si tes pratiques de classe te semblent en accord avec les Io ?

385 **Mme J** : Euh/ Peuh ben oui

386 E : Oui hein ?

387 **Mme J** : Rires/ Après mes pratiques de classe euh on en revient que le nombre d'élèves c'est
388 frustrant donc travailler en petits groupes, le soutien dans la classe c'est très complexe, c'est du
389 saupoudrage alors voilà c'est beaucoup d'oral collectif, de frontal ce qui est pas satisfaisant et
390 vu donc le profil des élèves qu'on a de plus en plus euh problème d'attention etc./ donc voilà
391 j'en reviens que je fais avec les moyens qu'on a/je passe plus tous mes soirs/ tous mes weekends
392 à préparer comme au début de carrière

393 E : Oui mais heureusement

394 **Mme J** : Comme tu dis ! parce qu'au début

395 E : Oui au bout de 20 ans

Mme J, Professeure des Écoles

Durée de l'entretien : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

396 **Mme J** : Oui mais la difficulté de notre boulot c'est que voilà adapter notre pédagogie aux
397 gamins qu'on a en face

398 E : Oui

399 **Mme J** : Donc si tu veux on a une recette, on a appris des recettes à l'IUFM euh mais bon ces
400 recettes sur le papier c'est bien beau euh on sait objectif tac tac tac mais après dans la classe
401 t'as des élèves/ faut adapter quoi donc euh voilà j'essaie d'adapter autant que possible

402 E : Oui

403 **Mme J** : Et bon ce n'est pas en faisant des fiches de prép qu'on adapte/ c'est au quotidien dans
404 la classe

405 E : Toi le nombre d'élèves te paraît important parce qu'à chaque fois ça revient, c'est revenu
406 plusieurs fois/ T'aimerais avoir une classe allégée ?

407 **Mme J** : Ouais

408 E : Pour travailler correctement/Et ce serait quoi ton nombre pour des Ce1 ?

409 **Mme J** : La vingtaine comme au cp quoi

410 E : Oui mais au ccp c'est un choix/ Y a des cp qui ne sont pas à 20

411 **Mme J** : Autant après cycle 3, 24 tu vois mais cycle 2 vingt c'est bien

412 E : D'accord

413 **Mme J** : Cycle 3 vingt-quatre dans l'idéal parce que ouais

414 E : Et après dernière question qu'est-ce que tu penses de la formation des enseignants ? Elle est
415 autant formation initiale que continue

416 **Mme J** : La formation initiale que j'ai connue donc à l'IUFM/ j'ai connu les listes
417 complémentaires l'année où bing tu débarques comme ça en classe c'est vachement formateur
418 je pense que tu vois si tu as la graine quoi/ la vocation et après l'année d'IUFM ça m'a permis
419 de mettre certaines choses au carré/ d'avoir mais bon c'est sur le terrain que j'ai le plus appris

420 E : Ouais c'est en forgeant qu'on devient forgeron

421 **Mme J** : Mais après en formation continue peuh non mais ce qu'ils nous proposent la majeure
422 partie du temps euh les conférences pédagogiques euh allez y en a une de satisfaisante sur cinq
423 donc les conférences péda où on se retrouve assis dans une salle face à un vidéo projecteur où
424 on a l'animateur que ce soit l'inspecteur ou le conseiller pédagogique qui nous fait défiler un
425 documentaire lalalala peuh tu vois peuh (souffle)/ Alors moi je pense que la formation continue
426 ça serait dans les écoles justement /sortir l'enseignant de la classe sur une semaine / tu vois des
427 remplaçants/ Sortir les enseignants de la classe pour pouvoir prendre du recul par rapport à la

Mme J, Professeure des Écoles

Durée de l'entretien : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

428 pratique de classe et pouvoir penser, monter des projets voilà/ ça ça serait formateur (///) que
429 d'avoir comme ça sur les langues, les arts patati patata/ Vous avez un centre ressource ci/ sur
430 internet des documents/ouais ok mais ça on y va seul/ C'est bien d'avoir les adresses mais ça
431 ne mérite pas 3 heures de temps tu vois donc ouais je pense qu'au niveau de la formation
432 continue c'est vraiment nous faire sortir/Libérer les équipes mais sur une semaine/ Les libérer
433 de la classe pour pouf tu vois voir autre chose, monter des projets et pas avoir ce souci quotidien
434 de la classe parce que voilà c'est ça la priorité/ C'est les gamins qu'on a en face de nous et après
435 voilà on n'est pas des (///)

436 E : Et en formation qu'est-ce que t'aimerais qu'on ait ?

437 **Mme J** : Ben la formation sur le terrain je te dis

438 E : Quoi spécifiquement ?

439 **Mme J** : Peuh/ Dans quel domaine ?

440 E : Ouais

441 **Mme J** : Peuh/Ben tu vois si t'avais une demande à formuler tu vois/ Ça peut-être la gestion de
442 groupes, la prise de parole/ Ça peut être comment communiquer avec les parents, comment
443 gérer les conflits après ça peut être sur la discipline

444 E : Ouais ouais/ Ça serait plus des trucs comme on dit didactiques/ Ce serait plus des trucs
445 transversaux quoi/ Donc ouais le dialogue avec les parents/on en parlait tout à l'heure/ Gérer
446 les conflits euh plus des trucs ouais compétences transversales

447 **Mme J** : Parce que par exemple au niveau didactique c'est très facile tu vas sur internet et on
448 est assez grandes pour télécharger

449 E : Ouais

450 **Mme J** : C'est la transmission qui pose souci

451 E : E qu'est-ce que tu pense de Magistère ?

452 **Mme J** : Silence/ Klink/ Gros blanc/ Rires/ Et c'est quoi ?

453 E : C'est la formation à distance

454 **Mme J** : Ah ! C'est le distanciel/ Ben connais pas le mot/ Ne connais pas/ Je n'y suis pas allée/
455 Je ne sais pas de quoi ça parle/

456 E : T'es pas inscrite

457 **Mme J** : Non/ Rires/ Enfin si je suis inscrite mais (///)

458 E : Tu ne l'as pas fait

Mme J, Professeure des Écoles

Durée de l'entretien : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

459 **Mme J** : Je ne l'ai pas fait

460 E : Et en fait tu penses que la formation c'est toi qui l'as acquise sur le terrain donc ça a été une
461 formation qui entre parenthèse s'appelle formation entre pairs P/ A/ I/ R

462 **Mme J** : Ouais

463 E : C'est-à-dire que c'est les enseignants qui t'ont accueilli dans leur classe

464 **Mme J** : Oui mais après cette formation là c'est bien mais au bout d'un moment peuh
465 (sifflement) tu es en vase clos/ tu tournes un peu en rond/ Tu vois donc on a besoin de formateurs
466 de temps en temps bip t'amènent des idées nouvelles qui t'ouvrent de nouvelles pistes/ tu vois
467 pour évoluer peuh sinon

468 E : Oui

469 **Mme J** : Tu vois sinon tu stagnes dans ta pratique avec toujours les mêmes problématiques et
470 tu vois tu en parles mais tu n'évolues pas quoi donc la formation est nécessaire mais de la part
471 de nos conseillers et supérieurs mais de la formation concrète ouais ouais du concret pas du
472 blabla / aller lire tel bouquin machin/ du concret qu'on puisse mettre en œuvre dans les classes

473 E : Ouais

474 **Mme J** : Par exemple moi je me souviens en début de carrière j'ai fait un stage R4/ à l'époque
475 on partait 4 semaines en formation alors j'avais pris informatique/ créer un cd rom avec les
476 gamins donc pendant 4 semaines t'es hors la classe/ tu rencontres des enseignants de différents
477 niveaux/ de différentes écoles/ t'as pas la classe à gérer et ouf c'est une bouffée d'air/ hein par
478 rapport à nos pratiques de classe et concrètement t'es disponible pour faire des projets et voilà
479 et effectivement l'année d'après j'avais des cycles 3 et je suis partie en classe de neige et bing
480 avec l'aide du conseiller péda enseignant informatique là qui m'a fait tout le support matériel
481 parce que moi je m'y connais pas mais euh avec les gamins on a pu monter des séances voilà
482 parce qu'il était là voilà donc du coup on pouvait dédoubler la classe tu vois et les gamins
483 passaient et se servaient de logiciel

484 E : Oui

485 **Mme J** : Donc là c'était concrètement/ j'ai mis en pratique ce que j'ai appris en stage

486 E : Oui mais ça c'était en début de carrière

487 **Mme J** : Ça c'était en 2000 donc j'ai commencé en '95 ouais/ Voilà c'était y a déjà 15 ans et
488 depuis les R4 ont disparu/ T'as 2 jours de formation

489 E : Oui

490 **Mme J** : Donc du coup moi j'ai plus cette possibilité donc moi-même le plan de formation, je
491 ne m'y penche pas/ ça ne m'intéresse pas de partir 1 jour ou 2 jours peuh/ Je vois y a certains

Mme J, Professeure des Écoles

Durée de l'entretien : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

492 collègues qui le font/ Ah ouais ouais j'ai pleins de fiches, de références, ça, ça, ça mais ouais
493 ok mais tu me les files et bing je les regarde/ Je n'ai pas besoin d'une journée pour lire ça donc
494 voilà

495 E : Est-ce qu'il y a des choses dont on n'a pas parlé que tu aurais aimé dire ?

496 **Mme J** : Euh ?

497 E : Par rapport à l'enfant ? L'élève parce que c'est vrai il a disparu des textes et tout ça ? T'en
498 entends plus parler/ l'apprenant/ l'élève/ l'enfant et là on parle plus des évaluations/ Peut-être
499 que c'est un ressenti que j'ai

500 **Mme J** : Peuh/ C'est vrai que c'est la tradition et culture française de toujours évaluer, évaluer
501 donc ouah mais évaluer pour progresser et là c'est dans la mentalité française évaluer pour
502 sanctionner d'où cette peur de l'évaluation euh qui est dans la majeure partie du temps écrite
503 et du coup qui est/ qui peut mettre en difficulté les élèves et qui d'un autre côté aussi stresse
504 l'enseignant parce que bing allez les évaluations/ faut corriger tout ça/remplir les bulletins tac
505 tu vois alors qu'une évaluation ouais progressive euh continue serait plus judicieuse

506 E : C'est tout

507 **Mme J** : Oui/ En même temps, en même temps je pense qu'il faut garder une part d'évaluation
508 tu vois parce que plus tard t'es confronté à passer des diplômes euh tu vois donc (///)

Mme W, Professeure des Écoles

Durée : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

1 E : Alors bonjour, merci de répondre à mes questions

2 **Mme W** : Bonjour

3 E : Je vais te demander ce que tu penses de l'éducation nationale depuis ces 20 dernières
4 années ?

5 **Mme W** : Alors moi j'ai débuté y a 20 ans et je trouve que le métier a énormément changé alors
6 (///) ça s'est dégradé euh// au niveau de l'école au niveau des élèves/ de leurs difficultés/ y en
7 a de plus en plus en difficulté/ au niveau des moyens qu'on met à la disposition de l'école euh
8 des effectifs/ y a de plus en plus d'élèves/On supprime de plus en plus de postes/les postes
9 RASED/ les infirmières y en a de moins en moins alors que je pense que le niveau social des
10 élèves est bas et c'est bien d'avoir des gens comme ça qui puissent nous aider parce qu'on se
11 débrouille avec ce qu'on a et on est pas formés pour ces élèves-là qui viennent de niveaux
12 sociaux défavorisés euh je pense qu'on manque de formation justement à ce niveau-là par
13 rapport à l'évolution du métier, la population qu'on a maintenant dans les classes on devrait
14 être formés plus par rapport à ce type d'élèves/ c'est pas des élèves basiques et on a un peu de
15 tout

16 E : C'est quoi ce type d'élèves ?

17 **Mme W** : Ben/ dans une classe hétérogène y a des enfants en difficultés purement scolaires
18 mais aussi euh je pense que le niveau social de certaines familles qui ne sont pas là pour les
19 aider on n'est pas aidés pour prendre en compte ce type de difficultés qui vient plutôt de la
20 société du problème social

21 E : Oui je comprends. En fait c'est des enfants d'un milieu social où l'école n'est pas très
22 investie

23 **Mme W** : Voilà

24 E : Et en fait ils leur manque tout ce qui est les prérequis

25 **Mme W** : Oui

26 E : Ils arrivent un peu à l'état brut

27 **Mme W** : Ouais ils découvrent

28 E : Et en fait nous enseignants on devrait avoir cette formation

29 **Mme W** : ouais voilà/ On gère /On s'adapte/ On se débrouille mais on n'a pas cette formation
30 là

31 E : Ça représente combien en pourcentage ?

32 **Mme W** : (Silence)/ euh moi je dirai un quart

Mme W, Professeure des Écoles

Durée : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

33 E : C'est-à-dire que pour 25 pour cent d'enfants tu te sens démunie

34 **Mme W** : Peut-être que j'exagère ça dépend des années/ ça dépend des milieux/ça dépend des
35 écoles/ certains quartiers on va te dire que c'est bien plus voilà peut-être que j'exagère/ je le
36 ressens comme ça aussi certaines années/ pas tout le temps

37 E : En fait t'es en train de dire que la société/ c'est comme si y a une crise économique

38 **Mme W** : Ouais

39 E : Qui a fait que les gens sont devenus pauvres/ que l'accès à l'école est devenu pour certains
40 difficile

41 **Mme W** : Ouais/ ouais/ On dit que l'école est le miroir / le reflet de la société donc euh

42 E : Donc ça pour toi c'est devenu difficile car tu as l'impression qui a un métier qui est autre
43 que celui d'enseignant

44 **Mme W** : Voilà/Moi j'ai pas appris ça mais on s'habitue parce que c'est pas venu d'un seul
45 coup non plus donc petit à petit on arrive à s'adapter/ à adapter notre enseignement par rapport
46 à cette population-là voilà

47 E : Oui

48 **Mme W** : Peut-être qu'on a tout faux/ qu'on est à côté voilà/ j'en sais rien et après y aussi
49 l'opposé c'est-à-dire des gamins qui sont intellectuellement précoces/ ça bon je réponds à une
50 question qui viendra plus tard on a pas la formation/ les parents/ certains parents/ parce que j'en
51 ai un dans la classe cette année inquiets par rapport à ces enfants là/ t'as les élèves en grande
52 difficulté et les enfants intellectuellement précoces qui interrogent leurs parents qui sont
53 démunis parce que l'école traditionnelle ne propose rien/ tu me diras c'est peut-être moins grave
54 dans leur cas/ ils s'en tireront toujours

55 E : C'est pas sûr

56 **Mme W** : Oui psychologiquement ils souffrent ces gamins-là/Et donc moi j'ai découvert cette
57 année les enfants précoces parce que j'ai reçu cette année une maman complètement démunie
58 face à son enfant précoce très gérable en classe mais insupportable à la maison et pour moi
59 c'était pas grave enfin pas grave/ y a plus important mais ça peut mal tourner/ mal finir aussi/
60 un enfant qui a des capacités intellectuelles supérieures et qui s'ennuyait peut devenir par
61 moment// se mettre en difficulté et j'ai lu pas mal de choses voilà des dossiers qu'elle m'a
62 apportés la dessus donc voilà moi je sais entre guillemets reconnaître car dans les dossiers t'as
63 tous les comportements possibles envisageables quoi/ c'est pas tout en même temps

64 E : En fait tu trouves que tu manques de formation par rapport au fait que les groupes sont
65 complètement hétérogènes/ que tu as une partie que tu estimes à un quart issu d'une société

Mme W, Professeure des Écoles

Durée : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

66 paupérisée et puis des enfants qui vont avoir un niveau hors normes et qu'il manque une
67 formation pour les deux extrêmes

68 **Mme W** : Voilà pour les enfants par rapport au milieu dans lequel ils vivent et pour les enfants
69 précoces. Ça a rien avoir avec le milieu parce qu'il peut y avoir des précoces mêmes dans les
70 milieux défavorisés. Voilà. J'ai appris sur le tas dans la classe/ je me débrouille

71 E : Et est-ce que tu as l'impression que les enfants ont évolué en 20 ans ?

72 **Mme W** : Oui/ Ils connaissent beaucoup en culture générale/Ils ont pleins de sollicitations
73 extérieures et que du coup ça les a fait évoluer/ Moi parfois ils m'épatent/ Ils me disent des
74 choses qu'ils connaissent/ Je pense qu'ils ont évolué/ Pas au niveau scolaire mais au niveau
75 culture générale/ Certains toujours/ Certains connaissent des choses/Niveau scolaire non/ Au
76 niveau scolaire je pense que les enfants ont de plus en plus de mal à apprendre les bases/ voilà/
77 pour les maths/ le français/ la lecture/ là je pense le niveau orthographe bon c'est pas haut

78 E : Oui/Après je vais te demander pour toi quelles sont les missions fondamentales que l'école
79 devrait privilégier ?

80 **Mme W** : Alors mission/ On va parler de la scolarité/ Alors pour moi un gamin il doit savoir
81 en sortant de l'école/ on doit apprendre à lire/ A écrire correctement/ A compter/ Les bases/ Les
82 bases ça doit rester. Il faut aller plus loin sortir de ces apprentissages basiques et je sais pas si
83 c'est notre mission apprendre à grandir /respecter l'autre euh ouais oui ouvrir son esprit sur le
84 monde aussi pour certains/ voilà faut pas faire que du scolaire/ On a tendance à faire que du
85 scolaire parce que on est là pour ça mais il faut leur apprendre même si c'est le rôle des parents
86 grandir et respecter les autres/ non je pense qu'on est là pour ça/ Le respect ouais le respect de
87 l'autre

88 E : Comment tu l'envisages au niveau de l'école ?

89 **Mme W** : Dans la pratique ? De discuter, de faire des débats, ça peut-être autour de la littérature
90 autour de quelque chose qui s'est passé dans la cour/ J'avoue que là-dessus je sais pas

91 E : Et comment tu définirais ton métier ?

92 **Mme W** : Alors (Rires). C'est pas très positif. Euh. Difficile. Mon métier est difficile/ Il est
93 fatigant euh ça peut sembler paradoxal/ il est routinier à certains moments/ J'en ai marre de
94 préparer parfois des leçons/ tout le temps depuis 20 ans et voilà les mêmes leçons et en même
95 temps riche/Riche ben riche au contact du gamin

96 E : Humainement

97 **Mme W** : Humainement riche parce que là on change tout le temps d'individu/ un individu
98 change même tous les jours voilà c'est riche ça nous oblige à nous adapter ah voilà à l'individu
99 mais après tout ce qui est préparation de la classe pour moi c'est fatigant/ c'est routinier et
100 difficile ça c'est ce que j' aime le moins dans le métier/ c'est que je peux pas venir en étant

Mme W, Professeure des Écoles

Durée : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

101 fatigué/ C'est qu'on est à fond tout le temps/ A la fin de la journée on est fatigué voilà/ bon
102 avec un petit peu d'expérience on adapte un peu/ On se débrouille mais c'est de moins en moins
103 facile voilà avec la population/ avec les gamins qu'on a qui sont de plus en plus bavards/ qui
104 demandent de plus en plus d'attention/ On est sous pression tout le temps pour maintenir un
105 certain calme dans la classe voilà faut qu'on soit sous pression/ Faut rien qu'on laisse passer/
106 Faut /Voilà/ C'est un métier qui est fatiguant parce qu'il est bruyant aussi/ Y a du bruit/ On
107 travaille dans le bruit quand même/ Ah oui ce qui me dérange aussi c'est qu'on a peu de contact
108 avec nos collègues de travail /Je trouve qu'on se voit très peu / On a pas le temps de se voir/ On
109 se dit bonjour/ On se dit au revoir le soir et puis voilà on a pas le temps de discuter donc cet
110 échange il est intéressant/ Ca nous permet de nous rencontrer d'ailleurs c'est pour ça que j'ai
111 voulu le faire / que je suis contente de le faire/ y participer mais je sais pas si c'est comme ça
112 dans toutes les écoles mais je regrette ça qu'on est pas plus de relations entre nous/ Parler
113 d'autres choses/ Faire autres choses

114 E : Oui

115 **Mme W** : Parler d'autre chose que d'école/ On est à fond dedans/ On a du mal à s'en sortir

116 E : Ça fait un peu comme au bloc opératoire

117 **Mme W** : Dedans, concentré, pas une minute de pause pour boire un café ensemble/ Rien le
118 temps de se dire/pour décompresser voilà on a les vacances pour décompresser

119 E : Après/ Est – ce que depuis que tu es entrée dans la profession le métier a évolué ?

120 **Mme W** : Oui/ En fait il a évolué mais sans qu'on soit accompagné d'un point de vue
121 formation/Voilà

122 E : C'est-à-dire qu'en fait notre public a changé c'est ce que tu as dit

123 **Mme W** : Ouais/Le public a changé/ nous on en est resté à la même formation. En gros je
124 reprends ce que tu as dit parce que comme ça ça permet d'ajuster s'il y a des choses que j'ai
125 mal interprété/ c'est que les enfants sont plus curieux qu'avant / plus stimulés par contre moins
126 scolaires

127 E : Ouais

128 **Mme W** : Voilà/ Ce dont je n'ai pas parlé c'est de l'intervention des parents dans l'évolution
129 du métier/ Je pense que les parents sont plus derrière les enfants/ font plus attention même si
130 c'est un peu contradictoire aussi/ ils sont présents/ faut pas qu'on fasse n'importe quoi /on est
131 un peu fliqués/ on fait pas n'importe quoi mais au moindre écart les parents sont derrière / vont
132 voir notre faille et vont intervenir plus facilement qu'avant/ On nous respecte beaucoup moins
133 qu'avant/ on est beaucoup moins considérés/ beaucoup moins bien considérés qu'on l'était
134 avant/ ce qu'était l'instit/ Avant je parle pas d'y a 50 ans mais euh voilà on respectait l'instit/

Mme W, Professeure des Écoles

Durée : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

135 sa parole/ là il faut se justifier/Les parents viennent voir/ demandent des justifications quand
136 l'élève est puni et voilà l'intervention des parents là elle est négative je pense

137 E : Et après quelle autorité penses-tu avoir dans ta classe ?

138 **Mme W** : Ça c'est difficile/Euh Moi je base ma relation sur la confiance/ beaucoup en classe
139 et ça depuis toujours alors c'est vrai que ça ne marche pas toujours/ J'ai vieilli aussi/ ça il faut
140 le prendre en compte aussi/Je suis aussi à une période de ma vie où je sature/ Où je fatigue/Voilà
141 c'était beaucoup sur la confiance/ Basé sur la confiance/Je suis pas quelqu'un qui sanctionne
142 beaucoup/ Au niveau de l'autorité/ c'est ça que tu veux que je dise

143 E : Ah non, ce n'est pas ce que je veux que tu dises/ c'est ce que tu penses

144 **Mme W** : L'autorité dans la classe ?

145 E : Toi en tant que maître

146 **Mme W** : Oui voilà l'autorité moi en tant que maître, j'ai bien compris la question/ Oui voilà
147 je ne décrète pas que je suis autoritaire

148 E : C'est l'autorité/ Avant t'avais le maître il se posait au bureau et ça ne mouftait pas

149 **Mme W** : Oui/ Maintenant il faut montrer que t'es là/Faut y allait voilà/ Voilà/ Faut pousser
150 des coups de gueule/ Pareil sans arrêt trouver de nouvelles façons de gérer ça/ de gérer la classe/
151 Voilà avant tu le dis il s'asseyait à son bureau et ça mouftait pas maintenant un coup tu t'assois
152 et ça va pas/ il faut montrer que tu es là / Moi parfois ça arrive/ Si je suis assise à mon bureau
153 ils m'oublient/ Faut que j'aïlle devant/ Alors je leur dis que de derrière je les vois encore mieux/
154 C'est pas parce qu'ils me voient pas que moi je les vois pas/ C'est cette présence/ Il faut être
155 présent/ C'est fatigant/ C'est épuisant/ Parce qu'il faut être présent physiquement et parler
156 aussi et voilà parce que sinon ils nous oublient très vite/ Ils ont pas l'image devant les yeux et
157 ça passe / après bon

158 E : Et après question sur les réformes comment tu les perçois ? Les réformes ça peut être les
159 rythmes scolaires, le livret de compétences, le socle commun

160 **Mme W** : En 20 ans de métier, j'avoue que j'en ai connues des réformes, j'ai suivi les
161 changements de programmes surtout voilà euh je me suis souvent bien pris la tête pour faire
162 évoluer les programmes pour suivre les progressions voilà ce qui était à enseigner et qui ne
163 l'était plus l'année d'après/ mais y en a de plus en plus/ souvent on revient en arrière donc c'est
164 histoire de bouger/ un gouvernement a essayé de changer quelque chose/ A essayer de bouger
165 mais résultat on n'avance pas/ On met trop de choses/ on en rajoute aussi/ Et c'est pas forcément
166 adapté/ Voilà moi j'ai du mal et je vois pas trop l'intérêt de changer tout le temps/ de bouger
167 tout le temps/ C'est pour dire qu'on évolue mais c'est pas vraiment en positif voilà euh///

168 E : Tu utilises le livret de compétences

Mme W, Professeure des Écoles

Durée : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

169 **Mme W** : Alors le livret de compétences qui est très épais j'ai dû l'utiliser une fois dans ma
170 carrière quand il est sorti/ Au début je respectais réellement et maintenant je prends que des
171 morceaux du livret de compétences donc je l'ai réduit à une page ou deux voilà

172 E : Oui

173 **Mme W** : Voilà je n'évalue pas tout/ tout le temps/ Au niveau des évaluations y a des choses
174 que je n'évalue pas / Voilà que j'estime qui sont difficiles/ Qui vont les mettre en échec parce
175 que ça aussi on a toujours tendance à ne pas vouloir les mettre trop en échec

176 E : Et qu'est-ce que tu en penses de ça ? De cette attitude ?

177 **Mme W** : et ben j'en pense que c'est pour /// euh/ de pas vouloir les mettre en échec ? C'est
178 pour pas les pénaliser/Pour pas les enfoncer encore plus/ pour essayer d'en faire sortir quelques-
179 uns et / un maximum voilà. Après le livret de compétences c'est pas/ je suis pas / c'est pas idiot/
180 ça nous guide bien / Pour savoir ce qu'ils doivent faire/ savoir-faire à la sortie d'un cycle voilà
181 mais y a trop donc voilà je choisis

182 E : D'accord. Et les rythmes scolaires ?

183 **Mme W** : Alors les rythmes scolaires j'ai beaucoup de mal personnellement déjà à m'y adapter/
184 je trouve que c'est beaucoup/ On est toujours en train de courir/ Qu'y a pas de pauses dans la
185 semaine/ Qu'on est dans le rythme et je pense que les enfants aussi parce que pour eux c'est
186 pareil/ y a pas de pauses/ Les devoirs c'est tout le temps/ Y a pas un soir où/ quand on travaillait
187 pas le mercredi matin on pouvait dire ben ce soir c'est relâche/ On se détend en allant en famille
188 ou au ciné/ ou en regardant un truc à la télé/ là c'est tout le temps tout le temps/ On
189 enchaîne/C'est une cadence très rapide quoi puis on arrive au vendredi/ Ça passe/ Ça tourne
190 mais on a pas arrêté de bosser et le weekend il est///

191 E : Moi j'ai 3 petits qui se sont endormis au théâtre vendredi dernier en Cm1/ 3 sur une classe
192 de 25

193 **Mme W** : Ouais mais ça ne m'étonne pas/ ça ne m'étonne pas parce qu'en plus y a ça mais ils
194 ne sortent pas plus tôt/ Ils ne rentrent pas plus tôt. Dans ma classe j'en ai 5 qui rentrent à 16
195 heures. 5/ Les autres ils vont en activité/Dans la cour/ Donc voilà ils sont fatigués donc voilà
196 c'est pas pour qu'ils soient moins à l'école ces rythmes car ils sont autant à l'école/ Ils vont à
197 la garderie donc voilà

198 E : Après autre question, est-ce que tu lis les Instructions officielles, les spécialistes en
199 didactiques, les pédagogues ?

200 **Mme W** : Euh/ Y a très longtemps que je n'ai pas lu ce type d'ouvrage/J'ai lu les instructions
201 officielles quand les programmes changent/je lis les Bo mais bon je ne m'arrête pas là-dessus
202 et non je ne lis pas de livres de pédagogie/non

203 E : Et pourquoi ?

Mme W, Professeure des Écoles

Durée : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

204 **Mme W** : Parce que je n'ai pas le temps et puis si j'ai le temps de lire ce n'est pas les ouvrages
205 que je vais lire

206 E : D'accord/ Et qu'est-ce que tu penses de l'inspection ?

207 **Mme W** : (Silence)

208 E : L'acte de se faire inspecter, la visite, tu vis ça comme un

209 **Mme W** : Un jugement, on porte un jugement sur toi/ ta façon d'enseigner euh/ C'est une source
210 de stress/ peut-être pas fondé parce il n'y a pas lieu de se mettre dans un état de stress voilà/
211 J'ai dû être inspecté y a 3 ou 4 ans/ Je n'ai pas plus stressé que ça c'était bien/ Je crois que je le
212 gère mieux qu'avant et je n'ai pas été inspecté souvent dans ma carrière

213 E : Combien de fois ?

214 **Mme W** : 3/ 4 fois et non c'est pas un moment/ Après quand tu es inspecté/ Là on l'oublie parce
215 qu'on est dans notre truc quoi/ On fait notre classe/ Voilà c'est juste peur de se planter voilà /
216 De se gourer/ De se tromper euh à un moment donné dans une leçon et l'inspecteur voilà / **Si** je
217 me souviens d'un inspecteur voilà c'était le maniaque de l'intervention/ Fallait qu'il intervienne
218 quand on était inspecté- Rires- Ben voilà même si t'avais pas dit de bêtises il prenait la classe.
219 Voilà/ Il était content/ Je crois que ça lui rappelait de bons souvenirs mais après voilà c'est
220 toujours / à priori je le vis pas très bien

221 E : Est- ce que tu penses que c'est utile ? Ça peut-être désagréable et utile ?

222 **Mme W** : Oui ce n'est pas inutile/ Il faut bien

223 E : Est-ce que par exemple à l'issue d'une inspection ça t'as reboosté professionnellement ?
224 Est-ce que ça a des effets positifs même si l'inspection est désagréable

225 **Mme W** : (Souffle). Ce n'est pas de me vanter que de dire que ce que je fais ce n'est pas
226 complètement idiot/ Ce n'est pas complètement bête et que je sais faire un petit peu le métier/
227 Si c'est confirmé tant mieux ça me rebooste / Après je pense que je sais faire le métier

228 E : Moi j'ai été inspecté/ ça m'a réassurée/ pour moi ça a été une réassurance

229 **Mme W** : Oui parce que par moment on se pose des questions/Si l'inspection s'est bien passée/
230 oui on se dit c'est bien/ Je suis là / Continue/ Quand on sait mais en même temps si on était
231 nulles on serait pas là/ On a pas besoin de l'inspection/ Je pense qu'on aurait été virés avant/
232 Qu'y aurait eu des plaintes et voilà ils nous fliquerait un peu plus/ C'est que/ C'est qu'on se
233 débrouille bien si on est pas inspectés plus souvent aussi mais oui ça rebooste/ je suis d'accord
234 avec toi quand ça se passe bien/ après si ça se passe mal je sais pas comment tu réagis quoi/ Ca
235 m'est pas arrivé/ Ca peut pas mal se passer je pense. Je serai pas là si ça se passait mal/ Je
236 supporterai pas le métier/ On nous aurait virés avant/ On nous aurait déplacés/ mis dans un
237 bureau/ Je pense que ce qui est important aussi dans ce métier c'est le contact avec les gamins/

Mme W, Professeure des Écoles

Durée : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

238 C'est sûr faut pas leur raconter n'importe quoi mais le contact c'est important/ le dynamisme
239 dans ta classe et ça je pense que l'inspecteur quand il arrive sur une heure de temps il voit pas
240 out mais il voit comment tu tiens ta classe/ Comment tu es toi/ Ta présence / Ce qu'on disait
241 tout à l'heure voilà

242 E : Oui/ alors après est ce que tes pratiques de classe te semblent en accord avec les textes
243 officiels ?

244 **Mme W** : Alors pour ce que je vais qualifier de matière indispensables, principales les maths/
245 le français oui/ Oui je fais ce qu'il faut / Je respecte tout ça/ Voilà (rires)/ Je suis à l'aise/ Je
246 suis à l'aise/ Y a longtemps que j'ai ce niveau le Ce2 et je pense que je fais tout pour que voilà/
247 Après je suis moins sur ce qui est les arts/ les sciences/ Je pense que mon enseignement il est
248 pas terrible à ce niveau / Je peux être remise en question à ce niveau-là / Je peux me remettre
249 en question

250 E : C'est un peu l'annexe/ Ce n'est pas les disciplines essentielles

251 **Mme W** : Oui/ Je suis moins à l'aise/ J'aime moins/ Si j'ai pas assez de temps dans une journée
252 voilà si je dois faire de la littérature ou des arts plastiques je vais faire de la littérature voilà
253 mais ça aussi c'est très personnel et quelqu'un qui est très à l'aise en arts plastiques va faire des
254 arts plastiques je pense ou l'EPS et voilà mais y a des priorités et /// mais on nous demande
255 tellement de choses/ Partout/ De tout faire et bien/ Qu'on est pas bon en tout / Qu'on est pas
256 des spécialistes en tout donc voilà c'est sûr qu'on a des lacunes

257 E : Et après qu'est-ce que tu penses de la formation des enseignants, t'en as un peu parlé

258 **Mme W** : Je pense qu'elle est pauvre/ qu'elle est très pauvre

259 E : Par exemple on a parlé de la refondation du métier et tout ça / Qu'est-ce que tu proposerais
260 par exemple s'il y avait une consultation

261 **Mme W** : Ouais

262 E : Par rapport à ton vécu parce que 20 ans de métier c'est beaucoup/ Qu'est-ce que t'amènerais
263 comme idée/ Envisage même des trucs qui ne soient pas réalisables tu vois ce que je veux dire

264 **Mme W** : Moi j'imagine plus de soutien d'enseignants à la limite/ Pourquoi pas être 2 dans
265 une classe et faire ce qu'on sait faire et se partager le travail / Se partager/ Faire des petits
266 groupes d'élèves/ Travailler en petits groupes et on tourne voilà ce serait quelque chose comme
267 ça plutôt qu'une classe entière à 25 / Tout est en cours magistral voilà / Ce serait mieux des
268 petits groupes/ Pas de l'individuel mais des petits groupes de niveaux avec des enseignants et
269 que les enseignants tournent sur ces groupes et ça enrichirait les gamins un ou plusieurs
270 personnes/ Je pense que le nombre est vachement important aussi

271 E : Oui

Mme W, Professeure des Écoles

Durée : Environ 1 heure

Lieu : Salle de classe

272 **Mme W** : Ce n'est pas faisable

273 E : Et après est-ce que tu as des choses à dire parce que tu as dit que tu appréciais d'être
274 interviewée, dis-moi pourquoi ?

275 **Mme W** : Parce que déjà je suis contente de /Je t'admire déjà de ce que tu fais/ de ta thèse ou
276 de ton doctorat/ de ton doctorat/ Je trouve que c'est très bien / Je ne sais pas où tu trouves le
277 temps euh le dynamisme euh c'est bien de pouvoir faire ça en dehors de ton travail euh que du
278 coup voilà j'ai envie de t'aider/ si ça peut t'apporter quelque chose. Je peux même si je suis
279 crevée même si j'ai envie de rentrer chez moi je peux avoir envie aussi de t'apporter quelque
280 chose. Voilà je suis contente de t'avoir apporté quelque chose/ De t'avoir consacré du temps un
281 petit peu et pas seulement d'avoir corrigé mes cahiers

282 E : Voilà

283 **Mme W** : De me dire que je peux faire autre chose aussi. Me forcer à faire autre chose aussi
284 parce qu'on est vite embringués dans ce système de pas sortir de sa classe/ C'est ce que je disais
285 tout à l'heure/ On se voit pas

286 E : Oui une espèce d'isolement

287 **Mme W** : Ouais voilà/ ça ça me gêne vachement dans le métier. Mais bon je suis comme ça
288 aussi/ Je ne fais pas d'efforts non plus donc euh/C'est pas la faute aux autres

289 E : C'est parce qu'on est toujours à fond/ Qu'on est toujours sous le stress et que si on n'y
290 réfléchit pas / Finalement ça ne coûte pas grand-chose de dire bon tu laisses les copies et tu les
291 reprendras plus tard/ Pas la peine d'être toujours à fond tu vois

292 **Mme W** : Oui. Non, non c'est bien ce que tu fais. En plus. Toi tu dois lire des spécialistes en
293 didactique (Rires), des pédagogues

294 E : Moi j'en ai lu beaucoup. J'ai lu des psychanalystes, si tu veux je te les prêterai

295 **Mme W** : Ouais, les psys je préfère. Si ça se lit bien

296 E : Oui ça se lit bien. Moi j'ai énormément lu l'année dernière. J'étais sur une école et j'ai été
297 déplacée de la façon la plus injuste qui soit et je me suis dit/ je vaud mieux et plutôt que de
298 mettre en dépression j'ai repris mes études (///)

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

1 E : Merci de me recevoir/ (///) Je vais te demander ce que tu penses de l'Éducation nationale
2 depuis ces 20 dernières années ?

3 **M.X** : Alors je pense que la situation s'est plutôt dégradée en général par rapport à ce qu'on
4 pouvait vivre plus en amont et moi ça fait plus de 30 ans que j'exerce le métier donc j'ai un
5 petit recul par rapport à ce qui se faisait et par rapport à ce qui se fait maintenant et je pense que
6 globalement on nous demande de plus en plus de choses précises mais qu'on a de moins en
7 moins les moyens d'y répondre et peut-être /// parce que tous s'est complètement complexifié
8 aujourd'hui/ Les missions qui nous incombent qui sont plus délicates et puis le public
9 aujourd'hui auquel on s'adresse qui est beaucoup plus hétérogène et on n'a pas toujours de prise
10 sur les élèves pour les induire vers ce qu'on souhaite être le mieux pour eux donc voilà après
11 au niveau des moyens qui ont été mis en rapport par rapport à ce qu'on demande au niveau des
12 missions c'est toujours un petit peu en retard/ Quand on parle de l'informatique par exemple/
13 On a mis un plan informatique sans réellement qui ait un suivi après et on a l'impression que
14 c'est toujours comme ça qu'y a une injonction du ministère/ Une parole qui tombe d'en haut
15 pour dire- Il faut faire ci-/ Effectivement on se rend compte que l'informatique c'est important/
16 Les langues c'est important/ Tout à l'air important mais tout s'ajoute à ça/ Et y a un empilement
17 de choses qui sont pas toujours bien construites et c'est compliqué de répondre tout seul bien
18 souvent/ On est souvent livré à soi-même aux tâches qu'on nous demande/ Y a une certaine
19 frustration aussi je pense chez les enseignants de bien pouvoir faire les choses mais pouvoir
20 répondre aux demandes de l'institution

21 E : Oui/ D'accord/ Donc en fait les missions se sont alourdies

22 **M.X** : Ah ça je pense que les missions sont plus complexes et le public est plus difficile aussi
23 qu'avant/ ça c'est un avis général et j'ai pas entendu beaucoup d'autres discours qui iraient dans
24 un autre sens

25 E : D'accord/

26 **M.X** : Et toutes les missions qui nous incombent je pense qu'elles peuvent être menées à bien
27 mais c'est de plus en plus difficile d'y arriver

28 E : D'accord/ Et après je voulais te demander quelles missions fondamentales l'école devrait
29 privilégier selon toi ?

30 **M.X** : L'enseignement normalement et puis aussi l'éducation des enfants parce que tout va de
31 pair/ Il faut savoir mais aussi savoir-être dans la vie et bon donc on peut avoir beaucoup de
32 connaissances si on ne sait pas les exploiter si on n'a pas de savoir-faire non plus c'est très
33 superficiel/ On va pas aller très loin/ On sera un être adulte autonome responsable ça va être un
34 peu délicat voilà / Après savoir être une personne responsable/ Vivre avec les autres/ Vivre
35 ensemble tout ça ce sont aussi des choses fondamentales/ La politesse et tout ça ce sont des
36 choses qu'on a du mal à inculquer dans les familles pour diverses raisons mais on va surement
37 en parler parce qu'on parle du rôle de l'école et donc l'école devrait se substituer en quelque

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

38 sorte au cercle familial ou bien des amis de l'enfant et avec les moyens actuels/ Le peu d'heures
39 qui est consacré à l'école pour un enfant/ Le peu de temps dont on dispose/ Le nombre d'élèves
40 dans les classes c'est aussi une donnée importante pour répondre à tous différenciant vraiment
41 l'enseignement et l'éducation est très complexe/ Alors souvent on va aux urgences et encore
42 quand on peut y répondre parce que les urgences on n'a pas les moyens psychologiques nous /
43 La patience plus que ça euh pour aider les élèves qui seraient vraiment en grosses difficultés
44 dans leur bien être en fait et bon y a quelque moyens avec les psychologues scolaires/ Avec les
45 infirmières scolaires mais c'est vraiment très ponctuels/ Ca peut pas forcément être des
46 solutions au quotidien pour l'enseignant/ Ca peut- être des aides générales/ Conseils généraux
47 mais très souvent ce ne sont pas des personnes dont on peut avoir le soutien comme ça
48 immédiatement et puis après dans un suivi(///)

49 E : Trop ponctuel

50 **M.X** : Oui/ On n'as de suivi forcément de ces personnes là parce qu'elles n'ont pas le temps
51 tout simplement d'assurer un suivi des enfants qui en auraient besoin/ Après très souvent il y a
52 le secteur privé comme les orthophonistes par exemple qui elles font un travail que nous on
53 pourrait peut-être faire à la base mais qui a été à un moment donné réduit à la portion congrue/
54 L'apprentissage des sons en maternelle c'est indispensable mais si au départ c'est des enfants
55 qui sont pas francophones pour rattraper tout le retard qu'y a eu/ Pour qu'ils apprennent la
56 langue française c'est impossible en grande section/ Il faut après qu'au CP etc. . etc. / Donc si
57 y a pas eu d'aide en plus par une autre (///) Actuellement les orthophonistes à titre médical ou
58 para médical et en dehors du circuit scolaire quand même ben y a rien qui est mis en place en
59 fait

60 E : Et donc s'il fallait résumer la mission fondamentale de l'école ?

61 **M.X** : Ben c'est apprendre à devenir un être humain responsable à tous points de vue

62 E : D'accord/ Après je vais te demander si le métier a évolué d'après toi depuis ton entrée dans
63 la profession ?

64 **M.X** : Oui/ Alors comme on le disait précédemment

65 E : Comparer entre le moment où tu as débuté et maintenant/ En gros tu as dit que les familles
66 sont plus difficiles et que les tâches se sont diversifiées

67 **M.X** : Les contacts avec les familles sont plus délicats/ Plus sujets à problème qu'autrefois où
68 t'avais souvent un soutien inconditionnel des familles/ C'était même pas la peine de convoquer
69 les parents pour avoir un entretien/ Pour un élève qui posait problème il suffisait de donner une
70 punition tout simplement pour que l'enfant soit puni aussitôt à la maison

71 E : Oui

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

72 **M.X** : Du côté des parents qui appuyaient de ce côté et qu'après on n'ait plus besoin d'y revenir/
73 Là on se retrouve souvent dans des situations où l'enseignant doit justifier d'une punition/
74 D'une réprimande donc ça c'est plus délicat/ On n'a pas le soutien qu'on pourrait attendre tel
75 qu'il existait autrefois de la part des parents

76 E : Oui

77 **M.X** : Et de la part de l'institution c'est quelquefois pas évident non plus d'avoir un soutien de
78 l'inspecteur par exemple en cas de problème

79 E : Oui

80 **M.X** : Très franchement/ Ils essaient de transiger/ D'être des médiateurs entre les familles et
81 les enseignants et très souvent ils prennent le parti de ne rien décider / De déplacer le problème
82 ailleurs quand vraiment y a un problème ou de changer d'école

83 E : Par exemple t'as des exemples ?

84 **M.X** : Par exemple quand un enfant dont le père aurait été violent dans une école/ Ici à l'école
85 B. l'inspecteur va pas rencontrer forcément le parent/ Il va déplacer cet enfant donc la famille
86 vers un autre établissement scolaire parce qu'il n'a pas les moyens non plus d'agir au quotidien
87 parce qu'il est submergé aussi par une multitude de tâches administratives donc c'est pas
88 quelqu'un sur lequel on puisse compter de façon immédiate et non plus un soutien pour les
89 enseignants après y a un problème de personnes sans doute aussi/ Ça dépend des inspecteurs
90 mais la plupart du temps ils font pour aplanir les problèmes mais pas les résoudre en fait

91 E : Oui

92 **M.X** : Encore faudrait-ils qu'ils aient les moyens de résoudre les problèmes que connaissent les
93 familles actuellement/ Problèmes qui échappent complètement à l'école quelquefois

94 E : Et c'est quoi par exemple les problèmes sur (lieu X) auxquels sont exposés les parents ? /
95 Parce que ça c'est revenu sur plusieurs interviews les familles

96 **M.X**: Des familles donc qui sont dissociées/ Des parents séparés et il a pas forcément été dit
97 tout ce qui aurait dû être dit aux enfants pour qu'ils comprennent bien la situation et on reste
98 sur des choses qui sont larvées/ Pas encore dites/ Du coup l'enfant reste avec des
99 incompréhensions/ Les parents aussi///

100 E : Mais par rapport à quoi ? / L'enfant par rapport à l'école/ Au sein de l'école ?

101 **M.X** : L'enfant en général par rapport à lui-même/ Y a un mal-être des parents qui rejaillit sur
102 lui parce qu'il peut se sentir coupable d'une séparation de ces parents par exemple parce qu'on
103 lui a pas expliqué par exemple que papa-maman ne s'entendent plus et il peut supposer que
104 c'est de sa faute/ Qu'il a peut-être fait quelque chose de pas recommandable et du coup il se
105 sent pas bien dans sa peau et il peut pas le dire aux parents/ Ni à l'un ni à l'autre/ Lui-même est

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

106 un élève qui peut pas verbaliser ce qu'il ressent et du coup ça donne une famille avec des soucis
107 qui ont pas été traités de façon sereine

108 E : Oui

109 **M.X** : Et ça ça rejaillit sur son comportement en général d'enfant et aussi d'élève évidemment
110 à l'école

111 E : Oui

112 **M.X** : Sa relation à l'adulte n'est pas non plus forcément une relation de confiance/ Il peut-être
113 aussi inquiété parce que si papa- maman se séparent et m'abandonnent quelque part parce que
114 je ne suis pas avec eux même si je suis dans une garde alternée -est-ce que la personne en qui
115 je devrais avoir confiance- l'enseignant en l'occurrence à l'école – est-ce que lui je peux
116 compter sur lui sans qu'il me lâche ?

117 E : Oui en fait comme y a défaillance de la part des parents y a un manque de confiance par
118 rapport à l'enseignant/ Confiance à gagner de la part de l'adulte

119 **M.X** : Oui voilà

120 E : Pour l'enseignant ça pose problème/ Des enfants qui ont pas confiance en l'adulte

121 **M.X** : Qui ont pas forcément confiance/ Qui oseraient pas demander des choses telles qu'elles
122 se présenteraient à eux

123 **M.X** : La preuve on l'a eue dans ma classe

124 E : Oui/ Donc le métier a évolué avec l'évolution de la société

125 **M.X** : Oui totalement/ Complexification / La séparation des familles/ L'éloignement des
126 grands- parents aussi ou des grands- parents qui travaillent encore/ Y a pas les grands-parents
127 à la maison pour conseiller les adultes et y a des parents qui sont désemparés et qui savent pas
128 comment faire avec leurs enfants tout simplement parce qu'on leur a jamais donné du bon sens

129 E : Ouais

130 **M.X** : Pour éduquer leurs enfants pour des choses basiques/ Nous il nous est arrivé d'entendre-
131 ben il est malade parce qu'il a pas voulu prendre ses médicaments ce matin donc il est encore
132 malade- Il a pas voulu boire son sirop parce qu'il était mauvais- Ben là les bras t'en tombent/
133 Tu te dis qui pilote à la maison ?/ C'est l'enfant parce qui veut pas prendre son sirop donc il va
134 encore être malade/ Des choses qui autrefois n'existaient jamais quoi/ Ou l'enfant a un pouvoir
135 décisionnaire qui est trop pour lui/ Trop de responsabilités et du coup il se sent aussi en
136 insécurité par rapport à ça

137 E : Ensuite je voulais te demander quelle autorité tu penses avoir dans la classe ?

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

138 **M.X** : J'ai une classe de CM2/ Je pense que j'ai une autorité normale/ Naturelle qui est pas
139 remise en cause facilement même si on pourrait avoir certains élèves qui pourraient contester
140 quelque chose de raisonnable/ De sensé/ Qui pourraient répondre – oui mais- avec une objection
141 à l'adulte/ Donc ça c'est très souvent c'est recadré- Non on va pas débattre la dessus parce que
142 ça c'est une question de bon sens- Je t'ai expliqué peut-être plusieurs fois- Maintenant il faut
143 que tu fasses que la règle soit aussi la tienne- C'est la règle commune à toute la classe donc y a
144 pas de raison que toi tu remettes en causes cette règle-là/ Elle a été adoptée pour une ou de très
145 bonnes raisons qu'on a déjà débattues auparavant soit dans d'autres classes ou bien dans la
146 nôtre s'il y a une règle spécifique à la nôtre/ Après les Cm2 sont quand même des enfants qui
147 réfléchissent et qui comprennent quand on leur explique les choses/ Y a donc moyens
148 d'argumenter/ De débattre quand c'est nécessaire et d'arriver à édifier des bases/ Des règles
149 communes ou on puisse se faire confiance naturellement/ Ca je trouve que c'est important et
150 que s'il y a une punition parce qu'on n'a pas respecté la règle qu'elle soit aussi expliquée-
151 Pourquoi tu es puni – C'est parce que tu as fait quelque chose qui est pas correct- Il faut que tu
152 puisses réfléchir à ça/ Il faut aussi que ce soit une punition constructive dans la mesure où on
153 va pas donner des lignes pour faire des lignes/ On va donner un devoir supplémentaire par
154 exemple/ Réfléchir davantage ou bien rédiger une lettre d'excuses pour pouvoir apprendre qu'à
155 un moment si on s'est trompé on doit reconnaître ses erreurs et le faire par écrit ça permet de
156 poser la pensée donc de faire des choses qui soient aussi bien construites/ Qu'on puisse le
157 donner à la personne avec qui on n'a pas été en accord donc à un moment et ça permet de passer
158 à autre chose

159 E:D'accord/ Et l'autorité par rapport à avant ?

160 **M.X** : C'est comme on le disait auparavant c'est par rapport aux relations avec les familles c'est
161 souvent compliqué d'instaurer une autorité/ Pas toujours facile de mettre en place surtout peut-
162 être dans les petites classes euh l'adulte/ Le maître peut être considéré comme un animateur par
163 exemple et donc pas forcément avec la même autorité/ Maintenant on a la réforme des rythmes
164 scolaires et on a des animateurs qui interviennent dans l'école euh les animateurs peuvent
165 « chéquer » avec l'enfant puis tu peux te retrouver avec un enfant en maternelle qui veut aussi
166 « chéquer » avec toi parce que vous êtes dans la même classe/ Vous êtes un adulte comme
167 l'animateur voilà et pour eux il est naturel de « chéquer » parce que papa aussi peut « chéquer »
168 avec son enfant puis voilà donc on se retrouve un peu avec///

169 E : Un pied d'égalité

170 **M.X** : Voilà/ Alors que c'est quand même pas sain de faire certaines choses avec tous les
171 adultes/ Faut savoir se positionner en tant qu'enfant par rapport à l'adulte/ Et les relations sont
172 pas les mêmes avec son papa/ Sa maman / L'animateur ou le maître/ C'est un peu différent

173 E : Et comment elle serait avec le maître ?

174 **M.X** : Avec le maître elle serait avec beaucoup d'écoute/ D'attention pour pouvoir recevoir
175 toutes les informations/ Tous les conseils qu'il pourrait lui donner et pouvoir travailler en toute

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

176 confiance après dans un temps de réflexion assez long/ Qu'on puisse ensuite verbaliser tout ça
177 et après arriver à dire les choses de façon simple par rapport à ce qu'on a pu apprendre/ Et c'est
178 vraiment autre chose que des discussions qu'il pourrait avoir avec ses parents qui seraient plus
179 sur le ton de la blague par exemple ou bien de la discussion courante avec ses parents/ Avec le
180 maître c'est quand même des messages qui doivent être plus réfléchis///

181 E : Oui

182 **M.X** : Y a plus de fond/ Ce qui n'empêche pas qu'il ait des discussions avec ses parents et aussi
183 avec l'animateur

184 E : Oui

185 **M.X** : Le maître ne peut pas se permettre de blaguer trop avec ses élèves même si à un moment
186 donné dans la classe il peut y avoir des petites respirations avec des petites récréations où on
187 puisse se permettre aussi des petites plaisanteries mais ce n'est pas l'objectif premier de toute
188 façon de l'enseignement

189 E : Oui toi estime que le maître doit rester à sa place de maître

190 **M.X** : Oui/Je veux pas être assimilé à un animateur ou au papa/ ça serait pas sain d'ailleurs de
191 remplacer les parents du tout ni l'animateur

192 E : Ouais

193 **M.X** : Dans ma position et c'est parfois compliqué pour les récréations/ A l'étude par exemple
194 où tu as des instituteurs/ Des animateurs qui surveillent la récréation et puis t'as deux référents
195 différents qui vont réagir différemment à une situation sans doute/ Pas toujours/ ça dépend aussi
196 des personnalités mais attention l'instituteur/ Le professeur des écoles maintenant c'est pas un
197 animateur

198 E : Oui

199 **M.X** : Ne faut pas confondre/ Quand on part en classe de neige par exemple nous les Cm2/ Y
200 a des animateurs qui sont en charge des enfants pour la vie quotidienne

201 E : Oui

202 **M.X** : Ils ont une approche des enfants/ Un contact qui est différent du nôtre et c'est tout à fait
203 bien et c'est bien que les enfants se rendent compte que justement dans les classes transplantées
204 il va y avoir un directeur de centre/ Il y a aussi des animateurs/ Le maître de service par exemple
205 qui lui aussi va jouer dans l'éducation des enfants et puis le maître qui reste le référent de tout/
206 Pas seulement des savoirs mais aussi des savoir-être

207 E : Ce que tu es en train de dire c'est que si t'as pas de position de hauteur ne t'as pas de
208 transmission de savoir

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

209 **M.X** : Après il faut aussi qu'il y ait un aller-retour pour pas être nous un plus sur un nuage au-
210 dessus imperméable à toutes ces questions que pourrait se poser les élèves parce que toi
211 certaines fois tu ne soupçonnes pas à quels niveaux ils sont pour leurs compréhensions

212 E : Oui

213 **M.X** : Il suffit quelquefois qu'il y ait un mot de vocabulaire que tu envoies qu'ils ne
214 comprennent pas pour que tu perdes un enfant parce que lui il n'a pas compris ce que tu as dit
215 et du coup la discussion elle n'est pas enclenchée parce que lui il est au niveau zéro alors que
216 toi tu es au niveau 1/ Lui il y est pas du tout encore

217 E : Oui

218 **M.X** : Donc il faut aussi être très vigilant par rapport à ce que tu émetts comme message pour
219 t'assurer ben que ce soit reçu

220 E : Oui

221 **M.X** : Il faut avoir un niveau qui ne soit pas non plus trop élevé par rapport aux élèves

222 E : Après je voulais te demander si tu as fini/ Je ne voudrais pas te couper

223 **M.X** : Oui/ Complètement

224 E : Comment tu perçois les réformes ? / Par exemple les rythmes scolaires/ Le livret de
225 compétences/ Le socle commun/ Soit t'en prends une

226 **M.X** : Je peux te répondre

227 E : Vas- y

228 **M.X** : Normalement l'objectif devrait aller dans le bon sens vers l'améliorations des tâches qui
229 nous incombent pour être plus efficace dans le travail/ Plus pertinent en direction des élèves et
230 puis on s'aperçoit que ce sont des réformes qui sont mises à mal parce qu'on met pas les moyens
231 pour que ce soit des choses qui soient bien construites/ Bien réfléchies/ Bien conçues pour
232 arriver à répondre au cahier des charges tel qui serait défini au départ mais en fait on y arrive
233 pas forcément parce qu'on nous donne pas forcément les moyens d'y répondre et puis les
234 rythmes scolaires ça dépend aussi beaucoup des décisions des communes donc les enseignants
235 dans cette histoire-là ils sont un peu pris en deuxième par les maires et conseillers municipaux/
236 C'est pas eux qui décident vraiment ce qui va se passer donc/// Après dans l'objectif au départ
237 l'allègement des rythmes scolaires/ L'aménagement et tout ça c'est très bien mais est-ce qu'on
238 y répond vraiment ?/ C'est pas sûr/ Ça dépend vraiment des conditions d'accueil des enfants
239 quand même/ Le livret de compétences c'est peut-être le moyen de synthétiser ce qu'on
240 attendrait d'un enfant à la fin de l'école élémentaire mais est-ce que c'est pas aussi du temps
241 perdu à remplir un livret qui ne sera pas forcément utilisé par la suite au collègue

242 E : Oui/ Toi tu le remplis ?

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

243 **M.X** : Non personnellement je ne le remplis pas/ Que pour les enfants qui sont en difficulté/
244 Après tous les autres je ne le remplis pas/ Globalement ils ont les 7 compétences du pilier donc

245 E : Vous les remplissez presque à défaut quasiment

246 **M.X** : Voilà on fait pour les élèves qui vont au collège et qui ont besoin d'une attention
247 particulière parce qu'il y a une déficience quelque part sinon on considère que les autres piliers
248 du socle ils ont été atteints par les élèves ce qui est en grande majorité ici (///) le cas
249 heureusement/ Y a que 2 ou 3 PPRE passerelle/ Des cas qui seraient dyslexiques par exemple/
250 Qui auraient eu des problèmes en mathématiques par ailleurs voilà ou un handicap quelconque/
251 Globalement je pense qu'ici à (///) on atteint nos objectifs parce qu'on n'a pas une population
252 scolairement très défavorisée

253 E : Oui d'accord/ Et par rapport au socle commun ?

254 **M.X** : Par rapport à la loi ?

255 E : Non/ Par rapport à l'instauration du socle commun/ Utiliser les savoirs en termes de
256 compétences/ L'élève est capable de faire/ L'élève doit savoir enfin tu vois ?

257 **M.X** : Oui

258 E : Les programmes/ Comment par exemple articuler les programmes/ Les savoirs et les
259 compétences ? Tu vois ce serait ça

260 **M.X** : Oui il y a le savoir et le savoir- faire/ Il faut savoir connaître un texte donné en fin de
261 CM2

262 E : Oui

263 **M.X** : Et les savoirs c'est qu'il faut savoir quand même que le verbe dans chaque phrase doit
264 être accordé avec son sujet

265 E : Oui

266 **M.X** : Donc tout cela va de pair évidemment/ Le plus important c'est être capable à la fin de
267 faire quelque chose de façon correcte

268 E : Oui

269 **M.X** : Alors le socle commun il va baliser tout ça pour qu'on ait un chemin tracé vers le collège/
270 Bon après cette loi d'orientation ça reste une loi mais après je vois pas trop ce qu'on peut obliger
271 à faire de plus les enseignants qu'ils ne font déjà ou qu'ils ne faisaient déjà tu vois/ On le faisait
272 déjà ce genre de travail donc si/ Pourquoi pas ?/ Mais à quoi ça sert cette loi ?/ On a du mal à
273 imaginer qu'un parent puisse se retourner après contre un enseignant parce que son gamin n'est
274 pas capable de rédiger un texte en français

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

275 E : Oui

276 **M.X** : Alors que c'est la mission de l'école c'est clair mais si on n'a pas pu y arriver c'est qu'y
277 avait une raison extérieure à l'école/ Que les divers enseignants qui ont suivi cet élève depuis
278 la maternelle n'ont pas pu y répondre mais ça / Y a eu 8 enseignants///

279 E : Oui c'est une obligation de résultats un peu utopique enfin

280 **M.X** : Ou non parce que c'est normal d'y arriver aussi quelque part

281 E : Oui mais si t'es médecin et que tu as un cancéreux en dernière phase tu ne vas pas le réanimer
282 quoi

283 **M.X** : Tout à fait/ On n'a pas les moyens

284 E : Tu fais avec la matière

285 **M.X** : Et quand t'as 30 élèves tu ne peux pas différencier les enseignements

286 E : Ouais

287 **M.X** : Parce que tu en as un qui a besoin de quelque chose/ Un autre a besoin d'autre chose en
288 priorité mais quand dans une journée t'essaies d'avoir un équilibre entre tout ça et ben c'est
289 compliqué/ Y a sans doute des objectifs qui passent sans doute à côté ou à travers/ Après y a
290 les APC qui peuvent aussi être une réponse des enfants en légère difficulté mais ça ne résout
291 pas les problèmes de ceux qui ont les difficultés lourdes qui dateraient de plusieurs années en
292 arrière/ Si les problèmes ne sont pas traités rapidement à la base après ça devient de plus en
293 plus compliqué d'intervenir

294 E : Après je vais te demander si tu lis les instructions officielles/ Les spécialistes en didactique
295 et les pédagogues ?

296 **M.X** : Non

297 E : Du tout ?

298 **M.X** : Oh très très peu/ Les instructions officielles/ Les programmes oui quand je veux m'y
299 référer pour bâtir une séquence par exemple/ Je regarde les objectifs si tant est que je les ai
300 oubliés/ Ce n'est pas forcément le cas puisque moi ça fait quand même une douzaine d'années
301 que je fais le CM2

302 E : Oui

303 **M.X** : Les programmes n'ont pas beaucoup évolué et pour le peu qui est ça date de quelques
304 années en arrière la mouture des programmes donc moi je n'ai pas trop besoin de m'y référer
305 aux programmes/ Après le bulletin officiel je ne le lis jamais sauf quand la directrice a pu

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

306 m'avertir qu'y avait un point précis pour mon niveau de classe ou mon cycle ou un point sur
307 lequel on devrait s'interroger parce que c'est tout à fait un problème nouveau sinon

308 E : D'accord

309 **M.X** : je lis quelques livres de pédagogie mais de façon très superficielle/ De façon très pointue
310 pour aller chercher quelque chose/ Un renseignement pour un travail que je dois mener

311 E :D'accord

312 **M.X** : Par exemple écrire un conte je peux prendre un livre à la bibliothèque Émile Zola/ ça
313 m'est arrivé parce qu'en CM2 on a un projet d'écrire un conte et puis dans le livre je vais aller
314 piocher les renseignements

315 E : Dont tu as besoin/

316 **M.X** : Oui c'est une aide

317 E : Voilà

318 **M.X** : Comme ça par plaisir non/A priori je ne vais pas m'y référer forcément en fait

319 E : Est-ce que tu penses que la théorie est applicable au terrain ou est-ce que ce n'est pas un
320 monde à part ?

321 **M.X** : Elle est applicable mais après ce n'est pas des questions que je me pose en priorité /Moi
322 j'ai un sens pratique/ Peut-être trop pratique donc la théorie on peut vraiment s'y référer quand
323 on mène un travail de fond/ C'est une séquence comme l'écriture d'un conte par exemple

324 E : Oui

325 **M.X** : On connaît ses objectifs/ On connaît à peu près la théorie de la structure du conte par
326 exemple/ On ne va pas forcément se référer à ça/ Après on peut contacter la conseillère
327 pédagogique aussi C. ici pour notre école qui peut être elle d'un secours précieux pour travailler/
328 Je ne vais pas forcément m'amuser parce que je n'ai pas le temps libre pour aller lire de la
329 théorie

330 E :D'accord

331 **M.X** : J'ai d'autres lectures qui m'intéressent davantage à titre personnel (Rires)/ Et bien
332 heureusement d'ailleurs

333 E :D'accord/ Et donc après je vais te demander ce que tu penses de la formation des
334 enseignants ?

335 **M.X** : Alors moi je suis de l'ancienne École normale donc nous on était recruté après le bac/
336 J'ai fait 3 ans d'École normale et puis je me suis ré-ga-lé

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

337 E : Raconte

338 **M.X** : Grande École normale sur Versailles/ Y avait 4 classes de 25 normaliens parce qu'à
339 l'époque la première année après un concours qui était assez compliqué parce qu'à l'époque les
340 statistiques pour les filles normalement étaient assez révélatrices de la difficulté du concours/
341 On pouvait les comparer à certaines grandes écoles

342 E : Oui

343 **M.X** : Y avait donc un concours sur Versailles pour les garçons et un concours à Saint Germain
344 en Laye pour les filles/ Pour nous y avait 55 places et on devait être 500 et les filles y avait à
345 peu près pareil 50 places et par contre elles étaient peut-être 2000/ Quelque chose comme ça

346 E : 50 pour 2000 ?

347 **M.X** : Oui quelque chose comme ça/ Peut-être que maintenant j'ai un peu arrangé les nombres
348 si tu veux mais c'était très très difficile/ C'était très relevé/ Donc y avait 3 épreuves à passer/ A
349 la fin donc on était admissible à un oral à fin des deux premières épreuves et on avait un
350 entretien avec un jury pour déterminer un peu ta vision du métier auquel tu aspirais et puis ta
351 personnalité et tout ça et c'était assez sélectif quand même surtout pour les filles donc j'y
352 reviens et puis par contre une fois que tu étais admis c'était 3 années très agréables/ T'étais sûr
353 du débouché/ Pendant ta formation t'étais payé comme un élève maître donc t'avais déjà un
354 salaire au niveau plus bas de l'indice des enseignants mais c'était quand même très motivant
355 parce que t'avais quand même une formation qui était rémunérée et quand tu étais d'un milieu
356 social pas forcément favorisé avec des parents qui pouvaient pas forcément te payer des études
357 supérieures c'était un moyen d'accéder à des études où tu terminais à bac+3 et avec un DEUG
358 à la clé à l'époque/ Un DEUG des Sciences de l'Éducation voilà que tu pouvais obtenir avec
359 l'université de Nanterre quand tu faisais la formation initiale donc

360 E : C'était quelle année ça ?

361 **M.X** : En 1981/ Les années Mitterrand

362 E : Avec Savary

363 **M.X** : Voilà/ Avec les créations de postes et donc j'en ai profité pour avoir ce concours donc
364 sur l'Académie de Versailles à Versailles/ Première année en poste à moitié parce qu'y avait des
365 gens qui avaient été recruté en concours interne/ Des gens qui avaient déjà fait des suppléances/
366 Des remplacements et qui n'avaient pas été embauchés définitivement et qui avaient pu passer
367 le concours de leur côté/ Y avait donc le concours externe le mien et ce concours interne des
368 anciens suppléants

369 E : Oui

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

370 **M.X** : Donc on était affecté sur une classe/ Un élève- maître du concours interne et un élève-
371 maître du concours externe et on était à mi-temps en formation à l'école normale et à mi-temps
372 en responsabilité tout seul dans une classe/ Voilà

373 E : Oui

374 **M.X** : Donc ça ce n'était pas évident au départ même si nous/ Ceux qui étions issus du concours
375 externe ont commencé déjà par deux mois de formation à l'école normale/ Après les deux mois
376 suivant en classe/ Moi j'ai eu un CE1 dans une banlieue très défavorisée à Trappes en région
377 parisienne

378 E : Oui

379 **M.X** : C'était très compliqué/ Parce que nous on venait pas mal avec nos souvenirs d'anciens
380 élèves et on était tous des bons élèves vu qu'on avait le bac/ A l'époque le bac c'était moins
381 évident peut-être que maintenant et du coup on était tous des bons élèves et se retrouver dans
382 une classe avec une population défavorisée c'était quand même très compliqué de se mettre à
383 la place des élèves/ Voilà

384 E : Oui

385 **M.X** : Ce n'était pas le même milieu social en plus/ Y avait peut-être 80 pour cent d'enfants
386 d'origine étrangère dans cette classe et ceux qui étaient d'origine française étaient peut-être les
387 plus défavorisés

388 E : Oui je l'ai vu ça moi à la Paillade/ Les enfants (///)

389 **M.X** : C'est les enfants dont les parents n'ont pas pu quitter les immeubles autour et qui sont le
390 plus en difficulté socialement et aussi familialement surtout avec un niveau de vocabulaire très
391 pauvre/ Qui ont des vies quelquefois très compliquées/ Difficiles/ Voilà puis les deuxième et
392 troisième année ça s'est passé tout à fait normalement avec des professeurs de la fac de Nanterre
393 qui étaient issus de l'École normale donc avec des cours très intéressants et là je me rappelle
394 avoir eu une grosse promotion avec pas mal (///) Ce qui te permettait de choisir pas mal
395 d'options donc on pouvait aussi choisir ce qui nous intéressait le plus dans les options/ Moi je
396 me rappelle que c'était le sport à l'époque qui m'intéressait le plus/ Le sport et l'histoire donc
397 j'ai fait beaucoup d'options sportives et historiques avec des professeurs d'environnement ou
398 des professeurs de l'École normale/ Le château de Versailles/ Faire des visites et des choses
399 comme ça/ C'était vraiment une très belle époque ça

400 E : Oui

401 **M.X** : Voilà maintenant aujourd'hui je suis maître d'accueil temporaire/Donc j'ai suivi la
402 formation de maître d'accueil temporaire/C'est bien d'avoir les deux en parallèle

403 E : Alors raconte la formation des jeunes

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

404 **M.X** : Alors maintenant ça change tout le temps alors c'est très compliqué à suivre/ Moi j'ai
405 fait la formation de maître temporaire d'accueil cette année/ Par contre ils m'ont oublié parce
406 qu'au moment où je devais recevoir donc des M1 j'étais en stage donc j'ai dit que je pouvais
407 pas recevoir quelqu'un étant en stage/ J'en ai parlé avec l'inspectrice qui a décidé que j'aille en
408 stage puisque je m'étais déjà inscrit donc que j'y aille/ Donc je suis allé au stage et je n'ai pas
409 pu recevoir cette personne là pendant que les M1 était en formation donc pour observer et faire
410 quelques séances dans les classes donc j'ai fait la formation et j'ai vu qu'effectivement c'était
411 pas forcément facile parce qu'en quelques mois seulement ils devaient se former à un métier
412 qui est devenu comme on le disait précédemment plus difficile que le nôtre et du coup je sais
413 pas ce que ça peut donner/ Après ce dont je m'aperçois c'est que la plupart des jeunes qui
414 arrivent n'ont pas beaucoup de questions à poser parce que les jeunes professeurs des écoles ils
415 sont pas mal bardés de certitudes et ils ne se posent ou ne posent pas trop de questions alors
416 peut-être est-ce dû au fait qu'ils ont obtenu un concours qui est assez compliqué/ assez difficile
417 à décrocher avec pas mal de boulot et ///

418 E : Ouais

419 **M.X** : Et que du coup ils pensent que maintenant c'est bon/ Ils pensent qu'ils sont vraiment
420 aptes à enseigner et là on peut quand même s'apercevoir qu'il y a un décalage entre ce qu'ils
421 pensent être un enseignant et ce qu'est vraiment le métier d'enseignant

422 E : Oui

423 **M.X** : Par contre il est vrai que souvent tout ça ça dépend des personnalités/ Ils devraient peut-
424 être se poser plus de questions que ça

425 E : Ils sont surs d'eux

426 **M.X** : Ils sont trop

427 E : Trop surs d'eux

428 **M.X** : Doubter c'est bien/ Pas trop/ Moi l'inspecteur il m'avait dit ça- C'est bien que vous doutiez
429 **M.X** mais pas trop-

430 E : Moi l'inspectrice elle me l'a dit lors de la dernière inspection

431 **M.X** : Donc c'est toujours bien de savoir ce que vous faites/ Pourquoi vous le faites et comment
432 vous vous y prenez pour arriver à vos fins mais pas toujours tout remettre en cause non plus
433 parce que ce que vous faites de toute façon c'est censé/ Vous avez réfléchi à votre pratique
434 pédagogique/ C'est pas fait en l'air comme ça pour rien/ Voilà ce que je pourrais dire de la
435 formation mais encore une fois les choses évoluent et pas toujours dans le bon sens parce que
436 nous on a eu 3 ans de formation pour en revenir à ça

437 E : Oui

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

438 **M.X** : Ben la formation elle est dispensée à titre plutôt homéopathique/ A dose homéopathique
439 et la formation continue c'est un petit peu pareil/ Moi j'ai pu bénéficier de deux stages de deux
440 jours

441 E : Cette année ?

442 **M.X** : Oui cette année

443 E : C'est pas mal

444 **M.X** : Parce que j'avais demandé 3 stages et deux sur trois ce qui est assez exceptionnel/ Sans
445 doute étaient-ils trop peu demandés par d'autres collègues

446 E : Qu'est-ce que t'as fait ?

447 **M.X** : J'ai fait Lire au cycle 3

448 E : Ouais

449 **M.X** : Et puis L'énergie au cycle 3 aussi

450 E : C'était intéressant ?

451 **M.X** : Les deux étaient très intéressants/ Alors le second y avait une partie à distance sur internet
452 que j'ai complètement loupée

453 E : Oui

454 **M.X** : Parce que moi je ne vais jamais sur mon adresse académique (rires)/ J'ai des messages
455 pour me dire que j'avais été reçu au stage et je n'ai pas lu mes mails pendant deux mois

456 E : Oui/ Et après y avait une formation à distance

457 **M.X** : Ouais/Avec des informations/ Des documents à consulter après une séquence sur
458 l'énergie/ La matière à expérimenter et après il fallait commenter aussi ce qu'on avait fait avec
459 un retour des expériences

460 E : Oui

461 **M.X** : Et moi cette phase là je l'ai complètement loupée/ Je me suis aperçu de ça quand je me
462 suis retrouvé avec les autres stagiaires parce que j'avais reçu un ordre de mission qui disait que
463 je devais aller tel jour à telle heure à Montpellier parce que j'étais pris en stage

464 E : Toute la partie à distance par mail/Tu l'as pas eue

465 **M.X** : Ah ça je ne l'ai pas eue

466 E : Mais est-ce que c'est un acte manqué ? /

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

467 **M.X** : Peut-être

468 E : Parce que ce n'est pas terrible/ Moi j'ai assisté/// C'est du délire

469 **M.X** : Et y a beaucoup de professeurs de l'ESPE qui là aussi pensent la même chose que nous/
470 Que ce n'est jamais satisfaisant à cent pour cent cette formation à distance

471 E : Oui

472 **M.X** : Même si c'est sans doute la formation de l'avenir parce que on a une réduction des coûts
473 et qu'on touche beaucoup de personnes à la fois / Personnes qui peuvent être très éloignées
474 géographiquement donc ça c'est concevable mais que pour autant on abandonne totalement la
475 formation en présentiel par contre non/ Il faudrait que ça vienne en complément/ Qu'on ait un
476 formateur avec qui tu puisse discuter/ Dialoguer/ Échanger/ Expérimenter aussi/ L'auto-école
477 tu imagines pas que tu puisses apprendre avec un ordinateur à conduire une voiture par exemple

478 E : Oui

479 **M.X** : Toujours un moniteur d'auto-école mais je pense que c'est pareil pour notre formation
480 aussi

481 E : Oui

482 **M.X** : Toujours un formateur pour pouvoir transmettre les choses/ Pouvoir en discuter avec des
483 retours sans arrêt parce qu'il faut comment on dit ça ? / Interactif

484 E : Mais ne serait-ce que le côté humain ?

485 **M.X** : Ouais

486 E : La dynamique de groupes

487 **M.X** : Oui/ Rencontrer/ Échanger avec d'autres personnes mais sans qu'y ait de formateur déjà

488 E : Tu sais quand tu es dans des groupes d'apprentissage

489 **M.X** : Oui

490 E : Après tu le divises/ Après il va dans d'autres groupes/ Il va produire plus que tu vois enfin///

491 **M.X** : Ouais

492 E : Il va amener plus que si tu prends les gens individuellement/ Y a des endroits qui vont te
493 porter plus haut que d'autres

494 E : C'est en échangeant avec les autres/ Pas tout seul dans ton coin/ Évoluer tout seul dans son
495 coin comme dans une caverne

496 **M.X** : Oui

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

497 E : Après je vais te demander ce que tu penses de l'inspection ?

498 **M.X** : Alors

499 E : Les inspections/ Les inspecteurs

500 **M.X** : Moi j'en ai eu 4 ou 5/ Peut-être 5 ou 6 des visites d'inspecteurs avec qui ça s'est toujours
501 très bien passé parce que je pense que je fais un travail sérieux hein sans me vanter de façon
502 très honnête donc y a jamais eu de problème/ Après ils venaient observer dans un premier temps
503 et puis ensuite on avait un échange mais un échange qui était assez réduit dans le temps et aussi
504 pour ce qu'ils pouvaient nous apporter en général/ Ils faisaient un constat de ce qu'il avait
505 observé/ Ils pouvaient nous donner quelque piste de réflexion pour pouvoir envisager autre
506 chose de différent de ce qu'on pouvait avoir présenter mais après ce sont pas forcément des
507 formateurs non plus je dirai/ Ils se cantonnent très souvent dans un rôle administratif de
508 contrôle/ De vérification donc de ce qui a été fait avant ta séance et puis de commentaires de ce
509 que tu as pu faire pendant ta séance mais c'est rarement avec les inspecteurs/// Y en avait un
510 M. H je sais pas si tu l'as connu mais franchement super

511 E : Non

512 **M.X** : Qui vraiment faisait un travail formidable parce que lui vraiment avait des idées
513 pédagogiques alors que là ils ont de plus en plus un rôle administratif/ C'est un inspecteur que
514 j'ai dû avoir dans les années 1990/ Tu vois lors des premières réformes sur les cycles par
515 exemple/ Lui les cycles et tout ça il avait une réflexion par rapport à cette réforme-là/ C'était
516 censé/ Les projets d'école aussi/ A cette époque il avait envisagé des inspections d'école pour
517 aider les collègues à faire avancer les choses jusqu'au CM2 par exemple pour l'école
518 élémentaire/ Y avait aussi des stages d'école où tous les collègues pouvaient se réunir et puis
519 on pouvait échanger/ On était tous remplacé

520 E : Oui

521 **M.X** : Maintenant ils n'ont pas forcément le temps ni les moyens de se consacrer à la pédagogie/
522 J'ai l'impression qu'ils sont dans un rôle administratif et les conseillers pédagogiques ils
523 tendent de plus en plus vers ça parce qu'on demande de plus en plus de tâche de bureau/ De
524 compte-rendu avec une efficacité pas forcément

525 E : À quoi c'est lié d'après toi ?

526 **M.X** : Ça ?

527 E : De rendre plus de comptes parce que ça c'est vrai

528 **M.X** : Ça je peux pas dire quelle est la finalité de/ Peut-être est-ce parce qu'on est dans une
529 société de plus en plus procédurière/ Il faut que les choses soient faites malgré tout de façon
530 carrée administrative et que bon on fait mais voilà à la limite pourquoi est-ce qu'on rédige un

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

531 rapport/ Un compte-rendu après quelque chose qui a été menée/ A quoi ça va servir ? / Y a pas
532 de suite

533 E : Oui

534 M.X : Très franchement on peut en douter

535 E : Oui

536 M.X : Alors nous on a les rapports d'inspection qui viennent après les inspections donc avec
537 hop qui arrivent comme ça parachutés avec une grille donc qui codifie les notes et quelquefois
538 tu ne sais pas trop pourquoi on t'a mis un demi-point de plus/ Pourquoi t'as pas pu avoir $\frac{3}{4}$ de
539 point en plus

540 E : Ça a un côté un petit peu aléatoire

541 M.X : Je pense que c'est aléatoire/ ça dépend de l'endroit où tu es / Si tu es en retard sur tes
542 inspections on va te rajouter un petit peu/ Si l'inspecteur ne peut pas t'en mettre un petit peu
543 plus/ Moi je suis à 20 par exemple/ La prochaine inspection je vais avoir combien tu vois (rires)

544 E : T'as 20

545 M.X : Oui (///) /Ça ne sert à rien qu'il vienne t'inspecter/Sauf s'il m'apporte quelque chose qui
546 pourrait éclairer ma pratique/ Pourtant je suis qu'au 10^{ème} échelon/ J'aimerais bien passer au
547 11^{ème} avant la retraite et même passer à là hors-classe si tu veux

548 E : Oui

549 M.X : Mais là je n'ai pas eu le 11^{ème} pour quelques points

550 E : C'est l'ancienneté

551 M.X : C'est l'ancienneté qui compte/ Et donc voilà le rapport d'inspection c'est une donnée
552 administrative aussi que t'archives et puis voilà/ ça pas forcément d'impact mais bon pour les
553 enseignants ça peut être intéressant et important et être bien ou mal vécu selon la teneur du
554 rapport aussi

555 E : Toi tu m'avais dit que par rapport à l'inspection en maternelle y en avait qui c'était mis en
556 maladie

557 M.X : Oui

558 E : Exactement

559 E : Sans nommer

560 M.X : Oui/ Sans nommer

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

561 E : Alors qu'elle est gentille

562 **M.X** : Oui/ Oui c'est une maîtresse/ Elle vient même si elle a un comportement qui peut paraître
563 désordonné c'est quelqu'un qui travaille sérieusement/ D'autres maîtresses aussi en élémentaire
564 qui ont pu aussi se rendre malade en attendant l'inspection plusieurs jours voire plusieurs
565 semaines/ Qu'on leur dise précisément quand vient l'inspecteur/ Alors que l'inspectrice que
566 nous avons elle est charmante/ Ca c'est sûr qu'y a pas de problème à craindre de ce côté-là
567 parce que c'est une personne qui est à l'écoute des enseignants et avec qui on peut vraiment
568 dialoguer

569 E : Oui

570 **M.X** : Elle est vraiment très courtoise/ Elle est pas du tout autoritaire

571 E : Oui

572 **M.X** : Alors pourquoi est-ce qu'il y a toujours cette peur ? Cette angoisse ? / Peut-être est-ce
573 sans doute parce que c'est le seul regard extérieur qu'on a sur notre travail/ On n'est jamais
574 regardé par un autre collègue pour l'observation et l'éclairage qu'il peut nous apporter lui de
575 son côté

576 E : Oui

577 **M.X** : Ça pourrait être intéressant qu'on puisse avoir un collègue qui vienne dans notre classe
578 pour observer nos pratiques et avec qui on puisse échanger aussi/ ça pourrait apporter aux deux
579 personnes

580 E : Oui

581 **M.X** : Si bien à l'observé qu'à l'observateur///

582 E : Moi je pense surtout à l'aspect relationnel avec les élèves qui me paraît primordial

583 **M.X** : Oui /parce qu'après bon sur Internet tu trouves toutes les séances/ Séquences possibles/
584 Il suffit de taper

585 E : Moi franchement je n'utilise pas Internet/ Même quand j'étais remplaçante je///

586 **M.X** : Non

587 **M.X** : Je fais mon truc à moi

588 **M.X** : Moi non plus/ Il faut vraiment qu'on me dise -ben voilà y a telle chose qui pourrait être
589 intéressante parce qu'on me la conseillé mais sinon je ne fais jamais de recherches sur les sites
590 d'enseignement

591 E : Ouais

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

592 **M.X** : Ou très peu sauf quand vraiment je suis en demande mais là depuis une douzaine
593 d'années que je fais le CM2 bon ça se passe plutôt bien et j'ai franchement pas besoin mais ///
594 en distancié ça n'apporte pas grand-chose/ Pour la théorie peut-être des choses/ On en parlait
595 aussi avant mais sinon sur la pratique non/ Il faudrait que j'ai quelqu'un avec qui j'ai un retour
596 tout de suite quoi/Les PES ils sont filmés et puis après ils analysent/ C'est pas mal ça

597 E : Ça c'est horrible parce que là tu ne vois souvent que les défauts/ Très critique envers soi-
598 même

599 **M.X** : Non mais il faut que tu aies envie de le faire/

600 E : Après tu penses que les nouveaux enseignants sont des enseignants qui n'ont rien à voir
601 avec nous

602 **M.X** : Non/ Non pas forcément

603 E : Tu disais que les nouveaux ils sont (///)

604 **M.X** : Ben le recrutement est très différent de celui que moi j'ai eu/ Les motivations ne sont pas
605 les mêmes

606 E : Oui/ C'est quoi les motivations des jeunes ?

607 **M.X** : L'attrait du métier n'est pas forcément///

608 E : C'est quoi les motivations des jeunes maintenant ?

609 **M.X** : Alors je pense que c'est souvent malheureusement par défaut qu'on choisit cette
610 profession maintenant ou bien pour un avantage mais qui est extérieur à la profession/ Par
611 exemple les vacances même si maintenant d'autres métiers ont aussi pas mal de vacances/ Le
612 fait de pouvoir rester dans la région aussi/ Parce que partir vers d'autres départements quand tu
613 tiens à être dans l'Hérault ça c'est je pense une grosse motivation mais c'est pas des choses qui
614 sont inhérentes au métier d'enseignant/ C'est des avantages annexes

615 E : Ouais

616 **M.X** : Après y en a encore sans doute qui veulent qui depuis toujours ont la vocation d'être
617 enseignants mais cela j'ai peur qu'ils soient aussi déçus par ce qu'on leur proposera en premier

618 E : Oui

619 **M.X** : S'ils s'en faisaient une idée peut-être était-elle trop belle/ Après ça peut être quelquefois
620 difficile pour eux la réalité du terrain

621 E : Oui/ Tu veux ajouter quelque chose ?

622 **M.X** : Ben non

M.X, Professeur des Écoles

Durée : 50 minutes

Lieu : Domicile

623 E : C'est bon ?

624 **M.X** : Là on pourrait encore parler longtemps (rires)

625 E : C'est sympa, merci

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

- 1 E : Donc bonjour je te remercie de m'accorder une interview
- 2 **Mme O** : Avec plaisir
- 3 E : Première question c'est qu'est-ce que tu penses de l'Éducation nationale depuis ces 20
- 4 dernières années ?
- 5 **Mme O** : Alors l'éducation nationale pour moi dans un certain sens pour moi je vais me mettre
- 6 à la place de l'enseignant moi je trouve qu'au niveau des enseignants y a de plus en plus de
- 7 personnes déprimées par rapport à l'époque où j'ai commencé / J'ai eu ma période de déprime
- 8 aussi au boulot et c'est arrivé tardivement dans ma carrière et je pense que c'est lié justement à
- 9 l'évolution/ à cette évolution
- 10 E : Au bout de combien d'années ?
- 11 **Mme O** : Au bout de 25 ans
- 12 E : Au bout de 25 ans
- 13 **Mme O** : Oui/ Je pense que c'est plus lié au public auquel on a affaire qu'à mon état de santé/
- 14 Je me sens quelqu'un de solide et pas très fragile/ Et je pense que c'est davantage lié au public
- 15 que j'avais en face de moi / Je reviendrai après dessus/ Aux familles
- 16 E : Oui
- 17 **Mme O** : Qu'on côtoie et même autour de moi j'ai même eu des suicides d'enseignants/ Parmi
- 18 des proches donc je pense que quand j'ai commencé ou alors je m'y intéressais moins il me
- 19 semble qu'on en voyait moins / Enfin moi autour de moi je trouve que plus j'avance dans le
- 20 métier plus je suis sensible à ça/ Des personnes malades déprimées et qui vont jusqu'au suicide
- 21 E : Et tu peux donner des gens que tu connais/ De la famille non/ Des amis
- 22 **Mme O** : Des amis
- 23 E : Pourquoi ils ont fait ça ? / Enfin tu penses que c'est lié au travail
- 24 **Mme O** : Ben c'est le contexte global/Mais on va dire que les conditions de travail c'est la
- 25 goutte d'eau qui a fait déborder le vase/ Donc notamment l'année dernière j'ai perdu une amie
- 26 avec qui j'ai travaillé et qui a craqué/ Et qui s'est pendue///
- 27 E : Qui s'est pendue
- 28 **Mme O** : Moi je trouve qu'on a de plus en plus de cas comme ça dans notre métier et je trouve
- 29 par rapport à ça on est pas assez écoutés /Pas assez épaulés/ Après y a des équipes dans
- 30 lesquelles on se trouve mieux et on peut parler mais après ///Donc moi l'évolution/ l'évolution
- 31 que je vois est effectivement (///)
- 32 E : C'est-à-dire qu'un enseignant qui sera en difficulté il aura pas de lieu pour l'exprimer

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

33 **Mme O** : On l'aura pas si on fait pas nous-mêmes la démarche d'aller vers les collègues/ D'aller
34 voir les gens

35 E : Oui/ Et est-ce qu'il y a des gens dans l'éducation nationale qui peuvent écouter

36 **Mme O** : : Ben justement je ne sais pas s'il y en a / Je le sais pas/ Moi justement j'ai vécu alors
37 c'était un peu / J'ai pas que l'Éducation nationale/ J'ai travaillé aussi dans les établissements
38 privés et là j'ai trouvé qu'y avait plus/ comment dire / plus d'entraide / D'équipe que là nous
39 dans notre établissement / Moi je trouve que plus on avance plus on a de problèmes dans notre
40 métier et moins on a de temps pour en parler et trouver des solutions parce que même nos
41 réunions à nous là je trouve qu'on pas le temps de parole pour ça

42 E : Et est-ce qu'y aurait pas aussi un tabou / par ce que parler du côté psy / Des choses qui ne
43 vont pas c'est peut-être aussi / Est-ce que les collègues ils ont envie d'entendre aussi ? /Moi je
44 pense que c'est délicat quand même

45 **Mme O** : Ouais mais dans notre milieu il me semble pas que ce soit un tabou

46 E : C'est un manque de temps ?

47 **Mme O** : Moi je pense que c'est un manque de temps/ Un manque de personnes compétentes
48 pour nous écouter/ Donc on souffre d'isolement/

49 E : oui

50 **Mme O** : Après moi après je le ressens / Je suis en fin de carrière/ Je ressens plus maintenant/
51 Il me semble pas que je me sois fragilisée/ Au contraire il me semble plus forte qu'avant et
52 malgré tout je vis des situations ben qui me déstabilise

53 E : Oui

54 **Mme O** : Alors que plus jeune / J'en ai pas le souvenir en tout cas

55 E : Quoi comme situation ?

56 **Mme O** : Ben des enfants qui ont déjà des vécus que moi je trouve déjà très lourds dont il faut
57 tenir compte et du coup que j'arrive pas forcément à gérer/ Des familles pareil difficiles

58 E : Oui

59 **Mme O** : À comprendre/ difficile à rencontrer et donc au niveau communication pas toujours
60 très facile

61 E : Et la personne que tu as évoquée/ Qui a fini par se prendre c'est extrêmement douloureux/
62 Y a un événement particulier au niveau du travail / Un événement qui a déclenché

63 **Mme O** : Oui elle disait comme moi / Manque d'écoute/ Manque de (///) Elle en parlait/ Après
64 on a tous était choqués car on ne s'attendait pas qu'elle aille jusque-là euh y avait effectivement

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

65 dans ces discours on est pas heureux/ On est pas écoutés / Donc moi pour moi c'est quelque
66 chose qui est important et qui (///) dans ma carrière

67 E : Y en a eu d'autres des cas/ Y a eu un prof qui s'est suicidé / Qui voulait pas mettre en place
68 les programmes qu'on lui demandait dans le second degré / Qui a écrit une lettre/ tu l'as entendu
69 ça/ C'était dans le second degré/ un prof de techno et en fait quand le bac pro est passé de 3 à 2
70 ans il a dit que ça allait pas et la veille de la rentrée il s'est suicidé en expliquant son geste

71 **Mme O** : Oui

72 E : Et après je e demanderai comment tu définirais ton métier ?

73 **Mme O** : Ça reste pour moi le plus beau métier du monde/ J'adore ce que je fais/ Moi le matin
74 si tu veux je me lève/ Je suis contente de venir au boulot/ Tant que ça restera comme ça c'est
75 bien/ Voilà mon métier je l'aime/ Moi je pense que je l'ai choisi quand même par vocation /
76 J'ai toujours aimé déjà travaillé avec les enfants / Même avant de travailler avec les enfants je
77 faisais des centres aérées/ Pas mal d'ateliers dans les MJC / J'ai toujours aimé être au contact
78 avec les enfants (///)Après mon métier je me régale maintenant que je suis avec des jeunes/ La
79 classe que tu as maintenant(///)

80 E : Tu as un Cp

81 **Mme O** : Voilà

82 E : Et tu aurais aimé avoir des plus petits

83 **Mme O** : Voilà/ Avant j'ai travaillé en maternelle/ J'étais vraiment une (///)J'avais fait
84 beaucoup d'années de maternelle et j'ai toujours défendu la maternelle et puis un jour j'avais
85 émis le souhait de / J'étais dans une école/ un groupe scolaire /J'avais une grande section et
86 j'avais émis le souhait de suivre mes GS en Cp et j'avais été très déçue parce que ça pouvait
87 pas se faire/ Fallait reparticiper au mouvement / J'avais trouvé ça/ J'avais trouvé que le système
88 était mal fait / Je comprenais pas pourquoi à l'intérieur d'une même école/ Je voyais pas
89 pourquoi on pouvait pas naturellement suivre ces grands en Cp même si j'ai pas les enfants
90 avant en grande section/ C'est une expérience superbe et du coup et du coup je m'étais dit dans
91 ma carrière il faudra quand même que tu fasses les Cp/ Et du coup quand je suis arrivée sur le
92 département de l'Hérault / J'ai eu la chance d'arriver dans cette école

93 E : Oui

94 **Mme O** : (lieu X) j'ai dit que j'avais maternelle et que j'aimerais bien avoir les petits

95 E : Oui

96 **Mme O** : On m'a dit il reste qu'un Cm1 donc dernière arrivée tu prends un Cm1 (Rires) / Et là
97 j'ai passé un très mauvais été parce que j'ai bossé tout l'été les programmes de Cm1/ Je ne
98 connaissais pas les Nouveaux programmes en tout cas et puis la première année j'ai dégusté

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

99 quoi/ J'avais des élèves pas faciles/ En plus j'étais à plein temps à l'époque / Je travaillais du
100 lundi au dimanche non-stop donc je me suis épuisée/ Du coup je me suis pas régalé/ La
101 deuxième année ça a été un peu mieux et en fait ça dépend aussi du public et la dernière année
102 / Ceux qui sont en Cm2 maintenant/ L'année dernière j'avais des gamins e des familles très
103 sympas et du coup (///)

104 E : La dernière année tu t'es éclaté

105 **Mme O** : En Cm1 ouais / En fait je me suis dit c'est deux métiers l'élémentaire et la maternelle

106 E : Je le sais parce que j'étais zil

107 **Mme O** : Ben c'est quand même deux métiers différents/Et maintenant que j'ai goûté à
108 l'élémentaire ben j'ai plus trop envie de / La deuxième année j'avais participé justement au
109 mouvement pour retourner en maternelle / J'avais limité hein les vœux/ Je voulais pas partir
110 loin et j'ai rien eu donc c'est pour ça que j'ai pris un temps partiel mais maintenant que j'ai
111 goûté surtout au CP / C'est quand même gratifiant/ C'est quand même quelque chose

112 E : Et dis-moi pourquoi ?

113 **Mme O** : Parce que tu vois pas au jour le jour mais

114 E : C'est comme les fleurs / Le jardinier hein ?

115 **Mme O** : Tu vois période après période tu vois l'évolution/ Tu vois les progrès

116 E : Moi les Cm1 ça me fait ça aussi

117 **Mme O** : Ce n'est pas les mêmes étapes je trouve

118 E : Tu vois les changements/ Même le corps tout

119 **Mme O** : Là tu les prends / Parce qu'en début d'année tu les prends c'est pas des élèves du tout
120 / Il faut faire de la maternelle/ Tu vois en début d'année j'avais agencé ma classe complètement
121 différemment/ J'avais fait des îlots pour qu'il se retrouve un peu comme en contexte de
122 maternelle et puis en fait quand je leur ai mis les tables face au tableau ils se sont sentis grands
123 ouais/ Ah ça y est on est des élèves maintenant/ Moi rien que pour ça mon métier je l'adore

124 E : Oui

125 **Mme O** : Et puis je suis bien dans le contact avec les petits aussi/ Je suis assez maternante

126 E : Oui/Tu te régales

127 **Mme O** : Ça me va mieux que des grands/Le courant passe mieux

128 E : Donc t'es une maîtresse heureuse ?

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

129 **Mme O** : En ce moment ?

130 E : Ouais

131 **Mme O** : Ça pas toujours été

132 E : Ça pas toujours été par ce qu'en fait quand ça va pas tu le mettrais sur quoi ? La classe / Des
133 moments de ta vie où t'es fatiguée

134 **Mme O** : Oui/ C'est un tout

135 E : C'est un ensemble ?

136 **Mme O** : C'est un ensemble / Par ce qu' à des moments dans la vie on est moins bien qu'à
137 d'autres / Si tu veux j'ai la chance (rires)/ J'ai pas fini ma vie / Moi je me suis fait plaisir quand
138 même/ Dans ma carrière je me suis fait plaisir / J'ai pas eu de grosses galères même quand j'ai
139 débuté / Je me souviens mon premier poste je suis partie à l'étranger / Là par contre j'ai débuté
140 vraiment avec une équipe / Je me suis jamais sentie seule et ça je pense quand on débute c'est
141 important donc que de bons souvenirs à part les dernières années

142 E : Hein ?

143 **Mme O** : À part mes derniers Cm1 qui / Enfin pas l'année dernière mais l'année précédente
144 aussi/ Enfin c'est ça qui m'a juste un petit peu perturbé mais //

145 E : Oui

146 **Mme O** : Bon après je pense aussi que quand on prend de l'âge bon on prend du recul en même
147 temps/ On arrive quand même à pas trop se faire de mal

148 E : Après d'après toi est-ce que le métier a évolué depuis l'entrée dans la profession / Les
149 enfants ils ont déjà évolué et est-ce que nous en tant qu'enseignants ça a induit un changement
150 du métier ?

151 **Mme O** : Moi je trouve qu'on est quand même assez en retard pour beaucoup de choses dans
152 notre métier/ Moi la première fois que je suis rentrée dans la classe de cm que tu as
153 maintenant et ben je me suis revue quand j'étais petite et je trouve que nos classes ben elles
154 ont pas tellement changées

155 E : Oui

156 **Mme O** : Tu vois moi je suis de 1961 / J'ai plus de 50 ans et je trouve que en 50 ans les locaux
157 / l'aménagement de la classe

158 E : Oui que dans la classe on est hors temps

159 **Mme O** : Oui la classe je trouve qu'on a pas tellement évolué dans nos outils de travail / On a
160 des ordinateurs mais en même temps on s'en sert pas autant qu'on devrait / D'abord parce qu'on

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

161 est pas suffisamment équipés / Moi si on me proposait un TBI par exemple je le prends mais
162 dans l'école il faut pas en parler / Après c'est vrai qu'y a des priorités / Peut-être avant le TBI
163 y a d'autres choses effectivement qu'on devrait avoir

164 E : Tu penses qu'y a une résistance à tout ce qui est nouvelles technologies/ Qu'elles sont un
165 peu diabolisées

166 **Mme O** : Moi je trouve que ouais le monde enseignant est un monde qui freine un peu je
167 trouve/ On met souvent en avant le problème des moyens mais quand on nous propose (///) Y a
168 deux ans ils nous ont proposé / Ils ont fait un sondage à titre expérimental des tableaux TBI/ Ils
169 ont dit non

170 E : Et pourquoi la raison pédagogique ?

171 **Mme O** : Je peux pas te donner le détail de la réponse pédagogique/ La raison invoquée c'est
172 qu'avant de nous équiper en tableau il faudrait qu'on est un ordinateur par classe / Il faudrait
173 qu'on est des choses qui manquent plus essentielles pour certains donc moi je me suis ralliée si
174 tu veux à l'avis de tout le monde mais moi si un jour on me propose de mettre un Tbi dans ma
175 classe je sauterais de joie/ Moi j'aimerais bien avant de finir ma carrière faire cette expérience

176 E : Oui être ouvert sur les nouveautés / Ouais/ Ouais/ Et pas être comme un sanctuaire où rien
177 ne bouge

178 **Mme O** : Oui/ C'est un peu dommage

179 E : Oui/ C'est un peu une résistance contre tout ce qui est nouveau/ Une méfiance

180 **Mme O** : Peut-être / Je pense que le monde enseignant est méfiant/ en même temps j'en fais
181 partie /Ben voilà nous à l'intérieur de l'école on va pas bien vite/ On le voit parce qu'on a des
182 enfants qui touchent à tout et que nous on est là avec nos cahiers/ Nos livres / On en a besoin
183 mais j'aimerais bien qu'on ait autre chose

184 E : En fait qu'on se modernise un peu hein ?

185 **Mme O** : Oui

186 E : Qu'on se mette au niveau des enfants aussi

187 **Mme O** : Oui/ Mais bon j'aimerais le vivre avant de partir

188 E : Donc le métier n'a pas évolué malgré le fait que la société a évolué/ Surtout les nouvelles
189 technologies/ Toi t'as mis l'accent que sur les nouvelles technologies

190 **Mme O** : Oui/ Parce que là je viens de suivre une nouvelle formation sur Magistère sur
191 justement les tableaux numériques de travail où j'ai appris plein de choses/ Après il faut que je
192 m'y mette un peu plus sérieusement

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

193 E : Et qu'est-ce que t'en penses de ces formations Magistère

194 **Mme O** : Ben écoute moi qui suis à temps partiel je trouve que je préfère faire ça / Faut pas
195 qu'y ait que ça

196 E : Oui

197 **Mme O** : Arriver aussi à faire des formations où tu rencontres d'autres enseignants/ Je trouve
198 d'ailleurs que des formations continues on en a de moins en moins

199 E : 3 ça fait 9 heures sur l'année

200 **Mme O** : Oui mais après des stages de formation continue

201 E : Y en a plus/ Ou alors des formations d'une journée de ci/ de là

202 **Mme O** : Moi je trouve qu'y avait des contenus qui étaient riches plus ou moins En tout cas ce
203 que j'appréciais beaucoup c'est que tu rencontrais d'autres personnes

204 E : Oui d'avoir un contact avec d'autres personnes / D'échanges de pratiques mais avec des
205 formateurs / Donc moi je trouve que Magistère c'est complémentaire mais ça peut pas
206 remplacer ça

207 E : Sinon le contenu ? / C'est sûr c'est nouveau

208 **Mme O** : Oui/ C'est la première fois que je le fais

209 E : Parce que c'est mis en place que depuis l'année dernière

210 **Mme O** : L'année dernière je l'avais pas fait et cette année ce que j'ai choisi va très bien

211 E : Oui ça te convient/ Après je vais te poser une question sur l'autorité/ Quelle autorité penses-
212 tu avoir en classe ?

213 **Mme O** : Alors mon autorité je dirai qu'elle varie déjà en fonction du public

214 E : Oui

215 **Mme O** : C'est ce que je pensais mais elle varie aussi en fonction des contenus parce que tu
216 vois comme j'étais moins à l'aise en Cm1 j'avais l'impression de perdre un peu de mon autorité
217 / Là maintenant je suis comme un petit poisson dans l'eau (Rires) et du coup je n'ai pas besoin
218 de forcer du coup

219 E : Oui/ Comme t'es à l'aise ça coule de source et comme t'es à l'aise les enfants le ressentent
220 et du coup tu n'as pas besoin de forcer

221 **Mme O** : Tu vois par exemple on parle souvent de Augustin qui pose problème dans la classe/
222 Tu vois Lucie tous les jeudis elle met un mot sur Augustin et tous les vendredis matin j'ai un

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

223 petit mot/ Elle a des soucis avec Augustin et elle me demande comment on doit s'y prendre /
224 Que moi Augustin effectivement il pose problème dans la classe mais si tu veux j'ai pas ce
225 problème relationnel avec lui qu'elle rencontre parce qu'il ne l'écoute pas / Quand elle l'appelle
226 il se sauve enfin là y a un problème d'autorité et là moi je sais pas trop quoi lui dire

227 E : Parce que ça c'est un truc qu'elle doit trouver par elle-même

228 **Mme O** : Moi je pense que je vais lui dire que d'abord il faut qu'elle arrête de focaliser sur lui/
229 Qu'elle essaye de l'oublier un petit peu entre guillemet/ D'accepter/ Ca lui ai déjà dit/ Accepter
230 qu'il bouge un peu plus que les autres/ Accepter de lui un peu plus de mouvements/ Qu'elle
231 soit plus tolérante/ Peut-être que là/ Ca je lui ai déjà dit mais bon apparemment c'est pas aussi
232 facile et donc voilà moi l'autorité si on est dans les contenus elle vient d'elle-même et par contre
233 le public y est pour beaucoup/ Si vraiment j'ai une classe de coquins (Rires)

234 E : Oui

235 **Mme O** : Je pense moi je ne suis pas quelqu'un d'autoritaire si tu veux / Je suis rigoureuse dans
236 ma façon de travailler mais je ne sais pas pour moi quelqu'un d'autoritaire c'est quelqu'un qui
237 ne va pas supporter un écart à une ligne de conduite

238 E : Ouais/ Ouais

239 **Mme O** : Je le vois comme ça

240 E : Comment perçois-tu les réformes par exemple les rythmes scolaires/ le livret de
241 compétences / Le socle commun t'en prends une au choix/ En gros qu'est-ce que t'en penses
242 des réformes

243 **Mme O** : Alors moi je trouve que les réformes on en a besoin / Pas trop/ Nous les nôtres elles
244 viennent les unes après les autres sans faire vraiment de bilans des réformes précédentes /
245 Elles se suivent/ Elles s'enchaînent / Parfois on ne va même pas jusqu'au bout par exemple au
246 niveau des cycles/ Quand on a mis les cycles en place /On est pas allés au bout

247 E : On ne les a pas appliqués

248 **Mme O** : Non on n'a pas fait une mise en place telle qu'elle était attendue/ On en a besoin/
249 C'est ce que je te disais tout à l'heure d'évoluer dans notre métier/ Mais déjà on les fait sans
250 nous concerter/ Les réformes on ne sait pas vraiment ce qui se passe / Je trouve qu'ils sont un
251 peu déconnectés du terrain et puis moi je trouve qu'y en a trop / On prend pas le temps de
252 faire le bilan d'une réforme qu'ils en mettent un autre

253 E : Oui

254 **Mme O** : Y en a besoin mais après moi je ne sais pas (///)

255 E : Et est-ce que tu ne crois pas qu'y a un peu d'inertie de la part des enseignants ?

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

256 **Mme O** : Par rapport aux réformes ?

257 E : Oui/ C'est-à-dire que les réformes avant même de voir le contenu c'est non

258 **Mme O** : Oui mais c'est ce que je te disais tout à l'heure (ton amusé)

259 E : C'est-à-dire qu'avant même de voir les contenus/ de voir si c'est intelligent au début c'est
260 non après on fait venir les syndicats qui s'approprient tout

261 **Mme O** : C'est sûr/ Ça revient à ce qu'on disait tout à l'heure

262 **Mme O** : Oui c'est ça et dans l'école on n'évolue pas finalement/ On n'a pas évolué sur les
263 écoles

264 E : C'est ce qu'on disait tout à l'heure / Y a une absence d'esprit critique

265 **Mme O** : Donc / Moi par exemple quand y a eu des grèves par rapport aux réformes moi j'y
266 suis pas parce qu'on a besoin de bouger/ On a besoin de changer les choses/ C'est pas toujours
267 fait comme on voudrait mais bon après faut bien essayer / C'est vrai sur les rythmes y a besoin
268 de changer/ Et après si on en revient à cette réforme sur les rythmes l'école est en train de
269 changer et après je vois ces mamans qui sont en difficulté pour récupérer leurs enfants / Faudrait
270 aussi que dans les entreprises on adapte aussi leurs horaires / Y a pas que l'école

271 E : Il faudrait qu'y ait une concertation entre les deux

272 **Mme O** : Moi je pense comme ça se fait dans certains pays/ Alors bon on est en train de mettre
273 les choses en place/ Ca va peut-être se faire/ Là je discuter justement avec le personnel de
274 mairie qui travaille dans notre école / Une dame là/ moi j'ai une petite dans la classe/ Sa maman
275 travaille dans l'école/ Le soir quand la petite sort/ La maman travaille/ Rien qu'au niveau de la
276 mairie ils sont pas fichus d'accorder les horaires de leurs employés avec les horaires de leurs
277 enfants/ Y a déjà des choses qui vont pas / Moi je suis confiante/ Je pense que ça va évoluer/
278 On est en train de tâtonner / Il fallait de toute façon changer quelque chose

279 E : Et après est-ce que tu lis les instructions officielles ? Les livres de didactique ?

280 **Mme O** : J'en ai lu un peu parce que j'ai fait / Je suis retournée moi aussi à l'école dans ma
281 carrière / Moi tu sais je suis issue de la formation École normale et après y a une quinzaine/ non
282 y a entre 10 et 15 ans puis je suis retournée à la fac/ Je me suis dit la formation initiale elle est
283 vieille/// J'étais à Lyon donc je suis allée en Sciences de l'Éducation avec Meirieu

284 E : T'as eu Meirieu ?

285 **Mme O** : Oui

286 E : C'est génial

287 **Mme O** : Ouais

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

288 E : Alors tu pourras m'en parler

289 **Mme O** : Oui/ Oui/J'ai beaucoup apprécié ces cours en amphi et en 2 ans j'ai fait une licence
290 en Sciences de l'Éducation/ Je travaillais dans une classe et j'allais en cours le soir

291 E : Oui

292 **Mme O** : Et je me suis replongé un petit peu dans les bouquins / C'est vrai que là maintenant

293 E : Et les idées qui te sont restées de Meirieu ?

294 **Mme O** : Au niveau des / C'est très théorique

295 E : Oui

296 **Mme O** : Là comme ça/ à froid/

297 E : Tu réfléchiras tu me diras ce qu'il a dit/ Ces grandes théories est-ce qu'elles sont applicables
298 sur le terrain

299 **Mme O** : Les cours je me souviens c'est quelqu'un qui est très agréable à écouter

300 E : Oui

301 **Mme O** : Et dans un amphi plein plein t'entends pas une mouche/ rien que sa voix et ça c'est
302 le souvenir que j'en garde/ Il est passionnant/ Il est passionnant et dans les contenus et dans sa
303 façon de dire les choses/ C'est un orateur quoi et après c'est vrai qu'au niveau/ Il raconte aussi
304 beaucoup de choses/ Y a de la théorie mais y a beaucoup de petites anecdotes qui viennent un
305 petit peu illustrer son discours et après c'est sûr qu'il faudrait que je me remette dedans

306 E : Est-ce que tu peux me dire si ces idées sont transférables à l'école ?

307 **Mme O** : Oui/ Oui/ Moi j'avais pas eu que lui

308 E : Moi quand je préparais l'IUFM il fallait absolument lire Meirieu / *L'école mode d'emploi*

309 **Mme O** : Oui mais en fait

310 E : Il fallait les lire avec les *apprenants* tout ça /Et moi quand j'ai fait ma formation en '93
311 chaque fois que tu faisais une leçon il fallait dire l'idée sous-jacente/ a quelle pédagogie tu l'as
312 ramené bref y avait beaucoup de réflexion / Je trouve que c'est pas mal

313 **Mme O** : Ouais/ un peu prise de tête

314 E : Voilà/ C'est vachement intéressant d'avoir rencontré Meirieu

315 **Mme O** : Ouais je l'ai eu / Moi c'est quelqu'un que j'ai aimé écouter /Quelqu'un de riche quoi

316 E : Après qu'est-ce que tu penses de l'inspection ?

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

317 **Mme O** : Moi je pense

318 E : L'inspection est-ce qu'elle te paraît utile parce qu'à un moment donné il avait parlé de
319 supprimer la note / ils ont dit que ça serait les chefs d'établissement qui noteraient///

320 **Mme O** : Ben moi je prépare / je serai plus pour les inspections d'équipes

321 E : Toi tu serais plus pour une inspection d'équipe ?

322 **Mme O** : Oui d'abord parce qu'on n'en a pas besoin de ces inspections/ Ouais parce qu'à part
323 gratter quelques euros/ Ça ne t'apporte rien ces inspections même pas formatrices je trouve/
324 De moins en moins

325 E : Oui

326 **Mme O** : Et moi je pense que ça aurait plus/ Enfin / Ca nous apporterait plus non pas
327 financièrement mais au niveau de nos pratiques une inspection d'école parce que je trouve que
328 ces inspections avec ces notes ça sert à rien/Ça sert strictement à rien/Ben/ Est- ce que ça fait
329 avancer un peu plus vite/ Et encore de passer au grand choix et encore/ Pour moi ces inspections
330 comme ça ça sert à rien/ J'ai rarement rencontré des inspecteurs qui justement euh te fasse
331 profiter de l'inspection pour voir comment tu enseignes/ Le pire c'est la dernière inspection/ Tu
332 sais là je veux pas dire du mal / J'ai du mal quand même en arrivant ici avec le manque de
333 rigueur professionnel/ tu comprends ce que je veux dire

334 E : Manque de rigueur professionnel ?

335 **Mme O** : Tu rentres déjà dans ta classe/Inspecteurs et enseignants aussi/ Moins maintenant /
336 Là je connais les collègues/ En arrivant ici déjà je trouvais au niveau des papiers/ Je trouvais
337 aussi qu'on travaillait pas en équipe/ ça ça m'a manqué/ et je me disais voilà ça ça fait partie de
338 notre boulot/ Qu'on se réunisse pour faire des conseils de maîtres / Pour parler du syndicat

339 E : Oui

340 **Mme O** : Ce n'est pas ça / Le pire c'est quand l'inspecteur est rentré dans la classe / En fin
341 d'après-midi il m'a dit « C'est très intéressant ce que vous faites » et après il me raconte sa
342 vie (///)

343 E : Un manque de professionnalisme

344 **Mme O** : Exactement/ Et après il me dit « vous avez combien ? / Je peux vous mettre jusque-
345 là mais pas plus » Il n'a même pas regardé ce que j'avais fait/ Moi j'arrivais dans un Cm1///
346 Je lui ai dit moi ça me va pas du tout mon souhait c'est de repartir en maternelle et il me dit
347 « faites ce qu'il faut » / Mais on est en fin d'année et je lui dis est-ce que vous de votre côté
348 vous pouvez faire quelque chose pour que je puisse retourner en maternelle ?

349 E : Oui

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

350 **Mme O** : Parce que je galère/Oui je vais voir/ Je ferai ce que je pourrai/ Et en fait le mouvement
351 c'est le mouvement/ C'est informatisé mais c'est donc à lui que j'ai envoyé un courrier quand
352 j'ai demandé un temps partiel/ Je lui ai rappelé ce qu'il m'avait dit

353 E : Oui

354 **Mme O** : Je lui ai dit que je n'avais pas pu participer au mouvement mais par contre s'il pouvait
355 m'accorder un temps partiel en élémentaire je lui serai très reconnaissante et il a fait / Il a été
356 sympa parce que j'avais dépassé les délais donc là il a été sympa si tu veux mais

357 E : Oui

358 **Mme O** : Mais sa visite en classe elle était nulle je trouve/ Nulle je n'avais jamais vu ça/ Après
359 j'en ai vu des inspecteurs/ enfin moi les inspections ça ne m'a rien apporté / J'ai même quand
360 j'étais à Lyon fait aussi la formation / Je voulais être maître formateur/

361 E : Le CAFIPEMPF

362 **Mme O** : Donc j'avais commencé à être formateur temporaire/ J'avais voulu passer l'examen
363 et /

364 **Mme O** : Oui /J'avais fait mon mémoire et tout / Et après j'avais mon inspection en classe/
365 Après un entretien j'avais des conseillers pédagogiques/ Des inspecteurs et tout et quand je me
366 suis mise à discuter avec ces gens-là / Je me suis dit ils sont où / Ils sont complètement perchés
367 ces gens/

368 E : Ouais/ Et pourquoi ils sont perchés ?

369 **Mme O** : Par le terrain/ Ils savent pas/ Et pourtant c'est des gens qui travaillaient avec les
370 enfants/ Et je me suis dit ils ont oublié ce que c'était / Après quand je les ai vus je me suis dit
371 moi je veux pas devenir comme ça / J'aime mon métier et je veux pas me couper du terrain et
372 du coup-là à l'inspection / L'inspecteur il m'avait dit il vous manque un demi-point pour passer
373 à l'étape suivante/ Je me vois pas du tout tenir ce genre de discours

374 E : Et c'est quoi comme genre de discours ?

375 **Mme O** : C'était tout dans la théorie/ Tu vois (///) Après ça moi je suis retournée à la fac parce
376 que je me suis dit je vais quand même me remettre

377 E : Parce que tu t'es dit ça vient de moi

378 **Mme O** : Ce n'est pas ce que je me suis dit/ Je me suis dit je ne connais pas assez bien les
379 courants pédagogiques donc je me suis remise à la fac mais en même temps je suis bien dans
380 ma classe

381 E : Oui

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

382 **Mme O** : Je resterai un petit instit (rires)

383 E : Oui

384 **Mme O** : Ça me fait plaisir ce que je fais donc je ne regrette pas

385 E : C'est le choix du cœur

386 **Mme O** : Exactement (rires)

387 E : C'est le plus intelligent

388 **Mme O** : Après bon/ Si à certains moments dans ma carrière voilà ça m'aurait plu

389 E : Ouais

390 **Mme O** : Les jeunes mais bon (///)

391 E : Après autre question/ Tes pratiques de classe te semblent –elles en accord avec les textes
392 officiels ?

393 **Mme O** : Et ben je travaille quand même avec les textes officiels

394 E : Tu les lis ?

395 **Mme O** : Je les ai sur mon bureau et je fais tout avec/ Mes programmations

396 E : Tu fais tes programmations à partir des textes officiels ?

397 **Mme O** : Oui

398 E : D'accord

399 **Mme O** : Moi c'est ma bible

400 E : C'est ta bible ?

401 **Mme O** : Oui tu vois depuis que je suis en élémentaire/ En tout cas c'est comme ça que je
402 travaille parce que je n'ai pas d'autres références aussi/ A part si on a les progressions des
403 manuels/ On a un manuel de lecture mais il faut bien le reconstruire un peu et y a que ça

404 E : Et après qu'est-ce que tu penses de la formation des enseignants ?

405 **Mme O** : Puff écoutes je suis plus trop dedans/ Après

406 E : La tienne/ Par exemple la formation initiale / La formation que tu as suivie et puis toi de
407 façon volontaire tu en as rajouté une

408 **Mme O** : Alors moi ma formation initiale à l'époque c'était 3 ans à l'école normale/ Je trouve
409 que c'était bien

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

410 E : Tu peux me raconter parce que ça je n'ai pas d'exemple d'enseignant qui ait fait l'école
411 normale

412 **Mme O** : À l'école normale si tu veux on commençait/ on passait le Deug dans la formation
413 École Normale

414 E : Dans quelle année ? / Enfin grosso modo

415 **Mme O** : J'étais / Ça devait être autour des années 80/ Donc c'était après le Bac/ Moi j'avais
416 fait / suivi d'autres cursus avant puis après en '80 je suis rentrée à l'École normale et moi j'avais
417 commencé un Deug et je n'étais pas allé jusqu'au bout et on repassait un Deug pendant la
418 formation/ On faisait un an de formation/ Deux ans de formation Deug et de la formation
419 professionnelle et là dans la formation professionnelle / C'était vraiment en alternance

420 E : Ouais

421 **Mme O** : Pour moi c'est ce qui a de mieux

422 E : Oui

423 **Mme O** : C'est-à-dire du temps sur le terrain/ En stage d'observation mais aussi en
424 responsabilité et puis des retours en classe entre nous entre jeunes et des profs et des retours sur
425 nos expériences vécus et moi franchement cette époque enfin je trouve que cette formation elle
426 était pas mal

427 E : Elle était bien

428 **Mme O** : Puis y avait une formation universitaire qui était ce qu'elle était après le Deug / Après
429 y avait une formation professionnelle et l'alternance pour moi c'est ce qui (///)

430 E : Sur combien d'années ?

431 **Mme O** : 3 ans

432 E : Ça veut dire que le Deug

433 **Mme O** : Plus une année de formation

434 E : Ouais donc tu avais bac +3/ Donc cette troisième année c'était un aller-retour entre l'École
435 Normale et les classes et dans les classes

436 **Mme O** : Et ben je te dis on a commencé par de l'observation et ensuite j'en garde réellement
437 un excellent souvenir/ on partait carrément en stage moi j'ai une super copine avec qui on était
438 très copine/ On faisait nos stages ensemble alors on partait avec le sac à dos/ On dormait dans
439 les maternelles/ On dormait dans les couchettes / Le soir on dormait dans les couchettes des
440 petits/ J'ai vécu des trucs qui étaient supers et puis en effet là à l'époque après on était en
441 responsabilité dans l'école/ On prenait vraiment les classes en charge/ On était et vraiment moi

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

442 j'en garde vraiment un très bon souvenir et en plus les profs qu'on avait à l'école normale j'ai
443 trouvé que c'était vraiment des gens/// D'abord ils venaient nous voir sur le terrain et ils étaient/
444 euh/ Ils faisaient des aller-retour entre la théorie et la pratique et je trouvais qu'y avait vraiment
445 / Que ça se complétait bien

446 E : Ouais

447 **Mme O** : Et en formation universitaire on avait des profs de fac et voilà/ Après ça a évolué/
448 Maintenant je ne sais pas/ Je ne connais pas trop ces ESPE/ Lucie elle saurait nous en parler /
449 Peut-être que c'est mieux

450 E : Non parce que moi j'ai fait les **IUFM** en '93 et que tout le monde a le regret de ce qui se
451 faisait avant

452 **Mme O** : Ah ouais

453 E : Voilà/ ça c'est qui revient souvent et là ils te disent qu'y a plus de formation/ Que la
454 formation est massacrée

455 **Mme O** : Pourtant elle est (///)

456 **Mme O** : T'as des discours qui te disent que le niveau exigé est très haut / Master/ Beaucoup
457 de gens disent pour faire ce qu'on fait

458 E : Ouais/Moi je suis un peu partagée/ Je trouve que quand même ce qu'on fait c'est s'occuper
459 de l'humain et que tu vois/ Donc c'est pas évident que ce soit beaucoup/ Peut-être que c'est pas
460 adapté mais que ce soit beaucoup en nombre d'années je suis pas sûre/Parce que qu'est-ce
461 qu'elle a fait Lucie ?

462 **Mme O** : Elle a plusieurs Masters/Elle a un Master mais on lui en refait passer / Moi j'ai un
463 peu décroché mais par contre les formations après continue moi j'en ai fait énormément / Je
464 parlais 3 semaines en stage / Je laissais ma classe

465 E : Oui

466 **Mme O** : A des remplaçants ou à des jeunes qui avaient justement besoin de stages et moi
467 maintenant je trouve qu'on en a plus ça/ ça manque aussi bien au niveau des contenus que
468 vraiment au niveau de ce qu'on vivait / Les collègues qu'on rencontrait / Qu'on découvrait pour
469 un échange de pratiques

470 E : Y a un manque d'oxygène quand même

471 **Mme O** : Exactement /Je trouve que sur une année scolaire ça fait du bien et c'est presque
472 nécessaire

473 E : Oui

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

474 **Mme O** : C'est long finalement une année scolaire / On a les vacances mais finalement on n'a
475 pas le temps d'échanger je trouve avec les collègues

476 E : Oui/ C'est ce que m'a dit Mme W que j'ai interviewée hier/ Elle m'a dit pareil / elle me l'a
477 dit/ C'est ce côté d'être toujours pressé et qu'on n'a pas le temps de discuter / Elle m'a dit
478 qu'elle était contente que je l'interviewe parce que ça permettait de se rencontrer

479 **Mme O** : Oui voilà/ C'est prendre le temps d'échanger/ D'écouter / Profiter des uns et des
480 autres / Dire que finalement on a tous des problèmes/ On a tous des bons moments quand même
481 dans nos classes

482 E : Ouais

483 **Mme O** : Ben ça si on ne se pose pas pour prendre le temps d'en parler ben

484 E : C'est un peu dommage

485 **Mme O** : Absolument

486 E : Et moi j'ai moins de métier que toi / J'ai 20 ans/ Mais j'ai l'impression qu'avant c'était plus
487 convivial et j'ai l'impression parce que j'ai une collègue qui est instit qui faisait beaucoup de
488 maternelle/ En maternelle le samedi tu amenais les croissants/ On faisait les projets/ Y avait
489 quand même un côté très communication et le moment des croissants ça permettait de mettre
490 les projets en place/ Et quand ils ont mis l'heure et demi et tout ça ils ont comprimé le temps et
491 du coup c'est comme ça qu'on est devenu / On court tout le temps/ On a l'impression que le
492 temps / Y a un problème avec le temps/Ouais ça ressemble à une course et c'est pour ça qu'on
493 parle plus

494 **Mme O** : Si, moi des fois je leur dis « dépêchez- vous » et après hop là / Parce que c'est pareil
495 la journée on veut faire tellement de choses qu'on les compresse/ On les compresse

496 E : Ouais

497 **Mme O** : Des fois je me surprends à leur dire oui ben ce n'est pas fait/ Ce n'est pas fait/ Ce
498 n'est pas de leur faute quoi

499 E : Oui

500 **Mme O** : Mais c'est vrai qu'une journée de classe tu veux faire rentrer un maximum de choses
501 dedans/ Du coup / Moi je le vois/ Maintenant je ne vais pas au café le matin parce que je suis
502 de service presque tous les matins dans la cour/ Je trouve que ça aussi c'est un moment où on
503 pourrait prendre le temps à la récréation que de rester en classe à continuer à bosser / Moi
504 l'après- midi je n'y vais pas mais le matin (///)

505 E : La refondation de l'école si t'avais des idées à apporter ?

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

506 **Mme O** : Des idées très précises non mais déjà moi je pense que ce que tu disais tout à l'heure
507 vu qu'on a tant d'élèves dans nos classes il faudrait vraiment revoir nos programmes/ D'abord
508 y a les nouvelles choses qui ont été introduites / Pourquoi pas ? / Du coup y a des choses en
509 trop / Y a trop de choses donc faudrait arriver à sélectionner ce qu'on garde

510 E : Oui

511 **Mme O** : Moi je trouve qu'on a trop de choses à faire / Il faudrait vraiment travailler sur le
512 contenu / Chaque année revoir parce qu'en plus y a plein de choses qu'on fait chaque année
513 donc c'est utile/ C'est utile parce qu'on a besoin / Tu ne vois par exemple pas au CP mais au
514 Ce1 c'est énorme tout ce qu'ils ont / Est-ce que c'est utile qu'ils apprennent tout ça / Puisque
515 ça sera revu au Ce2

516 E : Oui

517 **Mme O** : Moi je pense qu'il faudrait vraiment qu'on travaille là-dessus sur nos contenus/ Après
518 c'est vrai qu'au niveau de la façon dont on enseigne/ Les moyens qu'on a / Ben justement quand
519 tu parles avec des gens qui travaillent avec la région / qui brasse des budgets énormes et nous
520 on est obligés de faire avec rien

521 E : Et tu as vu pour mon voyage à Barcelone ?

522 **Mme O** : Zéro

523 E : Zéro/ Personne ne donne des sous

524 **Mme O** : Tu vois ça c'est (///)

525 E : Je me suis démenée pour faire baisser les prix auprès de la compagnie de bus/ Chose que
526 jamais je fais pour moi/ Jamais / Je n'ergote pas moi si on me dit que c'est X euros je donne X
527 euros

528 **Mme O** : Tu n'aimes pas marchander

529 E : jamais/ Moi je ne suis pas / Rires/ Ce n'est pas mon truc

530 **Mme O** : C'est quand même pas normal

531 E : Non

532 **Mme O** : Pas normal que quand on monte des projets comme ça y est pas un petit coup de
533 pouce / de reconnaissance

534 E : Rien/ Rien

535 **Mme O** : Et ça moi je trouve que c'est quand même déséquilibré parce que les collèges/ les
536 lycées ils ont quand même d'autres moyens que nous et ça c'est pas très juste

Mme O, Professeure des Écoles

Durée : 56 minutes

Lieu : Salle de classe

537 E : Même au niveau des salaires/ Quand on reçoit les parents/ Tout ça/ La le projet que j'ai
538 monté pour Barcelone/ Je suis sûre que j'aurais eu des sous si j'avais été au collègue

539 **Mme O** : Je vais te dire une chose/ Après c'est pas grand-chose/ Qui va te motiver c'est que
540 pendant les 3 jours quand on part à Barcelone on est payé / On a une petite indemnité (Rires)

541 E : C'est génial/ De beaucoup ?

542 **Mme O** : Ben Moi elle est tombée cette année/ Je me demandé ce que c'était et ça porte un nom
543 d'ailleurs / C'était pas mal/ Je crois que c'est autour de 400 euros/ Quelque chose comme ça il
544 me semble

545 E : Pour toutes les maîtresses ?

546 **Mme O** : Je ressortirai mon papier/ Je te dirai

547 E : Merci/ Merci/C'est super sympa de m'avoir accordée de ton temps

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

- 1 E : Bonjour, je te remercie de m'accorder cet entretien. Alors je vais te demander ce que tu
2 penses de l'Éducation nationale depuis ces 20 dernières années ?
- 3 **M.G** : Depuis ces 20 dernières années
- 4 E : Oui
- 5 **M.G** : Tu parles de l'Éducation nationale depuis ces 20 dernières années
- 6 E : Oui
- 7 **M.G** : Ou là la (souffle). Sifflement. Y a beaucoup de choses à dire Ben je pense que c'est une
8 institution qui n'arrive pas à faire des choix en fait/ c'est on dirait que ça tire à vue / ça avance
9 par à-coups/ euh moi j'ai l'impression/ je travaille depuis 30 ans/ j'ai l'impression que ça n'a
10 pas progressé
- 11 E : Ça fait combien de temps que tu travailles
- 12 **M.G** : 30/ 30 ans
- 13 E : 30 ans/T'as l'impression qui n'a rien qui avance
- 14 **M.G** : J'ai l'impression en tout cas qu'on est sur le même point en tout cas sur les priorités qui
15 seraient de / par rapport par exemple aux bases à donner aux enfants on s'éparpille / on
16 s'éparpille voilà/ C'est une institution qui s'éparpille dans tous les sens/ La barque est chargée
17 et on n'a pas arrêté de la charger encore plus/ Voilà l'impression que j'ai/ une impression de
18 gâchis par rapport aux enfants c'est-à-dire qu'on ne prend pas le temps de s'occuper des enfants
19 en fait
- 20 E : En fait on a une barque qui est trop chargée
- 21 **M.G** : Et qu'on charge encore plus/ c'est toujours vous allez faire ceci/ Vous allez faire cela et
22 on nous rétrécit les horaires et on nous donne pas les moyens de prendre du recul / jamais quoi/
23 on n'a pas de formation/ on n'a pas le temps de s'occuper des enfants/ Moi j'ai fait beaucoup
24 de Cp/ Des enfants que tu saurais comment accompagner t'as pas le temps/ T'as une impression
25 de gâchis parce que tu vois comment on pourrait faire
- 26 E : Et pourquoi t'as d'un côté ce qu'on te dit de faire/ toi tu penses que tu aurais les solutions
27 par rapport à ce gâchis et pourquoi tu ne le fais pas
- 28 **M.G** : D'abord par ce que effectif trop chargé/ D'abord par ce que les effectifs sont trop
29 chargés/ sont trop chargés par exemple apprendre à lire et à écrire on devrait commencer par le
30 début/ Raconter des histoires/ Écrire des histoires/ Rester dans la littérature/ rester dans quelque
31 chose et là tout de suite c'est là / la théorie/ la conjugaison/ en fait on a un travail/je sais pas
32 comment t'expliquer/ la partie théorique / grammaire/ conjugaison prennent le dessus sur le
33 fond/ C'est comme si à quelqu'un on apprenait à démonter un instrument de musique au lieu
34 d'en jouer/ C'est un peu ça/ on est dans l'outillage et on n'est pas dans le fond

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

35 E : Oui / c'est comme si tu apprends à démonter une voiture pour apprendre à conduire

36 **M.G** : Voilà

37 E : Oui donc tu penses qu'on gâche beaucoup d'enfants

38 **M.G** : Je pense qu'on en gâche pas tant que ça / je pense que ceux qui ont des difficultés/ on
39 n'arrive pas à les accrocher parce que ce qu'on leur propose est bien décalé par rapport à tout
40 ce qu'ils vivent quoi/ L'école est un peu décalée mais ça veut pas dire que moi je suis pas contre
41 qu'on apprenne la grammaire/ la conjugaison mais on a des tas d'interférences on doit
42 apprendre l'informatique alors qu'on a des machines vachement pourries/ On a jamais été
43 formés etc. etc./ Y a une espèce de dichotomie entre le discours officiel et puis les gens/ et à
44 chaque fois les ministres vont te dire ouais on va faire ça comme par exemple maintenant
45 « allez une deuxième langue en 5 -ème au collège » voilà

46 E : oui/ en fait on opère toujours par rajout/ rajout et t'as jamais l'analyse de///

47 **M.G** : En fait comme tu manques de temps, tu essaies de remplir toutes les cases qu'on te
48 donne/Parce que toi tu es tenu par ton statut de fonctionnaire/ tu fais pas ce que tu veux donc
49 on te dit tu dois faire de l'oral et machin/ Encore en Cp tu es plus libre/ T'imagines après bon/
50 Je pense qu'y a un gâchis/ Puis parce qu'on nous donne pas les moyens/ Si on voulait vraiment
51 apprendre à lire à tous les enfants et qu'il y ait moins d'échec on pourrait y arriver

52 E : Et quand tu dis qu'on ne s'est pas donné les moyens/ c'est qui ? / Nous les enseignants ? /
53 Ou les inspecteurs ?

54 **M.G** : Ouais/ On est pris au piège c'est l'institution/ moi je sais pas/ faudrait qu'on travaille
55 autrement/ Bon y a eu des je me rappelle à l'époque de / C'était Jospin/ Y avait des choses
56 intéressantes dans les cycles et tout ça / intéressantes/ Mais ça pas a été fait/ Ca pas était fait
57 en fait / Ca existe pas les cycles/ Ca veut dire qu'en fait / On a dit /// mais ça a pas changé on
58 est toujours dans nos classes/ Si toi tu décides pas de bosser avec tes collègues/ De façon en
59 binômes / T'as des gens soit ils travaillent seuls/ Soit ils / Enfin dans le partage y a toute une
60 gamme de partage qui se fait entre collègues mais voilà c'est / L'institution elle a pas trop de
61 poids la dessus/ Si tu veux faire tout seul dans ta classe sans partager tu peux/ Tu vois y a pas
62 /// Je sais pas comment tu fais/ Nous on essaye de faire avec Christine //

63 E : De travailler ensemble ?

64 **M.G** : Oui on essaye de travailler ensemble mais euh on n'a pas le temps de se poser / On fait
65 un peu tout/ On bricole

66 E : Oui

67 **M.G** : Après c'est intéressant de bricoler mais bon t'est toujours en train de courir en fait

68 E : Oui / C'est qui ressort dans tous//

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

69 **M.G** : Oui t'as cette impression de courir après quelque chose que tu ne rattraperas jamais

70 E : Oui

71 **M.G** : Ça c'est fatiguant mentalement et que bon après y a des choses que tu vois chez les
72 enfants/ que tu pourrais aider/ bon le soutien / c'est mal fouttu comme tout/ C'est à 8 heures
73 du mat/ moi j'ai des petits/ Ils sont à moitié/ C'est vrai que ces moments-là pris/ Il faudrait des
74 revendications syndicales/ Il faudrait plus d'instits que de classes/ Voilà ça c'est / Voilà faudrait
75 qu' à un moment on soit 2 par classe/ qu'un instit parte avec un petit groupe/voir pourquoi ils
76 y arrivent pas/ essayer d'approfondir dans ces voies/ Voilà l'Éducation nationale je pense c'est
77 une institution/ Y a un décalage entre les discours/ les ambitions et la réalité quoi/ Énorme/
78 Après y en a qui s'en sortent pas si mal que ça heureusement pour la grande majorité

79 E : Et les discours tu veux en dire quelque chose/ Tu as des slogans qui t'ont / Les discours
80 tenus par l'Éducation nationale y a des choses qui te choquent où te surprennent ?

81 **M.G** : Ben/ en fait on fait endosser à l'Éducation nationale énormément de choses et dès qu'il
82 y a un problème on fait le procès de l'Éducation nationale/ D'ailleurs tu peux remarquer que
83 dans la presse en général quand y a par exemple quelque chose dans la société ça peut- être les
84 Français gagnent pas aux Jeux Olympiques comme ils devraient ou les attaques de Charlie
85 hebdo/ Tu peux prendre n'importe quelle situation tu auras toujours un bonhomme pour dire ils
86 devraient le faire à l'école/ Voilà/ C'est un truc et voilà/ j'ai l'impression qu'elle a intégré ça et
87 à ça tu peux pas y répondre/ Tu comprends c'est un piège que les gens te tendent/ Ils vont te
88 dire / Maintenant il faut faire la laïcité/ demain y aura un autre événement/ Ils vont te dire ils
89 vont te dire il faut apprendre à bien manger /Il faut apprendre à faire du vélo / Tu vois tout et
90 son contraire des fois/ Les nouvelles technologies / Les langues vivantes/ Y a une espèce de
91 frustration sociale et t'as / t'as toujours les mecs qui s'occupent de ça / les journalistes/ les
92 spécialistes qui te disent ouais pourquoi ils font pas ça/ Toi tu rentres dans ça et tu te dis ouais
93 c'est super / Tu le vois dans le monde médiatique et tu le retrouves dans les repas de famille/
94 Ouais toujours le bonhomme ouais l'école pourrait faire ouais je sais pas / Tout ce qui te passe
95 par la tête tu vas le retrouver écrit noir sur blanc

96 E : Ils nous prennent pour papa et maman (rires)

97 **M.G** : Je ne sais pas/ Ils ont idéalisé un peu ce truc-là alors on sort du cadre à chaque fois/ En
98 fait ce n'est pas possible

99 E : Oui

100 **M.G** : C'est mission impossible/ voilà

101 E : Rires/ C'est le feuilleton de la télé /Ca tombe bien car justement je voulais te demander
102 quelles sont pour toi les missions fondamentales de l'école ? / En tout cas celles qu'elle devrait
103 privilégier car tu as dit que c'est un navire et qu'on y met /Si on devait élaguer qu'est-ce que tu
104 y mettrais en priorité

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

105 **M.G** : Un truc un peu synthétique/ Il faudrait arriver à ce qu'aussi bien sur le champ langage/
106 de la communication/ de la formation de ce qu'on appelle la formation du citoyen/ mais aussi
107 une formation plus scientifique donc / un peu plus technique et tout ça/ Il faudrait qu'on arrive
108 à faire une espèce de synthèse où on habitue les gens à réfléchir par eux- mêmes donc voilà ça
109 serait en premier ça et donc ça se fait/ nous on s'occupe trop de l'outillage/ comme je te le disais
110 au début/ Donc voilà qu'il y ait quelque choses de synthétique/ Par exemple apprendre à lire
111 qu'est-ce que ça veut dire ?/ Ca veut dire balayer un champ d'écrits qui vont du texte poétique
112 jusqu'à la poésie/ d'avoir une espèce de richesse et à la fois d'aller comprendre dans ce qui
113 existe/ dans le potentiel de ce qu'on a dans tout ce qui existe et puis s'y essayer soit même donc
114 fabriquer/ penser par soi-même/ pour les petits écrire une histoire / Imagine/ En fait on le voit
115 vachement dans la formation professionnelle/ Ils le font/ l'autre fois j'ai fait un stage sur la
116 compréhension fine du langage / l'implicite/ l'explicite etc. etc.../Moi qui ait un Cp tu vois j'ai
117 des documents/ J'ai pas encore réussi à le mettre / Je sais pas comment le mettre en forme/ C'est
118 compliqué avec 30 gamins/ si tu avais des groupes de 10 tu pourrais et donc/ je suis
119 complètement aspiré par le côté Cp / par le B a Ba / Apprendre à lire / parce qu'on manque de
120 temps / pendant une période on fait le B à Ba mais à fond et on le fait avec ceux qui arrivent
121 pas et les autres on les balance vers la littérature/ les écrits / la finesse du langage

122 E : Qu'est- ce que tu aimerais mettre en place ?

123 **M.G** : Ben moi j'aimerais faire les deux, le B à Ba il bouffe tout le reste/ Une fois que j'ai fini
124 / Tu vois si tu veux apprendre à faire lire aux petits/ Alors ceux qui savent lire ils s'ennuient un
125 peu et ceux qui savent pas / t'es toujours pris dans un truc t'arrives pas à être satisfait/ Bon
126 après bon là c'est l'époque où ils démarrent faut pas voir tout en noir t'arrives à faire des trucs/
127 ils sont contents/ Puis dès qu'ils savent lire ça change tout/ au niveau de la maturité

128 E : Savoir lire/ ils maîtrisent mieux le langage et du coup ça développe /// Comme ils parlent/
129 ils arrivent à structurer leur pensée

130 **M.G** : Et ben oui/ C'est sûr/ C'est un peu lié/ Ils rentrent dans une autre forme de pensée/ Ils
131 rentrent en contact/ comment t'expliquer/ avec le texte qui résonne dans leur tête et ça fait autre
132 chose quoi/ C'est vachement important quoi

133 E : Donc les missions fondamentales de l'école ?

134 **M.G** : Donc on nous dit former des citoyens éclairés, voilà / C'est la mission fondamentale de
135 l'école/ Éclairer / avec le plus de pôles d'intérêts / L'école doit ouvrir/ Ouvrir des portes

136 E : Très bien et après comment tu définirais ton métier ?

137 **M.G** : Pour définir dans quel domaine ?

138 E : Ben / Imagine si tu as un jeune qui se présente et qu'il te demande instit c'est bien ?

139 **M.G** : Ouf/ sifflement/ Moi je dirai essaye autre chose tu vois

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

140 E : Essaye autre chose

141 **M.G** : Essaye autre chose d'abord ouais/ Ce n'est pas si mal que ça/ C'est intéressant

142 E : Oui

143 **M.G** : Tu gagnes bien ta vie/ Ouais normalement / ouais je ne sais pas / Ce que je n'aime pas
144 dans la vie d'instit d'un point de vue pratique c'est que d'être avec des petits ça t'empêche
145 d'être dans ta propre pensée / T'as toujours des trucs qui viennent en travers et c'est ça qui est
146 dur quoi/ Tu comprends ce que je veux dire

147 E : Oui

148 **M.G** : Quand tu fais un travail intellectuellement/ physiquement

149 E : Je le sais

150 **M.G** : Tu peux pas te dire/ Quand tu es seul tu te mets d'accord pour accomplir une tâche même
151 si tu souffres même si elle est dure tu te donnes les moyens et tu avances dans un truc et tu es
152 ton propre chef entre guillemets / Là tu prévois des trucs et ça se passe pas / d'un côté c'est
153 rigolo/ ça se passe pas comme t'as prévu/ et ce qui est épuisant c'est que t'as toujours des /// et
154 t'arrives pas/ c'est vachement dur de gérer ça / C'est épuisant mentalement/ Après on a la
155 chance de pouvoir s'arrêter d'avoir des vacances et de / heureusement parce que si on nous
156 supprime ça (sifflement)/ Tu vois

157 E : En fait je comprends ce que tu dis/ C'est que t'as l'impression que c'est les gamins qui
158 veulent t'amener là où ils veulent aller eux

159 **M.G** : C'est pas ça/ C'est qu'ils interfèrent / Tu n'es pas maître ni de ton temps ni de / comment
160 ça s'appelle/ La densité de ce qui se passe / Tu es toujours pris/ Tu as toujours un gamin / Il
161 faut être très réactif/ très réactif/ Ça ça te tue/ Ça t'épuise/ quand tu veux leur parler / Pour
162 expliquer un truc précis / Il va t'appeler pour aller aux toilettes/Les petits c'est ça en plus (
163 Rires) donc ça fout en l'air un truc / C'est idiot donc ça ça me fatigue

164 E : Oui

165 **M.G** : Donc je conseillerais aux gens d'essayer autre chose pour être maître de ce que tu fais/
166 maître de ton temps/ de ton espace/ voilà/ Tu vois c'est toi qui dirige ton activité même si tu as
167 d'autres pressions donc moi je pense que c'est ça/ Donc c'est épuisant/ Moi mes enfants je leur
168 ai dit essayer autres choses/ Bon ce qui est bien c'est les vacances et de garder le même rythme
169 que quand t'étais même toute ta vie/ Ca c'est pas mal/ avoir des grandes plages de temps libre
170 mais en même temps tu récupères du boulot quoi/

171 E : Oui

172 **M.G** : Non/ C'est quand même/ Après moi je ne sais pas/ J'ai bossé en fait / En même temps je
173 ne peux pas te dire/ Il faudrait bosser ailleurs en fait pour savoir

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

174 E : T'as bossé/ T'as fait un autre métier avant

175 **M.G** : Oui/ J'ai bricolé avant

176 E : Oui

177 **M.G** : Pour faire un métier il faut y faire 10 ans/ J'ai bossé dans les bars avant mais un métier
178 où t'as des enjeux non

179 E : Et tu trouves qu'on est avantage par rapport aux autres ? On a la sécurité de l'emploi par
180 rapport aux autres

181 **M.G** : Si, si / On a quand même une espèce de confort/ La sécurité de l'emploi / Après le confort
182 matériel/ Après ça dépend qui tu fréquentes/ Moi je fréquente des gens qui sont pauvres donc
183 ça va quoi

184 E : Ça dépend où tu places la barre

185 **M.G** : Je pense qu'au niveau matériel tu vis bien/ Tous les instits ils ont une bagnole/ ils partent
186 en vacances/ Ils sont plus ou moins propriétaire de leur maison/ de leur appart / en général/ Faut
187 quand même regarder ça en face/ Bon après si tu regardes les salaires/ Tu vois bien qu'en
188 Europe ont est mal payé/ peut-être que par rapport aux responsabilités qu'on a on est en dessous

189 E : On est très en dessous

190 **M.G** : Voilà/ Mais bon

191 E : Ça ne te gêne pas / Si on était payé plus ok mais sinon

192 **M.G** : Disons que je relativise par rapport à beaucoup de choses voilà

193 E : Et après d'après toi est- ce que le métier a évolué depuis que tu es entré dans la profession ?
194 / Est-que tu sens par exemple un changement entre les jeunes et les vieux instits ?

195 **M.G** : Puff (sifflement)

196 E : Tu vois entre ceux qui arrivent comme Lucie et par exemple ceux qui ont trente ans de
197 métier

198 **M.G** : Je ne sais pas Lucie/ elle arrive et dans 30 ans elle sera peut- être comme nous

199 E : Est-ce que toi tu te sens avoir évolué dans ce métier

200 **M.G** : Ben oui heureusement / Heureusement tu prends du recul/ tu prends de l'aisance/ Tu vois
201 venir d'un peu plus loin les problèmes/ Tu as une maîtrise que tu acquiers avec le temps je
202 pense sans vouloir être prétentieux/ Ce qu'on appelle l'expérience c'est pas une mythologie/
203 C'est pas un mythe voilà/ Non ce qui a changé/ Il me semble que c'était plus posé au début
204 quand j'ai commencé/ Que c'était plus/ Là j'ai l'impression

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

205 E : Moi aussi

206 **M.G** : Alors je me dis est-ce que c'est parce que je vieillis

207 E : Non ou est-ce que les jeunes instis ressentent la même chose

208 **M.G** : Les jeunes ils ne le sentent pas parce qu'eux ils sont déjà nés dans ce rythme très rapide.

209 Ben moi j'ai commencé y a 22 ans/ J'ai commencé en école d'application/ C'était donc la

210 référence de ce qu'il fallait faire / Quand on faisait musique/ C'était musique toute l'après-midi

211 et là c'est envoyé/ envoié/ envoie donc le rythme il a été accéléré ce n'est pas une impression

212 **M.G** : Oui/ après tu prends des libertés avec le temps/ Tu vois venir les trucs/ là /Ça devient

213 naturel de travailler/ T'es pas angoissé par le lendemain/ Tu sais où tu vas/ Tu/ En plus moi je

214 fais les Cp depuis je ne sais pas combien de temps

215 E : T'es à l'aise

216 **M.G** : Je pense oui/ Je ne m'en sors pas si mal/ Oui comme tu disais la densité au niveau du

217 temps/ les effectifs qui ont augmenté/ les enfants/ Alors je ne sais pas j'ai vachement de mal à

218 évaluer ça c'est peut-être parce qu'on vieillit qu'on supporte peut- être moins les enfants mais

219 je me rappelle aussi d'en avoir eu de très excités au début

220 E : Oui

221 **M.G** : C'est un peu bizarre / ça ce n'est pas évident/ On n'a pas de critères / il faudrait filmer

222 peut-être pendant une semaine une classe d'y a 30 ans/ Tu filmes tout

223 E : Oui/ Parce qu'on dit toujours avant/avant comme si avant c'était magnifique

224 **M.G** : Alors moi quand j'étais petit à l'école

225 E : Ça ne mouftait pas

226 **M.G** : Ah putain non/ Dans les années 60

227 E : Ça ne mouftait pas

228 **M.G** : Non

229 E : Parce que moi quand j'étais plus tard que toi ça mouftait quand même

230 **M.G** : Moi dans les années 60/ On était 39/40

231 E : À quel niveau ? / En élémentaire/ 40 ?

232 **M.G** : Ouais/ 38/40/ J'ai des photos de classes/ Les garçons et les filles on n'étaient pas

233 mélangés déjà et je souviens là je suis sûr de moi là on bavardait jamais/ C'était pas statues/ Je

234 sais que des fois on se levait pour souffler un peu/ Mais on allait moins en sport/ Peut-être que

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

235 ça a évolué en bien/ Peut-être qu'on a plus affaire à des / Tu tiens compte de ce qu'est un gamin/
236 au contraire faudrait qu'il puisse qu'il se lève encore plus/ qu'il fasse du sport tous les jours /
237 Tu vois comme ils ont fait les TAP/ Au lieu que ce soit municipalisé/ Il pourrait y avoir comme
238 une excroissance du service public de l'Éducation nationale/ du périscolaire donc pour revenir
239 au début depuis que je travaille j'ai pas l'impression que ça a évolué beaucoup/ Moi je me
240 rappelle je faisais pas d'équipes éducatives/ Y avait pas de RASED/ On avait moins de tâches
241 à accomplir/ Y avait pas de projet d'école/ J'ai l'impression que l'administration elle nous met
242 la pression plus par des biais un peu détourné/ Pour notre bien en fait/Ouais ils disent le projet
243 d'école c'est bien/ Ca fait fonctionner le truc alors tu te réunis/ C'est artificiel

244 E : À quoi ça sert à ton avis ?

245 **M.G** : Je ne sais pas/ Soit c'est des lubies de gens haut placés dans l'administration soit c'est
246 du flicage mais qui ne peut pas marcher parce que les gens/ Ils n'en font rien en plus/ C'est
247 inutile je trouve/ Ouais ils te demandent des trucs

248 E : Et de plus en plus non ?

249 **M.G** : Un petit peu ouah/ Ce qui se passe c'est que la profession fait beaucoup de résistance
250 passive

251 E : Oui/ Ici j'ai interrogé quelqu'un qui m'a dit qu'ici vous étiez en lutte/ C'est vrai qu'ici vous
252 n'êtes pas trop dans le remplissage des papiers administratifs

253 **M.G** : Y'en a que oui/ Y'en a que non

254 E : Pas trop quand même

255 **M.G** : Ouais/ Moi j'ai fait pas mal d'écoles dans le coin/ après je suis pas au courant ///Après
256 les injonctions t'en fait ce que tu veux parce qu'ils se donnent pas les moyens de travailler avec
257 nous/ On n'a pas / l'administration travaille pas avec nous/ Ils ont cassé tout ce qui était
258 formation et ils attendent que nous-mêmes on s'autoorganise comme on est pris par la classe/ à
259 part quelques passionnés parfois ils font des groupes pour monter des projets super et tout de
260 temps en temps/ mais t'as pas cette volonté de dire / Voilà nous on a du recul / on va vous réunir
261 pendant 10 jours/ On va travailler sur un sujet et vous allez progresser/ y a des problématiques
262 et l'administration elle veut pas ça du tout///Elle fait rien/Rien/ Elle te dit d'aller te former sur
263 un ordinateur//des espèces de trucs qui servent à rien/ La formation c'est nul sauf les stages/
264 J'en ai fait un de deux jours cette année et justement c'est dommage

265 E : Et c'est quoi que t'as fait comme stage ?

266 **M.G** : Un stage sur la lecture/ la compréhension/ Et c'était bien parce que c'étaient des
267 collègues/ C'étaient des écoles/ C'est des pistes/ On n'approfondit pas vraiment mais on a
268 quelques billes et ça si tu le faisais après avec un vrai projet de travail en classe ça serait

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

269 vachement bien/ J'ai fait quelques stages au début et après j'en ai eu marre d'abord parce que
270 ça a été supprimé les stages de 3 semaines

271 E : Oui les R4 devenaient des R3/ Et ça permettaient la formation des jeunes enseignants parce
272 que c'était des sortants de l'IUFM/ enfin IUFM ou autre système

273 **M.G** : Moi perso j'ai du mal avec tout ce qui est Administration/ hiérarchie / J'évite/ Alors ça
274 me joue des tours parce que par exemple tu perds vachement d'inspections donc à ça je suis nul
275 à ça/ les échelons/ les machins/ je me suis pas fait inspecté pendant des années/ Je changeais
276 d'école/ Je me baladais / J'ai du mal à rentrer dans ces trucs-là donc je me fais avoir/ peut -être
277 que je devrai être à un salaire plus haut/ Après c'est ton salaire

278 E : Oui

279 **M.G** : Par exemple y a des gens ils disent/ Ils réclament les inspections/ T'as tant d'années 4
280 ou 5 ans je crois / Ils réclament/ Y a des gens ils disent/Tu réclames/ T'es augmenté et tu
281 passeras plus rapidement / Tu changes d'échelon/ Un échelon c'est 200 euros quand même donc

282 E : Ouais/ ouah/ Donc tu perds 2500 euros dans l'année donc c'est énorme

283 **M.G** : Ouais/ je sais/ bon je me fais avoir mais je n'ai pas cette mentalité/ J'ai du mal/ J'évite
284 ça

285 E : Tu ne peux pas l'éviter (rires)

286 **M.G** : Non, non au contraire. Je ne cours pas derrière

287 E : Oui/ Que tu ne feras rien pour te mettre en valeur

288 **M.G** : La relation avec l'administration elle est inexistante pour moi/ Je la vois tous les 3 ou 4
289 ans / Je participe peu à tout ce truc là

290 E : D'accord/ Après quelle autorité tu penses avoir en classe

291 **M.G** : Ouf / Par rapport aux petits///J'essaie de me mettre dans un jeu de rôles c'est-à-dire de
292 simuler la colère/ la compassion enfin toutes les émotions mais ça ne marche pas trop quoi /
293 T'essaie qu'ils ne te mettent pas une tête comme ça mais c'est dur

294 E : Comment tu conçois une relation maître- élève

295 **M.G** : De l'empathie

296 E : Oui

297 **M.G** : J'essaie d'avoir de la proximité/ J'essaie ça/ Après ça dépend de l'âge

298 E : Ouais mais toi t'es maître de Cp

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

299 **M.G** : De Cp ouais/Tous petits

300 E : Et oui t'aurai pas peut-être la même autorité / attitude avec des Cm2

301 **M.G** : J'en ai eu déjà / Alors ce que j'essaie de faire/ J'essaie qu'ils comprennent le pourquoi
302 ça déjà et après je fais au coup par coup quoi/ c'est-à-dire/ tu vois/ je pense que pour être écouter
303 il faut vraiment participer à ce que tu fais/ Faut pas être froid/ Faut être engagé dans ce que tu
304 fais/ C'est comme un peu quand tu fais un spectacle

305 E : Je pensais exactement à ça

306 **M.G** : À toi de trouver des idées pour imaginer/ Pour capter l'attention

307 E : Comme au théâtre

308 **M.G** : C'est un peu ce côté ouais/ Et ça c'est difficile à faire parce que des fois bon on est pas
309 de bonne humeur / T'as des éléments qui font que tu oublies parce que/ Après l'autorité faut en
310 avoir/ Faut qu'elle soit un peu naturelle/ Ouais c'est ça / Après si tu passes/ Par exemple si tu
311 les punis / La punition c'est idiot parce que s'il est toujours puni c'est comme s'il était pas du
312 tout/ Ça devient un rituel / Ca fait partie de leur vie donc j'essaie/ je bricole quoi/ je bricole/ Je
313 fais semblant de les punir/ de les engueuler après je reviens parce que moi ce qui m'intéresse
314 c'est qu'ils bossent quoi/ S'ils sont dans la position de bosser bon j'ai vite fait d'annuler/ Je
315 crois que je suis pas très sévère mais je sais pas après/ et puis ça me gonfle de voir des petits/
316 je les garde un peu à la récré/ Je préfère aller les voir jouer tu vois mais quand même y en a des
317 fois des petits t'es obligé/ ils ont tellement pas de limites / t'es obligé de les poser quand même/
318 Faut y mettre de ta présence quoi/ Moi j'hésite pas non plus puis des fois quand j'ai vraiment
319 les boules je le montre/ Des fois je me lâche

320 E : Tu montres que t'es en colère

321 **M.G** : Ouais je montre que je suis en colère/ Les grandes personnes ont de plus grosses voix/
322 ça va quoi/ ça ça ne me fait pas de scrupules si tu veux (Rires). Sinon en classe j'essaie d'être
323 le plus cool possible et quand ça déborde je me dis t'as les boules allez vas-y / en ayant du recul
324 bien sûr/ c'est vrai que c'est très fatigant/ Moi tu vois je suis très content qu'on fasse une heure
325 de moins car c'est vrai que ça c'est bien

326 E : Tu le ressens ?

327 **M.G** : Ouais/ Je ne sais pas pourquoi ça a été fait/ Les rythmes scolaires/ A priori ce qu'on nous
328 dit c'est pour que les enfants soient moins fatigués de la journée scolaire

329 E : En leur enlevant la possibilité de se reposer le mercredi matin

330 **M.G** : Ça de toute façon, le mercredi ils se levaient de toute façon/Par contre pour nous les
331 journées c'est mieux/ Finir à 4 heures / On commence à avoir l'habitude mais au début je me

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

332 disais ///La gestion de la classe l'après-midi ça me va bien d'avoir que 2 heures/// Je me suis
333 bien habitué

334 E : Ça tombe bien/ En plus tu ne l'avais pas lu. Ça découle comment perçois-tu les réformes ?
335 J'avais mis les rythmes scolaires, le socle commun, le livret de compétences t'en choisis une
336 au choix

337 **M.G** : Puff le livret de compétence c'est du martien pour moi

338 E : C'est du martien ?

339 **M.G** : Ouais/ Ce n'est pas

340 E : Tu l'as eu entre les mains/ Tu l'as feuilleté

341 **M.G** : Ça m'intéresse pas du tout

342 E : Donc même

343 **M.G** : Moi je fonctionne pas comme ça du tout/ alors je comprends/ Pour des petits Cp si tu
344 dois cocher il sait bien tenir le crayon/ Moi j'essaie de synthétiser/ J'ai un esprit synthétique/
345 J'utilise/ J'essaie de regarder la personnalité générale/ sur le comportement général et j'essaie
346 de comprendre ça comment ils fonctionnent alors après je mets des appréciations/ des A/ des
347 B/ des C/ C'est pour les parents en fait/ En fait les compétences c'est une forme de
348 communication interne à l'éducation nationale alors les parents ils y comprennent rien

349 E : Et c'est quoi les compétences ?

350 **M.G** : Je ne sais pas/ Je n'y comprends rien à ça

351 E : Tu ne sais pas ce que c'est les compétences

352 **M.G** : Si, bien sûr/ Je ne suis pas idiot mais quoi c'est la capacité à faire quelque chose ? (Ton
353 dubitatif) / On te dit il sait/ c'est ça qu'il y a dans le livret des compétences/ C'est mettre un s
354 au pluriel/ C'est des trucs comme ça/ Je n'ai jamais bossé là-dessus

355 E : T'as jamais regardé et tu ne sais pas ce que c'est les compétences ? Si on te demande par
356 exemple de me dire qu'est-ce que c'est pour toi une compétence ?

357 **M.G** : C'est la capacité à faire une tâche précise/ Enfin je crois que c'est ça et donc nous on
358 doit lister les tâches précises de façon relativement détaillée et ça c'est un travail de chercheur
359 en fait / Pas un travail d'instit/ C'est intéressant en fait les compétences quand tu / Pour un
360 RASED/ Pour des enfants en difficulté/ Parce que là t'essaie de comprendre comment ils
361 fonctionnent/ Par exemple moi quand je les prends en soutien/ Je les prends un par un et je
362 regarde bien comment ils fonctionnent/ Tu vois les choses qu'il sait pas faire et donc/ je sais
363 pas comment t'expliquer/ tu coupes en tranche la tâche / Tu coupes en tranche cette notion
364 d'apprendre à lire et tu vois pourquoi il apprend pas à lire / Tu as des choses que tu peux

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

365 décliner/ Y a un problème d'orthophonie/ Ou alors il sait pas parler/ Les mots pour lui ça veut
366 rien dire et après y a tout un tas de trucs et ça c'est un travail de spécialistes et les enseignants
367 on nous a mis les pieds la dedans/ Moi je les ai lus les trucs mais y a 15 ou 20 ans au début /
368 moi je m'en suis jamais servis/ Je fais des analyses A/B/C/D/ J'explique aux parents que c'est
369 très bien / B ça veut dire qu'il travaille bien ou qu'il a quelques / alors des fois c'est lié à la
370 fatigue ou qu'il a quelques notions pour être vraiment au top et après c'est C/ Ca veut dire qu'il
371 est pas bon/ Ca va pas/ Que les connaissances sont pas suffisantes et la façon de travailler/ Il
372 utilise pas les outils et D c'est celui qui fait rien/ Il fait rien/ Il travaille pas / Voilà moi je le
373 vois comme ça/ Enfin moi je me fabrique mes outils moi-même/ Mes outils d'évaluation/ J'ai
374 jamais pu entrer dans ce truc de compétences

375 E : Ce truc de compétences ?

376 **M.G** : Ce truc de compétences/ Je les ai lues / Ils voulaient nous obliger/ Nous on a dit non /
377 Parce que je ne sais pas s'il y a des gens qui le font/ Ces espèces de gros livrets de compétences

378 E : Si y a des gens qui le font

379 **M.G** : Il sait tenir son crayon/ Il sait tenir sur la ligne/ moi je trouve/ Je ne vois pas trop l'intérêt/
380 Même je trouve que ça a un côté malsain

381 E : Pourquoi c'est malsain ?

382 **M.G** : Parce que ça taille en pièces un peu la personnalité des petits/ C'est utile un peu pour
383 faire un diagnostic/ Pourquoi l'enfant a pas appris à lire/ Alors là tu prends / Tu regardes bien
384 là tout et après y en a / Ils ont pas appris à lire/ Moi je prends la lecture ou l'écriture/ Et après
385 c'est vrai ils faut leur laisser le temps / Ouais tu peux dire c'est acquis et c'est bon / J'ai jamais
386 bosser avec ça / Ca me fait repousser (rires)

387 E : Mais t'as la chance que l'inspectrice l'accepte/ Y a des endroits où s'est imposé

388 **M.G** : Ouais mais bon/ Moi elle ne m'a jamais rien demandé

389 E : T'as des écoles où on l'impose

390 **M.G** : Ouais

391 E : Et ouah/ T'as des écoles ils remplissent/ Ils cochent/Il faut 3 jours/

392 **M.G** : Moi je fais un truc très simple/ Pour les maths/ le français / Je coche aussi/ Je mets
393 A/B/C/D/Il sait faire les additions jusqu'à tant/ Les parents ils n'ont qu'à regarder les feuilles
394 d'évaluation et ils n'ont pas besoin que j'écrive ça / Ce n'est pas tout à fait comme c'est marqué
395 sur le livret de compétences mais nous on ne nous a jamais rien demandé c'est bizarre

396 E : Ici/Ici et pourquoi ailleurs ?

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

397 **M.G** : Moi on ne m'a jamais rien demandé/ J'ai vu les inspecteurs/ Je leur ai dit comment je
398 travaille

399 E : Ils n'ont jamais rien dit

400 **M.G** : Si/ Ils ont dit comment je travaille/ Ils n'ont jamais dit « *ouais vous n'avez pas ça* » /
401 projet d'école tous ces trucs/ Rires/ Quand il passe l'inspecteur je dis à S./ aux collègues tu me
402 passes un truc que je l'ai sur le coude

403 E : Et quoi ?

404 **M.G** : Ils ne m'ont jamais rien demandé

405 E : Et qu'est-ce qu'il te demande l'inspecteur ?

406 **M.G** : Et ben tu sais l'inspecteur il te demande des papiers/ Le projet d'école/Des évaluations/
407 Tous ces trucs/ Moi je n'en ai pas

408 E : Oui/ toi tu demandes à un collègue avant qu'il arrive

409 **M.G** : Je n'en ai pas besoin/ Je demande à la directrice / donne-moi le projet d'école/ donne-
410 moi les papiers obligatoires qui sont à l'école et après les trucs à moi / mais moi ils ne m'ont
411 jamais embêté avec ça/ Je les ai trouvés super intelligents en fait / J'ai toujours rencontré des
412 personnes qui me demandaient/ qui me voyaient travailler / Les conversations tournaient pas
413 du tout autour de ce truc rachitique/ administratif

414 E : Oui

415 **M.G** : Je n'ai jamais trouvé des personnes comme ça/ J'ai trouvé des inspecteurs et des
416 inspectrices / Des inspections j'en ai eu 6 ou 7

417 E : C'est pas mal

418 **M.G** : J'en ai jamais trouvé/ Tu sais y a des gens ils te disent les inspecteurs c'est des pénibles
419 / Ils regardent tous tes papiers et tout ça/ Moi quand j'étais jeune j'ai jamais eu cette impression/
420 J'ai trouvé des gens que j'ai trouvé intéressants/ Des gens qui connaissaient le boulot/ Qui
421 avaient du recul/ //Ils sont pas sur le terrain/ Ils ont comme une loupe à eux / Leur centre
422 d'intérêt ou le truc qu'ils travaillent eux donc à partir de là ils essayent de faire passer ce
423 message et des fois/ Par exemple j'en ai trouvé un l'autre fois son truc c'était l'autonomie donc
424 il ///

425 E : En fait ils ont un truc et donc ils focalisent sur leur truc à eux

426 **M.G** : Ils ont un truc à eux et ils essaient de le transmettre/ C'est très bien/ C'est leur rôle/ ça
427 peut être intéressant mais des fois ça dépend avec qui/ ça peut tomber complètement à côté/ Les
428 instits on est vachement/ Moi je regarde les collègues on ne travaille pas tous/ on ne peut pas

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

429 dire pareil/ je ne sais pas si on ne peut pas dire si on a une grande diversité de pratiques / Je ne
430 sais pas

431 E : Moi j'ai été il/ J'ai tourné/ tourné et franchement je n'ai rien vu de très original

432 **M.G** : Voilà/ C'est ça que je veux te dire

433 E : Sur une vingtaine d'années et non on ne peut pas dire qu'y ait beaucoup de différence de
434 pratiques

435 **M.G** : C'est une espèce de culture professionnelle

436 E : Oui/ on ne fait pas preuve d'une grande originalité/ Tu les vois mes questions parce qu'après
437 ça découle

438 **M.G** : Non

439 E : Je te montrerai après/ Qu'est-ce que tu penses/ Est- ce que tu lis les IO ?

440 **M.G** : Non

441 E : Je m'en doutais vu ce que t'as dit avant / Les spécialises de didactique

442 **M.G** : Quand j'ai commencé et après j'ai arrêté

443 E : Et des pédagogues ?

444 **M.G** : C'est-à-dire ?

445 E : Par exemple comme Meirieu ?

446 **M.G** : Si les trucs de la presse syndicale, des fois / Je lis tu sais tous les ans ils font une espèce
447 de formation d'été

448 E : Oui/ Y a des chercheurs

449 **M.G** : Oui voilà/ ça j'arrive à le lire / Mais des bouquins entiers non

450 E : D'accord

451 **M.G** : J'ai lu au début et après non/ Par contre ça m'intéresse quoi mais je n'ai pas le temps en
452 fait / ça m'intéresse et j'ai lu quelques trucs / J'avais lu quoi ? / De la Garanderie / Je m'en sers
453 quoi/ C'était comment apprendre aux enfants à mémoriser quoi / Le truc quand t'es auditif/
454 visuel et tout ça / Ca c'est un inspecteur qui m'avait branché dessus / Il m'avait dit t'as à lire
455 ça parce que ça t'explique comment / Après je l'ai traduit pratiquement / Ça t'explique les actes
456 mentaux alors que nous quand on était mômes ou même moi je l'ai fait au début tu dis aux
457 gamins tiens apprenez les trucs / tout simplement tu leur dit apprends ou faites les devoirs mais
458 tu dis pas ce que ça veut dire mais je sais pas comment ils font/ Je sens que c'est plus efficace

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

459 quand tu fais prendre conscience des enfants comment ils fonctionnent / Ceux qui jouent le jeu
460 / Moi je me suis aperçu quand je dis les consignes certains le font pas/ Maintenant je l'ai écrit/
461 Pour les visuels sinon tu perds la moitié de la classe

E : Voilà

462 **M.G** : Comme on ne le sait pas/

463 E : Moi ce que je fais c'est que je donne la consigne à l'oral puis je l'écris en plus

464 **M.G** : Et à ce sujet moi je pense que j'ai été mal formé ou pas formé du tout pratiquement et
465 c'est pour ça ce que je te disais au début de la conversation/ Je pense qu'on devrait avoir des
466 remises à niveau/ Je pense qu'il y a beaucoup de gens qui te disent la même chose que moi sur
467 ton enquête/ Je pense qu'on devrait avoir des remises à niveau/ Des moments où on pourrait
468 faire des espèces de stage où on parlerait aussi de ça / Faire la jonction entre les trucs théoriques
469 et les trucs qu'on fait en classe et on le fait pas quoi/ Voilà ça c'est un truc que moi je regrette
470 un peu parce que j'ai des copains qui l'ont fait dans certains domaines et eux ils se régalaient bon
471 après ils faut y aller quoi

472 E : Donc les pédagogues ça t'intéresse mais tu manques de temps ça aussi je l'ai retrouvé
473 souvent / Y a un manque de disponibilité

474 **M.G** : Oui il faut s'aérer/ Il faut se ressourcer/ Faut être en forme quand tu arrives le matin/
475 Moi ça m'est arrivé quand j'étais plus jeune ou même maintenant/ Des fois tu te couches tard /
476 T'arrives la tête au carré mais bon t'arrives / Faut être vachement disponible pour les enfants /
477 Le côté relationnel il prime quoi

478 E : Oui/ Après t'as un peu répondu mais qu'est-ce que tu penses de l'inspection / Inspection/
479 inspecteur/ Tu vois tout ça

480 **M.G** : Ben écoutes sérieusement à quoi ça sert / Je comprends pas à quoi ça sert si ce n'est à
481 faire le plan de carrière des gens / je sais pas comment t'expliquer / C'est pas du tout dans une
482 optique de travailler ensemble avec des collègues ou des gens qui auraient du recul/ Moi
483 j'imaginerai que les inspecteurs ou des gens qui travaillent avec eux seraient là pour nous
484 regrouper au sein d'une école ou de deux écoles pour discuter/ pour regarder tout ce qu'on fait
485 pour faire un truc pour que tu progresse quoi / Je sais pas comme ils font dans les hostos / Dans
486 les hostos je sais pas si / le prof de l'hosto/ les internes ils ont une réunion puis ils travaillent
487 ensemble/ ils regardent / C'est des hiérarchie aussi parce qu'ils ont des professeurs

488 E : Des patrons

489 **M.G** : Les patrons ils sont là pour remonter le truc de tout le monde / Je pense qu'entre eux ils
490 doivent progresser quoi et nous on est dans une optique purement administrative quoi/ En fait
491 ils vérifient si tu ne fais pas trop de conneries quoi/ Je pense/ Je le ressens comme ça/ Si t'es
492 pas complètement à côté de la plaque

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

- 493 E : Oui/ Je pense qu'y aura d'autres signaux/ Les familles
- 494 **M.G** : Ouais/
- 495 E : Oui
- 496 **M.G** : ils servent à te monter tes points/ Ils ont leurs grilles/ C'est un truc vachement figé quoi
497 / Ce n'est pas parce qu'ils viennent passer une heure qu'ils te connaissent / A ce moment-là
498 s'ils voulaient vraiment t'inspecter qu'ils passent une semaine avec toi /
- 499 E : Je pense qu'ils sont très pros
- 500 **M.G** : Ouais/ Ouais
- 501 E : Moi j'ai halluciné/ J'ai été inspecté/ La nana elle n'a rien loupé/ Elle a tout vu / Des trucs
502 que je n'ai pas dits/ Ils ont quand même l'œil
- 503 **M.G** : Celle la là/
- 504 E : Oui/ Il paraît qu'elle est sympa
- 505 E : Mais surtout/ Elle atout vu/ Que j'avais un arbitre pour le sport/ Que j'avais mon secrétaire
506 dans la classe (rires)/ mon trésorier bref une masse d'infos / Ils sont quand même habitués à
507 faire ça
- 508 **M.G** : Hum (acquiescement)
- 509 E : Et toi en tant que personne est-ce que la relation de hiérarchie / Le pouvoir/ Y en a
510 qui trouve que c'est infantilisant
- 511 **M.G** : Oui/ ouah un peu/Ca ça dépend des personnes
- 512 E : Ouais
- 513 **M.G** : C'est vraiment un truc de personnes/ Après ça dépend comment tu réagis toi aussi / C'est
514 une relation duelle donc si tu / Ceux qui sont hyper angoissés par l'inspection / Qui tombent sur
515 quelqu'un qui a tendance à la ramener / Ils risquent d'être beaucoup plus gênés et infantilisés
516 que si tu as une relation plus humaine/ Tu dis bonjour Monsieur/ Bonjour Madame / ça dépend
517 comment tu ressens la hiérarchie
- 518 E : Le rapport il est asymétrique même si tu dis Madame par ce que tu sais qu'y en a un qui va
519 mettre une note et t'es en position / T'es pas entre pairs
- 520 **M.G** : Ça dépend comment tu parles aux gens et puis voilà/ Si tu envoies du monsieur
521 l'inspecteur et nanani nanana/ Les gens ils sont vachement dociles/ Ils sont vachement serviles/
522 C'est pas un jugement de valeur/ C'est juste que je sais pas s'ils se situent déjà de façon
523 inférieure / T'as une façon d'être qui est inégalitaire ouais bon moi j'ai pas eu de problèmes

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

524 donc je peux pas dire / C'est un peu des étrangers pour moi les inspecteurs / Je les ai vus
525 quoi 5 heures dans toutes ma carrière

526 E : Oui

527 **M.G** : Donc (souffle). Voilà

528 E : Deux mondes qui s'ignorent en fin de compte

529 **M.G** : Ouais c'est deux mondes parallèles/ Après si t'as besoin peut-être qu'ils réagissent bien
530 / Bon pour moi la hiérarchie c'est très très bien de pas être / Ce que je dis aux gens c'est qu'on
531 travaille nous justement sans la pression d'une hiérarchie / On a une pression sociale assez
532 générale / La hiérarchie en fait partie c'est-à-dire qu'on se doit une certaine attitude vis-à-vis
533 des petits/ Vis-à-vis des familles / On représente quand même quelque chose/ y en a qui
534 regrette que ça est perdu de son aura/ tout ça bon mais bon on doit être assez carré tu vois mais
535 en même temps quand tu viens bosser t'as pas le chef derrière qui t'aboie comme dans d'autres
536 endroits où t'as le petit chef qui vient te dire

537 E : Nous on est quand même assez responsable pour faire notre boulot

538 **M.G** : Voilà c'est ça

539 E : La grande majorité des instits jouent bien le jeu/ C'est rare de trouver des gens qui ne font
540 pas leur boulot

541 **M.G** : T'es ton propre chef

542 **M.G** : Ouais / Pour moi c'est positif/ Je connais d'autres copains qui font d'autres boulots ils
543 doivent rendre des comptes/ Tu vois / Tout ça tout le temps alors que nous on a / on doit
544 rendre des comptes à nous-mêmes en fait

545 E : Après une question/ Je pense connaître la réponse/ est-ce que tes pratiques de classe te
546 semblent en accord avec les textes officiels ?

547 **M.G** : Oui / J'essaie ouah (murmuré)/ Je ne vois pas trop

548 E : Même si tu ne les as pas lus / Tu les lis quand même/ Tu les as lus quand y a eu des réformes/
549 Tu sais toi tu es maître de Cp / Surtout quand il y a eu l'histoire avec la syllabique

550 **M.G** : Ouais/ c'était un peu décalé/ La syllabique on la pratiquait depuis toujours /Ouais moi
551 j'ai mon idée là-dessus/ Techniquement je veux dire / Je trouve que c'est hyper important et en
552 même temps ceux qui ont travaillé sur d'autres pistes ça se comprend parce que parfois c'est la
553 syllabique qui bloque l'apprentissage de la lecture chez certains enfants

554 E : Oui

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

555 **M.G** : C'est-à-dire que qu'y a des enfants à cette époque justement qui ont intégré que lire c'est
556 les syllabes qu'ils tournent en rond là-dedans et ils ânonnent tellement là-dedans que leur
557 énergie à lire des mots avec la syllabique les exclue de la compréhension d'une phrase ou d'un
558 texte / tu vois ce que je veux dire / Toute leur intelligence

559 E : Oui

560 **M.G** : Et y a des enfants qui tournent en rond dans la syllabique et qui ne se posent pas/ On leur
561 a tellement fouttu la syllabique dans la tronche qu'on se pose plus la question de savoir de quoi
562 ça parle l'histoire

563 E : Oui

564 **M.G** : La syllabique elle engendre aussi ça

565 E : Ça a un effet pervers

566 **M.G** : Ça peut avoir des effets pervers / Moi depuis le début j'ai fait des Cp/ Je n'ai pas assez
567 de recul c'est vrai pour juger de ça/ J'ai simplifié le contenu des textes/ Avant je faisais
568 Abracadalire/ C'était des vrais textes littéraires

569 E : oui/ je connais c'est Fabre

570 **M.G** : J'ai travaillé avec ça pendant beaucoup d'années et c'est vrai que je me dis quand même
571 en début d'années y a des trucs vachement durs quoi/ Y avait une grosse masse de textes à
572 apprendre par cœur quoi/ La globale était dure en début d'années et je me dis avec du recul/
573 C'est vrai y a des petits ça a dû les gêner mais par contre/ là tu vois je suis / sur des histoires/
574 Ça ressemble/ Ils en lisent une partie

575 E : Oui

576 **M.G** : Par contre par rapport à la méthode que j'utilise moi j'ai tout refait / Moi je ne sais pas
577 comment te dire je me suis fait ma méthode/ Voilà

578 E : Oui

579 **M.G** : J'utilise un support / Pour moi c'est par rapport aux familles

580 E : Oui

581 **M.G** : Les familles ont envie d'avoir un livre de lecture parce que quand même ils suivent leur
582 gamin souvent / Qu'ils aient quelque chose de compréhensible / Le lien c'est le bouquin et après
583 à partir de ce qu'il y a dans le bouquin moi j'ai développé des trucs qui sont plus pointus sur la
584 syllabique/ Plus / Des fiches de travail/ Je les fais bosser vraiment là-dessus parce que l'intérêt
585 c'est le jour où ils en sortent

586 E : Ouais

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

587 **M.G** : C'est idiot mais c'est comme ça mais bon

588 E : Et dernière question c'est qu'est-ce que tu penses de la formation des enseignants

589 **M.G** : et ben moi je ne sais pas ça dépend de laquelle ? La formation continue ou initiale

590 E : Celle que tu veux / Toi par exemple t'as 30 ans de métier quand t'as été formé

591 **M.G** : Je n'ai pas été formé moi

592 E : C'est-à-dire ?

593 **M.G** : J'ai passé un concours/ ça s'appelait Deug de deuxième année de fac en 84 et recruté sur
594 concours un peu sur la culture générale si tu veux. Moi j'avais fait des études de sciences /
595 Après j'ai été œnologue / J'ai bossé un peu/ J'ai galéré/ J'étais au chômage et un jour j'ai vu
596 dans la presse je ne sais pas où qu'il recrute des instituts et paf j'ai passé le concours comme ça
597 pour avoir du boulot/ et donc j'ai eu le concours / J'ai été reçu en juin/ Dans une école en
598 septembre comme ça

599 E : Comme les listes complémentaires/ Mais t'étais liste complémentaires

600 **M.G** : Non/ non/ Normal

601 E : Donc t'étais institut sans formation

602 **M.G** : Voilà /J' étais pas liste complémentaire/ Y avait une liste complémentaire / après comme
603 j'ai eu le concours je suis arrivé dans une école et j'ai bossé comme institut avec des collègues
604 qui m' ont aidé/ Moi j'arrive/ En plus j'avais jamais vu / j'avais jamais fait de colonies de
605 vacances/ J'avais jamais bossé avec des mômes et c'était à Clapiers/ J'ai fait un an et après
606 j'ai fait je sais pas si ça s'appelait l'IUFM ou l'École normale encore donc là j'ai été vachement
607 déçu car j'ai l'impression que j'ai perdu

608 E : -Oui

609 **M.G** : Y avait quelques trucs intéressants heureusement et après à nouveau paf je suis reparti
610 dans une école / J'ai fait 2 ou 3 stages c'est tout donc moi je me suis auto formé / Je trouve que
611 là y a un problème

612 E : C'est léger hein ?

613 **M.G** : Ouais, ouah/ Puis même y avait un problème avec les formateurs/ Y en avait quelques-
614 uns après y en a des supers mais quand même ça donne cette impression de fourre-tout / de
615 partir dans tous les sens / Je n'avais pas l'impression que c'était quelque chose de pas penser tu
616 vois

617 E : Ouais

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

618 **M.G** : J'ai l'impression que ça manquait de vision tu vois de vision mais de quelque chose d'un
619 peu organisé quoi et c'est dommage parce que ça te manque après quand tu travailles / Ça te
620 manque/ C'est-à-dire que la liberté que tu dois avoir c'est pas une liberté formelle/ D'être libre
621 ça veut dire que tu / Comment te le dire/ D'être libre dans ton métier tu sais que tu prends une
622 décision parce que tu sens que c'est étayé par ce que tu sais

623 **M.G** : Et on ne l'a pas/ A part toi qui est plus jeune/ Moi je n'ai pas l'impression

624 **E** : Parce qu'avant on était dépendant/ Maintenant qu'on est cadre A c'est nous qui devons tout
625 mettre en œuvre/ Par exemple un parent qui te cause souci /Dans les compétences du prof
626 inscrites dans le référentiel métier y a marqué que l'enseignant doit être capable de procéder à
627 des situations conflictuelles c'est-à-dire que si tu es victime d'une agression d'un parents ils
628 peuvent retourner la situation en disant que vu que tu es cadre tu dois être capable de gérer une
629 situation conflictuelle / Avant quand t'étais instit c'était pas comme ça/ C'était pas cette même
630 logique

631 **M.G** : Oui/ Oui/ Bon la formation pour moi c'est un truc quasiment inexistant / C'est à la limite
632 de l'inexistence / On est vachement autonomes/ On se forme nous-mêmes / Du coup elle a lieu
633 avec l'échange avec les autres je trouve

634 **E** : Ça aussi c'est un truc que j'ai remarqué/ ça s'appelle la formation entre pairs / C'est entre
635 nous

636 **M.G** : Et c'est très informel/ C'est ce qui dérange parfois l'administration / enfin ils le savent/
637 C'est vachement informel/ On discute entre collègues/ Toi tu fais ça comment / ça fait voir /
638 Enfin moi j'ai toujours fait ça comme ça

639 **E** : Ça veut dire qu'y a une solidarité de métier

640 **M.G** : Ouais/ Ouais/ enfin faut la construire mais si tu veux tu peux la construire / Y a des gens
641 qui sont réticents/ Après oui mais c'est léger quand même je trouve

642 **E** : Ça ne suffit pas

643 **M.G** : Ouais / T'as pas assez de remises en cause

644 **E** : Oui parce que c'est entre nous

645 **M.G** : Tu peux te remettre en cause si t'arrive dans un Cp qu'y en 15 qui ne savent pas lire tu
646 te poses des questions/ Heureusement que ça ne t'arrive pas/ Peut – être que ça arrive à de
647 jeunes collègues bons tu te dis purée

648 **M.G** : J'y crois plus à tous ces trucs / C'est du bla bla et c'est toujours pareil

649 **E** : oui

M. G, Professeur des Écoles

Durée :106 minutes

Lieu : Salle de classe

650 **M.G** : Je pense qu'on nous brouille les cartes sans arrêt/ Y a jamais eu / Je te dis ça a pas tant
651 changé que ça / Dans le fond/ Ils font des petits /les rythmes scolaires/ C'est vrai ça fait du
652 remue-ménage mais ça a pas changé grand-chose/ Ce qui serait intéressant c'est que les
653 enseignants aient du temps pour travailler en groupes / Qu'y ait moins d'élèves dans les classes/
654 Qu' y aient des méthodes/ Qu'on trie dans la façon d'enseigner/ Qu'on sache ce qu'on veut/
655 Qu'on nous informe un peu plus quoi/ On peut pas tout faire par nous-mêmes/ Nous on est en
656 bas de la chaîne et on applique/ On est sur le terrain/ On est pas des débiles mais on / Moi je
657 sais que souvent/// Non je crois plus à tout ça/ Je pense que c'est un grand blabla/ C'est plus
658 adressé à nous/ C'est adressé aux média et aux gens enfin à la société/ J'y crois pas à tout ça /
659 Surtout en ce moment qu'on te dit faut pas dépenser un sou (rires) C'est pas possible

660 E : Oui/ Une utopie

661 **M.G** : Oui/ Non je n'y crois pas à ça

662 E : Merci

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

1 E : Bonjour

2 **Mme I** : : Bonjour

3 E : Merci de m'accorder cet entretien/ Je vais te poser comme question ce que tu penses de
4 l'Éducation nationale depuis ces 20 dernières années ?

5 **Mme I**: Ah ben c'est une machine assez difficile à/ Donc l'Éducation nationale c'est sûr qu'on
6 a du mal à bouleverser les choses/ Les Instructions officielles on est quand même obligé de les
7 mettre en œuvre / Les parents sont maintenant la plupart du temps informés des contenus/
8 Pourtant parfois on a été amenés à avoir un esprit critique/ Les programmes ont est quand même
9 obligés de les appliquer ensuite chaque fois qu'y a un nouveau ministre on subit ces
10 changements parfois de livres ou d'ouvrages

11 E : Oui

12 **Mme I** : Par exemple moi ça fait longtemps que j'ai enseigné en Ce1 pourtant j'ai dû m'adapter
13 au changement de manuel / Par exemple cette année on n'ose pas commander de nouveaux
14 manuels parce que peut- être et bien l'année prochaine il va y avoir de nouveau programme

15 E : Oui

16 **Mme I** : Donc l'Éducation nationale c'est une machine un petit peu comment dire/ Quand on
17 dit dégraisser le mammoth de l'Éducation nationale c'est-à-dire qu'on a du mal même si on a
18 des volontés de se plier comment dire aux ordres plus ou moins venus des différents ministres
19 qui se succèdent voilà et après y a eu des progrès de faits dans la prise en charge des élèves en
20 difficulté et tout ça bon après c'est vrai (///)

21 E : La loi 2005

22 **Mme I** : Oui par exemple voilà donc on est plus près des élèves/ On essaie de mieux s'occuper
23 des élèves en difficulté mais on a quand même du mal par rapport aux effectifs qu'on a ben on
24 ne peut pas avoir un regard personnalisé sur chaque enfant c'est ça le problème

25 E : Oui

26 **Mme I** : C'est justement le souci qu'on va avoir l'année prochaine puisque là quand on a un
27 CE1 avec 28 élèves on ne peut pas effectivement avoir un regard personnel sur chacun et c'est
28 une frustration quoi/ C'est vrai que voilà pour///

29 E : Oui/ Donc une difficulté à appliquer les textes

30 **Mme I** : Oui/ La plupart du temps on reçoit des ordres après c'est aussi beaucoup
31 d'administratif/ Des textes oui officiels qui après finalement on voit les objectifs finaux mais
32 on a du mal à les mettre en œuvre quoi voilà

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

33 E : Et après je vais te poser comme question quelles sont les missions fondamentales que l'école
34 devrait privilégier ?

35 **Mme I** : Alors moi je pense que c'est au départ apprendre à lire et à écrire/ Ensuite maintenant
36 de plus en plus on a une autre mission / Après ça dépend si c'est la mission d'école ou la mission
37 d'enseignant

38 E : L'École/ L'École

39 **Mme I** : L'École ben moi pour moi c'est quand même instruire/ Apprendre les fondamentaux/
40 Apprendre à lire/ Écrire/ Compter et aussi apprendre à réfléchir/ A prendre du recul sur les
41 informations qu'on peut recevoir/ Avoir un esprit critique/ En tout cas moi j'essaie dès le plus
42 jeune âge à apprendre à se poser/ A prendre du recul / Se poser des questions par rapport à ce
43 qu'on entend/ Ce qu'on entend dans la rue ou ce qu'on entend de la part de ces parents et c'est
44 pas forcément la vérité et voilà

45 E : Et les enfants de 7 ans/ Par exemple quand y a eu les attentats de Charlie

46 **Mme I** : Oui

47 E : Comment tu procèdes ?

48 **Mme I** : Ça a amené pas mal de débats dans la classe c'est vrai euh après nous on doit quand
49 même rester neutre par rapport/ Ne pas prendre de position/ Ce n'est pas le rôle de l'enseignant
50 de prendre une position

51 E : Oui

52 **Mme I** : Donc on peut en discuter et souvent malheureusement les enfants rapportent ce qu'ils
53 entendent à la maison quoi/ Donc ce n'est pas évident/ On a beau essayé de créer un débat au
54 sein de la classe mais le problème c'est qu'ils répètent souvent la parole des parents à cet âge-
55 là mais après moi j'accepte les débats dans la classe

56 E : Oui

57 **Mme I** : On ne peut pas prendre de position ni avoir un regard/ On doit rester neutre par rapport
58 à ça donc moi j'ai dit par rapport à Charlie que c'était quand même on a des droits/ Que c'est
59 une atteinte à la liberté de la presse / Que c'est une atteinte à nos libertés d'expression/ A cet
60 âge-là le retranscrire c'est pas facile parce que ça rentre tout de suite dans les méchants contre
61 les gentils donc voilà c'est difficile d'avoir une vision précise de l'événement parce que pour
62 eux c'est des méchants qui ont tué les autres et ils n'ont pas pu comprendre la dimension au-
63 delà de ça/ Donc voilà mais la mission c'est pas malheureusement c'est apprendre aussi à vivre
64 en société/ J'en ai pas parlé / C'est-à-dire à supporter l'autre/ A accepter les autres et à vivre
65 ensemble

66 E : Oui

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

67 **Mme I** : : Ça c'est un travail presque quotidien/ ça ne fait pas l'objet d'une discipline à part
68 entière ben pourtant tous les jours on est confrontés à des problèmes relationnels/ A accepter
69 l'autre/ La tolérance voilà donc au-delà des apprentissages aussi l'apprentissage de la vie en
70 société

71 E : Oui

72 **Mme I** : La tolérance et (///)

73 E : D'accord/Ensuite comment tu définirais ton métier ?

74 **Mme I** : Alors mon métier ça rejoint un peu ce qu'on vient de dire c'est-à-dire que mon métier
75 c'est à la fois enseigner/ Apprendre à respecter le programme et aussi à apprendre aux enfants
76 à vivre ensemble et à / Et ça ça prend parfois le dessus sur le reste

77 E : Oui

78 **Mme I** : Surtout encore une fois quand on a des classes surchargées comme c'est le cas ces
79 dernières années / On est confrontés aussi à des conflits / En fin d'année ça prend une dimension
80 encore plus importante et moi mon métier c'est aussi apprendre à la socialisation/ A essayer
81 d'accepter les autres et d'être tolérant et voilà / Gérer les conflits ça aussi en dehors de
82 l'instruction et des apprentissages

83 E : Oui

84 **Mme I** : Fondamentaux/ Global

85 E : Et comment tu le vis ?

86 **Mme I** : Et ben je le vis comme un stress permanent/ Disons que j'aime mon métier/ J'aime
87 les relations avec les enfants/ Tout ce qui me pèse c'est tous les à-côtés qui ont pris une
88 importance que voilà/ Ne serait-ce que je vais te dire un exemple bête mais corriger les cahiers
89 ça m'intéresse pas voilà/ Pourtant ça fait partie de notre travail

90 E : Oui

91 **Mme I** : Euh tout ce qui est administratif ça ne m'intéresse pas/ Ce que j'aimerais c'est
92 apprendre aux enfants le contenu des programmes et puis ne pas avoir toute cette gestion qui
93 devient/ Qui pour nous est une surcharge de travail et qui n'apporte en rien / Les évaluations
94 c'est pareil/ Est-ce que c'est nécessaire d'en faire ?/ Pourquoi ?/ Il faut bien un rendu aux
95 parents des résultats de leur enfant mais ça devient quelque chose de fastidieux de faire des
96 évaluations alors que parfois on va grignoter du temps sur les apprentissages pour faire ça parce
97 qu'on nous a dit de le faire/ On n'a pas envie de faire des évaluations/ On nous a dit qu'il faut
98 en faire et pourtant qu'est-ce que ça nous apporte ?/ Est-ce qu'on a besoin de ça pour dire aux
99 parents- Votre enfant a tel problème dans telle matière- Faudra peut-être (///)

100 E : Oui

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

101 **Mme I** : Voilà toute cette part un petit peu lourde à gérer quoi/ Après moi au niveau préparation
102 ben c'est vrai que ça fait longtemps que j'ai le même niveau donc je n'ai pas ce souci-là / Moi
103 je vis bien mon métier mais tout ce qui me gêne c'est ce côté administratif/ Enfin administratif/
104 Gestion/ Et puis aussi parfois à gérer les conflits entre les enfants

105 E : Oui

106 **Mme I** : Qui au départ on ne nous a pas dit qu'on allait faire ce travailla pour ça/ Ce n'est pas
107 évident pour nous/ ça veut dire aussi qu'on a besoin d'une formation supplémentaire parce
108 qu'on n'est pas formés à ça ça s'apprend au fil du temps avec l'expérience humaine et tout ça /
109 Ce n'est pas évident à gérer quoi

110 E : Oui

111 **Mme I** : Voilà

112 E : Donc en fait tu penses que l'évaluation c'est pour un rendu donc c'est un peu une fonction
113 de contrôle

114 E : Oui

115 **Mme I** : Oui/ Un petit peu/ Après que les parents soient intéressés par les résultats c'est normal/
116 Mais on est capables de leur dire sans ces évaluations fastidieuses/ Il suffit qu'ils consultent les
117 cahiers

118 E : Oui/ Voilà

119 **Mme I** : Mais déjà tous les enseignants se rendent compte qu'au bout d'un trimestre à peu près
120 et parfois moins 2 mois on a déjà une vision tout à fait précise de l'enfant/ De ces lacunes et de
121 ces compétences donc est-ce vraiment utile de faire tout ce tralala parce que ça prend une part
122 assez importante dans le temps aussi et aussi le travail qui en découle quoi/ Voilà

123 E : Ensuite/ Est-ce que le métier a évolué depuis ton entrée dans la profession ?

124 **Mme I** : Et ben justement par rapport ///

125 E : Combien d'années d'ancienneté tu as ?

126 **Mme I** : Alors moi j'ai commencé en 1986/ J'ai donc / On est en 2015/ J'ai 27/

127 E : Combien d'années ?

128 **Mme I** : Je n'ai pas calculé/ Là tu me prends de court mais/ '88 j'ai commencé donc ça fait
129 combien ?

130 E : '88/2015/Ca fait 30 ans/ Pas tout à fait / ça fait 27/28 ans

131 **Mme I** : J'ai commencé après l'école normale en 1988

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

132 E : Ouais

133 **Mme I**: Oui donc ça fait environ 30 ans mais le métier a changé ou bien cette gestion des
134 conflits/ Cette façon / Ce poids que font peser les parents par rapport aussi à la pression qu'il
135 exerce sur nous/ Quand il y a des conflits justement entre les enfants les parents qui s'en mêlent
136 donc ça nous demande des entretiens avec les gens/ Être méfiants / Voire à qui on a affaire /
137 Avec les enfants on n'a pas non plus beaucoup de marche de manœuvre / On doit imposer une
138 certaine discipline dans les classe qui est pas évidente à avoir dans les classes aussi/ Donc on a
139 tout cette pression des parents qui pour moi///

140 E : C'est les parents maintenant parce qu'il y a 30 ans en arrière

141 **Mme I** : Oui moi je me sentais plus libre il y a quelques années en arrière que maintenant/
142 Maintenant je trouve qu'ils sont trop rentrés peut-être au sein de l'école/ Ils se sont trop mêlés
143 de notre métier

144 E : Oui

145 **Mme I** : Et du coup ils tiennent pratiquement les rênes du pouvoir

146 E : Oui

147 **Mme I** : Bon après c'est à nous de nous imposer et de ne pas nous laisser manipuler

148 E : Oui

149 **Mme I** : On sait quand même bien qu'on n'a pas énormément de marche de manœuvre

150 E : Ouais

151 **Mme I**: Quand on a un enfant qui pose problème on n'a pas toujours la possibilité de régler ça
152 à l'amiable/ Alors si on tombe sur des parents qui sont compréhensifs ça va mais après bien
153 souvent ça peut engendrer des conflits relationnels et voilà/ Que nous on se sente victime alors
154 que quelque part on a voulu essayé / Je pense aux enfants qui sont pénibles et qui ont des
155 problèmes d'attention et de concentration bon ben si on est trop sévère avec eux ben on va
156 peut-être se faire reprocher par les parents de l'avoir trop été/ Si on l'est pas assez/ Qu'on est
157 laxiste ça va pas allé non plus/ Faut trouver un juste milieu qui convient aux parents mais
158 sachant que notre métier on va moins bien le faire parce que on va laisser passer un peu des
159 choses ou c'est toujours un genre de compromis entre la rigueur et le laisser- aller qui est pas
160 toujours bon mais on essaie d'avoir la paix parfois/

161 E : Après je vais te poser comme question quelle autorité tu penses avoir en classe ?

162 **Mme I** : Alors moi j'ai eu des moments où j'ai senti que je n'avais pas assez d'autorité/
163 Certaines classes qui m'ont échappé/ Maintenant j'avoue qu'avec l'expérience j'essaie de créer
164 des règles strictes au départ et après au fil de l'année j'assouplis mes règles / Du coup il me

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

165 semble que j'arrive à mieux gérer les classes quoi/ Que moi ça m'est déjà arrivée par le passé
166 d'être débordé par une classe et on a l'impression qu'il avait pris le dessus

167 E : Oui

168 **Mme I** : Donc l'autorité j'ai été obligé d'en avoir/ Moi ce n'était pas dans ma nature d'être très
169 stricte / Malheureusement comme l'expérience m'a montré que j'avais été débordée et ben
170 maintenant je joue un rôle/ Au départ je crée des règles strictes / Règles affichées au tableau et
171 ///

172 E : tu les cadres

173 **Mme I** : Voilà/ Jusqu'à Noël j'essaie d'être ferme et après je lâche un peu

174 E : Oui/ Oui

175 **Mme I** : Moi ma nature comment dire ? / Je suis peut-être un peu trop tolérante et puis j'accepte
176 certaines choses mais qui parfois après vont me jouer de mauvais tours/ Voilà/ Donc après ça
177 déborde/ ça crée la zizanie dans la classe/ C'est difficile de récupérer les choses quoi/ Donc
178 j'essaie de faire comme on m'a appris sur les livres mais ce n'est pas toujours évident pour moi
179 de mettre en œuvre donc voilà

180 E : Comment tu perçois les réformes ?

181 **Mme I** : C'est-à-dire que ?

182 E : Les réformes/ Les rythmes scolaires/ Y en a plusieurs / Après tu en choisis une/ Rythme
183 scolaire/ Livret de compétences/ Socle commun

184 **Mme I** : Rythmes scolaires pour moi ça pas été positif/ Pour personne/ Ni pour les enfants parce
185 que le but c'était quand même que leurs rythmes soit allégés et que la concentration s'améliore
186 et qu'ils soient moins fatigués / Moi je vois aucun changement au contraire / Ce sont des enfants
187 pour qui au contraire la semaine est très très lourde et finalement qui restent aussi le mercredi
188 après midi alors qu'auparavant ils étaient gardés/ Moi je vois au niveau du CE1/ Souvent les
189 parents s'organisaient pour que les enfants soient gardés soit par des nounous/ Des grands-
190 parents/ Des amis/ Des voisins et là au contraire ils les mettent à l'école et l'après-midi ils vont
191 au centre de loisir/ Ce qui fait que pour eux la journée est épuisante quoi et donc au final je ne
192 vois pas de changement si ce n'est que la semaine est plus longue/ On n'a pas de répit/ Ni les
193 enfants ni nous et pas de recul sur les choses/ Le nez dans le guidon toute la semaine et (///)

194 E : Oui/ Toi t'as eu la sensation d'être plus fatiguée ? Avec des classes comparables ?

195 **Mme I** : Alors moi franchement oui/ Moi j'ai trouvé que les semaines étaient très longues/ Bon
196 après je fais l'étude le soir alors c'est personnel aussi mais

197 E : C'est personnel mais

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

198 **Mme I** : Oui voilà c'est pour des raisons financières mais bon ceux qui finissent à 4 heures
199 peut-être ils ont pas la même vision des choses que moi mais moi je trouve que la semaine est
200 très longue et surtout les enfants sont épuisés le vendredi/ Le jeudi on commence à les voir
201 fatigués et inattentifs alors bon on va pouvoir aussi dire c'est pas que la réforme des rythmes
202 scolaires/ Ils l'étaient avant c'est vrai mais ils le sont pas moins maintenant et donc ça veut dire
203 que ça pas été concluant

204 E : Oui

205 **Mme I** : Voilà ben si le but c'était d'alléger la semaine moi je pense qu'au contraire elle a été
206 alourdie la semaine/ Alourdie

207 E : Ouais

208 **Mme I** : Et les enfants même les parents en fin d'année me disaient le mercredi matin je vais
209 les garder parce qu'ils sont trop fatigués/ Ils arrivent plus à se lever donc voilà/ Le livret de
210 compétences c'est pareil/ Moi je n'ai pas une vision positive de ça du tout

211 E : Tu peux en parler un peu

212 **Mme I** : Euh oui très peu parce que moi je l'ai même pas lu/ On l'a pas mis en œuvre ici / Nous
213 on fait nos évaluations chacun par niveau et mais pour moi ça n'apporte rien/ Normalement
214 c'était pour mieux cerner les lacunes de chacun mais comme y a pas si tu veux d'utilisation
215 après / On se contente de faire un diagnostic mais après rien n'est fait pour remédier aux
216 problèmes donc je vois pas trop l'intérêt/ Là aussi c'est une surcharge de travail pour pas grand-
217 chose au final quoi/Ce qu'il faudrait faire idéalement parlant si on avait moins d'élèves c'est de
218 vraiment tenir compte de chaque compétences qui n'a pas été acquise et faire une remédiation
219 et ça ça jamais été fait/ On essaye / Au cas par cas on y arrive pas quoi donc après ça serait aux
220 parents de prendre le relai mais c'est pas fait la plupart du temps quoi

221 E : Oui

222 **Mme I** : Voilà/ Je ne sais pas si tu as d'autres questions à me poser sinon

223 E : Si

224 **Mme I** : Pourquoi pas ?

225 E : Le socle commun tu en as entendu parler ?

226 **Mme I** : Euh/ Alors non/ Le socle commun c'est les compétences de base

227 E : Les 7 compétences

228 **Mme I** : : Oui

229 E : Et alors qu'est-ce que j'en pense ?

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

230 **Mme I** : Ouais/Bon moi ça me semble bien quand même de fixer au départ les compétences
231 de base mais après je sais même plus si les compétences c'est lire/ Écrire euh

232 E : Y en a 7/ Après y en a 8 / C'est le français/ Les maths

233 **Mme I** : Oui/ Mais y a aussi le vivre ensemble/ L'esprit d'initiative

234 E : Oui voilà

235 **Mme I** : Alors c'est bien mais après c'est toujours des comment dire/ Des idéaux qu'on a du
236 mal à atteindre parce que bon / On fait avec le public qu'on a/ On fait du mieux/ Déjà de sauver
237 les meubles/ A apprendre les rudiments de ce qu'il faut savoir / Par exemple oui en CE1 on
238 devrait faire de la production d'écrits / On parlait de ça/ Alors chaque année on se dit cette
239 année je vais faire mieux/ Je vais essayer d'en faire et tout ça et puis après on est pris dans un
240 engrenage/ Déjà arriver à les initier à l'étude de la langue avec tout ce qui est grammaire-
241 conjugaison qu'on appelait avant étude de la langue déjà c'est tellement fastidieux

242 E : Oui

243 **Mme I** : Et que les enfants comment dire ont un faible niveau que c'est un petit peu surtout en
244 début d'année où les lecteurs/ Les non lecteurs y a des inégalités donc c'est difficile de mettre
245 en œuvre la production d'écrits par-dessus/ On a des idéaux avec lesquels on est très d'accord

246 E : Ouais

247 **Mme I** : Mais de les mettre en pratique ce n'est pas facile

248 E : Ça a été réfléchi par des gens qui n'ont pas été sur le terrain et du coup y a ///

249 **Mme I** : Du coup y a un écart entre ce qui est l'idéal/ Bien sur ce dont tout le monde rêve et la
250 E : réalité sur le terrain où

251 E : C'est virtuel

252 **Mme I** : Voilà/ En plus on a un groupe trop important pour pouvoir/ Si on avait des petits
253 groupes pour pouvoir

254 E : Oui

255 **Mme I** : On serait plus attentionné sur chacun mais là on a l'impression de faire un travail de
256 masse quand même/ ça c'est frustrant pour un enseignant de pas pouvoir/ On voit bien un enfant
257 qui ne suit pas mais aller vers chacun c'est fastidieux/ Ou alors ça veut dire qu'on laisse tout le
258 reste de la classe seul et on s'occupe d'un cas / Il faut qu'ils aient de l'autonomie pour que tu
259 puisses les mettre en lecture

260 E : Ouais

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

261 **Mme I** : Et après on essaie de faire des groupes mais ça veut dire que si on fait des ateliers on
262 va travailler avec un groupe / Un petit groupe et les autres tu les laisses en autonomie donc la
263 classe c'est un enfer/ On a un bruit énorme

264 E : Oui

265 **Mme I** : Donc on y renonce /Y a plusieurs solutions mais c'est toujours insatisfaisant quoi

266 E : Après je vais te poser comme question ce que tu penses de l'inspection ?

267 **Mme I** : Alors l'inspection ça infantilise pour moi

268 E : Ouais

269 **Mme I** : Et puis ce n'est pas un moyen de contrôler trop/ Que si c'est pour nous contrôler je
270 ne trouve pas que ce soit très efficace/ On peut très bien faire un travail super brillant le jour où
271 y a l'inspecteur et puis je ne sais pas s'il va pouvoir se rendre compte ou pas de ce qu'on a fait
272 auparavant/ Bon c'est vrai que certains jettent un œil sur les cahiers/ Ils ont une vision
273 d'ensemble de ce qu'on a fait

274 E : Oui

275 **Mme I** : Parce que c'est pas très/ Enfin pour moi c'est presque inutile quoi/ C'est vraiment/ En
276 plus ça nous infantilise parce qu'on est dans une position où on est quand même stressés par
277 l'inspecteur donc on même pas avoir la même attitude que en temps normal et puis en plus
278 quand y a des problèmes ça arrive aux oreilles de l'inspecteur généralement/ Les parents se
279 chargent de transmettre les problèmes qui ont lieu sur le terrain/ Ça passe aussi par la directrice
280 qui va le rapporter à l'inspecteur donc de toute façon / Moi j'ai jamais trouvé ça si efficace quoi

281 E : Toi t'en aurais pas besoin quoi ?

282 **Mme I** : Oui pas du tout

283 E : Enfin ce n'est pas toi qui n'en aurais pas besoin/ On pourrait très bien travailler sans
284 inspection

285 **Mme I** : Moi j'estime que/ C'est vrai que l'année où y a l'inspecteur malheureusement c'est
286 dommage de le dire mais on essaie de faire mieux / Donc ça nous infantilise quoi

287 E : Oui

288 **Mme I** : Ça nous met dans une situation où ça ne reflète pas le travail quotidien en fait

289 E : Oui

290 **Mme I** : Donc moi je me demande l'utilité en plus il ne nous apporte rien au niveau conseils/
291 S'ils vont faire des petites remarques/ Eux aussi ils sont assez loin de la réalité

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

292 E : Oui

293 **Mme I** : Moi par exemple la dernière fois que je me suis fait inspecter l'inspectrice m'a dit que
294 je les faisais pas assez écrire sur les cahiers/ Alors je lui ai montré tout ce qu'ils faisaient quand
295 même en CE1/ Alors oui elle me dit y a trop de photocopies tout ça mais si tu veux leur
296 apprendre des choses à un moment donné il faut leur donner des photocopies/ On va pas acheter
297 des livres tout le temps donc voilà / C'est des remarques qui ne sont pas pour moi fondées ni
298 utiles quoi/ Moi ça va pas me changer ma façon de travailler après au plan personnel ça m'a
299 jamais rien apporté / Ben ça nous met dans une situation où on attend notre note comme des
300 petits gamins et on essaie de faire de notre mieux/ Ça crée un esprit d'hypocrisie en fait
301 puisqu'en fait ça reflète pas vraiment/ On joue un rôle parfait le jour de l'inspection et tout le
302 reste du temps/ En fait c'est vrai qu'y a les parents qui surveillent aussi

303 E : Oui

304 **Mme I** : Pour moi les véritables inspecteurs c'est les parents quand même/ Je veux dire c'est
305 eux qui sont derrière nous à contrôler

306 E : Oui

307 **Mme I** : Mais après sur le plan de la carrière et de l'enseignement je ne vois pas ce que ça va
308 apporter une inspection

309 E : Ouais

310 **Mme I** : Je dis que ça nous infantilise parce que ça nous met dans une situation d'élève face à
311 son maître quoi/ C'est-à-dire qu'on doit tout faire bien comme on nous a appris sans se poser la
312 question de savoir si c'est utile ou pas/ Voilà/ Au niveau des cahiers journal c'est utile le cahier
313 journal quand ça fait 15 ans qu'on a la même classe ou ils veulent/ Ils exigent certaines choses
314 de nous parce que c'est utile dans notre métier/ Moi je crois pas

315 E : Oui

316 **Mme I** : Alors après ça leur permet d'avoir un contrôle rapide mais le cahier journal on peut
317 très bien le fausser/ Mette n'importe quoi dedans/ Voilà donc je ne vois pas l'intérêt

318 E : Ouais

319 **Mme I** : Pour mon métier en tous les cas

320 E : Donc toi tu serais contre / Tu serais contre une inspection

321 **Mme I** : Ben / Moi je n'en vois pas l'utilité/ Si on m'expliquait l'utilité je veux bien mais
322 franchement

323 E : Ouais

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

324 **Mme I** : Je ne vois pas l'intérêt/ Enfin je trouve qu'y aurait d'autres façons de faire/ Par
325 exemple ben qu'on ait des formations si on veut nous faire progresser/ L'inspecteur moi il ne
326 m'a jamais fait progresser/ C'est plutôt par les formations personnelles qu'on pourrait avoir/
327 Des stages / Si on veut s'améliorer c'est avec ça

328 E : Ouais

329 **Mme I** : Ce n'est pas avec les inspections

330 E : Ouais

331 **Mme I** : Alors la notation c'est poussé/ Moi je sais que pendant longtemps je suis partie/ J'ai
332 eu 3 enfants / J'ai eu dans ma carrière des trous

333 E : Oui

334 **Mme I** : Et du coup je n'ai pas été inspectée alors que les autres avaient été inspectés et du
335 coup je me trouve avec une note inférieure à des collègues qui ont la même ancienneté que moi
336 / Donc je ne trouve pas ç ajuste non plus parce que

337 E : Ouais

338 **Mme I** : Je n'ai rien fait de mal / C'est juste parce que j'étais en congé maternité et après congé
339 parental

340 E : Oui

341 **Mme I** : Aussi parce que j'ai eu des problèmes dans ma vie privée donc à certains moments je
342 n'ai pas suivi le cursus habituel donc

343 E : Oui

344 **Mme I** : Donc je ne trouve pas que ce soit très logique bon/ La note ça devrait correspondre
345 (///)

346 E : voilà je sais (rires)

347 **Mme I** : : Oui moi je n'ai pas 20/20 parce que j'ai pas mal fait mon travail c'est parce que je
348 n'ai pas eu un cursus habituel par rapport à certains collègues qui ont suivi depuis la sortie de
349 l'école normale le chemin tracé

350 E : Tracé/ Toi tu t'es permis de faire des enfants

351 **Mme I** : Pas que ça / J'ai eu des événements dans ma vie qui ont fait que j'ai parfois dû
352 m'arrêter de travailler voilà

353 E : Donc ok et est-ce que tes pratiques de classe te paraissent en accord avec les textes officiels ?

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

354 **Mme I** : Oh oui/ Moi il me semble/ Bon c'est-à-dire que moi je ne me suis pas embêtée par
355 rapport à mes pratiques de travail/ J'ai des fichiers/ Un en français/ Un en maths qui
356 correspondent au programme si c'est ça la question ?

357 E : Oui je comprends ce que tu me réponds c'est-à-dire que comme tu utilises les fichiers tu
358 prends la progression/ T'es sûre que t'es dans les clous

359 **Mme I** : Oui voilà /J'essaie pas d'improviser moi/ J'essaie de me simplifier la vie dans ma
360 pratique justement

361 E : T'as les fichiers qui sont faits

362 **Mme I** : Et je m'en échappe pas/ C'est tous les jours une page du fichier et voilà et j'ai choisi
363 cette méthode là parce qu'au départ quand je suis arrivée j'avais rien/ Aucun manuel/ Rien du
364 tout et donc justement je piochais à droite/ A gauche pensant que j'allais faire un travail
365 merveilleux mais en fait si des éditeurs se sont penchés sur des fichiers élaborés comme ça moi
366 je trouve que autant se fier à leur travail et c'est beaucoup mieux fait/ Au moins la progression
367 elle est réfléchiée et nous on n'a pas le temps d'imaginer tout ça/ Voilà/ En tout cas moi je me
368 colle au fichier/ C'est bête et méchant / Je me colle aux programmes officiels c'est vrai/ C'est
369 pas pour me vanter mais j'innove en rien

370 E : Oui

371 **Mme I** : Après voilà j'ai changé souvent de fichiers parce qu'y en a certains qui ne me vont
372 pas et après moi j'ai toujours travaillé comme ça depuis quelques années quoi

373 E : Oui/

374 E : Parce qu'en fait c'est plus confortable et que ça te laisse///

375 **Mme I** : : Du temps pour faire autre chose parce que bon passer du temps à préparer des
376 séquences moi j'ai arrêté

377 E : Ouais d'accord

378 **Mme I** : Voilà

379 E : Et après qu'est-ce que tu penses de la formation des enseignants tu en as parlé tout à l'heure
380 un petit peu

381 **Mme I** : Ah ben la formation des enseignants elle est zéro quoi/Moi je veux dire/ L'école
382 normale c'était///

383 E : Tu peux me raconter toi ton cursus

384 **Mme I** : Oui

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

385 E : Avec toutes les étapes ce que t'as fait/ Quand t'es rentré dans le métier/ Est-ce que c'est un
386 choix ?

387 **Mme I** : Moi j'ai fait une licence de sciences économiques donc à Montpellier

388 E : Oui

389 **Mme I** : Je me suis inscrite en maîtrise

390 E : Ouais

391 **Mme I** : Et là j'ai voulu préparer le CAPES parce qu'à l'intérieur de la fac y avait un prof qui
392 préparait au CAPES de sciences éco/ Au départ c'était mon objectif donc j'ai passé l'écrit du
393 CAPES que j'ai eu et après entre temps le concours c'était un concours DEUG à l'époque ça
394 s'appelait Formation Spécifique DEUG des enseignants/ Des instituteurs avec un DEUG/ Je
395 crois que c'était un DEUG/ Oui ça s'appelait FIS DEUG/ Il fallait avoir un DEUG pour passer
396 le concours et il se trouve que je l'ai réussi l'oral j'aurais dû le passer au mois de septembre et
397 j'ai réussi le concours entre temps de prof afin c'était pas prof / Instituteur à l'époque

398 E : Ouais

399 **Mme I** : Donc j'ai tout arrêté parce que moi je galérais quand même dans mes études parce
400 que financièrement parlant j'étais obligée de travailler l'été donc toute contente d'avoir réussi
401 un concours je me suis dit je passerai quand même le CAPES plus tard

402 E : Oui

403 **Mme I** : Donc je suis rentrée/ Alors comment ça se passait ? / J'ai eu le concours et on m'a
404 appelé voilà/ J'ai eu le concours je crois que c'était à la fin de l'année scolaire et on m'a appelé
405 au mois de janvier sur un poste/ Parce qu'à l'époque on n'était pas formé/ On allait directement
406 sur une classe/ C'est un mode de recrutement un peu particulier à l'époque donc on allait sur
407 une classe

408 E : En liste complémentaire

409 **Mme I** : Oui un peu/ Voilà on avait des conseillers pédagogiques qui venaient nous encadrer
410 évidemment / Je me rappelle j'avais un CP le matin et un CM2 l'après-midi/ Accompagnée
411 bien sûr de visites régulières mais en fin moi au départ je suis tombée de haut parce que je ne
412 connaissais rien du métier

413 E : Ouais

414 **Mme I** : Donc on m'a quand même encadrée et l'année d'après on avait un an de formation à
415 l'école normale et suite à ça après on était titularisés

416 E : Comment c'était l'année de formation à l'école normale ?

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

417 **Mme I** : Ben c'était théorique quoi/ Pour moi c'est un peu loin/ Comment ça se passait ? / Et
418 ben on avait / Je crois qu'on avait un enseignement sur les contenus / Sur les contenus dans les
419 différents niveaux/ On avait des séquences types faites par des conseillers et des maîtres
420 formateur/ A l'époque c'était des maîtres formateurs dans les écoles d'application/ On allait
421 assister à des séquences dans les écoles de/ Comment on appelle ça ?

422 E : Les écoles d'application

423 **Mme I** : Oui

424 E : Les écoles d'application voilà

425 **Mme I** : Oui (école X) / et les écoles (XX°/ L'école annexe/ Moi je me rappelle que j'avais
426 une journée par semaine où on allait assister à des séquences menées par des maîtres formateur
427 voilà et en même temps on avait des contenus théoriques sur l'enseignement/ Après on avait
428 aussi des sorties à but pédagogique / On était allés dans des musées pour voir comment on
429 pouvait exploiter la visite au musée/ Après c'était quand même assez riche quoi

430 E : Moi je me rappelle avoir fait tout ça aussi/ Visiter l'arrière-pays

431 **Mme I** : On est allés aussi au centre (///)

432 E : En fait c'était un peu tous les centres d'intérêt pédagogique

433 **Mme I** : Oui voilà/ Tout ce qu'on pouvait utiliser pour améliorer notre travail quoi/C'était pas
434 uniquement théorique/ Y avait beaucoup de diversité quoi/ Moi je me rappelle que c'est un bon
435 souvenir l'école normale et que ça m'a enrichi énormément parce qu'on faisait du sport/ De la
436 danse avec je me souviens on avait une prof qui nous faisait faire de la danse et qui nous
437 montrait comment on aurait pu exploiter ça en classe/ Moi j'en ai un assez bon souvenir mais
438 on se rendait pas trop compte/ On avait une vision parce qu'on avait été dans les classes / On
439 voyait à peu près ce qui allait nous attendre/ C'était un peu idéalisé quoi/ On s'imaginait qu'on
440 allait faire des merveilles et puis après on tombe un peu de haut (Rires)/ Face au public après
441 c'est pas la même chose quoi/ Surtout qu'après j'ai été balancé à la sortie de l'école normale
442 on m'a envoyée à titre définitif à Roujan alors que j'habitais Montpellier/ Roujan c'est après
443 Béziers/ 80 kilomètres de / Donc je suis partie là-bas/ Je me souviens j'avais si tu veux manger
444 mon pain blanc à Montpellier pendant 2 ans et après on m'a envoyée là-bas à l'autre bout du
445 département et voilà j'ai vraiment déprimé/ Je me suis retrouvée donc dans une école à Roujan
446 où y avait deux classes uniquement le CM2/ Enfin j'avais CP-CE1-CE2 puis le directeur les
447 CM2- CM1 enfin je sais plus et donc le directeur très aigri enfin j'ai été mal accueillie dans
448 cette école / Maltraitée enfin on m'avait attribuée un logement de fonction au-dessus de l'école
449 où j'étais malheureuse comme tout parce que loin de tout enfin bon

450 E : Quel âge tu avais ?

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

451 **Mme I** : Alors j'avais attendu que je réfléchisse/ Attends/ 26 ans / Ouais 26 ans / Je suis tombée
452 de haut quand même/ La réalité elle est pas toujours la même/ Après enseigner en ville/
453 Enseigner dans les villages c'est différent quoi

454 E : T'y es restée longtemps ou non ?

455 **Mme I** : Alors j'y suis restée /// puis suite à ça mon conjoint de l'époque venait de finir ses
456 études aussi et avait trouvé du travail dans le Vaucluse à Avignon et donc moi je serai restée
457 plus longtemps là-bas / J'ai demandé un changement de département et je l'ai eu/ Vaucluse-
458 Avignon où je l'ai rejoint là-bas et après bon il est décédé là-bas donc

459 E : Oui

460 **Mme I** : Je suis revenue dans l'Hérault parce que je ne me voyais pas restée là-bas toute seule
461 avec ma fille entre temps qui était née

462 E : Oui

463 **Mme I** : Donc je suis revenue/ J'ai fait deux ans dans le Vaucluse et je suis revenue dans
464 l'Hérault après donc voilà / Va et vient par rapport à ma situation sinon je pense que j'aurais pu
465 rester là-bas

466 E : Ouais

467 **Mme I** : Après la vie

468 E : D'accord

469 **Mme I** : Ce n'est pas des bons souvenirs

470 E : Non/ ça je sais

471 **Mme I** : Ouais/ C'est assez douloureux et après j'ai la chance de revenir dans l'Hérault et je
472 n'ai pas regretter

473 E : Ouais

474 **Mme I** : Selon les départements c'est là où on voit la différence parce qu'on n'a pas les mêmes
475 habitudes/ C'est vrai qu'à Montpellier on est quand même dans un milieu privilégié où on a
476 l'école normale/ On a reçu quand même une certaine formation par rapport à certains qui
477 arrivent maintenant dans le métier et qui ont une formation///

478 E : Alors ouais voilà en parlant de formation toi tu parles de plaisir de tes années de formation
479 / J'en ai parlé aussi avec Mme O qui elle parle de véritable plaisir / Elle dormait dans les petits
480 lits de la maternelle avec une amie à elle/ Moi j'ai travaillé à Collioure et dans un cadre
481 magnifique/ Tu peux pas avoir plus beau / On a été méga chouchoutées

482 **Mme I** : Oui/ Oui

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

483 E : Et maintenant les petits jeunes qui arrivent ce n'est pas ça quoi/ Moi j'ai fait ma formation
484 à Perpignan et je bossais à Collioure avec des maîtres formateur / A 7 heures tu avais la musique
485 classique sur les barques catalanes enfin c'est/ T'es dans le plaisir

486 **Mme I** : Oui dans le plaisir

487 E : On était quand même dans le stress d'avoir le concours parce que moi je me rappelle les
488 profs nous disaient la moitié de l'amphi l'aura et l'autre moitié ne l'aura pas mais on était
489 vraiment chouchoutés

490 **Mme I** : Ouais

491 E : À l'IUFM de Perpignan on était vraiment chouchoutés

492 **Mme I** : Là j'ai l'impression que c'est dur/Là c'est terminé parce que là ils reçoivent aucune
493 formation/ Une fois qu'ils sont reçus au concours ce qui se passent c'est qu'en fait ils sont
494 encadrés par des conseillers pédagogiques mais qui sont peut-être moins///

495 E : T'as l'impression/ Moi pour ce que j'ai vu t'as l'impression que c'est des évaluateurs/ T'as
496 pas l'impression que t'es dans un rôle d'échanges / Humain

497 **Mme I** : - Non/Quand tu vois la formatrice qui suis Lucie rien que la tenue peut- être qu'on
498 interprète

499 E : Ouais mais c'est vrai //Nous on était en confiance

500 **Mme I** : Ouais/ On découvrait un certain monde de l'enseignement/ Y avait peut-être des gens
501 aussi qui aimaient plus leur métier que de nos jours je n'en sais rien/ Est-ce que les gens étaient
502 plus (///)

503 E : Moi je sais que j'avais une copine/ Elle était en 4L / Elle avait eu un souci de bagnole / La
504 directrice de l'IUFM elle s'est occupée d'elle

505 **Mme I** : Oui c'est ça/ Y avait de la solidarité

506 E : Oui mais elle s'en est occupée/ Elle l'a reçue dans son bureau pour une histoire de voiture/
507 Tu vois pour de l'intendance

508 **Mme I** : Ouais/ Ouais

509 E : Une autre fois elle devait m'envoyer à un stage/ Elle trouvait que c'était loin elle m'a
510 demandé d'aller dans son bureau pour me demander si ça allait être possible pour moi/ Et après
511 on avait l'impression de (///)

512 **Mme I** : De rentrer dans une petite famille quoi/ Moi c'est l'impression que j'ai eu au départ
513 et c'est réconfortant/ Y a une certaine entraide aussi/ Là où je l'ai mal vécu c'est quand je suis

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

514 partie mais c'est peut-être parce que je suis tombée sur un mauvais directeur qui n'était pas très
515 aimable et///

516 E : Et maintenant par contre t'as plus cette sensation

517 **Mme I** : Ben c'est plus je pense un esprit de compétition/ On le sens/ Alors peut-être qu'ils ont
518 du mal aussi à avoir le concours/ Du coup ils ne sont pas dans la même optique que nous

519 E : Ouais

520 **Mme I** : Ou est-ce que la carrière compte beaucoup plus ? / J'ai du mal à connaître les raisons
521 mais en tout cas il n'y a pas le même état d'esprit qu'avant / L'ancienne génération c'est-à-dire
522 nous on a connu cette solidarité du métier qui n'y est plus en fait / Certains échanges///

523 E : Moi je pense aussi/ Peut-être que je me trompe mais la notion de plaisir/ Plaisir d'être avec
524 des enfants et là chez les jeunes j'ai l'impression qu'elle est moindre cette relation à l'enfant

525 **Mme I** : Ouais

526 E : Eux t'as l'impression qui sont dans les fiches et qu'on est passé à autre chose

527 **Mme I** : Ouais c'est possible

528 E : Parce que quand tu les vois/ Moi je vois les jeunes qui bossent en maternelle ils arrivent
529 avec des valises à roulettes comme s'ils partaient ///

530 **Mme I** : Comme des hommes d'affaires tu veux dire (rires)

531 E : Après ils sortent les ordi

532 **Mme I** : Ouais/ Tous les jeunes ils ont les portables

533 E : Nous on n'allait pas comme ça/ Tous les remplaçants mecs ils avaient tous la guitare

534 **Mme I** : C'est vrai ouais/ Nous

535 E : Les filles souvent très bricolage

536 **Mme I** : Oui

537 E : Ce que je fais-moi tu vois du pain / De la cuisine

538 **Mme I** : Ouais eux c'est la rentabilité alors après est-ce qu'y a des résultats / Les objectifs c'est
539 avoir des bons résultats / Aux évaluations que tout le monde a acquis un certain nombre de
540 choses et nous on n'était pas dans la recherche des résultats

541 E : Non

542 **Mme I** : On était là aussi pour l'épanouissement de l'enfant

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

543 E : Ouais

544 **Mme I** : Les échanges qu'il pouvait y avoir / Après je pense que les jeunes sont aussi si tu veux
545 / C'est tellement difficile pour eux je pense plus que pour nous d'avoir le concours que bon/ Ils
546 ont l'impression//

547 E : Le concours il est devenu plus difficile ?

548 **Mme I** : Je crois qu'il est plus difficile puisqu'y a plus de (///)

549 E : Et étonnamment/ Paradoxalement il est plus difficile et ils seront moins bien préparés / Tu
550 le vois le paradoxe ? /Le concours est plus difficile et on met une formation moindre

551 **Mme I** : Ouais c'est ça/ Un professionnalisme inférieur au nôtre

552 E : Ouais voilà

553 **Mme I** : Ben oui parce que déjà y a moins de moyens donc déjà

554 E : Et ben tu vois moi y a un truc qui me choque un peu chez les jeunes c'est l'utilisation des
555 fiches toutes faites sur Internet/ ça ne te choque pas ?

556 **Mme I** : Si/ Si / Complètement

557 E : Tu vois tu vas sur Internet/ T'as plusieurs sites d'instit / Tu passes un temps fou à les chercher

558 **Mme I** : Ouais

559 E : C'est pauvre mais vraiment c'est pauvre

560 **Mme I** : C'est pour se donner bonne conscience en fait

561 E : Et si tu appuies allez envoyer/ Envoyez/ Nous on ne bossait pas comme ça

562 **Mme I** : A pas du tout/ Non/ Non

563 E : Au début nous on n'avait même pas de manuel/ Rien du tout / On se débrouillait avec (///)
564 /Nous la première année on te disait de pas utiliser le manuel

565 **Mme I** : Ouais

566 E : Et après quand t'avais le concours ils te disaient- non non y a des manuels

567 **Mme I** : Ouais

568 E : La première année ils te disent de ne pas utiliser les manuels pour que tu réfléchisses et
569 après une fois que tu l'avais bien démonté- ils te disent – tous les jours tu ne vas pas te cogner
570 4 heures de préparation si le lendemain t'as 6 heures de cours

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

571 **Mme I** : Ouais/ Rester disponible pour les élèves c'est quand même la priorité/ Moi je sais
572 qu'après bon c'est moi qui ait choisi cette façon de travailler/ Y en a d'autres qui vont te dire /
573 J'avais un collègue en Cp qui avait aucune méthode de lecture qui était valable et il a eu fait sa
574 propre méthode à lui personnelle dans laquelle il se retrouvait mieux/ Après t'as des gens qui
575 sont tellement amoureux de leur métier qu'ils peuvent passer des heures/ Tout dépend aussi de
576 la vie que tu as à côté/ Tout dépend mais bon dans notre métier c'est pas forcément le temps
577 passé qui va faire la qualité du travail rendu/ Parfois il vaut mieux être disponible/ De bonne
578 humeur et en forme plutôt que d'avoir passé la nuit à bosser et tu deviens vite aigri

579 E : Ouais

580 **Mme I** : Voilà moi je l'ai vu que ne serait-ce que quand on est inspecté/ On est stressé parce
581 qu'on a voulu faire un travail minutieux/ Bien préparer les fiches et ce jour-là les élèves on les
582 supporte moins parce qu'ils vont nous énerver ou alors y a un truc qui va faire foirer la séance
583 et puis on/ Alors qu'on avait très très bien préparé et le jour où on est plus détendu ça va mieux
584 se passer et la notion elle va mieux passer aussi quoi/ Donc c'est pas forcément un travail de
585 profondeur qui va améliorer les choses/ C'est aussi être à l'écoute des élèves/ Répondre à leurs
586 questions voilà et ça ça demande une disponibilité qui au fil du temps s'amointrit/ Moi j'ai
587 l'impression parfois d'avoir utilisé mon capital à fond et de ne plus en avoir autant à donner et
588 au fil du temps plus on vieillit

589 E : C'est la fatigue

590 **Mme I** : Oui fatigue morale

591 E : T'as plus assez de pêche pour ///

592 **Mme I** : Oui voilà / Donc ça c'est dommage pour le métier/ C'est pour ça que normalement
593 on ne devrait pas travailler au-delà de 55 ans/ Si avant on a donné la retraite aux enseignants à
594 55 ans c'est qu'y a une raison / Je trouve que c'est indigne d'être face à un public de jeunes
595 enfants quand on est physiquement fatigué et moralement un peu///

596 I E : Ils méritent mieux

597 **Mme I** : Faudrait voilà qu'on est un certain dynamisme et une certaine énergie/ C'est normal
598 qu'au fil du temps le capital s'amointrit donc c'est ce que je regrette/ C'est d'être obligé des
599 fois de / Après bon moi je suis pas du tout écoeuvée par mon travail/ Voilà travailler avec les
600 enfants ça me plaît encore/ Mais ce côté fastidieux de rester le soir à corriger alors que t'as
601 plutôt envie de te détendre et de rentrer chez toi bon ça ça crée un poids supplémentaire/ Les
602 évaluations ça rajoute un poids

603 E : Ouais

604 **Mme I** : Et tout ça au fil du temps on a moins de patience et moins d'énergie/ Voilà

605 E : Et qu'est-ce que tu penses on va finir là-dessus sur l'Éducation nationale ?

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

606 **Mme I** : Ah ben tout à l'heure tu m'as déjà posé la question

607 E : Oui

608 **Mme I** : Globalement sur l'éducation nationale ?/ Attends que je me recentre/ Euh ben que on
609 fait un travail parfois bête et méchant/ Moi je dis que on a des enfants qui ont été scolarisés/
610 Moi je dis qu'au final quand on voit le résultat y a le côté positif c'est l'apprentissage de la vie
611 en société/ Moi je dis que c'est fondamental pour être au sein d'une classe/ Après au niveau
612 apprentissages on est quand même pas performant/ Y a quelque chose qui va pas mais dire quoi/
613 Je pense que l'effet de masse quand même/ On a des élèves trop nombreux/ On arrive pas à les
614 faire progresser comme on aimerait ///

615 E : Ma question c'est /t'as pas l'impression que ça s'est dégradé ?

616 **Mme I** : Je pense qu'on est pas efficace mais peut-être aussi par rapport au comportement des
617 élèves qui ont changé aussi et ils sont quand même de moins en moins concentrés/ Attentifs
618 donc je sais pas d'où vient le problème mais en tous les cas pour moi c'est que les résultats ils
619 sont quand même pas brillants

620 E : Oui

621 **Mme I** : Mais après dire à quoi c'est dû/ Est- ce que c'est dû /// Moi je reste persuadée qu'en
622 ayant la moitié de l'effectif on arriverait à des choses plus voilà/ Mais effectivement ça s'est
623 dégradé / À la fin de l'année t'as pas forcément tous les élèves si ont fait le bilan

624 E : Ouais

625 **Mme I** : Qui ont retenu grand-chose de ce qu'on a fait/ Y a le manque d'attention mais ça ça
626 vient peut-être de nos méthodes de travail qui ne sont pas performantes quoi mais je pense que
627 les enfants ils ont changé aussi / Ils vivent dans un monde qui est différent à 15 ans en arrière

628 E : Oui

629 **Mme I** : Avec beaucoup de séparations qui perturbent / Avec les écrans/ Avec beaucoup de
630 choses qui font qu'on n'a pas le même public en face de nous et nos méthodes n'ont pas
631 évoluées/ On a toujours les mêmes méthodes/ Donc à un moment donné soit il faut se remettre
632 en question soit il faut avoir des petits groupes pour un autre travail quoi

633 E : Oui

634 **Mme I** : : Moi je vois bien que cet effet de masse en classe/ Y en a une dizaine qui écoute et
635 les autres ils sont là en train de faire autre chose quoi

636 E : Ouais

Mme I

Durée : 49 minutes

Lieu : Salle de classe

637 **Mme I** : Alors on s'énerve mais ça ne servira à rien / On fait comme on peut donc voilà/ Le
638 problème c'est que ceux qui sont bons à l'école c'est qu'ils sont aidés par les parents/ Tu vois
639 donc ça veut dire que notre travail finalement c'est le milieu qui intervient énormément

640 E : Ouais

641 **Mme I** : Les inégalités on les reproduit/ Moi je le vois donc on est pas performant la dessus
642 non plus/ Enfin y a des petites exceptions qui arrivent à émerger mais bon c'est quand même
643 rare donc l'influence du milieu fait que nous on est quand même pas bon par rapport à
644 l'efficacité de notre travail puisqu'on voit bien que les inégalités se reproduisent jusqu'au bac
645 et que ceux qui arrêtent l'école en 3^{ème} c'est qu'ils font partie d'un milieu et que
646 malheureusement on leur a pas permis de progresser quoi voilà

647 E : Et ben merci

648 **Mme I** : De rien/ Avec plaisir

3 - Les principaux textes fondateurs de l'Éducation nationale¹	p 420
3- 1- La déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen du 26 août 1789	p 421
3- 2- La Constitution du 3 septembre 1789	p 423
3- 3- La loi générale sur l'instruction publique du 1er mai 1802 (11 Floréal An X)	p 424
3- 4-La loi sur l'instruction primaire du 2 juin 1833 : Loi Guizot	p 429
3- 5- La loi relative à l'enseignement du 15 mars 1850	p 434
3- 6- La loi sur l'enseignement primaire du 10 avril 1867	p 449
3- 7- Le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946	p 452
3- 8- La prolongation de la scolarité obligatoire : l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959	p 454
3- 9- La réforme de l'enseignement public du 6 janvier 1959 : le décret n° 59.57	p 455
3- 10-La loi d'orientation sur l'École du 10 juillet 1989	p 473
3- 11- La loi du 23 avril 2005 : Orientation et programme pour l'avenir de l'École	p 481
3- 12- La loi du 8 juillet 2013 : Orientation et programme pour la refondation de l'École de la République	p 496
3-13- La loi n° 2019-791 du 28 juillet 2019 pour une École de la Confiance	p 511

¹ <https://www.education.gouv.fr/cid102199/-frise-interactive-l-histoire-des-grands-textes-de-l-education-nationale.html>

DECLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN DU 26 AOUT 1789

Les Représentants du Peuple Français, constitués en Assemblée Nationale, considérant que l'ignorance, l'oubli ou le mépris des droits de l'Homme sont les seules causes des malheurs publics et de la corruption des Gouvernements, ont résolu d'exposer, dans une Déclaration solennelle, les droits naturels, inaliénables et sacrés de l'Homme, afin que cette Déclaration, constamment présente à tous les Membres du corps social, leur rappelle sans cesse leurs droits et leurs devoirs ; afin que leurs actes du pouvoir législatif, et ceux du pouvoir exécutif, pouvant être à chaque instant comparés avec le but de toute institution politique, en soient plus respectés ; afin que les réclamations des citoyens, fondées désormais sur des principes simples et incontestables, tournent toujours au maintien de la Constitution et au bonheur de tous.

En conséquence, l'Assemblée Nationale reconnaît et déclare, en présence et sous les auspices de l'Etre suprême, les droits suivants de l'Homme et du Citoyen.

Art. 1. — Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.

Art. 2. — Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'Homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté, et la résistance à l'oppression.

Art. 3. — Le principe de toute Souveraineté réside essentiellement dans la Nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément.

Art. 4. — La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui : ainsi, l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres Membres de la Société la jouissance de ces mêmes droits. Ces bornes ne peuvent être déterminées que par la Loi.

Art. 5. — La Loi n'a le droit de défendre que les actions nuisibles à la Société. Tout ce qui n'est pas défendu par la Loi ne peut être empêché, et nul ne peut être contraint à faire ce qu'elle n'ordonne pas.

Art. 6. — La Loi est l'expression de la volonté générale. Tous les Citoyens ont droit de concourir personnellement, ou par leurs Représentants, à sa formation. Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse. Tous les Citoyens étant égaux à ses yeux sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents.

Art. 7. — Nul homme ne peut être accusé, arrêté ni détenu que dans les cas déterminés par la Loi, et selon les formes qu'elle a prescrites. Ceux qui sollicitent, expédient, exécutent ou font exécuter des ordres arbitraires, doivent être punis ; mais tout citoyen appelé ou saisi en vertu de la Loi doit obéir à l'instant : il se rend coupable par la résistance.

Art. 8. — La Loi ne doit établir que des peines strictement et évidemment nécessaires, et nul ne peut être puni qu'en vertu d'une Loi établie et promulguée antérieurement au délit, et légalement appliquée.

Art. 9. — Tout homme étant présumé innocent jusqu'à ce qu'il ait été déclaré coupable, s'il est jugé indispensable de l'arrêter, toute rigueur qui ne serait pas nécessaire pour s'assurer de sa personne doit être sévèrement réprimée par la loi.

Art. 10. — Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi.

Art. 11. — La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'Homme : tout Citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la Loi.

Art. 12. — La garantie des droits de l'Homme et du Citoyen nécessite une force publique : cette force est donc instituée pour l'avantage de tous, et non pour l'utilité particulière de ceux auxquels elle est confiée.

Art. 13. — Pour l'entretien de la force publique, et pour les dépenses d'administration, une contribution commune est indispensable : elle doit être également répartie entre tous les citoyens, en raison de leurs facultés.

Art. 14. — Tous les Citoyens ont le droit de constater, par eux-mêmes ou par leurs représentants, la nécessité de la contribution publique, de la consentir librement d'en suivre l'emploi, et d'en déterminer la quotité, l'assiette, le recouvrement et la durée.

Art. 15. — La Société a le droit de demander compte à tout Agent public de son administration.

Art. 16. — Toute Société dans laquelle la garantie des Droits n'est pas assurée, ni la séparation des Pouvoirs déterminée, n'a point de Constitution.

Art. 17. — La propriété étant un droit inviolable et sacré, nul ne peut en être privé, si ce n'est lorsque la nécessité publique, légalement constatée, l'exige évidemment, et sous la condition d'une juste et préalable indemnité.



LOI GENERALE SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE

1^{ER} MAI 1802 (FLOREAL AN X)

TITRE I DIVISION DE L'INSTRUCTION

Art.1. – L'instruction sera donnée :

- 1° Dans les Écoles primaires établies par les communes ;
- 2° Dans les Écoles secondaires établies par des communes ou tenues par des maîtres particuliers ;
- 3° Dans des Lycées et des Écoles spéciales entretenus aux frais du Trésor public.

TITRE II DES ÉCOLES PRIMAIRES

Art. 2. – Une École primaire pourra appartenir à plusieurs communes à la fois, suivant la population et les localités de ces communes.

Art. 3. – Les instituteurs seront choisis par les maires et les conseils municipaux ; leur traitement se composera :

- 1° du logement fourni par les communes ;
- 2° d'une rétribution fournie par les parents et déterminée par les conseils municipaux.

Art. 4. – Les conseils municipaux exempteront de la rétribution ceux des parents qui seraient hors d'état de la payer : cette exemption ne pourra néanmoins excéder le cinquième des enfants reçus dans les Écoles primaires.

Art. 5. – Les sous-préfets seront spécialement chargés de l'organisation des Écoles primaires ; ils rendront compte de leur état une fois par mois aux préfets.

TITRE III DES ÉCOLES SECONDAIRES

Art. 6. – Toute école établie par les communes ou tenue par les particuliers, dans laquelle on enseignera les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques, sera considérée comme École secondaire.

Art. 7. – Le Gouvernement encouragera l'établissement des Écoles secondaires et récompensera la bonne instruction qui y sera donnée, soit par la concession d'un local, soit par la distribution de places gratuites dans les Lycées à ceux des élèves de chaque département qui se seront le plus distingués, et par des gratifications accordées aux cinquante maîtres de ces écoles qui auront eu le plus d'élèves admis aux Lycées.

Art. 8. – Il ne pourra être établi d'Écoles secondaires sans l'autorisation du Gouvernement. Les Écoles secondaires, ainsi que toutes les écoles particulières dont l'enseignement sera supérieur à celui des Écoles primaires, seront placées sous la surveillance et l'inspection particulière des préfets.

TITRE IV DES LYCEES

Art. 9. – Il sera établi des Lycées pour l'enseignement des lettres et des sciences. Il y aura un Lycée au moins par arrondissement de chaque tribunal d'appel.

Art. 10. – On enseignera dans les Lycées les langues anciennes, la rhétorique, la logique, la morale et les éléments des sciences mathématiques et physiques.

Le nombre des professeurs de Lycée ne sera jamais au dessous de huit ; mais il pourra être augmenté par le Gouvernement, ainsi que celui des objets d'enseignement, d'après le nombre des élèves qui suivront les Lycées.

Art. 11. – Il y aura dans les Lycées des maîtres d'études, des maîtres de dessin, d'exercices militaires et d'arts d'agrément.

Art. 12. – L'instruction y sera donnée,

A des élèves que le Gouvernement y placera ;

Aux élèves des Écoles secondaires qui y seront admis par un concours ;

A des élèves que des parents pourront y mettre en pension ;

A des élèves externes.

Art. 13. – L'administration de chaque Lycée sera confiée à un *proviseur* ; il aura immédiatement sous lui un *censeur* des études et un *procureur* gérant les affaires de l'école.

Art. 14. – Le proviseur, le censeur et le procureur de chaque Lycée seront nommés par le premier Consul : ils formeront le *conseil d'administration* de l'école.

Art. 15. – Il y aura, dans chacune des villes où sera établi un Lycée un *bureau d'administration* de cette école. Ce bureau sera composé du préfet du département, du président du tribunal d'appel, du commissaire du Gouvernement près ce tribunal, du commissaire du Gouvernement près le tribunal criminel, du maire et du proviseur. Dans les villes où il n'y aurait point de tribunal d'appel, le président du tribunal criminel fera partie du bureau d'administration du Lycée. Dans celles où il n'y aurait ni tribunal d'appel ni tribunal criminel, les membres du bureau seront nommés par le premier Consul.

Art. 16. – Les fonctions de ce bureau seront gratuites. Il s'assemblera quatre fois par an, et plus souvent s'il le trouve convenable, ou si le proviseur du Lycée l'y invite. Il sera chargé de la vérification des comptes et de la surveillance générale du Lycée. Le proviseur rendra compte au bureau d'administration de l'état du Lycée. Il y portera les plaintes relatives aux fautes graves qui pourraient être commises par les professeurs dans l'exercice de leurs fonctions et par les élèves dans leur conduite. Dans le premier cas, la plainte sera communiquée au professeur contre lequel elle sera dirigée ; elle sera ensuite adressée, ainsi que la réponse, au Gouvernement. Dans le cas d'inconduite et d'indiscipline, l'élève pourra être exclu du Lycée par le bureau, à la charge par celui-ci d'en rendre compte au Gouvernement.

Art. 17. – Il sera nommé par le premier Consul trois *inspecteurs généraux des études*, qui visiteront une fois au moins l'année les Lycées, en arrêteront définitivement la comptabilité, examineront toutes les parties de l'enseignement et de l'administration et en rendront compte au Gouvernement.

Art. 18. – Après la première formation des Lycées, les proviseurs, censeurs et procureurs des Lycées devront être mariés ou l'avoir été. Aucune femme ne pourra néanmoins demeurer dans l'enceinte des bâtiments occupés par les pensionnaires.

Art. 19. – La première nomination des professeurs des Lycées sera faite de la manière suivante : les trois inspecteurs généraux des études, réunis à trois membres de l'Institut national désignés par le premier Consul, parcourront les départements, et y examineront les citoyens qui se présenteront pour occuper les différentes places de professeurs. Ils indiqueront au Gouvernement, et pour chaque place, deux sujets, dont l'un sera nommé par le premier Consul.

Art. 20. – Lorsqu'il vaquera une chaire dans les Lycées une fois organisés, les trois inspecteurs généraux des études présenteront un sujet au Gouvernement ; le bureau, réuni au conseil d'administration et aux professeurs des Lycées, en présentera un autre ; le premier Consul nommera l'un des deux candidats.

Art. 21. – Les trois fonctionnaires chargés de l'administration et les professeurs des Lycées pourront être appelés, d'après le zèle et le talent qu'ils apporteront dans leurs fonctions, des Lycées les plus faibles dans les plus forts, des places inférieures aux supérieures : cette promotion sera proposée au premier Consul, sur le rapport des trois inspecteurs généraux des études.

Art. 22. – Les Lycées correspondant aux arrondissements des tribunaux d'appel devront être entièrement organisés dans le cours de l'An XIII de la République.

A mesure que les Lycées seront organisés, le Gouvernement déterminera celles des Écoles centrales qui devront cesser leurs fonctions.

TITRE V DES ÉCOLES SPECIALES

Art. 23. – Le dernier degré d'instruction comprendra, dans des Écoles spéciales, l'étude complète et approfondie ainsi que le perfectionnement des sciences et des arts utiles.

Art. 24. – Les Écoles spéciales qui existent seront maintenues, sans préjudice des modifications que le Gouvernement croira devoir déterminer pour l'économie et le bien du service.

Quand il y vaquera une place de professeur, ainsi que dans l'École de droit qui sera établie à Paris, il y sera nommé par le premier Consul entre trois candidats qui seront présentés, le premier par une des classes de l'Institut national, le second par les inspecteurs généraux des études (titre IV, article 17) et le troisième par les professeurs de l'école où la place sera vacante.

Art. 25. – De nouvelles Écoles spéciales seront instituées comme il suit :

- 1° Il pourra être établi dix Écoles de droit : chacune d'elles aura quatre professeurs au plus ;
- 2° Il pourra être créé trois nouvelles Écoles de médecine, qui auront au plus chacune huit professeurs, et dont une sera spécialement consacrée à l'étude et au traitement des maladies des troupes de terre et de mer ;
- 3° Il y aura quatre Écoles d'histoire naturelle, de physique et de chimie, avec quatre professeurs dans chacune ;
- 4° Les arts mécaniques et chimiques seront enseignés dans deux Écoles spéciales ; il y aura trois professeurs dans chacune de ces écoles ;
- 5° Une École de mathématiques transcendantes aura trois professeurs ;
- 6° Une École spéciale de géographie, d'histoire et d'économie politique sera composée de quatre professeurs ;
- 7° Outre les Écoles des arts du dessin existantes à Paris, Dijon et Toulouse, il en sera formé une quatrième avec quatre professeurs ;
- 8° Les observatoires actuellement en activité auront chacun un professeur d'astronomie ;
- 9° Il y aura près de plusieurs Lycées des professeurs de langues vivantes ;
- 10° Il sera nommé huit professeurs de musique et de composition.

Art. 26. – La première nomination des professeurs de ces nouvelles Écoles spéciales sera faite de la manière suivante : les classes de l'Institut correspondantes aux classes qu'il s'agira de remplir présenteront un sujet au Gouvernement ; les trois inspecteurs généraux des études en présenteront un second : le premier Consul choisira l'un des deux.

Après l'organisation des nouvelles Écoles spéciales, le premier Consul nommera aux places vacantes, entre trois sujets qui lui seront présentés, comme il est dit à l'article 24.

Art. 27. – Chacune ou plusieurs des nouvelles Écoles spéciales seront placées près d'un Lycée et régies par le conseil administratif de cet établissement.

TITRE VI DE L'ÉCOLE SPECIALE MILITAIRE

Art. 28. – Il sera établi, dans une des places fortes de la République, une École spéciale militaire, destinée à enseigner à une portion des élèves sortis des Lycées les éléments de l'art de la guerre.

Art. 29. – Elle sera composée de cinq cents élèves formant un bataillon, et qui seront accoutumés au service et à la discipline militaire ; elle aura au moins dix professeurs, chargés d'enseigner toutes les parties théoriques, pratiques et administratives de l'art militaire, ainsi que l'histoire des guerres et des grands capitaines.

Art. 30. – Sur les cinq cents élèves de l'École spéciale militaire, deux cents seront pris parmi les élèves nationaux des Lycées, en proportion de leur nombre dans chacune de ces écoles, et trois cents parmi les pensionnaires et les externes, d'après l'examen qu'ils subiront à la fin de leurs études. Chaque année, il y sera admis cent des premiers et cent cinquante des seconds ; ils seront entretenus pendant deux ans aux frais de la République dans l'École spéciale militaire : ces deux années leur seront comptées pour temps de service.

Le Gouvernement, sur le compte qui lui sera rendu de la conduite et des talents des élèves de l'École spéciale militaire, pourra en placer un certain nombre dans les emplois de l'armée qui sont à sa nomination.

Art. 31. – L'École spéciale militaire aura un régime différent de celui des Lycées et des autres Écoles spéciales et une administration particulière : elle sera comprise dans les attributions du Ministre de la guerre. Les professeurs en seront immédiatement nommés par le premier Consul.

TITRE VII. DES ELEVES NATIONAUX.

Art. 32. – Il sera entretenu aux frais de la République six mille quatre cents élèves pensionnaires dans les Lycées et dans les Écoles spéciales.

Art. 33. – Sur ces six mille quatre cents pensionnaires, deux mille quatre cents seront choisis par le Gouvernement parmi les fils de militaires ou de fonctionnaires civils, judiciaires, administratifs ou municipaux qui auront bien servi la République, et pendant dix ans seulement parmi les enfants des citoyens des départements réunis à la France, quoiqu'ils n'aient été ni militaires ni fonctionnaires publics.

Ces deux mille quatre cents élèves devront avoir au moins neuf ans et savoir lire et écrire.

Art. 34. – Les quatre mille autres seront pris dans un nombre doublé des élèves des Écoles secondaires, qui seront présentés au Gouvernement, d'après un examen et un concours. Chaque département fournira un nombre de ces derniers élèves proportionné à sa population.

Art. 35. – Les élèves entretenus dans les Lycées ne pourront y rester plus de six ans aux frais de la Nation. A la fin de leurs études, ils subiront un examen d'après lequel un cinquième d'entre eux sera placé dans les diverses Écoles spéciales, suivant les dispositions de ces élèves, pour y être entretenus, de deux à quatre années, aux frais de la République.

Art. 36. – Le nombre des élèves nationaux placés près des Lycées pourra être distribué inégalement par le Gouvernement dans chacune de ces écoles, suivant les convenances de la localité.

TITRE VIII DES PENSIONS NATIONALES ET DE LEUR EMPLOI

Art. 37. – Le terme moyen des pensions sera de sept cents francs. Elles seront fixées pour chaque Lycée par le Gouvernement, et serviront tant aux dépenses de nourriture et d'entretien des élèves nationaux qu'aux traitements des fonctionnaires et professeurs et autres dépenses des Lycées.

Art. 38. – Le prix des pensions payées par les parents qui placeront leurs enfants dans les Lycées ne pourra excéder celui qui aura été arrêté par le Gouvernement pour chacune de ces écoles. Les élèves externes des Lycées et des Écoles spéciales payeront une rétribution qui sera proposée, pour chaque Lycée, par son bureau d'administration et confirmée par le Gouvernement.

Art. 39. – Le Gouvernement arrêtera, d'après le nombre des élèves nationaux qu'il placera dans chaque Lycée, et d'après le taux de leurs pensions, la portion fixe du traitement des fonctionnaires et professeurs, laquelle portion sera prélevée sur le produit de ces pensions. Il en sera de même de la portion supplétive de traitement, qui devra être fixée par le Gouvernement, d'après le nombre des pensionnaires et des élèves externes de chaque Lycée. Les proviseurs des Lycées sont exceptés de la dernière disposition ; ils recevront du Gouvernement un supplément annuel et proportionné à leur traitement et aux services qu'ils auront rendus à l'instruction.

TITRE IX DISPOSITIONS GENERALES

Art. 40. – Les bâtiments des Lycées seront entretenus aux frais des villes où ils seront établis.

Art. 41. – Aucun établissement ne pourra prendre désormais les noms de *Lycée* et d'*Institut*. L'Institut national des sciences et des arts sera le seul établissement public qui portera ce dernier nom.

Art. 42. – Il sera formé, sur les traitements des fonctionnaires et professeurs des Lycées et des Écoles spéciales, un fonds de retenue qui n'excédera pas le vingtième de ces traitements. Ce fonds sera affecté à des retraites, qui seront accordées après vingt ans de services et réglées en raison de l'ancienneté. Ces retraites pourront aussi être accordées pour cause d'infirmités, sans que dans ce cas les vingt années d'exercice soient exigées.

Art. 43. – Le Gouvernement autorisera l'acceptation des dons et fondations des particuliers en faveur des écoles ou de tout autre établissement d'instruction publique. Le nom des donateurs sera inscrit à perpétuité dans les lieux auxquels leurs donations seront appliquées.

Art. 44. – Toutes les dispositions de la loi du 3 brumaire an IV qui sont contraires à celles de la présente loi sont abrogées.

LOI SUR L'INSTRUCTION PRIMAIRE LOI GUIZOT DU 28 JUIN 1833.

LOUIS-PHILIPPE, ROI DES FRANÇAIS,
A tous présents et à venir, SALUT.

Nous avons proposé, les Chambres ont adopté, NOUS AVONS ORDONNÉ et ORDONNONS ce qui suit :

TITRE I DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE ET DE SON OBJET

Art. 1. – L'instruction primaire est élémentaire ou supérieure.

L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures.

L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France.

Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables.

Art. 2. – Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse.

Art. 3. – L'instruction primaire est privée ou publique.

TITRE II DES ÉCOLES PRIMAIRES PRIVÉES

Art. 4. – Tout individu âgé de dix-huit ans accomplis pourra exercer la profession d'instituteur primaire et diriger tout établissement quelconque d'instruction primaire, sans autres conditions que de présenter préalablement au maire de la commune où il voudra tenir école :

1° Un brevet de capacité obtenu, après examen, selon le degré de l'école qu'il veut établir ;

2° Un certificat constatant que l'impétrant est digne, par sa moralité, de se livrer à l'enseignement. Ce certificat sera délivré, sur l'attestation de trois conseillers municipaux, par le maire de la commune ou de chacune des communes où il aura résidé depuis trois ans.

Art. 5. – Sont incapables de tenir école :

1° Les condamnés à des peines afflictives ou infamantes ;

2° Les condamnés pour vol, escroquerie, banqueroute, abus de confiance ou attentat aux mœurs, et les individus qui auront été privés par jugement de tout ou partie des droits de famille mentionnés aux paragraphes 5 et 6 de l'article 42 du Code pénal ;

3° Les individus interdits en exécution de l'article 7 de la présente loi.

Art. 6. – Quiconque aura ouvert une école primaire en contravention à l'article 5, ou sans avoir satisfait aux conditions prescrites par l'article 4 de la présente loi, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de cinquante à deux cents francs : l'école sera fermée.

En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de quinze à trente jours et à une amende de cent à quatre cents francs.

Art. 7. – Tout instituteur privé, sur la demande du comité mentionné dans l'article 19 de la présente loi, ou sur la poursuite d'office du ministère public, pourra être traduit, pour cause d'inconduite ou d'immoralité, devant le tribunal civil de l'arrondissement, et être interdit de l'exercice de sa profession à temps ou à toujours.

Le tribunal entendra les parties, et statuera sommairement en chambre du conseil. Il en sera de même sur l'appel, qui devra être interjeté dans le délai de dix jours, à compter du jour de la notification du jugement, et qui en aucun cas ne sera suspensif.

Le tout sans préjudice des poursuites qui pourraient avoir lieu pour crimes, délits ou contraventions prévus par les lois.

TITRE III DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES

Art. 8. – Les écoles primaires publiques sont celles qu'entretiennent, en tout ou en partie, les communes, les départements ou l'État.

Art. 9. – Toute commune est tenue, soit par elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines, d'entretenir au moins une école primaire élémentaire.

Dans le cas où les circonstances locales le permettraient, le ministre de l'instruction publique pourra, après avoir entendu le conseil municipal, autoriser, à titre d'écoles communales, des écoles plus particulièrement affectées à l'un des cultes reconnus par l'État.

Art. 10. – Les communes chefs-lieux de département, et celles dont la population excède six mille âmes, devront avoir en outre une école primaire supérieure.

Art. 11. – Tout département sera tenu d'entretenir une école normale primaire, soit par lui-même, soit en se réunissant à un ou plusieurs départements voisins.

Les conseils généraux délibéreront sur les moyens d'assurer l'entretien des écoles normales primaires. Ils délibéreront également sur la réunion de plusieurs départements pour l'entretien d'une seule école normale. Cette réunion devra être autorisée par ordonnance royale.

Art. 12. – Il sera fourni à tout instituteur communal :

1° Un local convenablement disposé, tant pour lui servir d'habitation que pour recevoir les élèves ;

2° Un traitement fixe, qui ne pourra être moindre de deux cents francs pour une école primaire élémentaire, et de quatre cents francs pour une école primaire supérieure.

Art. 13. – A défaut de fondations, donations ou legs, qui assurent un local et un traitement, conformément à l'article précédent, le conseil municipal délibérera sur les moyens d'y pourvoir.

En cas d'insuffisance des revenus ordinaires pour l'établissement des écoles primaires communales élémentaires et supérieures, il y sera pourvu au moyen d'une imposition spéciale, votée par le conseil municipal, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par ordonnance royale. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder trois centimes additionnels au principal des contributions foncière, personnelle et mobilière.

Lorsque des communes n'auront pu, soit isolément, soit par la réunion de plusieurs d'entre elles, procurer un local et assurer le traitement au moyen de cette contribution de trois centimes, il sera pourvu aux dépenses reconnues nécessaires à l'instruction primaire, et, en cas d'insuffisance des fonds départementaux, par une imposition spéciale, votée par le conseil général du département, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par ordonnance royale. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder deux centimes additionnels au principal des contributions foncière, personnelle et mobilière.

Si les centimes ainsi imposés aux communes et aux départements ne suffisent pas aux besoins de l'instruction primaire, le ministre de l'instruction publique y pourvoira au moyen d'une subvention prélevée sur le crédit qui sera porté annuellement pour l'instruction primaire au budget de l'État. Chaque année, il sera annexé, à la proposition du budget, un rapport détaillé sur l'emploi des fonds alloués pour l'année précédente.

Art. 14. – En sus du traitement fixe, l'instituteur communal recevra une rétribution mensuelle dont le taux sera réglé par le conseil municipal, et qui sera perçue dans la même forme et selon les mêmes règles que les contributions publiques directes. Le rôle en sera recouvrable, mois par mois, sur un état des élèves certifié par l'instituteur, visé par le maire, et rendu exécutoire par le sous-préfet.

Le recouvrement de la rétribution ne donnera lieu qu'au remboursement des frais par la commune, sans aucune remise au profit des agents de la perception.

Seront admis gratuitement dans l'école communale élémentaire, ceux des élèves de la commune ou des communes réunies, que les conseils municipaux auront désignés comme ne pouvant payer aucune rétribution.

Dans les écoles primaires supérieures, un nombre de places gratuites, déterminé par le conseil municipal, pourra être réservé pour les enfants qui, après concours, auront été désignés par le comité d'instruction primaire, dans les familles qui seront hors d'état de payer la rétribution.

Art. 15. – Il sera établi dans chaque département une caisse d'épargne et de prévoyance en faveur des instituteurs primaires communaux.

Les statuts de ces caisses d'épargne seront déterminés par des ordonnances royales.

Cette caisse sera formée par une retenue annuelle d'un vingtième sur le traitement fixe de chaque instituteur communal. Le montant de la retenue sera placé au compte ouvert au trésor royal pour les caisses d'épargne et de prévoyance ; les intérêts de ces fonds seront capitalisés tous les six mois. Le produit total de la retenue exercée sur chaque instituteur lui sera rendu à l'époque où il se retirera, et, en cas de décès dans l'exercice de ses fonctions, à sa veuve ou à ses héritiers.

Dans aucun cas, il ne pourra être ajoutée aucune subvention, sur les fonds de l'État, à cette caisse d'épargne et de prévoyance ; mais elle pourra, dans les formes et selon les règles prescrites pour les établissements d'utilité publique, recevoir des dons et legs dont l'emploi, à défaut de dispositions des donateurs ou des testateurs, sera réglé par le conseil général.

Art. 16. – Nul ne pourra être nommé instituteur communal, s'il ne remplit les conditions de capacité et de moralité prescrites par l'article 4 de la présente loi, ou s'il se trouve dans un des cas prévus par l'article 5.

TITRE IV DES AUTORITÉS PRÉPOSÉES À L'INSTRUCTION PRIMAIRE

Art. 17. – Il y aura près de chaque école communale un comité local de surveillance composé du maire ou adjoint, président, du curé ou pasteur, et d'un ou plusieurs habitants notables désignés par le comité d'arrondissement.

Dans les communes dont la population est répartie entre différents cultes reconnus par l'État, le curé ou le plus ancien des curés, et un des ministres de chacun des autres cultes, désigné par son consistoire, feront partie du comité communal de surveillance.

Plusieurs écoles de la même commune pourront être réunies sous la surveillance du même comité.

Lorsqu'en vertu de l'article 9 plusieurs communes se seront réunies pour entretenir une école, le comité d'arrondissement désignera, dans chaque commune, un ou plusieurs habitants notables pour faire partie du comité. Le maire de chacune des communes fera en outre partie du comité.

Sur le rapport du comité d'arrondissement, le ministre de l'instruction publique pourra dissoudre un comité local de surveillance et le remplacer par un comité spécial, dans lequel personne ne sera compris de droit.

Art. 18. – Il sera formé dans chaque arrondissement de sous-préfecture un comité spécialement chargé de surveiller et d'encourager l'instruction primaire.

Le ministre de l'instruction publique pourra, suivant la population et les besoins des localités, établir dans le même arrondissement plusieurs comités, dont il déterminera la circonscription par cantons isolés ou agglomérés.

Art. 19. – Sont membres des comités d'arrondissement :

Le maire du chef-lieu ou le plus ancien des maires du chef-lieu de la circonscription ;

Le juge de paix ou le plus ancien des juges de paix de la circonscription ;

Le curé ou le plus ancien des curés de la circonscription ;

Un ministre de chacun des autres cultes reconnus par la loi, qui exercera dans la circonscription, et qui aura été désigné comme il est dit au second paragraphe de l'article 17 ;

Un proviseur, principal de collège, professeur, régent, chef d'institution, ou maître de pension, désigné par le ministre de l'instruction publique, lorsqu'il existera des collèges, institutions ou pensions dans la circonscription du comité ;

Un instituteur primaire résidant dans la circonscription du comité, et désigné par le ministre de l'instruction publique ;

Trois membres du conseil d'arrondissement ou habitants notables désignés par ledit conseil ;

Les membres du conseil général du département qui auront leur domicile réel dans la circonscription du comité.

Le préfet préside, de droit, tous les comités du département, et le sous-préfet tous ceux de l'arrondissement ; le procureur du Roi est membre de droit, de tous les comités de l'arrondissement.

Le comité choisit tous les ans son vice-président et son secrétaire ; il peut prendre celui-ci hors de son sein. Le secrétaire, lorsqu'il est choisi hors du comité, en devient membre par sa nomination.

Art. 20. – Les comités s'assembleront au moins une fois par mois. Ils pourront être convoqués extraordinairement sur la demande d'un délégué du ministre : ce délégué assistera à la délibération.

Les comités ne pourront délibérer s'il n'y a au moins cinq membres présents pour les comités d'arrondissement, et trois pour les comités communaux ; en cas de partage, le président aura voix prépondérante.

Les fonctions des notables qui font partie des comités dureront trois ans ; ils seront indéfiniment rééligibles.

Art. 21. – Le comité communal a inspection sur les écoles publiques ou privées de la commune. Il veille à la salubrité des écoles et au maintien de la discipline, sans préjudice des attributions du maire en matière de police municipale.

Il s'assure qu'il a été pourvu à l'enseignement gratuit des enfants pauvres.

Il arrête un état des enfants qui ne reçoivent l'instruction primaire ni à domicile, ni dans les écoles publiques ou privées.

Il fait connaître au comité d'arrondissement les divers besoins de la commune sous le rapport de l'instruction primaire.

En cas d'urgence, et sur la plainte du comité communal, le maire peut ordonner provisoirement que l'instituteur sera suspendu de ses fonctions, à la charge de rendre compte dans les vingt-quatre heures, au comité d'arrondissement, de cette suspension et des motifs qui l'ont déterminée.

Le conseil municipal présente au comité d'arrondissement les candidats pour les écoles publiques, après avoir préalablement pris l'avis du comité communal.

Art. 22. – Le comité d'arrondissement inspecte, et, au besoin, fait inspecter par des délégués pris parmi ses membres ou hors de son sein, toutes les écoles primaires de son ressort. Lorsque les délégués ont été choisis par lui, hors de son sein, ils ont droit d'assister à ses séances avec voix délibérative.

Lorsqu'il le juge nécessaire, il réunit plusieurs écoles de la même commune sous la surveillance du même comité, ainsi qu'il a été prescrit à l'article 17.

Il envoie chaque année au préfet et au ministre de l'instruction publique l'état de situation de toutes les écoles primaires du ressort.

Il donne son avis sur les secours et les encouragements à accorder à l'instruction primaire.

Il provoque les réformes et les améliorations nécessaires.

Il nomme les instituteurs communaux sur la présentation du conseil municipal, procède à leur installation, et reçoit leur serment.

Les instituteurs communaux doivent être institués par le ministre de l'instruction publique.

Art. 23. – En cas de négligence habituelle, ou de faute grave de l'instituteur communal, le comité d'arrondissement, ou d'office, ou sur la plainte adressée par le comité communal, mande l'instituteur inculpé ; après l'avoir entendu ou dûment appelé, il le réprimande ou le suspend pour un mois avec ou sans privation de traitement, ou même le révoque de ses fonctions.

L'instituteur frappé d'une révocation pourra se pourvoir devant le ministre de l'instruction publique, en conseil royal. Ce pourvoi devra être formé dans le délai d'un mois, à partir de la notification de la décision du comité, de laquelle notification il sera dressé procès-verbal par le maire de la commune. Toutefois, la décision du comité est exécutoire par provision.

Pendant la suspension de l'instituteur, son traitement, s'il en est privé, sera laissé à la disposition du conseil municipal, pour être alloué, s'il y a lieu, à un instituteur remplaçant.

Art. 24. – Les dispositions de l'article 7 de la présente loi, relatives aux instituteurs privés, sont applicables aux instituteurs communaux.

Art. 25. – Il y aura dans chaque département une ou plusieurs commissions d'instruction primaire, chargées d'examiner tous les aspirants aux brevets de capacité, soit pour l'instruction primaire élémentaire, soit pour l'instruction primaire supérieure, et qui délivreront lesdits brevets sous l'autorité du ministre. Ces commissions seront également chargées de faire les examens d'entrée et de sortir des élèves de l'école normale primaire.

Les membres de ces commissions seront nommés par le ministre de l'instruction publique.

Les examens auront lieu publiquement et à des époques déterminées par le ministre de l'instruction publique.

La présente loi, discutée, délibérée et adoptée par la chambre des pairs et celle des députés, et sanctionnée par nous ce jourd'hui, sera exécutée comme loi de l'État.

DONNONS EN MANDEMENT à nos cours et tribunaux, préfets, corps administratifs et tous autres, que les présentes ils gardent et maintiennent, fassent garder, observer et maintenir, et, pour les rendre plus notoires à tous, ils les fassent publier et enregistrer partout où besoin sera ; et, afin que ce soit chose ferme et stable à toujours, nous y avons fait mettre notre sceau.

Fait à Paris, le vingt-huitième jour du mois de juin 1833.

LOUIS-PHILIPPE

Vu et scellé du grand sceau,

*Le Garde des sceaux de France,
Ministre Secrétaire d'état au département de la justice,*
BARTHE

Par le Roi :

Le Ministre Secrétaire d'état au département de l'instruction publique,
GUIZOT

LOI RELATIVE A L'ENSEIGNEMENT DU 15 MARS 1850

L'Assemblée nationale a adopté la loi dont la teneur suit :

TITRE I DES AUTORITÉS PRÉPOSÉES A L'ENSEIGNEMENT

Chapitre I Du Conseil supérieur de l'instruction publique

Art. 1. – Le Conseil supérieur de l'instruction publique est composé comme il suit :

Le Ministre, président ;

Quatre archevêques ou évêques, élus par leurs collègues ;

Un ministre de l'Eglise réformée, élu par les consistoires ;

Un ministre de l'Eglise de la confession d'Augsbourg, élu par les consistoires ;

Un membre du consistoire central israélite, élu par ses collègues ;

Trois conseillers d'Etat, élus par leurs collègues ;

Trois membres de la cour de cassation, élus par leurs collègues ;

Trois membres de l'Institut, élus en assemblée générale de l'Institut ;

Huit membres nommés par le Président de la République, en conseil des Ministres, et choisis parmi les anciens membres du Conseil de l'Université, les inspecteurs généraux ou supérieurs, les recteurs et les professeurs des Facultés. Ces huit membres forment une section permanente ;

Trois membres de l'enseignement libre nommés par le Président de la République, sur la proposition du Ministre de l'instruction publique.

Art. 2. – Les membres de la section permanente sont nommés à vie.

Ils ne peuvent être révoqués que par le Président de la République, en conseil des Ministres, sur la proposition du Ministre de l'instruction publique.

Ils reçoivent seuls un traitement.

Art. 3. – Les autres membres du Conseil sont nommés pour six ans. Ils sont indéfiniment rééligibles.

Art. 4. – Le Conseil supérieur tient au moins quatre sessions par an.

Le Ministre peut le convoquer en session extraordinaire toutes les fois qu'il le juge convenable.

Art. 5. – Le Conseil supérieur peut être appelé à donner son avis sur les projets de loi, de règlements et de décrets relatifs à l'enseignement, et en général sur toutes les questions qui lui seront soumises par le Ministre.

Il est nécessairement appelé à donner son avis :

Sur les règlements relatifs aux examens, aux concours et aux programmes d'études dans les écoles publiques, à la surveillance des écoles libres, et, en général, sur tous les arrêtés portant règlement pour les établissements d'instruction publique ;

Sur la création des Facultés, lycées et collèges ;

Sur les secours et encouragements à accorder aux établissements libres d'instruction secondaire ;

Sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques, et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres, comme contraires à la morale, à la Constitution et aux lois.

Il prononce en dernier ressort sur les jugements rendus par les conseils académiques dans les cas déterminés par l'article 14.

Le Conseil présente, chaque année, au Ministre, un rapport sur l'état général de l'enseignement, sur les abus qui pourraient s'introduire dans les établissements d'instruction, et sur les moyens d'y remédier.

Art. 6. – La section permanente est chargée de l'examen préparatoire des questions qui se rapportent à la police à la comptabilité et à l'administration des écoles publiques.

Elle donne son avis, toutes les fois qu'il lui est demandé par le Ministre, sur les questions relatives aux droits et à l'avancement des membres du corps enseignant.

Elle présente annuellement au Conseil un rapport sur l'état de l'enseignement dans les écoles publiques.

Chapitre II Des conseils académiques

Art. 7. – Il sera établi une Académie dans chaque département.

Art. 8. – Chaque Académie est administrée par un recteur, assisté, si le Ministre le juge nécessaire, d'un ou de plusieurs inspecteurs, et par un conseil académique.

Art. 9. – Les recteurs ne sont pas choisis exclusivement parmi les membres de l'enseignement public. Ils doivent avoir le grade de licencié, ou dix années d'exercice comme inspecteurs d'Académie, proviseurs, censeurs, chefs ou professeurs des classes supérieures dans un établissement public ou libre.

Art. 10. – Le conseil académique est composé ainsi qu'il suit :

Le recteur, président ;

Un inspecteur d'Académie, un fonctionnaire de l'enseignement ou un inspecteur des écoles primaires, désigné par le Ministre ;

Le préfet ou son délégué ;

L'évêque ou son délégué ;

Un ecclésiastique désigné par l'évêque ;

Un ministre de l'une des deux Eglises protestantes, désigné par le Ministre de l'instruction publique, dans les départements où il existe une Eglise légalement établie ;

Un délégué du consistoire israélite dans chacun des départements où il existe un consistoire légalement établi ;

Le procureur général près la cour d'appel, dans les villes où siège une cour d'appel, et dans les autres, le procureur de la République près le tribunal de première instance ;

Un membre de la cour d'appel, élu par elle, ou, à défaut de cour d'appel, un membre du tribunal de première instance, élu par le tribunal ;

Quatre membres élus par le conseil général, dont deux au moins pris dans son sein.

Les doyens des Facultés seront, en outre, appelés dans le conseil académique, avec voix délibérative, pour les affaires intéressant leurs Facultés respectives.

La présence de la moitié plus un des membres est nécessaire pour la validité des délibérations du conseil académique.

Art. 11. – Pour le département de la Seine, le conseil académique est composé comme il suit :

Le recteur, président ;

Le préfet ;

L'archevêque de Paris ou son délégué ;

Trois ecclésiastiques, désignés par l'archevêque ;

Un ministre de l'Eglise réformée, élu par le consistoire ;

Un ministre de l'Eglise de la confession d'Augsbourg, élu par le consistoire ;

Un membre du consistoire israélite, élu par le consistoire ;

Trois inspecteurs d'Académie, désignés par le Ministre ;

Un inspecteur des écoles primaires, désigné par le Ministre ;

Le procureur général près la cour d'appel, ou un membre du parquet désigné par lui ;

Un membre de la cour d'appel, élu par la cour ;

Un membre du tribunal de première instance, élu par le tribunal ;

Quatre membres du conseil municipal de Paris, et deux membres du conseil général de la Seine, pris parmi ceux des arrondissements de Sceaux et de Saint-Denis, tous élus par le conseil général ;
Le secrétaire général de la préfecture du département de la Seine.
Les doyens de Facultés seront, en outre, appelés dans le conseil académique, avec voix délibérative, pour les affaires intéressant leurs Facultés respectives.

Art. 12. – Les membres des conseils académiques dont la nomination est faite par élection sont élus pour trois ans, et indéfiniment rééligibles.

Art. 13. – Les départements fourniront un local pour le service de l'administration académique.

Art. 14. – Le conseil académique donne son avis :
Sur l'état des différentes écoles établies dans le département ;
Sur les réformes à introduire dans l'enseignement, la discipline et l'administration des écoles publiques ;
Sur les budgets et les comptes administratifs des lycées, collèges et écoles normales primaires ;
Sur les secours et encouragements à accorder aux écoles primaires.
Il instruit les affaires disciplinaires, relatives aux membres de l'enseignement public secondaire ou supérieur, qui lui sont renvoyées par le Ministre ou le recteur.
Il prononce, sauf recours au Conseil supérieur, sur les affaires contentieuses relatives à l'obtention des grades, aux concours devant les Facultés, à l'ouverture des écoles libres, aux droits des maîtres particuliers et à l'exercice du droit d'enseigner ; sur les poursuites dirigées contre les membres de l'instruction secondaire publique et tendant à la révocation, avec interdiction d'exercer la profession d'instituteur libre, de chef ou professeur d'établissement libre, et, dans les cas déterminés par la présente loi, sur les affaires disciplinaires relatives aux instituteurs primaires, publics ou libres.

Art. 15. – Le conseil académique est nécessairement consulté sur les règlements relatifs au régime intérieur des lycées, collèges et écoles normales primaires, et sur les règlements relatifs aux écoles publiques primaires.
Il fixe le taux de la rétribution scolaire, sur l'avis des conseils municipaux et des délégués cantonaux.
Il détermine les cas où les communes peuvent, à raison des circonstances, et provisoirement, établir ou conserver des écoles primaires dans lesquelles seront admis des enfants de l'un et l'autre sexe, ou des enfants appartenant aux différents cultes reconnus.
Il donne son avis au recteur sur les récompenses à accorder aux instituteurs primaires.
Le recteur fait les propositions au Ministre, et distribue les récompenses accordées.

Art. 16. – Le conseil académique présente, chaque année, au Ministre et au conseil général, un exposé de la situation de l'enseignement dans le département.
Les rapports du conseil académique sont envoyés par le recteur au Ministre, qui les communique au Conseil supérieur.

Chapitre III **Des écoles et de l'inspection**

Section I *Des Ecoles*

Art. 17. – La loi reconnaît deux espèces d'écoles primaires ou secondaires :
1° Les écoles fondées ou entretenues par les communes, les départements ou l'Etat, et qui prennent le nom d'Ecoles publiques ;
2° Les écoles fondées et entretenues par des particuliers ou des associations, et qui prennent le nom d'Ecoles libres.

Section II
De l'Inspection

Art. 18. – L'inspection des établissements d'instruction publique ou libre est exercée :

1° Par les inspecteurs généraux et supérieurs ;

2° Par les recteurs et les inspecteurs d'Académie ;

3° Par les inspecteurs de l'enseignement primaire ;

4° Par les délégués cantonaux, le maire et le curé, le pasteur ou le délégué du consistoire israélite, en ce qui concerne l'enseignement primaire.

Les ministres des différents cultes n'inspecteront que les écoles spéciales à leur culte, ou les écoles mixtes pour leurs coreligionnaires seulement.

Le recteur pourra, en cas d'empêchement, déléguer temporairement l'inspection à un membre du conseil académique.

Art. 19. – Les inspecteurs d'Académie sont choisis, par le Ministre, parmi les anciens inspecteurs, les professeurs des Facultés, les proviseurs et censeurs des lycées, les principaux des collèges, les chefs d'établissements secondaires libres, les professeurs des classes supérieures dans ces diverses catégories d'établissements, les agrégés des Facultés et des lycées, et les inspecteurs des écoles primaires, sous la condition commune à tous du grade de licencié, ou de dix ans d'exercice.

Les inspecteurs généraux et supérieurs sont choisis par le Ministre, soit dans les catégories ci-dessus indiquées, soit parmi les anciens inspecteurs généraux ou inspecteurs supérieurs de l'instruction primaire, les recteurs et inspecteurs d'Académie, ou parmi les membres de l'Institut.

Le Ministre ne fait aucune nomination d'inspecteur général sans avoir pris l'avis du Conseil supérieur.

Art. 20. – L'inspection de l'enseignement primaire est spécialement confiée à deux inspecteurs supérieurs.

Il y a, en outre, dans chaque arrondissement, un inspecteur de l'enseignement primaire, choisi par le Ministre après avis du conseil académique.

Néanmoins, sur l'avis du conseil académique, deux arrondissements pourront être réunis pour l'inspection.

Un règlement déterminera le classement, les frais de tournée, l'avancement et les attributions des inspecteurs de l'enseignement primaire.

Art. 21. – L'inspection des écoles publiques s'exerce conformément aux règlements délibérés par le Conseil supérieur.

Celle des écoles libres porte sur la moralité, l'hygiène et la salubrité.

Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la Constitution et aux lois.

Art. 22. – Tout chef d'établissement primaire ou secondaire qui refusera de se soumettre à la surveillance de l'Etat, telle qu'elle est prescrite par l'article précédent, sera traduit devant le tribunal correctionnel de l'arrondissement, et condamné à une amende de 100 fr. à 1,000 fr.

En cas de récidive, l'amende sera de 500 fr. à 3,000 fr. Si le refus de se soumettre à la surveillance de l'Etat a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement pourra être ordonnée par le jugement qui prononcera la seconde condamnation.

Le procès-verbal des inspecteurs constatant le refus du chef d'établissement fera foi jusqu'à inscription de faux.

TITRE II DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Chapitre I Dispositions générales

Art.23. – L'enseignement primaire comprend :

L'instruction morale et religieuse ;

La lecture ;

L'écriture ;

Les éléments de la langue française ;

Le calcul et le système légal des poids et mesures.

Il peut comprendre en outre :

L'arithmétique appliquée aux opérations pratiques ;

Les éléments de l'histoire et de la géographie ;

Des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie ;

Des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène ;

L'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire ;

Le chant et la gymnastique.

Art. 24. – L'enseignement primaire est donné gratuitement à tous les enfants dont les familles sont hors d'état de le payer.

Chapitre II Des instituteurs

Section I

Des conditions d'exercice de la profession d'instituteur primaire public ou libre

Art. 25. – Tout Français, âgé de vingt et un ans accomplis, peut exercer dans toute la France la profession d'instituteur primaire, public ou libre, s'il est muni d'un brevet de capacité.

Le brevet de capacité peut être suppléé par le certificat de stage dont il est parlé à l'article 47, par le diplôme de bachelier, par un certificat constatant qu'on a été admis dans une des écoles spéciales de l'État, ou par le titre de ministre, non interdit ni révoqué, de l'un des cultes reconnus par l'Etat.

Art. 26. – Sont incapables de tenir une école publique ou libre, ou d'y être employés, les individus qui ont subi une condamnation pour crime ou pour un délit contraire à la probité ou aux mœurs, les individus privés par jugement de tout ou partie des droits mentionnés en l'article 42 du Code pénal, et ceux qui ont été interdits en vertu des articles 30 et 33 de la présente loi.

Section II

Des conditions spéciales aux instituteurs libres

Art. 27. – Tout instituteur qui veut ouvrir une école libre doit préalablement déclarer son intention au maire de la commune où il veut s'établir, lui désigner le local et lui donner l'indication des lieux où il a résidé et des professions qu'il a exercées pendant les dix années précédentes.

Cette déclaration doit être, en outre, adressée par le postulant au recteur de l'Académie, au procureur de la République et au sous-préfet.

Elle demeurera affichée, par les soins du maire, à la porte de la mairie, pendant un mois.

Art. 28. – Le recteur, soit d'office, soit sur la plainte du procureur de la République ou du sous-préfet, peut former opposition à l'ouverture de l'école, dans l'intérêt des mœurs publiques, dans le mois qui suit la déclaration à lui faite.

Cette opposition est jugée dans un bref délai, contradictoirement et sans recours, par le conseil académique.

Si le maire refuse d'approuver le local, il est statué à cet égard par ce conseil.

A défaut d'opposition, l'école peut être ouverte à l'expiration du mois, sans autre formalité.

Art. 29. – Quiconque aura ouvert ou dirigé une école en contravention aux articles 25, 26 et 27, ou avant l'expiration du délai fixé par le dernier paragraphe de l'article 28, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de 50 fr. à 500 fr.

L'école sera fermée.

En cas de récidive, 1^e délinquant sera condamné à un emprisonnement de six jours à un mois et à une amende de 100 fr. à 1,000 fr.

La même peine de six jours à un mois d'emprisonnement et de 100 fr. à 1,000 fr. d'amende sera prononcée contre celui qui, dans le cas d'opposition formée à l'ouverture de son école, l'aura néanmoins ouverte avant qu'il ait été statué sur cette opposition, ou bien au mépris de la décision du conseil académique qui aurait accueilli l'opposition.

Ne seront pas considérées comme tenant école les personnes qui, dans un but purement charitable, et sans exercer la profession d'instituteur, enseigneront à lire et à écrire aux enfants, avec l'autorisation du délégué cantonal.

Néanmoins, cette autorisation pourra être retirée par le conseil académique.

Art. 30. – Tout instituteur libre, sur la plainte du recteur ou du procureur de la République, pourra être traduit, pour cause de faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité, devant le conseil académique du département, et être censuré, suspendu pour un temps qui ne pourra excéder six mois, ou interdit de l'exercice de sa profession dans la commune où il exerce.

Le conseil académique peut même le frapper d'une interdiction absolue. Il y aura lieu à appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Cet appel devra être interjeté dans le délai de dix jours, à compter de la notification de la décision, et ne sera pas suspensif.

Section III *Des instituteurs communaux*

Art. 31. – Les instituteurs communaux sont nommés par le conseil municipal de chaque commune, et choisis, soit sur une liste d'admissibilité et d'avancement dressée par le conseil académique du département, soit sur la présentation qui est faite par les supérieurs pour les membres des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissements d'utilité publique.

Les consistoires jouissent du droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques.

Si le conseil municipal avait fait un choix non conforme à la loi, ou n'en avait fait aucun, il sera pourvu à la nomination par le conseil académique, un mois après la mise en demeure adressée au maire par 1^e recteur.

L'institution est donnée par le Ministre de l'instruction publique.

Art. 32. – Il est interdit aux instituteurs communaux d'exercer aucune fonction administrative sans l'autorisation du conseil académique.

Toute profession commerciale ou industrielle leur est absolument interdite.

Art. 33. – Le recteur peut, suivant les cas, réprimander, suspendre, avec ou sans privation totale ou partielle de traitement, pour un temps qui n'excédera pas six mois, ou révoquer l'instituteur communal.

L'instituteur révoqué est incapable d'exercer la profession d'instituteur, soit public, soit libre, dans la même commune.

Le conseil académique peut, après l'avoir entendu ou dûment appelé, frapper l'instituteur communal d'une interdiction absolue, sauf appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique dans le délai de dix jours, à partir de la notification de la décision. Cet appel n'est pas suspensif.

En cas d'urgence, le maire peut suspendre provisoirement l'instituteur communal, à charge de rendre compte, dans les deux jours, au recteur.

Art. 34. – Le conseil académique détermine les écoles publiques auxquelles, d'après le nombre des élèves, il doit être attaché un instituteur adjoint.

Les instituteurs adjoints peuvent n'être âgés que de dix-huit ans, et ne sont pas assujettis aux conditions de l'article 25.

Ils sont nommés et révocables par l'instituteur, avec l'agrément du recteur de l'Académie. Les instituteurs adjoints appartenant aux associations religieuses dont il est parlé dans l'article 31 sont nommés et peuvent être révoqués par les supérieurs de ces associations.

Le conseil municipal fixe le traitement des instituteurs adjoints. Ce traitement est à la charge exclusive de la commune.

Art. 35. – Tout département est tenu de pourvoir au recrutement des instituteurs communaux, en entretenant des élèves-maîtres, soit dans les établissements d'instruction primaire désignés par le conseil académique, soit aussi dans l'école normale établie à cet effet par le département.

Les écoles normales peuvent être supprimées par le conseil général du département ; elles peuvent l'être également par le Ministre, en Conseil supérieur, sur le rapport du conseil académique, sauf, dans les deux cas, le droit acquis aux boursiers en jouissance de leur bourse.

Le programme de l'enseignement, les conditions d'entrée et de sortie, celles qui sont relatives à la nomination du personnel, et tout ce qui concerne les écoles normales sera déterminé par un règlement délibéré en Conseil supérieur.

Chapitre III Des écoles communales

Art. 36. – Toute commune doit entretenir une ou plusieurs écoles primaires.

Le conseil académique du département peut autoriser une commune à se réunir à une ou plusieurs communes voisines pour l'entretien d'une école.

Toute commune a la faculté d'entretenir une ou plusieurs écoles entièrement gratuites, à la condition d'y subvenir sur ses propres ressources.

Le conseil académique peut dispenser une commune d'entretenir une école publique, à condition qu'elle pourvoira à l'enseignement primaire gratuit, dans une école libre, de tous les enfants dont les familles sont hors d'état d'y subvenir. Cette dispense peut toujours être retirée.

Dans les communes où les différents cultes reconnus sont professés publiquement, des écoles séparées seront établies pour les enfants appartenant à chacun de ces cultes, sauf ce qui est dit à l'article 15.

La commune peut, avec l'autorisation du conseil académique, exiger que l'instituteur communal donne, en tout ou en partie, à son enseignement les développements dont il est parlé à l'article 23.

Art. 37. – Toute commune doit fournir à l'instituteur un local convenable, tant pour son habitation que pour la tenue de l'école, le mobilier de classe et un traitement.

Art. 38. – A dater du 1^{er} janvier 1851, le traitement des instituteurs communaux se composera :

1° D'un traitement fixe qui ne peut être inférieur à 200 fr. ;

2° Du produit de la rétribution scolaire ;

3° D'un supplément accordé à tous ceux dont le traitement, joint au produit de la rétribution scolaire, n'atteint pas 600 fr.

Le supplément sera calculé d'après le total de la rétribution scolaire pendant l'année précédente.

Art. 39. – Une caisse de retraite sera substituée par un règlement d'administration publique aux caisses d'épargne des instituteurs.

Art. 40. – A défaut de fondations, dons ou legs, le conseil municipal délibère sur les moyens de pourvoir aux dépenses de l'enseignement primaire dans la commune.

En cas d'insuffisance des revenus ordinaires, il est pourvu à ces dépenses au moyen d'une imposition spéciale votée par le conseil municipal, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par un décret du Pouvoir exécutif. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder trois centimes additionnels au principal des quatre contributions directes. Lorsque des communes, soit par elles-mêmes, soit en se réunissant à d'autres communes, n'auront pu subvenir, de la manière qui vient d'être indiquée, aux dépenses de l'école communale, il y sera pourvu sur les ressources ordinaires du département, ou, en cas d'insuffisance, au moyen d'une imposition spéciale votée par le conseil général, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par un décret. Cette imposition, autorisée chaque année par la loi de finances, ne devra pas excéder deux centimes additionnels au principal des quatre contributions directes.

Si les ressources communales et départementales ne suffisent pas, le Ministre de l'instruction publique accordera une subvention sur le crédit qui sera porté annuellement pour l'enseignement primaire au budget de l'Etat.

Chaque année, un rapport, annexé au projet de budget, fera connaître l'emploi des fonds alloués pour l'année précédente.

Art. 41. – La rétribution scolaire est perçue dans la même forme que les contributions publiques directes ; elle est exempte des droits de timbre, et donne droit aux mêmes remises que les autres recouvrements.

Néanmoins, sur l'avis conforme du conseil général, l'instituteur communal pourra être autorisé par le conseil académique à percevoir lui-même la rétribution scolaire.

Chapitre IV

Des délégués cantonaux, et des autres autorités préposées à l'enseignement primaire

Art. 42. – Le conseil académique du département désigne un ou plusieurs délégués résidant dans chaque canton, pour surveiller les écoles publiques et libres du canton, et détermine les écoles particulièrement soumises à la surveillance de chacun.

Les délégués sont nommés pour trois ans ; ils sont rééligibles et révocables. Chaque délégué correspond, tant avec le conseil académique, auquel il doit adresser ses rapports, qu'avec les autorités locales pour tout ce qui regarde l'état et les besoins de l'enseignement primaire dans sa circonscription.

Il peut, lorsqu'il n'est pas membre du conseil académique, assister à ses séances avec voix consultative pour les affaires intéressant les écoles de sa circonscription.

Les délégués se réunissent au moins une fois tous les trois mois au chef-lieu de canton, sous la présidence de celui d'entre eux qu'ils désignent, pour convenir des avis à transmettre au conseil académique.

Art. 43. – A Paris, les délégués nommés pour chaque arrondissement par le conseil académique se réunissent au moins une fois tous les mois, avec le maire, un adjoint, le juge de paix, un curé de l'arrondissement et un ecclésiastique, ces deux derniers désignés par l'archevêque, pour s'entendre au sujet de la surveillance locale et pour convenir des avis à transmettre au conseil académique. Les ministres des cultes non catholiques reconnus, s'il y a dans l'arrondissement des écoles suivies par des enfants appartenant à ces cultes, assistent à ces réunions avec voix délibérative.

La réunion est présidée par le maire.

Art. 44. – Les autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire sont, pour chaque école, le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du culte israélite, et dans les communes de deux mille âmes et au-dessus, un ou plusieurs habitants de la commune délégués par le conseil académique.

Les ministres des différents cultes sont spécialement chargés de surveiller l'enseignement religieux de l'école.

L'entrée de l'école leur est toujours ouverte.

Dans les communes où il existe des écoles mixtes, un ministre de chaque culte aura toujours l'entrée de l'école pour veiller à l'éducation religieuse des enfants de son culte.

Lorsqu'il y a pour chaque culte des écoles séparées, les enfants d'un culte ne doivent être admis dans l'école d'un autre culte que sur la volonté formellement exprimée par les parents.

Art. 45. – Le maire dresse chaque année, de concert avec les ministres des différents cultes, la liste des enfants qui doivent être admis gratuitement dans les écoles publiques. Cette liste est approuvée par le conseil municipal, et définitivement arrêtée par le préfet.

Art. 46. – Chaque année, le conseil académique nomme une commission d'examen chargée de juger publiquement, et à des époques déterminées par le recteur, l'aptitude des aspirants au brevet de capacité, quel que soit le lieu de leur domicile.

Cette commission se compose de sept membres, et choisit son président.

Un inspecteur d'arrondissement pour l'instruction primaire, un ministre du culte professé par le candidat, et deux membres de l'enseignement public ou libre, en font nécessairement partie.

L'examen ne portera que sur les matières comprises dans la première partie de l'article 23.

Les candidats qui voudront être examinés sur tout ou partie des autres matières spécifiées dans le même article en feront la demande à la commission. Les brevets délivrés feront mention des matières spéciales sur lesquelles les candidats auront répondu d'une manière satisfaisante.

Art. 47. – Le conseil académique délivre, s'il y a lieu, des certificats de stage aux personnes qui justifient avoir enseigné pendant trois ans au moins les matières comprises dans la première partie de l'article 23, dans les écoles publiques ou libres autorisées à recevoir des stagiaires.

Les élèves-maîtres sont, pendant la durée de leur stage, spécialement surveillés par les inspecteurs de l'enseignement primaire.

Chapitre V **Des écoles de filles**

Art. 48. – L'enseignement primaire dans les écoles de filles comprend, outre les matières de l'enseignement primaire énoncées dans l'article 23, les travaux à l'aiguille.

Art. 49. – Les lettres d'obédience tiendront lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'Etat.

L'examen des institutrices n'aura pas lieu publiquement.

Art. 50. – Tout ce qui se rapporte à l'examen des institutrices, à la surveillance et à l'inspection des écoles de filles, sera l'objet d'un règlement délibéré en Conseil supérieur. Les autres dispositions de la présente loi relatives aux écoles et aux instituteurs sont applicables aux écoles de filles et aux institutrices, à l'exception des articles 38, 39, 40 et 41.

Art. 51. – Toute commune de huit cents âmes de population et au-dessus est tenue, si ses propres ressources lui en fournissent les moyens, d'avoir au moins une école de filles, sauf ce qui est dit à l'article 15.

Le conseil académique peut, en outre, obliger les communes d'une population inférieure à entretenir, si leurs ressources ordinaires le leur permettent, une école de filles, et, en cas de réunion de plusieurs communes pour l'enseignement primaire, il pourra, selon les circonstances, décider que l'école de garçons et l'école de filles seront dans deux communes différentes. Il prend l'avis du conseil municipal.

Art. 52. – Aucune école primaire, publique ou libre, ne peut, sans l'autorisation du conseil académique recevoir d'enfants des deux sexes s'il existe dans la commune une école publique ou libre de filles.

Chapitre VI Institutions complémentaires

Section I Des pensionnats primaires

Art. 53. – Tout Français âgé de vingt-cinq ans, ayant au moins cinq années d'exercice comme instituteur ou comme maître dans un pensionnat primaire, et remplissant les conditions énumérées en l'article 25, peut ouvrir un pensionnat primaire, après avoir déclaré son intention au recteur de l'Académie et au maire de la commune. Toutefois, les instituteurs communaux ne pourront ouvrir de pensionnat qu'avec l'autorisation du conseil académique, sur l'avis du conseil municipal.

Le programme de l'enseignement et le plan du local doivent être adressés au maire et au recteur.

Le conseil académique prescrira, dans l'intérêt de la moralité et de la santé des élèves, toutes les mesures qui seront indiquées dans un règlement délibéré par le Conseil supérieur.

Les pensionnats primaires sont soumis aux prescriptions des articles 26, 27, 28, 29 et 30 de la présente loi, et à la surveillance des autorités qu'elle institue.

Ces dispositions sont applicables aux pensionnats de filles, en tout ce qui n'est pas contraire aux conditions prescrites par le chapitre 5 de la présente loi.

Section II Des écoles d'adultes et d'apprentis

Art. 54. – Il peut être créé des écoles primaires communales pour les adultes au-dessus de dix-huit ans, pour les apprentis au-dessus de douze ans.

Le conseil académique désigne les instituteurs chargés de diriger les écoles communales d'adultes et d'apprentis.

Il ne peut être reçu dans ces écoles d'élèves des deux sexes.

Art. 55. – Les articles 27, 28, 29 et 30 sont applicables aux instituteurs libres qui veulent ouvrir des écoles d'adultes ou d'apprentis.

Art. 56. – Il sera ouvert chaque année, au budget du Ministre de l'instruction publique, un crédit pour encourager les auteurs de livres ou de méthodes utiles à l'instruction primaire et à la fondation d'institutions telles que :

Les écoles du dimanche,

Les écoles dans les ateliers et les manufactures,

Les classes dans les hôpitaux,

Les cours publics ouverts conformément à l'art. 77,

Les bibliothèques de livres utiles,

Et autres institutions dont les statuts auront été soumis à l'examen de l'autorité compétente.

Section III
Des salles d'asile

Art. 57. – Les salles d'asile sont publiques ou libres.

Un décret du Président de la République, rendu sur l'avis du Conseil supérieur, déterminera tout ce qui se rapporte à la surveillance et à l'inspection de ces établissements, ainsi qu'aux conditions d'âge, d'aptitude, de moralité, des personnes qui seront chargées de la direction et du service dans les salles d'asile publiques.

Les infractions à ce décret seront punies des peines établies par les articles 29, 30 et 33 de la présente loi.

Ce décret déterminera également le programme de l'enseignement et des exercices dans les salles d'asile publiques, et tout ce qui se rapporte au traitement des personnes qui y seront chargées de la direction ou du service.

Art. 58. – Les personnes chargées de la direction des salles d'asile publiques seront nommées par le conseil municipal, sauf l'approbation du conseil académique.

Art. 59. – Les salles d'asile libres peuvent recevoir des secours sur les budgets des communes, des départements et de l'Etat.

TITRE III
DE L'INSTRUCTION SECONDAIRE

Chapitre I
Des établissements particuliers d'instruction secondaire

Art. 60. – Tout Français âgé de vingt-cinq ans au moins, et n'ayant encouru aucune des incapacités comprises dans l'article 26 de la présente loi, peut former un établissement d'instruction secondaire, sous la condition de faire au recteur de l'Académie où il se propose de s'établir les déclarations prescrites par l'article 27, et, en outre, de déposer entre ses mains les pièces suivantes, dont il lui sera donné récépissé :

1° Un certificat de stage constatant qu'il a rempli, pendant cinq ans au moins, les fonctions de professeur ou de surveillant dans un établissement d'instruction secondaire public ou libre ;

2° Soit le diplôme de bachelier, soit un brevet de capacité délivré par un jury d'examen dans la forme déterminée par l'article 62 ;

3° Le plan du local, et l'indication de l'objet de l'enseignement. Le recteur à qui le dépôt des pièces aura été fait en donnera avis au préfet du département et au procureur de la République de l'arrondissement dans lequel l'établissement devra être fondé. Le Ministre, sur la proposition des conseils académiques et l'avis conforme du Conseil supérieur, peut accorder des dispenses de stage.

Art. 61. – Les certificats de stage sont délivrés par le conseil académique, sur l'attestation des chefs des établissements où le stage aura été accompli.

Toute attestation fautive sera punie des peines portées en l'article 160 du Code pénal.

Art. 62. – Tous les ans, le Ministre nomme, sur la présentation du conseil académique, un jury chargé d'examiner les aspirants au brevet de capacité. Ce jury est composé de sept membres, y compris le recteur, qui le préside.

Un ministre du culte professé par le candidat et pris dans le conseil académique, s'il n'y en a déjà un dans le jury, sera appelé avec voix délibérative.

Le Ministre, sur l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, instituera des jurys spéciaux pour l'enseignement professionnel.

Les programmes d'examen seront arrêtés par le Conseil supérieur.

Nu1 ne pourra être admis à subir l'examen de capacité avant l'âge de vingt-cinq ans.

Art. 63. – Aucun certificat d'études ne sera exigé des aspirants au diplôme de bachelier ou au brevet de capacité.

Le candidat peut choisir la Faculté ou le jury académique devant lequel il subira son examen.

Un candidat refusé ne peut se présenter avant trois mois à un nouvel examen, sous peine de nullité du diplôme ou brevet indûment obtenu.

Art. 64. – Pendant le mois qui suit le dépôt des pièces requises par l'article 60, le recteur, le préfet et le procureur de la République peuvent se pourvoir devant le conseil académique et s'opposer à l'ouverture de l'établissement, dans l'intérêt des mœurs publiques ou de la santé des élèves.

Après ce délai, s'il n'est intervenu aucune opposition, l'établissement peut être immédiatement ouvert.

En cas d'opposition, 1^e conseil académique prononce, la partie entendue ou dûment appelée, sauf appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 65. – Est incapable de tenir un établissement public ou libre d'instruction secondaire, ou d'y être employé, quiconque est atteint de l'une des incapacités déterminées par l'article 26 de la présente loi, ou qui, ayant appartenu à l'enseignement public a été révoqué avec interdiction, conformément à l'article 14.

Art. 66. – Quiconque, sans avoir satisfait aux conditions prescrites par la présente loi, aura ouvert un établissement d'instruction secondaire, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de 100 fr. à 1,000 fr. L'établissement sera fermé.

En cas de récidive, ou si l'établissement a été ouvert avant qu'il ait été statué sur l'opposition, ou contrairement à la décision du conseil académique qui l'aurait accueillie, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de quinze jours à un mois et à une amende de 1,000 fr. à 3,000 fr.

Les ministres des différents cultes reconnus peuvent donner l'instruction secondaire à quatre jeunes gens au plus, destinés aux écoles ecclésiastiques, sans être soumis aux prescriptions de la présente loi, à la condition d'en faire la déclaration au recteur.

Le conseil académique veille à ce que ce nombre ne soit pas dépassé.

Art. 67. – En cas de désordre grave dans le régime intérieur d'un établissement libre d'instruction secondaire, le chef de cet établissement peut être appelé devant le conseil académique, et soumis à la réprimande avec ou sans publicité.

La réprimande ne donne lieu à aucun recours.

Art. 68. – Tout chef d'établissement libre d'instruction secondaire, toute personne attachée à l'enseignement ou à la surveillance d'une maison d'éducation, peut, sur la plainte du ministère public ou du recteur, être traduit, pour mise d'inconduite ou d'immoralité, devant le conseil académique, et être interdit de sa profession, à temps ou à toujours, sans préjudice des peines encourues pour crimes ou délits prévus par le Code pénal.

Appel de la décision rendue peut toujours avoir lieu, dans les quinze jours de la notification, devant le Conseil supérieur.

L'appel ne sera pas suspensif.

Art. 69. – Les établissements libres peuvent obtenir des communes, des départements ou de l'Etat un local et une subvention, sans que cette subvention puisse excéder le dixième des dépenses annuelles de l'établissement.

Les conseils académiques sont appelés à donner leur avis préalable sur l'opportunité de ces subventions.

Sur la demande des communes, les bâtiments compris dans l'attribution générale faite à l'Université par le décret du 10 décembre 1808 pourront être affectés à ces établissements par décret du Pouvoir exécutif.

Art. 70. – Les écoles secondaires ecclésiastiques actuellement existantes sont maintenues, sous la seule condition de rester soumises à la surveillance de l'Etat.

Il ne pourra en être établi de nouvelles sans l'autorisation du Gouvernement.

Chapitre II

Des établissements publics d'instruction secondaire

Art. 71. – Les établissements publics d'instruction secondaire sont les lycées et les collèges communaux.

Il peut y être annexé des pensionnats.

Art. 72. – Les lycées sont fondés et entretenus par l'Etat, avec le concours des départements et des villes.

Les collèges communaux sont fondés et entretenus par les communes.

Ils peuvent être subventionnés par l'Etat.

Art. 73. – Toute ville dont le collège communal sera, sur la demande du conseil municipal, érigé en lycée, devra faire les dépenses de construction et d'appropriation requises à cet effet, fournir le mobilier et les collections nécessaires à l'enseignement, assurer l'entretien et la réparation des bâtiments.

Les villes qui voudront établir un pensionnat près du lycée devront fournir le local et le mobilier nécessaires, et fonder pour dix ans, avec ou sans le concours du département, un nombre de bourses fixé de gré à gré avec le Ministre. A l'expiration des dix ans, les villes et départements seront libres de supprimer les bourses, sauf le droit acquis aux boursiers en jouissance de leur bourse.

Dans le cas où l'Etat voudrait conserver le pensionnat, le local et le mobilier resteront à sa disposition, et ne feront retour à la commune que lors de la suppression de cet établissement.

Art. 74. – Pour établir un collège communal, toute ville doit satisfaire aux conditions suivantes : Fournir un local approprié à cet usage et en assurer l'entretien ; placer et entretenir dans ce local le mobilier nécessaire à la tenue des cours, et à celle du pensionnat, si l'établissement doit recevoir des élèves internes ; garantir, pour cinq ans au moins, le traitement fixe du principal et des professeurs, lequel sera considéré comme dépense obligatoire pour la commune, en cas d'insuffisance des revenus propres du collège, de la rétribution collégiale payée par les externes et des produits du pensionnat.

Dans le délai de deux ans, les villes qui ont fondé des collèges communaux en dehors de ces conditions devront y avoir satisfait.

Art. 75. – L'objet et l'étendue de l'enseignement dans chaque collège communal seront déterminés, eu égard aux besoins de la localité, par le Ministre de l'instruction publique, en Conseil supérieur, sur la proposition du conseil municipal et l'avis du conseil académique.

Art. 76. – Le Ministre prononce disciplinairement contre les membres de l'instruction secondaire publique, suivant la gravité des cas :

1° La réprimande devant le conseil académique ;

2° La censure devant le Conseil supérieur ;

3° La mutation pour un emploi inférieur ;

4° La suspension des fonctions, pour une année au plus, avec ou sans privation totale ou partielle du traitement ;

5° Le retrait d'emploi, après avoir pris l'avis du Conseil supérieur ou de la section permanente.

Le Ministre peut prononcer les mêmes peines, à l'exception de la mutation pour un emploi inférieur, contre les professeurs de l'enseignement supérieur.

Le retrait d'emploi ne peut être prononcé contre eux que sur l'avis conforme du Conseil supérieur.

La révocation aura lieu dans les formes prévues par l'article 14.

TITRE IV DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Art. 77. – Les dispositions de la présente loi concernant les écoles primaires ou secondaires sont applicables aux cours publics sur les matières de l'enseignement primaire ou secondaire.

Les conseils académiques peuvent, selon les degrés de l'enseignement, dispenser ces cours de l'application des dispositions qui précèdent, et spécialement de l'application du dernier paragraphe de l'article 54.

Art. 78. – Les étrangers peuvent être autorisés à ouvrir ou diriger des établissements d'instruction primaire ou secondaire, aux conditions déterminées par un règlement délibéré en Conseil supérieur.

Art. 79. – Les instituteurs adjoints des écoles publiques, les jeunes gens qui se préparent à l'enseignement primaire public dans les écoles désignées à cet effet, les membres ou novices des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi, ou reconnues comme établissements d'utilité publique, les élèves de l'Ecole normale supérieure, les maîtres d'études, régents et professeurs des collèges et lycées, sont dispensés du service militaire, s'ils ont, avant l'époque fixée pour le tirage, contracté devant le recteur l'engagement de se vouer pendant dix ans à l'enseignement public, et s'ils réalisent cet engagement.

Art. 80. – L'article 463 du Code pénal pourra être appliqué aux délits prévus par la présente loi.

Art. 81. – Un règlement d'administration publique déterminera les dispositions de la présente loi qui seront applicables à l'Algérie.

Art. 82. – Sont abrogées toutes les dispositions des lois, décrets ou ordonnances contraires à la présente loi.

DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Art. 83. – Les chefs ou directeurs d'établissements d'instruction secondaire ou primaire libres, maintenant en exercice, continueront d'exercer leur profession, sans être soumis aux prescriptions des articles 53 et 60.

Ceux qui en ont interrompu l'exercice pourront le reprendre, sans être soumis à la condition du stage. Le temps passé par les professeurs et les surveillants dans ces établissements leur sera compté pour l'accomplissement du stage prescrit par ledit article.

Art. 84. – La présente loi ne sera exécutoire qu'à dater du 1^{er} septembre 1850.

Les autorités actuelles continueront d'exercer leurs fonctions jusqu'à cette époque.

Néanmoins, le Conseil supérieur pourra être constitué, et il pourra être convoqué par le Ministre avant le 1^{er} septembre 1850, et, dans ce cas, les articles 1, 2, 3, 4, l'article 5, à l'exception de l'avant-dernier paragraphe, les articles 6 et 76 de la présente loi deviendront immédiatement applicables.

La loi du 11 janvier 1850 est prorogée jusqu'au 1^{er} septembre 1850.

Dans le cas où le Conseil supérieur aurait été constitué avant cette époque, l'appel des instituteurs révoqués sera jugé par le Ministre de l'instruction publique, en section permanente du Conseil supérieur.

Art. 85. – Jusqu'à la promulgation de la loi sur l'enseignement supérieur, le Conseil supérieur de l'instruction publique et sa section permanente, selon leur compétence respective, exerceront, à l'égard de cet enseignement, les attributions qui appartenaient au Conseil de l'Université, et les nouveaux conseils académiques, les attributions qui appartenaient aux anciens.

Délibéré en séance publique, à Paris, les 19 janvier, 26 février et 15 mars 1850.

Le Président et les Secrétaires,

Général BEDEAU, vice-président, ARNAUD (de l'Ariège), CHAPOT, LACAZE, PEUPIN, BERARD

La présente loi sera promulguée et scellée du sceau de l'Etat.

Le Président de la République,
LOUIS-NAPOLÉON BONAPARTE

LOI SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

10 AVRIL 1867

NAPOLÉON, par la grâce de Dieu et la volonté nationale,
EMPEREUR DES FRANÇAIS, à tous présents et à venir, SALUT.
AVONS SANCTIONNÉ et SANCTIONNONS, PROMULGUÉ et PROMULGUONS ce qui suit :

LOI (Extrait du procès-verbal du Corps législatif)

Le Corps législatif a adopté le projet de loi dont la teneur suit :

Art. 1. – Toute commune de cinq cents habitants et au dessus est tenue d'avoir au moins une école publique de filles, si elle n'en est pas dispensée par le conseil départemental en vertu de l'article 15 de la loi du 15 mars 1850.

Dans toute école mixte tenue par un instituteur, une femme nommée par le préfet, sur la proposition du maire, est chargée de diriger les travaux à l'aiguille des filles. Son traitement est fixé par le préfet, après avis du conseil municipal.

Art. 2. – Le nombre des écoles publiques de garçons ou de filles à établir dans chaque commune est fixé par le conseil départemental, sur l'avis du conseil municipal.

Le conseil départemental détermine les écoles publiques de filles auxquelles, d'après le nombre des élèves, il doit être attaché une institutrice adjointe.

Les paragraphes 2 et 3 de l'article 34 de la loi du 15 mars 1850 sont applicables aux institutrices adjointes.

Ce conseil détermine, en outre, sur l'avis du conseil municipal, les cas où, à raison des circonstances, il peut être établi une ou plusieurs écoles de hameau dirigées par des adjoints ou des adjointes.

Les décisions prises par le conseil départemental en vertu des paragraphes 1, 2 et 4 du présent article, sont soumises à l'approbation du Ministre de l'instruction publique.

Art. 3. – Toute commune doit fournir à l'institutrice, ainsi qu'à l'instituteur adjoint et à l'institutrice adjointe dirigeant une école de hameau, un local convenable, tant pour leur habitation que pour la tenue de l'école, le mobilier de classe et un traitement.

Elle doit fournir à l'adjoint et à l'adjointe un traitement et un logement.

Art. 4. – Les institutrices communales sont divisées en deux classes.

Le traitement de la première classe ne peut être inférieur à 500 francs, et celui de la seconde à 400 francs.

Art. 5. – Les instituteurs adjoints sont divisés en deux classes.

Le traitement de la première classe ne peut être inférieur à 500 francs, et celui de la seconde à 400 francs.

Le traitement des institutrices adjointes est fixé à 350 francs.

Le traitement des adjoints et adjointes tenant une école de hameau est déterminé par le préfet, sur l'avis du conseil municipal et du conseil départemental.

Art. 6. – Dans le cas où un ou plusieurs adjoints ou adjointes sont attachés à une école, le conseil départemental peut décider, sur la proposition du conseil municipal, qu'une partie du produit de la rétribution scolaire servira à former leur traitement.

Art. 7. – Une indemnité, fixée par le Ministre de l'instruction publique après avis du conseil municipal et sur la proposition du préfet, peut être accordée annuellement aux instituteurs et institutrices dirigeant une classe communale d'adultes, payante ou gratuite, établie en conformité du paragraphe 1^{er} de l'article 2 de la présente loi.

Art. 8. – Toute commune qui veut user de la faculté accordée par le paragraphe 3 de l'article 36 de la loi du 15 mars 1850, d'entretenir une ou plusieurs écoles entièrement gratuites, peut, en sus de ses ressources propres et des centimes spéciaux autorisés par la même loi, affecter à cet entretien le produit d'une imposition extraordinaire, qui n'excédera pas quatre centimes additionnels au principal des quatre contributions directes.

En cas d'insuffisance des ressources indiquées au paragraphe qui précède, et sur l'avis du conseil départemental, une subvention peut être accordée à la commune sur les fonds du département, et, à leur défaut, sur les fonds de l'État, dans les limites du crédit spécial porté annuellement, à cet effet, au budget du Ministère de l'instruction publique.

Art. 9. – Dans les communes où la gratuité est établie en vertu de la présente loi, le traitement des instituteurs et des institutrices publics se compose :

1° D'un traitement fixe de 200 francs ;

2° D'un traitement éventuel, calculé à raison du nombre d'élèves présents à l'école, d'après un taux de rétribution déterminé, chaque année, par le préfet, sur l'avis du conseil municipal et du conseil départemental ;

3° D'un supplément accordé à tous les instituteurs et institutrices dont le traitement fixe, joint au produit de l'éventuel, n'atteint pas, pour les instituteurs, les minima déterminés par l'article 38 de la loi du 15 mars 1850 et par le décret du 19 avril 1862, et, pour les institutrices, les minima déterminés par l'article 4 ci-dessus.

Art. 10. – Dans les autres communes, le traitement des instituteurs et des institutrices publics se compose :

1° D'un traitement fixe de 200 francs ;

2° Du produit de la rétribution scolaire ;

3° D'un traitement éventuel, calculé à raison du nombre d'élèves gratuits présents à l'école, d'après un taux déterminé, chaque année, par le préfet, sur l'avis du conseil municipal et du conseil départemental ;

4° D'un supplément accordé à tous les instituteurs et institutrices dont le traitement fixe, joint au produit de la rétribution scolaire et du traitement éventuel, n'atteint pas, pour les instituteurs, les minima déterminés par l'article 38 de la loi du 15 mars 1850 et par le décret du 19 avril 1862, et, pour les institutrices, les minima déterminés par l'article 4 ci-dessus.

Art. 11. – Le traitement déterminé conformément aux deux articles précédents pour les instituteurs et institutrices en exercice au moment de la promulgation de la présente loi, ne peut être inférieur à la moyenne de leurs émoluments pendant les trois dernières années.

Art. 12. – Le préfet du département et le maire de la commune peuvent se pourvoir devant le Ministre de l'instruction publique contre les délibérations du conseil départemental, prises, en vertu du deuxième paragraphe de l'article 15 de la loi de 1850, pour la fixation du taux de la rétribution scolaire.

Art. 13. – Dans les communes qui n'ont point à réclamer le concours du département ni de l'État pour former le traitement des instituteurs et institutrices, tel qu'il est déterminé par les articles 9 et 10, ce traitement peut, sur la demande du conseil municipal, être remplacé par un traitement fixe, avec l'approbation du préfet, sur l'avis du conseil départemental.

Art. 14. – Il est pourvu aux dépenses résultant des articles 1, 2, 3, 4, 5 et 7 ci-dessus, comme à celles résultant de la loi de 1850, au moyen des ressources énumérées dans l'article 40 de ladite loi, augmentées d'un troisième centime départemental, additionnel au principal des contributions directes.

Art. 15. – Une délibération du conseil municipal, approuvée par le préfet, peut créer, dans toute commune, une caisse des écoles, destinée à encourager et à faciliter la fréquentation de l'école par des récompenses aux élèves assidus et par des secours aux élèves indigents.

Le revenu de la caisse se compose de cotisations volontaires et de subventions de la commune, du département ou de l'État. Elle peut recevoir, avec l'autorisation des préfets, des dons et des legs.

Plusieurs communes peuvent être autorisées à se réunir pour la formation et l'entretien de cette caisse.

Le service de la caisse des écoles est fait gratuitement par le percepteur.

Art. 16. – Les éléments de l'histoire et de la géographie de la France sont ajoutés aux matières obligatoires de l'enseignement primaire.

Art. 17. – Sont soumises à l'inspection, comme les écoles publiques, les écoles libres qui tiennent lieu d'écoles publiques aux termes du quatrième paragraphe de l'article 36 de la loi de 1850, ou qui reçoivent une subvention de la commune, du département ou de l'État.

Art. 18. – L'engagement de se vouer pendant dix ans à l'enseignement public, prévu par l'article 79 de la même loi, peut être réalisé, tant par les instituteurs que par leurs adjoints, dans celles des écoles mentionnées à l'article précédent qui sont désignées à cet effet par le Ministre de l'instruction publique, après avis du conseil départemental.

L'engagement décennal peut être contracté, avant le tirage, par les instituteurs adjoints des écoles désignées ainsi qu'il vient d'être dit.

Sont applicables à ces mêmes écoles les dispositions de l'article 34 de la loi de 1850, concernant la fixation du nombre des adjoints, ainsi que le mode de leur nomination et de leur révocation.

Art. 19. – Les décisions du conseil départemental, rendues dans les cas prévus par l'article 28 de la loi de 1850, peuvent être déférées, par voie d'appel, au Conseil impérial de l'instruction publique. Cet appel doit être interjeté dans le délai de dix jours, à compter de la notification de la décision.

Art. 20. – Tout instituteur ou toute institutrice libre qui, sans en avoir obtenu l'autorisation du conseil départemental, reçoit dans son école des enfants d'un sexe différent du sien, est passible des peines portées à l'article 29 de la loi de 1850.

Art. 21. – Aucune école primaire, publique ou libre, ne peut, sans l'autorisation du conseil départemental, recevoir d'enfants au-dessous de six ans, s'il existe dans la commune une salle d'asile publique ou libre.

Art. 22. – Sont abrogées les dispositions des lois antérieures en ce qu'elles ont de contraire à la présente loi.

Délibéré en séance publique, à Paris, le 11 mars 1867.

Le président,
A. WALEWSKI

Les secrétaires, baron LAFOND DE SAINT-MÜR,
Alfred DARIMON, MEGE, DE GUILLOUTET,
marquis DE CONEGLIANO.

PREAMBULE DE LA CONSTITUTION DU 27 OCTOBRE 1946

1. Au lendemain de la victoire remportée par les peuples libres sur les régimes qui ont tenté d'asservir et de dégrader la personne humaine, le peuple français proclame à nouveau que tout être humain, sans distinction de race, de religion ni de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés. Il réaffirme solennellement les droits et libertés de l'homme et du citoyen consacrés par la Déclaration des droits de 1789 et les principes fondamentaux reconnus par les lois de la République.
2. Il proclame, en outre, comme particulièrement nécessaires à notre temps, les principes politiques, économiques et sociaux ci-après :
3. La loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme.
4. Tout homme persécuté en raison de son action en faveur de la liberté a droit d'asile sur les territoires de la République.
5. Chacun a le devoir de travailler et le droit d'obtenir un emploi. Nul ne peut être lésé, dans son travail ou son emploi, en raison de ses origines, de ses opinions ou de ses croyances.
6. Tout homme peut défendre ses droits et ses intérêts par l'action syndicale et adhérer au syndicat de son choix.
7. Le droit de grève s'exerce dans le cadre des lois qui le réglementent.
8. Tout travailleur participe, par l'intermédiaire de ses délégués, à la détermination collective des conditions de travail ainsi qu'à la gestion des entreprises.
9. Tout bien, toute entreprise, dont l'exploitation a ou acquiert les caractères d'un service public national ou d'un monopole de fait, doit devenir la propriété de la collectivité.
10. La Nation assure à l'individu et à la famille les conditions nécessaires à leur développement.
11. Elle garantit à tous, notamment à l'enfant, à la mère et aux vieux travailleurs, la protection de la santé, la sécurité matérielle, le repos et les loisirs. Tout être humain qui, en raison de son âge, de son état physique ou mental, de la situation économique, se trouve dans l'incapacité de travailler a le droit d'obtenir de la collectivité des moyens convenables d'existence.
12. La Nation proclame la solidarité et l'égalité de tous les Français devant les charges qui résultent des calamités nationales.
13. La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat.
14. La République française, fidèle à ses traditions, se conforme aux règles du droit public international. Elle n'entreprendra aucune guerre dans des vues de conquête et n'emploiera jamais ses forces contre la liberté d'aucun peuple.

15. Sous réserve de réciprocité, la France consent aux limitations de souveraineté nécessaires à l'organisation et à la défense de la paix.

16. La France forme avec les peuples d'outre-mer une Union fondée sur l'égalité des droits et des devoirs, sans distinction de race ni de religion.

17. L'Union française est composée de nations et de peuples qui mettent en commun ou coordonnent leurs ressources et leurs efforts pour développer leurs civilisations respectives, accroître leur bien-être et assurer leur sécurité.

18. Fidèle à sa mission traditionnelle, la France entend conduire les peuples dont elle a pris la charge à la liberté de s'administrer eux-mêmes et de gérer démocratiquement leurs propres affaires ; écartant tout système de colonisation fondé sur l'arbitraire, elle garantit à tous l'égal accès aux fonctions publiques et l'exercice individuel ou collectif des droits et libertés proclamés ou confirmés ci-dessus.

ORDONNANCE N°59-45 DU 6 JANVIER 1959 PORTANT PROLONGATION DE LA SCOLARITE OBLIGATOIRE.

Le président du conseil des ministres,

Sur le rapport du ministre de l'éducation nationale,
Vu la Constitution, et notamment ses articles 31 et 92 ;
Le conseil d'Etat entendu ;
Le conseil des ministres entendu,

Ordonne :

Art. 1. — L'instruction est obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans révolus pour les enfants des deux sexes français et étrangers, qui atteindront l'âge de six ans à partir du 1^{er} janvier 1959. La présente disposition ne fait pas obstacle à l'application des prescriptions particulières imposant une scolarité plus longue.

Art. 2. — L'instruction obligatoire a pour objet l'éducation et les connaissances de base, les éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique.

Art. 3. — Elle peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publics ou libres, soit dans les familles par les parents, ou l'un d'entre eux, ou toute personne de leur choix.

Art. 4. — Le contrôle du respect de cette obligation s'exerce dans les conditions fixées par décret.

Art. 5. — Les manquements à cette obligation constituent des contraventions. Ils peuvent entraîner la suspension ou la suppression du versement aux parents des prestations familiales dans des conditions fixées par décret.

Art. 6. — En tant que de besoin, les dispositions de la loi du 18 mai 1946 ne sont pas applicables aux décrets n^{os} 59-57 et 59-58 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public et du baccalauréat.

Art. 7. — Des décrets détermineront la date et les modalités d'application de la présente ordonnance dans les départements algériens et dans ceux des Oasis et de la Saoura.

Art. 8. — La présente ordonnance sera publiée au *Journal officiel* de la République française et exécutée comme loi.

Fait à Paris, le 6 janvier 1959.

C. DE GAULLE

Par le président du conseil des ministres :

Le ministre de l'éducation nationale,
JEAN BERTHOIN

DECRET N° 59-57 DU 6 JANVIER 1959 PORTANT REFORME D E L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

EXPOSE DES MOTIFS

L'immense mouvement, à la fois démographique, économique et humain, qui bouleverse actuellement les perspectives traditionnelles de la vie nationale impose, entre autres exigences, une réforme de notre enseignement.

Les nombreux projets qui ont été établis depuis la Libération témoignent de cette nécessité, chaque jour plus urgente. Parmi ces projets, les uns ont été jugés excessifs, d'autres trop timides. Celui-ci, qui n'est inspiré ni par des vues doctrinales ni pourtant par un empirisme à courte portée, nous l'avons conçu sous la référence du réalisme et de l'efficacité.

I. – LA PROLONGATION DE LA SCOLARITÉ

L'ordonnance affirme, en premier lieu, le principe, applicable à longue échéance, de la prolongation de la scolarité jusqu'à seize ans.

Cette mesure est à nos yeux loin d'être essentielle. Lorsqu'elle entrera en application, c'est-à-dire, comme dans le projet le plus récent, huit ans après la mise en application du présent texte, autrement dit en 1967, elle ne fera qu'entériner un mouvement spontané et si large que la pression de la loi n'aurait lieu de s'exercer, si elle était appliquée demain, que sur 35 p. 100 de nos adolescents.

En 1914, moins de 5 p. 100 des enfants poursuivaient leurs études au-delà de la scolarité obligatoire, dont le terme était alors atteint à treize ans. Aujourd'hui, alors que cet achèvement est fixé à quatorze ans, le pourcentage est de l'ordre de 65 p. 100 pour l'ensemble du pays. Il avoisine 75 à 80 p. 100 dans les grandes agglomérations et les régions industrialisées. Il atteint 84 p. 100 à Paris. Il est vraisemblable, qu'au rythme actuel de progression, il dépassera, en 1967, celui de 80 p. 100 pour l'ensemble du territoire.

Aussi l'opinion, sensible aux exigences accrues de toutes les tâches, aussi modestes qu'elles paraissent, s'accorde-t-elle unanimement à tenir pour indispensable une formation plus achevée. Cette promotion terminale, d'inspiration très concrète, différenciée selon les milieux de l'activité prochaine, aussi bienfaisante à l'ouvrier qu'au paysan, sera, non pas du tout une répétition de l'école primaire, mais une préparation directe à la vie pratique, dont on sait bien qu'elle ne peut plus s'accommoder des simples connaissances élémentaires.

II. – INVESTIR A PLEIN PROFIT

La réforme véritable est ailleurs. Elle répond d'abord à une prise de conscience de la révolution démographique qui s'accomplit devant nous. Les générations très fortes de l'après guerre sont arrivées à l'âge scolaire. Elles ont presque recouvert l'enseignement primaire, déjà elles doublent les effectifs des deux premières années de l'enseignement secondaire. Elles atteindront dans un an l'enseignement technique, dans cinq ans l'enseignement supérieur.

Au même moment, malgré quelques inquiétudes récentes, l'activité économique du pays offre à nos enfants et à nos adolescents des ouvertures considérables. Encore faut-il, sous peine des plus graves mécomptes, que l'expansion humaine et l'expansion économique soient mises en correspondance, sans que pourtant se trouve le moins du monde menacé l'héritage de savoir désintéressé et la tradition humaniste qui constituent l'essence du génie français et fondent son originalité.

Quelques chiffres fixeront d'abord l'ampleur de l'effort qu'en tout état de cause, avec ou sans réforme, nous devons accomplir dans les toutes prochaines années. En 1961, nous recevrons environ 6.500.000 élèves dans l'enseignement du premier degré contre 6.100.000 actuellement, y compris les effectifs des cours complémentaires, qui atteindront sans doute plus de 520.000 élèves en 1961, contre 310.000 actuellement. L'enseignement secondaire avec l'organisation actuelle passerait d'un effectif de 650.000 élèves en 1957 à un effectif de plus de 900.000 élèves. L'enseignement technique, qui compte aujourd'hui 330.000 élèves et en refuse durement près de 60.000 chaque année, aura certainement à accueillir 160.000 élèves supplémentaires d'ici la même date.

Telles sont les données numériques de base irréfutables, qui dictent à la nation l'un de ses plus impérieux devoirs.

Toute la question est de savoir si, ces mêmes investissements, nous entendons les utiliser à faible ou plein profit.

III. – CONTRADICTION ET LACUNES DE L'ORGANISATION ACTUELLE

Au moment où une aussi claire évidence impose au pays de tels investissements, l'éducation nationale doit dresser son bilan, constater ses insuffisances, proposer les adaptations qui doivent assurer aux contributions financières de la nation une pleine rentabilité.

De graves contradictions déséquilibrent nos enseignements. Notre enseignement secondaire par exemple s'affaiblit et menace de succomber sous la pléthore. Alors que cette vague n'a encore recouvert que ses deux premières années, comment accepter la perspective de lycées bientôt submergés par un million d'élèves, dont la moitié sans doute n'y seraient entrés qu'en méconnaissant leurs véritables aptitudes ?

Le drame est là : nous retenons dans l'enseignement théorique nombre de jeunes esprits – qui trouveraient mieux leur voie dans l'enseignement technique à l'un ou à l'autre de ses niveaux – et, dans le même temps, nous abandonnons dans l'enseignement utile mais sommaire des classes de fin d'études, ou dans les enseignements courts, des intelligences auxquelles les enseignements longs, technique ou secondaire, vaudraient leur accomplissement véritable.

Par une exacte recherche de ces diverses aptitudes, les différents types d'enseignement doivent recevoir tous les élèves qui s'avèrent plus particulièrement aptes à suivre tel ou tel d'entre eux. C'est là tout le problème qui n'est pas de hiérarchisation mais de répartition.

C'est seulement par cet inventaire exhaustif de nos ressources intellectuelles, actuellement incomplètement prospectées et trop souvent fourvoyées, que nous mettrons fin à la perte de substance que nous déplorons, et dont souffrent aussi bien les individus que la nation elle-même.

Nous ne pouvons plus maintenir une organisation scolaire qui ne nous permet de former qu'un chercheur, un ingénieur, un professeur quand il en faudrait deux, un technicien quand trois seraient nécessaires, tandis qu'à l'inverse, se presse dans nos enseignements supérieurs des lettres, de la philosophie et du droit une foule d'étudiants, à qui nous n'avons pas préparé d'autre issue, et qui doivent maintenant recourir à de tardives et difficiles « reconversions », faute de quoi ils se condamneraient, ce n'est pas sans exemple, à des besognes de fortune et de déboire.

IV. – LES FINS ET LES MOYENS

Nos intentions, dès lors, se réfèrent à la raison la plus simple. Si un cloisonnement paralysant et une prospection très fragmentaire constituent les défauts majeurs, une règle fondamentale s'impose à nous. Affirmons-la, sans craindre de répéter la notion essentielle, qui est celle d'une « possibilité » prolongée d'orientation et de réorientation : il faut que les élèves soient confiés, le plus longtemps possible, à des enseignements aussi peu différents que possible qui, à leur terme, leur offriront encore des choix aussi nombreux que possible pour les formations définitives.

A. – Le cycle d'observation. – Sa définition.

Mais il s'agit d'abord de conduire aux enseignements de formation tous les enfants capables de les suivre avec fruit, ensuite de substituer à l'orientation de hasard ou de préjugé, qui vaut actuellement à nos élèves tant de tentatives avortées ou de choix sans issue, une orientation fondée sur la pleine observation de leurs aptitudes.

Si cette observation complète requiert que les élèves ne soient pas trop vite dirigés dans les voies qui les engagent définitivement, elle ne doit pourtant ni contrarier, ni ralentir, le déroulement normal des études. Les jeunes intelligences ne sauraient être en rien retardées dans leur élan, non plus d'ailleurs que celles qui se dévoilent plus lentement ne doivent être victimes du délai nécessaire à leur démonstration.

Cette double nécessité de mettre en œuvre, à l'âge des choix, un enseignement plein, suivi au rythme habituel, et une observation qui, pour être attentive et prolongée, ne doit en aucune façon gêner ou dérouter l'enseignement, nous a conduits à ne pas retenir le système des essais successifs, et à faire de l'enseignement lui-même le cadre, et le moyen, de l'observation et de la détection des aptitudes.

Certes des efforts sont déjà accomplis dans ce sens. Sporadiques, ils sont d'ailleurs contrariés et par le cloisonnement de nos divers types d'enseignement et par la difficulté de revenir sur l'orientation de départ, fixée dès le premier jour de l'année de sixième, c'est-à-dire à un moment où, pour le plus grand nombre, on ignore presque tout encore de l'aptitude de l'enfant à tel ou tel des enseignements prolongés, que la nouveauté de leurs disciplines, leur esprit, leurs méthodes et leurs fins différencient essentiellement – même s'il s'agit de l'enseignement moderne – de l'enseignement primaire.

Les intentions maîtresses de cette réforme peuvent dès lors se rassembler dans les principes suivants :

- 1° Assurer une prospection aussi complète que possible de nos ressources juvéniles ;
- 2° Au cours de la phase d'enseignement-observation laisser les sujets qui auront rapidement confirmé leurs dons s'engager pleinement, et sans perte de temps, dans la voie qu'ils ont choisie ;
- 3° Cependant, assister les autres, c'est-à-dire la majorité des enfants, dont les aptitudes sont encore peu déclarées ou peu orientées, par une observation rendue obligatoire qui permettra de signaler à leurs familles, d'abord, les contre-indications manifestes, ensuite, s'il en est besoin, et aussi longtemps qu'il sera utile, les réorientations nécessaires ;
- 4° Enfin, donner aux élèves et aux familles au terme du cycle, un conseil dûment élaboré en vue des enseignements ultérieurs, dont les fins et les exigences sont si dissemblables, en même temps que nous tendrons à rapprocher les programmes à la base des différents enseignements, de telle manière que le passage de l'un à l'autre puisse s'effectuer sans perte de temps et sans dommage pour la suite des études.

De là procède l'organisation du cycle d'observation. Au fur et à mesure de l'organisation et de l'implantation de ce cycle, nous y recevrons tous les enfants de dix à onze ans qui auront acquis les connaissances élémentaires indispensables.

Les autres, qui n'auront pas appris encore les mécanismes de base et les savoirs fondamentaux, ne pourront évidemment que demeurer dans les classes élémentaires jusqu'à ce que ces acquisitions soient assurées, ou, si elles tardaient excessivement, entreront directement, sans passer par le cycle d'observation, dans l'enseignement terminal, essentiellement concret, qui leur assurera, avec la formation intellectuelle et morale nécessaire à l'homme et au citoyen, une préparation très pratique, susceptible de leur ouvrir les métiers de base, industriels, commerciaux ou agricoles.

Les élèves dûment formés sont donc entrés dans les classes du cycle d'observation. Le premier trimestre de la première année sera, quel que soit l'établissement en cause, consacré à l'affermissement des connaissances élémentaires. Tous les professeurs des classes de sixième ont éprouvé la nécessité de cette reprise générale ; ils savent combien il importe de réactualiser les acquisitions précédentes et, par exemple pour l'analyse grammaticale et l'analyse logique, de leur donner l'orientation nouvelle qui va préparer, comme une condition indispensable, l'étude des langues, anciennes ou vivantes.

Un tel enseignement possède, outre sa vertu propre, une grande valeur d'observation. L'examen attentif des connaissances, des progrès, des réactions de l'élève sera souvent révélateur de son aptitude, ou de son défaut d'aptitude, aux études classiques. Un premier conseil, qui ne sera affirmatif ou négatif que dans les cas les plus manifestes, pourra donc être donné aux familles sur le choix qu'elles auront à accomplir, en vue du deuxième trimestre de l'année scolaire, entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne.

Au premier janvier, nos élèves se trouvent donc engagés dans l'un ou l'autre de ces deux enseignements. Ceux-ci, continués au rythme habituel, permettront à l'observation de se poursuivre, assidue et vigilante, afin que, au terme du deuxième trimestre, une nouvelle indication soit apportée aux familles. Ainsi évitera-t-on de voir tant d'élèves ne poursuivre les études classiques que parce qu'ils les ont commencées. On ne saurait trop souligner les méfaits d'une telle situation psychologique ; un échec dans une discipline donnée reste rarement isolé, il crée pour nombre d'élèves un halo général d'insuccès et d'infériorité qui, trop souvent, ne laisse pas de compromettre tout le destin scolaire de l'enfant. À l'inverse, un élève rapidement déchargé de son insuccès, encouragé à suivre une direction désormais plus conforme à ses aptitudes, est fréquemment un élève sauvé.

Mais la tâche, peut-être essentielle, du conseil d'orientation sera évidemment de préparer, grâce à l'observation très suivie dont les élèves auront été l'objet, les choix qui interviendront, à la fin de la deuxième année du cycle, entre les différents types d'enseignement. On pressent combien doit être éclairé le choix des élèves et des familles entre des formations aussi différentes que l'enseignement technique long ou court, l'enseignement général long ou court, et, au sein de ces divers enseignements, les orientations plus particulières, par exemple vers l'étude du grec ou celle du programme de l'enseignement moderne. Nous sommes profondément convaincus que les interventions du conseil d'orientation, fondées sur l'expérience de deux années, éviteront enfin ces fourvoiements qui sont, pour une large part, responsables du déplorable échec de tant de nos élèves – cet échec que manifeste si durement le pourcentage des succès au baccalauréat par rapport au nombre d'élèves qui, sept ans plus tôt, s'étaient assis sur les bancs des classes de 6^e.

Enfin, et c'est à nos yeux une innovation très importante, nous devons être soucieux des enfants qui, pour une raison quelconque, n'auraient pu être reçus dans les classes du cycle d'observation, ou n'auraient pas bénéficié de toutes les possibilités d'option qu'il comporte dans son principe. A leur intention, nous instituons, parallèlement aux classes de 4^e, du type normal, des classes d'accueil et d'adaptation qui auront pour mission, grâce à des horaires et à des programmes appropriés, de mettre ces élèves, après examen de leurs possibilités et de leurs connaissances, au niveau de la forme d'enseignement, générale ou technique, longue ou courte, qui correspondra le mieux à leurs aptitudes.

Nous croyons avoir ainsi réalisé, de la manière à la fois la plus simple et la plus efficace, cette observation en vue de l'orientation réfléchie, qui, on s'accorde à le reconnaître, fait présentement défaut, et si lourdement, à notre système d'enseignement.

B. – Le cycle d'observation. – Son implantation.

Les observations qui précèdent indiquent pourquoi il ne nous paraît pas nécessaire de subordonner la réalisation effective de la réforme à la construction, inévitablement très coûteuse, « d'écoles moyennes », à raison d'une ou plusieurs par canton, ou même à la constitution, pourtant plus aisée et moins onéreuse, d'« unités d'enseignement moyen » conformes aux normes du projet approuvé en 1955 par le gouvernement d'alors.

Nous disposons, en effet, dans l'immédiat, de ressources qu'il est possible d'employer pour donner à la recherche des aptitudes toute son ampleur. Nous mobiliserons dans cette voie l'ensemble de nos classes de sixième et de cinquième de nos lycées, collèges et cours complémentaires actuels, ainsi que certaines classes de fin d'études primaires, puisqu'il est avéré qu'un nombre relativement élevé d'enfants demeurent actuellement dans ces classes, bien qu'ils disposent de moyens souvent égaux à ceux de leurs camarades qui entrent dans les enseignements prolongés.

Pour que, entre ces classes, et quelle que soit la direction dont elles relèvent au ministère, le passage soit commode, il suffit d'assurer un rapprochement de leurs programmes, puis de leurs méthodes. C'est dans cette harmonisation concrète que se trouve la clé majeure – et la plus simple – de toute réforme. Aussi soumettrons-nous sans retard à nos instances consultatives les textes nécessaires à cette indispensable conjugaison.

Cette même action, et d'ailleurs la progression très rapide de tous nos effectifs, nous conduiront à accentuer la politique nouvelle d'implantation de nos établissements secondaires et techniques, à laquelle nous avons déjà fait allusion. Ils s'étendront, certes, dans leur cadre traditionnel, c'est-à-dire dans les chefs-lieux de départements et d'arrondissements. Mais aussi, nous accentuerons leur dispersion géographique. L'enseignement, sous toutes ses formes, doit être mis à la portée de ses usagers ; nombre de chefs-lieux de canton recevront donc, dans une harmonisation évitant

concurrences et doubles emplois, des classes de 6^e et de 5^e, voire des ensembles de premier cycle, qui installeront l'enseignement secondaire et l'enseignement technique à quelques kilomètres au plus des résidences familiales.

Cette formule aura le grand avantage de laisser les enfants à leurs familles, d'ouvrir mieux les enseignements de formation à la fréquentation rurale, jusqu'ici tributaire de l'internat, formule financièrement cinq fois plus lourde que l'externat et, au point de vue de l'éducation psychologique et morale, combien moins satisfaisante !

Les cours complémentaires, devenus « collèges d'enseignement général », seront, eux aussi, appelés à resserrer davantage encore leur réseau. En deçà du chef-lieu de canton, ils s'implanteront dans nombre de petits centres ruraux. Ainsi, des éléments des différents ordres d'enseignement coexistant souvent dans une même localité, l'ensemble des options sera offert au choix des enfants.

Il arrivera assez fréquemment, cependant, que le cours complémentaire constituera dans une localité la seule forme de l'enseignement prolongé. Dans ce cas, généralisant une pratique déjà expérimentée avec succès, nous mettrons à sa disposition, par une implantation progressive, un professeur d'enseignement classique, un professeur d'enseignement technique, un professeur de langue vivante, détachés des établissements voisins, pour élargir la révélation des aptitudes et faciliter l'orientation rapide des élèves qui s'affirmeraient aptes à suivre les études de l'enseignement long, classique, moderne ou technique.

Quel que soit le système adopté pour l'enseignement de choix et d'orientation, nul ne peut escompter que l'organisation nouvelle sera parfaite d'emblée. Mais l'essentiel est de lancer le mouvement. Le temps, et notre action constante, conduiront à sa plénitude une réalisation dont la mise en place ne peut être que de longue haleine, mais qui doit être poursuivie avec persévérance et ferme volonté. Cette réforme s'accomplira par un effort soutenu d'organisation, qui s'affirmera et s'amendera de mois en mois et d'année en année, en fonction de l'expérience, cette maîtresse de vérité.

C'est elle qui nous guidera dans une mise en œuvre de la réforme, aussi rapide, pratique, efficace que possible. A cette fin, le projet porte création d'un conseil ministériel de l'orientation présidé par le ministre. Eclairé par les rapports de l'inspection générale chargée de coordonner les méthodes des cycles d'observation, ce conseil rassemblera les informations et distribuera périodiquement les directives nécessaires.

Faut-il dire combien nous attendons de l'autorité et du dévouement de nos divers corps d'inspection ! C'est à eux spécialement qu'il appartiendra de veiller, jour après jour, à cette mobilisation de tous nos moyens dans le sens de la prospection, de l'observation et du dégagement des aptitudes de nos enfants.

C. – Les réorientations et les classes « passerelles ».

Des réorientations, que le cycle d'observation aura rendues beaucoup moins nombreuses, devront cependant demeurer faciles le plus longtemps possible. Des « passerelles », analogues à la passerelle principale, instituée au niveau de la classe de 4^e, et déjà décrite, seront donc installées, en tant que de besoin, au niveau des classes de troisième, et même de seconde, entre l'enseignement général et l'enseignement technique, et dans les deux sens.

* * *

Sous cette réserve, les élèves vont, à la fin du cycle d'observation, se trouver engagés :

- soit dans l'enseignement terminal qui, avec le concours des professions, achèvera la période de la scolarité obligatoire ;
- soit dans l'enseignement technique court des centres d'apprentissage (désormais dénommés « collèges d'enseignement technique ») ;
- soit dans l'enseignement général court des cours complémentaires (désormais « collèges d'enseignement général ») ;
- soit dans l'enseignement technique long des collèges techniques et des écoles nationales professionnelles (appelés, les uns et les autres, « lycées techniques ») ;
- soit enfin, dans l'enseignement classique ou moderne long des lycées classiques ou modernes.

Il convient maintenant de définir ces différents modes de formation.

LES FORMATIONS

1. *L'achèvement de l'enseignement obligatoire.* – Tous les élèves ne seront pas désireux ou capables d'entrer dans les enseignements longs ou courts, de style général ou professionnel. Pour un certain nombre – de moins en moins élevé, nous l'avons montré – les familles désireront que les trois dernières années de la scolarité obligatoire complètent et élargissent la formation générale et, en même temps, préparent l'entrée dans la vie active dès la seizième année.

Nous répondrons à cette intention en offrant à ces adolescents plusieurs types d'enseignement terminal :

a) Dans les campagnes, l'enseignement agricole (pour les garçons) et agricole ménager (pour les jeunes filles), institué par l'article 3 de la loi du 5 juillet 1941, sous le nom d'enseignement post-scolaire agricole et agricole ménager, constituera le plus souvent l'enseignement terminal. Il sera rendu plus efficace à la fois par un affermissement et un complément de la formation générale, par des stages dans des exploitations agricoles dûment choisies et par une large et concrète initiation à la mécanique agricole, cet élément désormais essentiel de la vie paysanne. L'enseignement terminal rural recevra ainsi un caractère très pratique qui devrait assurer à nos futurs agriculteurs les connaissances et le savoir-faire désormais indispensables, leur signaler le nouvel intérêt d'une vie rurale modernisée et, enfin, conférer à cet enseignement terminal une utilité si visible, un attrait si évident, que la scolarité prolongée avec une très grande souplesse apparaîtra à tous comme une découverte constante, de valeur immédiatement applicable dans l'exploitation agricole.

b) Pour d'autres jeunes ruraux, l'enseignement terminal sera associé à la formation artisanale afin de constituer l'une des sources du recrutement, si nécessaire, de nos artisans des campagnes auxquels il nous faudra d'ailleurs offrir largement les moyens d'une formation technique plus poussée. Il y aura d'ailleurs là progrès, mais non pas innovation véritable, puisque, ne l'oublions pas, la loi fait actuellement obligation aux jeunes gens de suivre jusqu'à dix-sept ans les cours professionnels prévus au contrat d'apprentissage.

c) Dans les villes, où dès maintenant, redisons-le, 75 p. 100 des adolescents poursuivent spontanément leurs études, la même combinaison de la formation générale et de la préparation à la vie active sera assurée. Elle permettra soit la formation d'artisans urbains, soit la préparation des ouvriers spécialisés grâce à la collaboration de l'enseignement technique et d'entreprises attentivement choisies, où des stages, inclus dans l'horaire scolaire, pourront être prévus. Ces dispositions ne font d'ailleurs, ici encore, que confirmer, en en assurant une application plus stricte et plus efficace, des dispositions législatives actuellement en vigueur.

Tenant compte de la réalité très nombreuse que représente l'ouvrier spécialisé, c'est-à-dire, on le sait, l'ouvrier non qualifié, nous entendons lui donner, d'une part, une formation professionnelle mixte polyvalente que possible qui lui permettra, à travers des tâches et des techniques en transformation rapide, de détenir des moyens de réadaptation aisée. Seule, soulignons-le, cette fusion de la formation générale et de l'initiation professionnelle permettra, d'une part, d'obtenir une élévation personnelle et technique des travailleurs de base, d'autre part, de conférer à l'enseignement terminal la forme originale qui lui est indispensable. Autant ces jeunes gens ne recevraient qu'avec négligence ou dépit un enseignement terminal de style purement scolaire, autant ils seront attentifs à une formation adaptée à la fois à l'homme, au citoyen et au travailleur qu'ils seront demain.

Dans la même préoccupation, marquons nettement que cette organisation de la scolarité terminale, tant rurale qu'urbaine, n'appellera pas l'implantation d'écoles terminales distinctes. En effet, dans une scolarité prolongée, les classes de fin d'études prendront tout naturellement, pour les élèves de quatorze à seize ans, l'orientation que nous venons de définir. Dans les régions rurales, leur rôle nouveau appellera leur regroupement, toujours organisé de telle façon que les élèves demeurent au plus près de leur résidence familiale, qu'ils regagneront chaque soir, ayant pris à la cantine leur repas de midi. Dans les agglomérations rurales plus importantes c'est aux cours complémentaires, désormais dénommés « collèges », que seront annexées le plus souvent les sections terminales.

Ainsi sera entièrement évitée pour ces sections une implantation ségrégative, dont il est inutile de souligner les graves inconvénients pédagogiques, sociaux et psychologiques.

2. *L'enseignement technique court.* – Cet enseignement, qui devra toujours pouvoir déboucher, pour les jeunes gens qui en seront capables, sur les enseignements techniques longs, continuera d'être assuré par les centres d'apprentissage – désormais dénommés « collèges d'enseignement technique », dont l'heureuse formule, constamment adaptée aux besoins économiques, et par conséquent aux débouchés, sera encore développée, en fonction, notamment, des remarques et des prévisions présentées par les rapports du commissariat au plan d'équipement et de modernisation. En particulier, un effort important devra être accompli pour permettre à ces établissements de recevoir plus complètement les jeunes gens qui s'avèrent susceptibles de parvenir à la qualification professionnelle.

3. *L'enseignement technique long.* – Cet enseignement appelle la définition d'un enseignement technique prolongé, déjà installé d'ailleurs avec l'accord et le concours des professions, sous l'influence des précédents projets de réforme. Il comporte dès maintenant une structure étagée que nous nous proposons de renforcer encore.

Elle nous permet d'affirmer qu'aucun adolescent ne sera arrêté à un stade de préparation qui, pour les meilleurs, ne sera jamais qu'un palier. La progression est continue, en effet, de la simple qualification professionnelle à la haute formation du technicien, voire de l'ingénieur, formation qu'un stage obligatoire dans une entreprise achèvera de confirmer et d'actualiser.

En installant ainsi, de façon expresse, la possibilité d'une constante ascension dans le domaine professionnel, nous donnons à celui-ci, dans la réalité des choses, un rehaussement que nous confirmons, jusque dans le prestige des mots, par les appellations, déjà évoquées, de « technicien breveté » et de « technicien supérieur breveté ». Elles tendent à valoriser ces formations, à engager un grand nombre de jeunes gens à les suivre, soit directement, soit par bifurcation à partir de l'enseignement général, dès que la forme de leur esprit et la pente de leurs goûts les y autorisent.

Il convient en effet d'observer ici encore, c'est un point essentiel, que des sections spéciales joueront le rôle de passerelles, et assureront aux élèves issus des établissements d'enseignement général une formation professionnelle adaptée au niveau de leurs études antérieures.

Tel est l'effort, peut-être décisif, que nous accomplissons en faveur de cet enseignement professionnel qui, par delà le discours, devait recevoir, dans les faits eux-mêmes, ses lettres de noblesse.

Dans l'intention déjà dite, tous les établissements d'enseignement technique distribuant une formation longue, qu'elle débouche sur les diplômes professionnels ou sur les baccalauréats techniques prennent le nom de lycées techniques.

4. *L'enseignement général court.* – Il ne cessera pas d'être confié à nos excellents cours complémentaires qui, dans une double intention de simplification et de promotion des appellations, prendront nom de collèges d'enseignement général. Cet enseignement conserve pour mission de préparer les adolescents aux nombreux emplois de cadres moyens non techniques, ou peu techniques, c'est-à-dire au secteur « tertiaire » dont on sait le rapide et large développement, et bien entendu, aux écoles normales d'instituteurs.

Aussi, nous l'avons dit, le nombre de ces établissements devra-t-il être accru encore, jusqu'à essaimer dans des localités nombreuses, parfois même en deçà des chefs-lieux de canton.

Actuellement, les cours complémentaires terminent, du moins en principe, leur scolarité après la classe de troisième. Or, une faille d'une année apparaît de plus en plus entre l'âge d'achèvement de cette scolarité et l'âge où jeunes gens et jeunes filles peuvent effectivement se présenter à un concours de recrutement administratif ou entrer dans un emploi.

L'enseignement des collèges d'enseignement général sera donc prolongé d'une année, qui pourra être désormais consacrée, puisque à ce stade toutes les orientations ou réorientations auront eu lieu, à un enseignement nettement dirigé vers la préparation concrète aux divers emplois non techniques. Le cas échéant, pour les élèves qui, au terme de cette cinquième année, n'auraient pas encore atteint l'âge requis pour se présenter aux différents concours administratifs ou pour prendre un emploi public ou privé, des sections spéciales pourront recevoir ces « redoublants » afin, en reprenant les mêmes programmes, d'améliorer leur formation.

5. *L'enseignement général long.* – Après les deux années consacrées à la recherche des aptitudes et au choix d'une orientation, l'enseignement général est continué, selon le choix de l'élève, dans sept sections. Par référence à la structure présente, une modification essentielle intervient : l'aménagement, le renforcement, de l'actuelle section B (latin, langues) et son adaptation.

Nous ne pouvons pas ne pas être sensibles, en effet, à l'importance des langues vivantes dans la vie

moderne. Mais observant que, le mince secteur de l'interprétariat mis à part, on ne parle pas à vide les langues étrangères, nous avons entendu compléter le bagage ordinaire de ces élèves d'une formation qui, précisément, leur permettra de découvrir des occasions effectives d'entreprendre le dialogue et de parler authentiquement le langage étranger.

Aussi bien, nous tiendrons la main à ce que l'enseignement des langues vivantes, sans compromettre à coup sûr la valeur culturelle qu'il représente, soit orienté, de manière décisive, vers l'usage concret du langage, qui, pour le plus grand nombre, doit être considéré comme une fin essentielle.

S'il est vrai que bien des inaptitudes scientifiques ne sont que des apparences, fondées sur un désir de facilité ou sur des aversions redressables, il apparaît cependant que certaines formes d'esprit sont peu aptes aux sciences exactes sans que leur valeur puisse être contestée. Elles seront à l'aise dans la nouvelle section B, si elles ont préféré la branche classique, dans la section M', si elles ont opté pour un enseignement moderne. Elles y trouveront une formation générale orientée vers les sciences de l'homme et les moyens modernes d'expression des faits économiques et humains, c'est-à-dire, notamment, vers l'histoire et la géographie, économiques, et vers un enseignement mathématique orienté vers des applications concrètes, par là plus facilement accessible.

L'année terminale de l'enseignement général ne reçoit pas d'autre modification que celle qui résulte, pour la section « Sciences économiques et humaines » de l'élargissement des perspectives qu'implique le dernier de ces adjectifs.

Quant au baccalauréat, qu'il nous a semblé nécessaire de maintenir, mais aussi d'amender, il lait l'objet d'un projet de décret séparé.

* * *

L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'enseignement supérieur non seulement conserve, mais voit s'épanouir toute la haute mission que lui assigne sa grande tradition.

Le monde moderne change si vite et ses transformations sont souvent si profondes et si imprévues, qu'il ne saurait être question d'établir par un texte législatif un cadre qui limiterait d'avance les développements de notre enseignement supérieur, ou un ensemble de principes fixant les orientations qu'il devrait prendre et les priorités qu'il aurait à respecter.

Dans ce domaine de l'éducation, plus encore que dans les autres, il convient de se préparer à l'avenir en laissant ouvertes toutes les possibilités et en conservant la souplesse indispensable à l'invention et à la création.

A la conception d'une réforme rigide, qui remplacerait un système par un autre, il convient donc de substituer celle d'une transformation continue et d'une adaptation permanente.

C'est ainsi seulement que l'enseignement supérieur pourra constituer l'organe capable d'animer le progrès scientifique, d'assurer son épanouissement technique et de maintenir sa valeur humaine.

Dans la même intention de garantir à la fois l'indépendance de la recherche et l'efficacité du travail, il sera créé, dans les établissements de l'enseignement supérieur, des « départements » qui, groupant les enseignements et les recherches relevant d'une même discipline et des disciplines voisines, assureront, sous le contrôle et la responsabilité des doyens et des recteurs, le plein et le meilleur usage des ressources et des installations, coordonneront les enseignements et les travaux et rendront plus étroite la liaison, devenue absolument indispensable, avec les activités régionales ou nationales.

Ainsi, l'enseignement supérieur confirmera mieux encore sa valeur d'animation sous le rapport du progrès scientifique et de son exploitation technique et humaine.

PROGRAMMES ET METHODES

D'évidence, le présent texte ne saurait, au sujet des programmes et des méthodes, que définir des intentions d'ensemble dont nous aurons à tirer aussitôt les conclusions concrètes dans des textes d'application.

Du moins ces principes sont-ils nettement, quoique brièvement, posés.

En ce qui concerne les programmes, ils devront tenir le plus grand compte des limitations, souvent négligées, qu'imposent pourtant les possibilités d'un jeune organisme. Si, sur ce point, le projet se réduit à quelques lignes, celles-ci sont lourdes de sens et de portée. Ainsi ramassée, notre volonté de réforme n'en est que plus expresse. Nous entendons tenir le plus grand compte du si remarquable rapport du professeur Debré qui nous a été naguère remis au nom des médecins et des hygiénistes et qui constitue un juste cri d'alarme. Il faut que nos enfants jouent, il faut qu'un temps soit réservé à leurs activités libres, il faut qu'ils dorment.

Mais il importe aussi, essentiellement, de rappeler, ici encore, que le rapprochement des programmes sera, pour les premières années des enseignements de formation, une nécessité première. Là se trouve la clé véritable de la liberté des passages, de la réalité longuement prolongée des choix, bref, d'une orientation véritable. Cette analogie des programmes pour les disciplines fondamentales et communes n'empêchera évidemment en rien de conserver, et même d'étendre, la diversité des enseignements à option : elle constituera cependant la plate-forme à partir de laquelle les choix et les repentirs pourront s'exercer avec commodité. Cette harmonisation des programmes, déjà assez largement pratiquée, fera l'objet de décrets ou d'arrêtés qui seront soumis à nos instances consultatives.

Quant aux méthodes, il importera de les définir fermement dans l'esprit que nous avons signalé plus haut à propos de l'enseignement général. Des instructions ultérieures y pourvoiront.

LES MAITRES

La formation des maîtres devra également être adaptée aux fins générales et à l'esprit d'ensemble de la réforme.

Grâce à l'aménagement du baccalauréat et à la disparition corrélative de certaines déformations qui ont parfois été jusqu'à altérer l'esprit de l'enseignement et, chez les élèves, la forme ou l'inspiration de leurs études, nous pourrions donner une attention nouvelle à la préparation pédagogique et psychologique de l'ensemble de nos maîtres. Nous aurons à porter un soin tout particulier à l'information de ceux qui, dans l'enseignement du cycle d'observation, auront pour mission de découvrir les aptitudes et de conseiller les familles sur l'orientation de leurs enfants.

L'ENSEIGNEMENT DES INADAPTÉS

Cet enseignement, qui devrait s'adresser à 6 p. 100 au moins des enfants, soit 40.000 enfants par an, a commencé de s'organiser. Mais c'est, il faut le dire, de façon empirique, et dispersée. Il nous faudra donner à ses maîtres et à ses établissements, si particuliers, un statut qui définisse leurs missions, leur action, leurs visées, la situation de leurs personnels. Des dispositions ultérieures y pourvoiront, mais le présent projet établit notre ferme intention de faire face rapidement à cette nécessité et, en même temps, d'instaurer pleinement le dépistage des enfants inadaptés éducatifs, d'installer dans chaque département à leur intention des établissements publics spécialisés sur le modèle des trop peu nombreuses maisons, écoles de plein air, écoles de perfectionnement, instituts médico-pédagogiques, qui accueillent actuellement, sous notre égide, un certain nombre d'élèves que leur état physique, leur déficience mentale ou leur instabilité caractérielle rendent inaptes à une scolarité normale.

L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Le projet affirme les fins, largement conçues, d'une éducation physique et sportive qui doit être distribuée de telle sorte qu'elle exerce ses bienfaits, non seulement sur le développement corporel des élèves, mais aussi – conformément au vieil adage – en vue de l'épanouissement de leur personnalité tout entière.

L'ÉDUCATION CULTURELLE ET LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Nous avons voulu définir les visées de l'éducation culturelle avec une certaine ampleur : l'éducation culturelle, appellation plus large et plus exacte que l'actuelle dénomination d'éducation populaire, se propose d'offrir les possibilités d'un plein développement humain et d'une conscience toujours plus assurée de la responsabilité morale.

Ses moyens d'action seront :

Soit les centres spécialisés, créés ou reconnus par l'Etat, et dont l'extension devra être poursuivie ;
Soit les divers établissements de l'enseignement public qui doivent devenir, selon la vocation de chacun, des foyers de culture, des maîtres de l'enseignement public pouvant être appelés à consacrer à cette mission tout ou partie de leur activité ;
Soit des œuvres, analogues à celles qui déjà bénéficient, en raison de leur objectif, de l'aide de l'Etat.

Mais l'éducation culturelle ne se sépare pas du perfectionnement professionnel : non seulement celui-ci doit assurer, à tous les niveaux, une adaptation constante des hommes à des emplois que la rapidité de l'évolution économique et industrielle rend relativement instables, mais encore il constitue souvent la condition matérielle et la base spirituelle de l'effort de culture.

Le perfectionnement professionnel, depuis longtemps connu sous le nom de « promotion du travail », a dans les dernières années reçu une impulsion et connu des succès qui doivent être prolongés. Des centres nombreux de promotion du travail doivent s'offrir, à tous les niveaux, aux travailleurs désireux et capables d'accéder à un degré plus élevé de la hiérarchie professionnelle. Des expériences bien réussies, comme celle du Conservatoire national des arts et métiers et de ses centres associés ou des centres de promotion du travail de Grenoble, montrent qu'il s'agit d'une possibilité véritable, susceptible d'ouvrir les hautes promotions professionnelles et, parfois même par un juste jeu d'équivalence avec les titres universitaires, l'enseignement des universités avec ses titres et ses grades.

Nombre de jeunes gens et d'adultes recherchent cette chance de promotion personnelle et sociale, mais s'en trouvent écartés par l'éloignement de leur lieu de travail. Aussi notre enseignement par correspondance, dont les 25.000 élèves actuels et les succès marquent la valeur, sera-t-il développé dans le double sens d'une promotion professionnelle et d'une formation personnelle enrichie.

C'est l'occasion d'ailleurs, de souligner la place considérable que les formes audio-visuelles de l'enseignement doivent conquérir. Elle déborde déjà le cadre des formations postsecondaires de promotion ou de complément. Dès maintenant des émissions ordonnées de radiotélévision vont à la rencontre, non seulement des élèves isolés mais des classes organisées elles-mêmes, apportant à nos maîtres un moyen apprécié d'actualiser et de « réaliser » leur enseignement.

Nous ne sommes encore qu'au début d'un mouvement qu'il nous faudra prendre complètement en main, aussi bien pour prévenir les déceptions qui pourraient résulter d'une apparente facilité que pour en développer de façon ordonnée les vastes ressources.

De même, les leçons et les démonstrations audio-visuelles se conjugueront avec l'enseignement par correspondance, s'appuieront sur la formation pratique donnée dans l'atelier artisanal ou dans l'entreprise industrielle ou commerciale, enrichiront les cours postsecondaires de promotion ou d'information, bref constitueront pour les élèves et pour les adultes des moyens précieux qui, tout en nous aidant parfois à résoudre les problèmes du nombre ou de l'éloignement, rénoveront et élargiront l'audience de l'école et de la postécole. Faut-il souligner de surcroît combien ces moyens peuvent, s'ils sont bien maniés, favoriser l'expansion de la culture ! La radiotélévision, le cinéma, c'est le monde tout entier et ses aspects les plus neufs qui s'ouvrent devant nous tous, pourvu que l'ordre et la continuité de l'instruction soient lui substitués à la diversité et au désordre du divertissement.

Car l'obligation de contribuer à la culture de tous est l'un de nos impératifs. Si nous nous sommes référés à la conjoncture économique et à ses perspectives, et si nous venons encore de lier, pour une partie importante de notre population, les notions de perfectionnement professionnel et de culture, ce n'est point pour menacer la valeur désintéressée de notre enseignement, mais, en vérité, pour la préserver.

La culture véritable est celle qui aide à vivre, non pas celle qui console d'avoir manqué sa vie. L'effort personnel de culture, s'il doit être la fin suprême, n'est vraiment possible que dans une certaine sécurité de l'être et de ses moyens d'existence. D'ailleurs, si la culture est une évasion, si elle constitue l'antidote nécessaire aux dangers de la civilisation mécanique et à ses tentatives matérialistes, si elle doit toujours pouvoir découvrir dans la poésie et dans l'art, dans la lecture et le spectacle, dans la méditation et le voyage, ses sources indispensables, une autre culture est

également souhaitable, qui prend son élan dans l'activité quotidienne, la prolonge et la dépasse, s'organise autour d'elle pour retrouver, dans la réalité des choses ou dans leurs implications, les problèmes de l'homme et de sa vie sociale.

Nul ne songe à privilégier l'une ou l'autre forme de l'épanouissement de l'être. Notre enseignement continuera de contribuer à donner à chacun, selon la pente de son esprit, la qualité de son savoir et l'occupation de ses jours, les moyens de sa culture, et par-dessus tout, cette sûreté du jugement qui en constitue sans doute le meilleur fruit.

* * *

Tel est le cadre dans lequel l'éducation nationale souhaite insérer désormais son effort. Ce cadre, nous savons bien que ce n'est qu'étape par étape que nous pourrons le remplir, et que nos premières tâches seront, demain encore, de faire face aux besoins immédiats. Mais à ces besoins eux-mêmes, il est nécessaire et possible de répondre de façon mieux adaptée. Et, pour le reste, il est dès maintenant nécessaire que les objectifs, mêmes lointains, soient nettement définis, pour qu'à des retouches souvent entachées d'incertitude et d'approximation puisse être substituée une action clairement conduite, qui donnera à toute notre politique éducative les caractères de fermeté et de décision qu'impliquent si manifestement, les nouvelles conditions de notre vie nationale et les espérances qu'elles ouvrent, si nous savons y pourvoir, à notre jeunesse.

Le président du conseil des ministres,

Sur la proposition du ministre de l'éducation nationale,

Vu la Constitution, et notamment ses articles 34 et 37 ;

Vu l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la période d'obligation scolaire, et notamment son article 6 ;

Le conseil supérieur de l'éducation nationale entendu,

Décrète :

TITRE I DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE PUBLIC

Art. 1. – L'enseignement obligatoire public assure à tous les enfants des conditions égales devant l'instruction.

Art. 2. – L'enseignement obligatoire public comporte trois phases :

1° Un cycle élémentaire, ouvert à partir de la sixième année, en principe pendant une durée de cinq ans ;

2° Un cycle d'observation, ouvert après l'enseignement élémentaire, d'une durée de deux ans, et comportant, avec la progression normale des études, l'observation des aptitudes des élèves, définie au titre II ;

3° Jusqu'au terme de l'obligation scolaire, un cycle terminal, défini, sous réserve de l'article 31, à l'article 5, ou l'un des enseignements définis aux titres III et IV du présent décret.

Art. 3. – Le cycle élémentaire est le même pour tous, il assure l'acquisition des connaissances et des mécanismes de base.

Art. 4. – Le cycle d'observation est défini et organisé conformément aux dispositions du titre II du présent décret.

Art. 5. – Le cycle terminal, notamment selon les modalités prévues à l'article 31, achève l'obligation scolaire à la fois par un complément de formation générale et par une préparation concrète et pratique aux activités agricoles, artisanales, commerciales ou industrielles, pour les élèves qui ne s'engagent pas dans les enseignements définis aux titres III et IV du présent décret.

Cet enseignement est sanctionné par le diplôme de fin d'études obligatoires, qui porte mention du type de préparation professionnelle choisi.

TITRE II DU CYCLE D'OBSERVATION

Art. 6. – Le cycle d'observation prévu à l'article 4 du présent décret reçoit les élèves qui ont acquis la formation élémentaire normale.

Art. 7. – Les classes qui constituent le cycle d'observation font partie intégrante de l'établissement où elles sont installées.

Art. 8. – Ce cycle comporte l'étude des programmes normaux des classes de sixième et de cinquième des diverses catégories d'établissements, ces programmes étant, à ce stade, aussi rapprochés que possible.

Art. 9. – Le premier trimestre de la première année scolaire est essentiellement consacré à affermir les mécanismes élémentaires et à unifier les connaissances de base. Les enseignements se subdivisent, dès le début du second trimestre, en une section classique et une section moderne.

Art. 10. – Au terme du premier trimestre, le conseil d'orientation défini à l'article 17 donne aux familles un premier avis sur le type d'études qui paraît le mieux convenir aux aptitudes de l'enfant. La famille reste libre de sa décision.

Art. 11. – En dispensant l'enseignement des disciplines inscrites aux programmes, les maîtres de ce cycle observent méthodiquement les goûts et les aptitudes de l'élève.

Art. 12. – Au cours du cycle d'observation, et obligatoirement à la fin de l'année scolaire, le conseil d'orientation donne à la famille toutes indications utiles pour confirmer la convenance de la section choisie aux possibilités de l'élève, ou pour suggérer un changement de section.

Art. 13. – Les dispositions qui précèdent seront appliquées de manière à assurer, entre les divers établissements d'une même localité, une coordination efficace. Dans la mesure des possibilités, qui seront progressivement élargies, la même coordination sera établie entre les établissements de localités voisines.

Art. 14. – Au terme du cycle d'observation, les élèves qui choisissent la forme d'enseignement qui leur est proposée par le conseil d'orientation la suivent de plein droit.
Aux élèves qui préfèrent une autre forme d'enseignement est ouvert un examen public, destiné à établir leur aptitude à la forme d'enseignement qu'ils ont choisie.

Art. 15. – Les élèves qui, pour une raison quelconque, n'auraient pu être admis dans une classe du cycle d'observation ou n'auraient pu bénéficier de toutes les possibilités d'option qu'il comporte, peuvent être reçus, au niveau de la classe de quatrième, après un examen de leurs aptitudes et de leurs connaissances, dans une classe d'accueil, dont les horaires et les programmes permettent à ces élèves de s'adapter à la forme d'enseignement qui leur convient le mieux.

Art. 16. – Au-delà de ce cycle, et dans tous les ordres d'enseignement, l'observation et l'orientation se poursuivent pendant toute la scolarité. Des possibilités de passage sont aménagées entre les différents enseignements.

Art. 17. – Le conseil d'orientation est constitué, auprès de chaque classe ou groupe de classes du cycle d'observation, par la réunion de tous les maîtres qui y enseignent et qui auront reçu, au fur et à mesure des possibilités, la formation prévue à l'article 52, ainsi que de personnes désignées par le recteur en raison de leur compétence.

Art. 18. – Sous la direction de l'un des maîtres de ces classes, nommé par le recteur, le conseil d'orientation anime, coordonne et dirige les observations des différents maîtres sur les aptitudes des élèves ; il établit avec les parents les liaisons utiles et, au terme du cycle, éclaire leur choix entre les divers types d'enseignement.

Art. 19. – Le conseil d'orientation fait appel, chaque fois qu'il le juge profitable, au concours du centre départemental d'orientation scolaire et professionnelle.

Art. 20. – Un conseil départemental d'orientation, dont la composition et le fonctionnement sont fixés par arrêté ministériel, est constitué sous la présidence de l'inspecteur d'académie.

Art. 21. – Un conseil ministériel d'orientation est constitué sous la présidence du ministre. Ce conseil comprend les directeurs généraux d'enseignement et des personnalités choisies par le ministre en raison de leur compétence et de leur expérience. Il a pour mission de promouvoir l'organisation et le perfectionnement des modalités de l'observation et de l'orientation.

TITRE III DES ENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Art. 22. – L'enseignement général long comporte :

1° Les deux années du cycle d'observation ;

2° Pour les deux années qui font suite à ce cycle, trois sections :

La section classique A, caractérisée notamment par l'enseignement du grec, du latin et d'une langue vivante ;

La section classique B, caractérisée notamment par l'enseignement du latin et de deux langues vivantes ;

La section moderne, caractérisée notamment par l'enseignement renforcé du français et l'enseignement de deux langues vivantes ;

3° Pour les deux années du second cycle, sept sections :

La section classique A, caractérisée notamment par l'enseignement du grec, du latin et d'une langue vivante, assorti d'une formation complémentaire, en partie facultative (A'), et susceptible de permettre l'orientation ultérieure vers les études scientifiques ;

La section classique B, caractérisée notamment par l'enseignement du latin, de deux langues vivantes et par une formation générale orientée vers les sciences humaines et leurs moyens modernes d'expression ;

La section classique C, caractérisée notamment par l'enseignement du latin des sciences et d'une langue vivante ;

La section moderne M, caractérisée notamment par l'enseignement des sciences et de deux langues vivantes ;

La section moderne M', caractérisée notamment par l'enseignement des sciences expérimentales, physiques et biologiques, et l'étude renforcée d'une langue vivante ;

La section technique T, caractérisée notamment par l'enseignement des sciences, d'une langue vivante et des techniques industrielles fondamentales ;

La section technique T', caractérisée notamment par l'orientation des divers enseignements vers les faits économiques, leurs moyens modernes d'expression, et par l'étude de deux langues vivantes.

Art. 23. – Pour la septième année, l'enseignement général, qui comporte dans toutes les sections une initiation à la philosophie, est donné dans cinq sections.

Une section « Philosophie » ;

Une section « Sciences expérimentales » ;

Une section « Mathématiques » ;

Une section « Mathématiques et technique » ;

Une section « Sciences économiques et humaines ».

Art. 24. – Les horaires et les programmes des sections énumérées aux articles précédents sont, pour chaque classe, fixés par arrêté du ministre de l'éducation nationale.

Art. 25. – L'enseignement général long est donné dans les lycées classiques, modernes et techniques.

Art. 26. – L'enseignement général long est sanctionné par le baccalauréat, grade conféré par les

facultés des sciences et par les facultés des lettres et des sciences humaines.

Art. 27. – Le baccalauréat comporte deux parties. Chaque partie comprend des séries, qui correspondent aux sections définies aux articles 22 et 23, de l'enseignement général long. En outre, à la première partie, une série spéciale correspond à la formation complémentaire dont la section A peut être assortie.

Art. 28. – L'enseignement général court comporte :

1° Les deux années du cycle d'observation ;

2° Un cycle de trois années d'études.

Il est donné dans les collèges d'enseignement général.

L'enseignement général court est sanctionné par le brevet d'enseignement général, qui est substitué au brevet d'études du premier cycle, créé par le décret du 20 octobre 1947, et est admis comme brevet de capacité pour l'enseignement primaire, au même titre que le brevet élémentaire.

TITRE IV DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Art. 29. – A l'issue du cycle d'observation, en dehors de l'enseignement terminal défini à l'article 5, les élèves peuvent suivre l'enseignement professionnel sous l'une des formes ci-dessous définies. Pour les élèves qui n'ont pas l'âge requis par la législation en vigueur et sauf dispense, cet enseignement est précédé d'une année préparatoire, dont l'organisation est définie par arrêté du ministre de l'éducation nationale.

Cette année préparatoire est ouverte également, dans des conditions qui sont déterminées par arrêté, à des élèves n'ayant pas suivi le cycle d'observation.

Art. 30. – L'enseignement professionnel assure :

1° La formation professionnelle susceptible d'achever la scolarité obligatoire, au même titre que l'enseignement du cycle terminal prévu à l'article 5 ;

2° La formation des professionnels qualifiés, sanctionnée par le « Certificat d'aptitude professionnelle » ;

3° La formation des agents techniques, des techniciens et des techniciens supérieurs, sanctionnées par les brevets correspondants, qui sont définis aux articles 33, 34 et 35 du présent décret.

Art. 31. – La formation professionnelle qui peut achever la scolarité obligatoire est donnée, soit dans les établissements de l'enseignement technique, soit par un travail réparti entre les diverses écoles qui donnent l'enseignement terminal et des entreprises liées par contrat avec l'école, soit dans les établissements ou centres relevant d'autres ministères, soit enfin dans des entreprises.

Art. 32. – La formation des professionnels qualifiés dure, en principe, trois ans. Elle est donnée dans les collèges d'enseignement technique, dans les établissements assimilés, dans les cours professionnels, ou dans les centres d'apprentissage des entreprises.

Cet enseignement est sanctionné par le « Certificat d'aptitude professionnelle », obtenu à la suite d'un examen public ouvert également aux apprentis et employés formés dans les centres privés ou les entreprises.

Art. 33. – La formation des agents techniques, qui fait immédiatement suite au cycle d'observation, dure, en principe, quatre ans.

Cet enseignement est normalement donné dans les lycées techniques, les collèges techniques et les établissements assimilés, il a pour but de préparer des professionnels qualifiés, dont certains pourront accéder à la maîtrise.

Il est sanctionné par le titre d'agent technique breveté, obtenu à la suite d'un examen public, ouvert aux candidats remplissant les conditions qui sont fixées par arrêté, et après un stage pratique de durée variable suivant la spécialité enseignée.

Art. 34. – La formation des techniciens, qui fait immédiatement suite au cycle d'observation, dure, en principe, cinq ans. Cet enseignement est normalement donné dans les lycées techniques et les établissements assimilés.

Il a pour but de préparer des professionnels qualifiés, susceptibles de fournir ultérieurement les cadres moyens de l'économie nationale.

Il est sanctionné par le titre de technicien breveté, délivré dans des conditions qui seront fixées par arrêté ministériel, ou obtenu à la suite d'un examen public ouvert aux candidats remplissant les conditions qui sont fixées par arrêté, et ayant accompli un stage pratique d'une durée variable selon les spécialités.

La possession de ce titre entraîne l'équivalence de la première partie du baccalauréat dans les spécialités comportant un niveau de culture équivalent à celui de cet examen, et qui sont définies par décret.

Art. 35. – Les techniciens supérieurs sont formés dans des écoles ou sections spéciales dont chacune a un programme et une durée d'études appropriés à la spécialité qu'elle enseigne.

Les élèves de ces écoles se recrutent soit parmi les techniciens brevetés, soit parmi les élèves de l'enseignement général (classique, moderne et technique), soit parmi les candidats aux écoles d'ingénieurs, soit parmi les élèves ayant suivi les cours de perfectionnement conduisant à la promotion du travail.

Cet enseignement est sanctionné par le titre de technicien supérieur breveté, avec mention de la spécialité.

Le titre de technicien supérieur breveté peut être délivré :

Soit à la suite d'un examen public ouvert aux candidats remplissant les conditions fixées par arrêté ministériel ;

Soit par des établissements d'enseignement à ce autorisés par la commission des titres d'ingénieur instituée par la loi du 10 juillet 1931.

L'équivalence du baccalauréat est attachée, dans des conditions qui sont fixées par arrêté, au titre de technicien supérieur breveté.

Les présentes dispositions n'introduisent aucune dérogation aux dispositions de la loi n° 57-320 du 18 mars 1957.

Aux mentions d' « agent technique », « technicien » et « technicien supérieur », pourront éventuellement, pour certaines professions, être substituées, par arrêté du ministre de l'éducation nationale, d'autres mentions correspondant aux usages de ces professions.

Art. 36. – A tous les niveaux de ces divers enseignements professionnels, sont prévues des sections spéciales assurant aux élèves issus des établissements d'enseignement général (classique, moderne et technique), une formation professionnelle adaptée au niveau de leurs études antérieures.

Art. 37. – La formation des ingénieurs et des cadres supérieurs du commerce et de l'administration des entreprises est assurée dans des écoles spéciales, conformément aux dispositions législatives et réglementaires en vigueur, ou dans les établissements d'enseignement supérieur visés au titre V du présent décret.

Art. 38. – A tous les niveaux ci-dessus définis, les élèves peuvent bénéficier des avis des centres d'orientation scolaire et professionnelle, qui sont à la disposition de tous les ordres d'enseignement.

Art. 39. – Un haut comité de l'orientation et de la formation professionnelle placé sous la présidence du ministre de l'éducation nationale, est chargé de proposer les mesures propres à assurer la satisfaction des besoins en personnels de l'économie et des diverses activités techniques essentielles à la vie de la Nation.

A ces fins, le haut comité de l'orientation et de la formation [professionnelle établit des rapports permanents avec les représentants des activités intéressées et avec les conseils d'enseignement. Sa composition sera fixée par décret.

TITRE V DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Art. 40. – L'enseignement supérieur public a pour mission :

1° De contribuer au progrès de la science, à la formation des chercheurs et au développement de la recherche scientifique, littéraire et technique ;

2° De dispenser la haute culture scientifique, littéraire et artistique ;

3° De préparer aux professions exigeant à la fois une culture étendue et des connaissances approfondies. Il contribue notamment à la préparation des maîtres en leur donnant une formation scientifique et en participant à leur formation pédagogique ;

4° De prendre part, au niveau le plus élevé, à l'éducation culturelle et au perfectionnement professionnel. Ses structures et ses programmes doivent être constamment adaptés aux exigences du progrès scientifique et aux besoins de la Nation.

Art. 41. – Le conseil de l'enseignement supérieur est l'organisme consultatif chargé d'étudier, et éventuellement de proposer, les mesures permettant de réaliser l'adaptation permanente de l'enseignement supérieur aux exigences du progrès scientifique et aux besoins de la Nation.

A cet effet, il est assisté de commissions spécialisées, dont il peut provoquer la constitution et dont il recueille les avis.

Art. 42. – Dans les établissements d'enseignement supérieur, dont la liste sera fixée par arrêté, il pourra être créé, après avis des assemblées et des conseils des facultés et établissements, des « départements » groupant les enseignements et les recherches qui relèvent d'une même discipline ou de disciplines voisines.

Art. 43. – Le chef de chaque « département » est nommé par le ministre, sur une liste présentée par les professeurs du « département ». Il propose au doyen ou au directeur de l'établissement, qui en assure l'exécution, les mesures propres à réaliser la coordination des enseignements et des travaux, le plein emploi des ressources de toute nature mises à la disposition du « département » et la liaison étroite avec les activités régionales ou nationales correspondant à la spécialité dudit « département ».

Art. 44. – Le conseil de l'enseignement supérieur est chargé de proposer au ministre la répartition des disciplines entre les départements » dans les facultés et établissements où leur création aura été décidée. Cette répartition devra tenir compte des besoins régionaux et des ressources des établissements pour assurer le plein développement et pour répondre à la vocation de chaque université, dans la métropole et dans la Communauté.

TITRE VI DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL

Art. 45. – Des classes ou établissements spéciaux sont institués pour les enfants que leur état physique ou psychologique empêche de recevoir l'enseignement dans les conditions ordinaires. Ces classes ou établissements, qui dispensent une formation générale et une formation professionnelle adaptées, sont ouverts par les communes, des groupements de communes, les départements ou l'Etat.

TITRE VII DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Art. 46. – L'éducation physique et sportive figure au programme et dans les horaires, à tous les degrés de l'enseignement public. Elle s'adresse à l'ensemble des élèves. Elle doit être adaptée à l'âge et aux possibilités individuelles, déterminées par un contrôle médical. Elle est donnée par les instituteurs et les éducateurs spécialisés.

TITRE VIII DE L'ÉDUCATION CULTURELLE ET DU PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Art. 47. – L'éducation culturelle a pour but d'accroître les connaissances générales acquises au cours de la scolarité obligatoire et d'ouvrir plus largement l'accès à toutes les sources de culture et à tous les moyens de développement personnel.

Art. 48. – L'éducation culturelle est assurée :
Soit dans des centres spécialisés, gérés ou reconnus par l'Etat ;
Soit dans les divers établissements d'enseignement ;
Soit par des œuvres privées, dont la création et le fonctionnement bénéficient, en raison de leur objectif, de l'aide de l'Etat.

Art. 49. – Le perfectionnement professionnel doit contribuer à la promotion du travail, en aidant les citoyens, selon leurs aptitudes et leurs aspirations, à gravir les échelons de la hiérarchie des emplois.

Art. 50. – Les cours de perfectionnement professionnel sont organisés sous l'autorité du ministre de l'éducation nationale et, le cas échéant, des ministres intéressés, après avis du haut comité de la formation professionnelle, et des commissions nationales consultatives professionnelles, soit dans les écoles, soit dans des centres spéciaux, publics ou privés.

TITRE IX DES MAÎTRES

Art. 51. – Les maîtres de l'enseignement élémentaire sont des instituteurs recrutés et formés suivant la législation en vigueur.

Art. 52. – Les maîtres du cycle d'observation appartiennent aux enseignements du premier degré, du second degré et technique, ils reçoivent une formation psychologique et pédagogique spéciale. Ils sont choisis par les recteurs après avis d'une commission académique composée des inspecteurs d'académie du ressort, assistés d'une représentation des maîtres des différents ordres d'enseignement associés au cycle d'observation.

Art. 53. – Les maîtres des enseignements limités à la période de l'obligation scolaire sont, sous réserve des dispositions prévues à l'article 31, des instituteurs.

Art. 54. – Les maîtres de l'enseignement général court sont normalement des instituteurs pourvus d'une licence adaptée à leur mission ; à défaut, ils sont choisis et préparés dans des conditions appropriées, qui sont fixées par arrêté du ministre de l'éducation nationale.
Des professeurs de l'enseignement général long et de l'enseignement professionnel peuvent être détachés, pour l'enseignement de leur spécialité et pour partie de leur service, dans les établissements de l'enseignement général court.

Art. 55. – Les maîtres de l'enseignement général long sont des professeurs munis, conformément aux textes en vigueur, d'un titre correspondant à la discipline qui leur est confiée.

Art. 56. – Les maîtres de l'enseignement professionnel sont des professeurs munis :
Pour les disciplines générales :
a) Dans les lycées techniques et établissements assimilés, des mêmes titres que les maîtres chargés de l'enseignement général ;
b) Dans les collèges d'enseignement technique et les établissements assimilés, d'une licence appropriée, ou choisie dans des conditions qui sont fixées par décret.
Pour les disciplines techniques :

Des certificats d'aptitude donnant accès, dans les différentes catégories d'établissements, aux fonctions de professeur technique, de professeur technique adjoint ou de professeur d'enseignement technique théorique.

Les maîtres chargés, dans les enseignements ci-dessus énumérés, de l'enseignement d'initiation juridique et économique reçoivent une formation dont les conditions sont fixées par décret.

Art. 57. – Le personnel de l'enseignement supérieur est recruté dans les conditions fixées par la législation en vigueur.

TITRE X

Art. 58. – Le recteur assure, sous sa responsabilité personnelle, la coordination de toutes les mesures propres à réaliser le plein emploi des locaux et des moyens d'enseignement de l'académie. Il prend à cet effet toutes décisions utiles.

Art. 59. – Le régime administratif et financier des établissements d'enseignement actuellement existants est maintenu nonobstant le changement de dénomination de ces établissements. Des décrets pris sur le rapport du ministre de l'éducation nationale et du ministre des finances et des affaires économiques procéderont aux adaptations nécessaires.

Art. 60. – Sont abrogées toutes dispositions contraires au présent décret.

Art. 61. – Des décrets préciseront les dates auxquelles les dispositions du présent texte entreront en vigueur.

Art. 62. – Le ministre de l'éducation nationale est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris, le 6 janvier 1959.

C. DE GAULLE

Par le président du conseil des ministres :

Le ministre de l'éducation nationale,
JEAN BERTHOIN

LOI D'ORIENTATION SUR L'ÉDUCATION
(N°89-486 DU 10 JUILLET 1989)
NOR: MENX8900049L

L'Assemblée nationale et le Sénat ont délibéré,
L'Assemblée nationale a adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1. — L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent.

Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes. Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international. Cette formation peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales. Les enseignements artistiques ainsi que l'éducation physique et sportive concourent directement à la formation de tous les élèves. Dans l'enseignement supérieur, des activités physiques et sportives sont proposées aux étudiants.

Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves.

Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent.

Des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation peuvent être organisées avec le concours notamment des administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'Etat.

L'éducation permanente fait partie des missions des établissements d'enseignement ; elle offre à chacun la possibilité d'élever son niveau de formation, de s'adapter aux changements économiques et sociaux et de valider les connaissances acquises.

TITRE I
LA VIE SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE

Chapitre I
Le droit à l'éducation

Art. 2. — Tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ou une classe enfantine le plus près possible de son domicile, si sa famille en fait la demande. L'accueil des enfants de deux ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne.

Art. 3. — La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 p. 100 au niveau du baccalauréat.

Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'Etat prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera.

Chapitre II **L'organisation de la scolarité**

Art. 4. — La scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation.

La scolarité de l'école maternelle à la fin de l'école élémentaire comporte trois cycles.

Les collèges dispensent un enseignement réparti sur deux cycles.

Les cycles des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels conduisent aux diplômes d'enseignement général, technologique et professionnel, notamment au baccalauréat.

La durée de ces cycles est fixée par décret.

Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité.

Art. 5. — Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève.

Art. 6. — Un conseil national des programmes donne des avis et adresse des propositions au ministre de l'éducation nationale sur la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires à ces objectifs et leur adaptation au développement des connaissances. Il est composé de personnalités qualifiées, nommées par le ministre de l'éducation nationale.

Les avis et propositions du Conseil national des programmes sont rendus publics.

Art. 7. — La scolarité peut comporter, à l'initiative des établissements scolaires et sous leur responsabilité, des périodes de formation dans des entreprises, des associations, des administrations ou des collectivités territoriales en France ou à l'étranger. Ces périodes sont conçues en fonction de l'enseignement organisé par l'établissement qui dispense la formation. Elles sont obligatoires dans les enseignements conduisant à un diplôme technologique ou professionnel.

Dans les sections d'enseignement général comportant des enseignements artistiques spécialisés où interviennent des professionnels de façon continue, ceux-ci peuvent participer aux opérations d'évaluation et aux jurys du baccalauréat.

Art. 8. — Le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions fait partie du droit à l'éducation.

L'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation, qui lui en facilite la réalisation tant en cours de scolarité qu'à l'issue de celle-ci.

La décision d'orientation est préparée par une observation continue de l'élève.

Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur. Tout désaccord avec la proposition du conseil de classe fait l'objet d'un entretien préalable à la décision du chef d'établissement. Si cette dernière n'est pas conforme à la demande de l'élève ou de sa famille, elle est motivée.

La décision d'orientation peut faire l'objet d'une procédure d'appel.

Art. 9. — L'année scolaire comporte trente-six semaines réparties en cinq périodes de travail, de durée comparable, séparées par quatre périodes de vacance des classes. Un calendrier scolaire national est arrêté par le ministre de l'éducation nationale pour une période de trois années. Il peut être adapté, dans des conditions fixées par décret, pour tenir compte des situations locales.

Chapitre III Droits et obligations

Art. 10. — Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements.

Dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement.

Il est créé, dans les lycées, un conseil des délégués des élèves, présidé par le chef d'établissement, qui donne son avis et formule des propositions sur les questions relatives à la vie et au travail scolaires.

Art. 11. — Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative.

Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement.

Les parents d'élèves participent par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe.

Un décret en Conseil d'Etat détermine les conditions dans lesquelles les représentants des parents d'élèves aux conseils départementaux ou régionaux, académiques et nationaux bénéficieront d'autorisations d'absence et seront indemnisés.

L'Etat apporte une aide à la formation des représentants des parents d'élèves appartenant à des fédérations de parents d'élèves représentées au Conseil supérieur de l'éducation.

Art. 12. — Les étudiants sont associés à l'accueil des nouveaux étudiants, à l'animation de la vie des établissements d'enseignement supérieur et aux activités d'aide à l'insertion professionnelle. Ils participent, par leurs représentants, à la gestion du Centre national et des centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires.

Art. 13. — Sont regardées comme représentatives les associations d'étudiants qui ont pour objet la défense des droits et intérêts matériels et moraux, tant collectifs qu'individuels, des étudiants et, à ce titre, siègent au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche ou au conseil d'administration du Centre national des œuvres universitaires et scolaires. Elles bénéficient d'aides à la formation des élus. Elles sont associées au fonctionnement d'un observatoire de la vie étudiante qui rassemble des informations et effectue des études concernant les conditions de vie matérielle, sociale et culturelle des étudiants.

TITRE II LES PERSONNELS

Art. 14. — Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnels spécialisés, notamment les psychologues scolaires dans les écoles. Les personnels d'éducation y sont associés.

Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation. Ils participent aux actions de formation continue des adultes. Leur formation les prépare à l'ensemble de ces missions.

Art. 15. — Les personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux, de santé et de service sont membres de la communauté éducative. Ils concourent directement aux missions du service public de l'éducation et contribuent à assurer le fonctionnement des établissements et des services de l'éducation nationale.

Ils contribuent à la qualité de l'accueil et du cadre de vie et assurent la sécurité, le service de restauration, la protection sanitaire et sociale et, dans les internats, l'hébergement des élèves.

Art. 16. — Un plan de recrutement des personnels est publié, chaque année, par le ministre de l'éducation nationale. Il couvre une période de cinq ans et est révisable annuellement.

Art. 17. — Sera créé, dans chaque académie, à partir du 1^{er} septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie pour garantir la responsabilité institutionnelle de ces établissements d'enseignement supérieur par l'intervention des personnes et la mise en œuvre des moyens qui leur sont affectés. Il peut être prévu, dans des conditions et des limites déterminées par décret en Conseil d'Etat, la création de plusieurs instituts universitaires de formation des maîtres dans certaines académies ou le rattachement à des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel autres que des universités.

Les instituts universitaires de formation des maîtres sont des établissements publics d'enseignement supérieur. Etablissements publics à caractère administratif, ils sont placés sous la tutelle du ministre de l'éducation nationale et organisés selon des règles fixées par décret en Conseil d'Etat. Le contrôle financier s'exerce *a posteriori*.

Dans le cadre des orientations définies par l'Etat, ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement.

Les instituts universitaires de formation des maîtres participent à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation.

Ils organisent des formations de préparation professionnelle en faveur des étudiants.

Les instituts universitaires de formation des maîtres sont dirigés par un directeur nommé par le ministre de l'éducation nationale, choisi sur une liste de propositions établie par le conseil d'administration de l'institut. Ils sont administrés par un conseil d'administration présidé par le recteur d'académie.

Le conseil d'administration comprend notamment, dans des conditions prévues par décret en Conseil d'Etat, des représentants des conseils d'administration des établissements auxquels l'institut universitaire de formation des maîtres est rattaché ainsi que des représentants des communes, départements et région, des représentants des personnels formateurs ou ayant vocation à bénéficier de formations et des étudiants en formation.

Un décret en Conseil d'Etat déterminera les conditions dans lesquelles les personnels des écoles et des centres actuels pourront opter pour l'exercice de fonctions au sein des instituts universitaires de formation des maîtres.

Avant la date visée au premier alinéa du présent article, une loi déterminera notamment les conditions de dévolution à l'Etat des biens, droits et obligations des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Jusqu'à la mise en place, dans chaque académie, des instituts universitaires de formation des maîtres, la loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires, les articles 2, 3 et 47 de la loi du 19 juillet 1889 sur les dépenses ordinaires de l'instruction primaire publique et les traitements du personnel de ce service, modifiée par la loi du 25 juillet 1893, et l'ordonnance n° 45-2630 du 2 novembre 1945 portant autorisation d'établissements publics d'enseignement sont provisoirement maintenus en vigueur.

TITRE III LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

Art. 18. — Les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. Il fait l'objet d'une évaluation. Il précise les activités scolaires et périscolaires prévues à cette fin.

Les membres de la communauté éducative sont associés à l'élaboration du projet qui est adopté par le conseil d'administration ou le conseil d'école, qui statue sur proposition des équipes pédagogiques pour ce qui concerne la partie pédagogique du projet.

Des établissements peuvent s'associer pour l'élaboration et la mise en œuvre de projets communs, notamment dans le cadre d'un bassin de formation.

Les établissements universitaires peuvent conclure avec des établissements scolaires des accords de coopération en vue, notamment, de favoriser l'orientation et la formation des élèves.

Les établissements scolaires et universitaires organisent des contacts et des échanges avec leur environnement économique, culturel et social.

Art. 19. — Pour la mise en œuvre de leur mission de formation continue, les établissements scolaires publics s'associent en groupement d'établissements, sous réserve de conditions locales particulières définies par décret. A cette fin, les établissements peuvent constituer, pour une durée déterminée, un groupement d'intérêt public. Les dispositions de l'article 21 de la loi n°82-610 du 15 juillet 1982 d'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique de la France lui sont applicables. Toutefois, le directeur du groupement d'intérêt public est nommé par le ministre de l'éducation nationale. Le groupement d'intérêt public ainsi constitué est soumis aux règles du droit et de la comptabilité publics.

Art. 20. — Les établissements publics d'enseignement supérieur peuvent se voir confier, par l'Etat, la maîtrise d'ouvrage de constructions universitaires.

A l'égard de ces locaux comme de ceux qui leur sont affectés ou qui sont mis à leur disposition par l'Etat, les établissements d'enseignement supérieur relevant du ministre de l'éducation nationale ou du ministre de l'agriculture exercent les droits et obligations du propriétaire, à l'exception du droit de disposition et d'affectation des biens.

Art. 21. — Pour la répartition des emplois, une politique de réduction des inégalités constatées entre les académies et entre les départements vise à résorber les écarts de taux de scolarisation en améliorant les conditions d'encadrement des élèves et des étudiants. Elle tient compte des contraintes spécifiques des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé. Dans ce cadre, des mesures sont prises en faveur des départements et des territoires d'outre-mer. Les disparités existant entre les départements, territoires ou collectivités territoriales d'outre-mer et la métropole au regard des taux d'encadrement et de scolarisation seront résorbées.

TITRE IV LES ORGANISMES CONSULTATIFS

Art. 22. — Il est créé un Conseil supérieur de l'éducation.

Ce conseil exerce les attributions dévolues antérieurement au Conseil supérieur de l'éducation nationale et au conseil de l'enseignement général et technique, à l'exclusion des attributions transférées au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche par l'article 23 de la présente loi. Il donne des avis sur les objectifs et le fonctionnement du service public de l'éducation.

Il est présidé par le ministre de l'éducation nationale ou son représentant et composé de représentants des enseignants, des enseignants-chercheurs, des autres personnels, des parents d'élèves, des étudiants, des collectivités territoriales, des associations périscolaires et familiales, des grands intérêts éducatifs, économiques, sociaux et culturels.

Les représentants des enseignants-chercheurs sont élus par les représentants des mêmes catégories élus au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Les représentants des enseignants et des autres personnels sont désignés par le ministre de l'éducation nationale, proportionnellement aux résultats des élections professionnelles, sur proposition des organisations syndicales les plus représentatives du personnel ayant présenté des candidats à ces élections.

Les représentants des parents d'élèves sont désignés par le ministre de l'éducation nationale, sur proposition des associations de parents d'élèves proportionnellement aux résultats des élections aux conseils d'administration et aux conseils d'école.

Les représentants des étudiants sont désignés par le ministre de l'éducation nationale, sur proposition des associations d'étudiants proportionnellement aux résultats des élections au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Le conseil comprend une section permanente et des formations spécialisées.

Le Conseil supérieur de l'éducation statuant en matière contentieuse et disciplinaire se compose de douze conseillers appartenant aux corps des enseignants, élus par leurs représentants à ce conseil.

Les membres représentant les établissements d'enseignement privés siégeant au Conseil supérieur de l'éducation élisent, pour la durée de leur mandat, six représentants qui siègent, avec voix délibérative, au conseil visé au précédent alinéa lorsque celui-ci est saisi d'affaires contentieuses et disciplinaires concernant ces établissements.

Le Conseil supérieur de l'éducation nationale et le conseil de l'enseignement général et technique sont maintenus en fonction jusqu'à la date d'installation du Conseil supérieur de l'éducation.

Art. 23. — Le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche statue en appel et en premier ressort sur les décisions disciplinaires prises par les instances universitaires compétentes à l'égard des enseignants-chercheurs, enseignants et usagers. Il exerce, à leur égard, les compétences définies par la loi du 17 juillet 1908 sur le relèvement des interdictions, exclusions ou suspensions prononcées par les juridictions disciplinaires de l'éducation nationale.

Le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche statuant en matière disciplinaire comprend des représentants des enseignants-chercheurs et des représentants des usagers. Lorsqu'il statue à l'égard d'enseignants, la formation compétente ne comprend que des enseignants-chercheurs d'un rang égal ou supérieur à celui de la personne déférée devant elle. La composition, les modalités de désignation des membres des formations compétentes à l'égard des enseignants et des usagers et leur fonctionnement sont fixés par décret en Conseil d'Etat.

Art. 24. — La composition et les attributions du conseil de l'éducation nationale institué dans chaque académie par l'article 12 de la loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 complétant la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat, sont étendues à l'enseignement supérieur, sous réserve des dispositions du titre premier de la loi n° 85-1469 du 31 décembre 1985 relative à la composition et aux attributions des conseils de l'éducation nationale siégeant en formation contentieuse et disciplinaire et modifiant les lois n° 46-1084 du 18 mai 1946 et n° 64-1325 du 26 décembre 1964 relatives au Conseil supérieur de l'éducation nationale.

Lorsque les questions soumises aux délibérations des conseils relèvent de l'enseignement supérieur, le recteur, chancelier des universités, est rapporteur.

En ce qui concerne l'Ile-de-France, il est institué un seul conseil académique pour les trois académies concernées.

Un décret en Conseil d'Etat fixe les modalités d'application du présent article.

TITRE V

L'ÉVALUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Art. 25. — L'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale procèdent, en liaison avec les services administratifs compétents, à des évaluations départementales, académiques, régionales et nationales qui sont transmises aux présidents et aux rapporteurs des commissions chargées des affaires culturelles du Parlement.

Les évaluations prennent en compte les expériences pédagogiques afin de faire connaître les pratiques innovantes. L'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale établissent un rapport annuel qui est rendu public.

Le ministre de l'éducation nationale présente annuellement au Conseil supérieur de l'éducation un rapport sur l'application de la loi. Celui-ci est rendu public.

Art. 26. — Le rapport annuel des établissements publics locaux d'enseignement qui rend compte, notamment, de la mise en œuvre et des résultats du projet d'établissement est transmis au représentant de l'Etat dans le département, à l'autorité académique et à la collectivité territoriale de rattachement.

Art. 27. — Le comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel constitue une autorité administrative indépendante.

TITRE VI

DISPOSITIONS DIVERSES

Art. 28. — Les dispositions de la présente loi s'appliquent aux formations, établissements et personnels qui relèvent du ministre de l'agriculture dans le respect des principes définis par la loi n° 84-579 du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public et par la loi n° 84-1285 du 31 décembre 1984 portant réforme des relations entre l'Etat et les établissements d'enseignement agricole privés et modifiant la loi n° 84-579 du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole public.

Art. 29. — Les dispositions de la présente loi s'appliquent à la collectivité territoriale de Mayotte et aux territoires d'outre-mer, sous réserve des compétences attribuées au territoire par la loi n° 84-820 du 6 septembre 1984 portant statut du territoire de la Polynésie française, modifiée par la loi n° 87-556 du 16 juillet 1987 relative au transfert de la compétence du second cycle de l'enseignement du second degré au territoire de la Polynésie française, et au territoire ou aux provinces par la loi n° 88-1028 du 9 novembre 1988 portant dispositions statutaires et préparatoires à l'autodétermination de la Nouvelle-Calédonie en 1998.

Les adaptations rendues nécessaires, notamment par l'organisation particulière de ces territoires et de cette collectivité territoriale, seront déterminées par décret en Conseil d'Etat, après consultation des assemblées locales compétentes.

Art. 30. — Les dispositions de la présente loi qui sont relatives à l'enseignement sont applicables aux établissements d'enseignement privés sous contrat dans le respect des dispositions de la loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés et de la loi de finances pour 1985 (n° 84-1208 du 29 décembre 1984).

Art. 31. — Des décrets en Conseil d'Etat fixeront les conditions dans lesquelles les dispositions de la présente loi seront appliquées aux établissements scolaires français à l'étranger, compte tenu de leur situation particulière et des accords conclus avec des Etats étrangers.

Art. 32. — La rémunération principale des fonctionnaires appartenant aux corps des professeurs certifiés et assimilés, des professeurs d'éducation physique et sportive, des conseillers principaux d'éducation, ainsi qu'au second grade du corps des professeurs de lycée professionnel, relevant du ministre de l'éducation nationale ou du ministre de l'agriculture comporte, outre la rémunération afférente à leur grade et à l'échelon qu'ils détiennent dans leur grade, une bonification de quinze points d'indice majoré soumise à retenue pour pension.

Les intéressés devront être parvenus au huitième échelon de leur grade et être âgés de cinquante ans et plus entre le 1^{er} septembre 1989 et le 31 août 1994.

Cette bonification indiciaire n'est plus versée aux personnels mentionnés ci-dessus lorsqu'ils accèdent à la hors-classe, ni prise en compte pour déterminer le classement des intéressés dans la hors-classe.

Art. 33. — En cas de changement d'académie, les fonctionnaires appartenant à un corps de professeur d'enseignement général de collège sont intégrés dans le corps d'accueil de professeur d'enseignement général de collège sans détachement préalable, dans les conditions fixées par leur statut particulier.

Art. 34. — Sont abrogés la seconde phrase du premier alinéa de l'article 2, l'article 9, le premier alinéa de l'article 13, l'article 16 et le deuxième alinéa de l'article 19 de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation.

Art. 35. — Les objectifs de la politique nationale en faveur de l'éducation pour la période de 1989 à 1994 sont énoncés dans le rapport annexé à la présente loi.

Art. 36. — Un premier bilan de l'application de la présente loi sera présenté au Parlement en 1992.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 10 juillet 1989.

FRANÇOIS MITTERRAND

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,
MICHEL ROCARD

*Le ministre d'Etat,
ministre de l'éducation nationale,
de la jeunesse et des sports,*
LIONEL JOSPIN

*Le ministre d'Etat, ministre de l'économie,
des finances et du budget,*
PIERRE BÉRÉGOVOY

**LOI N°2005-380 DU 23 AVRIL 2005 D'ORIENTATION ET DE PROGRAMME POUR
L'AVENIR DE L'ÉCOLE
NOR: MENX0400282L**

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,
Vu la décision du Conseil constitutionnel n°2005-5 12 DC du 21 avril 2005 ;
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article 1

Les livres I, II, III, IV, VI, VII et IX du code de l'éducation sont modifiés conformément aux dispositions des titres Ier et II de la présente loi.

**TITRE I
DISPOSITIONS GÉNÉRALES**

**Chapitre I
Principes généraux de l'éducation**

Article 2

I. - Après le premier alinéa de l'article L. 111-1 du code de l'éducation, sont insérés deux alinéas ainsi rédigés :

« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

« Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en oeuvre ces valeurs. »

II. - Le troisième alinéa du même article est ainsi rédigé :

« Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale. »

Article 3

L'article L. 111-3 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« Art. L. 111-3. - Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions.

« Elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation. »

Article 4

Le dernier alinéa de l'article L. 113-1 du code de l'éducation est complété par les mots : « et dans les régions d'outre-mer ».

Article 5

Dans la deuxième phrase de l'article L. 121-1 du code de l'éducation, après le mot : « favoriser », sont insérés les mots : « la mixité et ».

Article 6

La deuxième phrase de l'article L. 121-1 du code de l'éducation est complétée par les mots : « notamment en matière d'orientation ».

Article 7

I. - L'article L. 122-1 du code de l'éducation devient l'article L. 131-1-1.

II. - [Dispositions déclarées non conformes à la Constitution par la décision du Conseil constitutionnel n°2005-512 DC du 21 avril 2005.]

Article 8

I. - Dans les articles L. 131-10, L. 312-15, L. 442-2 et L. 442-3 du code de l'éducation, la référence : « L. 122-1 » est remplacée par la référence : « L. 131-1-1 ».

II. - Au second alinéa de l'article 227-17-1 du code pénal, les mots : « l'article L. 131-10 » sont remplacés par les mots : « les articles L. 131-1-1 et L. 131-10 ».

Article 9

Après l'article L. 122-1 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 122-1-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 122-1-1. - La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend :

« - la maîtrise de la langue française ;

« - la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;

« - une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;

« - la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;

« - la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

« Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'éducation.

« L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité.

« Le Gouvernement présente tous les trois ans au Parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité obligatoire.

« Parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire. »

Article 10

L'article L. 122-2 du code de l'éducation est complété par deux alinéas ainsi rédigés :

« Tout mineur non émancipé dispose du droit de poursuivre sa scolarité au-delà de l'âge de seize ans.

« Lorsque les personnes responsables d'un mineur non émancipé s'opposent à la poursuite de sa scolarité au-delà de l'âge de seize ans, une mesure d'assistance éducative peut être ordonnée dans les conditions prévues aux articles 375 et suivants du code civil afin de garantir le droit de l'enfant à l'éducation. »

Article 11

L'article L. 131-2 du code de l'éducation est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Un service public de l'enseignement à distance est organisé notamment pour assurer l'instruction des enfants qui ne peuvent être scolarisés dans une école ou dans un établissement scolaire. »

Article 12

[Dispositions déclarées non conformes à la Constitution par la décision du Conseil constitutionnel n°2005-512 DC du 21 avril 2005.]

Chapitre II

L'administration de l'éducation

Article 13

Dans la seconde phrase de l'article L. 216-4 du code de l'éducation, les mots : « désigne la collectivité » sont remplacés par les mots : « désigne, en tenant compte du nombre d'élèves à la charge de chacune de ces collectivités, celle ».

Article 14

Au début du titre III du livre II du code de l'éducation, il est inséré un chapitre préliminaire ainsi rédigé :

« Chapitre préliminaire

« Le Haut Conseil de l'éducation

« Art. L. 230-1. - Le Haut Conseil de l'éducation est composé de neuf membres désignés pour six ans. Trois de ses membres sont désignés par le Président de la République, deux par le président de l'Assemblée nationale, deux par le président du Sénat et deux par le président du Conseil économique et social en dehors des membres de ces assemblées. Le président du haut conseil est désigné par le Président de la République parmi ses membres.

« Art. L. 230-2. - Le Haut Conseil de l'éducation émet un avis et peut formuler des propositions à la demande du ministre chargé de l'éducation nationale sur les questions relatives à la pédagogie, aux programmes, aux modes d'évaluation des connaissances des élèves, à l'organisation et aux résultats du système éducatif et à la formation des enseignants. Ses avis et propositions sont rendus publics.

« Art. L. 230-3. - Le Haut Conseil de l'éducation remet chaque année au Président de la République un bilan, qui est rendu public, des résultats obtenus par le système éducatif. Ce bilan est transmis au Parlement. »

Article 15

L'article L. 311-5 du code de l'éducation est abrogé à compter de l'installation du Haut Conseil de l'éducation.

Chapitre III

L'organisation des enseignements scolaires

Article 16

Après l'article L. 311-3 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 311-3-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 311-3-1. - A tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un programme personnalisé de réussite éducative. »

Article 17

L'article L. 311-7 du code de l'éducation est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Au terme de chaque année scolaire, à l'issue d'un dialogue et après avoir recueilli l'avis des parents ou du responsable légal de l'élève, le conseil des maîtres dans le premier degré ou le conseil de classe présidé par le chef d'établissement dans le second degré se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de l'élève. S'il l'estime nécessaire, il propose la mise en place d'un dispositif de soutien, notamment dans le cadre d'un programme personnalisé de réussite éducative. »

Article 18

Dans la première phrase du premier alinéa de l'article L. 312-15 du code de l'éducation, après les mots : « une formation », sont insérés les mots : « aux valeurs de la République, ».

Article 19

Après la section 3 bis du chapitre II du titre I^{er} du livre III de la deuxième partie du code de l'éducation, il est inséré une section 3 ter ainsi rédigée :

« Section 3 ter

« L'enseignement des langues vivantes étrangères

« Art. L. 312-9-2. - Il est institué, dans chaque académie, une commission sur l'enseignement des langues, placée auprès du recteur.

« Celle-ci comprend des représentants de l'administration, des personnels et des usagers de l'éducation nationale, des représentants des collectivités territoriales concernées et des milieux économiques et professionnels.

« Cette commission est chargée de veiller à la diversité de l'offre de langues, à la cohérence et à la continuité des parcours de langues proposés, de diffuser une information aux établissements, aux élus, aux parents et aux élèves sur l'offre linguistique, d'actualiser cette offre en fonction des besoins identifiés et de vérifier l'adéquation de l'offre de langues avec les spécificités locales.

« Chaque année, la commission établit un bilan de l'enseignement et peut faire des propositions d'aménagement de la carte académique des langues. »

Article 20

Le premier alinéa de l'article L. 312-10 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« Un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage. »

Article 21

Dans le premier alinéa de l'article L. 313-1 du code de l'éducation, les mots : « et sur les professions » sont remplacés par les mots : « sur les professions ainsi que sur les débouchés et les perspectives professionnels ».

Article 22

L'article L. 312-8 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Dans le premier alinéa, les mots : « Haut Comité des enseignements artistiques » sont remplacés par les mots : « Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle » ;

2° Dans le premier et le deuxième alinéa, les mots : « des enseignements artistiques » sont remplacés par les mots : « de l'éducation artistique et culturelle », et dans le deuxième et le troisième alinéa, les mots : « haut comité » sont remplacés par les mots : « haut conseil ».

Article 23

Le second alinéa de l'article L. 313-1 du code de l'éducation est remplacé par deux alinéas ainsi rédigés :

« L'orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte de leurs aspirations, de leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire.

« Dans ce cadre, les élèves élaborent leur projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des autres professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les organisations professionnelles, les entreprises et les associations y contribuent. »

Section I Enseignement du premier degré

Article 24

Le premier alinéa de l'article L. 321-2 du code de l'éducation est complété par une phrase ainsi rédigée :

« La mission éducative de l'école maternelle comporte une première approche des outils de base de la connaissance, prépare les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire et leur apprend les principes de la vie en société. »

Article 25

Dans la deuxième phrase du dernier alinéa de l'article L. 321-3 du code de l'éducation, après les mots : « Elle offre », sont insérés les mots : « un premier apprentissage d'une langue vivante étrangère et ».

Article 26

Après les mots : « éducation morale et », la fin de la dernière phrase du dernier alinéa de l'article L. 321-3 du code de l'éducation est ainsi rédigée : « offre un enseignement d'éducation civique qui comporte obligatoirement l'apprentissage de l'hymne national et de son histoire. »

Article 27

L'article L. 321-4 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« Art. L. 321-4. - Dans les écoles, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés, notamment les élèves atteints de troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie. Lorsque ces difficultés sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté.

« Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève.

« Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France.

« Pour l'application des dispositions du présent article, des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées. »

Section II Enseignement du second degré

Article 28

Après le deuxième alinéa de l'article L. 331-1 du code de l'éducation, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Les jurys des examens conduisant à la délivrance du diplôme national du brevet option internationale et du baccalauréat option internationale peuvent comprendre des membres de corps d'inspection ou d'enseignement étrangers. Les jurys des baccalauréats binationaux peuvent comprendre des membres de corps d'inspection ou d'enseignement des pays concernés. »

Article 29

Le troisième alinéa de l'article L. 331-1 du code de l'éducation est remplacé par deux alinéas ainsi rédigés :

« En vue de la délivrance des diplômes, il peut être tenu compte, éventuellement en les combinant, des résultats d'examens terminaux, des résultats des contrôles en cours de formation, des résultats du contrôle continu des connaissances, et de la validation des acquis de l'expérience.

« Lorsqu'une part de contrôle continu est prise en compte pour la délivrance d'un diplôme national, l'évaluation des connaissances des candidats s'effectue dans le respect des conditions d'équité. »

Article 30

La deuxième phrase du dernier alinéa de l'article L. 331-7 du code de l'éducation est complétée par les mots : « en liaison avec les collectivités territoriales ».

Article 31

L'article L. 332-4 du code de l'éducation est complété par trois alinéas ainsi rédigés :

« Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève.

« Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France.

« Pour l'application des dispositions du présent article, des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées. »

Article 32

Après l'article L. 332-5 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 332-6 ainsi rédigé :

« Art. L. 332-6. - Le diplôme national du brevet sanctionne la formation acquise à l'issue de la scolarité suivie dans les collèges ou dans les classes de niveau équivalent situées dans d'autres établissements.

« Il atteste la maîtrise des connaissances et des compétences définies à l'article L. 122-I-1, intègre les résultats de l'enseignement d'éducation physique et sportive et prend en compte, dans des conditions déterminées par décret, les autres enseignements suivis par les élèves selon leurs capacités et leurs intérêts. Il comporte une note de vie scolaire.

« Des mentions sont attribuées aux lauréats qui se distinguent par la qualité de leurs résultats.

« Des bourses au mérite, qui s'ajoutent aux aides à la scolarité prévues au titre III du livre V, sont attribuées, sous conditions de ressources et dans des conditions déterminées par décret, aux lauréats qui obtiennent une mention ou à d'autres élèves méritants. »

Article 33

Après le deuxième alinéa de l'article L. 335-1 du code de l'éducation, sont insérés deux alinéas ainsi rédigés :

« Un label de "lycée des métiers peut être délivré par l'Etat aux établissements d'enseignement qui remplissent des critères définis par un cahier des charges national. Ces établissements comportent notamment des formations technologiques et professionnelles dont l'identité est construite autour d'un ensemble cohérent de métiers. Les enseignements y sont dispensés en formation initiale sous statut scolaire, en apprentissage et en formation continue. Ils préparent une gamme étendue de diplômes et titres nationaux allant du certificat d'aptitude professionnelle aux diplômes d'enseignement supérieur. Ces établissements offrent également des services de validation des acquis de l'expérience.

« Les autres caractéristiques de ce cahier des charges, ainsi que la procédure et la durée de délivrance du label de "lycée des métiers sont définies par décret. La liste des établissements ayant obtenu le label est régulièrement publiée par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale. »

Chapitre IV

Dispositions relatives aux écoles et aux établissements d'enseignement scolaire

Article 34

I. - Au début du livre IV du code de l'éducation, il est inséré un titre préliminaire ainsi rédigé :

« TITRE PRÉLIMINAIRE

« DISPOSITIONS COMMUNES

« Art. L. 401-1. - Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique.

« Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en oeuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints.

« Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle.

« Le Haut Conseil de l'éducation établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article.

« Art. L. 401-2. - Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, le règlement intérieur précise les conditions dans lesquelles est assuré le respect des droits et des devoirs de chacun des membres de la communauté éducative. »

II. - L'article L. 411-2 du même code est abrogé.

Article 35

Après la première phrase de l'article L. 411-1 du code de l'éducation, il est inséré une phrase ainsi rédigée :

« Un décret en Conseil d'Etat fixe les conditions de recrutement, de formation et d'exercice des fonctions spécifiques des directeurs d'école maternelle et élémentaire. »

Article 36

L'article L. 421-4 du code de l'éducation est complété par deux alinéas ainsi rédigés :

« 4° Il se prononce sur le contrat d'objectifs conclu entre l'établissement et l'autorité académique, après en avoir informé la collectivité territoriale de rattachement.

« Le conseil d'administration peut déléguer certaines de ses attributions à une commission permanente. »

Article 37

Le second alinéa de l'article L. 421-7 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« Les collèges, lycées et centres de formation d'apprentis, publics et privés sous contrat, relevant de l'éducation nationale, de l'enseignement agricole ou d'autres statuts, peuvent s'associer au sein de réseaux, au niveau d'un bassin de formation, pour faciliter les parcours scolaires, permettre une offre de formation cohérente, mettre en œuvre des projets communs et des politiques de partenariats, en relation avec les collectivités territoriales et leur environnement économique, culturel et social. »

Article 38

L'article L. 421-5 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« Art. L. 421-5. - Dans chaque établissement public local d'enseignement, est institué un conseil pédagogique.

« Ce conseil, présidé par le chef d'établissement, réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation et, le cas échéant, le chef de travaux. Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement. »

Article 39

Sur proposition de leur chef d'établissement, les lycées d'enseignement technologique ou professionnel peuvent mener, pour une durée maximum de cinq ans, une expérimentation permettant au conseil d'administration de désigner son président parmi les personnalités extérieures à l'établissement siégeant en son sein.

Cette expérimentation donnera lieu à une évaluation.

Article 40

Le dernier alinéa (5°) du I de l'article L. 241-4 du code de l'éducation est complété par une phrase ainsi rédigée :

« Toutefois, les délégués départementaux de l'éducation nationale ne peuvent exercer leur mission que dans des établissements autres que ceux de leur commune ou, à Paris, Lyon et Marseille, de leur arrondissement de résidence. »

Article 41

L'article L. 422-3 du code de l'éducation est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« L'Ecole supérieure des arts appliqués aux industries de l'ameublement et d'architecture intérieure (Boulle), l'Ecole supérieure des arts appliqués (Duperré) et l'Ecole supérieure des arts et industries graphiques (Estienne) sont transformées en établissements publics locaux d'enseignement, conformément aux dispositions de l'article L. 421-1, à la demande de la commune de Paris. Par dérogation aux dispositions de l'article L. 214-6, la commune de Paris assume la charge de ces établissements. Elle exerce au lieu et place de la région les compétences dévolues par le présent code à la collectivité de rattachement. »

Chapitre V

Dispositions relatives aux formations supérieures et à la formation des maîtres

Article 42

Le premier alinéa de l'article L. 614-1 du code de l'éducation est complété par les mots : « , et du respect des engagements européens ».

Article 43

I. - L'intitulé du titre II du livre VI du code de l'éducation est ainsi rédigé : « Les formations universitaires générales et la formation des maîtres ».

II. - Le même titre est complété par un chapitre V ainsi rédigé :

« Chapitre V

« Formation des maîtres

« Art. L. 625-1. - La formation des maîtres est assurée par les instituts universitaires de formation des maîtres. Ces instituts accueillent à cette fin des étudiants préparant les concours d'accès aux corps des personnels enseignants et les stagiaires admis à ces concours.

« La formation dispensée dans les instituts universitaires de formation des maîtres répond à un cahier des charges fixé par arrêté des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale après avis du Haut Conseil de l'éducation. Elle fait alterner des périodes de formation théorique et des périodes de formation pratique. »

Article 44

Dans la première phrase du deuxième alinéa de l'article L. 713-9 du code de l'éducation, après les mots : « personnalités extérieures », sont insérés les mots : « , dont un ou plusieurs représentants des acteurs économiques ».

Article 45

I. - Les deux premiers alinéas de l'article L. 721-1 du code de l'éducation sont remplacés par trois alinéas ainsi rédigés :

« Les instituts universitaires de formation des maîtres sont régis par les dispositions de l'article L. 713-9 et sont assimilés, pour l'application de ces dispositions, à des écoles faisant partie des universités.

« Des conventions peuvent être conclues, en tant que de besoin, avec d'autres établissements d'enseignement supérieur.

« D'ici 2010, le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel procède à une évaluation des modalités et des résultats de l'intégration des instituts universitaires de formation des maîtres au sein des universités, notamment au regard des objectifs qui leur sont fixés. »

II. - L'article L. 721-3 du même code est abrogé.

Article 46

Dans l'article L. 721-2 du code de l'éducation, après les mots : « peuvent organiser », les mots : « , à titre expérimental, » sont supprimés.

Chapitre VI Dispositions relatives au personnel enseignant

Article 47

L'article L. 912-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le deuxième alinéa est complété par les mots : « et aux formations par apprentissage » ;

2° Après le deuxième alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Ils contribuent à la continuité de l'enseignement sous l'autorité du chef d'établissement en assurant des enseignements complémentaires. »

Article 48

Après l'article L. 912-1 du code de l'éducation, sont insérés trois articles L. 912-1-1 à L. 912-1-3 ainsi rédigés :

« Art. L. 912-1-1. - La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection.

« Le conseil pédagogique prévu à l'article L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté.

« Art. L. 912-1-2. - Lorsqu'elle correspond à un projet personnel concourant à l'amélioration des enseignements et approuvé par le recteur, la formation continue des enseignants s'accomplit en priorité en dehors des obligations de service d'enseignement et peut donner lieu à une indemnisation dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat.

« Art. L. 912-1-3. - La formation continue des enseignants est prise en compte dans la gestion de leur carrière. »

Article 49

Le premier alinéa de l'article L. 913-1 du code de l'éducation est complété par une phrase ainsi rédigée :

« Ils jouent un rôle éducatif en liaison avec les enseignants. »

Article 50

L'article L. 932-2 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« Art. L. 932-2. - Dans les établissements publics locaux d'enseignement, il peut être fait appel à des professeurs associés.

« Les professeurs associés sont recrutés à temps plein ou à temps incomplet.

« Ils doivent justifier d'une expérience professionnelle d'une durée de cinq ans. Ils sont recrutés par contrat, pour une durée limitée, dans des conditions fixées par décret. Celui-ci détermine les conditions de priorité accordée aux demandeurs d'emploi de plus de trois mois. »

Chapitre VII **Dispositions applicables à certains établissements d'enseignement**

Section I *Etablissements d'enseignement privés sous contrat*

Article 51

L'article L. 442-20 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Les références : « L. 311-1 à L. 311-6 » sont remplacées par les références : « L. 131-1-1, L. 230-1, L. 230-2, L. 230-3, L. 311-1 à L. 311-4, L. 311-6, L. 311-7 » ;

2° Après la référence : « L. 332-4, », est insérée la référence : « L. 332-6, ».

Section II *Etablissements français d'enseignement à l'étranger*

Article 52

L'article L. 451-1 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« Art. L. 451-1. - Des décrets en Conseil d'Etat fixent les conditions dans lesquelles les dispositions du présent code sont appliquées aux établissements scolaires français à l'étranger, compte tenu de leur situation particulière et des accords conclus avec des Etats étrangers. »

TITRE II **DISPOSITIONS RELATIVES À L'OUTRE-MER**

Chapitre I **Application dans les îles Wallis et Futuna**

Article 53

La présente loi est applicable dans les îles Wallis et Futuna, à l'exception des articles 4, 10, 13, 19, 20, 22, 33, 36, 38, 41, 46, 50 et 89.

Article 54

Le premier alinéa de l'article L. 161-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Les mots : « et cinquième » sont remplacés par les mots : « , quatrième, cinquième et septième » ;

2° Après la référence : « L. 122-1, », est insérée la référence : « L. 122-1-1, », et après la référence : « L. 123-9, », est insérée la référence : « L. 131-1-1, ».

Article 55

A l'article L. 261-1 du code de l'éducation, après la référence : « L. 216-10, », sont insérées les références : « L. 230-1 à L. 230-3, ».

Article 56

L'article L. 371-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° La référence : « L. 311-6 » est remplacée par les références : « L. 311-4, L. 311-7 » ;

2° Après la référence : « L. 332-5, », est insérée la référence : « L. 332-6, ».

Article 57

L'article L. 491-1 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« Art. L. 491-1. - Sont applicables dans les îles Wallis et Futuna les articles L. 401-1, L. 401-2, L. 411-1 et L. 411-3, L. 421-7 à L. 421-10 et L. 423-1 à L. 423-3. »

Article 58

A l'article L. 681-1 du code de l'éducation, après la référence : « L. 624-1, », est insérée la référence : « L. 625-1, ».

Article 59

A l'article L. 771-1 du code de l'éducation, la référence : « L. 721-3, » est supprimée.

Article 60

A l'article L. 971-1 du code de l'éducation, après la référence : « L. 912-1, », sont insérées les références : « L. 912-1-1, L. 912-1-2, L. 912-1-3, ».

Chapitre II Application à Mayotte

Article 61

La présente loi est applicable à Mayotte, à l'exception des articles 3, 4, 13, 19, 20, 22, 33, 36, 38, 41, 42, 44, 50 et 89.

Article 62

L'article L. 162-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Les mots : « et cinquième » sont remplacés par les mots : « , quatrième, cinquième et septième » ;

2° Après la référence : « L. 122-1, », est insérée la référence : « L. 122-1-1, », et après la référence : « L. 131-1, », est insérée la référence : « L. 131-1-1, ».

Article 63

A l'article L. 262-1 du code de l'éducation, après la référence : « L. 216-10, », sont insérées les références : « L. 230-1 à L. 230-3, ».

Article 64

L'article L. 372-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° La référence : « L. 311-6 » est remplacée par les références : « L. 311-4, L. 311-7 » ;

2° Après la référence : « L. 332-5, », est insérée la référence : « L. 332-6, ».

Article 65

L'article L. 492-1 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« Art. L. 492-1. - Sont applicables à Mayotte les articles L. 401-1, L. 401-2, L. 411-1, L. 411-3, L. 421-7 à L. 421-10, L. 423-1 à L. 423-3, L. 442-6, L. 442-7 et L. 463-1 à L. 463-7. »

Article 66

A l'article L. 682-1 du code de l'éducation, après la référence : « L. 624-2, », est insérée la référence : « L. 625-1, ».

Article 67

A l'article L. 772-1 du code de l'éducation, la référence : « à L. 721-3 » est remplacée par la référence : « et L. 721-2 ».

Article 68

A l'article L. 972-1 du code de l'éducation, après la référence : « L. 912-1, », sont insérées les références : « L. 912-1-1, L. 912-1-2, L. 912-1-3, ».

Chapitre III **Application en Polynésie française**

Article 69

La présente loi, à l'exception des articles 4, 10, 13, 16, 17, 19, 22, 24 à 27, 30, 31, 33 à 41, 46, 50 et 89, est applicable en Polynésie française.

Le dernier alinéa de l'article 32 est applicable en Polynésie française sans préjudice de l'exercice de leurs compétences par les autorités locales.

Article 70

L'article L. 163-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Les mots : « et cinquième » sont remplacés par les mots : « , quatrième, cinquième et septième » ;

2° Après la référence : « L. 122-1, », est insérée la référence : « L. 122-1-1, », et après la référence : « L. 131-1, », est insérée la référence : « L. 131-1-1, ».

Article 71

A l'article L. 263-1 du code de l'éducation, après la référence : « L. 216-10, », sont insérées les références : « L. 230-1 à L. 230-3, ».

Article 72

L'article L. 373-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Après la référence : « L. 331-4 », sont insérés les mots : « , les trois premiers alinéas de l'article L. 332-6 » ;

2° Il est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Le dernier alinéa de l'article L. 332-6 est applicable en Polynésie française sans préjudice de l'exercice de leurs compétences par les autorités locales. »

Article 73

A l'article L. 683-1 du code de l'éducation, après la référence : « L. 624-1, », est insérée la référence : « L. 625-1, ».

Article 74

A l'article L. 773-1 du code de l'éducation, la référence : « L. 721-3, » est supprimée.

Article 75

A l'article L. 973-1 du code de l'éducation, après la référence : « L. 912-1, », sont insérées les références : « L. 912-1-1, L. 912-1-2, L. 912-1-3, ».

Chapitre IV **Application en Nouvelle-Calédonie**

Article 76

La présente loi, à l'exception des articles 4, 10, 13, 19, 20, 22, 33, 35, 36, 38, 40, 41, 46, 50 et 89, est applicable en Nouvelle-Calédonie sous réserve des dispositions suivantes :

1° Les articles 16 et 17 sont applicables dans les établissements d'enseignement publics et privés du second degré et dans les établissements privés du premier degré relevant de la compétence de l'Etat en vertu du III de l'article 21 de la loi organique n° 99-209 du 19 mars 1999 relative à la Nouvelle-Calédonie ;

2° Les articles 24 à 27 sont applicables dans les établissements privés du premier degré relevant de la compétence de l'Etat en vertu du même III ;

3° Le dernier alinéa de l'article 32 est applicable sans préjudice de l'exercice de leurs compétences par les autorités locales ;

4° L'article 34 est applicable dans les établissements d'enseignement publics du second degré relevant de la compétence de l'Etat en vertu du même III.

Article 77

L'article L. 164-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Les mots : « et cinquième » sont remplacés par les mots : « , quatrième, cinquième et septième » ;

2° Après la référence : « L. 122-1, », est insérée la référence : « L. 122-1-1, », et après la référence : « L. 131-1, », est insérée la référence : « L. 131-1-1, ».

Article 78

A l'article L. 264-1 du code de l'éducation, après la référence : « L. 216-10, », sont insérées les références : « L. 230-1 à L. 230-3, ».

Article 79

L'article L. 374-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Au premier alinéa, après la référence : « L. 332-5, », sont insérés les mots : « les trois premiers alinéas de l'article L. 332-6, les articles » ;

2° Au deuxième alinéa, les références : « L. 311-3, L. 311-5 » sont remplacées par la référence : « L. 311-3-1 » ;

3° Il est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Le dernier alinéa de l'article L. 332-6 est applicable en Nouvelle-Calédonie sans préjudice de l'exercice de leurs compétences par les autorités locales. »

Article 80

L'article L. 494-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Les références : « L. 421-5 à L. 421-7 » sont remplacées par les références : « L. 421-6, L. 421-7 » ;

2° Il est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« L'article L. 401-1 n'est applicable en Nouvelle-Calédonie qu'en tant qu'il concerne les établissements d'enseignement publics du second degré. »

Article 81

A l'article L. 684-1 du code de l'éducation, après la référence : « L. 624-1, », est insérée la référence : « L. 625-1, ».

Article 82

A l'article L. 774-1 du code de l'éducation, la référence : « L. 721-3, » est supprimée.

Article 83

A l'article L. 974-1 du code de l'éducation, après la référence : « L. 912-1, », sont insérées les références : « L. 912-1-1, L. 912-1-2, L. 912-1-3, ».

TITRE III DISPOSITIONS APPLICABLES À L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

Article 84

Dans l'article L. 810-1 du code rural, les mots : « des principes définis au » sont remplacés par le mot : « du ».

TITRE IV DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 85

Dans un délai maximum de trois ans à compter de la publication de la présente loi, les instituts universitaires de formation des maîtres sont intégrés dans l'une des universités auxquelles ils sont rattachés par décret pris après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Ce décret précise la date à laquelle prend effet l'intégration.

Une convention passée entre le recteur d'académie et cette université précise en tant que de besoin les modalités de cette intégration.

Article 86

A compter de la date de son intégration, les droits et obligations de l'institut universitaire de formation des maîtres sont transférés à l'université dans laquelle il est intégré. Ces transferts ne donnent lieu à aucune indemnité, droits, taxes, salaires ou honoraires. Les personnels affectés à l'institut sont affectés à cette université.

Article 87

Les articles L. 721-1 et L. 721-3 du code de l'éducation demeurent applicables, dans leur rédaction antérieure à la présente loi, aux instituts universitaires de formation des maîtres jusqu'à la date de leur intégration dans l'une des universités de rattachement.

Article 88

L'article 3 et l'article 29 de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation sont abrogés.

Article 89

L'article 89 de la loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« La contribution par élève mise à la charge de chaque commune ne peut être supérieure, pour un élève scolarisé dans une école privée située sur le territoire d'une autre commune, au coût qu'aurait représenté pour la commune de résidence ce même élève s'il avait été scolarisé dans une de ses écoles publiques ou, en l'absence d'école publique, au coût moyen des classes élémentaires publiques du département. »

[Le rapport annexé à la loi n'est pas promulgué en conséquence de la déclaration de non-conformité à la Constitution de l'article 12 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école par la décision du Conseil constitutionnel n° 2005-512 DC du 21 avril 2005.]

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 23 avril 2005.

Jacques Chirac

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,
Jean-Pierre Raffarin

*Le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche,*
François Fillon

*Le ministre de l'économie,
des finances et de l'industrie,*
Thierry Breton

*Le ministre de l'agriculture, de l'alimentation,
de la pêche et de la ruralité,
Dominique Bussereau*

*Le ministre de la fonction publique
et de la réforme de l'Etat,
Renaud Dutreil*

*La ministre de l'outre-mer,
Brigitte Girardin*

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

NOR: MENX1241105L

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article 1

Le rapport définissant la programmation des moyens et les orientations de la refondation de l'école de la République, annexé à la présente loi, est approuvé.

TITRE Ier : DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Chapitre Ier : Les principes et missions de l'éducation

Section 1 : Les principes de l'éducation

Article 2

I. — L'article L. 111-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est ainsi modifié :

a) La dernière phrase est complétée par les mots : « et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative » ;

b) Sont ajoutées cinq phrases ainsi rédigées :

« Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. » ;

2° Le deuxième alinéa est complété par deux phrases ainsi rédigées :

« Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves. » ;

3° Le troisième alinéa devient l'avant-dernier alinéa.

II. — Au premier alinéa de l'article L. 161-1, à l'article L. 163-1 et au premier alinéa de l'article L. 164-1 du même code, le mot : « cinquième » est remplacé par le mot : « sixième ».

Article 3

Après l'article L. 111-1 du même code, il est inséré un article L. 111-1-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 111-1-1.-La devise de la République, le drapeau tricolore et le drapeau européen sont apposés sur la façade des écoles et des établissements d'enseignement du second degré publics et privés sous contrat. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 est affichée de manière visible dans les locaux des mêmes écoles et établissements. »

Article 4

Le deuxième alinéa de l'article L. 111-2 du même code est ainsi modifié :

- 1° La deuxième phrase est ainsi rédigée : « Elle prépare à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. » ;
- 2° Après la deuxième phrase, sont insérées deux phrases ainsi rédigées : « Elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication. Elle favorise l'esprit d'initiative. »

Article 5

Au second alinéa de l'article L. 111-3 du même code, après le mot : « territoriales », sont insérés les mots : «, les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public».

Article 6

I. — L'article L. 541-1 du même code est ainsi modifié :

- 1° Au début, il est ajouté un alinéa ainsi rédigé : « Les actions de promotion de la santé des élèves font partie des missions de l'éducation nationale. Elles sont en priorité assurées par les médecins et infirmiers de l'éducation nationale. A ce titre, les élèves bénéficient, au cours de leur scolarité, d'actions de prévention et d'information, de visites médicales et de dépistage obligatoires, qui constituent leur parcours de santé dans le système scolaire. Ces actions favorisent notamment leur réussite scolaire et la réduction des inégalités en matière de santé. » ;
- 2° Le premier alinéa est ainsi rédigé : « Les visites médicales et de dépistage obligatoires ne donnent pas lieu à contribution pécuniaire de la part des familles. » ;
- 3° Au deuxième alinéa, les mots : « que le bilan mentionné au premier alinéa » sont remplacés par les mots : « qu'un bilan de leur état de santé physique et psychologique » ;
- 4° La première phrase du troisième alinéa est ainsi rédigée : « Au cours de la sixième année, une visite comprenant un dépistage des troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage est organisée. » ;
- 5° Le quatrième alinéa est ainsi rédigé : « Les ministres chargés de l'éducation nationale et de la santé déterminent conjointement, par voie réglementaire, pour les visites médicales et les dépistages obligatoires, la périodicité et le contenu de l'examen médical de prévention et de dépistage. » ;
- 6° Après le mot : « concours », la fin de l'avant-dernier alinéa est ainsi rédigée : « de l'infirmier et, dans les établissements du second degré, d'un assistant de service social. » ;
- 7° Le dernier alinéa est supprimé.

II. — L'article L. 2325-1 du code de la santé publique est ainsi modifié :

- 1° Après le premier alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé : « Les actions de promotion de la santé des élèves font partie des missions de l'éducation nationale. Elles sont en priorité assurées par les médecins et infirmiers de l'éducation nationale. A ce titre, les élèves bénéficient, au cours de leur scolarité, d'actions de prévention et d'information, de visites médicales et de dépistage obligatoires, qui constituent leur parcours de santé dans le système scolaire. Ces actions favorisent notamment leur réussite scolaire et la réduction des inégalités en matière de santé. » ;
- 2° Le deuxième alinéa est ainsi rédigé :

« Les visites médicales et de dépistage obligatoires ne donnent pas lieu à contribution pécuniaire de la part des familles. » ;
3° Au troisième alinéa, les mots : « que le bilan mentionné au premier alinéa » sont remplacés par les mots : « qu'un bilan de leur état de santé physique et psychologique » ;
4° La première phrase du quatrième alinéa est ainsi rédigée : « Au cours de la sixième année, une visite comprenant un dépistage des troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage est organisée. » ;
5° Le cinquième alinéa est ainsi rédigé : « Les ministres chargés de l'éducation nationale et de la santé déterminent conjointement, par voie réglementaire, pour les visites médicales et les dépistages obligatoires, la périodicité, le contenu de l'examen médical de prévention et de dépistage ainsi que les éventuelles populations prioritaires. » ;
6° Après le mot : « concours », la fin de l'avant-dernier alinéa est ainsi rédigée : « de l'infirmier et, dans les établissements du second degré, d'un assistant de service social. » ;
7° Le dernier alinéa est supprimé.

Article 7

Après l'article L. 351-1 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 351-1-1 ainsi rédigé :
« Art. L. 351-1-1.-La coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du présent code et les établissements et services mentionnés aux 2° et 3° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles est organisée par des conventions passées entre ces établissements et services afin d'assurer la continuité du parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap.
« Les modalités d'application du présent article sont déterminées par décret. »

Article 8

I. — L'article L. 113-1 du même code est ainsi modifié :
1° Le dernier alinéa est ainsi rédigé : « Dans les classes enfantines ou les écoles maternelles, les enfants peuvent être accueillis dès l'âge de deux ans révolus dans des conditions éducatives et pédagogiques adaptées à leur âge visant leur développement moteur, sensoriel et cognitif, précisées par le ministre chargé de l'éducation nationale. Cet accueil donne lieu à un dialogue avec les familles. Il est organisé en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne et dans les régions d'outre-mer. » ;
2° Il est ajouté un alinéa ainsi rédigé : « Dans ces classes et ces écoles, les enfants de moins de trois ans sont comptabilisés dans les prévisions d'effectifs d'élèves pour la rentrée. »
II. — Au début de l'article L. 162-2-1 du même code, les mots : « Le dernier » sont remplacés par les mots : « L'avant-dernier ».

Article 9

L'article L. 121-2 du même code est ainsi rédigé :
« Art. L. 121-2.-La lutte contre l'illettrisme et l'innumérisme constitue une priorité nationale. Cette priorité est prise en compte par le service public de l'éducation ainsi que par les personnes publiques et privées qui assurent une mission de formation ou

d'action sociale. Tous les services publics contribuent de manière coordonnée à la lutte contre l'illettrisme et l'innumérisme dans leurs domaines d'action respectifs. »

Section 2 : L'éducation artistique, culturelle et sportive

Article 10

I. — Au début de la septième phrase de l'article L. 121-1 du même code, les mots : « Les enseignements artistiques » sont remplacés par les mots : « L'éducation artistique et culturelle ».

II. — L'article L. 121-6 du même code est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est ainsi modifié :

a) Au début de la première phrase, les mots : « Les enseignements artistiques contribuent » sont remplacés par les mots : « L'éducation artistique et culturelle contribue » ;

b) La seconde phrase est remplacée par quatre phrases ainsi rédigées : « Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'éducation nationale et de la culture. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés. » ;

2° Le deuxième alinéa est ainsi modifié :

a) Au début, le mot : « Ils » est remplacé par les mots : « Les enseignements artistiques » ;

b) Après le mot : « plastiques », sont insérés les mots : « et visuels ».

Article 11

L'article L. 121-5 du même code est ainsi modifié :

1° Après les mots : « l'échec scolaire », sont insérés les mots : « , à l'éducation à la santé et à la citoyenneté » ;

2° Sont ajoutées deux phrases ainsi rédigées :

« Les contenus et l'enseignement de l'éducation physique et sportive sont de la responsabilité de l'éducation nationale. Le sport scolaire participe de la nécessaire complémentarité avec les pratiques périscolaires et extrascolaires en lien avec les projets éducatifs territoriaux et les partenariats avec le mouvement sportif associatif. »

Section 3 : L'éducation à la santé et à la citoyenneté

Article 12

Après l'article L. 121-4 du même code, il est inséré un article L. 121-4-1 ainsi rédigé : « Art. L. 121-4-1.-I. — Au titre de sa mission d'éducation à la citoyenneté, le service public de l'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie. Les enseignements mentionnés à l'article L. 312-15 et les actions engagées dans le cadre du comité prévu à l'article L. 421-8 relèvent de cette mission. »

« II. — Le champ de la mission de promotion de la santé à l'école comprend :

« 1° La mise en place d'un environnement scolaire favorable à la santé ;

« 2° L'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de programmes d'éducation à la santé destinés à développer les connaissances des élèves à l'égard de leur santé et de celle des autres ;
« 3° La participation à la politique de prévention sanitaire mise en œuvre en faveur des enfants et des adolescents, aux niveaux national, régional et départemental ;
« 4° La réalisation des examens médicaux et des bilans de santé définis dans le cadre de la politique de la santé en faveur des enfants et des adolescents ainsi que ceux nécessaires à la définition des conditions de scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers ;
« 5° La détection précoce des problèmes de santé ou des carences de soins pouvant entraver la scolarité ;
« 6° L'accueil, l'écoute, l'accompagnement et le suivi individualisé des élèves ;
« 7° La participation à la veille épidémiologique par le recueil et l'exploitation de données statistiques.
« La promotion de la santé à l'école telle que définie aux 1° à 7° du présent II relève en priorité des médecins et infirmiers de l'éducation nationale. »

Section 4 : Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Article 13

L'article L. 122-1-1 du même code est ainsi modifié :

1° Les sept premiers alinéas sont remplacés par un alinéa ainsi rédigé :
« La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Les éléments de ce socle commun et les modalités de son acquisition progressive sont fixés par décret, après avis du Conseil supérieur des programmes. » ;

2° A l'avant-dernier alinéa, le mot : « obligatoire » est supprimé ;

3° Le dernier alinéa est supprimé.

Article 14

L'article L. 122-2 du même code est ainsi modifié :

1° La première phrase du premier alinéa est ainsi rédigée :
« Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation sanctionné par un diplôme national ou un titre professionnel enregistré et classé au niveau V du répertoire national des certifications professionnelles doit pouvoir poursuivre des études afin d'acquérir ce diplôme ou ce titre. » ;

2° Après le premier alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :
« Tout jeune sortant du système éducatif sans diplôme bénéficie d'une durée complémentaire de formation qualifiante qu'il peut utiliser dans des conditions fixées par décret. Cette durée complémentaire de formation qualifiante peut consister en un droit au retour en formation initiale sous statut scolaire. »

Article 15

Au premier alinéa de l'article L. 131-1-1 du même code, après le mot : « personnalité », sont insérés les mots : « , son sens moral et son esprit critique » et, après la seconde occurrence du mot : « professionnelle », sont insérés les mots : « , de partager les valeurs de la République ».

Section 5 : Le service public du numérique éducatif

Article 16

Le second alinéa de l'article L. 131-2 du même code est remplacé par six alinéas ainsi rédigés :

« Dans le cadre du service public de l'enseignement et afin de contribuer à ses missions, un service public du numérique éducatif et de l'enseignement à distance est organisé pour, notamment :

« 1° Mettre à disposition des écoles et des établissements scolaires une offre diversifiée de services numériques permettant de prolonger l'offre des enseignements qui y sont dispensés, d'enrichir les modalités d'enseignement et de faciliter la mise en œuvre d'une aide personnalisée à tous les élèves ;

« 2° Proposer aux enseignants une offre diversifiée de ressources pédagogiques, des contenus et des services contribuant à leur formation ainsi que des outils de suivi de leurs élèves et de communication avec les familles ;

« 3° Assurer l'instruction des enfants qui ne peuvent être scolarisés dans une école ou dans un établissement scolaire, notamment ceux à besoins éducatifs particuliers. Des supports numériques adaptés peuvent être fournis en fonction des besoins spécifiques de l'élève ;

« 4° Contribuer au développement de projets innovants et à des expérimentations pédagogiques favorisant les usages du numérique à l'école et la coopération.

« Dans le cadre de ce service public, la détermination du choix des ressources utilisées tient compte de l'offre de logiciels libres et de documents au format ouvert, si elle existe. »

Article 17

Le Gouvernement établit un rapport évaluant l'impact de la loi n° 2008-790 instituant un droit d'accueil pour les élèves des écoles maternelles et élémentaires pendant le temps scolaire. Ce rapport est remis au plus tard le 31 décembre 2014 aux commissions compétentes de l'Assemblée nationale et du Sénat.

Chapitre II : L'administration de l'éducation

Section 1 : Les relations avec les collectivités territoriales

Article 18

Le premier alinéa de l'article L. 211-2 du même code est ainsi modifié :

1° La première phrase est complétée par les mots : « et de la carte des formations professionnelles initiales définie à l'article L. 214-13-1 » ;

2° Après la première phrase, est insérée une phrase ainsi rédigée : « Cet arrêté est pris après concertation avec la région et recueil de son avis. » ;

3° A la dernière phrase, après le mot : « investissements », sont insérés les mots : « et des engagements conclus dans le cadre du contrat de plan régional de développement des formations professionnelles et de la convention annuelle définis aux articles L. 214-13 et L. 214-13-1, ».

Article 19

I. — Le 5° de l'article L. 211-8 du même code est ainsi rédigé :
« 5° Des dépenses de fonctionnement à caractère directement pédagogique dans les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale, dont celles afférentes aux ressources numériques, incluant les contenus et les services, spécifiquement conçues pour un usage pédagogique, ainsi que de la fourniture des manuels scolaires dans les collèges, les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole mentionnés à l'article L. 811-8 du code rural et de la pêche maritime et les établissements d'éducation spéciale et des documents à caractère pédagogique à usage collectif dans les lycées professionnels ; ».

II. — Au dernier alinéa de l'article L. 442-9 du même code, les mots : « dépenses pédagogiques » sont remplacés par les mots : « dépenses de fonctionnement à caractère directement pédagogique ».

Article 20

Le deuxième alinéa de l'article L. 213-1 du même code est complété par une phrase ainsi rédigée :
« Lorsque cela favorise la mixité sociale, un même secteur de recrutement peut être partagé par plusieurs collèges publics situés à l'intérieur d'un même périmètre de transports urbains. »

Article 21

Le premier alinéa de l'article L. 213-2 du même code est ainsi rédigé :
« Le département a la charge des collèges. Il en assure la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement. A ce titre, l'acquisition et la maintenance des infrastructures et des équipements, dont les matériels informatiques et les logiciels prévus pour leur mise en service, nécessaires à l'enseignement et aux échanges entre les membres de la communauté éducative sont à la charge du département. »

Article 22

L'article L. 442-16 du même code est ainsi modifié :
1° Le premier alinéa est supprimé ;
2° Au second alinéa, les mots : « des matériels informatiques complémentaires » sont remplacés par les mots : « d'équipements informatiques » et les mots : « visés à l'alinéa ci-dessus » sont remplacés par les mots : « d'enseignement privés ayant passé avec l'Etat l'un des contrats prévus aux articles L. 442-5 et L. 442-12 ».

Article 23

Le premier alinéa de l'article L. 214-6 du même code est ainsi rédigé :
« La région a la charge des lycées, des établissements d'éducation spéciale et des lycées professionnels maritimes. Elle en assure la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement. A ce titre, l'acquisition et la maintenance des infrastructures et des équipements, dont les matériels informatiques et les logiciels prévus pour leur mise en service, nécessaires à l'enseignement et aux échanges entre les membres de la communauté éducative sont à la charge de la région. Pour le fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole mentionnés à l'article L. 811-8 du code rural et de la pêche maritime, la région a la charge du transport pédagogique des élèves assuré dans le cadre des enseignements réguliers. »

Article 24

Le premier alinéa de l'article L. 212-15 du même code est ainsi modifié :

1° Après le mot : « installations », la fin de la seconde phrase est ainsi rédigée : « , l'aménagement des locaux et le fonctionnement normal du service. » ;

2° Est ajoutée une phrase ainsi rédigée : « Elles doivent également respecter les principes de neutralité et de laïcité. »

Article 25

Après l'article L. 213-2-1 du même code, il est inséré un article L. 213-2-2 ainsi rédigé :

« Art. L. 213-2-2.-Sous sa responsabilité, après avis du conseil d'administration et, le cas échéant, accord de la collectivité propriétaire des bâtiments, le président du conseil général ou le président du conseil exécutif de Corse peut autoriser l'utilisation de locaux et d'équipements scolaires des collèges, pendant les heures ou les périodes au cours desquelles ils ne sont pas utilisés pour les besoins de la formation initiale et continue, par des entreprises, par des organismes de formation et, pour les besoins de l'éducation populaire, de la vie citoyenne et des pratiques culturelles et artistiques, par des associations. Ces activités doivent être compatibles avec la nature des installations, l'aménagement des locaux et le fonctionnement normal du service. Elles doivent également respecter les principes de neutralité et de laïcité. « Cette autorisation est subordonnée à la passation d'une convention entre le représentant du département ou de la collectivité territoriale de Corse, celui de l'établissement et la personne physique ou morale qui désire organiser ces activités, précisant notamment les obligations pesant sur l'organisateur en ce qui concerne l'application des règles de sécurité, la prise en charge des responsabilités et de la réparation des dommages éventuels ainsi que les conditions financières de l'utilisation des locaux et équipements dans le respect du code général de la propriété des personnes publiques. »

Article 26

Après l'article L. 214-6-1 du même code, il est inséré un article L. 214-6-2 ainsi rédigé :

« Art. L. 214-6-2.-Sous sa responsabilité, après avis du conseil d'administration de l'établissement et, le cas échéant, accord de la collectivité propriétaire des bâtiments, le président du conseil régional ou le président du conseil exécutif de Corse peut autoriser l'utilisation de locaux et d'équipements scolaires des lycées et établissements régionaux d'enseignement adapté, pendant les heures ou les périodes au cours desquelles ils ne sont pas utilisés pour les besoins de la formation initiale et continue, par des entreprises ou des organismes de formation et, pour les besoins de l'éducation populaire, de la vie citoyenne et des pratiques culturelles et artistiques, par des associations. Ces activités doivent être compatibles avec la nature des installations, l'aménagement des locaux et le fonctionnement normal du service. Elles doivent également respecter les principes de neutralité et de laïcité. « Cette autorisation est subordonnée à la passation d'une convention entre le représentant de la région ou de la collectivité territoriale de Corse, celui de l'établissement et la personne physique ou morale qui désire organiser ces activités, précisant notamment les obligations pesant sur l'organisateur en ce qui concerne l'application des règles de sécurité, la prise en charge des responsabilités et de la réparation des dommages éventuels ainsi que les conditions financières de l'utilisation

des locaux et équipements dans le respect du code général de la propriété des personnes publiques. »

Article 27

Le premier alinéa de l'article L. 214-12 du même code est ainsi rédigé :
« La région définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes sans emploi ou à la recherche d'une nouvelle orientation professionnelle. Elle élabore le contrat de plan régional de développement des formations professionnelles défini à l'article L. 214-13 et arrête la carte des formations professionnelles initiales du territoire régional définie à l'article L. 214-13-1. »

Article 28

Les trois premières phrases du dernier alinéa du IV de l'article L. 214-13 du même code sont supprimées.

Article 29

Après l'article L. 214-13 du même code, il est inséré un article L. 214-13-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 214-13-1.-Chaque année, les autorités académiques recensent par ordre de priorité les ouvertures et fermetures qu'elles estiment nécessaires de sections de formation professionnelle initiale dans les établissements d'enseignement du second degré, les établissements relevant des articles L. 811-1 et L. 813-1 du code rural et de la pêche maritime et les établissements relevant du ministre chargé des sports. Parallèlement, la région, après concertation avec les branches professionnelles et les organisations syndicales professionnelles des employeurs et des salariés concernés, procède au même classement.
« Dans le cadre de la convention annuelle prévue au IV de l'article L. 214-13 du présent code, signée par les autorités académiques et la région, celles-ci procèdent au classement par ordre de priorité des ouvertures et fermetures de sections de formation professionnelle initiale, en fonction des moyens disponibles.
« Chaque année, après accord du recteur, la région arrête la carte régionale des formations professionnelles initiales, conformément aux choix retenus par la convention mentionnée au deuxième alinéa du présent article et aux décisions d'ouverture et de fermeture de formations par l'apprentissage qu'elle aura prises.
« Cette carte est mise en œuvre par la région et par l'Etat dans l'exercice de leurs compétences respectives, notamment celles qui résultent de l'article L. 211-2 du présent code et de l'article L. 814-2 du code rural et de la pêche maritime. Elle est communiquée aux organismes et services participant au service public de l'orientation. Les autorités académiques mettent en œuvre les ouvertures et fermetures de sections de formation professionnelle initiale sous statut scolaire en fonction des moyens disponibles et conformément au classement par ordre de priorité mentionné au deuxième alinéa du présent article. »

Article 30

Après le premier alinéa de l'article L. 216-1 du même code, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :
« Les activités complémentaires mentionnées au premier alinéa peuvent porter sur la connaissance des langues et des cultures régionales. »

Article 31

A la seconde phrase du cinquième alinéa de l'article L. 4424-1 du code général des collectivités territoriales, après le mot : « investissements », sont insérés les mots : « et des engagements conclus dans le cadre du contrat de plan régional de développement des formations professionnelles défini à l'article L. 214-13 du code de l'éducation, ».

Section 2 : Le Conseil supérieur des programmes

Article 32

Le titre III du livre II de la première partie du code de l'éducation est ainsi modifié :

- 1° Le chapitre préliminaire est abrogé ;
- 2° Après le chapitre Ier, il est inséré un chapitre Ier bis ainsi rédigé :

« Chapitre Ier bis

« Le Conseil supérieur des programmes

« Art. L. 231-14.-Le Conseil supérieur des programmes est placé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale. Il travaille en toute indépendance. « Il est composé, à parité de femmes et d'hommes, de dix-huit membres désignés pour cinq ans. Il comprend trois députés, trois sénateurs, désignés, respectivement, par les commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat, deux membres du Conseil économique, social et environnemental, désignés par son président, et dix personnalités qualifiées nommées par le ministre chargé de l'éducation nationale. Les membres du Conseil supérieur des programmes ne peuvent pas simultanément appartenir au Conseil national d'évaluation du système scolaire. Le décret prévu à l'article L. 231-17 précise la répartition par sexe des personnes désignées par chacune des instances et autorités compétentes.

« Art. L. 231-15.-Le Conseil supérieur des programmes émet des avis et formule des propositions sur :

« 1° La conception générale des enseignements dispensés aux élèves des écoles, des collèges et des lycées et l'introduction du numérique dans les méthodes pédagogiques et la construction des savoirs ;

« 2° Le contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires, en veillant à leur cohérence et à leur articulation en cycles, ainsi que les modalités de validation de l'acquisition de ce socle ;

« 3° La nature et le contenu des épreuves des examens conduisant aux diplômes nationaux de l'enseignement du second degré et du baccalauréat ainsi que les possibilités d'adaptation et d'aménagement de ces épreuves pour les élèves présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ;

« 4° La nature et le contenu des épreuves des concours de recrutement d'enseignants des premier et second degrés, les possibilités d'adaptation et d'aménagement de ces épreuves pour les candidats présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ainsi que les objectifs et la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants.

« Art. L. 231-16.-Le Conseil supérieur des programmes remet chaque année aux ministres chargés de l'éducation nationale et de l'agriculture un rapport sur ses travaux et les suites qui leur ont été données. Ce rapport est transmis au Parlement et au Conseil économique, social et environnemental. Les avis et propositions du Conseil

supérieur des programmes sont rendus publics.
« Art. L. 231-17.-Un décret précise l'organisation et le fonctionnement du Conseil supérieur des programmes. »

Section 3 : Le Conseil national d'évaluation du système scolaire

Article 33

I. — Après le chapitre Ier du titre IV du livre II de la première partie du même code, il est inséré un chapitre Ier bis ainsi rédigé :

« Chapitre Ier bis

« Le Conseil national d'évaluation du système scolaire

« Art. L. 241-12.-Le Conseil national d'évaluation du système scolaire, placé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, est chargé d'évaluer en toute indépendance l'organisation et les résultats de l'enseignement scolaire. A ce titre :
« 1° A son initiative ou à la demande du ministre chargé de l'éducation nationale, du ministre chargé de l'enseignement agricole, d'autres ministres disposant de compétences en matière d'éducation, du ministre chargé de la ville ou des commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat, il réalise ou fait réaliser des évaluations ;
« 2° Il se prononce sur les méthodologies et les outils des évaluations conduites par le ministère chargé de l'éducation nationale ainsi que sur les résultats de ces évaluations ;

« 3° Il donne un avis sur les méthodologies, sur les outils et sur les résultats des évaluations des systèmes éducatifs conduites dans le cadre de programmes de coopération européens ou internationaux.
« Il formule toute recommandation utile au regard des résultats des évaluations mentionnées au présent article.

« Art. L. 241-13.-Le Conseil national d'évaluation du système scolaire est composé, à parité de femmes et d'hommes, de quatorze membres désignés pour six ans. Ses membres ne peuvent pas simultanément appartenir au Conseil supérieur des programmes. Il comprend :

« 1° Deux députés et deux sénateurs, désignés, respectivement, par les commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat ;

« 2° Deux membres du Conseil économique, social et environnemental, désignés par le président de ce conseil ;

« 3° Huit personnalités choisies pour leur compétence en matière d'évaluation ou dans le domaine éducatif.

« Le décret prévu à l'article L. 241-15 précise la répartition par sexe des personnes désignées par chacune des instances et autorités compétentes.

« Art. L. 241-14.-Le Conseil national d'évaluation du système scolaire remet chaque année un rapport sur ses travaux aux ministres chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement agricole. Il évalue notamment les politiques publiques mises en œuvre pour scolariser en milieu ordinaire les élèves présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Ce rapport est transmis et présenté aux commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat ; il peut donner lieu à un débat en séance.

« Le rapport, les évaluations, les recommandations et les avis du conseil sont rendus

publics.

« Art. L. 241-15.-Un décret précise les modalités d'application du présent chapitre. »
II. — Au dernier alinéa de l'article L. 401-1 du même code, les mots : « Haut Conseil de l'éducation » sont remplacés par les mots : « Conseil national d'évaluation du système scolaire ».

Chapitre III : Le contenu des enseignements scolaires

Section 1 : Dispositions communes

Article 34

L'article L. 311-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :
1° Au premier alinéa, le mot : « annuelle » est remplacé par le mot : « régulière » ;
2° Après le premier alinéa, sont insérés deux alinéas ainsi rédigés :
« Le nombre des cycles et leur durée sont fixés par décret.
« Dans l'enseignement primaire, l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. Cette logique d'évaluation est aussi encouragée dans l'enseignement secondaire. »

Article 35

La première phrase de l'article L. 311-3 du même code est ainsi rédigée :
« Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances et les compétences qui doivent être acquises au cours du cycle et les méthodes qui doivent être assimilées. »

Article 36

L'article L. 311-3-1 du même code est ainsi modifié :
1° Les mots : « propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un » sont remplacés par les mots : « met en place, dans des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale, des dispositifs d'aide qui peuvent prendre la forme d'un » ;
2° Est ajoutée une phrase ainsi rédigée :
« Le directeur d'école ou le chef d'établissement associe les parents ou le responsable légal de l'élève à la mise en place de ce dispositif. »

Article 37

L'article L. 311-7 du même code est ainsi modifié :
1° Au premier alinéa, les mots : « des aptitudes et de l'acquisition des connaissances » sont remplacés par les mots : « de l'acquisition progressive des connaissances et des compétences » ;
2° Le second alinéa est ainsi modifié :
a) La seconde phrase est complétée par les mots : « ou d'un plan d'accompagnement personnalisé » ;
b) Est ajoutée une phrase ainsi rédigée :
« Le redoublement ne peut être qu'exceptionnel. »

Section 2 : La formation à l'utilisation des outils numériques

Article 38

La section 3 du chapitre II du titre Ier du livre III de la deuxième partie du même code est ainsi rédigée :

« Section 3

« La formation à l'utilisation des outils et des ressources numériques

« Art. L. 312-9.-La formation à l'utilisation des outils et des ressources numériques est dispensée dans les écoles et les établissements d'enseignement ainsi que dans les unités d'enseignement des établissements et services médico-sociaux et des établissements de santé. Elle comporte une sensibilisation aux droits et aux devoirs liés à l'usage de l'internet et des réseaux, dont la protection de la vie privée et le respect de la propriété intellectuelle. »

Section 3 : L'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales

Article 39

I. — La section 3 ter du chapitre II du titre Ier du livre III de la deuxième partie du même code est ainsi rétablie :

« Section 3 ter

« L'enseignement des langues vivantes étrangères

« Art. L. 312-9-2.-Tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère.

« Dans chaque académie peut être favorisé l'apprentissage des langues étrangères parlées dans les pays avec lesquels des accords de coopération régionale sont en vigueur.

« Une continuité des apprentissages de langues vivantes étrangères doit être assurée entre le primaire et le collège.

« Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin. »

II.-Le I est applicable à compter de la rentrée scolaire 2015-2016.

Article 40

I. — L'article L. 312-10 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« Art. L. 312-10.-Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage.

« Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage.

« Le Conseil supérieur de l'éducation est consulté, conformément aux attributions qui lui sont conférées à l'article L. 231-1, sur les moyens de favoriser l'étude des langues et cultures régionales dans les régions où ces langues sont en usage.

« L'enseignement facultatif de langue et culture régionales est proposé dans l'une des deux formes suivantes :

« 1° Un enseignement de la langue et de la culture régionales ;

« 2° Un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale.
« Les familles sont informées des différentes offres d'apprentissage des langues et cultures régionales. »

II. — L'article L. 312-11 du même code est ainsi rédigé :
« Art. L. 312-11.-Sans préjudice des dispositions de l'article L. 121-3, les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires. »

Section 4 : L'enseignement moral et civique

Article 41

I. — La seconde phrase de l'article L. 311-4 du même code est ainsi rédigée :
« L'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité. »

II. — La section 8 du chapitre II du titre Ier du livre III de la deuxième partie du même code est ainsi modifiée :

1° L'intitulé est ainsi rédigé : « L'enseignement moral et civique » ;

2° L'article L. 312-15 est ainsi modifié :

a) A la première phrase du premier alinéa, les mots : « l'enseignement d'éducation civique » sont remplacés par les mots : « l'enseignement moral et civique vise notamment à amener les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi. Cet enseignement » ;

b) Au troisième alinéa, les mots : « d'éducation » sont remplacés par les mots : « moral et » ;

c) A l'avant-dernier alinéa, les mots : « d'éducation » sont remplacés par les mots : « moral et » ;

d) A la première phrase du dernier alinéa, les mots : « d'éducation » sont remplacés par les mots : « moral et ».

Article 42

Le chapitre II du titre Ier du livre III de la deuxième partie du même code est complété par une section 11 ainsi rédigée :

« Section 11

« L'éducation à l'environnement et au développement durable »

« Art. L. 312-19.-L'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire. Elle a pour objectif d'éveiller les enfants aux enjeux environnementaux.

« Elle comporte une sensibilisation à la nature et à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles. »

Section 5 : L'enseignement du premier degré

Article 43

L'article L. 321-1 du même code est abrogé.

Article 44

L'article L. 321-2 du même code est ainsi modifié :
1° La première phrase du premier alinéa est remplacée par trois phrases ainsi rédigées :

« La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève. Elle est adaptée aux besoins des élèves en situation de handicap pour permettre leur scolarisation. »

2° Le second alinéa est complété par une phrase ainsi rédigée :
« Des éléments de formation initiale et continue spécifiques sont dispensés à ce personnel dans les écoles mentionnées à l'article L. 721-1. »

Article 45

L'article L. 321-3 du même code est ainsi modifié :
1° Au premier alinéa, le mot : « primaire » est supprimé et la référence : « L. 321-1 » est remplacée par la référence : « L. 311-1 » ;

2° Le second alinéa est ainsi modifié :

a) A la première phrase, le mot : « ou » est remplacé par le mot : « et » et, après le mot : « calcul », sont insérés les mots : « et résolution de problèmes » ;

b) Les deux dernières phrases sont remplacées par sept phrases ainsi rédigées :
« Elle dispense les éléments d'une culture historique, géographique, scientifique et technique. Elle offre une éducation aux arts visuels et aux arts musicaux. Elle assure l'enseignement d'une langue vivante étrangère et peut comporter une initiation à la diversité linguistique. Elle contribue également à la compréhension et à un usage autonome et responsable des médias, notamment numériques. Elle assure l'acquisition et la compréhension de l'exigence du respect de la personne, de ses origines et de ses différences. Elle transmet également l'exigence du respect des droits de l'enfant et de l'égalité entre les femmes et les hommes. Elle assure conjointement avec la famille l'éducation morale et civique qui comprend, pour permettre l'exercice de la citoyenneté, l'apprentissage des valeurs et symboles de la République et de l'Union européenne, notamment de l'hymne national et de son histoire. »

Article 46

Après le deuxième alinéa de l'article L. 321-4 du même code, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien. »

LOIS

LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (1)

NOR : MENX1828765L

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,
Vu la décision du Conseil constitutionnel n° 2019-787 DC du 25 juillet 2019 ;
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE I^{er}

GARANTIR LES SAVOIRS FONDAMENTAUX POUR TOUS

CHAPITRE I^{er}

L'ENGAGEMENT DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Article 1^{er}

Après l'article L. 111-3 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 111-3-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 111-3-1.* – L'engagement et l'exemplarité des personnels de l'éducation nationale confortent leur autorité dans la classe et l'établissement et contribuent au lien de confiance qui doit unir les élèves et leur famille au service public de l'éducation. Ce lien implique le respect des élèves et de leur famille à l'égard des professeurs, de l'ensemble des personnels et de l'institution scolaire. »

Article 2

A la seconde phrase du cinquième alinéa de l'article L. 111-1 du code de l'éducation, après le mot : « économique », il est inséré le mot : « , territoriale ».

Article 3

Après l'article L. 111-1-1 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 111-1-2 ainsi rédigé :

« *Art. L. 111-1-2.* – L'emblème national de la République française, le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge, le drapeau européen, la devise de la République et les paroles de l'hymne national sont affichés dans chacune des salles de classe des établissements du premier et du second degrés, publics ou privés sous contrat. »

Article 4

Après l'article L. 111-1-1 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 111-1-3 ainsi rédigé :

« *Art. L. 111-1-3.* – Lorsqu'une carte de France est affichée dans une salle de classe d'un établissement du premier ou du second degré, elle représente les territoires français d'outre-mer. »

Article 5

Après l'article L. 511-3 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 511-3-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 511-3-1.* – Aucun élève ne doit subir, de la part d'autres élèves, des faits de harcèlement ayant pour objet ou pour effet une dégradation de ses conditions d'apprentissage susceptible de porter atteinte à ses droits et à sa dignité ou d'altérer sa santé physique ou mentale. »

Article 6

Le deuxième alinéa de l'article L. 111-2 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° La première phrase est ainsi modifiée :

a) Après le mot : « homme », sont insérés les mots : « ou de femme » ;

b) Sont ajoutés les mots : « ou de citoyenne » ;

2° Après la deuxième phrase, est insérée une phrase ainsi rédigée : « Elle favorise également l'éducation manuelle. » ;

3° L'avant-dernière phrase est complétée par les mots : « et l'esprit d'équipe, notamment par l'activité physique et sportive ».

Article 7

Le premier alinéa de l'article L. 111-4 du code de l'éducation est complété par une phrase ainsi rédigée : « Les formulaires administratifs qui leur sont destinés permettent de choisir entre les termes père, mère ou représentant légal et tiennent ainsi compte de la diversité des situations familiales. »

Article 8

La première phrase de l'article L. 311-4 du code de l'éducation est complétée par les mots : « , y compris dans ses territoires d'outre-mer ».

Article 9

Les deux premiers alinéas de l'article L. 312-19 du code de l'éducation sont ainsi rédigés :

« L'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire. Elle a pour objectif de sensibiliser les enfants aux enjeux environnementaux et à la transition écologique.

« Elle permet la transmission et l'acquisition des connaissances et des savoirs relatifs à la nature, à la nécessité de préserver la biodiversité, à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles et à la lutte contre le réchauffement climatique. »

Article 10

Après l'article L. 141-5-1 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 141-5-2 ainsi rédigé :

« *Art. L. 141-5-2.* – L'Etat protège la liberté de conscience des élèves.

« Les comportements constitutifs de pressions sur les croyances des élèves ou de tentatives d'endoctrinement de ceux-ci sont interdits dans les écoles publiques et les établissements publics locaux d'enseignement, à leurs abords immédiats et pendant toute activité liée à l'enseignement.

« La méconnaissance de cette interdiction est punie de l'amende prévue pour les contraventions de la cinquième classe. »

CHAPITRE II

L'EXTENSION DE L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE AUX PLUS JEUNES ET L'OBLIGATION DE FORMATION JUSQU'À LA MAJORITÉ

Article 11

Le premier alinéa de l'article L. 131-1 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« L'instruction est obligatoire pour chaque enfant dès l'âge de trois ans et jusqu'à l'âge de seize ans. »

Article 12

La dernière phrase du sixième alinéa de l'article L. 131-5 du code de l'éducation est ainsi rédigée : « En cas de refus d'inscription sur la liste scolaire de la part du maire sans motif légitime, le directeur académique des services de l'éducation nationale agissant sur délégation du préfet procède à cette inscription, en application de l'article L. 2122-34 du code général des collectivités territoriales, après en avoir requis le maire. »

Article 13

I. – L'article L. 541-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le troisième alinéa est ainsi rédigé :

« Les personnes responsables de l'enfant sont tenues, sur convocation administrative, de présenter les enfants à ces visites, sauf si elles sont en mesure de fournir un certificat médical attestant que l'examen correspondant à l'âge de l'enfant, prévu à l'article L. 2132-2 du code de la santé publique, a été réalisé par un professionnel de santé de leur choix. » ;

2° Après le même troisième alinéa, sont insérés deux alinéas ainsi rédigés :

« Une visite est organisée à l'école pour tous les enfants âgés de trois ans à quatre ans. Cette visite permet notamment un dépistage des troubles de santé, qu'ils soient sensoriels, psycho-affectifs, statur pondéraux ou neuro-développementaux, en particulier du langage oral. Elle est effectuée par les professionnels de santé du service départemental de protection maternelle et infantile en application du 2° de l'article L. 2112-2 du même code et permet l'établissement du bilan de santé mentionné au même article L. 2112-2. Lorsque le service départemental de protection maternelle et infantile n'est pas en mesure de la réaliser, la visite est effectuée par les professionnels de santé de l'éducation nationale.

« Au cours de la sixième année, une visite permettant en particulier un dépistage des troubles spécifiques du langage et des apprentissages est organisée dans des conditions fixées par voie réglementaire. » ;

3° La première phrase du quatrième alinéa est supprimée.

II. – L'article L. 2325-1 du code de la santé publique est ainsi rédigé :

« *Art. L. 2325-1.* – L'article L. 541-1 du code de l'éducation s'applique aux services de santé scolaire et universitaire. »

Article 14

I. – Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° L'intitulé du chapitre III du titre I^{er} du livre I^{er} est ainsi rédigé : « Dispositions particulières aux enfants d'âge préélémentaire » ;

2° Les deux premiers alinéas de l'article L. 113-1 sont supprimés ;

3° Le dernier alinéa du même article L. 113-1 est complété par deux phrases ainsi rédigées : « Les enfants de moins de six ans peuvent être scolarisés dans des classes réunissant des enfants relevant de l'enseignement préélémentaire et élémentaire. Les personnels qui interviennent dans ces classes portent une attention particulière aux enfants de moins de six ans qui y sont scolarisés. » ;

4° Le même article L. 113-1 est complété par deux alinéas ainsi rédigés :

« Afin d'acquérir une expertise et une culture communes et dans le cadre de l'accomplissement de leurs fonctions, les professionnels intervenant auprès d'enfants de moins de six ans bénéficient de modules de formation continue communs dans les conditions définies aux articles L. 6111-1 et L. 6311-1 du code du travail. L'expérience acquise par les personnels non enseignants travaillant dans les écoles maternelles peut être validée dans les conditions définies aux articles L. 6411-1 et L. 6422-1 du même code, en vue de l'obtention d'un diplôme national ou d'un titre professionnel enregistré et classé au niveau 5 ou au niveau 4 du répertoire national des certifications professionnelles. Le contenu de ces modules et les modalités de cette validation sont fixés par décret. La mise en place de ces modules peut donner lieu à la conclusion d'une convention entre l'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation, l'agence régionale de santé, le département et les communes.

« Un plan départemental d'accueil du jeune enfant et de soutien à la parentalité, élaboré conjointement avec le conseil départemental, permet le pilotage et favorise la mutualisation des moyens consacrés à l'accueil des enfants de moins de trois ans, quel que soit le type de structure où ils sont accueillis, et des dispositifs d'accueil et de soutien à l'intention de leurs parents, notamment au bénéfice des familles vivant dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne. » ;

5° Au troisième alinéa de l'article L. 131-5, le mot : « six » est remplacé par le mot : « trois » ;

6° L'article L. 131-8 est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« L'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation peut, sur demande des responsables légaux de l'enfant et après avis du directeur de l'école arrêté dans le cadre d'un dialogue avec l'équipe éducative, autoriser un aménagement du temps de présence à l'école maternelle des enfants scolarisés en petite section, dans les conditions définies par décret. » ;

7° L'article L. 132-1 est ainsi rédigé :

« *Art. L. 132-1.* – L'enseignement public dispensé dans les écoles maternelles et élémentaires est gratuit. » ;

8° Après l'article L. 212-2, il est inséré un article L. 212-2-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 212-2-1.* – L'établissement des écoles maternelles publiques intervient dans les conditions prévues à l'article L. 212-2. Toutefois, la scolarisation des enfants de moins de six ans peut être assurée dans des classes maternelles ouvertes dans une école élémentaire. » ;

9° Au premier alinéa de l'article L. 212-5, le mot : « élémentaires » est supprimé ;

10° A la première phrase du premier alinéa de l'article L. 212-8, les mots : « , les classes enfantines » sont supprimés ;

11° Après le mot : « maternelles », la fin de l'article L. 312-5 est supprimée ;

12° Au premier alinéa de l'article L. 312-9-2, les mots : « le début de sa scolarité obligatoire » sont remplacés par les mots : « la première année de l'école élémentaire » ;

13° A la première phrase du premier alinéa de l'article L. 321-2, les mots : « les classes enfantines et » sont supprimés ;

14° L'article L. 442-3 est ainsi modifié :

a) Les mots : « d'écoles élémentaires privées qui ne sont pas liées » sont remplacés par les mots : « des établissements d'enseignement privés qui ne sont pas liés » ;

b) Les mots : « et des livres » sont remplacés par les mots : « , des livres et des autres supports pédagogiques » ;

c) A la fin, les mots : « les articles L. 131-1-1 et L. 131-10 » sont remplacés par les mots : « l'article L. 131-1-1 et de permettre aux élèves concernés l'acquisition progressive du socle commun défini à l'article L. 122-1-1 » ;

15° L'article L. 442-5-1 est ainsi modifié :

a) Au premier alinéa, le mot : « élémentaire » est supprimé ;

b) A la seconde phrase du dernier alinéa, les mots : « élémentaires publiques » sont remplacés par les mots : « correspondantes de l'enseignement public » ;

16° A l'article L. 442-5-2, après le mot : « classes », sont insérés les mots : « maternelles et » et les mots : « privés du premier degré » sont remplacés par les mots : « d'enseignement privés » ;

17° Au 4° de l'article L. 452-2, les mots : « élémentaire, secondaire ou » sont remplacés par les mots : « dans les classes maternelles et élémentaires, dans le second degré et dans le ».

II. – L'article 58 de la loi n° 2017-256 du 28 février 2017 de programmation relative à l'égalité réelle outre-mer et portant autres dispositions en matière sociale et économique est abrogé.

Article 15

I. – Le livre I^{er} du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le titre I^{er} est complété par un chapitre IV ainsi rédigé :

« CHAPITRE IV

« DISPOSITIONS RELATIVES À L'OBLIGATION DE FORMATION

« Art. L. 114-1. – La formation est obligatoire pour tout jeune jusqu'à l'âge de sa majorité.

« A l'issue de l'instruction obligatoire définie à l'article L. 131-1, cette obligation est remplie lorsque le jeune poursuit sa scolarité dans un établissement d'enseignement public ou privé, lorsqu'il est apprenti ou stagiaire de la formation professionnelle, lorsqu'il occupe un emploi ou effectue un service civique ou lorsqu'il bénéficie d'un dispositif d'accompagnement ou d'insertion sociale et professionnelle.

« Le contrôle du respect de leur obligation de formation par les jeunes âgés de seize à dix-huit ans est assuré par les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes mentionnées à l'article L. 5314-1 du code du travail, qui bénéficient à cet effet d'un dispositif de collecte et de transmission des données placé sous la responsabilité de l'Etat.

« Un décret en Conseil d'Etat fixe les conditions d'application du présent chapitre ainsi que les motifs d'exemption. » ;

2° Aux troisième et dernier alinéas de l'article L. 122-2, les mots : « non émancipé » sont supprimés.

II. – Le titre I^{er} du livre III de la cinquième partie du code du travail est ainsi modifié :

1° Le 2° de l'article L. 5312-1 est complété par une phrase ainsi rédigée : « A ce titre, Pôle emploi concourt à la mise en œuvre de l'obligation de formation définie à l'article L. 114-1 du code de l'éducation ; »

2° Après le deuxième alinéa de l'article L. 5314-2, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Elles concourent à la mise en œuvre de l'obligation de formation définie à l'article L. 114-1 du code de l'éducation. »

III. – Le dernier alinéa de l'article L. 313-8 du code de l'éducation est complété par une phrase ainsi rédigée : « Cet entretien permet également de rappeler au jeune et à son représentant légal l'obligation de formation définie à l'article L. 114-1. »

Article 16

Le deuxième alinéa de l'article L. 131-6 du code de l'éducation est complété par une phrase ainsi rédigée : « La liste des pièces qui peuvent être demandées à l'appui de cette demande d'inscription est fixée par décret. »

Article 17

L'Etat attribue de manière pérenne à chaque commune les ressources correspondant à l'augmentation des dépenses obligatoires qu'elle a prises en charge en application des articles L. 212-4, L. 212-5 et L. 442-5 du code de l'éducation au titre de l'année scolaire 2019-2020 par rapport à l'année scolaire 2018-2019 dans la limite de la part d'augmentation résultant directement de l'abaissement à trois ans de l'âge de l'instruction obligatoire.

La réévaluation de ces ressources peut être demandée par une commune au titre des années scolaires 2020-2021 et 2021-2022.

Un décret en Conseil d'Etat fixe les modalités d'application du présent article.

Article 18

Par dérogation à l'article L. 131-2 du code de l'éducation, l'instruction obligatoire peut, au cours des années scolaires 2019-2020 à 2023-2024, être donnée aux enfants âgés de trois à six ans dans un établissement d'accueil collectif recevant exclusivement des enfants âgés de plus de deux ans dit « jardin d'enfants » qui était ouvert à la date d'entrée en vigueur de la présente loi.

Les personnes responsables d'un enfant soumis à l'obligation d'instruction prévue à l'article L. 131-1 du même code doivent déclarer au maire et à l'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation, dans les conditions prévues à l'article L. 131-5 dudit code, qu'elles l'inscrivent dans un établissement mentionné au premier alinéa du présent article.

L'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation prescrit le contrôle des établissements mentionnés au même premier alinéa afin de s'assurer que l'enseignement qui y est dispensé respecte les normes minimales de connaissances requises par l'article L. 131-1-1 du code de l'éducation et que les élèves de ces établissements ont accès au droit à l'éducation tel que celui-ci est défini par l'article L. 111-1 du même code.

Ce contrôle est organisé selon les modalités prévues aux troisième à dernier alinéas du II de l'article L. 442-2 dudit code.

CHAPITRE III

LE RENFORCEMENT DU CONTRÔLE DE L'INSTRUCTION

Article 19

L'article L. 131-10 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est ainsi modifié :

- a) A la première phrase, après le mot : « responsables », sont insérés les mots : « de l'enfant » ;
- b) La seconde phrase est complétée par les mots : « et aux personnes responsables de l'enfant » ;

2° Les troisième et quatrième alinéas sont ainsi rédigés :

« L'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation doit au moins une fois par an, à partir du troisième mois suivant la déclaration d'instruction par les personnes responsables de l'enfant prévue au premier alinéa de l'article L. 131-5, faire vérifier, d'une part, que l'instruction dispensée au même domicile l'est pour les enfants d'une seule famille et, d'autre part, que l'enseignement assuré est conforme au droit de l'enfant à l'instruction tel que défini à l'article L. 131-1-1. A cet effet, ce contrôle permet de s'assurer de l'acquisition progressive par l'enfant de chacun des domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini à l'article L. 122-1-1 au regard des objectifs de connaissances et de compétences attendues à la fin de chaque cycle d'enseignement de la scolarité obligatoire. Il est adapté à l'âge de l'enfant et, lorsqu'il présente un handicap ou un trouble de santé invalidant, à ses besoins particuliers.

« Le contrôle est prescrit par l'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation selon des modalités qu'elle détermine. Il est organisé en principe au domicile où l'enfant est instruit. Les personnes responsables de l'enfant sont informées, à la suite de la déclaration annuelle qu'elles sont tenues d'effectuer en application du premier alinéa de l'article L. 131-5, de l'objet et des modalités des contrôles qui seront conduits en application du présent article. » ;

3° Au cinquième alinéa, les mots : « par la famille » sont remplacés par les mots : « dans la famille par les personnes responsables de l'enfant » ;

4° Le sixième alinéa est supprimé ;

5° Les deux derniers alinéas sont remplacés par quatre alinéas ainsi rédigés :

« Les résultats du contrôle sont notifiés aux personnes responsables de l'enfant. Lorsque ces résultats sont jugés insuffisants, les personnes responsables de l'enfant sont informées du délai au terme duquel un second contrôle est prévu et des insuffisances de l'enseignement dispensé auxquelles il convient de remédier. Elles sont également avisées des sanctions dont elles peuvent faire l'objet, au terme de la procédure, en application du premier alinéa de l'article 227-17-1 du code pénal.

« Si les résultats du second contrôle sont jugés insuffisants, l'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation met en demeure les personnes responsables de l'enfant de l'inscrire, dans les quinze jours suivant la notification de cette mise en demeure, dans un établissement d'enseignement scolaire public ou privé et de faire aussitôt connaître au maire, qui en informe l'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation, l'école ou l'établissement qu'elles auront choisi. Les personnes responsables ainsi mises en demeure sont tenues de scolariser l'enfant dans un établissement d'enseignement scolaire public ou privé au moins jusqu'à la fin de l'année scolaire suivant celle au cours de laquelle la mise en demeure leur a été notifiée.

« Lorsque les personnes responsables de l'enfant ont refusé, sans motif légitime, de soumettre leur enfant au contrôle annuel prévu au troisième alinéa du présent article, elles sont informées qu'en cas de second refus, sans motif légitime, l'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation est en droit de les mettre en demeure d'inscrire leur enfant dans un établissement d'enseignement scolaire public ou privé dans les conditions et selon les modalités prévues au septième alinéa. Elles sont également avisées des sanctions dont elles peuvent faire l'objet, au terme de la procédure, en application du premier alinéa de l'article 227-17-1 du code pénal.

« Un décret en Conseil d'Etat fixe les modalités d'application du présent article. »

Article 20

L'article L. 131-5 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Après le troisième alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Le fait, pour les parents d'un enfant ou pour toute personne exerçant à son égard l'autorité parentale ou une autorité de fait de façon continue, d'inscrire cet enfant dans un établissement d'enseignement privé qui a ouvert malgré l'opposition prévue au chapitre I^{er} du titre IV du livre IV du présent code ou sans remplir les conditions prescrites au même chapitre I^{er}, alors qu'ils ont déclaré qu'ils feront donner à cet enfant l'instruction dans la famille, est passible des peines prévues au premier alinéa de l'article 441-7 du code pénal. » ;

2° Au cinquième alinéa, après la référence : « L. 212-7 », sont insérés les mots : « du présent code ».

Article 21

Le c du 2° du I de l'article L. 441-2 du code de l'éducation est ainsi modifié :

- 1° Au début, les mots : « Le cas échéant, » sont remplacés par le mot : « Soit » ;
- 2° Sont ajoutés les mots : « , soit celle prévue à l'article L. 111-8-3 du même code ».

Article 22

L'article L. 441-3 du code de l'éducation est complété par un III ainsi rédigé :

« III. – L'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation est informée lorsque l'établissement entend modifier :

- « 1° Son projet, notamment son caractère scolaire ou technique ;
 - « 2° L'objet de son enseignement ;
 - « 3° Les diplômes ou les emplois auxquels il souhaite préparer des élèves ;
 - « 4° Les horaires et disciplines s'il souhaite préparer des élèves à des diplômes de l'enseignement technique.
- « L'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation peut s'opposer à ces modifications dans un délai d'un mois pour les motifs mentionnés aux 1° et 4° du II de l'article L. 441-1. »

Article 23

I. – Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° L'article L. 442-2 est ainsi modifié :

a) Au début du premier alinéa, est ajoutée la mention : « I. – » ;

b) Le deuxième alinéa est ainsi modifié :

– au début, est ajoutée la mention : « II. – » ;

– les mots : « premier alinéa » sont remplacés par la référence : « I » ;

– les mots : « et les titres des personnes exerçant des fonctions d'enseignement » sont remplacés par les mots : « des personnes exerçant des fonctions d'enseignement ainsi que les pièces attestant de leur identité, de leur âge, de leur nationalité et de leurs titres » ;

c) Il est ajouté un III ainsi rédigé :

« III. – Lorsque l'une des autorités de l'Etat mentionnées au I du présent article constate que les conditions de fonctionnement de l'établissement présentent un risque pour l'ordre public, elle met en demeure le directeur de l'établissement de remédier à la situation dans un délai qu'elle fixe en l'informant des sanctions dont il serait l'objet en cas contraire.

« En cas de refus de la part du directeur de l'établissement de remédier à la situation, l'autorité mentionnée au premier alinéa du présent III avise le procureur de la République des faits susceptibles de constituer une infraction pénale, puis l'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation met en demeure les parents des élèves scolarisés dans l'établissement d'inscrire leur enfant dans un autre établissement, dans les quinze jours suivant la mise en demeure qui leur est faite. » ;

2° A l'article L. 493-1 et au premier alinéa de l'article L. 494-1, la référence : « premier alinéa » est remplacée par la référence : « I ».

II. – L'article 227-17-1 du code pénal est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Il en est de même lorsque le directeur d'établissement privé accueillant des classes hors contrat n'a pas respecté la mise en demeure mentionnée au III de l'article L. 442-2 dudit code. »

Article 24

A l'article L. 131-9 du code de l'éducation, après le mot : « éducation », sont insérés les mots : « ou le maire ».

CHAPITRE IV

LE RENFORCEMENT DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

Article 25

Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le second alinéa de l'article L. 111-3 est complété par une phrase ainsi rédigée : « Dans le cadre d'une école inclusive, elle fonde sa cohésion sur la complémentarité des expertises. » ;

2° L'article L. 112-2-1 est ainsi modifié :

a) La seconde phrase du premier alinéa est complétée par les mots : « , et l'accompagnement des familles » ;

b) Le deuxième alinéa est complété par les mots et une phrase ainsi rédigée : « ainsi que les personnes chargées de l'aide individuelle ou mutualisée prescrite par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du même code. Le représentant de la collectivité territoriale compétente peut y être associé. » ;

c) Il est ajouté un alinéa ainsi rédigé :

« L'enseignant référent qui coordonne les équipes de suivi de la scolarisation est l'interlocuteur des familles pour la mise en place du projet personnalisé de scolarisation. » ;

3° Après la première phrase du premier alinéa de l'article L. 351-1, est insérée une phrase ainsi rédigée : « Les élèves accompagnés dans le cadre de ces dispositifs sont comptabilisés dans les effectifs scolarisés. » ;

4° L'article L. 351-3 est ainsi modifié :

a) La première phrase du deuxième alinéa est complétée par les mots : « et en précise les activités principales » ;

b) Après le troisième alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Des pôles inclusifs d'accompagnement localisés sont créés dans chaque département. Ils ont pour objet la coordination des moyens d'accompagnement humain au sein des écoles et établissements scolaires de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat. Ils constituent des pôles ressources à destination de la communauté éducative ; ils associent à cet effet des professionnels de santé et les gestionnaires des établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles. Ces dispositifs visent à mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de l'élève en situation de handicap en vue du développement de son autonomie. » ;

5° Le chapitre I^{er} du titre V du livre III est complété par un article L. 351-4 ainsi rédigé :

« Art. L. 351-4. – Les parents ou les représentants légaux de l'enfant ou de l'adolescent en situation de handicap bénéficient d'un entretien avec le ou les enseignants qui en ont la charge ainsi qu'avec la personne chargée de l'aide individuelle ou mutualisée. Cet entretien a lieu préalablement à la rentrée scolaire ou, le cas échéant, au moment de la prise de fonction de la personne chargée de l'aide individuelle ou mutualisée. Il porte sur les modalités de mise en œuvre des adaptations et aménagements pédagogiques préconisés dans le projet personnalisé de scolarisation prévu à l'article L. 112-2. » ;

6° L'article L. 452-2 est complété par un 6° ainsi rédigé :

« 6° De veiller au respect des principes de l'école inclusive envers les élèves à besoins éducatifs particuliers. » ;

7° Après l'article L. 452-3, il est inséré un article L. 452-3-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 452-3-1. – Le respect des principes de l'école inclusive fait partie des critères d'homologation des établissements de l'enseignement français à l'étranger. » ;

8° L'article L. 917-1 est ainsi modifié :

a) Au début du quatrième alinéa, est ajoutée une phrase ainsi rédigée : « L'autorité compétente de l'Etat en matière d'éducation et les collectivités territoriales peuvent s'associer par convention en vue du recrutement commun d'accompagnants des élèves en situation de handicap. » ;

b) Le cinquième alinéa est complété par deux phrases ainsi rédigées : « Leur formation professionnelle continue est fixée conformément à un référentiel national et adaptée à la diversité des situations des élèves accueillis dans les écoles et établissements d'enseignement. Un arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale précise le cahier des charges des contenus de la formation continue spécifique concernant la prise en charge des enfants en situation de handicap. » ;

c) La première phrase du sixième alinéa est ainsi rédigée : « Ils sont recrutés par contrat d'une durée de trois ans, renouvelable une fois. » ;

d) Avant le dernier alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Dans chaque département, le directeur académique des services de l'éducation nationale désigne, parmi les accompagnants des élèves en situation de handicap répondant à des critères d'expérience fixés par arrêté, un ou plusieurs référents chargés de fournir à d'autres accompagnants des élèves en situation de handicap un appui dans leurs missions auprès des élèves en situation de handicap. »

Article 26

I. – Le titre I^{er} du livre II du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° L'article L. 212-4 est complété par une phrase ainsi rédigée : « Lorsque la construction ou la réhabilitation d'une école maternelle ou élémentaire d'enseignement public est décidée, le conseil municipal tient compte, pour le projet de construction ou de réhabilitation, des recommandations pour une école inclusive de l'Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement mentionné à l'article L. 239-2. » ;

2° Après la deuxième phrase du premier alinéa de l'article L. 213-2, est insérée une phrase ainsi rédigée : « Lorsque la construction ou la réhabilitation d'un collège d'enseignement public est décidée, le conseil départemental tient compte, pour le projet de construction ou de réhabilitation, des recommandations pour une école inclusive de l'Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement mentionné à l'article L. 239-2. » ;

3° Après la deuxième phrase du premier alinéa de l'article L. 214-6, est insérée une phrase ainsi rédigée : « Lorsque la construction ou la réhabilitation d'un lycée d'enseignement public est décidée, le conseil régional tient compte, pour le projet de construction ou de réhabilitation, des recommandations pour une école inclusive de l'Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement mentionné à l'article L. 239-2. »

II. – Le cinquième alinéa de l'article L. 4424-1 du code général des collectivités territoriales est complété par une phrase ainsi rédigée : « Lorsque la construction ou la réhabilitation des établissements précités est décidée, la collectivité de Corse tient compte, pour le projet de construction ou de réhabilitation, des recommandations pour une école inclusive de l'Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement mentionné à l'article L. 239-2 du même code. »

Article 27

Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° A la cinquième phrase du premier alinéa de l'article L. 111-1, les mots : « l'inclusion scolaire » sont remplacés par les mots : « la scolarisation inclusive » ;

2° A la fin de l'intitulé du chapitre II du titre I^{er} du livre I^{er}, à la fin de la seconde phrase du premier alinéa de l'article L. 112-1, aux articles L. 112-5 et L. 123-4-2, au deuxième alinéa de l'article L. 312-4, à la fin du dernier alinéa de l'article L. 335-1, à la fin de l'intitulé du titre V du livre III et du chapitre II du même titre V, à la fin du premier alinéa de l'article L. 352-1, au deuxième alinéa de l'article L. 624-2 et au premier alinéa de l'article L. 723-1, le mot : « handicapés » est remplacé par les mots : « en situation de handicap » ;

3° A la première phrase du dernier alinéa de l'article L. 112-1, à la première phrase des premier et deuxième alinéas de l'article L. 112-2 ainsi qu'au dernier alinéa des articles L. 251-1 et L. 351-2, le mot : « handicapé » est remplacé par les mots : « en situation de handicap » ;

4° A la fin du troisième alinéa de l'article L. 312-15, les mots : « et à leur intégration dans la société » sont remplacés par les mots : « dans une société inclusive » ;

5° Aux troisième et quatrième alinéas de l'article L. 312-15, au dernier alinéa de l'article L. 351-1 et au 9° de l'article L. 712-2, le mot : « handicapées » est remplacé par les mots : « en situation de handicap » ;

6° A la première phrase du deuxième alinéa de l'article L. 321-4 et du troisième alinéa de l'article L. 332-4, les mots : « intellectuellement précoces » sont remplacés par les mots : « à haut potentiel ».

Article 28

L'article L. 401-2 du code de l'éducation est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Il rappelle le principe de l'école inclusive, en précisant les principaux droits et devoirs qui y sont attachés. »

Article 29

Au 5° du II de l'article L. 121-4-1 du code de l'éducation, après le mot : « santé », sont insérés les mots : « physique ou psychique ».

Article 30

L'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles est complété par un VII ainsi rédigé :

« VII. – La coopération entre les établissements et services mentionnés aux 2°, 3°, 11° et 12° du I du présent article et les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation est organisée par convention afin d'assurer la continuité du parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap qu'ils accompagnent et de déterminer les conditions permettant l'intervention dans les établissements mentionnés au même article L. 351-1.

« Les modalités selon lesquelles les établissements et services mentionnés aux 2°, 3°, 11° et 12° du I du présent article apportent leur expertise et leur appui à l'accompagnement par l'équipe éducative des élèves en situation de handicap scolarisés dans les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation sont également déterminées par convention.

« Les modalités d'application du présent VII sont déterminées par décret. »

Article 31

L'article L. 312-7-1 du code de l'action sociale et des familles est ainsi modifié :

1° Après le mot : « adultes », la fin du premier alinéa est ainsi rédigée : « handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation. » ;

2° A la fin de la première phrase du deuxième alinéa, le mot : « accueillent » est remplacé par le mot : « accompagnent » ;

3° Les troisième à cinquième alinéas sont remplacés par un alinéa ainsi rédigé :

« En cas de dispositif partenarial, le fonctionnement en dispositif intégré est subordonné à la conclusion d'une convention entre les établissements et services intéressés. Cette convention est intégrée au contrat mentionné à l'article L. 313-12-2 de ces établissements et services. » ;

4° A la seconde phrase de l'avant-dernier alinéa, les mots : « , dans des conditions prévues par décret » sont supprimés ;

5° Le dernier alinéa est ainsi rédigé :

« Les modalités d'application du présent article sont déterminées par décret. »

TITRE II

INNOVER POUR S'ADAPTER AUX BESOINS DES TERRITOIRES

CHAPITRE I^{er}L'ENRICHISSEMENT DE L'OFFRE DE FORMATION
ET L'ADAPTATION DES STRUCTURES ADMINISTRATIVES AUX RÉALITÉS LOCALES

Article 32

I. – A la première phrase du premier alinéa de l'article L. 351-1 du code de l'éducation, après la référence : « L. 214-6 », est insérée la référence : « , L. 421-19-1 ».

II. – La section 3 *bis* du chapitre I^{er} du titre II du livre IV du code de l'éducation est ainsi rédigée :

« *Section 3 bis*

« *Les établissements publics locaux d'enseignement international*

« *Art. L. 421-19-1.* – Les établissements publics locaux d'enseignement international sont constitués de classes des premier et second degrés et dispensent tout au long de la scolarité des enseignements en langue française et en langue vivante étrangère. Ils préparent soit à l'option internationale du diplôme national du brevet et à l'option internationale du baccalauréat, soit au baccalauréat européen, délivré dans les conditions prévues par l'accord relatif à la modification de l'annexe au statut de l'École européenne et portant règlement du baccalauréat européen, signé à Luxembourg le 11 avril 1984. Les établissements publics locaux d'enseignement international préparant à l'option internationale du baccalauréat peuvent également préparer, au sein d'une section binationale, à la délivrance simultanée du baccalauréat et du diplôme ou de la certification permettant l'accès à l'enseignement supérieur dans un Etat étranger en application d'accords passés avec cet Etat.

« Ces établissements peuvent également accueillir des élèves préparant les diplômes nationaux du brevet et du baccalauréat qui ne sont pas assortis de l'option internationale ni préparés dans une section binationale, sous réserve que l'effectif de ces élèves n'excède pas une proportion fixée par décret.

« Ces établissements sont créés par arrêté du représentant de l'Etat dans le département sur proposition conjointe de la collectivité territoriale ou des collectivités territoriales compétentes en matière de gestion des collèges et des lycées, de la commune ou des communes et de l'établissement public de coopération intercommunale ou des établissements publics de coopération intercommunale compétents en matière de fonctionnement des écoles, après conclusion d'une convention entre ces collectivités et établissements publics de coopération intercommunale et avis de l'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation.

« Sous réserve des dispositions prévues à la présente section, ces établissements sont régis par les dispositions du titre préliminaire du présent livre et les autres dispositions du présent titre.

« *Art. L. 421-19-2.* – La convention mentionnée à l'article L. 421-19-1 fixe la durée pour laquelle elle est conclue et les conditions dans lesquelles, lorsqu'elle prend fin, les biens de l'établissement sont répartis entre les collectivités et les établissements publics de coopération intercommunale signataires. Elle détermine également le délai minimal qui ne peut être inférieur à une année scolaire au terme duquel peut prendre effet la décision de l'une des parties de se retirer de la convention.

« La convention fixe la répartition entre les parties des charges leur incombant en vertu des dispositions des chapitres II, III et IV du titre I^{er} du livre II au titre de la gestion des écoles, des collèges et des lycées. Elle définit notamment la répartition entre elles des charges liées à la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement de l'ensemble de l'établissement et des dépenses de personnels, autres que ceux mentionnés à l'article L. 211-8, qui exercent leurs missions dans l'établissement.

« La convention détermine la collectivité de rattachement de l'établissement et le siège de celui-ci. La collectivité de rattachement assure les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement de l'ensemble de l'établissement ainsi que le recrutement et la gestion des personnels, autres que ceux mentionnés au même article L. 211-8, qui exercent leurs missions dans l'établissement.

« En l'absence d'accord entre les signataires sur le contenu de la convention, soit lors de son renouvellement, soit à l'occasion d'une demande de l'un d'entre eux tendant à sa modification, le représentant de l'Etat fixe la répartition des charges entre les signataires en prenant en compte les effectifs scolarisés dans les classes maternelles, élémentaires, de collège et de lycée au sein de l'établissement public local d'enseignement international et désigne la collectivité de rattachement qui assure, jusqu'à l'intervention d'une nouvelle convention, les missions énoncées au troisième alinéa du présent article.

« *Art. L. 421-19-3.* – L'établissement public local d'enseignement international est dirigé par un chef d'établissement, désigné par l'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation, qui exerce les compétences attribuées au directeur d'école par l'article L. 411-1 et les compétences attribuées au chef d'établissement par l'article L. 421-3.

« Art. L. 421-19-4. – L'établissement public local d'enseignement international est administré par un conseil d'administration comprenant, outre le chef d'établissement et deux à quatre représentants de l'administration de l'établissement qu'il désigne, de vingt-quatre à trente membres, dont :

« 1° Un tiers composé de représentants des collectivités territoriales et des établissements publics de coopération intercommunale parties à la convention mentionnée à l'article L. 421-19-1 et d'une ou plusieurs personnalités qualifiées ;

« 2° Un tiers de représentants élus du personnel de l'établissement ;

« 3° Un tiers de représentants élus des parents d'élèves et des élèves.

« La convention mentionnée au même article L. 421-19-1 fixe le nombre de membres du conseil d'administration, qui comprend au moins un représentant par collectivité territoriale ou établissement public de coopération intercommunale partie à la convention. Lorsque le nombre de sièges réservés aux représentants de ces collectivités ou établissements publics en application du 1° du présent article n'est pas suffisant pour permettre la désignation d'un représentant pour chacun d'entre eux, la convention précise les modalités de leur représentation au conseil d'administration. Dans ce cas, la région, le département, la commune siège de l'établissement et, si elle est différente, la collectivité de rattachement de l'établissement disposent chacun d'au moins un représentant.

« Lorsqu'une des parties à la convention dispose de plus d'un siège au conseil d'administration, l'un au moins de ses représentants est membre de son assemblée délibérante.

« Art. L. 421-19-5. – Le conseil d'administration de l'établissement public local d'enseignement international exerce les compétences du conseil d'administration mentionné à l'article L. 421-4 ainsi que celles du conseil d'école mentionné à l'article L. 411-1.

« Art. L. 421-19-6. – Outre les membres mentionnés à l'article L. 421-5, le conseil pédagogique comprend au moins un enseignant de chaque niveau de classe du premier degré.

« Le conseil pédagogique peut être réuni en formation restreinte aux enseignants des niveaux, degrés ou cycles concernés par l'objet de la séance.

« Art. L. 421-19-7. – Les compétences des collectivités territoriales mentionnées aux articles L. 213-2-2 et L. 214-6-2 s'exercent dans les conditions prévues aux mêmes articles L. 213-2-2 et L. 214-6-2 après accord, le cas échéant, de la collectivité de rattachement désignée par la convention mentionnée à l'article L. 421-19-1.

« Cette convention peut prévoir que l'organe exécutif d'une collectivité territoriale ou d'un établissement public de coopération intercommunale signataire confie à l'organe exécutif de la collectivité de rattachement qu'elle a désignée le soin de décider, en son nom, d'autoriser l'utilisation des locaux et des équipements scolaires de l'établissement dans les conditions prévues au premier alinéa du présent article.

« Art. L. 421-19-8. – Les élèves des classes maternelles et élémentaires de l'établissement public local d'enseignement international bénéficient du service d'accueil prévu aux articles L. 133-1 à L. 133-10.

« La convention mentionnée à l'article L. 421-19-1 peut prévoir que la commune confie l'organisation, pour son compte, de ce service d'accueil à la collectivité de rattachement de l'établissement public local d'enseignement international.

« Art. L. 421-19-9. – Le budget des établissements publics locaux d'enseignement international peut comprendre des concours de l'Union européenne ou d'autres organisations internationales ainsi que des dons et legs, dans les conditions prévues par le code général de la propriété des personnes publiques. Ces dons et legs n'ouvrent droit à aucune contrepartie, directe ou indirecte.

« Pour l'application des articles L. 421-11 à L. 421-16 du présent code, la collectivité de rattachement de l'établissement public local d'enseignement international est celle ainsi désignée par la convention mentionnée à l'article L. 421-19-1, sans préjudice de la participation des autres collectivités et établissements publics de coopération intercommunale parties à cette convention aux dépenses d'équipement et de fonctionnement de cet établissement, dans les conditions fixées au deuxième alinéa de l'article L. 421-19-2.

« Art. L. 421-19-10. – L'admission des élèves dans l'établissement public local d'enseignement international, à l'exclusion de ceux mentionnés au deuxième alinéa de l'article L. 421-19-1, est soumise à la vérification de leur aptitude à suivre les enseignements dispensés dans la langue de la section, dans des conditions adaptées à leur âge et fixées par décret.

« L'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation affecte dans l'établissement public local d'enseignement international les élèves qui ont satisfait à cette vérification d'aptitude, en veillant à la mixité sociale des publics scolarisés au sein de celui-ci.

« Art. L. 421-19-11. – Des enseignants peuvent être mis à disposition de l'établissement public local d'enseignement international par les Etats dont une des langues officielles est utilisée dans le cadre des enseignements dispensés dans l'établissement public local d'enseignement international.

« Art. L. 421-19-12. – Les établissements publics locaux d'enseignement international qui disposent de l'agrément délivré par le Conseil supérieur des écoles européennes dispensent des enseignements prenant en compte les principes de l'organisation pédagogique figurant dans la convention portant statut des écoles européennes, signée à Luxembourg le 21 juin 1994.

« Par dérogation à l'article L. 122-1-1 et aux titres I^{er}, II et III du livre III, la scolarité dans les établissements mentionnés au premier alinéa du présent article est organisée en cycles pour lesquels ces écoles définissent les objectifs et les programmes de formation ainsi que les horaires de chaque année d'études et de chaque section

conformément à ceux fixés par le Conseil supérieur des écoles européennes en application de la convention portant statut des écoles européennes précitée.

« Le nombre des cycles et leur durée sont fixés par décret.

« Les établissements mentionnés au même premier alinéa participent à l'organisation de l'examen du baccalauréat européen en accord avec le Conseil supérieur des écoles européennes conformément aux stipulations de l'accord relatif à la modification de l'annexe au statut de l'École européenne et portant règlement du baccalauréat européen, signé à Luxembourg le 11 avril 1984.

« *Art. L. 421-19-13.* – Les dispositions des titres I^{er} à V du livre V applicables aux élèves inscrits dans les écoles et à leur famille sont applicables aux élèves inscrits dans les classes du premier degré des établissements publics locaux d'enseignement international et à leur famille.

« Les dispositions des mêmes titres I^{er} à V applicables aux élèves inscrits dans les collèges et à leur famille sont applicables aux élèves des classes des niveaux correspondant à ceux des collèges des établissements publics locaux.

« Les dispositions desdits titres I^{er} à V applicables aux élèves inscrits dans les lycées et à leur famille sont applicables aux élèves des classes des niveaux correspondant à ceux des lycées des établissements publics locaux d'enseignement international et à leur famille.

« *Art. L. 421-19-14.* – Les commissions consultatives exclusivement compétentes en matière de vie des élèves au sein des établissements publics locaux d'enseignement international sont composées de manière à ce qu'un nombre égal de représentants des élèves de chaque sexe soit élu.

« *Art. L. 421-19-15.* – Une association sportive est créée dans tous les établissements publics locaux d'enseignement international. Les articles L. 552-2 à L. 552-4 lui sont applicables.

« *Art. L. 421-19-16.* – Un décret fixe les conditions d'application de la présente section. »

III. – Le 1^o de l'article L. 3214-2 du code général des collectivités territoriales est ainsi modifié :

1^o Au début, les mots : « Du proviseur ou du principal » sont remplacés par les mots : « Du chef d'établissement » ;

2^o A la fin, les mots : « les lycées ou les collèges » sont remplacés par les mots : « les établissements publics d'enseignement ».

IV. – Dans leur rédaction en vigueur à la date de la publication de la présente loi, l'arrêté du préfet du département du Bas-Rhin pris en application de l'article L. 421-19-1 du code de l'éducation dans sa rédaction en vigueur avant la publication de la présente loi et la convention conclue sur le fondement des mêmes dispositions sont réputés pris sur le fondement des dispositions de la section 3 *bis* du chapitre I^{er} du titre II du livre IV du code de l'éducation dans leur rédaction résultant de la présente loi.

V. – Dans un délai de deux ans à compter de la publication de la présente loi, le Gouvernement remet au Parlement un rapport appréciant le caractère équilibré de l'offre en matière d'enseignement international sur le territoire national ainsi que le bilan de l'application outre-mer des dispositions du présent article.

Article 33

[Dispositions déclarées non conformes à la Constitution par la décision du Conseil constitutionnel n° 2019-787 DC du 25 juillet 2019.]

Article 34

Après le 3^o de l'article L. 442-5-1 du code de l'éducation, sont insérés trois alinéas ainsi rédigés :

« La participation financière à la scolarisation des enfants dans les établissements privés du premier degré sous contrat d'association dispensant un enseignement de langue régionale au sens du 2^o de l'article L. 312-10 est une contribution volontaire.

« Elle fait l'objet d'un accord entre la commune de résidence et l'établissement d'enseignement situé sur le territoire d'une autre commune, à la condition que la commune de résidence ne dispose pas d'école dispensant un enseignement de langue régionale.

« A défaut d'accord, le représentant de l'Etat dans le département réunit le maire de la commune de résidence et le responsable de l'établissement concerné afin de permettre la résolution du différend en matière de participation financière, dans l'intérêt de la scolarisation des enfants concernés. »

Article 35

I. – L'article L. 421-10 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1^o Au début du premier alinéa, est ajoutée la mention : « I. – » ;

2^o Après le même premier alinéa, il est inséré un II ainsi rédigé :

« II. – Les établissements, avec l'accord de la collectivité territoriale de rattachement, peuvent mettre en œuvre en faveur des élèves du premier degré des actions, notamment sociales ou éducatives, financées par l'Etat et auxquelles les collectivités territoriales peuvent également apporter leur concours sous forme de subvention ou de ressources humaines et matérielles. L'accord préalable de la commune qui en a la charge est requis lorsque les actions mises en œuvre se déroulent dans une école. » ;

3° Au début du second alinéa, est ajoutée la mention : « III. – ».

II. – A la seconde phrase de l'article L. 5134-121 du code du travail, la référence : « second alinéa » est remplacée par la référence : « III ».

Article 36

I. – Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° A l'article L. 262-1, les références : « , L. 216-4 à L. 216-9 et le premier alinéa de l'article L. 222-1 » sont remplacées par les références : « et L. 216-4 à L. 216-9 » ;

2° A la fin du quatrième alinéa de l'article L. 262-5, le mot : « vice-recteur » est remplacé par les mots : « recteur d'académie » ;

3° Les articles L. 162-2-1, L. 372-1-1, L. 492-1-1, L. 682-1 et L. 682-2 sont abrogés et le premier alinéa de l'article L. 772-1 est supprimé.

II. – L'article L. 361-1 du code de la recherche est abrogé.

III. – Le 19° de l'article L. 1521-2-2 du code du travail est abrogé.

Article 37

Dans un délai de six mois à compter de la promulgation de la présente loi, le Gouvernement publie un rapport sur :

1° Le fléchage des financements perçus par Mayotte dans le cadre du « Plan Mayotte » au titre de l'éducation des enfants non scolarisés ;

2° Les difficultés et les perspectives de la mise en œuvre de la scolarisation obligatoire dès trois ans à Mayotte et en Guyane.

CHAPITRE II

LE RECOURS À L'EXPÉRIMENTATION

Article 38

I. – Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° A l'intitulé du chapitre IV du titre I^{er} du livre III, après le mot : « recherche », sont insérés les mots : « , l'expérimentation » ;

2° L'article L. 314-1 est ainsi rédigé :

« *Art. L. 314-1.* – Des travaux de recherche en matière pédagogique peuvent se dérouler dans des écoles et des établissements publics ou privés sous contrat. Ces travaux peuvent également se dérouler dans un établissement dispensant un enseignement adapté à destination des élèves en situation de handicap.

« Lorsque ces travaux de recherche impliquent des expérimentations conduisant à déroger aux dispositions du présent code, ces dérogations sont mises en œuvre dans les conditions prévues à l'article L. 314-2. » ;

3° L'article L. 314-2 est ainsi rédigé :

« *Art. L. 314-2.* – Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques et après concertation avec les équipes pédagogiques, le projet d'école ou d'établissement mentionné à l'article L. 401-1 peut prévoir la réalisation, dans des conditions définies par décret, d'expérimentations pédagogiques portant sur tout ou partie de l'école ou de l'établissement, d'une durée limitée à cinq ans. Ces expérimentations peuvent concerner l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la liaison entre les différents niveaux d'enseignement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, l'enseignement dans une langue vivante étrangère ou régionale, les échanges avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire, l'utilisation des outils et ressources numériques, la répartition des heures d'enseignement sur l'ensemble de l'année scolaire, les procédures d'orientation des élèves et la participation des parents d'élèves à la vie de l'école ou de l'établissement. Les collectivités territoriales sont systématiquement associées à la définition des grandes orientations des expérimentations menées par l'éducation nationale ainsi qu'à leurs déclinaisons territoriales.

« Dans le cadre de ces expérimentations, et sous réserve de l'accord des enseignants concernés, la périodicité des obligations réglementaires de service peut être modifiée.

« Les modalités d'évaluation de ces expérimentations et de leur éventuelle reconduction sont fixées par décret. » ;

4° Les deux derniers alinéas de l'article L. 401-1 sont supprimés.

II. – Lorsque des expérimentations ont été autorisées sur le fondement de l'article L. 401-1 du code de l'éducation dans sa rédaction antérieure à la présente loi, elles se poursuivent jusqu'au terme de la période pour laquelle elles ont été autorisées.

Article 39

Le chapitre IV du titre I^{er} du livre III du code de l'éducation est complété par un article L. 314-3 ainsi rédigé :

« *Art. L. 314-3.* – Les résultats des travaux de recherche en matière pédagogique et d'expérimentations sont aisément accessibles à des fins statistiques et de recherche dans le champ de l'éducation. Les données ainsi transmises sont anonymisées.

« Dans les établissements où ont lieu des expérimentations, un chercheur peut être invité à siéger au conseil d'école ou au conseil d'administration, sans bénéfice du droit de vote, pour la durée des expérimentations. »

CHAPITRE III

L'ÉVALUATION AU SERVICE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Article 40

I. – Le chapitre I^{er} *bis* du titre IV du livre II du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« CHAPITRE I^{er} BIS

« LE CONSEIL D'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE

« *Art. L. 241-12.* – Le conseil d'évaluation de l'école, placé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, est chargé d'évaluer en toute indépendance l'organisation et les résultats de l'enseignement scolaire. A ce titre :

« 1^o Il veille à la cohérence des évaluations conduites par le ministre chargé de l'éducation nationale portant sur les acquis des élèves, les dispositifs éducatifs, dont ceux en faveur de l'école inclusive, et les établissements d'enseignement scolaire. A ce titre, il établit une synthèse des différents travaux d'évaluation sur le système éducatif et a pour mission d'enrichir le débat public sur l'éducation en faisant réaliser des évaluations ;

« 2^o Il définit le cadre méthodologique et les outils des autoévaluations et des évaluations des établissements conduites par le ministre chargé de l'éducation nationale et analyse les résultats de ces évaluations ; pour ce faire, il s'appuie sur toutes les expertises scientifiques, françaises et internationales, qu'il estime nécessaires. Il s'assure de la fréquence régulière de ces évaluations d'établissements et définit les modalités de leur publicité.

« L'accès aux données utilisées pour ces évaluations à des fins de statistiques et de recherche est garanti, sous réserve du respect de la réglementation applicable en matière de protection des données à caractère personnel et du livre III du code des relations entre le public et l'administration ;

« 3^o Il donne un avis sur les méthodologies, sur les outils et sur les résultats des évaluations du système éducatif organisées au niveau national par les services du ministre chargé de l'éducation nationale ou dans le cadre de programmes de coopération européens ou internationaux ;

« 4^o Il propose des méthodologies de mesure des inégalités territoriales scolaires et formule toute recommandation utile pour les réduire.

« Il formule toute recommandation utile au regard des résultats des évaluations mentionnées au présent article.

« Il établit un programme de travail annuel, qu'il transmet au ministre chargé de l'éducation nationale. Ce programme est rendu public. En accord avec le ministre chargé de l'agriculture, ses travaux peuvent prendre en compte l'enseignement agricole.

« *Art. L. 241-13.* – Le conseil d'évaluation de l'école comprend, outre son président nommé par le Président de la République, treize membres de nationalité française ou étrangère, à parité de femmes et d'hommes pour chacun des collèges mentionnés aux 1^o et 2^o :

« 1^o Six personnalités choisies pour leur compétence en matière d'évaluation ou dans le domaine éducatif :

« *a)* Deux personnalités désignées par le président de l'Assemblée nationale en dehors des membres de cette assemblée, après avis de la commission permanente compétente en matière d'éducation ;

« *b)* Deux personnalités désignées par le président du Sénat en dehors des membres de cette assemblée, après avis de la commission permanente compétente en matière d'éducation ;

« *c)* Deux personnalités désignées par le chancelier de l'Institut de France ;

« 2^o Deux députés et deux sénateurs désignés, respectivement, par les commissions permanentes de l'Assemblée nationale et du Sénat compétentes en matière d'éducation ;

« 3^o Trois représentants du ministre chargé de l'éducation nationale.

« La durée du mandat du président et des membres mentionnés au 1^o est de six ans. Les modalités de renouvellement du mandat des membres mentionnés au même 1^o sont fixées par décret. Les membres mentionnés au 2^o sont désignés pour la durée de leur mandat parlementaire.

« *Art. L. 241-14.* – Les rapports, les avis et les recommandations du conseil d'évaluation de l'école sont rendus publics. »

II. – A la fin de la troisième phrase du second alinéa de l'article L. 231-14 du code de l'éducation, les mots : « Conseil national d'évaluation du système scolaire » sont remplacés par les mots : « conseil d'évaluation de l'école ».

III. – Après l'article L. 511-2-1 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 511-2-2 ainsi rédigé :

« *Art. L. 511-2-2.* – Dans le cadre des autoévaluations mentionnées au 2° de l'article L. 241-12, une consultation de l'ensemble des lycéens est organisée par la commission consultative compétente en matière de vie lycéenne de l'établissement, avec l'appui du chef d'établissement. »

Article 41

Après le troisième alinéa de l'article L. 311-1 du code de l'éducation, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Les personnes responsables d'un enfant instruit dans la famille sont informées par l'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation, à la suite de la déclaration annuelle prévue à l'article L. 131-5, des modalités selon lesquelles elles peuvent demander que leur enfant participe aux évaluations qui peuvent être organisées au niveau national par le ministre chargé de l'éducation nationale. Les résultats de ces évaluations leur sont transmis. »

Article 42

Le troisième alinéa de l'article L. 311-1 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« L'évaluation sert à mesurer et à valoriser la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. »

TITRE III

AMÉLIORER LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

CHAPITRE I^{er}

LES INSTITUTS NATIONAUX SUPÉRIEURS DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION

Article 43

L'article L. 625-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est ainsi modifié :

a) A la première phrase, les mots : « écoles supérieures » sont remplacés par les mots : « instituts nationaux supérieurs » ;

b) Au début de la seconde phrase, le mot : « Elles » est remplacé par le mot : « Ils » ;

2° Le second alinéa est ainsi modifié :

a) La première phrase est complétée par les mots : « ainsi que le référentiel de formation correspondant » ;

b) A la seconde phrase, les mots : « écoles supérieures » sont remplacés par les mots : « instituts nationaux supérieurs ».

Article 44

I. – L'intitulé du titre II du livre VII du code de l'éducation est ainsi rédigé : « Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation ».

II. – A l'intitulé du chapitre I^{er} du titre II du livre VII du code de l'éducation, les mots : « écoles supérieures » sont remplacés par les mots : « instituts nationaux supérieurs ».

III. – A l'intitulé du chapitre II du titre II du livre VII du code de l'éducation, la troisième occurrence du mot : « et » est remplacée par le signe : « , » et, à la fin, sont ajoutés les mots : « et les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation ».

IV. – Le second alinéa de l'article L. 722-1 du code de l'éducation est complété par les mots : « dénommées instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation à compter de la date d'entrée en vigueur de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance ».

V. – A. – Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Au premier alinéa de l'article L. 721-2 et à la première phrase de l'article L. 722-17, les mots : « écoles supérieures » sont remplacés par les mots : « instituts nationaux supérieurs » ;

2° A la première phrase du deuxième alinéa du I de l'article L. 683-2-1, à l'article L. 722-16 ainsi qu'au dernier alinéa des articles L. 773-3-1 et L. 774-3-1, les mots : « école supérieure » sont remplacés par les mots : « institut national supérieur » ;

3° Au dernier alinéa de l'article L. 713-1, à la dernière phrase du deuxième alinéa de l'article L. 718-8 et à l'avant-dernier alinéa de l'article L. 932-3, les mots : « une école supérieure » sont remplacés par les mots : « un institut national supérieur » ;

4° Au début de la seconde phrase du deuxième alinéa du I de l'article L. 683-2-1, le mot : « Elle » est remplacé par le mot : « Il » ;

5° L'article L. 721-1 est ainsi modifié :

a) Au premier alinéa, les mots : « écoles supérieures » sont remplacés par les mots : « instituts nationaux supérieurs » et le mot : « constituées » est remplacé par le mot : « constitués » ;

b) Au deuxième alinéa, les mots : « écoles sont créées » sont remplacés par les mots : « instituts sont créés » et le mot : « accréditées » est remplacé par le mot : « accrédités » ;

c) Au troisième alinéa, les mots : « école est accréditée » sont remplacés par les mots : « institut est accrédité » ;

d) A l'avant-dernier alinéa, le mot : « école » est remplacé par le mot : « institut » ;

6° L'article L. 721-2 est ainsi modifié :

a) Au début des première et troisième phrases du 1°, des 2°, 3°, 4°, 5° et 6°, des première, deuxième et dernière phrases de l'avant-dernier alinéa ainsi que de la première phrase du dernier alinéa, le mot : « Elles » est remplacé par le mot : « Ils » ;

b) A la dernière phrase du 1°, le mot : « écoles » est remplacé par le mot : « instituts » ;

c) A la première phrase du huitième alinéa, le mot : « elles » est remplacé par le mot : « ils » ;

7° L'article L. 721-3 est ainsi modifié :

a) Le I est ainsi modifié :

– à la première phrase du premier alinéa, les mots : « écoles supérieures » sont remplacés par les mots : « instituts nationaux supérieurs », le mot : « administrées » est remplacé par le mot : « administrés » et le mot : « dirigées » est remplacé par le mot : « dirigés » ;

– au début de la seconde phrase du même premier alinéa, le mot : « Elles » est remplacé par le mot : « Ils » ;

– aux première et seconde phrases du deuxième alinéa et à la première phrase du troisième alinéa, le mot : « école » est remplacé par le mot : « institut » ;

b) A la première phrase, à la deuxième phrase, deux fois, et à la fin de la dernière phrase du II, le mot : « école » est remplacé par le mot : « institut » ;

c) Le III est ainsi modifié :

– à la première phrase du premier alinéa, deux fois, et à la première phrase du troisième alinéa, le mot : « école » est remplacé par le mot : « institut » ;

– à la seconde phrase du troisième alinéa et au dernier alinéa, les mots : « école supérieure » sont remplacés par les mots : « institut national supérieur » ;

d) A la fin du IV, le mot : « école » est remplacé par le mot : « institut » ;

e) Le V est ainsi modifié :

– aux première et troisième phrases, les mots : « école supérieure » sont remplacés par les mots : « institut national supérieur » ;

– à la première phrase, le mot : « elle » est remplacé par le mot : « il » ;

– à la dernière phrase, le mot : « école » est remplacé, deux fois, par le mot : « institut ».

B. – Au 8° des articles L. 3321-1 et L. 4425-29 ainsi qu'au 9° des articles L. 3664-1, L. 71-113-3 et L. 72-103-2 du code général des collectivités territoriales, les mots : « écoles supérieures » sont remplacés par les mots : « instituts nationaux supérieurs ».

Article 45

Le I de l'article L. 721-3 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le dernier alinéa est ainsi rédigé :

« Le directeur de l'institut est nommé par arrêté conjoint des ministres chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. » ;

2° Sont ajoutés deux alinéas ainsi rédigés :

« Les candidats à l'emploi de directeur d'institut sont auditionnés par un comité coprésidé par le recteur compétent et le président ou le directeur de l'établissement de rattachement.

« Un décret précise la durée des fonctions de directeur d'institut, les conditions à remplir pour pouvoir être candidat à cet emploi ainsi que les modalités de désignation des membres et de fonctionnement du comité d'audition. »

Article 46

L'article L. 721-2 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° La seconde phrase du huitième alinéa est ainsi rédigée : « Ils forment les étudiants et les enseignants à la maîtrise des outils et ressources numériques, à leur usage pédagogique ainsi qu'à la connaissance et à la compréhension des enjeux liés à l'écosystème numérique. » ;

2° La deuxième phrase de l'avant-dernier alinéa est ainsi modifiée :

a) Après les mots : « l'information », sont insérés les mots : « , au respect et à la protection de l'environnement et à la transition écologique » ;

b) Après le mot : « élèves », sont insérés les mots : « à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves » ;

c) Après le mot : « handicap », sont insérés les mots : « et les élèves à haut potentiel, » ;

3° Le même avant-dernier alinéa est complété par deux phrases ainsi rédigées : « Dans les académies d'outre-mer, ils préparent les enseignants aux enjeux du plurilinguisme et à la scolarisation des enfants allophones. Ils préparent aux enjeux d'évaluation des connaissances et des compétences des élèves. » ;

4° Avant le dernier alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« En ce qui concerne les enseignements communs, un arrêté des ministres chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur précise le cahier des charges des contenus de la formation initiale spécifique concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap. » ;

5° A la première phrase du même dernier alinéa, les mots : « et les établissements scolaires » sont remplacés par les mots : « , les établissements scolaires, les établissements du secteur médico-social et les maisons départementales des personnes handicapées » ;

6° La dernière phrase du même dernier alinéa est remplacée par deux phrases ainsi rédigées : « Leurs équipes pédagogiques comprennent des personnels enseignants, d'inspection et de direction en exercice dans les premier et second degrés ainsi que des enseignants-chercheurs. Elles intègrent également des professionnels issus des milieux économiques. »

Article 47

Le chapitre V du titre II du livre VI du code de l'éducation est complété par un article L. 625-2 ainsi rédigé :

« *Art. L. 625-2.* – Au cours des trois années qui suivent sa titularisation, chaque enseignant bénéficie d'actions de formation qui complètent sa formation initiale. Ces actions de formation prennent en compte les spécificités de l'établissement et du territoire dans lesquels l'enseignant exerce. »

CHAPITRE II

LES PERSONNELS AU SERVICE DE LA MISSION ÉDUCATIVE

Article 48

I. – L'article L. 911-5 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est ainsi rédigé :

« I. – Sont incapables de diriger un établissement d'enseignement du premier ou du second degré ou tout établissement de formation accueillant un public d'âge scolaire, qu'il soit public ou privé, ou d'y être employés, à quelque titre que ce soit : » ;

2° Au 1°, les mots : « subi une condamnation judiciaire » sont remplacés par les mots : « été définitivement condamnés par le juge pénal » ;

3° A la fin du 3°, les mots : « définitive d'enseigner » sont remplacés par les mots : « d'exercer, à titre définitif, une fonction d'enseignement ou une activité professionnelle ou bénévole impliquant un contact habituel avec des mineurs » ;

4° L'avant-dernier alinéa est ainsi rédigé :

« II. – Est incapable de diriger un établissement d'enseignement du premier ou du second degré ou tout établissement de formation accueillant un public d'âge scolaire, qu'il soit public ou privé, ou d'y être employée, toute personne qui, ayant exercé dans un établissement d'enseignement ou de formation accueillant un public d'âge scolaire, a été révoquée ou licenciée en application d'une sanction disciplinaire prononcée en raison de faits contraires à la probité et aux mœurs. » ;

5° Le dernier alinéa est supprimé.

II. – L'article L. 444-6 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Au *a*, les mots : « subi une condamnation judiciaire » sont remplacés par les mots : « été définitivement condamnés par le juge pénal » ;

2° A la fin du *c*, les mots : « absolue d'enseigner » sont remplacés par les mots : « d'exercer, à titre définitif, une fonction d'enseignement ou une activité professionnelle ou bénévole impliquant un contact habituel avec des mineurs ».

III. – L'article L. 445-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Au *a*, les mots : « subi une condamnation judiciaire » sont remplacés par les mots : « été définitivement condamnés par le juge pénal » ;

2° A la fin du *c*, les mots : « absolue d'enseigner » sont remplacés par les mots : « d'exercer, à titre définitif, une fonction d'enseignement ou une activité professionnelle ou bénévole impliquant un contact habituel avec des mineurs ».

IV. – Au 2° de l'article L. 731-7 du code de l'éducation, les mots : « subi une condamnation » sont remplacés par les mots : « été définitivement condamnés par le juge pénal ».

Article 49

L'article L. 916-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Après le premier alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Les assistants d'éducation inscrits dans une formation dispensée par un établissement d'enseignement supérieur délivrant un diplôme préparant au concours d'accès aux corps des personnels enseignants ou d'éducation peuvent se voir confier progressivement des fonctions de soutien, d'accompagnement, d'éducation et d'enseignement. » ;

2° Les deuxième et troisième phrases du dernier alinéa sont remplacées par une phrase ainsi rédigée : « Ce décret précise les droits reconnus aux assistants d'éducation au titre des articles L. 970-1 à L. 970-4 du même code, les modalités d'aménagement de leur temps de travail, en particulier pour ceux qui sont astreints à un service de nuit, ainsi que les conditions dans lesquelles les assistants d'éducation mentionnés au deuxième alinéa du présent article peuvent exercer des fonctions pédagogiques, d'enseignement ou d'éducation. »

Article 50

L'article L. 912-1-2 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Au début, sont ajoutés deux alinéas ainsi rédigés :

« La formation continue est obligatoire pour chaque enseignant.

« L'offre de formation continue est adaptée aux besoins des enseignants. Elle participe à leur développement professionnel et personnel et peut donner lieu à l'attribution d'une certification ou d'un diplôme. » ;

2° La première et la deuxième phrases sont supprimées.

Article 51

L'article 10 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat est ainsi modifié :

1° Au premier alinéa, les mots : « et des personnels de la recherche, » sont remplacés par les mots : « , des corps de personnels d'éducation, de psychologues de l'éducation nationale, de personnels de direction des établissements d'enseignement et de personnels d'inspection relevant du ministère de l'éducation nationale, des corps de personnels de la recherche et » ;

2° Au troisième alinéa, après le mot : « enseignants », sont insérés les mots : « , des corps de personnels d'éducation, de psychologues de l'éducation nationale, de personnels de direction des établissements d'enseignement et de personnels d'inspection relevant du ministère de l'éducation nationale ».

Article 52

L'article L. 952-6 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le deuxième alinéa est ainsi modifié :

a) Après la première phrase, sont insérées deux phrases ainsi rédigées : « Toutefois, les statuts d'un établissement public d'enseignement supérieur peuvent prévoir que le président ou le directeur de l'établissement peut présider la formation restreinte aux enseignants-chercheurs du conseil d'administration ou du conseil académique ou des organes en tenant lieu. Dans ce cas, le président ou le directeur ne peut participer à l'examen des questions individuelles que dans le respect des principes rappelés au présent alinéa. » ;

b) Au début de la seconde phrase, le mot : « Toutefois, » est supprimé ;

2° A la fin de la seconde phrase du troisième alinéa, les mots : « avec l'avis du président ou du directeur de l'établissement » sont supprimés.

Article 53

[Dispositions déclarées non conformes à la Constitution par la décision du Conseil constitutionnel n° 2019-787 DC du 25 juillet 2019.]

TITRE IV

SIMPLIFIER LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Article 54

I. – Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° A la première phrase et à la fin de la seconde phrase du troisième alinéa de l'article L. 214-5, les mots : « le recteur » sont remplacés par les mots : « l'autorité académique » ;

2° Au troisième alinéa de l'article L. 214-13-1, les mots : « du recteur » sont remplacés par les mots : « de l'autorité académique » ;

3° A l'article L. 222-1, les mots : « d'académie » sont supprimés ;

4° Au 2° du I de l'article L. 241-4, après le mot : « recteurs », sont insérés les mots : « d'académie » ;

5° L'article L. 471-3 est ainsi modifié :

a) La première phrase du premier alinéa est complétée par les mots : « d'académie » ;

b) A la seconde phrase du deuxième alinéa, après le mot : « recteur », sont insérés les mots : « d'académie » ;

6° Le I de l'article L. 721-3 est ainsi modifié :

a) A la seconde phrase du troisième alinéa, les mots : « le recteur de l'académie » sont remplacés par les mots : « l'autorité académique » ;

b) A la fin de l'avant-dernier alinéa, les mots : « le recteur » sont remplacés par les mots : « l'autorité académique » ;

7° Au deuxième alinéa des articles L. 773-3-1 et L. 774-3-1, les mots : « le recteur de l'académie » sont remplacés par les mots : « l'autorité académique » ;

8° A la dernière phrase du cinquième alinéa de l'article L. 822-1, les mots : « le recteur d'académie » sont remplacés par les mots : « l'autorité académique » ;

9° A la seconde phrase de l'article L. 613-7, à la dernière phrase de l'article L. 719-8, à la seconde phrase du premier alinéa de l'article L. 719-7, au 1° de l'article L. 731-2, à la première phrase du troisième alinéa de l'article L. 731-3 et à l'avant-dernière phrase du deuxième alinéa de l'article L. 719-13, après le mot : « recteur », sont insérés les mots : « de région académique » ;

10° A la deuxième phrase du deuxième alinéa de l'article L. 719-13 et au second alinéa de l'article L. 762-1, les mots : « l'académie » sont remplacés par les mots : « la région académique » ;

11° Au premier alinéa de l'article L. 222-2, à la seconde phrase de l'avant-dernier alinéa de l'article L. 232-3, à la première phrase de l'avant-dernier alinéa de l'article L. 683-2, à l'avant-dernier alinéa de l'article L. 684-2, à la première phrase du premier alinéa de l'article L. 711-8, à la dernière phrase du troisième alinéa de l'article L. 712-6-2, à l'avant-dernier alinéa des articles L. 773-3 et L. 774-3 et au premier alinéa des articles L. 971-3, L. 973-3 et L. 974-3, les mots : « d'académie » sont remplacés par les mots : « de région académique ».

II. – A l'article L. 344-14, à la fin des articles L. 362-1, L. 363-1, L. 364-1, à la fin du deuxième alinéa des articles L. 365-1, L. 366-1 et L. 367-1, à la fin de l'article L. 368-1 et du dernier alinéa des articles L. 545-1, L. 546-1 et L. 547-1 du code de la recherche, les mots : « d'académie » sont remplacés par les mots : « de région académique ».

III. – A l'article 40 de la loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté, les mots : « du recteur d'académie » sont remplacés par les mots : « de l'autorité académique ».

IV. – Au 1° de l'article L. 4232-6 du code de la santé publique, les mots : « de l'Académie dont dépend le chef-lieu de la région considérée » sont remplacés par les mots : « de la région académique ».

V. – Au 3° de l'article L. 5134-19-1 du code du travail, les mots : « les recteurs d'académie » sont remplacés par les mots : « l'autorité académique ».

Article 55

Dans les conditions prévues à l'article 38 de la Constitution, le Gouvernement est autorisé à prendre par voie d'ordonnance, dans un délai d'un an à compter de la publication de la présente loi, les mesures relevant du domaine de la loi permettant, d'une part, de simplifier l'organisation et le fonctionnement, sur l'ensemble du territoire national, des conseils de l'éducation nationale mentionnés aux chapitres IV et V du titre III du livre II du code de l'éducation et, d'autre part, de redéfinir et d'adapter les attributions de ces conseils, afin de tenir compte notamment de l'évolution des compétences des collectivités territoriales.

Un projet de loi de ratification est déposé devant le Parlement dans un délai de quatre mois à compter de la publication de l'ordonnance.

Article 56

I. – Après le 3° de l'article L. 531-4 du code de l'éducation, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Ces bourses sont à la charge de l'Etat. Elles sont servies, pour les élèves inscrits dans un établissement public, par l'établissement, après déduction éventuelle des frais de pension ou de demi-pension et, pour les élèves inscrits dans un établissement d'enseignement privé, par les services académiques. »

II. – Après le troisième alinéa de l'article L. 421-16 du code de l'éducation, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Il définit les modalités selon lesquelles l'Etat peut organiser les mutualisations de la gestion et de la liquidation des rémunérations des personnels recrutés et payés par les établissements publics locaux d'enseignement. »

Article 57

Le II de l'article 23 de la loi n° 2017-257 du 28 février 2017 relative au statut de Paris et à l'aménagement métropolitain est ainsi rédigé :

« II. – Il est créé une caisse des écoles du premier secteur de Paris à compter de la date d'entrée en vigueur de l'article 58.

« Par délibérations concordantes des comités de gestion des caisses concernées ou au plus tard le 1^{er} janvier 2021, cette caisse est substituée de plein droit aux caisses des écoles des 1^{er}, 2^e, 3^e et 4^e arrondissements dans l'ensemble de leurs missions, droits et obligations, dans toutes les délibérations et tous les

actes qui relevaient de leur compétence, toutes les procédures administratives et juridictionnelles en cours ainsi que tous les contrats en cours. Ces contrats sont exécutés dans les conditions antérieures jusqu'à leur échéance, sauf accord contraire des parties. Les cocontractants sont informés de la substitution de personne morale. Cette substitution n'entraîne aucun droit à résiliation ou à indemnisation pour le cocontractant. Le conseil d'administration de la caisse des écoles du premier secteur est compétent pour approuver les comptes des caisses des écoles des 1^{er}, 2e, 3e et 4e arrondissements.

« Les transferts de biens des caisses des écoles des 1^{er}, 2e, 3e et 4e arrondissements vers la caisse des écoles du premier secteur sont réalisés à titre gratuit à compter de la date mentionnée au deuxième alinéa du présent II. Les transferts de biens, droits et obligations ne donnent lieu ni au versement de la contribution prévue à l'article 879 du code général des impôts, ni à la perception d'impôts, de droits ou de taxes de quelque nature que ce soit.

« A titre transitoire, jusqu'à la date mentionnée au deuxième alinéa du présent II, les représentants de la commune dans ces caisses des écoles sont désignés par le maire du premier secteur dans les conditions mentionnées à l'article L. 2511-29 du code général des collectivités territoriales. »

Article 58

I. – La deuxième phrase du deuxième alinéa de l'article L. 953-2 du code de l'éducation est supprimée.

II. – A compter de la date d'entrée en vigueur du présent article, la liste d'aptitude établie au titre de l'année scolaire 2018-2019 en application de l'article L. 953-2 du code de l'éducation dans sa rédaction antérieure à la présente loi est caduque.

Article 59

En Guyane et à Mayotte, à titre expérimental et pour une durée de sept ans à compter de la promulgation de la présente loi, les conditions mentionnées au deuxième alinéa de l'article L. 2171-2 du code de la commande publique ne sont pas applicables aux marchés publics de conception-réalisation relatifs à la réalisation d'écoles élémentaires et maternelles d'enseignement public.

Le présent article est applicable aux marchés pour lesquels une consultation est engagée ou un avis d'appel à la concurrence est envoyé à compter de la promulgation de la présente loi.

TITRE V

DISPOSITIONS DIVERSES

Article 60

Le Gouvernement est autorisé à procéder par voie d'ordonnance, dans les conditions prévues à l'article 38 de la Constitution, à la révision et à l'actualisation des dispositions de nature législative particulières à l'outre-mer en vigueur à la date de publication de l'ordonnance, au sein du code de l'éducation, en vue :

1° De remédier aux éventuelles erreurs ou insuffisances de codification, en incluant les dispositions de nature législative qui n'auraient pas été codifiées et en adaptant le plan et la rédaction des dispositions codifiées ;

2° D'abroger les dispositions obsolètes, inadaptées ou devenues sans objet ;

3° D'adapter, le cas échéant, ces dispositions à l'évolution des caractéristiques et contraintes particulières des collectivités régies par l'article 73 de la Constitution ;

4° D'étendre, le cas échéant dans le respect des règles de partage des compétences prévues par la loi organique, l'application de ces dispositions, selon le cas, à Saint-Pierre-et-Miquelon, à Saint-Barthélemy, à Saint-Martin, en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et dans les îles Wallis et Futuna, avec les adaptations nécessaires, et de procéder, si nécessaire, à l'adaptation des dispositions déjà applicables dans ces collectivités ;

5° De répartir dans des divisions les articles relevant respectivement de la compétence de l'Etat, de la Nouvelle-Calédonie et de la Polynésie française, en procédant à une nouvelle numérotation de ceux-ci ;

6° De mettre les autres codes et lois qui mentionnent ces dispositions en cohérence avec la nouvelle rédaction adoptée.

L'ordonnance mentionnée au premier alinéa du présent article est prise dans un délai de dix-huit mois à compter de la promulgation de la présente loi. Un projet de loi de ratification est déposé devant le Parlement dans un délai de trois mois à compter de la publication de l'ordonnance.

Article 61

I. – Le I de l'article 125 de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« L'article 39 de la présente loi est applicable dans les îles Wallis et Futuna, en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie, dans sa rédaction résultant de la loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants. »

II. – A l'article L. 442-20 du code de l'éducation, les mots : « le premier alinéa de l'article L. 113-1, les articles » sont supprimés et, après la référence : « L. 313-1 », sont insérées les références : « , L. 314-1 et L. 314-2 ».

- III. – La première phrase du premier alinéa de l'article L. 612-3-2 du code de l'éducation est ainsi modifiée :
- 1° Les mots : « délivré au nom de l'Etat dans les conditions prévues à l'article L. 335-6 » sont remplacés par les mots : « mentionné au I de l'article L. 6113-5 du code du travail » ;
- 2° Sont ajoutés les mots : « du présent code ».

Article 62

I. – A. – L'ordonnance n° 2014-691 du 26 juin 2014 portant suppression des compétences contentieuses et disciplinaires du Conseil supérieur de l'éducation et des conseils académiques de l'éducation nationale est ratifiée.

B. – Le code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Au premier alinéa de l'article L. 261-1, après la référence : « L. 231-5, », sont insérées les références : « L. 231-14 à L. 231-17, » ;

2° L'article L. 973-1 est ainsi modifié :

a) Après le premier alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« L'article L. 911-5-1 est applicable en Polynésie française sans préjudice de l'exercice de leurs compétences en matière d'enseignement privé par les autorités locales. » ;

b) Le dernier alinéa est supprimé ;

3° L'article L. 974-1 est ainsi modifié :

a) Après le premier alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« L'article L. 911-5-1 est applicable en Nouvelle-Calédonie sans préjudice de l'exercice de leurs compétences en matière d'enseignement privé par les autorités locales. » ;

b) Le dernier alinéa est supprimé.

II. – L'ordonnance n° 2014-692 du 26 juin 2014 relative à l'application à Mayotte de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République est ratifiée.

III. – L'ordonnance n° 2014-693 du 26 juin 2014 portant extension et adaptation dans les îles Wallis et Futuna, en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République est ratifiée.

IV. – A. – L'ordonnance n° 2014-135 du 17 février 2014 modifiant la partie législative du code de la recherche est ratifiée.

B. – A la seconde phrase du 4° de l'article L. 114-3-1 du code de la recherche, la référence : « III du titre I^{er} du livre IV » est remplacée par la référence : « I^{er} du titre III du livre V ».

V. – A. – L'ordonnance n° 2015-24 du 14 janvier 2015 portant extension et adaptation dans les îles Wallis et Futuna, en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche est ratifiée.

B. – La seconde phrase du dernier alinéa de l'article L. 773-2 du code de l'éducation est ainsi rédigée : « Toutefois, au conseil d'administration siègent trois représentants de la Polynésie française, les autres catégories de personnalités extérieures disposant d'au moins un représentant. »

VI. – L'ordonnance n° 2015-25 du 14 janvier 2015 relative à l'application à Mayotte de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche et de l'article 23 de la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale est ratifiée.

Article 63

Les articles 3, 4, 7, 11, 14, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 38, 40, 41, 43 à 46, 49, 50, 56 et 58 entrent en vigueur à la rentrée scolaire 2019.

Les articles 36 et 54 entrent en vigueur le 1^{er} janvier 2020.

Les articles 13 et 15 entrent en vigueur à la rentrée scolaire 2020.

Les directeurs d'école supérieure du professorat et de l'éducation dont le mandat est en cours à la date d'entrée en vigueur des articles 43 à 45 exercent, pour la durée de leur mandat restant à courir, la fonction de directeur d'institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait au fort de Brégançon, le 26 juillet 2019.

EMMANUEL MACRON

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,
EDOUARD PHILIPPE

*La ministre des solidarités
et de la santé,*
AGNÈS BUZYN

La ministre du travail,
MURIEL PÉNICAUD

*Le ministre de l'action
et des comptes publics,*
GÉRALD DARMANIN

*La ministre de la cohésion des territoires
et des relations avec les collectivités territoriales,*
JACQUELINE GOURAULT

*La secrétaire d'Etat
auprès du Premier ministre,
chargée des personnes handicapées,*
SOPHIE CLUZEL

*Le ministre de l'éducation nationale
et de la jeunesse,*
JEAN-MICHEL BLANQUER

*La ministre de l'enseignement supérieur,
de la recherche et de l'innovation,*
FRÉDÉRIQUE VIDAL

La ministre des outre-mer,
ANNICK GIRARDIN

(1) Loi n° 2019-791.

– *Travaux préparatoires :*

Assemblée nationale :

Projet de loi n° 1481 ;

Rapport de Mmes Anne-Christine Lang et Fannette Charvier, au nom de la commission des affaires culturelles, n° 1629 ;

Discussion les 11, 12, 13, 14 et 15 février 2019 et adoption, après engagement de la procédure accélérée, le 19 février 2019 (TA n° 233).

Sénat :

Projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, n° 323 (2018-2019) ;

Rapport de M. Max Brisson, au nom de la commission de la culture, n° 473 (2018-2019) ;

Texte de la commission n° 474 (2018-2019) ;

Discussion les 14, 15, 16, 17 et 21 mai 2019 et adoption le 21 mai 2019 (TA n° 100, 2018-2019) ;

Assemblée nationale :

Projet de loi, modifié par le Sénat, n° 1956 ;

Rapport de Mmes Anne-Christine Lang et Fannette Charvier, au nom de la commission mixte paritaire, n° 2038 ;

Discussion et adoption le 2 juillet 2019 (TA n° 302).

Sénat :

Rapport de M. Max Brisson, au nom de la commission mixte paritaire, n° 575 (2018-2019) ;

Texte de la commission n° 576 (2018-2019) ;

Discussion et adoption le 4 juillet 2019 (TA. n° 126 (2018-2019).

– *Conseil constitutionnel :*

Décision n° 2019-787 DC du 25 juillet 2019 publiée au *Journal officiel* de ce jour.

4- Le socle commun :

**Projet de décret
et annexe**

Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,

Vu le code de l'éducation, notamment son article L. 122-1-1.

Vu l'avis du Haut Conseil de l'éducation en date du
Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en date du

Décète :

Article premier :

Le socle commun prévu à l'article L. 122-1-1 du code de l'éducation comprend les compétences et connaissances précisées dans l'annexe du présent décret.

Article 2 :

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le

Par le Premier Ministre

Le ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

ANNEXE

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances. L'article 9 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 en arrête le principe en précisant que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». De plus, par l'article 2 de la même loi, « la Nation fixe comme mission première à l'Ecole de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».

Pour toutes ces raisons le socle commun est le ciment de la Nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'Ecole et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance.

La définition du socle commun des connaissances et des compétences prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences-clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ». Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au programme PISA (Programme for International Student Assessment) qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie.

Cinq générations après les lois scolaires fondatrices de la III^e République, une génération après l'instauration du collège unique, le socle constitue, pour tous ceux qui ont choisi de confier leurs enfants à l'Ecole, mais aussi pour tous les enseignants, une référence commune.

L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. L'Ecole doit en effet offrir à chacun les moyens de développer toutes ses facultés en mettant en valeur toutes les formes d'intelligence et toutes les aptitudes. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue donc pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé ou handicapé.

Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'Ecole puis dans sa vie ; c'est posséder les moyens de continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est aussi être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'Homme, la nécessité du développement et la protection de la planète. C'est pourquoi, en utilisant la terminologie européenne, chaque compétence se définit comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps et de capacités à les mettre en œuvre dans des situations concrètes, mais aussi d'attitudes.

Selon cette définition, le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit d'une part des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

Chaque compétence requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences. Toutes les disciplines enseignées à l'école et au collège, y compris l'éducation physique et sportive, les arts plastiques et l'éducation musicale, ont donc un rôle à jouer dans l'acquisition du socle, sans oublier l'éducation artistique et culturelle.

*
* *

1- La maîtrise de la langue française

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité. Elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.

L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté : il est bien au contraire la condition d'une pensée précise, d'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible.

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève au collège de la responsabilité du professeur de français mais chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette priorité absolue de l'Institution scolaire.

La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

■ Connaissances

L'expression écrite, et l'expression orale, doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires. L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des leçons distinctes de l'observation des textes.

- **Le vocabulaire**
Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial et cela dès l'école maternelle. Les élèves devront connaître :
 - un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions,
 - le sens propre et le sens figuré d'une expression,
 - le niveau de langue auquel un mot donné appartient,
 - des mots de signification voisine ou contraire,
 - la formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier.

- **La grammaire**
Les élèves devront connaître :
 - la ponctuation,
 - les structures syntaxiques fondamentales,
 - les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes),
 - la conjugaison des verbes,
 - le système des temps et des modes.

- **L'orthographe**
Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation mais une attention précise dans toutes les situations d'enseignement s'impose. Les élèves devront connaître les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale (mots invariables, règles d'accord, orthographe des formes verbales et des pluriels).

■ Capacités

- Lire

Au terme de la scolarité obligatoire tout élève devra être capable de :

- lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers,
- analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens,
- dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu,
- manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires,
- comprendre un énoncé, une consigne,
- lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

- Ecrire

La capacité à écrire suppose de savoir :

- copier un texte sans faute, écrire correctement un texte spontané ou sous la dictée,
- répondre à une question par une phrase complète,
- rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication scientifique, texte argumentatif, compte-rendu, écrits courants (lettres ...),
- adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché,
- résumer un texte.

- S'exprimer à l'oral

Il s'agit d'apprendre à :

- prendre la parole en public,
- prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue,
- rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations ...),
- reformuler un texte ou des propos lu ou prononcés par un tiers,
- adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché),
- dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres).

- Utiliser des outils

L'élève devra être capable d'utiliser :

- des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou la signification d'un mot, ou encore pour découvrir un mot nécessaire à l'expression de sa pensée,
- des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique.

■ Attitudes

L'intérêt nécessaire pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion suppose :

- volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;
- goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ;
- intérêt pour la lecture (de la presse écrite, des livres) ;
- ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

2- La pratique d'une langue vivante étrangère

Il s'agit soit de la langue apprise depuis l'école primaire, soit d'une langue dont l'étude a commencé au collège.

La communication en langue étrangère suppose la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations.

Elle implique également la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes.

Le « cadre européen commun de référence pour les langues », conçu par le Conseil de l'Europe, constitue la référence fondamentale pour l'enseignement des langues vivantes, les apprentissages et l'évaluation des acquis. La maîtrise du niveau A2 (niveau de l'utilisateur élémentaire) correspond au niveau requis pour le socle commun.

La maîtrise des langues vivantes s'acquiert par une pratique régulière et par l'entraînement de la mémoire. Cinq types d'activités la rendent possible : la compréhension orale, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

■ Connaissances

Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est d'abord s'approprier un code linguistique : il faut connaître les formes écrites et sonores permettant de comprendre ou de produire des messages corrects et significatifs dans le contexte de la vie courante. Cela induit une connaissance du vocabulaire, de la grammaire, de la phonologie et de l'orthographe. Il s'agit donc de :

- posséder un vocabulaire suffisant pour comprendre des sujets simples ;
- connaître les règles grammaticales fondamentales (catégorie du nom, système verbal, coordination et subordination dans leur forme élémentaire) et le fonctionnement de la langue étudiée en tenant compte de ses particularités ;
- connaître les règles de prononciation ;
- maîtriser l'orthographe des mots ou expressions appris en comprenant le rapport phonie-graphie. Pour certaines langues, l'apprentissage du système graphique constitue une priorité compte tenu de la nécessaire familiarisation avec des caractères spécifiques.

■ Capacités

Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est savoir l'utiliser de façon pertinente et appropriée en fonction de la situation de communication, dans un contexte socioculturel donné. On attend de l'élève qu'il puisse communiquer de manière simple mais efficace, dans des situations courantes de la vie quotidienne, c'est-à-dire qu'il sache :

- utiliser la langue en maîtrisant les codes de relations sociales associés à cette langue :
 - savoir utiliser des expressions courantes en suivant les usages de base (saluer, formuler des invitations, des excuses...)
 - tenir compte de l'existence des différences de registre de langue, adapter son discours à la situation de communication.
- comprendre un bref propos oral : identifier le contenu d'un message, le sujet d'une discussion si l'échange est mené lentement et clairement, suivre un récit ;

- se faire comprendre, à l'oral (brève intervention ou échange court) et à l'écrit, avec suffisamment de clarté, c'est à dire être capable :
 - de prononcer correctement,
 - de relier des groupes de mots avec des connecteurs logiques,
 - de donner des informations et de s'informer,
 - d'exprimer simplement une idée, une opinion,
 - de raconter une histoire ou de décrire sommairement.
- comprendre un texte écrit court et simple.

■ Attitudes

L'apprentissage d'une langue étrangère développe la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il favorise :

- le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, d'écouter les médias audiovisuels et de lire un journal étranger, de voir des films en version originale ;
- l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir.

3- Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

Il s'agit de donner aux élèves la culture scientifique nécessaire à une représentation cohérente du monde et à la compréhension de leur environnement quotidien ; ils doivent saisir que la complexité peut être exprimée par des lois fondamentales.

Des approches concrètes et pratiques des mathématiques et des sciences, faisant notamment appel à l'habileté manuelle (par exemple, travailler un matériau, manipuler des volumes, en réaliser), aident les élèves à comprendre les notions abstraites.

Les mathématiques, les sciences et la technologie favorisent la rigueur intellectuelle constitutive du raisonnement scientifique.

A- Les principaux éléments de mathématiques

Dans chacun des domaines que sont le calcul, la géométrie et la gestion des données, les mathématiques fournissent des outils pour agir, choisir et décider dans la vie quotidienne. Elles développent la pensée logique, les capacités d'abstraction et de vision dans le plan et dans l'espace par l'utilisation de formules, de modèles, de graphiques et de diagrammes. Il s'agit aussi de développer le raisonnement logique et le goût de la démonstration.

La maîtrise des principaux éléments de mathématiques s'acquiert et s'exerce essentiellement par la résolution de problèmes, notamment à partir de situations proches de la réalité.

Les compétences acquises en mathématiques conditionnent l'acquisition d'une culture scientifique.

■ Connaissances

Il est nécessaire de créer aussi tôt que possible à l'école primaire des automatismes en calcul, en particulier la maîtrise des quatre opérations qui permet le calcul mental. Il est par la suite indispensable d'apprendre à démontrer et à raisonner.

Il faut aussi comprendre des concepts et des techniques (calcul, algorithmes) et les mémoriser afin d'être en mesure de les utiliser.

Les élèves doivent connaître :

- Pour ce qui concerne les nombres et le calcul
 - les nombres décimaux, les nombres relatifs, les fractions, les puissances (ordonner comparer),
 - les quatre opérations et leur sens,
 - les techniques élémentaires du calcul mental,
 - les éléments du calcul littéral – sur des expressions à une variable – nécessaires à la résolution de problèmes conduisant à une équation du premier degré,
 - le calcul de la valeur d'une expression littérale pour différentes valeurs des variables,
 - les identités remarquables.

- Pour ce qui concerne l'organisation et la gestion de données et les fonctions :
 - la proportionnalité : propriété de linéarité, représentation graphique, tableau de proportionnalité, « produit en croix » ou « règle de 3 », pourcentage, échelle,
 - les représentations usuelles : tableaux, diagrammes, graphiques,
 - le repérage sur un axe et dans le plan,
 - les notions fondamentales de statistique descriptive (maximum, minimum, fréquence, moyenne),
 - les notions de chance ou de probabilité.

- En géométrie :
 - les propriétés géométriques élémentaires des figures planes et des solides suivants : carré, rectangle, losange, parallélogramme, triangles, cercle, cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère,
 - les notions de parallèle, perpendiculaire, médiatrice, bissectrice, tangente (à un cercle),
 - les transformations : symétries, agrandissement et réduction,
 - des théorèmes de géométrie plane : somme des angles d'un triangle, inégalité triangulaire, Thalès (dans le triangle), Pythagore,

Il faut aussi savoir interpréter une représentation plane d'un objet de l'espace ainsi qu'un patron (cube, parallélépipède rectangle).

- Pour ce qui concerne les grandeurs et les mesures :
 - les principales grandeurs (unités de mesure, formules, calculs et conversions) : longueur, aire, contenance, volume, masse, angle, durée, vitesse, masse volumique, nombre de tours par seconde,
 - les mesures à l'aide d'instruments, en prenant en compte l'incertitude liée au mesurage.

■ Capacités

A la sortie de l'école obligatoire l'élève doit être en mesure d'appliquer les principes et processus mathématiques de base dans la vie quotidienne, dans sa vie privée comme dans son travail. Pour cela il doit être capable :

- de modéliser ;
- de raisonner logiquement, de pratiquer la déduction, de démontrer ;
- de communiquer, à l'écrit comme à l'oral, en utilisant un langage mathématique adapté ;

- d'effectuer :
 - à la main, un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille raisonnable (addition, soustraction, multiplication, division),
 - à la calculatrice, un calcul isolé sur des nombres relatifs en écriture décimale : addition, soustraction, multiplication, division décimale à 10^{-n} près, calcul du carré, du cube d'un nombre relatif, racine carrée d'un nombre positif,
 - mentalement des calculs simples et déterminer rapidement un ordre de grandeur ;
- de comparer, additionner, soustraire, multiplier et diviser les nombres en écriture fractionnaire dans des situations simples ;
- d'effectuer des tracés à l'aide des instruments usuels (règle, équerre, compas, rapporteur) :
 - parallèle, perpendiculaire, médiatrice, bissectrice,
 - cercle donné par son centre et son rayon,
 - image d'une figure par symétrie axiale, par symétrie centrale,
- d'utiliser et construire des tableaux, des diagrammes, des graphiques et de savoir passer d'un mode d'expression à un autre ;
- d'utiliser des outils (tables, formules, outils de dessin, calculatrices, logiciels) ;
- de saisir quand une situation de la vie courante se prête à un traitement mathématique, l'analyser en posant les données puis en émettant des hypothèses, s'engager dans un raisonnement ou un calcul en vue de sa résolution et pour cela,
 - savoir quand et comment utiliser les opérations élémentaires,
 - contrôler la vraisemblance d'un résultat,
 - reconnaître les situations relevant de la proportionnalité et les traiter en choisissant un moyen adapté,
 - utiliser les représentations graphiques,
 - utiliser les théorèmes de géométrie plane,
- de se repérer dans l'espace : utiliser une carte, un plan, un schéma, un système de coordonnées.

■ Attitudes

L'étude des mathématiques permet aux élèves d'appréhender l'existence de lois logiques et développe :

- les attitudes de rigueur, de précision ;
- les attitudes de respect de la vérité rationnellement établie ;
- le goût du raisonnement fondé sur des arguments dont la validité est à prouver.

B- La culture scientifique et technologique

Les sciences expérimentales et la technologie ont pour objectif de comprendre et de décrire le monde réel, celui de la nature, comme celui construit par l'Homme ainsi que les changements induits par l'activité humaine.

L'observation, le questionnement, la manipulation et l'expérimentation sont centrales dans cette démarche et cela dès l'école primaire dans l'esprit de l'opération « La main à la pâte » qui donne le goût des sciences et des techniques dès le plus jeune âge.

Les sciences expérimentales et la technologie contribuent à apprendre la distinction entre faits et hypothèses vérifiables d'une part, opinions et croyances d'autres part. Les notions complexes (ainsi l'ADN, les gènes, la tectonique des plaques lithosphériques), dont les élèves entendent continuellement parler dans la vie courante sont abordées de manière adaptée. La présentation de l'histoire de la découverte des lois et les étapes de l'élaboration des concepts, en mobilisant les ressources de toutes les disciplines concernées, constitue en particulier un moyen efficace d'aborder la complexité : la perspective historique contribue à donner une vision cohérente des sciences et techniques et de leur développement conjoint.

■ Connaissances

A l'issue de la scolarité obligatoire tout élève doit avoir une représentation scientifique du monde reposant sur des connaissances. Chacun doit donc :

- savoir que l'Univers est structuré :
 - du niveau microscopique (atomes, molécules, cellules du vivant),
 - au niveau macroscopique (planètes, étoiles, galaxies) ;
- savoir que la planète Terre :
 - est un des objets du système solaire, lequel est gouverné par la gravitation,
 - présente une structure et des phénomènes dynamiques internes et externes,
- savoir que la matière se présente sous une multitude de formes :
 - sujettes à transformations et réactions,
 - organisées du plus simple au plus complexe, de l'inerte au vivant,
- connaître les caractéristiques du vivant :
 - unité d'organisation (cellule) et biodiversité,
 - modalités de la reproduction, du développement et du fonctionnement des organismes vivants,
 - unité du vivant (ADN) et évolution des espèces,
- savoir que l'Univers, la matière, les organismes vivants baignent dans une multitude d'interactions et de signaux, notamment lumineux, qui se propagent et agissent à distance ;
- savoir que l'énergie, perceptible dans le mouvement, peut revêtir des formes différentes et se transformer de l'une à l'autre ; connaître l'énergie électrique et son importance ; connaître les ressources en énergie fossile et les énergies renouvelables ;
- savoir que la maîtrise progressive de la matière et de l'énergie permet à l'Homme d'élaborer une extrême diversité d'objets techniques, dont il convient de connaître :
 - les conditions d'utilisation,
 - l'impact sur l'environnement,
 - le fonctionnement,
- maîtriser des connaissances sur l'Homme :
 - unicité et diversité des individus qui composent l'espèce humaine (génétique, reproduction),
 - l'organisation et le fonctionnement du corps humain,

- le corps humain et ses possibilités,
- influence de l'Homme sur l'écosystème (gestion des ressources,...),
- être familiarisé avec les technologies courantes, le traitement électronique et numérique de l'information et les processus automatisés, à la base du fonctionnement d'objets de la vie courante.

■ Capacités

L'étude des sciences expérimentales développe les capacités inductives et déductives de l'intelligence. L'élève doit être capable :

- de pratiquer une démarche scientifique :
 - savoir regarder, questionner, observer, formuler une hypothèse et la valider, argumenter, modéliser de façon élémentaire,
 - comprendre le lien entre les phénomènes de la nature et le langage mathématique qui s'y applique et aide à les décrire,
- de manipuler et d'expérimenter :
 - participer à la conception d'un protocole et le mettre en œuvre en utilisant les outils appropriés, y compris informatiques,
 - développer des habiletés manuelles, être familiarisé avec certains gestes techniques,
 - percevoir la différence entre réalité et simulation,
- d'éprouver, par l'expérimentation, la résistance du réel, l'irréversibilité des phénomènes ;
- de pratiquer la simulation de phénomènes pour comprendre et prévoir ; de connaître le domaine de validité et les limites de toute simulation ;
- de comprendre qu'un effet peut avoir plusieurs causes agissant simultanément, de percevoir qu'il peut exister des causes non apparentes ou inconnues ;
- d'exprimer et d'exploiter les résultats d'une mesure ou d'une recherche et pour cela :
 - utiliser les langages scientifiques à l'écrit et à l'oral,
 - maîtriser les principales unités de mesure et savoir les associer aux grandeurs correspondantes,
 - comprendre qu'à une mesure est associée une incertitude,
 - comprendre la nature et la validité d'un résultat statistique,
- de percevoir le lien entre sciences et techniques ;
- de mobiliser ses connaissances en situation, par exemple comprendre le fonctionnement de son propre corps et l'incidence de l'alimentation, de la pratique sportive, ou encore veiller au risque d'accidents naturels, professionnels ou domestiques ;
- d'utiliser les techniques et les technologies pour surmonter des obstacles.

■ Attitudes

L'appréhension rationnelle des choses requiert les attitudes suivantes :

- sens de l'observation ;
- curiosité pour la découverte des causes des phénomènes physiques, imagination raisonnée, ouverture d'esprit ;
- esprit critique : distinction entre le prouvé, le probable ou l'incertain, la prédiction et la prévision, situation d'un résultat ou une information dans son contexte ;
- intérêt pour les progrès scientifiques et technologiques ;
- conscience des implications éthiques du progrès scientifique et technique ;
- observation des règles de sécurité élémentaires dans les domaines de la biologie, de la chimie et dans l'usage de l'électricité ;
- responsabilités face à l'environnement, au monde vivant, à la santé.

4- Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

La culture numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information. Il s'agit de l'informatique, du multimédia et de l'Internet, qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux.

Ces techniques font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'Ecole. Il appartient néanmoins à celle-ci de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et plus efficace.

Les connaissances et les capacités exigibles pour le B2i collège (Brevet informatique et Internet) correspondent au niveau requis pour le socle commun. Elles sont acquises dans le cadre d'activités relevant des différents champs disciplinaires.

■ Connaissances

Les élèves doivent maîtriser les bases de la technologie de l'information et de la communication (composants matériels, logiciels et services courants, traitement et échange de l'information, caractéristiques techniques, fichiers, documents, structuration de l'espace de travail, produits multimédias...).

Ils doivent également savoir :

- que les équipements informatiques (matériels, logiciels et services) traitent une information codée pour produire des résultats et peuvent communiquer entre eux ;
- que l'usage de ces outils est régi par des règles qui permettent de protéger la propriété intellectuelle, les droits et libertés des citoyens et de se protéger soi-même.

■ Capacités

La maîtrise des techniques de l'information et de la communication relève des cinq domaines, dont quatre sont développées en terme de capacités, identifiés et développés dans les textes réglementaires définissant le B2i.

- *S'approprier un environnement de travail ;*
- *Créer produire, traiter, exploiter des données ;*
- *S'informer, se documenter ;*
- *Communiquer, échanger.*

■ Attitudes

Le développement du goût pour la recherche d'informations à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doit s'accompagner d'une *attitude responsable* - cinquième domaine de la définition du B2i - qui suppose :

- une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible ;
- une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs.

5- La culture humaniste

La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe d'aujourd'hui, les élèves se projeteront plus lucidement dans l'avenir.

La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et fournit l'occasion d'émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genre différents.

■ Connaissances

En donnant des repères communs la culture humaniste participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, aide à la formation d'opinions raisonnées et prépare chacun à la construction de sa propre culture. Les élèves doivent :

- Avoir des repères géographiques :
 - les grands ensembles physiques (océans, continents, reliefs, fleuves, grands domaines climatiques et biogéographiques) et humains (répartition mondiale de la population, principales puissances du monde contemporain et leurs métropoles, les Etats de l'Union européenne et leurs capitales),
 - les grands types d'aménagements,
 - les grandes caractéristiques géographiques de l'Union européenne,
 - le territoire français : organisation et localisations, ensembles régionaux.
- Avoir des repères historiques :
 - les différentes périodes de l'histoire de l'humanité (les événements fondateurs, caractéristiques permettant de les situer les uns par rapport aux autres en mettant en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques), ainsi que les ruptures,
 - les grands traits de l'histoire de la construction européenne,
 - les périodes et les dates principales, les grandes figures, les événements fondateurs de l'histoire de France, en les reliant à l'histoire du continent européen et du monde.
- Etre préparés à partager une culture européenne :
 - par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (l'Illiade et l'Odyssée, récits de la fondation de Rome, la Bible),
 - par une connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain).
- Comprendre la complexité du monde par une première approche :
 - des droits de l'Homme,
 - de la diversité des civilisations, des sociétés, des religions (histoire et aire de diffusion contemporaine),

- du fait religieux en France en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (extraits de l'Ancien Testament, du Nouveau Testament, du Coran),
- des grands principes de la production et de l'échange,
- de la mondialisation,
- des inégalités et des interdépendances dans le monde,
- des notions de ressources, de contraintes, de risques,
- du développement durable,
- des éléments de culture politique : les grandes formes d'organisation politique, économique et sociale (notamment des grands Etats de l'Union européenne), la place et le rôle de l'Etat,
- des conflits dans le monde et des notions de défense.

■ Capacités

Les élèves doivent être capables :

- de lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, graphiques, schémas, tableaux, représentations cartographiques, photographies, images de synthèse) ;
- de situer dans le temps, les événements, œuvres littéraires ou artistiques, découvertes scientifiques ou techniques étudiées et les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension ;
- de situer dans l'espace, un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles ;
- de faire la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art ;
- d'avoir une approche sensible de la réalité ;
- de mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité.

■ Attitudes

La culture humaniste que dispense l'école donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi envie d'avoir une vie culturelle tout au long de sa vie :

- par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels) ;
- par la pratique d'une activité artistique.

Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité :

- pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères ;
- pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité).

Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel.

* *
*

Pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté, d'autres compétences sont indispensables à chaque élève. L'Ecole doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable - c'est à dire autonome et ouvert à l'initiative – et assumer plus efficacement sa fonction d'éducation sociale et civique.

6- Les compétences sociales et civiques

Il s'agit de mettre en place d'un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui.

Il s'agit aussi développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles.

A) Vivre en société

L'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble.

■ Connaissances

Les connaissances nécessaires relèvent notamment de l'enseignement scientifique et des humanités. L'éducation physique et sportive y contribue également.

Les élèves doivent en outre :

- connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose ;
- savoir ce qui est interdit, au premier chef la violence, et ce qui est permis ;
- connaître la distinction entre sphères professionnelle, publique et privée ;
- être éduqué à la sexualité, à la santé et à la sécurité (connaître notamment les règles de sécurité routière) ;
- connaître les gestes de premier secours.

■ Capacités

Chaque élève doit être capable :

- de respecter les règles, notamment le règlement intérieur de l'établissement ;
- de communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe ;
- d'évaluer les conséquences de ses actes : savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive ;
- de porter secours.

■ Attitudes

La vie en société se fonde sur :

- le respect de soi ;
- le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes ;
- le respect de l'autre sexe ;
- le respect de la vie privée ;
- la volonté de résoudre pacifiquement les conflits ;
- la conscience que nul ne peut exister sans autrui :
 - conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité,
 - sens de la responsabilité par rapport aux autres,
 - nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde.

B- Se préparer à sa vie de citoyen

Pour exercer sa liberté, le citoyen doit être éclairé. La maîtrise du socle commun, en particulier la culture humaniste et scientifique, prépare à une vie civique responsable.

■ Connaissances

En plus des connaissances essentielles, notamment de l'histoire nationale et européenne, l'élève devra connaître :

- les symboles et leur signification (drapeau, devise, hymne national) ;
- les règles fondamentales de la vie démocratique (la loi, le principe de la représentation, le suffrage universel, le secret du vote, la décision majoritaire et les droits de l'opposition) dont l'apprentissage concret commence au collège (élection des délégués) ;
- le lien entre le respect des règles de la vie sociale et politique et les valeurs qui fondent la République ;
- quelques notions juridiques de base et notamment :
 - l'identité de la personne,
 - la nationalité,
 - le principe de responsabilité et la notion de contrat, en référence à des situations courantes (signer un contrat de location, de travail, acquérir un bien, se marier, déclarer une naissance, etc.) ;
- quelques notions de gestion (établir un budget personnel, contracter un emprunt, etc.),
- le fonctionnement de la justice (distinction entre civil et pénal) ;
- les grands organismes internationaux ;

- l'Union européenne :
 - les finalités du projet des nations qui la constituent,
 - les grandes caractéristiques de ses institutions ;
- les grands traits de l'organisation de la France :
 - les principales institutions de la République (pouvoirs et fonctions de l'Etat et des collectivités territoriales),
 - le principe de laïcité,
 - les principales données relatives à la démographie et à l'économie française,
 - le schéma général des recettes et des dépenses publiques (Etat, collectivités locales, sécurité sociale),
 - le fonctionnement des services sociaux.

■ Capacités

Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose :

- savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ;
- savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ;
- apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique et mettre à distance l'information ;
- savoir distinguer virtuel et réel ;
- être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société ;
- savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).

■ Attitudes

Au terme de son parcours civique scolaire l'élève doit avoir conscience de la valeur de la loi et de la valeur de l'engagement. Ce qui implique :

- la conscience de ses droits et devoirs ;
- l'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société ;
- la conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique ;
- la volonté de participer à des activités civiques.

7- Autonomie et initiative

A- Autonomie

Il est essentiel que l'Ecole développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie. L'autonomie est une condition de la réussite scolaire et d'une bonne orientation, avant de donner à chacun les moyens de mener à leur terme ses activités et projets à tout âge et de s'adapter aux évolutions de sa vie professionnelle.

■ Connaissances

La maîtrise des autres éléments du socle commun constitue un préalable indispensable de cette compétence, mais chaque élève doit aussi :

- connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses ;
- connaître l'environnement économique
 - l'entreprise,
 - les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ainsi que les parcours de formation correspondants) et des possibilités de s'y intégrer.

■ Capacités

Les principales capacités attendues d'un élève autonome sont les suivantes :

- s'appuyer sur des méthodes de travail (organiser son temps et planifier son travail, prendre des notes, consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie, ou tout autre outil nécessaire se concentrer, mémoriser, élaborer un dossier, exposer) ;
- savoir respecter des consignes ;
- être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir :
 - identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution,
 - rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser,
 - mettre en relation les acquis des différentes disciplines et savoir les mobiliser, dans des situations variées,
 - identifier, expliquer, rectifier une erreur,
 - distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver,
 - mettre à l'essai plusieurs pistes de solution,
- savoir s'auto évaluer ;
- s'engager dans un parcours de formation ;
- développer sa persévérance.

■ Attitudes

La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir :

- la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés ;
- conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ;
- conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ;
- une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

B- Esprit d'initiative

Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques.

Quelle qu'en soit la nature, le projet – toujours validé par l'établissement – valorise l'implication de l'élève.

■ Connaissances

Toutes les connaissances acquises pour les autres compétences peuvent être utiles.

■ Capacités

Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir :

- définir une démarche adaptée au projet ;
- trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ;
- prendre des décisions, de s'engager et de prendre des risques en conséquence ;
- prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ;
- déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités.

■ Attitudes

L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle. Elle implique :

- curiosité et créativité ;
- motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.

*
* *

Le principe même du socle repose sur un impératif de qualité. S'agissant d'une culture commune pour tous les élèves, il traduit tout autant une ambition pour l'ensemble des plus fragiles qu'une exigence pour ceux qui réussissent bien, mais dont les lacunes à la sortie de l'école obligatoire constituent autant de freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable.

Ainsi, le socle commun possède une unité : sa maîtrise à la sortie de l'école obligatoire ne peut être que globale car les compétences qui le constituent, avec leur liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires. Chacun des domaines constitutifs du socle commun contribue à l'insertion professionnelle, sociale et civique des élèves : il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises pour sa maîtrise à l'issue de la scolarité obligatoire qui composent un tout, à la manière des qualités de l'homme ou des droits et des devoirs du citoyen.

4-1 Le RAE- Évaluation des compétences au cycle 3

> COMPÉTENCES DU SOCLE

Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 3

SOMMAIRE

Domaine 1 – cycle 3 : Les langages pour penser et communiquer.....	2
• Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.....	2
• Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale.....	5
• Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques.....	8
• Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	9
Domaine 2 – cycle 3 : Les méthodes et outils pour apprendre.....	11
Domaine 3 – cycle 3 : La formation de la personne et du citoyen.....	12
Domaine 4 – cycle 3 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques.....	13
Domaine 5 – cycle 3 : Les représentations du monde et l'activité humaine.....	15

Domaine 1 – cycle 3 : Les langages pour penser et communiquer

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit (composante 1 du domaine 1)

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION <i>Le français est la principale discipline de référence pour l'évaluation des compétences de ce sous-domaine, même si toutes les disciplines contribuent à leur construction.</i>
Arts plastiques Éducation musicale Éducation physique et sportive Français Histoire-géographie-enseignement moral et civique Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie	S'exprimer à l'oral	<p>Sans que soient exigées de l'élève une correction absolue dans l'expression et une maîtrise des différentes formes de prise de parole, on attend de lui :</p> <ul style="list-style-type: none"> qu'il soit capable de présenter de façon ordonnée des informations et des explications, d'exprimer un point de vue personnel en le justifiant ; qu'il sache raconter une histoire ; qu'il réalise une courte présentation orale après avoir élaboré un support (papier, numérique, etc.) pour cette présentation ; qu'il participe à un débat en prenant en compte la parole d'autrui ; qu'il réutilise des mots, des formules, des expressions rencontrées dans des textes lus, des énoncés écrits et oraux ; qu'il puisse dire de mémoire un texte à haute voix. 	<p>Ces compétences peuvent être évaluées à travers tout ce qui, en classe ou dans les travaux d'élèves, relève :</p> <ul style="list-style-type: none"> de la lecture à voix haute et de la restitution de mémoire d'un texte littéraire ; de la pratique du jeu de rôle ou du jeu théâtral ; de la restitution d'un récit à partir d'une histoire racontée, entendue ou lue ; de la formulation de réponses à des questions (éventuellement préparées et enregistrées), récapitulation de points de vue exprimés, élaboration de conclusions, par exemple sur un texte lu ; des exposés (individuels ou à plusieurs), de la présentation de livres ou d'œuvres (plastiques, musicales, cinématographiques, etc.), des comptes rendus (d'une recherche, d'activités, de sorties, de spectacles, d'expositions, de travaux menés lors d'une activité bibliographique ou expérimentale en sciences et technologie, etc.) avec l'appui d'un écrit (notes, diaporama, carte heuristique, schémas, plans, mots clés, etc.), en français ou dans les autres domaines disciplinaires, avec une prise en compte de leurs spécificités (vocabulaire spécialisé, structuration des propos, argumentation, etc.) ; de la participation constructive à des échanges oraux, à des débats — en particulier pour comprendre et interpréter des textes littéraires — ou à l'explicitation de démarches ou de réalisations, dans toutes les disciplines, et notamment en enseignement moral et civique ; de la description orale d'un phénomène, du fonctionnement d'un objet, d'une expérience, utilisant le vocabulaire dédié.
	Comprendre des énoncés oraux	<p>Sans que soit exigée de l'élève une interprétation complète de la richesse de la communication orale, on attend de lui :</p> <ul style="list-style-type: none"> qu'il sache écouter en maintenant son attention un propos continu de cinq à dix minutes, une lecture à haute voix, une émission documentaire associant son et image d'une vingtaine de minutes ; qu'il puisse manifester sa compréhension d'un message oral, d'un propos, d'un texte lu, d'un discours, d'une émission, etc. 	<p>Ces compétences peuvent être évaluées à travers tout ce qui, en classe ou dans les travaux d'élèves, relève :</p> <ul style="list-style-type: none"> de la reformulation d'un propos entendu et des réponses à des questions (ce qui a été formulé dans la classe, ce qui a fait l'objet du cours, ce qui a été proposé par un ou une camarade, etc.) ; de la restitution des principaux éléments d'un récit entendu, d'une émission documentaire, d'une œuvre ; de la manifestation de la compréhension d'un propos, d'un texte lu, d'un discours, d'une émission au moyen de représentations diverses (dessin, carte heuristique, jeu théâtral, mime, etc.).

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION <i>Le français est la principale discipline de référence pour l'évaluation des compétences de ce sous-domaine, même si toutes les disciplines contribuent à leur construction.</i>
Arts plastiques Éducation musicale Éducation physique et sportive Français Histoire-géographie-enseignement moral et civique Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie	Lire et comprendre l'écrit	On attend d'un élève : <ul style="list-style-type: none"> qu'il maîtrise une lecture orale et silencieuse fluide ; qu'il soit capable de lire en intégralité et de manière autonome un livre adapté à son âge ; qu'il recoure à la lecture de manière autonome pour chercher des informations, répondre à un problème, compléter une connaissance, vérifier une hypothèse ou un propos. Sans exiger d'un élève qu'il soit capable d'une lecture experte qui lui permette d'élucider seul les éléments qui font obstacle à la compréhension et/ou qui demandent une interprétation, on attend de lui : <ul style="list-style-type: none"> qu'il mette en œuvre une démarche de compréhension et d'interprétation d'un texte littéraire ou d'un document (simple ou composite) en prenant appui sur différents indices signifiants, en mettant ces indices en relation, en prenant conscience des éléments implicites et en raisonnant à partir des informations données par le texte et de ses connaissances pour expliciter ce que le texte ou le document ne dit pas ; qu'il propose de manière autonome sa compréhension d'un texte inconnu d'une vingtaine de lignes ou d'un document associant un énoncé écrit et un autre support (image ou schéma) ; qu'il formule une réaction (émotion, réflexion, intérêt, etc.) après avoir lu un texte ou un document, en prenant appui sur ses connaissances et son expérience personnelle. 	Ces compétences peuvent être évaluées à travers tout ce qui, en classe ou dans les travaux d'élèves, relève : <ul style="list-style-type: none"> de la lecture à haute voix ; de la pratique des carnets de lecture, des cercles de lecture, des présentations orales de livres lus ; de situations de reformulation et de paraphrase ; de réponses à des questions nécessitant la mise en relation d'éléments du texte, d'éléments de différents supports ou d'éléments du texte et de connaissances extérieures au texte, et des questions nécessitant la mise en œuvre d'inférences ; de l'explicitation du lexique en prenant appui sur le contexte et l'analyse morphologique des mots ; de la verbalisation des démarches mises en œuvre pour comprendre et interpréter ; de la mise en voix/théâtralisation d'un texte après son étude collective avec justification des choix opérés ; de la « mise en chant » expressive d'un texte après son étude collective (chanson) ; de l'intégration d'une recherche autonome dans une production écrite ou orale ; de l'exploitation de textes et documents à caractère scientifique ou technologique (articles scientifiques accessibles autant que textes littéraires sur des thématiques concernant les sciences et la technologie, etc.).
	Écrire	Sans exiger d'un élève, en fin de cycle, une maîtrise de l'écrit, on attend de lui : <ul style="list-style-type: none"> qu'il écrive à la main de manière fluide et efficace et soit également capable d'écrire facilement avec le clavier d'un ordinateur ; qu'il recoure à l'écriture de manière autonome pour garder des traces de ses lectures, pour réfléchir et pour apprendre ; qu'il soit capable de formuler, à l'écrit, une réaction, un point de vue, une analyse, en réponse à une question ; qu'il soit capable de réviser son propre texte à partir de consignes ou d'outils de travail ; qu'il sache écrire de manière autonome un texte d'une à deux pages à la graphie lisible et en respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle ; que le texte produit soit rédigé dans une langue suffisamment maîtrisée pour que son intelligibilité ne soit pas compromise ; que le lexique appris dans les différentes disciplines soit réinvesti à bon escient ; qu'il puisse participer à un projet d'écriture collectif. 	Ces compétences peuvent être évaluées à travers tout ce qui, en classe ou dans les travaux d'élèves, relève de l'expression et de la communication, sur des supports variés (papier, numérique) : <ul style="list-style-type: none"> d'écrits intermédiaires ou de travail dans tous les domaines disciplinaires ; d'écrits d'invention relevant des différents genres littéraires lus et étudiés ; d'écrits propres aux différentes disciplines ; de formulation par écrit de réactions, points de vue et analyses. En mathématiques, sciences et technologie, toute situation de production d'écrit (compte rendu d'expérience ou d'observation, description d'un phénomène, etc.) peut fournir une opportunité d'évaluation des capacités à écrire en langue française (utilisation à bon escient des connecteurs logiques, réinvestissement de vocabulaire dédié, etc.). <p>En ce qui concerne la capacité à améliorer et réviser un écrit, les compétences peuvent s'évaluer également, à travers tout ce qui, en classe ou dans les travaux d'élèves, relève de :</p> <ul style="list-style-type: none"> la pratique de la révision orthographique à partir de grilles typologiques, de mise en œuvre du raisonnement et d'entraînement à la vigilance ; la révision d'un texte à partir de relectures entre pairs, de travail collectif, de confrontation à des modèles textuels ; l'écriture collaborative ; l'écriture longue qui permet de faire évoluer le travail en apportant de nouveaux modèles et de nouvelles consignes.

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION <i>Le français est la principale discipline de référence pour l'évaluation des compétences de ce sous-domaine, même si toutes les disciplines contribuent à leur construction.</i>
Arts plastiques Éducation musicale Éducation physique et sportive Français Histoire-géographie-enseignement moral et civique Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie	Exploiter les ressources de la langue Réfléchir sur le système linguistique	On attend d'un élève : <ul style="list-style-type: none"> • qu'il sache transcrire un énoncé oral sans erreur phonologique, en maîtrisant la segmentation des unités linguistiques et en utilisant une ponctuation adaptée ; • qu'il ait mémorisé l'orthographe des mots les plus fréquents ainsi que ceux qu'il a appris dans les différentes disciplines ; • qu'il soit capable, dans une situation de production écrite, ou sous la dictée, de réaliser les accords dans le groupe nominal, d'accorder le verbe et son sujet dans les cas simples définis par les attendus du programme ainsi que l'attribut avec le sujet ; • qu'il sache réviser un énoncé produit par lui-même ou un autre scripteur à partir d'indications orientant cette révision ; • qu'il sache raisonner pour trouver le sens de mots inconnus en prenant appui sur la morphologie, les réseaux de mots qu'il a appris à construire, et le contexte. 	Ces compétences peuvent être évaluées à travers tout ce qui, en classe ou dans les travaux d'élèves, relève : <ul style="list-style-type: none"> • de la lecture à voix haute (vérification de la capacité à établir des correspondances graphèmes/phonèmes ; vérification de la capacité à percevoir les groupes syntaxiques) et de la transcription d'énoncés oraux (dictés ou produits par l'élève) ; • d'activités d'observation, de manipulation, d'analyse, de tri, de classement d'unités linguistiques ; • d'élucidation du sens des mots à partir du contexte et de sa forme et de constitution de réseaux de mots (familles de mots, réseaux sémantiques) ; • de mobilisation des connaissances orthographiques dans des exercices de dictée (phrase dictée du jour, dictée négociée ou autres formes de dictée amenant les élèves à expliciter leurs raisonnements) et lors de la rédaction de textes dans des contextes variés (mise en évidence des chaînes d'accord, formulation explicite du raisonnement orthographique) ; • de mise en évidence et d'explicitation, dans les textes lus, des connecteurs, des reprises anaphoriques, des choix de temps verbaux, de la ponctuation et de la construction des phrases ; • de la révision d'écrits avec utilisation des outils appropriés.

Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale (composante 2 du domaine 1)

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET/OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	Lire et comprendre l'écrit	<p>Niveau A1 (niveau attendu en fin de cycle) Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.</p> <p>Niveau A2 (niveau abordé et susceptible d'être atteint dans une ou plusieurs activités) Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne.</p>	<p>Niveau A1 Cette compétence du niveau A1 peut être évaluée, par exemple, à travers les activités suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • repérer des indices textuels élémentaires ; • suivre des consignes brèves et simples ; • isoler des informations simples dans un court texte narratif, par exemple une carte postale ; • comprendre un récit court et simple, éventuellement avec l'aide d'illustrations, sur un sujet familier ou déjà connu ; • se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel (affiches, annonces, publicités, etc.) ; • comprendre une poésie courte et simple en rapport avec l'âge des élèves. <p>Niveau A2 Cette compétence du niveau A2 peut être évaluée, par exemple, à travers les activités suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendre des consignes écrites (pour réaliser une tâche) ; • comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics, à l'école, pour l'orientation, les instructions, la sécurité ; • trouver un renseignement spécifique dans des documents informatifs simples (prospectus, menus, annonces, horaires) ; • identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits descriptifs simples ; • comprendre une lettre personnelle simple et brève ; • saisir la trame narrative d'un récit portant sur un sujet familier ou déjà connu si celui-ci est clairement structuré.
	Écrire et réagir à l'écrit	<p>Niveau A1 (niveau attendu en fin de cycle) Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.</p> <p>Niveau A2 (niveau abordé et susceptible d'être atteint dans une ou plusieurs activités) Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».</p>	<p>Niveau A1 Cette compétence peut être évaluée, entre autres, à travers les activités amenant l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • copier, écrire sous la dictée ; • indiquer quelques renseignements personnels en répondant à un questionnaire simple ; • produire de façon autonome quelques phrases juxtaposées ; • écrire un message simple, rédiger un texte guidé sur soi-même ou sur des personnages imaginaires, savoir indiquer où ils vivent, ce qu'ils font. <p>Niveau A2 Cette compétence peut être évaluée, entre autres, à travers les activités amenant l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • remplir une fiche de renseignements ; • écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats. Écrire une courte description d'un lieu, d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles ; • écrire un court récit personnel, des biographies imaginaires et des poèmes simples.

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET/OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	Écouter et Comprendre	<p>Niveau A1 (niveau attendu en fin de cycle) Peut comprendre des mots familiers et des expressions courantes sur lui-même, sa famille et son environnement.</p> <p>Niveau A2 (niveau abordé et susceptible d'être atteint dans une ou plusieurs activités) Peut comprendre une intervention brève si elle est claire et simple.</p>	<p>Niveau A1 Cette compétence peut être évaluée, entre autres, à travers les activités amenant l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> repérer des indices sonores simples ; comprendre les consignes et les rituels de la classe ; isoler des informations simples dans un message ; comprendre un message oral pour pouvoir répondre à des besoins concrets ou réaliser une tâche ; comprendre quelques références habituelles, simples, reconnaissables, appartenant au pays de la langue concernée, en référence à des situations familières et à l'environnement concret et immédiat de l'élève ; repérer des indices culturels courants. <p>Niveau A2 Les élèves peuvent montrer leur maîtrise de cette compétence s'ils réussissent à :</p> <ul style="list-style-type: none"> identifier le sujet d'une conversation simple et en comprendre les grandes lignes ; comprendre des expressions familières de la vie quotidienne pour répondre à des besoins ; comprendre un message oral pour enrichir son point de vue et réaliser une tâche ; comprendre les points essentiels d'un document oral sur un sujet familier ou déjà connu ; comprendre quelques éléments culturels du/des pays ou de la/des régions dont on apprend la langue.
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	S'exprimer à l'oral en continu et en interaction	<p>Réagir et dialoguer</p> <p>Niveau A1 (niveau attendu en fin de cycle) Peut interagir brièvement dans des situations déjà connues en utilisant des mots et expressions simples et avec un débit lent.</p> <p>Niveau A2 (niveau abordé et susceptible d'être atteint dans une ou plusieurs activités) Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que le locuteur apporte de l'aide le cas échéant.</p>	<p>Niveau A1 Il est possible d'évaluer cette compétence à travers tous les types d'activités amenant l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> être capable d'épeler des mots familiers ; établir un contact social ; demander et donner des informations sur soi et son environnement, sur des sujets familiers ou déjà connus, sur des références culturelles simples et courantes. <p>Niveau A2 Il est possible d'évaluer cette compétence à travers tous les types d'activités amenant l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> être capable de gérer de courts échanges ; réagir à des propositions, à des situations, aux consignes de classe. Demander et fournir des renseignements ; dialoguer, échanger sur des sujets familiers, des situations courantes ou des sujets déjà connus, des éléments culturels du/des pays ou de la/des régions dont on apprend la langue.

	<p>S'exprimer à l'oral en continu et en interaction</p>	<p>Parler en continu</p> <p>Niveau A1 (niveau attendu en fin de cycle) Peut produire des expressions simples, isolées, sur les gens et les choses.</p> <p>Niveau A2 (niveau abordé et susceptible d'être atteint dans une ou plusieurs activités) Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases.</p>	<p>Niveau A1</p> <p>Il est possible d'évaluer cette compétence à travers tous les types d'activités amenant l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • reproduire un modèle oral court ; • lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition (court texte dialogué, bref discours de bienvenue, court texte fictif, informatif) ; • présenter ou décrire : se présenter et se décrire, décrire des personnes ou des personnages, des objets ou des animaux, décrire ses activités préférées ou des activités culturellement connotées ; • raconter : juxtaposer des phrases simples pour raconter une histoire courte en s'aidant d'images ou de références déjà connues ; • savoir prononcer de manière reconnaissable un répertoire limité d'expressions et de mots mémorisés. <p>Niveau A2</p> <p>Il est possible d'évaluer cette compétence à travers tous les types d'activités amenant l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire une description ou une présentation d'un sujet d'actualité ou déjà connu ; • savoir ordonner un récit ; • expliquer une situation simple, une notion connue ; • s'exprimer d'une manière suffisamment claire pour être compréhensible, au besoin en se reprenant.
--	--	---	--

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques (composante 3 du domaine 1)

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie	Utiliser les nombres entiers, les nombres décimaux et les fractions simples	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser et représenter les grands nombres entiers, des fractions simples, les nombres décimaux. Calculer avec des nombres entiers et des nombres décimaux. Comparer, estimer, mesurer, calculer des grandeurs en utilisant des nombres entiers et des nombres décimaux : longueur (périmètre, distance), aire, volume, angle, vitesse, masse, coûts. Exprimer une grandeur mesurée ou calculée dans une unité adaptée. 	<p>La bonne compréhension et l'utilisation pertinente du langage des nombres entiers (jusqu'à 12 chiffres) et des nombres décimaux peuvent être évaluées à travers des situations et dans des contextes variés faisant notamment intervenir les nouvelles grandeurs rencontrées au cycle 3 (longueur [périmètre], aire, volume, angle, vitesse, masse) :</p> <ul style="list-style-type: none"> la résolution de problèmes simples mettant en jeu des nombres entiers ou décimaux (mesures) ; des questions brèves, posées oralement par l'enseignant ou à l'aide d'un système de vidéoprojection pour la classe ou encore de supports individuels (papier, ordinateur ou tablette), relevant du calcul mental ou en ligne ; des exercices techniques permettant de s'assurer de la bonne compréhension du système décimal de position et en particulier de l'écriture à virgule avec un dépassement de conceptions erronées ou difficultés fréquentes et identifiées, ou de la maîtrise des techniques opératoires (sans technicité excessive). <p>Pour les fractions simples, l'évaluation peut être menée à travers des exercices permettant de s'assurer de la bonne compréhension de la notation, notamment en établissant des liens d'égalité ou d'ordre entre des fractions simples.</p> <p>La demi-droite graduée, notamment avec des zooms successifs, est un outil d'évaluation pertinent pour s'assurer de la bonne compréhension des nouveaux nombres rencontrés au cycle 3, tant pour y placer ces nombres que pour y lire le nombre correspondant à une graduation donnée.</p> <p>L'évaluation des élèves prend en compte la justesse des calculs, mais aussi toute mise en œuvre d'idées pertinentes et notamment le choix des opérations effectuées, ainsi que les essais, avec des nombres choisis par l'élève et les démarches engagées, même non abouties.</p> <p>L'évaluation de cette compétence peut concerner toutes les disciplines à travers des activités de différentes natures et prend en compte la capacité à utiliser le lexique, les unités et les instruments de mesure adaptés aux grandeurs à mesurer.</p>
Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie	Reconnaitre des solides usuels et des figures géométriques Se repérer et se déplacer	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaitre, nommer, décrire, reproduire, représenter, construire des figures et solides usuels. Reconnaitre et utiliser quelques relations géométriques (notions d'alignement, d'appartenance, de perpendicularité, de parallélisme, d'égalité de longueurs, d'égalité d'angle, de distance entre deux points, de symétrie, d'agrandissement et de réduction). [Se] repérer et [se] déplacer dans l'espace en utilisant ou en élaborant des représentations. 	<p>L'évaluation de la bonne compréhension des définitions et des propriétés des figures planes usuelles (triangle, triangle rectangle, triangle isocèle, triangle équilatéral, quadrilatère, carré, rectangle, losange, cercle), des propriétés géométriques (notions d'alignement, d'appartenance, de perpendicularité, de parallélisme, d'égalité de longueurs, d'égalité d'angles, de distance entre deux points, de symétrie, d'agrandissement et de réduction) et du vocabulaire associé (polygone, côté, sommet, angle, demi-droite, segment, cercle, rayon, diamètre, milieu, médiatrice, hauteur, etc.) étudiés au cycle 3 se fait avant tout en acte, dans la reproduction ou la construction de figures simples ou d'assemblages de figures simples. Les programmes de construction, à réaliser ou à rédiger, sont des outils particulièrement utiles pour l'évaluation.</p> <p>L'aptitude des élèves à reconnaître et décrire des solides continue, comme au cycle 2, à être évaluée à travers de nombreuses situations faisant intervenir des objets en trois dimensions comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> classement ou tri argumentés d'objets ou de solides, notamment de solides construits par les élèves eux-mêmes à partir de patrons fournis ou à construire ; jeux de portraits, au cours desquels les élèves sont amenés, soit à trouver le solide cherché, soit à faire trouver un solide, notamment en s'appuyant sur le dénombrement des faces, arêtes et sommets ; association d'un solide (polyèdre ou assemblage de cubes par exemple) ou d'une scène en trois dimensions et de différentes vues de ce solide ou de cette scène (de face, de dessus, etc.). <p>L'évaluation des élèves peut être menée en les invitant à décrire, coder ou décoder des déplacements à partir de plans, de cartes ou de schémas d'environnements connus ou non.</p> <p>L'évaluation porte également sur l'aptitude des élèves à lire ou écrire un programme, dans un langage approprié, permettant l'exécution d'un déplacement d'un robot ou d'un personnage sur un écran.</p>

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps (composante 4 du domaine 1)

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Arts plastiques Éducation musicale Éducation physique et sportive	S'exprimer par des activités, physiques, sportives ou artistiques	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une performance optimale <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices dans différentes familles pour aller plus vite, plus longtemps, plus haut, plus loin. - Combiner une course, un saut, un lancer pour faire la meilleure performance cumulée. - Mesurer et quantifier les performances, les enregistrer, les comparer, les classer, les traduire en représentations graphiques. - Assumer les rôles de chronométrateur et d'observateur. • Conduire un déplacement dans un milieu inhabituel <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser, seul ou à plusieurs, un parcours dans plusieurs environnements inhabituels, en milieu naturel aménagé ou artificiel. - Connaître et respecter les règles de sécurité qui s'appliquent à chaque environnement. - Identifier la personne responsable à alerter ou la procédure en cas de problème. - Valider l'attestation scolaire du savoir nager (ASSN), conformément à l'arrêté du 9 juillet 2015. • Présenter collectivement une prestation corporelle <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser en petits groupes deux séquences : une à visée acrobatique destinée à être jugée, une autre à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir. - Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres. • S'opposer individuellement ou collectivement pour gagner un duel ou un match <ul style="list-style-type: none"> - S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque. - Maintenir un engagement moteur efficace sur tout le temps de jeu prévu. - Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre. - Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur) inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe. - Accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter. 	<p>L'évaluation permet de vérifier que les élèves ont stabilisé de nouvelles coordinations et adapté leur motricité, dans un but de performance.</p> <p>Le contexte d'évaluation peut être : une course longue (au moins 10 minutes à allure régulière), une épreuve combinée en athlétisme, la natation longue ou de vitesse.</p> <p>Au regard des ressources de l'élève, l'évaluation prend en compte à la fois la performance réalisée (en termes de temps ou distance) et le niveau d'habileté. La capacité à tenir différents rôles sociaux (chronométrateur, observateur) est appréciée lors des séquences d'apprentissage.</p> <p>L'évaluation permet de vérifier que les élèves se déplacent de manière efficace et en sécurité dans un milieu inhabituel et réalisent des choix adaptés à leurs ressources.</p> <p>Le contexte d'évaluation peut être : parcours d'escalade, d'orientation, activités nautiques, activités de roule ou de glisse, etc.</p> <p>Le milieu peut être un milieu naturel aménagé, ou artificiel.</p> <p>Les élèves sont évalués dans au moins deux environnements différents.</p> <p>L'évaluation prend en compte la pertinence des choix et l'efficacité motrice.</p> <p>L'évaluation permet de vérifier que les élèves utilisent un registre expressif au service de la création d'un projet collectif (à partir de séquences déjà mémorisées), et apprécient les prestations de leurs camarades à l'aide de critères simples.</p> <p>Le contexte d'évaluation peut être : la danse, avec une grande diversité de supports possibles actuels ou plus traditionnels, les activités gymniques, les arts du cirque, etc.</p> <p>Les élèves sont évalués dans deux contextes différents (acrobatique et artistique).</p> <p>L'évaluation prend en compte à la fois la qualité du projet et de l'exécution ou de l'interprétation.</p> <p>L'évaluation permet de vérifier que les élèves recherchent le gain de la rencontre par des choix tactiques simples et des actions motrices adaptées, coopèrent pour attaquer et défendre, et acceptent de tenir des rôles simples d'arbitre et d'observateur.</p> <p>Les contextes d'évaluation peuvent être des jeux d'opposition collective (jeux traditionnels, collectifs, pré-sportifs) ou individuelle (jeux de raquette ou de combat).</p> <p>Les élèves sont évalués dans deux contextes différents (affrontement collectif et individuel), dans des situations aménagées et adaptées aux ressources des élèves.</p> <p>L'évaluation peut prendre en compte des dimensions collectives.</p> <p>En sports collectifs (ou doubles en sports de raquettes), la constitution des équipes doit permettre à chaque élève d'exploiter au mieux son potentiel.</p> <p>La capacité à tenir différents rôles sociaux (arbitre, coach) est appréciée lors des séquences d'apprentissage.</p>

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Arts plastiques Éducation musicale	<p>Pratiquer les arts en mobilisant divers langages artistiques et leurs ressources expressives</p> <p>Prendre du recul sur la pratique artistique individuelle et collective</p>	<ul style="list-style-type: none"> Formuler ses émotions, argumenter une intention. <p>Arts plastiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> Réaliser, donner à voir et à réfléchir sur des productions plastiques de natures diverses suivant une intention artistique. Dans un projet artistique, repérer les écarts entre l'intention de l'auteur, la production et l'interprétation par les spectateurs. <p>Éducation musicale</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier, choisir et mobiliser les techniques vocales et corporelles au service du sens et de l'expression. Explorer les sons de la voix et de son environnement, imaginer des utilisations musicales, créer des organisations dans le temps d'un ensemble de sons sélectionnés. 	<p>Enseignements artistiques (évaluateur / valideur)</p> <p>Arts plastiques :</p> <p>Toutes les situations où les élèves sont amenés à pratiquer les arts plastiques dans une intention à visée artistique peuvent permettre d'évaluer ces compétences.</p> <p>Les pratiques plastiques de nature diverse avec des moyens et des langages variés, dans des projets personnels d'élève ou dans une démarche de projet de toute la classe, l'observation et l'analyse des productions comme des œuvres d'art peuvent permettre d'évaluer ces compétences.</p> <p>La verbalisation (l'explicitation) des pratiques et des productions est le vecteur principal de cette évaluation, en cultivant dans chaque séquence les dimensions collectives (approche formative) et plus ponctuellement dans l'année le bilan individuel des acquis (approche sommative).</p> <p>Éducation musicale</p> <p>Toutes les situations où les élèves sont amenés à chanter dans une intention expressive peuvent permettre d'évaluer ces compétences.</p> <p>Que ce soit avec la voix ou bien d'autres sources sonores, la recherche d'une organisation musicale au départ d'un ensemble de sons issus d'une exploration ou d'une recherche peut permettre d'évaluer ces compétences.</p>

Domaine 2 – cycle 3 : Les méthodes et outils pour apprendre

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Arts plastiques Éducation musicale Éducation physique et sportive Français Histoire-géographie-enseignement moral et civique Langues vivantes Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie	Se constituer des outils de travail personnel et mettre en place des stratégies pour comprendre et apprendre	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser l'écrit de manière autonome pour réfléchir et pour apprendre. Trouver des solutions pour résoudre un problème de compréhension. Planifier les étapes et les tâches pour la réalisation d'une production. 	<p>L'évaluation peut être réalisée dans les situations ordinaires de classe, dans tous les champs disciplinaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> quand est nécessaire le recours à l'écrit sous diverses formes : carnet de bord, journal de lecture, affichages, cahier de brouillon, écrits de travail, etc. ; en examinant quelles stratégies les élèves mettent en œuvre quand ils peinent à comprendre un texte, un énoncé, une tâche ; quand les tâches à réaliser requièrent une planification : préparation d'un exposé, mise en œuvre d'un protocole expérimental, etc.
	Coopérer et réaliser des projets	<ul style="list-style-type: none"> Définir et respecter une organisation et un partage des tâches dans le cadre d'un travail de groupe, que ce soit pour un projet ou lors des activités ordinaires de la classe. 	<p>L'évaluation est effectuée lors d'une réalisation individuelle ou collective dont le cadre a été fixé par l'enseignant : écriture longue, présentation orale, production dans le cadre de tout projet touchant la pratique et la culture littéraires et artistiques, les pratiques sportives, les sciences et la technologie (création, exposition, spectacle, événement, blog, réalisations expérimentales, mise en œuvre d'un protocole expérimental, réalisation d'objets, etc.).</p> <p>L'élève doit être capable d'identifier et d'ordonner les étapes essentielles de la réalisation, de décrire les tâches associées à ces étapes, de confronter les résultats obtenus aux objectifs fixés.</p>
	Rechercher et trier l'information et s'initier aux langages des médias	<ul style="list-style-type: none"> Maîtriser le fonctionnement du CDI (6^e). Rechercher des informations dans différents médias (presse écrite, audiovisuelle, web) et ressources documentaires. Interroger la fiabilité des sources des informations recueillies. 	<p>L'évaluation peut s'effectuer dans le cadre de situations problèmes amenant les élèves à réaliser des recherches, par exemple au CDI, dans différents médias, y compris des médias étrangers adaptés à leur âge (construction d'un exposé, préparation d'un débat, activité scientifique effectuée en groupe ou en autonomie, analyse d'une œuvre, préparation d'une visite, etc.).</p> <p>Cette évaluation prend en compte la capacité des élèves, guidés par l'enseignant, à choisir des informations fiables et à en identifier les sources.</p>
	Mobiliser des outils numériques pour apprendre, échanger, communiquer	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser des outils numériques pour réaliser une production. 	<p>L'évaluation s'effectue dans les situations de production qui nécessitent :</p> <ul style="list-style-type: none"> l'utilisation des outils d'écriture (traitement de texte, correcteur orthographique, dictionnaires en ligne, etc.) ; l'utilisation d'outils numériques intégrant sons et images (diaporamas, carte heuristique, etc.) pour réaliser un exposé ou garder une trace de son travail ; l'utilisation des outils de création visuelle et sonore (pièce musicale, production plastique, image, production multimédia, création numérique, réalisation et tenue d'un blog, maquette numérique, etc.).

Domaine 3 – cycle 3 : La formation de la personne et du citoyen

L'évaluation est réalisée dans des situations diverses, dans le quotidien de la classe dans les enseignements et dans l'établissement ou lors d'activités et d'actions hors de l'établissement, dans le cadre du parcours citoyen. L'observation des élèves est privilégiée.

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Arts plastiques Éducation musicale Éducation physique et sportive Français Histoire-géographie-enseignement moral et civique Langues vivantes Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie	Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions, respecter celles des autres	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer des émotions ressenties. Formuler une opinion, prendre de la distance avec celle-ci, la confronter à celle d'autrui et en discuter. 	<p>L'évaluation prend en compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> la formulation à l'oral avec un vocabulaire approprié d'une émotion ressentie lors de la découverte d'une œuvre d'art, lors de la lecture d'un livre, d'un texte... ; la formulation des émotions à l'écrit dans un carnet de lecture, ou tout autre support permettant de recueillir et de conserver des impressions personnelles ; la participation à des échanges oraux pour confronter des points de vue en prenant en compte la parole d'autrui ; l'investissement personnel dans une production artistique collective (interprétation de chanson, mise en œuvre d'une exposition de productions des élèves).
	Comprendre la règle et le droit	<ul style="list-style-type: none"> Identifier et connaître les grands principes, les valeurs et les symboles de la République française. S'approprier et respecter les règles de fonctionnement de son école ou de son établissement et de collectifs plus restreints, et participer à leur élaboration. 	<p>L'évaluation peut être réalisée dans le cadre :</p> <ul style="list-style-type: none"> d'un travail sur quelques extraits de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, de la Convention des droits de l'enfant ou de la Charte de la laïcité ; d'études de cas, de débats ou jeux de rôles qui mobilisent les valeurs de la République ; de différentes situations au sein de la classe, de l'établissement ou à l'extérieur dans lesquelles les élèves ont à respecter des règles collectives pour assurer la sécurité de chacun (activités sportives et/ou expérimentales) et/ou permettre un fonctionnement collectif efficace (réalisation d'un projet collectif, jeu sportif, situations de classe quotidiennes). <p>L'évaluation vise à vérifier la capacité de l'élève à respecter des règles collectives, à rappeler ces règles à d'autres élèves, à les aider à les appliquer, à proposer des aménagements d'une règle si besoin.</p>
	Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement	<ul style="list-style-type: none"> Percevoir les enjeux d'ordre moral d'une situation réelle ou fictive. Dépasser des clichés et des stéréotypes. 	<p>L'évaluation s'effectue lors d'activités dans le quotidien de la classe à l'oral et/ou à l'écrit qui mobilisent la compréhension des valeurs morales et de la République :</p> <ul style="list-style-type: none"> présentes dans des œuvres de fiction, portées par des personnages et leurs actions (procès fictifs, jeux de rôle, débats, cercles de lecture, etc.) ; dans le cadre de situations concrètes, de sujets d'actualité, à partir de supports divers dont les médias ; dans le cadre des activités collectives, en classe ou à l'extérieur de la classe, qui peuvent donner lieu à une réflexion sur les stéréotypes repérables dans des propos ou des comportements.

Domaine 4 – cycle 3 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques

Les situations d'évaluation doivent mobiliser les connaissances et les compétences des programmes de mathématiques et sciences et technologie. Elles prennent des formes variées : activités expérimentales, activités documentaires, résolution d'exercices, de problèmes, etc. Les situations d'évaluation sont proches de situations d'apprentissage.

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie	Mener une démarche scientifique ou technologique, résoudre des problèmes simples	<ul style="list-style-type: none"> • Extraire et organiser les informations utiles à la résolution d'un problème. • Représenter des phénomènes ou des objets. • Résoudre des problèmes impliquant des nombres (entiers, décimaux, fractions simples) rapportés ou non à des grandeurs. 	<p>À partir d'un énoncé, de documents, d'une situation expérimentale et/ou d'une observation (directe ou filmée), l'élève peut être mis en situation de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • décrire des phénomènes ou objets ; • identifier des besoins, des fonctions techniques, des solutions techniques ; • reformuler en langage courant l'énoncé et les consignes du problème à résoudre ; • repérer les informations pouvant être mises en lien. <p>Les compétences de représentation peuvent être évaluées à travers l'utilisation et/ou la réalisation de dessins, de croquis, de schémas, de figures géométriques, de symboles propres aux disciplines.</p> <p>En mathématiques, l'aptitude des élèves à résoudre des problèmes peut être évaluée à travers de nombreux types de problèmes en une ou plusieurs étapes. Les problèmes proposés doivent, notamment, pouvoir permettre d'évaluer l'aptitude des élèves à résoudre ces problèmes de façon autonome.</p> <p>Les problèmes proposés font appel aux connaissances et savoir-faire de l'ensemble des programmes, les parties « grandeurs et mesures » et « nombres et calculs » sont fortement mobilisées, mais aussi la partie « espace et géométrie » où les constructions à effectuer peuvent s'appuyer sur des raisonnements non triviaux.</p> <p>Lorsque la réponse de l'élève n'est pas celle attendue, l'évaluation doit prendre en compte l'effectivité de la recherche, la pertinence de la modélisation, la bonne appréhension de systèmes de représentation, la qualité du raisonnement, la justesse des calculs et la clarté de la communication orale ou écrite pour expliciter les démarches ou les raisonnements.</p> <p>Les outils d'évaluation doivent permettre aux élèves de disposer d'espaces d'expression suffisants pour mener leur recherche et à l'enseignant de s'appuyer sur les traces de recherche pour repérer les compétences mises en œuvre, en particulier dans les cas où le travail mené n'a pas conduit au résultat attendu. L'enseignant veillera à rendre explicite la prise en compte du travail de recherche, du raisonnement que les traces écrites font apparaître.</p>

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
<p>Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie</p>	<p>Mener une démarche scientifique ou technologique, résoudre des problèmes simples</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre un protocole expérimental, concevoir ou produire tout ou partie d'un objet technique. • Communiquer sur ses démarches, ses résultats. 	<p>En sciences et technologie, la compétence de résolution de problème simple peut être évaluée à travers l'analyse d'un problème, d'une situation expérimentale ou du fonctionnement d'un objet qui conduit l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • identifier des relations de causes à effet ; • choisir une hypothèse pertinente en fonction du contexte d'étude ; • choisir des éléments pertinents pour la résolution de problèmes ; • proposer des éléments de réalisation expérimentale pour tester une hypothèse ; • interpréter des résultats issus de mesures ou d'observations pour valider ou invalider une hypothèse. <p>Les situations d'évaluation proposées conduisent l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser des instruments d'observation ; • mesurer ; • réaliser ou utiliser un dispositif expérimental simple ou un objet technique par association d'éléments existants ; • respecter les consignes ; • valider le bon fonctionnement d'un dispositif ; • mettre en œuvre des techniques de préparation et de collecte ; • utiliser des modèles analogiques ; • utiliser des logiciels dédiés (acquisition, tableur, géométrie dynamique, modeleur volumique, etc.). <p>L'évaluation de la capacité à communiquer ses démarches et ses résultats pourra se faire à l'écrit ou à l'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> • transcription partielle (d'une étape par exemple) d'un raisonnement, d'une démonstration, d'une réalisation expérimentale ou technologique (maquette matérielle ou numérique) ; • présentation orale de tout ou partie d'une activité menée seul ou en groupe. <p>L'évaluation prend en compte de manière significative l'utilisation correcte de la langue française et des langages mathématique, scientifique et informatique.</p>
<p>Éducation physique et sportive Mathématiques Physique-chimie Sciences de la vie et de la Terre Technologie</p>	<p>Mettre en pratique des comportements simples respectueux des autres, de l'environnement, de sa santé</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Appliquer les consignes, respecter les règles relatives à la sécurité et au respect de la personne et de l'environnement. • Relier certaines règles et consignes aux connaissances. 	<p>L'évaluation prend en compte les items suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • application systématique des règles de tri des déchets ; • application systématique des règles de sécurité dans les domaines de l'optique, de l'électricité et des produits chimiques (y compris à usage domestique) ; • respect du vivant et de l'environnement lors des sorties de terrain et des activités expérimentales ; • port, de manière raisonnée, des équipements de protection individuelle lors des activités expérimentales en laboratoire. <p>L'évaluation de la capacité à mettre en lien les règles et consignes et les connaissances peut se faire au travers de situations qui amènent l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • justifier certaines règles et consignes simples ; • contribuer à l'élaboration des quelques règles et consignes simples.

Domaine 5 – cycle 3 : Les représentations du monde et l'activité humaine

L'évaluation est réalisée dans des situations diverses, dans le quotidien de la classe ou lors d'activités complémentaires aux enseignements, de sorties ou de voyages scolaires (dont les activités réalisées dans le cadre du PEAC), à partir de supports variés : œuvres, textes, images, cartes, frises chronologiques... L'évaluation met les élèves en situation d'établir des relations entre des objets divers qu'ils relèvent d'une même discipline ou de disciplines différentes.

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Arts plastiques Éducation musicale Éducation physique et sportive Français Histoire-géographie - enseignement moral et civique Langues vivantes Mathématiques	Situer et se situer dans le temps et l'espace	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser des repères dans le temps : <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer un événement d'une durée ; mesurer des durées (en années, siècles, ou millénaires). - Connaître et situer dans le temps de grandes périodes historiques, et au sein de celles-ci quelques événements, acteurs ou œuvres littéraires et artistiques. - Distinguer l'antériorité, la postériorité, la simultanéité. - Distinguer le temps de l'histoire de celui du récit, maîtriser la chronologie narrative, savoir ordonner un récit. • Maîtriser des repères dans l'espace : <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et localiser de grands repères géographiques sur des supports cartographiques variés, y compris numériques (cartes ou plans). - Se repérer et repérer des lieux dans l'espace en utilisant des plans et des cartes. - Situer une œuvre littéraire ou artistique dans une aire géographique et culturelle. 	On peut évaluer les élèves à partir des situations suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • placer sur une frise quelques repères historiques mémorisés et pouvoir en dire quelque chose (les illustrer d'éléments de connaissance) ; • situer dans le temps et ordonner quelques faits, événements, auteurs ou œuvres au sein d'une production orale ou écrite ; • distinguer les temps historiques des temps géologiques ; • reconstituer la chronologie d'un récit ; • mettre en relation des œuvres littéraires et artistiques d'une même époque ou comparer des œuvres d'époques différentes ; • lire une carte ou un plan pour prélever des informations et des repères ; distinguer la carte ou le plan de la photographie ; • nommer et localiser les grands repères géographiques du monde (continents, océans, pôles, chaînes de montagnes) et de la France sur des cartes (le planisphère, la carte de l'Europe, la France) ; • se repérer et repérer des lieux et des espaces sur des cartes à différentes échelles (planisphère, continent, France) : le plan, la carte, papier ou numérique ; • élaborer un projet de déplacement en mobilisant la notion de distance et le vocabulaire approprié ; • mobiliser des connaissances pour relier une œuvre à son contexte géographique et culturel ; • comprendre et utiliser la notion d'échelle géographique lors de l'analyse ou de la production de représentations de l'espace.

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Arts plastiques Éducation musicale Éducation physique et sportive Français Histoire-géographie - enseignement moral et civique Langues vivantes Mathématiques	Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde		<i>L'évaluation est réalisée dans différentes situations de classe (dont des sorties scolaires réalisées dans le cadre du PEAC), elle prend en compte la capacité de l'élève à :</i>
		<ul style="list-style-type: none"> Reconnaitre et pouvoir situer quelques œuvres, textes, dans leurs contextes (historique, géographique, culturel) pour en construire la signification. 	<ul style="list-style-type: none"> repérer dans son environnement proche des traces du passé ; caractériser la nature d'une œuvre et l'associer à un ou à des contextes historique, géographique, culturel ; sélectionner des informations d'un texte, d'un document, d'une œuvre pour en construire la signification.
		<ul style="list-style-type: none"> Identifier quelques enjeux du développement durable dans les organisations humaines. 	<ul style="list-style-type: none"> repérer dans l'organisation et l'action d'une société étudiée, quelques enjeux du développement durable.
		<ul style="list-style-type: none"> Mobiliser des connaissances pour décrire, caractériser et comprendre quelques documents, textes ou œuvres témoignant d'organisations humaines du passé ou du présent. 	<ul style="list-style-type: none"> identifier et décrire des paysages, des textes, des œuvres en mobilisant le vocabulaire adéquat ; décrire, dans le cadre des exemples de situations qui leur sont soumis, l'organisation et l'action d'une société.
		<ul style="list-style-type: none"> Comprendre et interpréter des textes ou des œuvres. 	<ul style="list-style-type: none"> identifier des symboles présents dans une œuvre, un texte ; reconnaître des personnages types ; identifier et analyser les émotions, les sentiments éprouvés par les personnages ; mettre en relation une œuvre, un texte avec son expérience personnelle ; exprimer les effets produits par une œuvre, un texte et en rechercher les causes dans des choix d'écriture et de composition ; présenter une œuvre à l'oral et formuler un jugement de goût argumenté ; identifier les genres littéraires comme grandes catégories (poésie, théâtre, récit...) à partir de leurs principales caractéristiques.
	Raisonnement, imaginer, élaborer, produire		<i>L'évaluation est réalisée à partir de différentes situations, qui amènent l'élève à :</i>
	<ul style="list-style-type: none"> Décrire et raconter une histoire, décrire et expliquer une situation historique ou géographique à l'oral ou à l'écrit. Élaborer un raisonnement et l'exprimer en utilisant des langages divers. 	<ul style="list-style-type: none"> élaborer une description d'un personnage, d'un événement, d'une période historique, ou d'un paysage ou d'un lieu ; raconter une histoire à l'écrit ou à l'oral, en respectant une consigne ; élaborer un récit historique. élaborer une production écrite simple, textuelle, schématique ou graphique, pour décrire, expliquer ou exprimer un raisonnement ; formuler des hypothèses d'explication d'une situation, d'un événement, d'actions d'hommes et de femmes ; formuler des hypothèses d'interprétation des œuvres et des textes et des situations qu'ils représentent. 	

DISCIPLINE(S) ENSEIGNÉE(S) CONTRIBUANT À L'ÉVALUATION DES ACQUIS	ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	EN FIN DE CYCLE 3, L'ÉLÈVE QUI A UNE MAÎTRISE SATISFAISANTE (NIVEAU 3) PARVIENT NOTAMMENT À :	CONTEXTES ET / OU SITUATIONS POSSIBLES D'ÉVALUATION
Arts plastiques Éducation musicale Éducation physique et sportive Français Histoire-géographie - enseignement moral et civique Langues vivantes Mathématiques	Raisonnement, imaginer, élaborer, produire	<ul style="list-style-type: none"> Pratiquer diverses formes de créations littéraires et artistiques. 	<p><i>L'évaluation est réalisée à partir de différentes situations, qui amènent l'élève à :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> pratiquer l'écriture d'invention en prenant appui sur les textes lus et étudiés ; réaliser des performances orales relevant des arts du récit, de la diction poétique et du théâtre (de la récitation à la création de spectacles) ; tirer parti, des données matérielles, techniques, sémantiques de créations artistiques préexistantes, en modifier le sens ou la nature, dans un projet de création ou d'interprétation nouvelles ; établir des liens entre son propre travail de création, les œuvres et les démarches artistiques rencontrées et étudiées ; distinguer les positions d'auteur, de spectateur ou d'auditeur, et accepter que sa propre création soit l'objet d'une appréciation des autres.

4-2 Le LSU (Livret Scolaire Unique) du CP à la troisième

SOMMAIRE

Fiche 1 - SE CONNECTER AU LIVRET	→ Tous
Fiche 2 - CHOISIR LE TYPE D'IMPORT	→ CE
Fiche 3 - SYNCHRONISER BASE ELEVE – ENSEIGNANTS	→ DE / CE
Fiche 4 - PARAMETRER LES PERIODES	→ DE / CE
Fiche 5 - REALISER UN IMPORT	→ CE
Fiche 6 - PARAMETRER LES TYPES DE POSITIONNEMENT POSSIBLES	→ CE
Fiche 7 - SAISIE COLLECTIVE	→ Tous
Fiche 8 - SAISIE COLLECTIVE : EXEMPLE DES PARCOURS SCOLAIRES	→ Tous
Fiche 9 - LES ICONES ACTIONS DU LIVRET	→ Tous
Fiche 10 - VERROUILLER UN BILAN	→ DE / CE
Fiche 11 - EDITER UN BILAN	→ PE / DE / CE
Fiche 12 - RAPPORT D'EXECUTION IMPORT	→ DE / CE

Légende : PE : professeur des écoles

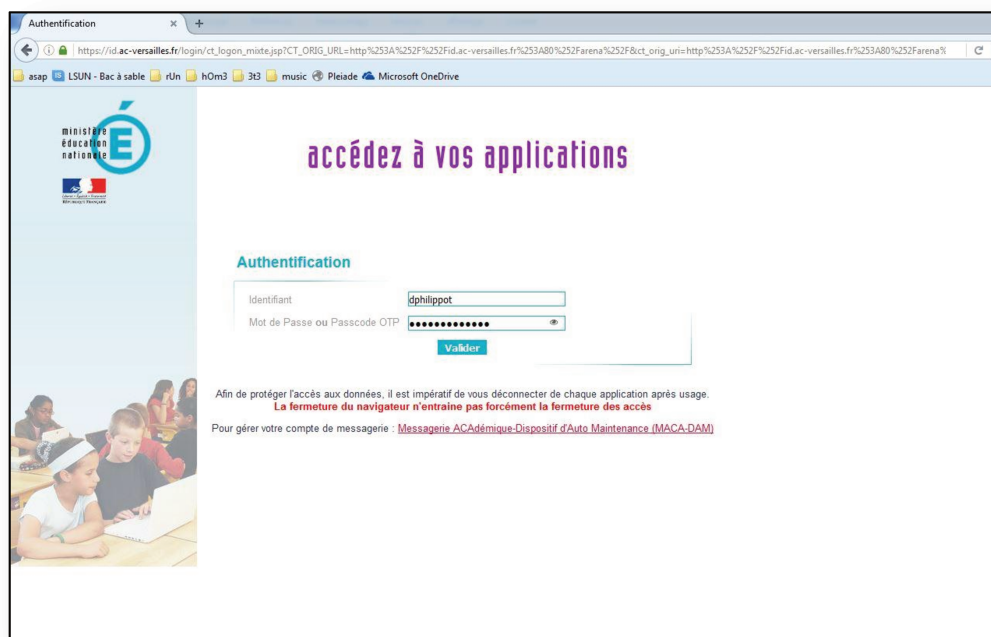
DE : directeur d'école

CE : chef d'établissement

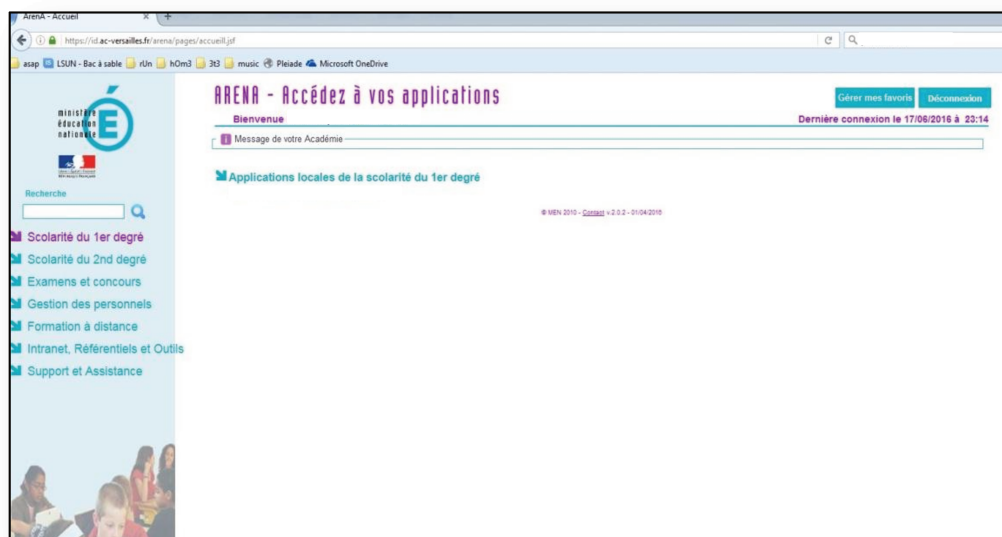
Tous : tous les utilisateurs (professeur, CPE, directeur et chef d'établissement)

ETAPE 1 : SE CONNECTER AU PORTAL ARENA

Le portail ARENA est accessible via le site de votre académie, ou par la recherche de « portail ARENA » suivi du nom de votre académie dans tout moteur de recherche internet. L'identifiant et le code d'accès sont ceux de votre accès à iProf.



ETAPE 2 : SE CONNECTER A LA SCOLARITE 1D ou 2D



ETAPE 3 : CLIQUER SUR LE LIEN « LIVRET SCOLAIRE UNIQUE »



ETAPE 1 : SE CONNECTER EN IMPORT



ETAPE 2 : CHOISIR L'ACTION SOUHAITEE (mode saisie manuelle dans l'exemple)



ETAPE 3 : UTILISER L'ICONE « CRAYON » POUR MODIFIER LE CHOIX



ETAPE 4 : UTILISER L'ICONE « DISQUETTE » POUR ENREGISTRER (choix du mode « import logiciel »)



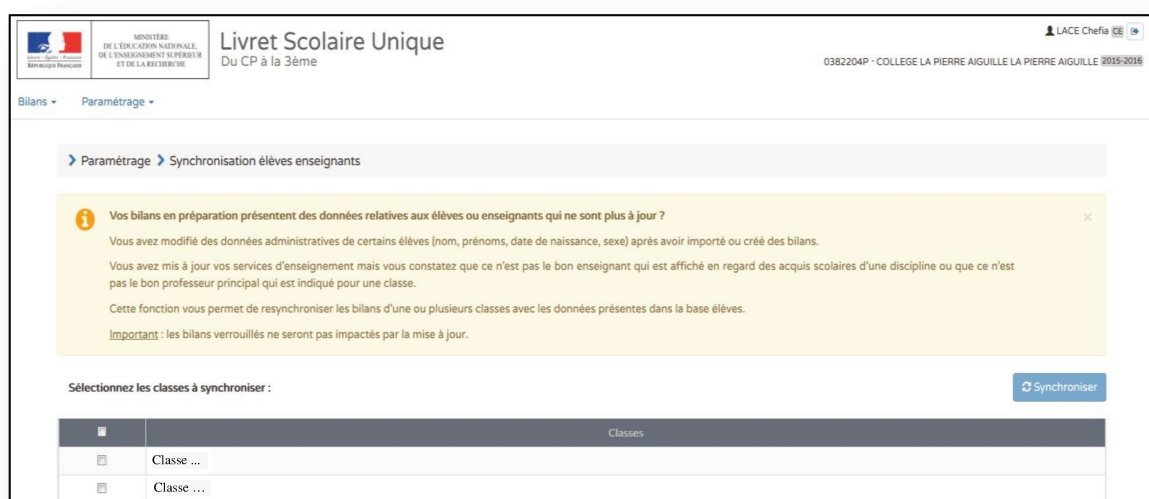
ETAPE 5 : ENREGISTRER VOTRE CHOIX QUI MODIFIE LES ELEMENTS DES MENUS DU LIVRET



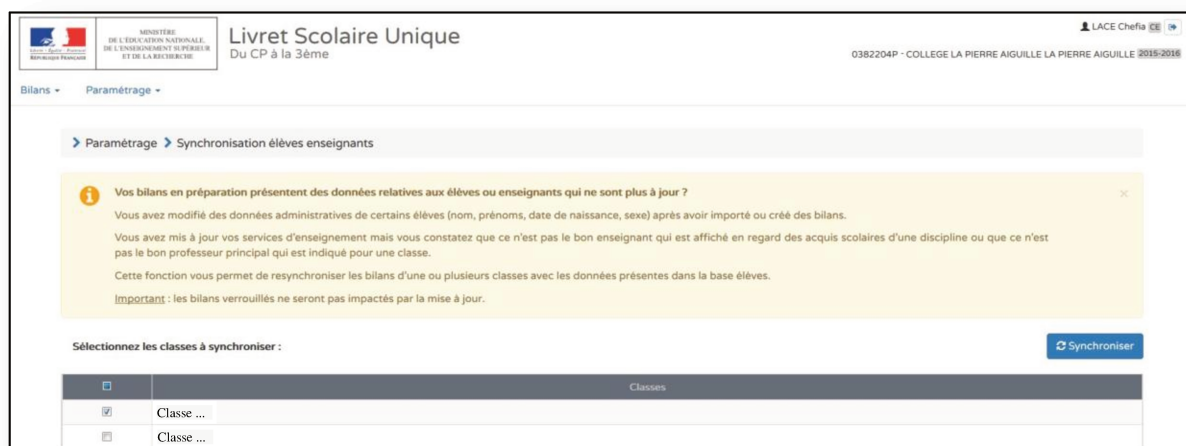
ETAPE 1 : SE CONNECTER EN SYNCHRONISATION ELEVES - ENSEIGNANTS



ETAPE 2 : CHOISIR L'ACTION SOUHAITEE



ETAPE 3 : SELECTIONNER TOUTES LES CLASSES OU LA CLASSE



ETAPE 4 : LANCER LA SYNCHRONISATION

The screenshot shows the 'Livret Scolaire Unique' interface. At the top left, there are logos for the Ministry of National Education, Higher Education and Research, and the National Institute for Educational Research. The title 'Livret Scolaire Unique' is prominently displayed, with the subtitle 'Du CP à la 3ème' below it. On the top right, the user 'LACE Chefia' is logged in, and the school information '0382204P - COLLEGE LA PIERRE AIGUILLE LA PIERRE AIGUILLE 2015-2016' is shown. Below the header, there are navigation options for 'Bilans' and 'Paramétrage'. The main content area shows a breadcrumb trail: 'Paramétrage > Synchronisation élèves enseignants'. A blue notification bar indicates 'Synchronisation lancée pour : 3A'. Below this, a table displays the synchronization status:

Statut	Message
⚠	Aucune période n'est paramétrée pour la division 3A.
✓	La synchronisation s'est déroulée avec succès.

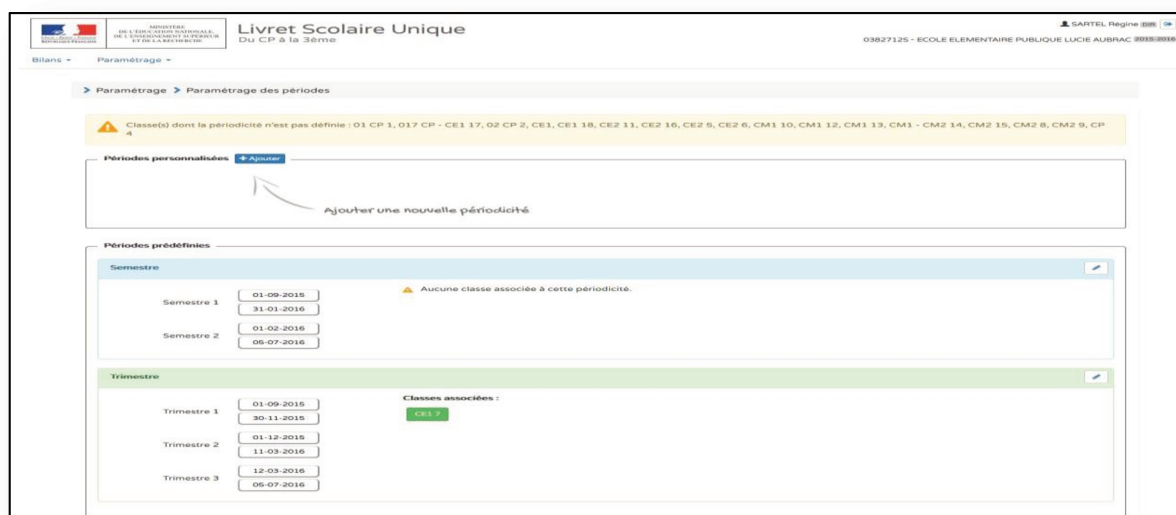
A 'Retour' button is located at the bottom right of the interface.

ETAPE 5 : REVENIR AU MENU PRINCIPAL EN CLIQUANT SUR « RETOUR » OU SUR « LIVRET SCOLAIRE UNIQUE DU CP A LA 3EME »

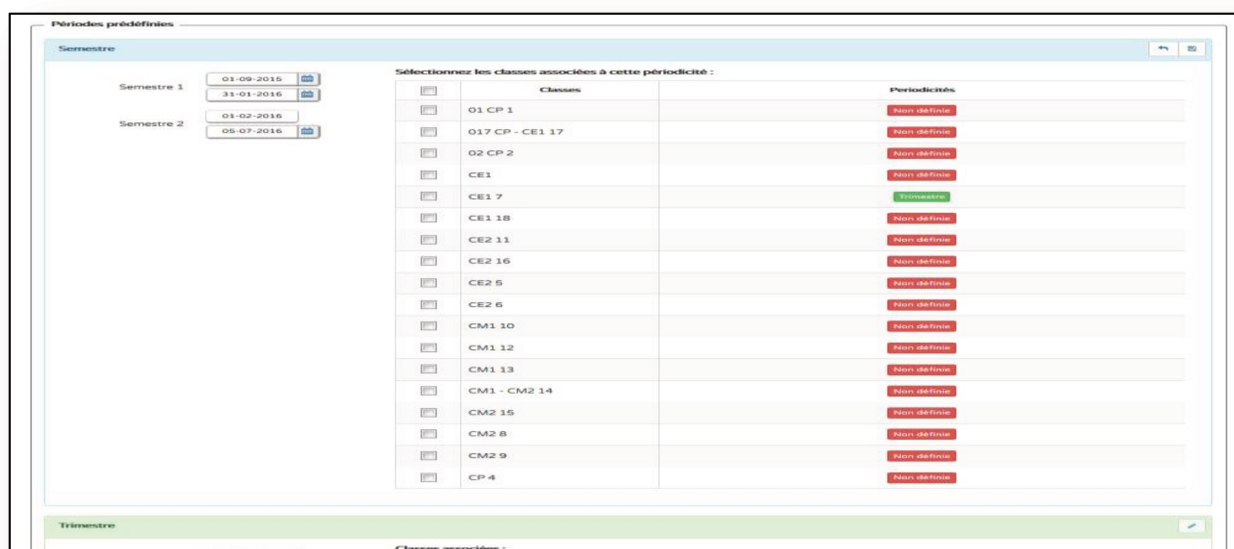
ETAPE 1 : SE CONNECTER AU MENU PARAMETRAGE DES PERIODES



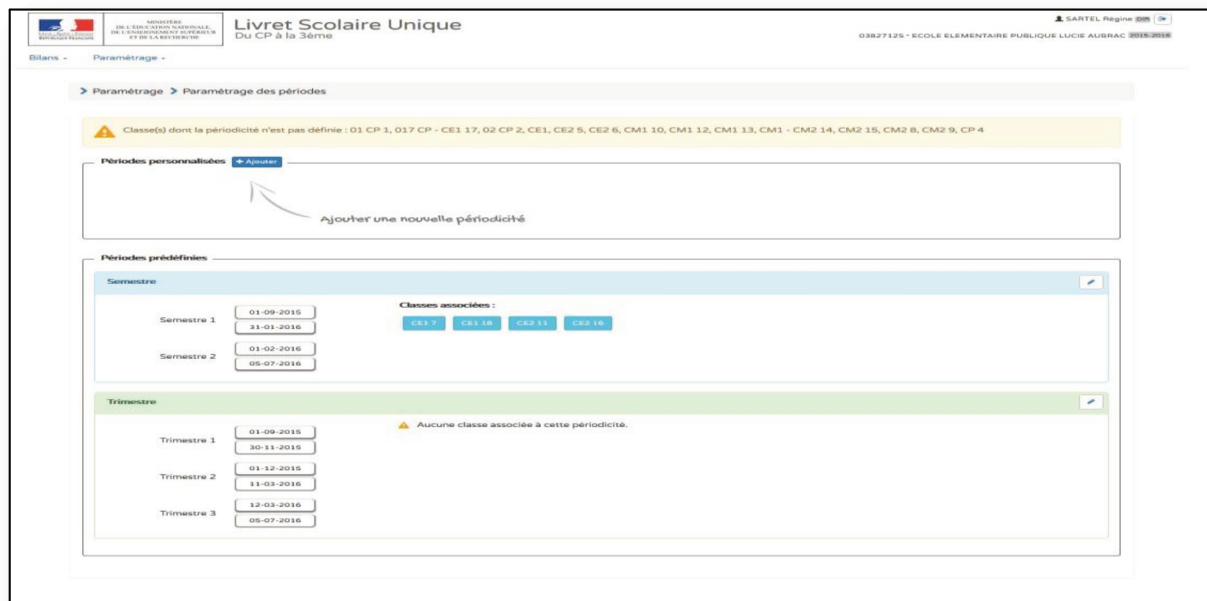
ETAPE 2 : CHOISIR L'ACTION SOUHAITEE : PAR CLASSES / PAR NIVEAUX / POUR L'ECOLE/ POUR LE COLLEGE → « PERIODE PERSONNALISEE » « SEMESTRE », « TRIMESTRE »



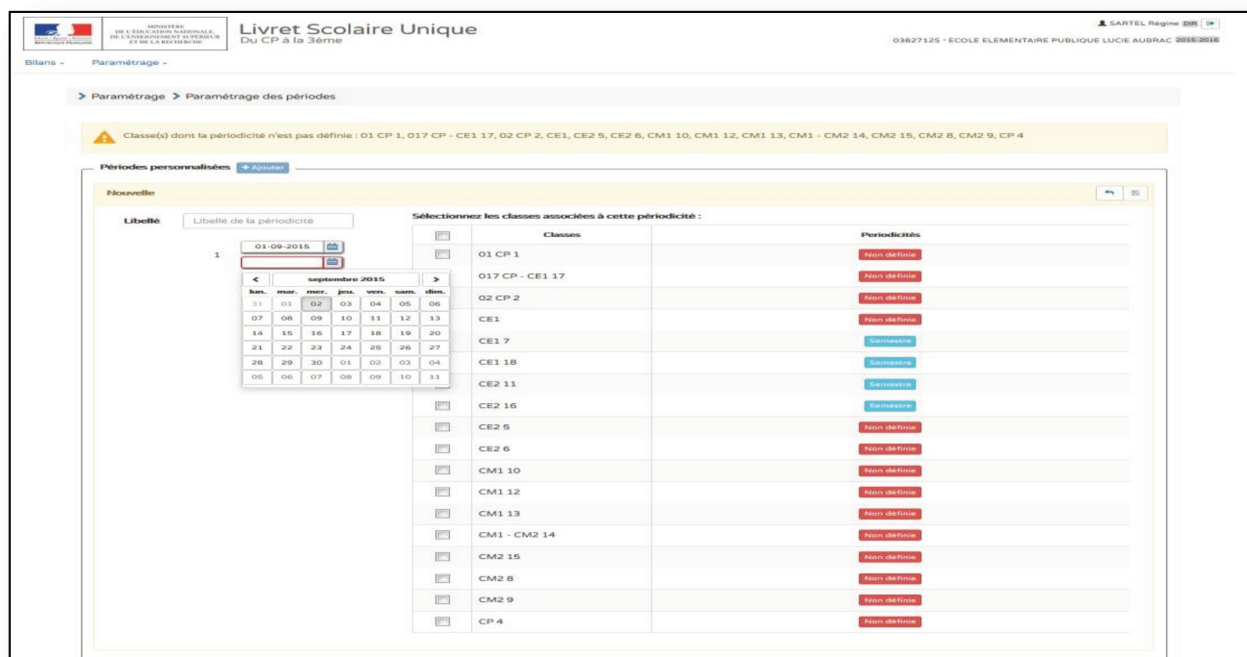
ETAPE 3 : CHOISIR UN DES CHOIX ET SELECTIONNER LES CLASSES



ETAPE 4 : ENREGISTRER ET CONSULTER LE RAPPEL DES STRUCTURES SELECTIONNEES

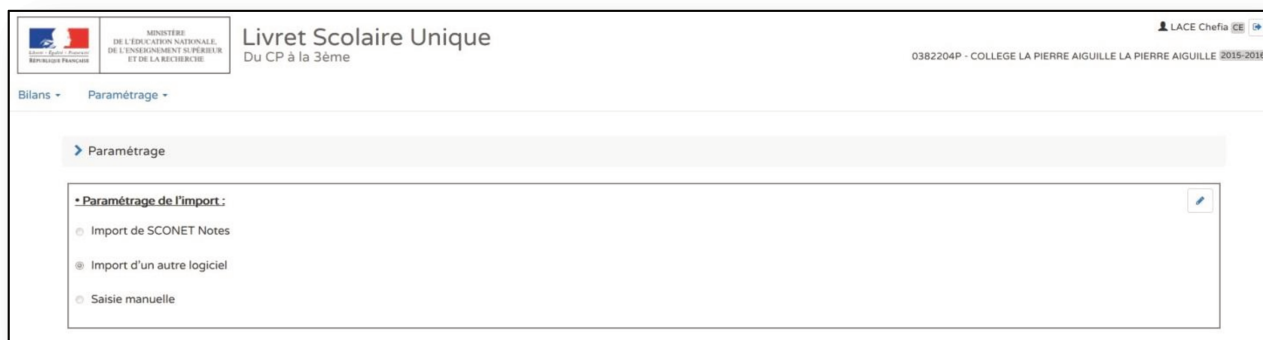


ETAPE 5 : CHOIX D'UNE PERIODE PERSONNALISEE avec CREATION LIBRE DU NOMBRE DE PERIODES

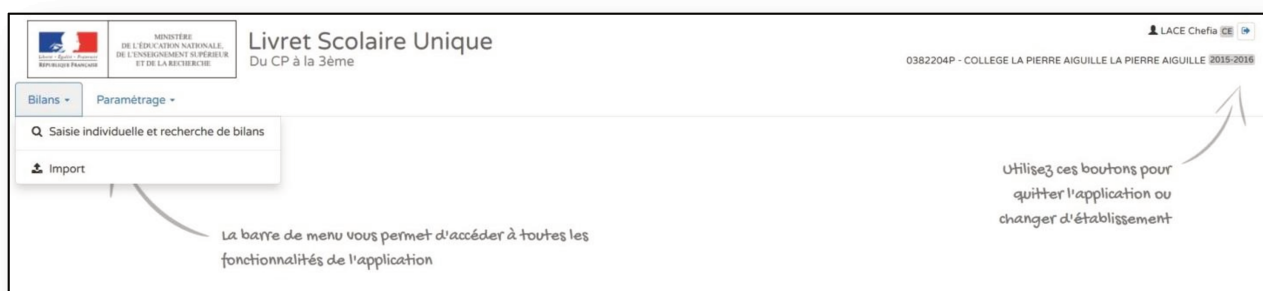


ETAPE 6 : REPETER L'ACTION AUTANT QUE NECESSAIRE EN RESPECTANT LA COHERENCE PEDAGOGIQUE SAUVEGARDER

ETAPE 1 : VERIFIER QUE LE PARAMETRAGE DE L'IMPORT SOIT EN « IMPORT LOGICIEL »



ETAPE 2 : SELECTIONNER L'IMPORT DANS L'ONGLET « BILANS »



ETAPE 3 : SELECTIONNER UN FICHER .XML EXPORTE DU LOGICIEL DE SUIVI UTILISE



ETAPE 4 : IMPORTER LE DOCUMENT CHARGE

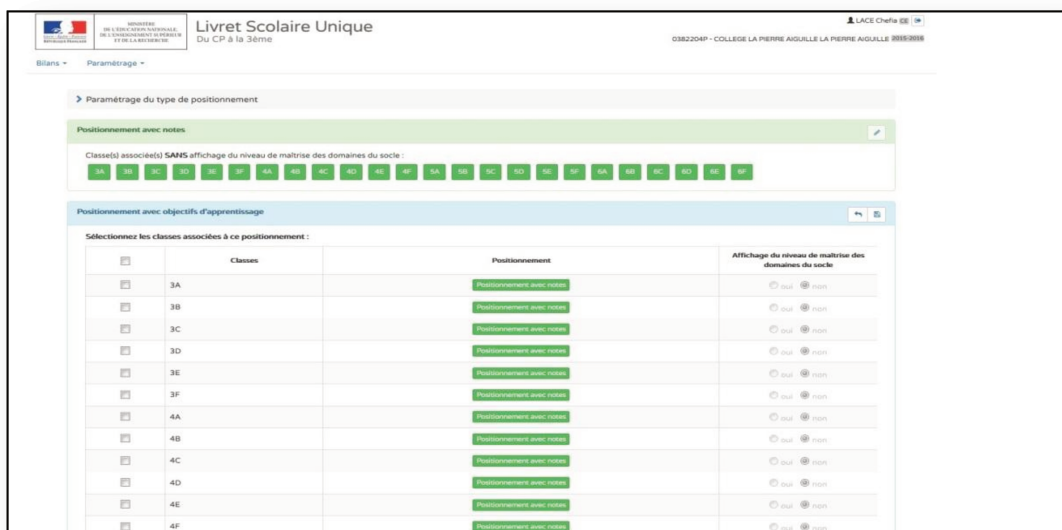


ETAPE 5 : VERIFIER LES DONNEES IMPORTEES « VOIR FICHE RAPPORT EXECUTION IMPORT »

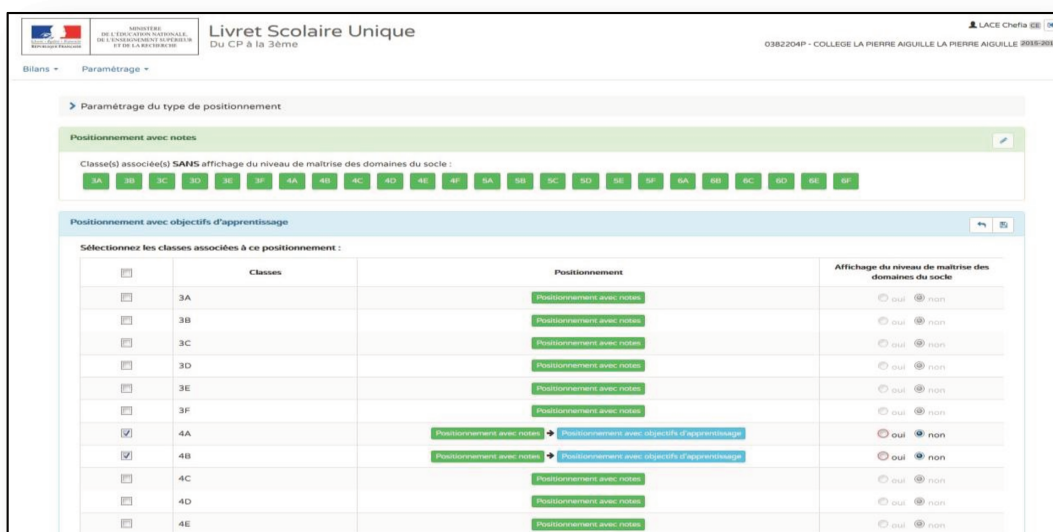
ETAPE 1 : SE CONNECTER AU MENU « PARAMETRAGE DES TYPES DE POSITIONNEMENT »



ETAPE 2 : CHOISIR L'ACTION SOUHAITEE : PAR CLASSES / PAR NIVEAUX / POUR LE COLLEGE → « AVEC NOTES » « AVEC OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE », « SUR UNE ECHELLE DE 1 A 4 »



ETAPE 3 : CHOISIR UN DES CHOIX ET SELECTIONNER LES CLASSES



ETAPE 4 : ENREGISTRER ET CONSULTER LE RAPPEL DES STRUCTURES SELECTIONNEES

Positionnement avec notes

Classe(s) associé(s) **SANS** affichage du niveau de maîtrise des domaines du socle :

3A 3B 3C 3D 3E 3F 4A 4B 4C 4D 4E 4F 5A 5B 5C 5D 5E 5F

Positionnement avec objectifs d'apprentissage

L'application LSU ne gère pas encore les classes sans notes au collège - c'est en cours de développement. Attendez une annonce pour continuer le travail avec ces classes (import, saisie ...) Elles seront mises à disposition en novembre 2016.

Classe(s) associé(s) **SANS** affichage du niveau de maîtrise des domaines du socle :

4A 4B

Autre positionnement sur une échelle de 1 à 4

Aucune classe associée à ce positionnement.

ETAPE 5 : CHOIX D'AUTRES AFFICHAGES → DOMAINES DU SOCLE (par défaut NON)

Classes	Positionnement	Affichage de la moyenne de la division	Affichage du niveau de maîtrise des domaines du socle
<input checked="" type="checkbox"/> 3A	Positionnement avec notes	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 3B	Positionnement avec notes	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 3C	Positionnement avec notes	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 3D	Positionnement avec notes	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 3E	Positionnement avec notes	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 3F	Positionnement avec notes	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input type="checkbox"/> 4A	Positionnement avec objectifs d'apprentissage	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input type="checkbox"/> 4B	Positionnement avec objectifs d'apprentissage	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 4C	Positionnement avec notes	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 4D	Positionnement avec notes	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 4E	Positionnement avec notes	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 4F	Positionnement avec notes	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 5A	Positionnement avec notes	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 5F	Positionnement avec notes	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non

ETAPE 6 : CHOIX D'AUTRES AFFICHAGES → MOYENNE DE CLASSE (par défaut NON)

Classes	Positionnement	Affichage de la moyenne de la division	Affichage du niveau de maîtrise des domaines du socle
<input checked="" type="checkbox"/> 3A	Positionnement avec notes	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 3B	Positionnement avec notes	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 3C	Positionnement avec notes	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 3D	Positionnement avec notes	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 3E	Positionnement avec notes	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 3F	Positionnement avec notes	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input type="checkbox"/> 4A	Positionnement avec objectifs d'apprentissage	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input type="checkbox"/> 4B	Positionnement avec objectifs d'apprentissage	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 4C	Positionnement avec notes	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 4D	Positionnement avec notes	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 4E	Positionnement avec notes	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
<input checked="" type="checkbox"/> 4F	Positionnement avec notes	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non

ETAPE 7 : REPETER L'ACTION AUTANT QUE NECESSAIRE EN RESPECTANT LA COHERENCE PEDAGOGIQUE SAUVEGARDER

Positionnement avec notes

L'application LSU ne gère pas encore l'affichage du niveau de maîtrise des domaines du socle - c'est en cours de développement. Ce positionnement n'apparaît donc pas encore dans les bilans périodiques. Il sera mis à disposition en novembre 2016.

Classe(s) associé(s) **AVEC** affichage du niveau de maîtrise des domaines du socle :

3A 3B 3C 3D 3E 3F 4A 4B 4C 4D 4E 4F 5A 5B 5C 5D 5E 5F

Classe(s) associé(s) **SANS** affichage du niveau de maîtrise des domaines du socle :

3A 3B 3C 3D 3E 3F 4A 4B 4C 4D 4E 4F 5A 5B 5C 5D 5E 5F

Positionnement avec objectifs d'apprentissage

L'application LSU ne gère pas encore les classes sans notes au collège - c'est en cours de développement. Attendez une annonce pour continuer le travail avec ces classes (import, saisie ...) Elles seront mises à disposition en novembre 2016.

Classe(s) associé(s) **SANS** affichage du niveau de maîtrise des domaines du socle :

4A 4B

Autre positionnement sur une échelle de 1 à 4

Aucune classe associée à ce positionnement.

ETAPE 1 : DANS L'ONGLET « BILANS » CHOISIR UNE SAISIE COLLECTIVE :

- « DES ELEMENTS DU PROGRAMMES » « DES ACQUIS » « DES PARCOURS »
- « DES EPI » « DE L'AP » « DE LA VIE SCOLAIRE » pour les collègues

[Le principe de la saisie collective est que les éléments saisis s'insèrent dans le livret de chaque élève]

[Ici la fiche est réalisée avec un **profil de chef d'établissement** car tous les possibles lui sont ouverts, mais c'est exactement le même chemin pour un **directeur d'école**, un **professeur de collèges**, un **professeur des écoles**]

The screenshot shows the 'Livret Scolaire Unique' interface for 'Du CP à la 3ème' at 'COLLEGE LA PIERRE AIGUILLE LA PIERRE AIGUILLE 2015-2016'. The user is 'LACE Chefia'. The 'Bilans' menu is open, showing options: 'Saisie individuelle et recherche de bilans', 'Saisie collective des éléments de programme', 'Saisie collective des acquis scolaires', 'Saisie collective des EPI', 'Saisie collective des accompagnements personnalisés', 'Saisie collective des parcours éducatifs', and 'Saisie collective de vie scolaire'. A note says 'vous permet d'accéder à toutes les fonctionnalités de l'application'. Another note says 'Utilisez ces boutons pour quitter l'application ou changer d'établissement' with an arrow pointing to the top right.

ETAPE 2 : SELECTIONNER « SAISIE COLLECTIVE DES ELEMENTS DU PROGRAMME »
VOTRE CLASSE, VOS CLASSES, VOS PERIODES, VOTRE DISCIPLINE, VOS DOMAINES D'ENSEIGNEMENT SONT SELECTIONNABLES

The screenshot shows the 'Livret Scolaire Unique' interface with the 'Bilans' menu open to 'Saisie collective' and then 'Éléments du programme'. Below the menu, there are three dropdown menus: '3A', '2015/2016 - S2', and 'Discipline...'. The 'Professeur principal(e) : Mme CHANOVE' is displayed below the dropdowns.

ETAPE 3 : UN RAPPEL DE CE QUI A DEJA ETE SAISI VOUS EST NOTIFIE

The screenshot shows the 'Livret Scolaire Unique' interface with the 'Bilans' menu open to 'Saisie collective' and then 'Éléments du programme'. The dropdown menus now show '3A', '2015/2016 - S2', and 'ARTS PLASTIQUES'. The 'Professeur principal(e) : Mme CHANOVE' is displayed. Below the dropdowns, there is a text box with the heading 'Principaux éléments du programme travaillés durant la période pour le domaine d'enseignement « ARTS PLASTIQUES »' and a note: 'Aucun élément de programme n'est encore renseigné'.

ETAPE 4 : CLIQUER SUR L'ICONE MODIFIER (le crayon) POUR OUVRIR LES CHAMPS DE SAISIE

ETAPE 5 : VOUS POUVEZ SAISIR VOS PROPRES ELEMENTS

The screenshot shows the 'Livret Scolaire Unique' interface. At the top, there is a header with the French flag, the logo of the Ministry of National Education, and the text 'Livret Scolaire Unique Du CP à la 3ème'. On the right, it says 'LACE Chefia CE' and '0382204P - COLLEGE LA PIERRE AIGUILLE LA PIERRE AIGUILLE 2015-2016'. Below the header, there are navigation menus for 'Bilans' and 'Paramétrage'. The main content area shows a breadcrumb trail: 'Bilans > Saisie collective > Éléments du programme'. Below this, there are three dropdown menus: '3A', '2015/2016 - S2', and 'ARTS PLASTIQUES'. The text 'Professeur principal(e) : Mme CHANOVE' is displayed. A section titled 'Principaux éléments du programme travaillés durant la période pour le domaine d'enseignement « ARTS PLASTIQUES »' contains a text input field with the placeholder text 'Vous pouvez saisir un élément de programme. Vous pouvez également utiliser l'aide à la saisie proposée ci-dessous...'. Below the input field are two buttons: '+ Ajouter un élément' and 'Afficher l'aide à la saisie'. A character count '0 / 300' is visible at the bottom right of the input area.

ETAPE 6 : VOUS POUVEZ AJOUTER « + », INSERER, MODIFIER CEUX PROPOSES DANS « L'AIDE A LA SAISIE »

This screenshot shows the same interface as in Step 5, but with a list of program elements. The text input field now contains the text 'Haec et huius modi quaedam innumerabilia ultrix facinorum impiorum bonorumque praemiatrix'. Below the input field, there are three buttons: '+ Ajouter un élément', 'Masquer l'aide à la saisie', and a character count '46 / 300'. A section titled 'Propositions de connaissances et compétences travaillées en « Arts plastiques pour le niveau 3EME : »' contains a list of items with plus signs to their right, indicating they can be added to the list. The items are: 'Compétences travaillées', 'Expérimenter, produire, créer', 'Mettre en œuvre un projet artistique.', 'S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs', 'Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art.', 'Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création', 'Questionnements', 'La représentation ; images, réalité et fiction', and 'La matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre'.

ETAPE 7 : VOUS LES SAUVEGARDEZ ET UN RAPPEL VOUS EST PROPOSE

This screenshot shows the same interface as in Step 6, but with the list of program elements saved. The text input field now contains the text 'Haec et huius modi quaedam innumerabilia ultrix facinorum impiorum bonorumque praemiatrix'. Below the input field, there are two buttons: '+ Ajouter un élément' and 'Masquer l'aide à la saisie', and a character count '46 / 300'. The list of program elements is now displayed as a bulleted list: '• Haec et huius modi quaedam innumerabilia ultrix facinorum impiorum bonorumque praemiatrix', '• Expérimenter, produire, créer', and '• La représentation ; images, réalité et fiction'.

ETAPE 8 : TOUS CES ELEMENTS SONT INSERES DANS LES LIVRETS DE TOUS VOS ELEVES VOUS POUVEZ LES MODIFIER EN « SAISIE INDIVIDUELLE »

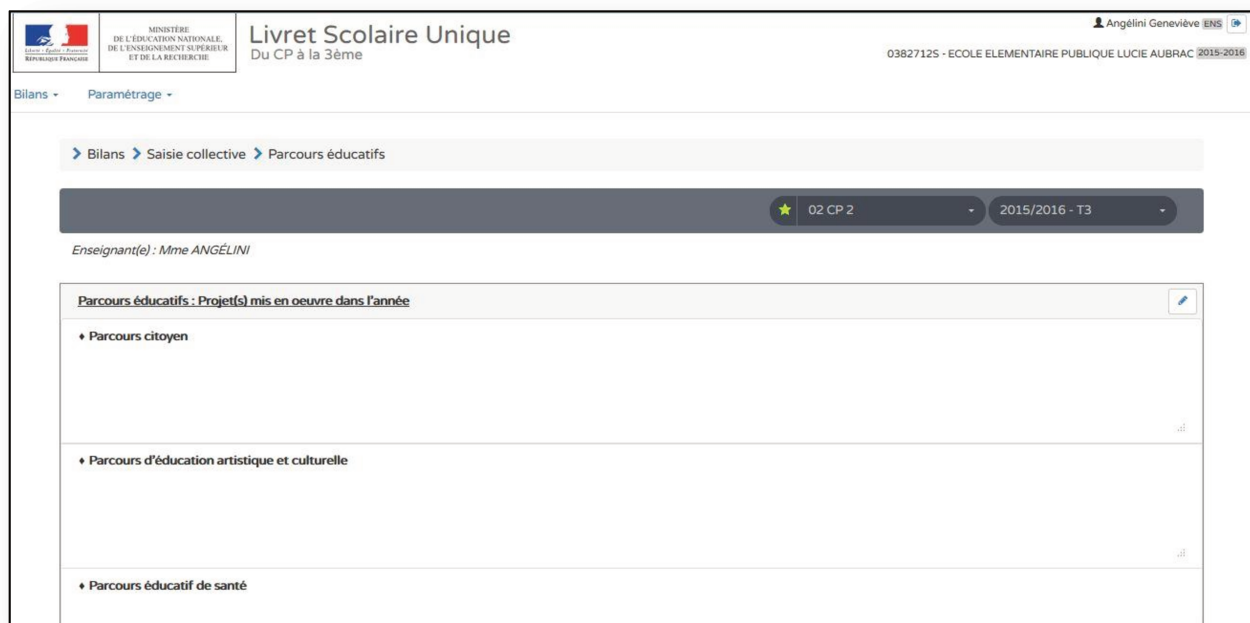
ETAPE 1 : DANS L'ONGLET « BILANS » CHOISIR UNE SAISIE COLLECTIVE DES PARCOURS EDUCATIFS

[Le principe de la saisie collective est que les éléments saisis s'insèrent dans le livret de chaque élève]

[Ici la fiche est réalisée avec un **profil professeur des écoles**, mais c'est exactement le même chemin pour un **directeur d'école, un professeur de collèges, un chef d'établissement, un CPE, un professeur documentaliste**]



ETAPE 2 : CLIQUER SUR MODIFIER (icône crayon) POUR SAISIR VOS REMARQUES COLLECTIVES



ETAPE 3 : INSCRIRE VOS DONNEES ET SAUVEGARDER DANS LES CHAMPS PREVUS

[Pour le collège le « parcours avenir » est en plus]

★ 02 CP 2 2015/2016 - T3

Enseignant(e) : Mme ANGÉLINI

Parcours éducatifs : Projet(s) mis en oeuvre dans l'année

◆ **Parcours citoyen**

Saisir l'appréciation globale pour le parcours citoyen

0 / 600

◆ **Parcours d'éducation artistique et culturelle**

Saisir l'appréciation globale pour le parcours d'éducation artistique et culturelle

0 / 600

◆ **Parcours éducatif de santé**

Saisir l'appréciation globale pour le parcours éducatif de santé

0 / 600

Seules doivent être saisies les informations pertinentes au regard du contexte. Elles ne doivent pas comporter d'appréciations subjectives, ni faire apparaître, directement ou indirectement, les origines raciales, les opinions politiques, philosophiques ou religieuses, les appartenances syndicales, ou les mœurs de la personne concernée.

ETAPE 4 : SAUVEGARDER (icône disquette) VOS APPRECIATIONS COLLECTIVES et AVOIR UN RAPPEL

★ 02 CP 2 2015/2016 - T3

Enseignant(e) : Mme ANGÉLINI

Parcours éducatifs : Projet(s) mis en oeuvre dans l'année

◆ **Parcours citoyen**

humanarum mentium opinione lunari circulo superpositum, vel ut definiunt alii, substantialis tutela generali potentia partilibus praesidens fatis

...

◆ **Parcours d'éducation artistique et culturelle**

Iustitiae filiam ex abdita quadam aeternitate tradunt omnia despectare terrena.

...

◆ **Parcours éducatif de santé**

Quam ob rem circumspecta cautela observatum est deinceps et cum edita montium petere coeperint grassatores

...

Seules doivent être saisies les informations pertinentes au regard du contexte. Elles ne doivent pas comporter d'appréciations subjectives, ni faire apparaître, directement ou indirectement, les origines raciales, les opinions politiques, philosophiques ou religieuses, les appartenances syndicales, ou les mœurs de la personne concernée.

[Toutes les actions sont également accessibles en survol des icônes]

[A tout moment si vous cliquez sur « Livret scolaire unique » vous revenez en page d'accueil]

	MODIFIER
	ENREGISTRER
	REVENIR EN ARRIERE
	AJOUTER
	VISUALISER
	SUPPRIMER
	PASSER AU RECTO OU AU VERSO D'UN BILAN
	IMPRIMER
	VERROUILLER
	CONSULTER L'HISTORIQUE DES BILANS
	SE DECONNECTER
	MODE CONSEIL DE CLASSE (collège uniquement)

ETAPE 1 : POUR VERROUILLER UN BILAN, IL DOIT ÊTRE COMPLET

ETAPE 2 : POUR VERIFIER QU'IL EST COMPLET ACCEDER AU « ? » QUI INDIQUE QUELLES SONT LES INFORMATIONS MANQUANTES

Actions d'ensemble ... Ok						
<input checked="" type="checkbox"/>	#	Nom	Prénom	Statut	Actions	
<input checked="" type="checkbox"/>	1	ACHA	Remi			?
<input checked="" type="checkbox"/>	2	BARB	Loris			?
<input checked="" type="checkbox"/>	3	BERNARD	Anselme			?

ETAPE 3 : QUAND TOUS LES CHAMPS DE SAISIES OBLIGATOIRES SONT RENSEIGNES, L'ICONE DE VERROUILLAGE DEVIENT BLEUE :

- dans le bilan individuel de l'élève
- dans la page de synthèse de la classe

> Bilans > Saisie individuelle et recherche de bilans > Consultation du bilan de l'élève ✕

← Bilan précédent
↻ Recto
🔒 Verrouiller
?
🖨 Editer
Bilan suivant →

Actions d'ensemble ... Ok						
<input checked="" type="checkbox"/>	#	Nom	Prénom	Statut	Actions	
<input checked="" type="checkbox"/>	1	BA	Teo			?
<input checked="" type="checkbox"/>	2	BBLIN	Mathieu			?

ETAPE 4 : LE VERROUILLAGE PERMET :

- L'EDITION DU BILAN
- LE TRANSFERT DES BILANS

[Les champs de saisies obligatoires dépendent des textes réglementaires]

[Vous pouvez imprimer élève par élève, classe par classe, niveau par niveau, toutes les structures]

ETAPE 1 : POUR EDITER UN BILAN, IL DOIT ÊTRE VERROUILLE

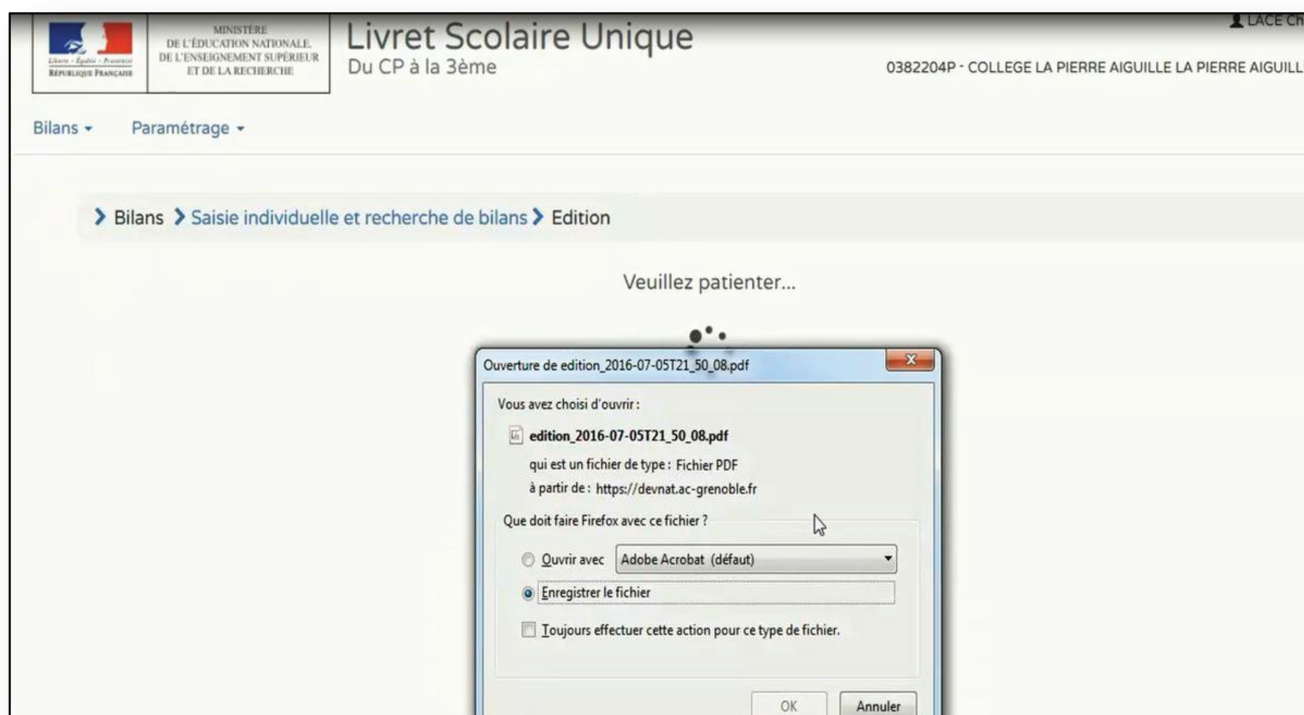
ETAPE 2 : POUR VERIFIER QU'IL EST VERROUILLE IL FAUT CONSTATER QUE L'ICONE DE VERROUILLAGE (l'icône qui a la forme d'une clé) N'EST PAS GRISEE

Actions d'ensemble ...							Ok
<input checked="" type="checkbox"/>	#	Nom	Prénom	Statut	Actions		
<input checked="" type="checkbox"/>	1	BARE	Teo				
<input checked="" type="checkbox"/>	2	BRUI	Mathieu				

ETAPE 3 : VOUS POUVEZ AUSSI EDITER DIRECTEMENT DEPUIS LE BILAN DE L'ELEVE



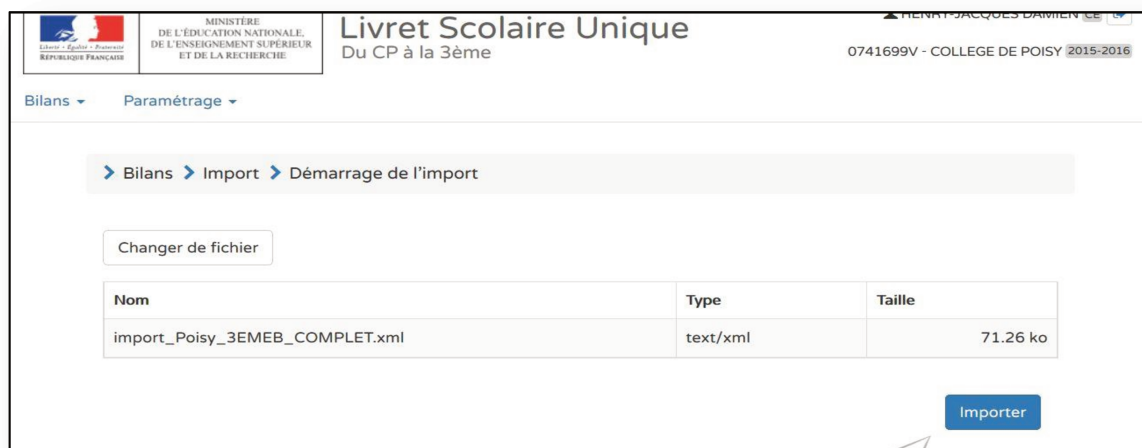
ETAPE 4 : CELA GENERE UN FICHER PDF A ENREGISTRER ET IMPRIMER



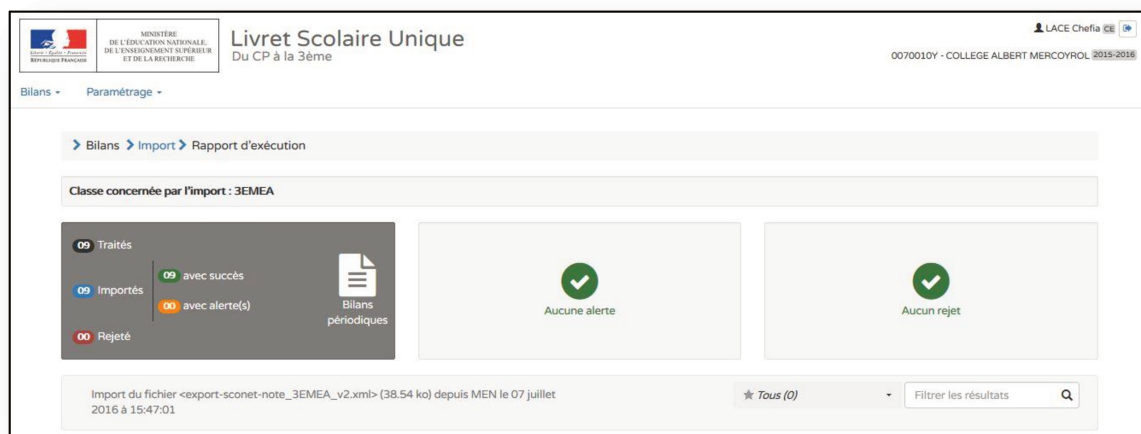
[Les messages d'erreurs sont soit des **ALERTES** soit des **signaux BLOQUANTS**. Une alerte n'empêche pas l'édition de bilans, en revanche un signal bloquant ne permet pas de lancer une édition]

[Les messages vous invitent à effectuer des mises à jour de BE1D, de BEE, d'STSWeb ou de votre logiciel de suivi de notes car les synchronisations n'ont pas dû être correctement effectuées]

ETAPE 1 : LANCER L'EDITION D'UN BILAN → DE TOUS LES BILANS (cf fiche IMPORT)



ETAPE 2 : CONSULTER LE RAPPORT D'EXECUTION SOUS FORME DE TABLEAU ET DE LIENS DEPLIABLES



ETAPE 3 : EFFECTUER LES MODIFICATIONS DANS LES LOGICIELS SOURCES, SI BESOIN, ET RECOMMENCER L'IMPORT.

[Une liste des messages d'erreurs possibles est disponible]

4- 3 PPRE, PPAP, PPS, PAI : quatre « outils » pour aider les élèves à besoins éducatifs particuliers ³

Pour se repérer dans ces sigles et dans leur cohérence, le tableau comparatif ci-dessous présente les objectifs poursuivis, les publics visés, les domaines concernés et les textes ministériels de référence de ces « quatre projets d'aide individualisée ».

Les PPAP et PPRE

	PPAP Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès	PPRE Programme Personnalisé de Réussite Éducative
Objectifs	<p>Le dispositif se met en œuvre à la suite des <u>résultats des évaluations CE2</u>.</p> <p>« La phase d'évaluation et de constat doit être considérée comme un appui pour établir des diagnostics individuels puis mettre en œuvre une pédagogie différenciée et une aide personnalisée aux élèves qui en ont besoin, notamment ceux qui ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et en calcul. », circulaire n° 98-229 du 18 octobre 1998, BO n° 44 du 26 octobre 1998 :</p> <p><u>Utilisation des évaluations nationales CE2 - 6e : mise en place du « programme personnalisé d'aide et de progrès » pour la maîtrise des langages.</u></p>	<p>« Le programme personnalisé de réussite éducative consiste en un plan coordonné d'actions, conçues pour répondre aux difficultés d'un élève, formalisé dans un document qui en précise les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d'évaluation. Il est élaboré par l'équipe pédagogique et discuté avec les parents. Il est également présenté à l'élève qui doit en comprendre. » <u>Extrait du Guide pratique pour l'expérimentation</u> (fichier PDF - 250 Ko).</p>

³ www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-outilsais-Imp.htm

Mise en ligne en mars 2006. Mise à jour en novembre 2006. © CNDP

<http://www.bienlire.education.fr>

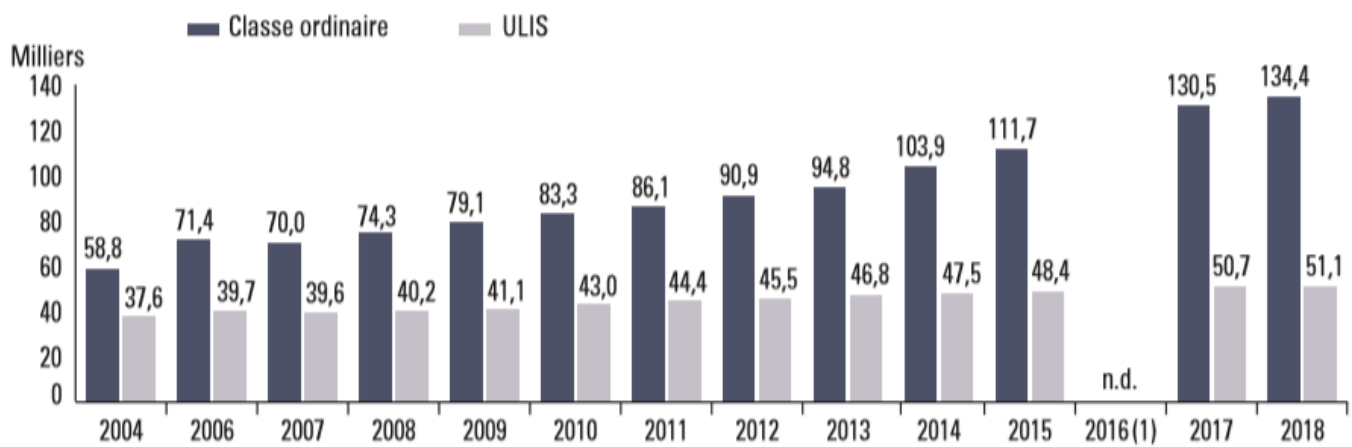
	<p>« Ces programmes ont vocation à matérialiser, pour et avec les élèves, points forts et faiblesses et à préciser les projets d'intervention de l'équipe pédagogique, éventuellement avec des recours externes. », circulaire 2002-205 du 16 novembre 2000, BO n° 42 du 23 novembre 2000 relative aux <u>exploitations de l'évaluation nationale en CE2 : mettre en œuvre des réponses pédagogiques adaptées.</u></p>	
Élèves concernés	<ul style="list-style-type: none"> - Prioritairement les CE2 ; - Extension possible sur l'ensemble des classes du cycle 3 ; - Mise en place d'un « tutorat » en 6e. 	<ul style="list-style-type: none"> - Période expérimentale : le cycle 2, le CE2 et la 6e. - À terme (article 16) : « À tout moment de la scolarité obligatoire (de CP à la 3e), lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et compétences indispensables à la fin du cycle. »
Domaines	<p>Remédier aux difficultés repérées lors des évaluations CE2, le français et les mathématiques sont donc concernés, cependant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Ce programme de travail construit par l'équipe pédagogique concernée s'appuiera sur toutes les activités d'enseignement, en particulier celles dans lesquelles l'élève réussit le mieux. Il est essentiel de commencer à valoriser l'élève pour le faire démarrer sur de bonnes bases. », circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998, BO n° 44 du 26 novembre 1998. 	<p>« À l'école élémentaire, le programme personnalisé de réussite éducative s'applique à la maîtrise de la langue française, considérée comme objet d'étude et comme outil pour les autres apprentissages, et aux mathématiques. »</p> <p>« Le programme personnalisé de réussite éducative peut intégrer des activités existant hors du temps scolaire, en particulier dans le cadre des dispositifs de réussite éducative, qui peuvent être utiles et complémentaires à l'action de l'école ou du collège. »</p> <p><u>Guide pratique pour l'expérimentation</u> (fichier PDF – 250 Ko)</p>

	<p>- « <i>Il convient en effet d'accorder une attention privilégiée aux items qui évaluent des compétences de base.</i> », circulaire n° 2000-205 du 16 novembre 2000, BO n° 42 du 23 novembre 2000.</p>	
<p>Textes de référence</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Utilisation des évaluations nationales CE2 – 6e : mise en place du « programme personnalisé d'aide et de progrès » pour la maîtrise des langages</u>, circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998, BO n° 44 du 26 novembre 1998 • <u>Exploitations de l'évaluation nationale en CE2 : mettre en œuvre des réponses pédagogiques adaptées</u>, circulaire n° 2000-205 du 16 novembre 2000, BO n° 42 du 23 novembre 2000. • <u>Préparation de la rentrée scolaire 2005 dans les écoles, les collèges et les lycées</u>, circulaire n° 2005-067 du 15 avril 2005, BO n° 18 du 5 mai 2005. • <u>Dispositif national d'évaluation diagnostique 2005-2006</u>, circulaire n° 2005-096 du 24 juin 2005, BO n° 25 du 30 juin 2005. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école</u>, loi du 23 avril 2005, article 16, JO du 24 avril 2005. • <u>Préparation de la rentrée 2005 dans les écoles, les collèges et les lycées</u>, circulaire n° 2005-067 du 15 avril 2005, BO n° 18 du 5 mai 2005. • <u>Dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège</u>, décrets n° 2005-1013 et n° 2005-1014 du 24 août 2005, JO n° 197 du 25 août 2005, BO n° 31 du 1er septembre 2005. • <u>Guide pratique pour l'expérimentation</u> (fichier PDF - 250 Ko). • <u>Abécédaire de la rentrée 2005</u>. • <u>Brochure d'aide pour les écoles pour entrer dans la démarche du PPRE</u> (fichier PDF - 341 ko).

Les PPS et les PAI

	PPS Projet Personnalisé de Scolarisation	PAI Projet d'Accueil Individualisé
Objectifs	Organiser au plus près de ses besoins la scolarisation de l'élève handicapé.	Le PAI permet de favoriser l'accueil et l'intégration des enfants et adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période pendant le temps scolaire. Il concerne les enfants atteints de pathologies chroniques, allergies, intolérance alimentaire, trouble spécifique du langage...
Élèves concernés	Les enfants et les adolescents handicapés scolarisés ou pris en charge par un établissement spécialisé.	Les enfants et les adolescents atteints de troubles de la santé.
Domaines	L'accueil est à organiser en fonction de chaque enfant. Il organise toutes les intégrations. L'enseignant référent (ex-secrétaire de CCPE), le réseau et le médecin scolaire font partie de l'équipe de suivi.	Il concerne les enfants atteints de pathologies chroniques, allergies, intolérance alimentaire, troubles spécifiques du langage... Il est mis au point à la demande de la famille ou en accord avec celle-ci, par le directeur de l'école en concertation étroite avec le médecin scolaire ou de Protection Maternelle Infantile (PMI), dépendant du Conseil Général.
Textes de référence	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Loi sur le handicap du 11 février 2005.</u> • <u>Convention de base constitutive de la maison départementale des personnes handicapées,</u> décret n° 2006-130 du 8 février 2006, JO n° 34 du 9 février 2006. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Protocole national sur l'organisation des soins et des urgences dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ),</u> BO Hors-série n° 1 du 6 janvier 2000. • <u>Accueil des enfants et des adolescents atteints de troubles de santé évoluant sur une longue période dans le premier et le second degré</u> (fichier PDF), circulaire n° 99-181 du 10 novembre 1999, BO n° 41 du 18 novembre 1999. • <u>Assistance pédagogique à domicile en faveur des enfants et adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période</u> (fichier PDF), circulaire n° 98-151 du 17 juillet 1998, BO n° 30 du 23 juillet 1998. • <u>Santé des élèves - Mise en place d'un dispositif de partenariat visant à améliorer le suivi et le recours aux soins des enfants repérés comme porteurs de problèmes de santé au cours de la visite médicale obligatoire effectuée au cours de la 6e année de l'enfant</u> (fichier PDF), circulaire n° 2002-099 du 25 avril 2002.

1 Évolution des modes de scolarisation des élèves handicapés dans le premier degré, en milliers



► Champ : France métropolitaine + DOM y compris Mayotte à partir de 2012, Public + Privé.

1. Données manquantes en raison d'une grève administrative des enseignants référents.

© DEPP

⁴ <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques-2019.html>

5- Les sigles de l'Éducation nationale ⁵

A	Signification
AC	Administrateur civil - Administration centrale
ACU	Agent Comptable d'Université
ADAGIO	Aide à la Démarche Analytique de Gestion Informatisée et Optimisée
AENESR	Administrateur de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
AFFELNET	Affectation des Élèves par le NET
AFPA	Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes
AGORA	Aide à la Gestion Optimisée des Ressources Atoss
AI	Aide Individualisée
APAENES	Attaché Principal d'Administration de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur
APE	Allocation Perte d'Emploi
ASIE	Aide à la Saisie des Indemnités en Établissement
ASSED	Assistant d'Éducation
ASSR	Attestation Scolaire de Sécurité Routière
ASU	Administration Scolaire et Universitaire
ATER	Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche

⁵ Source Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation (IH2EF)

Si vous recherchez un sigle non présent dans ce glossaire, consultez la liste des sigles du système éducatif : <http://www.education.gouv.fr/pid95/sigles.html>

A	Signification
ATOSS	Personnels Administratifs, Techniques, Ouvriers de service, Sociaux et de Santé
ATSEM	Agent Territorial Spécialisé d'École Maternelle
AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire

B	Signification
BEP	Brevet d'études professionnelles
BAOBAC	BAse d'OBservation des ACcidents scolaires et universitaires
BOEN	Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale

C	Signification
CA	Conseil d'administration
CAFA	Centre académique de formation de l'administration
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CASU	Conseiller d'administration scolaire et universitaire
CATI	Centre Académique de Traitement de l'Information
CCPE	Commission de circonscription préélémentaire et élémentaire
CCS	Contrat de Cohésion Sociale
CDDP	Centre départemental de documentation pédagogique
CDI	Centre de Documentation et d'Information
CEC	Contrat Emploi Consolidé
CEES	Centre d'études européennes de Strasbourg
CEJAE	Contrat Emploi Jeune et Assistant d'Éducation

C	Signification
CES	Contrat Emploi Solidarité
CFA	Centre de formation d'apprentis
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CIO	Centre d'information et d'orientation
CLOUS	Centre local des œuvres universitaires et scolaires
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CNED	Centre national d'enseignement à distance
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNFPT	Centre national de la fonction publique territoriale
CNIL	Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés
CNRAA	Centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage
COAC	Correspondant académique
COFI	Compte Financier
CPC	Commission professionnelle consultative
CPE	Conseiller principal d'éducation
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
CRIA	Centre Relais de l'Informatique Académique
CROUS	Centre régional des œuvres universitaires et scolaires
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CT	Correspondant territorial

D	Signification
DAET	Délégué académique à l'enseignement technique
DAFCO	Délégué académique à la formation continue
DAFPE	Délégué Académique à la Formation des Personnels d'Encadrement
DARIC	Délégué académique aux relations internationales et à la coopération
DCIO	Directeur des centres d'information et d'orientation
DE	Direction de l'encadrement
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DHG	Dotation horaire globale
DGRH	Direction générale des ressources humaines
DREIC	Direction des relations européennes, internationales et de la coopération
DSDEN	Direction des services départementaux de l'éducation nationale

E	Signification
ECJS	Éducation civique, juridique et sociale
ENSMA	École nationale supérieure de mécanique et d'aérotechnique
EPA	Établissement public administratif
EPLÉ	Établissement public local d'enseignement
EPSCP	Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel

E	Signification
ESENER	École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
EVS	Établissements et vie scolaire

F	Signification
FAR	Formateur Associé Référent

G	Signification
GAESE	Gestion et administration des établissements du système éducatif
GAFPD	Groupe académique de formation des personnels de direction
GAFPE	Groupe académique de formation des personnels d'encadrement
GRETA	Groupement d'établissements pour la formation continue
GRH	Gestion des ressources humaines

I	Signification
IA	Inspection académique - Inspecteur d'académie
IA-DSDEN	Inspecteur d'académie – directeur des services départementaux de l'éducation nationale
IA-IPR	Inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional
IDD	Itinéraires de découverte
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
IEN-ET/EG	Inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'enseignement technique et de l'enseignement général

I	Signification
IEN IO	Inspecteur de l'éducation nationale, chargé de l'information et de l'orientation
IGAENR	Inspection générale de l'administration et de l'éducation nationale et de la recherche
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres

J	Signification
JO	Journal officiel

L	Signification
LOLF	Loi organique relative aux lois de finances
LSU	Livret de scolarité unique

M	Signification
MC	Mention complémentaire
MIQCP	Mission Interministérielle pour la qualité des constructions publiques

O	Signification
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques

P	Signification
PERF	Professionnalisation, études, recherche, formation
PE :	Professeur des écoles

P	Signification
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme for international student assessment (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)
PNP	Programme national de pilotage
PPRE :	Projets personnalisés de réussite éducative
PRE :	Programme de réussite éducative
PRDFP	Plan régional de développement des formations professionnelles

R	Signification
RAT	Rapport d'atelier territorial
RFO	Responsable de formation
REP	Réseau d'éducation prioritaire
RESP	Réseau des écoles de service public
RLR	Recueil des lois et règlements

S	Signification
SAIA	Service académique d'inspection de l'apprentissage
SCEREN	Services culture, éditions, ressources pour l'éducation nationale
SG	Secrétaire général
SGA	Secrétaire général adjoint
SGASU	Secrétaire général d'administration scolaire et universitaire


S	Signification
SGEPES	Secrétaire général d'établissement public d'enseignement supérieur
SMR	Stratégie ministérielle de réformes
SMS	Sciences médico-sociales
STI	Sciences et technologies industrielles

T	Signification
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TPE	Travaux personnels encadrés

U	Signification
UFA	Unité de formation par apprentissage

Z	Signification
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

 Institut des hautes études de l'éducation et de la formation

 Téléport 2 - BP 72000 - Bd des Frères Lumière - 86963 Futuroscope Chasseneuil Cedex - France - Tel +33 (0)5 49 49 25 00

ERRATUM

Entretien M. M, p. 8 à p. 24

- p. 8, l. 9 : lire « d'inspecteurs » et non « d'inspecteur ».
- p. 8, l. 17 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 8, l. 23 : lire « intéressant » et non « intéressante ».
- p. 9, l. 50 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 9, l. 72 : lire « passent » et non « passe ».
- p. 9, l. 73 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 10, l. 81 : lire « devrait » et non « devraient ».
- p. 10, l. 94 : lire « pose » et non « posent ».
- p. 10, l. 103 : lire « renseignements » et non « renseignement ».
- p. 10, l. 108 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 12, l. 160 : lire « parce » et non « par ce ».
- p. 12, l. 161 : lire « intégré » et non « intégrés ».
- p. 12, l. 164 : lire « étayées » et non « étayés », et lire « basées » et non « basés ».
- p. 12, l. 199 : lire « d'année » et non « d'années », et lire « dernières » et non « dernière ».
- p. 13, l. 215 : lire « soit » (trois fois) et non « soient » (trois fois).
- p. 13, l. 225 : lire « requestionné » et non « requestionner ».
- p. 13, l. 228 : lire « termes » et non « terme ».
- p. 14, l. 255 : lire « moment-là » et non « moment là ».
- p. 15, l. 305 : lire « demie » (deux fois) et non « demi » (deux fois).
- p. 16, l. 322 : lire « termes » et non « terme ».
- p. 16, l. 353 : lire « une » et non « un ».
- p. 16, l. 355 : lire « termes » et non « terme ».
- p. 17, l. 392 : lire « termes » et non « terme ».

- p. 18, l. 400 : lire « différent » et non « différents ».
- p. 18, l. 402 : lire « termes » et non « terme ».
- p. 18, l. 403 : lire « termes » et non « terme ».
- p. 18, l. 426 : lire « due » et non « dû ».
- p. 18, l. 427 : lire « due » et non « dû ».
- p. 19, l. 441 : lire « semble » (deux fois) et non « semblent » (deux fois), et lire « intéressant » (deux fois) et non « intéressants » (deux fois).
- p. 19, l. 447 : lire « représentent » et non « représente ».
- p. 19, l. 448 : lire « importantes » et non « importante », et lire « formé » et non « formée ».
- p. 19, l. 452 : lire « là » et non « la ».
- p. 19, l. 460 : lire « satisfaisante » et non « satisfaisantes ».
- p. 20, l. 488 : rajouter « à » entre « un petit peu » et « en avoir entendu ».
- p. 21, l. 524 : lire « philosophique » et non « philosophiques ».
- p. 21, l. 525 : lire « humaniste » et non « humanistes ».
- p. 22, l. 568 : lire « seuls » et non « seul ».
- p. 23, l. 617 : lire « par là » et non « par-là ».
- p. 23, l. 620 : lire « professionnels » et non « personnels ».
- p. 24, l. 661 : lire « ces réformes-là » et non « ces réformes là ».

Entretien M. D, p. 25 à p. 53

- p. 25, l. 14 : lire « compliquée » et non « compliqué ».
- p. 25, l. 15 : lire « compliquée » et non « compliqué ».
- p. 25, l. 17 : lire « tiraillée » (deux fois) et non « tirillé » (deux fois).
- p. 25, l. 18 : lire « européens » et non « européen ».
- p. 25, l. 24 : lire « termes » (trois fois) et non « terme » (trois fois).
- p. 25, l. 25 : lire « termes » et non « terme ».
- p. 25, l. 33 : lire « Est-ce » et non « Est ce ».
- p. 26, l. 38 : lire « termes budgétaires » et non « terme budgétaire ».

- p. 26, l. 47 : lire « est-ce » et non « est ce ».
- p. 26, l. 50 : lire « Education » et non « éducation ».
- p. 26, l. 53 : lire « mini-pays » et non « mini pays ».
- p. 26, l. 57 : lire « Est-ce » et non « Est ce ».
- p. 26, l. 58 : lire « faits » (deux fois) et non « fait » (deux fois), et lire « Est-ce » et non « Est ce ».
- p. 26, l. 59 : lire « faits » et non « fait ».
- p. 26, l. 66 : lire « termes » et non « terme ».
- p. 26, l. 67 : lire « termes » et non « terme ».
- p. 27, l. 79 : lire « personnalisée » et non « personnalisé ».
- p. 27, l. 85 : lire « qu'ils soient » et non « qu'il soit ».
- p. 27, l. 96 : lire « indicateur » et non « indicateurs ».
- p. 27, l. 99 : lire « ceux qui (au niveau politique) » et non « ce qui (au niveau politique) ».
- p. 28, l. 107 : lire « tout-venant » et non « tout venant », et lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 28, l. 109 : lire « connaît » et non « connait ».
- p. 28, l. 123 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 28, l. 124 : lire « qu'ils changent » et non « qu'il change ».
- p. 28, l. 132 : lire « limités » et non « limité ».
- p. 28, l. 136 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 29, l. 151 : lire « ce poste-là » et non « ce poste là ».
- p. 29, l. 153 : lire « qu'y a » et non « qui a ».
- p. 29, l. 159 : lire « qu'il (ne faut pas négliger) » et non « qui (ne faut pas négliger) ».
- p. 29, l. 168 : lire « sûrement » et non « surement ».
- p. 30, l. 176 : rajouter « a » entre « y » et « du sens ».
- p. 30, l. 190 : lire « moi » et non « Moi ».
- p. 30, l. 196 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 31, l. 210 : lire « celles » et non « celle ».

- p. 31, l. 213 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 31, l. 218 : lire « tout le temps là » et non « tout le temps-là », et lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 31, l. 219 : lire « a » et non « à ».
- p. 31, l. 221 : lire « moins » et non « Moins ».
- p. 31, l. 222 : lire « moi » et non « Moi », et lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 32, l. 245 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 32, l. 249 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 32, l. 250 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 32, l. 253 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 32, l. 260 : lire « Ouais » et non « Ouai ».
- p. 32, l. 266 : lire « projets » et non « projet ».
- p. 32, l. 270 : lire « carrière » et non « arrière ».
- p. 32, l. 275 : lire « face-à-face » et non « face à face ».
- p. 33, l. 285 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 33, l. 287 : lire « fais » et non « fait », et lire « moins » et non « Moins ».
- p. 33, l. 288 : lire « mois » et non « Mois ».
- p. 33, l. 306 : lire « moitié » et non « Moitié ».
- p. 33, l. 308 : lire « Le (Capes) » et non « le (Capes) ».
- p. 34, l. 309 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire », et lire « c'est » et non « c'et ».
- p. 34, l. 313 : lire « moins » et non « Moins ».
- p. 34, l. 316 : lire « tous » et non « tout ».
- p. 34, l. 317 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire », et lire « passés » et non « passé ».
- p. 34, l. 340 : rajouter « il » entre « terrain » et « n'y ».
- p. 35, l. 343 : lire « Donc » et non « donc ».
- p. 35, l. 349 : lire « plantent » et non « plante ».

- p. 35, l. 351 : lire « constituée » et non « constitué ».
- p. 35, l. 362 : lire « Est-ce » et non « Est ce ».
- p. 35, l. 366 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 35, l. 373 : lire « qu'ont » et non « qu'a ».
- p. 36, l. 378 : lire « moi » et non « Moi ».
- p. 36, l. 381 : lire « j'aurais » et non « j'aurai », et lire « mission-là » et non « mission là ».
- p. 36, l. 384 : lire « Dans » et non « dans ».
- p. 36, l. 385 : lire « moins » et non « Moins », et lire « Dans » et non « dans ».
- p. 36, l. 391 : lire « vue » et non « vu ».
- p. 36, l. 392 : lire « vue » et non « vu ».
- p. 36, l. 398 : lire « passée » et non « passé ».
- p. 36, l. 400 : lire « Ouais » et non « Ouai ».
- p. 36, l. 405 : lire « on » et non « ont », et lire « On » et non « on ».
- p. 37, l. 407 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 37, l. 417 : lire « moi » et non « Moi ».
- p. 37, l. 422 : lire « Faisons-les » et non « Faisons les ».
- p. 37, l. 423 : lire « Equipons-les » et non « Equipons les ».
- p. 37, l. 430 : lire « d'écoles » et non « d'école ».
- p. 37, l. 431 : lire « maternelles » et non « maternelle ».
- p. 37, l. 438 : lire « Eh oui » et non « Et oui ».
- p. 37, l. 439 : lire « Je » et non « je » .
- p. 38, l. 446 : lire « Ouais » et non « Ouai ».
- p. 38, l. 464 : lire « là-dessus » et non « la dessus ».
- p. 39, l. 475 : lire « réélus » et non « réélu ».
- p. 39, l. 478 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 39, l. 491 : lire « Ouais » et non « Ouai ».

- p. 39, l. 493 : lire « mise » et non « mis ».
- p. 39, l. 494 : lire « (peu de) réformes » et non « (peu de) réforme ».
- p. 39, l. 500 : lire « là-dessus » et non « la dessus ».
- p. 39, l. 501 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire », et lire « Vous (allez) » et non « vous (allez) ».
- p. 39, l. 503 : lire « reliez » (deux fois) et non « reliez » (deux fois).
- p. 40, l. 504 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 40, l. 505 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 40, l. 510 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 40, l. 514 : lire « ça » et non « çà ».
- p. 40, l. 517 : lire « collèges » et non « collèges ».
- p. 40, l. 519 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 41, l. 541 : lire « paraît » et non « parait ».
- p. 41, l. 543-544 : lire « face-à-face » et non « face à face ».
- p. 41, l. 551 : lire « lycée » et non « lycées », et lire « Mardi » et non « mardi ».
- p. 41, l. 559 : lire « on » et non « ont ».
- p. 41, l. 562 : lire « s'appelle » et non « s'appellent ».
- p. 42, l. 568 : lire « Accompagner » et non « accompagner ».
- p. 42, l. 572 : lire « face-à-face » et non « face à face ».
- p. 42, l. 575 : lire « gé-né-ra-li-sée » et non « gé-né-ra-li-sé ».
- p. 42, l. 576 : lire « sûrement » et non « surement ».
- p. 42, l. 578 : lire « face-à-face » et non « face à face ».
- p. 42, l. 587 : lire « été » et non « était », et lire « sûrement » et non « surement ».
- p. 42, l. 588 : lire « il (faut) » et non « ils (faut) ».
- p. 42, l. 589 : lire « Face-à-face » et non « Face à face ».
- p. 43, l. 602 : lire « après-midi » et non « après midi ».
- p. 43, l. 614 : lire « école-collège » et non « école collèges ».

- p. 43, l. 625 : lire « après-midi » et non « après midi ».
- p. 43, l. 629 : lire « post-it » (deux fois) et non « post-il » (deux fois).
- p. 44, l. 634 : lire « formés » et non « formé ».
- p. 44, l. 641 : lire « Il leur manque » et non « Ils leur manquent ».
- p. 44, l. 648 : lire « qu'ils » et non « qui ».
- p. 44, l. 662 : lire « existent » et non « existe ».
- p. 45, l. 668 : lire « c'est » et non « s'est ».
- p. 45, l. 675 : lire « Ouais » et non « Ouai ».
- p. 45, l. 676 : lire « Ouais » et non « Ouai ».
- p. 45, l. 680 : lire « termes » et non « terme », et lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 45, l. 681 : lire « Est-ce » et non « Est ce ».
- p. 45, l. 683 : lire « moi » et non « Moi ».
- p. 45, l. 694 : lire « compétences » et non « compétence ».
- p. 46, l. 696 : lire « personne » et non « personnes ».
- p. 46, l. 702 : lire « d'action » et non « d'actions ».
- p. 46, l. 719 : lire « seuls » et non « seul ».
- p. 46, l. 721 : lire « seuls » et non « seul ».
- p. 47, l. 725 : ignorer « i » après « / », et lire « Ca va » et non « ça ça ».
- p. 47, l. 728 : lire « C'est » et non « c'est ».
- p. 47, l. 743 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 48, l. 755 : lire « moins » et non « Moins ».
- p. 48, l. 761 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 48, l. 766 : lire « ils apportent » et non « il apporte ».
- p. 48, l. 770 : lire « pluriels » et non « pluriel ».
- p. 48, l. 781 : lire « avait » et non « avez ».
- p. 48, l. 782 : lire « Vacataires » et non « Vacataire ».

- p. 48, l. 783 : lire « Contractuels » et non « Contractuel ».
- p. 49, l. 795 : lire « Donc » et non « donc ».
- p. 49, l. 796 : lire « néo-enseignant » et non « néo enseignant ».
- p. 49, l. 813 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 50, l. 820 : lire « Technologique » et non « technologique ».
- p. 50, l. 828 : lire « Ou » et non « ou ».
- p. 50, l. 831 : lire « peut être » et non « peut-être ».
- p. 51, l. 850 : lire « bon » et non « bons ».
- p. 51, l. 872 : lire « passait » et non « passer ».
- p. 52, l. 882 : lire « tout-petits » (deux fois) et non « tous petits » (deux fois).
- p. 52, l. 895 : lire « Sûrement » et non « Surement ».
- p. 53, l. 911 : lire « couches-culottes » et non « couche-culotte ».
- p. 53, l. 917 : lire « Est-ce » et non « est ce ».
- p. 53, l. 918 : lire « moi » et non « Moi ».
- p. 53, l. 924 : lire « apprendront » et non « apprendrons ».

Entretien M. H, p. 54 à p. 78

- p. 54, l. 31 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 54, l. 39 : lire « lois » et non « loi ».
- p. 55, l. 50-51 : lire « d'année en année » et non « d'années en années ».
- p. 55, l. 61 : lire « On est » et non « on est ».
- p. 56, l. 88 : lire « qu'y a » et non « qui a ».
- p. 56, l. 96 : lire « vingts » et non « vingt ».
- p. 56, l. 97 : lire « faites » et non « faîtes ».
- p. 56, l. 102 : lire « cet » et non « cette ».
- p. 56, l. 104 : lire « parenthèses » et non « parenthèse ».
- p. 56, l. 107 : lire « Ca » et non « ça ».

- p. 56, l. 110 : lire « rallongé » et non « rallongez ».
- p. 57, l. 145 : lire « Ben » et non « ben ».
- p. 58, l. 151 : lire « faisait » et non « faisaient ».
- p. 58, l. 165 : lire « faits » et non « fait ».
- p. 58, l. 166 : lire « disparu » et non « disparus ».
- p. 58, l. 169 : lire « formées » et non « formée ».
- p. 58, l. 178 : lire « savaient » et non « savait ».
- p. 59, l. 198 : lire « voie » et non « voit ».
- p. 59, l. 199 : lire « s'était » et non « c'était » (fin de ligne).
- p. 59, l. 203 : lire « ils valident » et non « il valide ».
- p. 60, l. 233 : lire « Si » et non « si ».
- p. 60, l. 234 : rajouter « a » entre « Ca » et « toujours ».
- p. 60, l. 238 : lire « reçue » et non « reçu ».
- p. 60, l. 241 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 61, l. 257 : lire « Internet » et non « internet ».
- p. 61, l. 266 : lire « vus » et non « vu ».
- p. 61, l. 269 : lire « Qu'on » et non « qu'on ».
- p. 61, l. 271 : lire « s'autoflageller » et non « s'auto flageller ».
- p. 61, l. 282 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 62, l. 291 : lire « on » et non « il ».
- p. 62, l. 297 : lire « tire-au-flanc » et non « tire au flanc ».
- p. 62, l. 304 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 62, l. 305 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 62, l. 307 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 63, l. 329 : lire « il tirait » et non « ils tiraient ».
- p. 63, l. 346 : lire « nous-mêmes » et non « nous même ».

- p. 63, l. 347 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 63, l. 348 : lire « Ouais » et non « Ouai ».
- p. 64, l. 360 : lire « voilà » et non « Voilà ».
- p. 64, l. 363 : lire « d'affaires » et non « d'affaire ».
- p. 64, l. 365 : lire « l'Education » et non « l'éducation », et lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 64, l. 380 : lire « pair » et non « paire ».
- p. 65, l. 390 : lire « parce » et non « par ce ».
- p. 65, l. 399 : lire « Il » et non « il ».
- p. 65, l. 403 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 65, l. 405 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 65, l. 412 : lire « Rien » et non « rien ».
- p. 66, l. 427 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 66, l. 428 : lire « arrive » et non « arrivent », et lire « Ca » et non « ça ».
- p. 66, l. 444 : lire « Soit » et non « Sois ».
- p. 66, l. 448 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 67, l. 451 : lire « directeurs » et non « directeur ».
- p. 67, l. 457 : lire « Il (se trouve) » et non « il (se trouve) ».
- p. 67, l. 461 : lire « après-midi » et non « après midi ».
- p. 67, l. 467 : lire « péri-éducatives » et non « péri-éducative ».
- p. 68, l. 488 : lire « après-midi » et non « après midi ».
- p. 68, l. 499 : lire « D'accord » et non « d'accord ».
- p. 68, l. 500 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 68, l. 508 : lire « mise » et non « mis ».
- p. 68, l. 509 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 68, l. 512 : lire « Y a » et non « y a ».
- p. 69, l. 522 : lire « classes » et non « classe ».

- p. 69, l. 544 : lire « çà et là » et non « ça et là ».
- p. 70, l. 578 : lire « Ca (ça ne va) » et non « ça (ça ne va) ».
- p. 70, l. 583 : lire « Ca (veut) » et non « ça (veut) ».
- p. 70, l. 585 : lire « Là » et non « La ».
- p. 71, l. 593 : lire « L'idée » et non « l'idée ».
- p. 71, l. 608 : lire « Dans » et non « dans ».
- p. 71, l. 609 : lire « payés » et non « payé ».
- p. 71, l. 611 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 72, l. 624 : lire « cette rentrée-là » et non « cette rentrée là ».
- p. 72, l. 644 : lire « l'Ecole » et non « l'école ».
- p. 73, l. 656 : lire « cours théoriques » et non « cours théorique ».
- p. 73, l. 657 : lire « allées et venues » et non « aller et venues ».
- p. 73, l. 659 : lire « plein de » et non « pleins de ».
- p. 73, l. 672 : lire « sur » et non « sûr », et lire « dirais-je » et non « dirai-je ».
- p. 74, l. 700 : lire « Vous (avez suivi) » et non « vous (avez suivi) ».
- p. 74, l. 703 : lire « inspecteurs » et non « inspecteur », lire « Monsieur » et non « monsieur », lire « Untel » et non « untel », lire « Madame » et non « madame », et lire « Unetelle » et non « une telle ».
- p. 74, l. 704 : lire « ses » et non « c'est ».
- p. 75, l. 728 : lire « Deux » et non « deux ».
- p. 75, l. 732 : lire « tire-larigot » et non « tire larigot ».
- p. 75, l. 740 : lire « plein » et non « pleins ».
- p. 75, l. 749 : lire « sur » et non « sûr ».
- p. 76, l. 755 : lire « inspecteurs » et non « inspecteur ».
- p. 76, l. 758 : lire « Vous (avez) » et non « vous (avez) » (fin de ligne).
- p. 76, l. 759 : lire « Anglo-Saxons » et non « anglo-saxons ».
- p. 76, l. 764 : lire « l'Education » et non « L'Education ».
- p. 76, l. 765 : lire « disparu » et non « disparus ».

- p. 77, l. 786 : lire « inter-degrés » et non « inter-degré ».
- p. 77, l. 788 : lire « On » et non « on ».
- p. 77, l. 789 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 77, l. 801 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 78, l. 825 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 78, l. 829 : lire « Ca (s'appelle) » et non « ça (s'appelle) ».

Entretien Mme L, p. 79 à p. 102

- p. 79, l. 16 : lire « m'a aidée » et non « m'aidé ».
- p. 79, l. 19 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 79, l. 28 : lire « apprenait » et non « apprenaient ».
- p. 79, l. 29 : lire « servi » et non « servis ».
- p. 79, l. 30 : lire « Le nom » et non « Le noms ».
- p. 79, l. 34 : lire « textes » et non « texte ».
- p. 79, l. 38 : lire « enregistrements » et non « enregistrement ».
- p. 79, l. 44 : lire « retrouvée » et non « retrouvé ».
- p. 80, l. 55 : lire « Et (je) » et non « et (je) ».
- p. 80, l. 59 : lire « ça a vraiment été » et non « ça vraiment était ».
- p. 80, l. 62 : lire « années » et non « année ».
- p. 80, l. 64 : lire « CADRE DE L'EN 4 » et non « Mme L », et lire « étaient » et non « était ».
- p. 80, l. 70 : lire « tout » et non « tous ».
- p. 80, l. 72 : lire « A (part) » et non « à (part) ».
- p. 80, l. 73 : lire « fun » et non « funs ».
- p. 80, l. 77 : lire « donné » et non « donnée ».
- p. 80, l. 79 : lire « des » et non « de les ».
- p. 80, l. 80 : lire « questions » et non « question ».
- p. 81, l. 104 : lire « aidée » et non « aidé ».

- p. 81, l. 115 : lire « ateliers » et non « atelier ».
- p. 81, l. 133 : lire « Les » et non « les », lire « On » et non « on », et lire « encore » et non « encre ».
- p. 82, l. 143 : lire « Ce » et non « ce ».
- p. 82, l. 151 : lire « Après » et non « après ».
- p. 82, l. 157 : lire « bi-langues » et non « bi langues ».
- p. 82, l. 162 : lire « passe » et non « passent ».
- p. 82, l. 175 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 82, l. 178 : lire « Par ce » et non « Parce ».
- p. 83, l. 195 : lire « d'exemples » et non « d'exemple ».
- p. 83, l. 197 : lire « quels » et non « quel ».
- p. 83, l. 198 : lire « Des » (deux fois) et non « des » (deux fois).
- p. 83, l. 200 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 83, l. 204 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 83, l. 205 : lire « tous » et non « tout ».
- p. 83, l. 209 : lire « s'ajoutent » et non « s'ajoute ».
- p. 83, l. 214 : lire « message-là » et non « message là ».
- p. 83, l. 216 : lire « parce » et non « par ce ».
- p. 84, l. 236 : lire « sûre » et non « sure ».
- p. 84, l. 248 : lire « Pour » et non « pour ».
- p. 84, l. 249 : lire « chose » et non « choses ».
- p. 84, l. 252 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 84, l. 265 : lire « nationale là » et non « nationale-là ».
- p. 84, l. 269 : lire « référents » et non « référent ».
- p. 84, l. 270 : rajouter « y » entre « peut » et « avoir ».
- p. 85, l. 283 : lire « On » et non « on ».
- p. 85, l. 288 : lire « sûre » et non « sure », et lire « plein » et non « pleins ».

- p. 85, l. 289 : lire « missions » et non « mission ».
- p. 85, l. 296 : lire « mes prédécesseurs » et non « mes prédécesseur ».
- p. 85, l. 299 : lire « CADRE DE L'EN 4 » et non « Mme L. ».
- p. 85, l. 311 : lire « payée » et non « payé ».
- p. 85, l. 319 : lire « Où » et non « Ou ».
- p. 85, l. 320 : lire « pauses-repas » et non « pauses repas ».
- p. 86, l. 323 : lire « quelquefois » et non « quelque fois ».
- p. 86, l. 325 : lire « demie » et non « demi », et lire « Ben » et non « ben ».
- p. 86, l. 326 : ignorer « end » en début de ligne.
- p. 86, l. 331 : lire « ça » et non « ç a ».
- p. 86, l. 332 : ignorer « end » après « weekend ».
- p. 86, l. 337 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 86, l. 350 : ignorer « end » après « weekend ».
- p. 86, l. 351 : lire « Quand » et non « quand ».
- p. 86, l. 354 : ignorer « end » après « weekend ».
- p. 86, l. 356 : lire « Il » et non « il ».
- p. 86, l. 357 : lire « Il » et non « il ».
- p. 86, l. 362 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 87, l. 378 : lire « Il (faut) » et non « il (faut) ».
- p. 87, l. 379 : lire « La (date) » et non « la (date) ».
- p. 87, l. 382 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 87, l. 387 : lire « Des (dernières) » et non « des (dernières) », et lire « Ce » et non « ce ».
- p. 87, l. 389 : lire « facilitent » et non « facilitant ».
- p. 87, l. 392 : lire « étranger » et non « étrangers ».
- p. 87, l. 395 : lire « Madame » (deux fois) et non « madame » (deux fois), et lire « Untel » (deux fois) et non « untel » (deux fois).

- p. 87, l. 400 : lire « m'appellent » et non « m'appelle ».
- p. 87, l. 402 : lire « débordé » et non « débordée ».
- p. 87, l. 403 : lire « qui » et non « que ».
- p. 87, l. 412 : lire « l'Education » et non « l'éducation ».
- p. 88, l. 414 : lire « dégraisser » et non « dégraissé ».
- p. 88, l. 419 : lire « Nos » et non « nos », et lire « Le (Recteur) » et non « le (Recteur) ».
- p. 88, l. 420 : lire « Messieurs » et non « messieurs ».
- p. 88, l. 434 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 88, l. 440 : lire « formation » et non « formations ».
- p. 88, l. 455 : rajouter « à » entre « assistait » et « des ».
- p. 89, l. 459 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 89, l. 462 : lire « multiplie » et non « multiplient ».
- p. 89, l. 463 : lire « On » et non « on ».
- p. 89, l. 467 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 89, l. 480 : rajouter « a » entre « on » et « toujours ».
- p. 89, l. 489 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 89, l. 497 : lire « c'est » et non « s'est ».
- p. 90, l. 521 : lire « quelquefois » et non « quelque fois », et lire « faites » et non « faîtes ».
- p. 90, l. 522 : lire « alourdi » et non « alourdit ».
- p. 90, l. 541 : lire « sont » et non « ont ».
- p. 90, l. 542 : lire « demie » et non « demi ».
- p. 91, l. 552 : lire « lundis » et non « lundi », et lire « vendredis » et non « vendredi ».
- p. 91, l. 557 : lire « encouragés » et non « encouragé ».
- p. 91, l. 561 : lire « quelquefois » et non « quelque fois ».
- p. 91, l. 562 : lire « fil » et non « fils ».
- p. 91, l. 564 : lire « patienter » et non « patientez ».

- p. 91, l. 576 : lire « burn-out » et non « burn out », et lire « burn- » et non « burn ».
- p. 91, l. 577 : lire « quelquefois » et non « quelque fois ».
- p. 91, l. 583 : lire « le » et non « la ».
- p. 91, l. 584 : lire « pied » et non « pieds ».
- p. 92, l. 604 : lire « semaines » et non « semaine ».
- p. 92, l. 608 : rajouter « a » entre « Y » et « pas ».
- p. 92, l. 617 : lire « questions » et non « question ».
- p. 92, l. 631 : lire « c'était » et non « c'étaient ».
- p. 93, l. 643 : lire « l'approprier » et non « l'appropriiez ».
- p. 93, l. 644 : lire « approprier » et non « appropriiez ».
- p. 93, l. 648 : lire « Parce » et non « Par ce ».
- p. 93, l. 658 : lire « l'ont » et non « l'on ».
- p. 94, l. 688 : lire « faute » (trois fois) et non « fautes » (trois fois), lire « Hop » et non « hop », et lire « Ca » et non « ça ».
- p. 94, l. 690 : lire « Donc » et non « Doc ».
- p. 94, l. 705 : ignorer « de ».
- p. 94, l. 715 : lire « appelée » et non « appelé ».
- p. 94, l. 726 : lire « qu'il se fasse » et non « qui se fassent ».
- p. 95, l. 741 : rajouter « a » entre « Y » et « aussi ».
- p. 95, l. 751 : rajouter « y » entre « il » et « a ».
- p. 95, l. 759 : lire « Que (les) » et non « que (les) ».
- p. 95, l. 766 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 95, l. 769 : lire « parlait » et non « parlaient ».
- p. 95, l. 778 : lire « mouvance-là » et non « mouvance là ».
- p. 96, l. 781 : lire « aux formations » et non « au formation », et lire « inspectés » et non « inspecté ».
- p. 96, l. 782 : lire « inspectés » et non « inspecté ».
- p. 96, l. 783 : lire « archaïques » et non « archaïque ».

- p. 96, l. 794 : lire « inter-degrés » et non « inter-degré ».
- p. 96, l. 796 : lire « inter-cycles » et non « inter cycles », et lire « Je » et non « je ».
- p. 96, l. 797 : lire « Collèges » et non « collèges ».
- p. 96, l. 802 : lire « cycle » et non « cycles ».
- p. 96, l. 805 : lire « Mais » et non « mais ».
- p. 96, l. 812 : lire « diagnostic » et non « diagnostique », et lire « Ca » et non « ça ».
- p. 96, l. 820 : lire « disséminés » et non « disséminées ».
- p. 97, l. 836 : lire « Vous (avez) » et non « vous (avez) ».
- p. 97, l. 847 : lire « quelquefois » et non « quelque fois ».
- p. 97, l. 852 : lire « Je » et non « je ».
- p. 97, l. 858 : lire « sigle » et non « sigles ».
- p. 98, l. 874 : lire « eue » et non « eu ».
- p. 98, l. 884 : lire « mettre » et non « mette ».
- p. 98, l. 894 : lire « gestion » et non « gestions ».
- p. 98, l. 900 : lire « super » et non « supers ».
- p. 98, l. 907 : lire « inter-langues » et non « inter langue ».
- p. 98, l. 910 : lire « Enfin » et non « enfin », et lire « des formations locales » et non « des formation locale ».
- p. 99, l. 915 : lire « disponibles » et non « disponible ».
- p. 99, l. 920 : lire « formations » et non « formation ».
- p. 99, l. 921 : lire « parce » et non « par ce ».
- p. 99, l. 956 : lire « soi » et non « soit ».
- p. 100, l. 964 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 100, l. 965 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 100, l. 966 : lire « Et » et non « et », et lire « quoi que » et non « quoique ».
- p. 100, l. 969 : lire « pression » et non « pressions ».

- p. 100, l. 983 : lire « Quelquefois » et non « Quelque fois ».
- p. 100, l. 997 : lire « moyens » (deux fois) et non « moyen » (deux fois), et lire « quelque- » et non « quelque ».
- p. 100, l. 1001 : lire « qu'y » et non « qui ».
- p. 100, l. 1002 : lire « possibilités » et non « possibilité ».
- p. 101, l. 1011 : lire « qu'en (observant) » et non « quand (observant) ».
- p. 101, l. 1015 : lire « leurs » et non « leur ».
- p. 101, l. 1021 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 101, l. 1026 : lire « retrouvée » et non « retrouvé ».
- p. 101, l. 1027 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 101, l. 1038 : lire « passerais » et non « passerai ».
- p. 101, l. 1040 : lire « autres » et non « autre ».
- p. 101, l. 1045 : lire « autres » et non « autre ».
- p. 101, l. 1047 : lire « là-dedans » et non « la dedans ».
- p. 102, l. 1057 : lire « possibles » et non « possible ».

Entretien Mme F, p. 103 à p. 128

- p. 103, l. 4 : lire « Y a » et non « y a ».
- p. 103, l. 6 : lire « Cherchait » et non « chercher ».
- p. 103, l. 8 : lire « accélérées » et non « accélérés ».
- p. 103, l. 10 : lire « de par » et non « de part ».
- p. 103, l. 16 : lire « augmentée » et non « augmenté ».
- p. 104, l. 42 : lire « sûre » et non « sure ».
- p. 104, l. 44 : lire « non-réponses » et non « non réponse ».
- p. 104, l. 46 : lire « non-réponses » et non « non réponse ».
- p. 104, l. 55 : lire « Ca fait » et non « ça fait ».
- p. 104, l. 56 : lire « Je » et non « je ».
- p. 104, l. 58 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».

- p. 104, l. 59 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 104, l. 67 : rajouter « pas » entre « n'admets » et « que ».
- p. 105, l. 69 : lire « Origine » et non « origine ».
- p. 105, l. 89 : lire « motivée » et non « motivé ».
- p. 105, l. 91 : lire « degrés » et non « degré ».
- p. 105, l. 93 : lire « réussissent » et non « réussisse ».
- p. 106, l. 105 : lire « Du (métier) » et non « du (métier) ».
- p. 106, l. 109 : lire « passée » et non « passé ».
- p. 106, l. 110 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 106, l. 112 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire », et lire « Cette part-là » et non « Cette part là ».
- p. 106, l. 125 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 108, l. 175 : lire « école-collège » et non « école collègue ».
- p. 108, l. 183 : lire « école-collège » et non « école collègue ».
- p. 108, l. 185 : lire « Dit » et non « Dis ».
- p. 109, l. 212 : lire « (vous en) pensez vous » et non « (vous en) pensez-vous ».
- p. 109, l. 215 : lire « foutue » et non « fottue », lire « Ca » et non « ça », et lire « s'est » et non « 'est ».
- p. 109, l. 216 : lire « Entre-temps » et non « Entre temps ».
- p. 110, l. 232 : lire « degrés » et non « degré ».
- p. 110, l. 236 : lire « y a pas » et non « n'y a pas », et lire « Y a pas » et non « y a pas ».
- p. 110, l. 246-247 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 110, l. 255 : lire « ont » et non « on ».
- p. 111, l. 261 : lire « école-collège » et non « école collègue ».
- p. 111, l. 285 : ignorer « E : », et lire « Je » et non « je ».
- p. 112, l. 291 : rajouter « n'a » entre « On » et « pas ».
- p. 112, l. 302 : lire « Et (être) » et non « et (être) ».

- p. 112, l. 311 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 113, l. 347 : lire « On » et non « on ».
- p. 113, l. 348 : lire « bien-fondé » et non « bienfondé ».
- p. 113, l. 349 : lire « quelquefois » et non « quelque fois ».
- p. 114, l. 366 : lire « toute-puissance » et non « toute puissance ».
- p. 114, l. 372 : lire « connaît » et non « connait ».
- p. 114, l. 377 : lire « super » et non « supers ».
- p. 115, l. 402 : lire « on les réinspecte » et non « on les ré inspectent ».
- p. 115, l. 407 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 116, l. 423 : lire « professionnel » et non « professionnelle ».
- p. 116, l. 437 : lire « niveau » et non « niveaux ».
- p. 119, l. 497 : lire « CADRE DE L'EN 5 » et non « HD », et lire « qu'est-ce que » et non « qu'est-ce-que ».
- p. 119, l. 509 : lire « CADRE DE L'EN 5 » et non « HD ».
- p. 119, l. 521 : lire « petits-là » et non « petits là ».
- p. 120, l. 541 : lire « recrutée » et non « recruté ».
- p. 120, l. 547 : lire « Ils » et non « ils ».
- p. 120, l. 551 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 121, l. 561 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 121, l. 562 : lire « plan-plan » et non « plan plan ».
- p. 121, l. 566 : lire « mini-circonscription » et non « mini circonscription ».
- p. 121, l. 569 : lire « d'écoles » et non « d'école ».
- p. 121, l. 572 : lire « CADRE DE L'EN 5 » et non « HD ».
- p. 121, l. 581 : rajouter « a » entre « y » et « au ».
- p. 121, l. 587 : lire « degrés » et non « degré ».
- p. 122, l. 600 : lire « CADRE DE L'EN 5 » et non « HD ».

- p. 122, l. 605 : lire « conseillers pédagogiques » et non « conseiller pédagogique », et lire « conseillers » et non « conseiller ».
- p. 122, l. 606 : lire « pédagogiques » et non « pédagogique ».
- p. 122, l. 613 : lire « certains » et non « certain ».
- p. 123, l. 625 : lire « C'est (très) » et non « c'est (très) ».
- p. 124, l. 676 : lire « Ca (me) » (deux fois) et non « ça (me) » (deux fois).
- p. 125, l. 685 : lire « eux-mêmes » et non « eux-même ».
- p. 125, l. 689 : lire « d'inspecteurs » et non « d'inspecteur ».
- p. 125, l. 691 : lire « Oui » et non « oui » (dernier mot de la ligne).
- p. 125, l. 692 : lire « Monsieur » et non « monsieur ».
- p. 127, l. 749 : lire « burn-out » et non « burn out », et lire « ferais » et non « ferai ».
- p. 127, l. 750 : lire « quand même » et non « quand-même ».
- p. 127, l. 752 : lire « arrivé » et non « arrivée ».
- p. 127, l. 762 : lire « ces réformes-là » et non « ses réformes là ».
- p. 128, l. 768 : lire « contraires » et non « contraire ».
- p. 128, l. 772 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».

Entretien M. T, p. 129 à p. 154

- p. 129, l. 9 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 129, l. 18 : lire « On a » et non « On n'a ».
- p. 129, l. 24 : lire « Hein » et non « hein », et lire « Je dirais » et non « je dirai ».
- p. 129, l. 31 : lire « leurs » et non « leur ».
- p. 130, l. 45 : lire « obligées » et non « obligés ».
- p. 130, l. 57 : lire « quels que soient » et non « quel que soit ».
- p. 132, l. 115 : lire « quoi qu'il » et non « quoiqu'il », et lire « il faut » et non « ils faut ».
- p. 132, l. 148 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 132, l. 149 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 133, l. 162 : lire « discipline » et non « disciplines ».

- p. 133, l. 168 : lire « leurs » et non « leur ».
- p. 133, l. 169 : lire « Il serait » et non « Ils seraient ».
- p. 133, l. 172 : lire « Ouais » et non « Ouai ».
- p. 133, l. 181 : lire « mes (3 heures) » et non « mais (3 heures) ».
- p. 133, l. 187 : lire « existant » et non « existants ».
- p. 133, l. 189 : lire « (d'avoir) ceux » et non « (d'avoir) ce ».
- p. 134, l. 197-198 : lire « là-dessus » et non « la dessus ».
- p. 134, l. 200 : lire « eh ben » et non « et ben », et lire « Pont » et non « pont ».
- p. 134, l. 203 : lire « Compétent » et non « compétent ».
- p. 134, l. 211 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 134, l. 216 : lire « morceaux » et non « morceau ».
- p. 134, l. 226 : lire « Monsieur » et non « monsieur ».
- p. 135, l. 242 : lire « Notre » et non « Nos ».
- p. 135, l. 254 : lire « De » et non « de ».
- p. 135, l. 255 : lire « Un » et non « un ».
- p. 135, l. 256 : lire « Ouais » et non « Ouai ».
- p. 135, l. 268 : lire « professionnelle » et non « professionnel », et lire « eh bien » et non « et bien ».
- p. 136, l. 275 : lire « piloté » et non « piloter ».
- p. 136, l. 288 : lire « Eh oui » et non « Et oui », et lire « C'est » et non « c'est ».
- p. 136, l. 294 : lire « CADRE DE L'EN 6 » et non « M. M ».
- p. 136, l. 301 : lire « négative » et non « négatives ».
- p. 136, l. 306 : lire « poserais » et non « poserai ».
- p. 137, l. 325 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 137, l. 328 : lire « Amené (à évoluer) » et non « Amener (à évoluer) ».
- p. 137, l. 331 : lire « sûrement » et non « surement ».
- p. 138, l. 364 : lire « dirais » et non « dirai ».

- p. 138, l. 366 : lire « attaché » et non « attachée ».
- p. 139, l. 384 : lire « Ouais » et non « Ouaih ».
- p. 139, l. 387 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 139, l. 393 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 139, l. 399 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 139, l. 413 : lire « Ca » et non « ça », et lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 140, l. 430 : lire « devrait » et non « devraient ».
- p. 140, l. 434 : lire « entendre » et non « attendre ».
- p. 140, l. 440 : lire « entendre » et non « attendre ».
- p. 140, l. 445 : lire « traité » et non « traitée ».
- p. 141, l. 467 : lire « a priori » et non « à priori ».
- p. 141, l. 482 : lire « connue » (deux fois) et non « connu » (deux fois).
- p. 141, l. 484 : lire « Les » et non « les ».
- p. 141, l. 486 : lire « passe » et non « passent ».
- p. 141, l. 500 : lire « plein » et non « pleins », et lire « domaines » et non « domaine ».
- p. 141, l. 501 : lire « Il » et non « il », et lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 142, l. 502 : lire « perde » et non « perdre », et lire « titre-là » et non « titre là ».
- p. 142, l. 504 : lire « Mais » et non « mais ».
- p. 142, l. 507 : lire « profs » et non « prof ».
- p. 142, l. 513 : lire « Eh non » et non « Et non ».
- p. 142, l. 515 : lire « Ils se fixent » et non « Il se fixe ».
- p. 142, l. 525 : lire « Physique » et non « physique ».
- p. 142, l. 531 : lire « Trouvons-lui » et non « Trouvons lui ».
- p. 143, l. 550 : lire « Ca » et non « ça », et lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 143, l. 556 : lire « termes » et non « terme », et lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 143, l. 561 : lire « dirais » (deux fois) et non « dirai » (deux fois).

- p. 143, l. 562 : lire « timide » et non « timides », et lire « disposition » et non « dispositions ».
- p. 143, l. 563 : lire « termes » et non « terme ».
- p. 143, l. 565 : rajouter « CADRE DE L'EN 6 » en début de ligne.
- p. 143, l. 572 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 143, l. 576 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 144, l. 593 : lire « inter-cycles » et non « inter cycles ».
- p. 144, l. 594 : lire « lycée » et non « lycées ».
- p. 144, l. 603 : lire « jurys » et non « jury ».
- p. 144, l. 618 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 145, l. 631 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 145, l. 640 : lire « des (stages) » et non « les (stages) ».
- p. 145, l. 645 : lire « donner » et non « donné ».
- p. 146, l. 668 : lire « mission-là » et non « mission la ».
- p. 146, l. 669 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 146, l. 670 : lire « établissements » et non « établissement ».
- p. 146, l. 681 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 146, l. 685 : lire « Eh » et non « Et ».
- p. 146, l. 687 : lire « Vous vous n'en avez pas » et non « Vous ne vous en avez pas ».
- p. 146, l. 688 : lire « Eh » et non « Et ».
- p. 147, l. 698 : lire « positionnés » et non « positionné ».
- p. 147, l. 713 : lire « Ouais » et non « Ouai ».
- p. 147, l. 719 : lire « seuls » et non « seul ».
- p. 147, l. 721 : rajouter « a » avant « a priori ».
- p. 147, l. 726 : lire « CADRE DE L'EN 6 » et non « M. M ».
- p. 148, l. 733 : lire « dirais » et non « dirai », et lire « d'équipe » et non « d'équipes ».
- p. 148, l. 735 : lire « plein » et non « pleins ».

- p. 148, l. 736 : lire « quoi qu'on » et non « quoiqu'on ».
- p. 148, l. 737 : lire « quoi qu'il » et non « quoiqu'il ».
- p. 148, l. 739 : lire « (on) ait » et non « (on) est ».
- p. 148, l. 744 : rajouter « été » entre « ont » et « les résistances », et lire « Quels » et non « Quelles ».
- p. 148, l. 745 : lire « Ca peut être » et non « ça peut-être ».
- p. 148, l. 749 : lire « les budgets » et non « le budget ».
- p. 148, l. 750 : lire « déplacements » et non « déplacement ».
- p. 148, l. 753 : rajouter « on » entre « exemple » et « pourrait ».
- p. 148, l. 768 : lire « présents » et non « présent », et lire « inspecteurs référents » et non « inspecteur référent ».
- p. 149, l. 771 : lire « prêt » et non « prêts ».
- p. 149, l. 772 : lire « allers-retours » et non « aller-retour ».
- p. 149, l. 785 : lire « national » et non « nationale ».
- p. 149, l. 790 : lire « faits » et non « fait ».
- p. 149, l. 791 : lire « Réunions » et non « Réunion ».
- p. 150, l. 817 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 150, l. 833 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 150, l. 835 : lire « ils savaient » et non « il savait ».
- p. 150, l. 840 : lire « trouvés » et non « trouvé », et lire « en (fait) » et non « au (fait) ».
- p. 151, l. 860 : lire « estiment » et non « estime ».
- p. 151, l. 869 : lire « fond » et non « fonds ».
- p. 151, l. 870 : lire « a priori » et non « à priori ».
- p. 151, l. 872 : lire « Positionnons-nous » et non « Positionnons nous ».
- p. 151, l. 878 : lire « devenu » et non « devenus ».
- p. 152, l. 890 : lire « théorie » et non « théories », lire « dirais » et non « dirai », et lire « Quoi qu'il » et non « Quoiqu'il ».
- p. 152, l. 894 : lire « mathématiques » et non « mathématique ».

- p. 152, l. 898 : lire « C'est (pas) » et non « c'est (pas) », et lire « masters » et non « master ».
- p. 152, l. 906 : lire « des » et non « es ».
- p. 152, l. 909 : lire « D'un » et non « d'un ».
- p. 152, l. 912 : lire « quoi qu'il » et non « quoiqu'il ».
- p. 152, l. 921 : lire « qu'il soit » et non « qu'ils soit ».
- p. 152, l. 924 : lire « commencerais » et non « commencerais ».
- p. 152, l. 925 : lire « commencerais » et non « commencerais », et lire « j'aurais » et non « j'aurais ».
- p. 152, l. 929 : lire « Ouais » et non « Ouaih ».
- p. 153, l. 932 : lire « ceux » et non « ce ».
- p. 153, l. 933 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 153, l. 939 : lire « passent » et non « passent ».
- p. 153, l. 947 : lire « quoi qu'il » et non « quoiqu'il ».
- p. 153, l. 952 : lire « choisirai » (deux fois) et non « choisirais » (deux fois), et lire « Master » et non « master ».
- p. 153, l. 958 : lire « ancrés » et non « ancrées », et lire « discipline » et non « disciplines ».
- p. 153, l. 959 : lire « commencerais » (deux fois) et non « commencerais » (deux fois).
- p. 153, l. 964 : lire « Ouais » et non « Ouai ».
- p. 154, l. 972 : lire « j'insisterais » et non « j'insisterais ».

Entretien Mme C, p. 155 à p. 181

- p. 155, l. 6 : lire « telle ou telle chose » et non « telles ou telles choses ».
- p. 155, l. 7 : lire « Il » et non « il ».
- p. 155, l. 8 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 155, l. 13 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 155, l. 15 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 155, l. 16 : lire « succédé » et non « succédés ».
- p. 155, l. 17 : lire « choses » et non « chose ».

- p. 155, l. 19 : lire « peu importe » et non « peut importer ».
- p. 155, l. 32 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 155, l. 34 : lire « ait » et non « est ».
- p. 156, l. 48 : lire « reçue » et non « reçu ».
- p. 156, l. 51 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 156, l. 58 : lire « champ » et non « champs ».
- p. 156, l. 59 : lire « professionnel » et non « professionnels ».
- p. 157, l. 78 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 157, l. 92 : lire « Toile » et non « toile ».
- p. 157, l. 94 : lire « Toile » et non « toile ».
- p. 157, l. 95 : lire « savoir être » et non « savoir-être ».
- p. 158, l. 120 : lire « ses » et non « ces », et lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 158, l. 135 : lire « touchent » et non « touche ».
- p. 158, l. 136 : lire « taboue » et non « tabou », et lire « au regard » et non « aux regards ».
- p. 159, l. 145 : lire « ceux (qui le souhaitent) » et non « ce (qui le souhaitent) ».
- p. 159, l. 154 : lire « fédèrent » et non « fédère ».
- p. 159, l. 159 : lire « issues » et non « issus ».
- p. 159, l. 171 : lire « psychoaffectif » et non « psycho affective ».
- p. 159, l. 175 : lire « insistent » et non « insiste ».
- p. 159, l. 176 : lire « versants-là » et non « versants là ».
- p. 160, l. 183 : lire « qu'il » et non « qui » (dernier mot de la ligne).
- p. 160, l. 186 : lire « là-dessus » et non « la dessus ».
- p. 160, l. 188 : lire « psychoaffective » et non « psycho affective ».
- p. 160, l. 194 : lire « globale » et non « global ».
- p. 160, l. 197 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 160, l. 204 : lire « dirais » et non « dirai ».

- p. 160, l. 206 : lire « toute réforme » et non « toutes réformes ».
- p. 161, l. 222 : lire « nécessaire » et non « nécessaires ».
- p. 161, l. 224 : lire « psychomotrice » et non « psycho motrice ».
- p. 161, l. 237 : lire « leurs » et non « leur » (dernier mot de la ligne).
- p. 162, l. 256 : lire « rester » et non « restés », et lire « logique-là » et non « logique là ».
- p. 163, l. 289 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 163, l. 300 : rajouter « on » entre « où » et « est ».
- p. 163, l. 303 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 163, l. 307 : lire « Parce » et non « Par ce ».
- p. 163, l. 315 : lire « Relationnelles » et non « Relationnelle ».
- p. 163, l. 322 : lire « entachées » et non « entachés ».
- p. 164, l. 328 : rajouter « la » entre « à » et « loi ».
- p. 164, l. 344 : lire « impactée » et non « impacté ».
- p. 164, l. 349 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 165, l. 386 : lire « faites-nous » et non « faîtes-nous ».
- p. 166, l. 406 : lire « devoir » et non « devoirs ».
- p. 166, l. 408 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 166, l. 410 : lire « laissé » et non « laisser ».
- p. 166, l. 420 : rajouter « ce » entre « C'est » et « que ».
- p. 167, l. 442 : lire « suivie » et non « suivi ».
- p. 167, l. 452 : lire « parce » et non « par ce », et lire « suivie » et non « suivi ».
- p. 168, l. 471 : lire « Que (les) » et non « que (les) ».
- p. 168, l. 475 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 168, l. 485 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 168, l. 486 : lire « d'inspections » et non « d'inspection ».
- p. 168, l. 497 : lire « degrés » et non « degré ».

- p. 168, l. 503 : lire « d'états » et non « d'état », et lire « termes » et non « terme ».
- p. 168, l. 504 : lire « événements » et non « événement ».
- p. 168, l. 505 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 169, l. 507 : lire « libre » et non « libres ».
- p. 169, l. 512 : lire « parce » et non « par ce ».
- p. 169, l. 540 : lire « guillemets » et non « guillemet ».
- p. 170, l. 543 : lire « quels » et non « quel ».
- p. 170, l. 572 : lire « passer » et non « passe ».
- p. 170, l. 578 : lire « nouveaux » et non « nouveau ».
- p. 171, l. 591 : lire « non-dicible » et non « non dicible ».
- p. 172, l. 642 : lire « Entre-temps » et non « Entre temps ».
- p. 172, l. 643 : lire « connaissances » et non « connaissance ».
- p. 173, l. 645 : lire « submerger » et non « submergés ».
- p. 173, l. 657 : lire « Monsieur » et non « monsieur ».
- p. 173, l. 660 : lire « Ou » et non « ou ».
- p. 174, l. 677 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 174, l. 681 : lire « Madame » et non « madame ».
- p. 174, l. 686 : lire « Mettre » et non « mettre ».
- p. 174, l. 694 : lire « entre-temps » et non « entre temps », et lire « mûres » et non « mures ».
- p. 175, l. 713 : lire « visée » et non « visé ».
- p. 175, l. 721 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 175, l. 724 : lire « données » et non « donnés ».
- p. 175, l. 734 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 175, l. 737 : lire « sur » et non « sûr ».
- p. 176, l. 754 : lire « privée » et non « privé ».
- p. 176, l. 756 : lire « privée » et non « privé ».

- p. 176, l. 760 : lire « payée » (deux fois) et non « payé » (deux fois).
- p. 176, l. 773 : lire « dirais » et non « dirai », et lire « élargie » et non « élargi ».
- p. 177, l. 781 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 177, l. 786 : lire « failles-là » et non « failles là ».
- p. 177, l. 796 : lire « Condensée » et non « Condensé ».
- p. 177, l. 801 : lire « pseudo-tuteur » et non « pseudo tuteur ».
- p. 178, l. 814 : lire « réapparaît » et non « réapparaît », et lire « réapparue » et non « réapparu ».
- p. 178, l. 820 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 178, l. 825 : lire « ce serait » et non « se seraient », et lire « a priori » et non « à priori ».
- p. 178, l. 831 : lire « ils parlent » et non « il parle ».
- p. 179, l. 861 : lire « difficiles » et non « difficile ».
- p. 179, l. 870 : lire « plaît » et non « plait », et lire « Heu » et non « heu ».
- p. 179, l. 871 : lire « s'éloigne » et non « s'éloignent ».
- p. 179, l. 875 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 179, l. 876 : lire « passait » et non « passaient ».
- p. 181, l. 924 : lire « ils culpabilisent » et non « il culpabilise ».
- p. 181, l. 932 : lire « l'Education » et non « l'éducation ».

Entretien Mme V, p. 182 à p. 200

- p. 182, l. 7 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 182, l. 9 : lire « reconnaît » et non « reconnait ».
- p. 182, l. 17 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 182, l. 19 : lire « dirais » et non « dirai », et lire « Qui » et non « qui ».
- p. 182, l. 22 : lire « qu'y a (un jeu) » et non « qui a (un jeu) ».
- p. 182, l. 25 : lire « psychosociales » et non « psycho-sociales ».
- p. 182, l. 26 : lire « Le (chef) » et non « le (chef) ».
- p. 182, l. 28 : lire « Ben » et non « ben ».

- p. 182, l. 33 : lire « psychosociales » et non « psycho-sociales ».
- p. 182, l. 35 : lire « là-dedans » et non « la dedans ».
- p. 183, l. 42 : lire « Donc » et non « donc ».
- p. 183, l. 43 : lire « Ca » (après « / ») et non « ça ».
- p. 184, l. 79 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 184, l. 85 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 184, l. 87 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 184, l. 93 : lire « Ouais » et non « Ouaih ».
- p. 184, l. 98 : lire « enseigné » et non « enseigner ».
- p. 185, l. 102 : lire « psychosociales » et non « psycho-sociales ».
- p. 185, l. 128 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 185, l. 130 : lire « Ouais » et non « Ouaih ».
- p. 185, l. 132 : lire « Mais » et non « mais ».
- p. 186, l. 136 : lire « psychosociales » et non « psycho-sociales ».
- p. 186, l. 137 : lire « Toutes » et non « toutes ».
- p. 186, l. 146 : lire « vécues » et non « vécu ».
- p. 186, l. 147 : lire « Oui » et non « oui ».
- p. 186, l. 148 : lire « Ben » et non « ben ».
- p. 186, l. 155 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 186, l. 158 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 186, l. 161 : lire « Regardez » et non « Regarder ».
- p. 187, l. 173 : lire « De (faire) » et non « de (faire) ».
- p. 187, l. 174 : lire « C'est (et de) » et non « c'est (et de) ».
- p. 187, l. 175 : lire « rentrent » et non « rentre ».
- p. 187, l. 191 : lire « suivie » et non « suivi ».
- p. 187, l. 193 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».

- p. 187, l. 194 : lire « Ca (ça aurait) » et non « ça (ça aurait) ».
- p. 187, l. 199 : lire « toutes » et non « toute ».
- p. 188, l. 215 : lire « zigzague » et non « zig zague », et lire « de temps en temps » et non « de tant en tant ».
- p. 188, l. 235 : lire « J'ai » et non « j'ai ».
- p. 189, l. 236 : lire « Il disait » et non « Ils disaient ».
- p. 189, l. 246 : lire « (un) moment là » et non « (un) moment-là ».
- p. 189, l. 248 : lire « Pas (du) » et non « pas (du) ».
- p. 189, l. 253 : lire « chais (pas) » et non « chez (pas) ».
- p. 189, l. 262 : lire « problématiques-là » et non « problématiques là ».
- p. 189, l. 265 : lire « par- » et non « par ».
- p. 189, l. 268 : lire « parce » et non « par ce ».
- p. 189, l. 269 : lire « On te dit » et non « on te dis ».
- p. 189, l. 270 : lire « On » et non « on ».
- p. 190, l. 273 : lire « Ben » et non « ben ».
- p. 190, l. 280 : lire « Ce » et non « ce ».
- p. 190, l. 281 : lire « arrivée » et non « arrivé », et lire « Une » et non « une ».
- p. 190, l. 285 : lire « aller » et non « allez ».
- p. 190, l. 286 : lire « cette » et non « cet ».
- p. 190, l. 288 : lire « arrêté » et non « arrêtés ».
- p. 190, l. 292 : lire « avez dit » et non « avez-dit ».
- p. 190, l. 295 : lire « quand même » et non « quand-même ».
- p. 190, l. 302 : lire « Les » et non « les ».
- p. 190, l. 305 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 191, l. 311 : lire « maltraiter » et non « mal traiter ».
- p. 191, l. 317 : lire « C'est-à-dire » et non « c'est-à-dire ».
- p. 191, l. 318 : lire « brinquebalée » et non « branque ballée ».

- p. 191, l. 325 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 191, l. 329 : lire « C'est » et non « Ces », et lire « on » et non « ont ».
- p. 191, l. 330 : lire « était » et non « été ».
- p. 191, l. 337 : lire « étais » et non « était ».
- p. 192, l. 354 : lire « là-dessus » et non « la dessus ».
- p. 192, l. 358 : lire « vue » et non « vus ».
- p. 192, l. 359 : lire « enseignants » et non « enseignant ».
- p. 192, l. 360 : lire « profs » et non « prof ».
- p. 193, l. 374 : lire « marquée » et non « marqué ».
- p. 193, l. 375 : lire « venait » et non « venaient ».
- p. 193, l. 376 : lire « eh ben » et non « et ben », et lire « il venait » et non « ils venaient ».
- p. 193, l. 383 : lire « là-dessus » et non « la dessus », et lire « mal-être » et non « mal être ».
- p. 193, l. 388 : lire « s'occupe » et non « s'occupent ».
- p. 193, l. 389 : lire « aidait » et non « aidaient ».
- p. 193, l. 395 : lire « regroupe » et non « regroupent ».
- p. 193, l. 396 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 193, l. 397 : lire « Voyez » et non « voyez ».
- p. 193, l. 398 : lire « Ou » et non « ou », lire « suivez-la » et non « suivez là », et lire « Dites-moi » et non « dites-moi ».
- p. 193, l. 405 : lire « voie » et non « voit ».
- p. 194, l. 406 : lire « agréés » et non « agréées ».
- p. 194, l. 408 : lire « agréés » et non « agréées ».
- p. 194, l. 409 : lire « ils voient » et non « il voit ».
- p. 194, l. 412 : lire « Parce » et non « parce ».
- p. 194, l. 416 : lire « burn-outé » et non « burn outé ».
- p. 194, l. 420 : lire « Ouais » et non « Ouaih », et lire « tout » et non « tous ».

- p. 194, l. 422 : lire « Ouais » et non « Ouaih », et lire « tout » et non « tous ».
- p. 194, l. 423 : lire « tout » et non « tous ».
- p. 194, l. 424 : lire « Ouais » et non « Ouaih ».
- p. 194, l. 427 : lire « Mais » et non « mais ».
- p. 195, l. 446 : lire « Là » et non « La ».
- p. 196, l. 485 : lire « chères » et non « chère ».
- p. 196, l. 492 : lire « aperçue » et non « aperçu ».
- p. 196, l. 494 : lire « Je » (deux fois) et non « je » (deux fois).
- p. 196, l. 498 : ignorer « a » après « il y ».
- p. 197, l. 501 : lire « Il (faut) » et non « il (faut) ».
- p. 197, l. 504 : lire « d'heure » et non « d'heures ».
- p. 197, l. 506 : lire « ping- » et non « ping ».
- p. 197, l. 508 : lire « prévenue » et non « prévenu », et lire « d'heure » et non « d'heures ».
- p. 197, l. 510 : lire « ils » et non « elle », lire « s'était » et non « c'était », et lire « ils » (deux fois) et non « elles » (deux fois).
- p. 197, l. 512 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 197, l. 513 : lire « D'utiliser » et non « d'utiliser ».
- p. 197, l. 514 : lire « accidents » et non « accident ».
- p. 197, l. 515 : lire « Vous (mettez) » et non « vous (mettez) », et lire « sûrs » et non « sur ».
- p. 197, l. 516 : lire « premiers » et non « premier ».
- p. 197, l. 518 : lire « plein » et non « pleins ».
- p. 197, l. 519 : lire « fait » et non « fais ».
- p. 197, l. 534 : lire « baladez » et non « baladiez ».
- p. 198, l. 537 : lire « traîne » et non « traine ».
- p. 198, l. 540 : lire « Elle » (deux fois) et non « elle » (deux fois), et lire « En » et non « en ».
- p. 198, l. 541 : lire « Elle » (deux fois) et non « elle » (deux fois).
- p. 198, l. 542 : lire « Elle » et non « elle ».

- p. 198, l. 546 : lire « Ouais » (deux fois) et non « Ouaih » (deux fois).
- p. 198, l. 549 : lire « Ouais » et non « Ouaih ».
- p. 198, l. 562 : lire « démarche » et non « démarches ».
- p. 199, l. 568 : lire « Ca (et donc) » et non « ça (et donc) ».
- p. 199, l. 569 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 199, l. 571 : lire « Mais » et non « mais ».
- p. 200, l. 601 : lire « Ouais » et non « Ouaih ».
- p. 200, l. 603 : lire « 603 » en début de ligne.
- p. 200, l. 604 : lire « 604 » en début de ligne.
- p. 200, l. 605 : lire « 605 » en début de ligne.
- p. 200, l. 606 : lire « 606 » en début de ligne.

Entretien Mme S, p. 201 à p. 208

- p. 201, l. 3 : lire « J'avais » et non « j'avais ».
- p. 201, l. 7 : lire « Parce » et non « parce ».
- p. 201, l. 9 : lire « Vous » et non « vous », et lire « votre » et non « vos ».
- p. 201, l. 14 : lire « conservée » et non « conservé ».
- p. 201, l. 18 : lire « ces valeurs-là » et non « ses valeurs là ».
- p. 201, l. 19 : lire « C'est-à-dire » et non « c'est-à-dire ».
- p. 201, l. 21 : lire « Pour » et non « pour », et lire « c'est-à-dire » et non « c'est-à dire ».
- p. 201, l. 22 : lire « Vous » et non « vous », et lire « Je » (deux fois) et non « je » (deux fois).
- p. 201, l. 23 : lire « Je » et non « je », et lire « C'est (un) » et non « c'est (un) ».
- p. 201, l. 24 : lire « Il » (trois fois) et non « il » (trois fois).
- p. 201, l. 25 : lire « capables » et non « capable ».
- p. 201, l. 26 : lire « Voilà » et non « voilà ».
- p. 201, l. 30 : lire « C'est » et non « c'est ».
- p. 201, l. 31 : lire « régalisée » et non « régalié ».

- p. 202, l. 38 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 202, l. 44 : lire « Et » et non « et », et lire « régalée » et non « régalé ».
- p. 202, l. 45 : lire « Donc » et non « donc ».
- p. 202, l. 46 : lire « Ca » et non « ça », et lire « C'est » et non « c'est ».
- p. 202, l. 53 : lire « Je » et non « je ».
- p. 202, l. 57 : lire « Je » et non « je ».
- p. 202, l. 58 : lire « millefeuille » et non « mille-feuille ».
- p. 202, l. 65 : lire « connue » et non « connu », et lire « Vous » et non « vous ».
- p. 203, l. 76 : lire « votée » et non « voté ».
- p. 203, l. 83 : lire « flots » et non « flot ».
- p. 203, l. 84 : lire « flots » et non « flot ».
- p. 203, l. 87 : lire « immoral » (deux fois) et non « immorale » (deux fois).
- p. 203, l. 88 : lire « immoral » et non « immorale ».
- p. 203, l. 104 : lire « faites » et non « faites ».
- p. 203, l. 107 : lire « choses » et non « chose ».
- p. 204, l. 128 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 204, l. 138 : lire « évals » et non « éval ».
- p. 204, l. 140 : lire « eh bien » et non « et bien ».
- p. 205, l. 144 : lire « sociale » et non « social ».
- p. 205, l. 150 : lire « foute » et non « foutte ».
- p. 205, l. 151 : lire « foute » et non « foutte ».
- p. 205, l. 156 : lire « Faites » et non « Faites ».
- p. 205, l. 159 : lire « renvoie » et non « renvois ».
- p. 205, l. 164 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 205, l. 170 : lire « faites » et non « faites ».
- p. 205, l. 173 : lire « reçue » et non « reçu ».

- p. 205, l. 174 : lire « les ministres » et non « le ministre », et lire « quel que » et non « quelque ».
- p. 206, l. 177 : lire « faites » et non « faîtes ».
- p. 206, l. 203 : lire « allons-y » et non « allons y », et lire « Eh ouais » et non « Et ouais ».
- p. 207, l. 212 : lire « faites- » et non « faites ».
- p. 207, l. 213 : lire « faites » et non « faîte ».
- p. 207, l. 214 : lire « Pour » et non « pour ».
- p. 207, l. 225 : lire « nationale » et non « Nationale ».
- p. 207, l. 229 : lire « ça » et non « çà ».
- p. 208, l. 247 : lire « là-dessus » et non « la dessus ».
- p. 208, l. 255 : lire « demie » et non « demi ».

Entretien M. B, p. 209 à p. 210

- p. 209, l. 2 : lire « heu » et non « heuh ».
- p. 209, l. 11 : lire « s'était » et non « c'était ».
- p. 209, l. 12 : lire « passée » et non « passé ».
- p. 209, l. 20 : lire « dit » et non « dis ».
- p. 209, l. 21 : lire « connu » et non « connus ».
- p. 209, l. 38 : lire « Caudines » et non « caudines ».
- p. 210, l. 46 : lire « venait » et non « venaient ».
- p. 210, l. 48 : lire « plein » et non « pleins ».

Entretien M. B, p. 211 à p. 223

- p. 211, l. 4 : lire « près » et non « prés ».
- p. 211, l. 9 : lire « vue- » et non « vue ».
- p. 211, l. 12 : lire « Heu » et non « heu ».
- p. 211, l. 22 : lire « choses » et non « chose ».
- p. 211, l. 24 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 211, l. 32 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».

- p. 211, l. 33 : lire « d'inspections » et non « d'inspection ».
- p. 212, l. 35 : ignorer le deuxième « c'est ».
- p. 212, l.40 : lire « préféraient » et non « préférait ».
- p. 212, l. 42 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire », et lire « pleins » et non « plein ».
- p. 212, l. 51 : lire « d'états » et non « d'état ».
- p. 212, l. 60 : lire « eue » et non « eu ».
- p. 212, l. 62 : lire « Eh ben » et non « Et ben », et lire « foi » et non « fois ».
- p. 212, l. 66 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 213, l. 73 : lire « foi » et non « fois ».
- p. 213, l. 82 : lire « Oui » et non « oui ».
- p. 213, l. 83 : rajouter « je » après « Moi ».
- p. 213, l. 93 : lire « dit » et non « dites », et lire « pédagogique » et non « pédagogiques ».
- p. 213, l. 94 : lire « quantitatif » et non « quantitatives ».
- p. 213, l. 95 : lire « ceux » et non « ce ».
- p. 213, l. 98 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 214, l. 125 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 215, l. 139 : lire « choses » et non « chose ».
- p. 215, l. 154 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire », et lire « arrivé » et non « arrivée ».
- p. 215, l. 159 : lire « marge » et non « marche ».
- p. 216, l. 162 : lire « marge » et non « marche ».
- p. 216, l. 163 : lire « quels que soient » et non « quel que soit ».
- p. 216, l. 187 : lire « inquiétés » et non « inquiété », et lire « compliqués » et non « compliqué ».
- p. 217, l. 196 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 217, l. 210 : lire « vus » et non « vu ».
- p. 217, l. 226 : lire « passé » et non « passer ».
- p. 218, l. 233 : lire « vis-à-vis » et non « vis à vis ».

- p. 218, l. 239 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 218, l. 242 : lire « faites » et non « faîtes ».
- p. 218, l. 251 : lire « personnalisée » et non « personnalisé ».
- p. 218, l. 255 : lire « qu'est-ce qu'il » et non « qu'est-ce-qu'il ».
- p. 220, l. 311 : lire « avez » et non « avait ».
- p. 220, l. 319 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 221, l. 327 : lire « met » et non « mets », et lire « ambiguës » et non « ambiguies ».
- p. 221, l. 349 : rajouter « a » entre « y » et « des ».
- p. 222, l. 361 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 222, l. 365 : lire « la (hors classe) » et non « là (hors classe) ».
- p. 222, l. 366 : lire « la (hors classe) » et non « là (hors-classe) ».
- p. 222, l. 374 : lire « à part » et non « à par ».
- p. 223, l. 382 : lire « interrogation- » et non « interrogation ».

Entretien M. Y, p. 228 à p. 244

- p. 228, l. 1 : lire « l'Education » et non « l'éducation ».
- p. 228, l. 4 : lire « l'Education » et non « l'éducation ».
- p. 228, l. 30 : lire « (Rires) » et non « Rires ».
- p. 229, l. 34 : lire « façons » et non « façon ».
- p. 230, l. 67 : rajouter « a » entre « ça » et « été ».
- p. 230, l. 80 : lire « Français » et non « français », et lire « l'Education » et non « l'éducation ».
- p. 231, l. 93 : lire « dégoûtés » et non « dégouté ».
- p. 231, l. 95 : lire « Dégoûtés » et non « Dégouté ».
- p. 231, l. 107 : lire « chose » et non « choses ».
- p. 231, l. 109 : lire « chose » et non « choses ».
- p. 232, l. 124 : lire « La Redoute » et non « La redoute ».
- p. 232, l. 125 : lire « (Rires) » et non « Rires ».

- p. 232, l. 129 : lire « (Rires) » et non « Rires ».
- p. 232, l. 136 : lire « matières-là » et non « matières là ».
- p. 232, l. 142 : lire « nous-mêmes » et non « nous-même ».
- p. 233, l. 154 : lire « (Rires) » et non « Rires ».
- p. 233, l. 158 : lire « sûrement » et non « surement ».
- p. 233, l. 159 : lire « maintenue » et non « maintenu ».
- p. 233, l. 161 : lire « Sûrement » et non « Surement ».
- p. 233, l. 165 : rajouter « y » entre « Il » et « a ».
- p. 233, l. 171 : lire « (Rires) » et non « Rires ».
- p. 233, l. 173 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 233, l. 180 : rajouter « tu » avant « peux ».
- p. 234, l. 184 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 234, l. 185 : lire « week-ends » et non « weekends ».
- p. 234, l. 199 : lire « pourrai » et non « pourrais ».
- p. 234, l. 200 : lire « week-ends » et non « weekends ».
- p. 234, l. 201 : lire « question » et non « questions ».
- p. 234, l. 202 : lire « quand même » et non « quand-même ».
- p. 234, l. 203 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 234, l. 213 : lire « quand même » et non « quand-même ».
- p. 235, l. 222 : lire « ressentie » et non « ressenti ».
- p. 235, l. 229 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 236, l. 258 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 236, l. 262 : lire « ne s'est pas améliorée » et non « ce n'est pas amélioré ».
- p. 236, l. 263 : lire « ait » et non « est ».
- p. 236, l. 267 : rajouter « a » entre « Y » et « aussi ».
- p. 236, l. 278 : lire « chose » et non « choses ».

- p. 237, l. 283 : lire « ressentie » et non « ressenti ».
- p. 237, l. 287 : lire « chose » et non « choses ».
- p. 237, l. 293 : lire « voulue » et non « voulu ».
- p. 237, l. 302 : lire « expérimentés » et non « inexpérimentés ».
- p. 238, l. 326 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 238, l. 337 : lire « qu'à » et non « qu'a ».
- p. 238, l. 340 : lire « plein » et non « pleins ».
- p. 239, l. 348 : lire « comprenette » et non « componette ».
- p. 239, l. 366 : lire « retrouvent » et non « retrouvent- ».
- p. 239, l. 372 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 240, l. 379 : lire « quand même » et non « quand-même », et lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 240, l. 386 : lire « Eh oui » et non « Et oui ».
- p. 240, l. 387 : lire « vois » et non « vu ».
- p. 240, l. 392 : lire « se » et non « ce ».
- p. 241, l. 424 : lire « est » et non « ait ».
- p. 241, l. 427 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 242, l. 441 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 242, l. 445 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 242, l. 448 : rajouter « . » entre « Oui » et « Y ».
- p. 242, l. 456 : lire « chose » et non « choses ».
- p. 243, l. 481 : lire « est-ce » et non « est ce ».
- p. 243, l. 486 : rajouter « a » entre « en » et « à ».
- p. 243, l. 491 : lire « occurrences » et non « occurrence ».
- p. 244, l. 507 : lire « réfère » et non « refaire ».

Entretien Mme U, p. 245 à p. 268

- p. 245, l. 7 : lire « aide-éducatrice » et non « aide éducatrice ».
- p. 245, l. 17 : lire « a » et non « à ».
- p. 245, l. 27 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 246, l. 32 : lire « Donc » et non « donc ».
- p. 246, l. 33 : lire « non-continuité » et non « non continuité ».
- p. 246, l. 60 : lire « essayait » et non « essayaient ».
- p. 247, l. 65 : lire « parlerais » et non « parlerai ».
- p. 247, l. 69 : lire « quelquefois » et non « quelque fois ».
- p. 247, l. 70 : lire « peut être » et non « peut-être ».
- p. 247, l. 88 : lire « aide-éducatrice » et non « aide éducatrice ».
- p. 248, l. 110 : lire « ces » et non « ses ».
- p. 248, l. 118 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 250, l. 159 : lire « sûrement » et non « surement ».
- p. 252, l. 208 : lire « peut être » et non « peut-être ».
- p. 252, l. 222 : lire « senties » et non « senti ».
- p. 252, l. 226 : lire « longue » et non « longues ».
- p. 252, l. 232 : lire « donnée » et non « donné ».
- p. 253, l. 240 : lire « termes » et non « terme ».
- p. 253, l. 244 : lire « autres » et non « autre ».
- p. 253, l. 254 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 253, l. 262 : lire « plaît » et non « plait ».
- p. 254, l. 281 : lire « matins » et non « matin ».
- p. 254, l. 282 : lire « ont changé » et non « on changeait ».
- p. 254, l. 283 : lire « convoqués » et non « convoqué ».
- p. 254, l. 292 : lire « malvenues » et non « mal venues ».
- p. 255, l. 304 : lire « la » et non « là ».

- p. 255, l. 310 : rajouter « y » entre « il » et « avait ».
- p. 255, l. 311 : lire « j'avais en plus » et non « j'en avais plus ».
- p. 255, l. 316 : lire « quelques fois » et non « quelquefois ».
- p. 255, l. 323 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 255, l. 326 : lire « ça » et non « Ca ».
- p. 256, l. 339 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 256, l. 346 : lire « Eh oui » et non « Et oui ».
- p. 257, l. 369 : rajouter « n'a » entre « ça » et « rien ».
- p. 257, l. 372 : lire « Ouais » et non « Ouai ».
- p. 258, l. 405 : lire « super-héros » et non « supers héros ».
- p. 258, l. 409 : lire « outils-là » et non « outils là ».
- p. 258, l. 413 : lire « choses-là » et non « choses là ».
- p. 259, l. 431 : lire « foutu » et non « fottu ».
- p. 259, l. 436 : lire « autres » et non « autre ».
- p. 259, l. 443 : lire « vue » et non « vu ».
- p. 261, l. 485 : lire « quand même » et non « quand-même ».
- p. 262, l. 527 : lire « quelquefois » et non « quelques fois ».
- p. 263, l. 537 : rajouter « a » entre « qu'y » et « un ».
- p. 263, l. 546 : lire « aidée » et non « aidé ».
- p. 263, l. 556 : lire « c'était » et non « c'étaient ».
- p. 263, l. 560 : lire « mon Dieu » et non « mon dieu ».
- p. 265, l. 598 : lire « quelquefois » et non « quelque fois ».
- p. 266, l. 630 : lire « eues » et non « eu ».
- p. 266, l. 631 : lire « termes » et non « terme ».
- p. 266, l. 640 : lire « co-préparation » et non « Co-préparation ».
- p. 266, l. 649 : lire « autres » et non « autre ».

- p. 266, l. 653 : ignorer « quel ».
- p. 267, l. 678 : lire « d'écrit » et non « d'écrits ».
- p. 267, l. 680 : lire « quelle » et non « quel ».
- p. 268, l. 688 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».

Entretien M. K, p. 269 à p. 291

- p. 269, l. 4 : lire « Education » et non « éducation ».
- p. 269, l. 12 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 269, l. 21 : lire « Education » et non « éducation ».
- p. 269, l. 24 : lire « Education » et non « éducation ».
- p. 269, l. 29 : lire « arrivé » et non « arrivée », et lire « celle-là » et non « celle là ».
- p. 270, l. 50 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 270, l. 57 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 271, l. 82 : lire « capables » et non « capable ».
- p. 271, l. 90 : lire « va-et-vient » et non « va et vient ».
- p. 271, l. 93 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 272, l. 110 : lire « tâches-là » et non « tâches là ».
- p. 273, l. 131 : lire « touchés » et non « touché ».
- p. 273, l. 136 : lire « politiques » et non « politique ».
- p. 273, l. 137 : lire « Education » et non « éducation ».
- p. 273, l. 156 : lire « adaptée » et non « adapté ».
- p. 273, l. 158 : lire « termes » et non « terme ».
- p. 274, l. 162 : lire « Eh ben » et non « Et ben », lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire », et lire « les neurosciences » et non « la neuroscience ».
- p. 274, l. 165 : lire « étapes » et non « étape ».
- p. 274, l. 166 : lire « Là-dessus » et non « La dessus ».
- p. 274, l. 167 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire », et lire « étapes » et non « étape ».
- p. 274, l. 175 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».

- p. 274, l. 180 : lire « intéressantes » et non « intéressante ».
- p. 275, l. 195 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 275, l. 202 : lire « morphosyntaxiques » et non « morpho syntaxique ».
- p. 275, l. 209 : lire « soi-même » et non « soit même ».
- p. 275, l. 212 : lire « lecteurs » et non « lecteur ».
- p. 275, l. 214 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 275, l. 220 : lire « domaine-là » et non « domaine là ».
- p. 276, l. 231 : lire « noyé » et non « noyer ».
- p. 276, l. 242 : lire « a minima » et non « à minima ».
- p. 277, l. 254 : lire « qu'est-ce que c'est » et non « qu'est-ce-que-c'est ».
- p. 277, l. 258 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 277, l. 269 : lire « qu'à » et non « qu'a ».
- p. 278, l. 284 : lire « Oui » et non « oui ».
- p. 278, l. 302 : lire « dit » et non « dis ».
- p. 279, l. 322 : rajouter « y » entre « s'il » et « avait ».
- p. 279, l. 335 : lire « burn-out » et non « burn out ».
- p. 280, l. 339 : rajouter « a » entre « qu'on » et « avec ».
- p. 280, l. 345 : lire « Oui » et non « oui ».
- p. 280, l. 366 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 281, l. 376 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 281, l. 378 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 281, l. 379 : lire « groupes » et non « groupe ».
- p. 282, l. 417 : lire « d'inspections » et non « d'inspection ».
- p. 282, l. 420 : lire « inspectable » et non « inspecta blé ».
- p. 283, l. 433 : lire « était » et non « été ».
- p. 283, l. 435 : lire « penché » et non « penchées », et lire « carrière » et non « carrières ».

- p. 285, l. 494 : lire « classe » et non « classes ».
- p. 285, l. 512 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 285, l. 514 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 285, l. 515 : lire « soient » et non « soit ».
- p. 286, l. 535 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 286, l. 536 : lire « tels » et non « tel ».
- p. 286, l. 540 : lire « tels » et non « tel ».
- p. 286, l. 541 : lire « qu'ont » et non « qu'on ».
- p. 286, l. 548 : lire « intéressantes » et non « intéressante ».
- p. 286, l. 549 : lire « références » et non « référence ».
- p. 287, l. 552 : lire « Education » et non « éducation ».
- p. 287, l. 555 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est à dire ».
- p. 288, l. 588 : lire « gagnée » et non « gagné ».
- p. 288, l. 606 : lire « Net » et non « net ».
- p. 288, l. 611 : lire « m'a intéressé » et non « m'ont intéressée ».
- p. 288, l. 612 : lire « intéressé » et non « intéressées ».
- p. 289, l. 621 : lire « formule-là » et non « formule là ».
- p. 289, l. 639 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est à dire ».
- p. 289, l. 640 : lire « équipe » et non « équipes ».
- p. 289, l. 644 : lire « équipe » et non « équipes ».
- p. 290, l. 654 : lire « d'enseignants » et non « d'enseignant ».

Entretien Mme N, p. 292 à p. 314

- p. 292, l. 8 : lire « quand même » et non « quand-même ».
- p. 292, l. 12 : lire « Education » et non « éducation ».
- p. 292, l. 23 : lire « repliés » et non « replié ».
- p. 292, l. 24 : lire « ce » et non « ceux ».

- p. 292, l. 29 : lire « Education » et non « éducation ».
- p. 292, l. 33 : lire « retrouvent » et non « retrouve ».
- p. 292, l. 34 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 293, l. 37 : lire « qu'elle devrait » et non « qu'elles devraient ».
- p. 293, l. 40 : lire « au-delà » et non « au delà », et lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 293, l. 59 : lire « Eh ouais » et non « Et ouais ».
- p. 294, l. 84 : lire « boulot-là » et non « boulot là ».
- p. 294, l. 88 : lire « quand même » et non « quand-même ».
- p. 295, l. 111 : lire « m'investirais » et non « m'investirai ».
- p. 295, l. 117 : lire « entrée » et non « entré ».
- p. 295, l. 122 : lire « question-là » et non « question là ».
- p. 296, l. 140 : lire « compliquée » et non « compliqué ».
- p. 296, l. 141 : lire « essayer » et non « essayé ».
- p. 296, l. 149 : lire « gestion » et non « gestions ».
- p. 296, l. 151 : lire « perturbée » et non « perturbé ».
- p. 297, l. 175 : lire « ses » et non « ces », et lire « sûr » et non « sur ».
- p. 297, l. 177 : lire « statut-là » et non « statut là ».
- p. 297, l. 185 : ignorer « ne ».
- p. 297, l. 189 : rajouter « va » entre « (ou si) ça » et « pas ».
- p. 297, l. 197 : lire « sûr » et non « sur ».
- p. 298, l. 203 : lire « et » et non « te ».
- p. 298, l. 216 : lire « E » et non « Mme N ».
- p. 298, l. 219 : lire « Mme N » et non « E ».
- p. 298, l. 229 : lire « soi » et non « soit ».
- p. 299, l. 233 : lire « ils travaillent » et non « il travaille ».
- p. 299, l. 235 : lire « Education » et non « éducation », et lire « soi » et non « soit ».

- p. 299, l. 239 : lire « abrupt » et non « abrupte ».
- p. 299, l. 252 : lire « quand même » et non « quand-même ».
- p. 299, l. 257 : lire « réforme-là » et non « réforme là ».
- p. 299, l. 258 : lire « changements » et non « changement ».
- p. 299, l. 260 : lire « c'est » et non « s'est ».
- p. 300, l. 267 : lire « changements » et non « changement ».
- p. 300, l. 269 : lire « sûre » et non « sure ».
- p. 300, l. 274 : lire « soi » et non « soit ».
- p. 300, l. 281 : lire « ç'ait » et non « c'est ».
- p. 300, l. 282 : lire « aidés » et non « aidé ».
- p. 300, l. 284 : lire « continuait » et non « continuer ».
- p. 300, l. 289 : lire « révolutionné » et non « révolutionner ».
- p. 301, l. 303 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 301, l. 310 : lire « définirais » et non « définirai ».
- p. 301, l. 311 : lire « savoir-être » et non « savoir être ».
- p. 301, l. 312 : lire « semble-t-il » et non « semble t-il ».
- p. 301, l. 326 : rajouter « a » entre « qu'on » et « pas ».
- p. 301, l. 330 : rajouter « ans » en début de ligne, et lire « mots-là » et non « mots là ».
- p. 301, l. 331 : lire « harmonisé » et non « harmoniser ».
- p. 302, l. 338 : rajouter « a » entre « on » et « un ».
- p. 302, l. 365 : lire « dirais » et non « dirai », et lire « laissées » et non « laissé ».
- p. 303, l. 376 : lire « eue » et non « eu ».
- p. 303, l. 377 : lire « théorie » et non « théories ».
- p. 303, l. 380 : lire « moment-là » et non « moment là ».
- p. 303, l. 387 : lire « essentiel » et non « essentielle ».
- p. 303, l. 393 : lire « métiers » et non « métier ».

- p. 304, l. 413 : lire « c'est » et non « c'et ».
- p. 304, l. 419 : lire « guillemets » et non « guillemet ».
- p. 304, l. 424 : lire « ou » et non « où ».
- p. 304, l. 428 : lire « recul-là » et non « recul là ».
- p. 305, l. 435 : lire « c'est » et non « c'et ».
- p. 305, l. 438 : lire « Donc » et non « Don », et rajouter « pas » entre « faut » et « attendre ».
- p. 305, l. 441 : lire « fondamentales » et non « fondamentale ».
- p. 305, l. 452 : lire « E » et non « Mme N ».
- p. 305, l. 454 : lire « Ca » et non « ça ».
- p. 305, l. 455 : lire « primordial » et non « primordiale ».
- p. 306, l. 469 : lire « classes » et non « classe ».
- p. 306, l. 479 : lire « porte-à-faux » et non « porte-à faux ».
- p. 306, l. 485 : lire « circonscriptions » et non « circonscription ».
- p. 306, l. 488 : lire « au-dessus » et non « au dessus ».
- p. 306, l. 492 : lire « t'as » et non « t'ont ».
- p. 306, l. 499 : lire « présentes » et non « présente ».
- p. 306, l. 502 : lire « d'heure » et non « d'heures ».
- p. 307, l. 506 : lire « serre » et non « sert ».
- p. 307, l. 534 : rajouter « y » entre « si » et « a ».
- p. 307, l. 535 : lire « pêche » et non « pêche ».
- p. 308, l. 549 : lire « Education » et non « éducation ».
- p. 308, l. 552 : lire « Qu'y » et non « Qui ».
- p. 308, l. 554 : lire « sujet-là » et non « sujet là », et lire « qu'y » et non « qui ».
- p. 308, l. 556 : lire « circonscriptions » et non « circonscription ».
- p. 308, l. 558 : lire « mal-être » et non « mal être ».
- p. 309, l. 567 : lire « a du » et non « adu ».

- p. 309, l. 573 : lire « là-dessus » et non « la dessus ».
- p. 309, l. 587 : lire « demie » et non « demi ».
- p. 309, l. 591 : lire « s'était » et non « c'était ».
- p. 309, l. 594 : lire « tombée » et non « tombé ».
- p. 310, l. 601 : lire « a » et non « à », et lire « mal- » et non « mal ».
- p. 310, l. 612 : lire « tort » et non « tord », lire « sûr » et non « sur », et lire « passer » et non « passaient ».
- p. 310, l. 613 : lire « délester » et non « delester ».
- p. 310, l. 625 : lire « censé » et non « sensé ».
- p. 310, l. 629 : lire « est » et non « set ».
- p. 310, l. 635 : lire « calée » et non « calé ».
- p. 311, l. 643 : lire « compte » et non « comptes ».
- p. 311, l. 660 : lire « formée » et non « formé ».
- p. 311, l. 662 : lire « censé » et non « sensé ».
- p. 311, l. 663 : lire « classes donc » et non « classesdonc ».
- p. 311, l. 669 : lire « Là-bas » et non « Là bas ».
- p. 312, l. 684 : lire « d'année en année » et non « d'années en années ».
- p. 312, l. 686 : lire « met » et non « mets ».
- p. 312, l. 696 : lire « a priori » et non « à priori ».
- p. 312, l. 697 : lire « peut être » et non « peut-être ».
- p. 312, l. 702 : lire « sûrs » et non « sur ».
- p. 312, l. 704 : lire « sûrs » et non « surs ».
- p. 312, l. 705 : lire « sûrs » et non « surs ».
- p. 313, l. 708 : lire « la » et non « là ».
- p. 313, l. 710 : lire « quelques » et non « quelque ».
- p. 313, l. 711 : lire « années » et non « année ».

- p. 313, l. 712 : lire « dû » et non « du », et lire « études » et non « étude ».
- p. 313, l. 722 : lire « eue » et non « eu ».
- p. 313, l. 725 : lire « connaît » et non « connait ».
- p. 313, l. 729 : lire « pêche » et non « pêche ».
- p. 313, l. 730 : lire « sûr » et non « sur ».
- p. 313, l. 733 : lire « pleins » et non « plein ».
- p. 314, l. 740 : lire « super » et non « supers », et lire « sûre » et non « sure ».
- p. 314, l. 750 : lire « promotions-là » et non « promotions là ».
- p. 314, l. 751 : lire « ces questions-là » et non « ses questions là ».
- p. 314, l. 752 : lire « discuté » et non « discuter ».
- p. 314, l. 756 : lire « eh ben » et non « et ben ».

Entretien Mme J, p. 315 à p. 330

- p. 315, l. 5 : lire « c'est-à-dire » et non « c'est ça dire ».
- p. 315, l. 8 : lire « niveau-là » et non « niveau là ».
- p. 315, l. 17 : lire « C'est-à-dire » et non « C'est ça dire ».
- p. 315, l. 23 : lire « choses-là » et non « choses là ».
- p. 315, l. 36 : lire « de plus en plus » et non « de plus en pus ».
- p. 316, l. 60 : lire « niveau-là » et non « niveau là », et lire « niveau- » et non « niveau ».
- p. 317, l. 83 : lire « non-lecteurs » et non « non lecteurs ».
- p. 319, l. 139 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 319, l. 157 : lire « particuliers » et non « particulier ».
- p. 320, l. 169 : lire « à » et non « a ».
- p. 320, l. 174 : lire « leurs week-ends » et non « leur weekends », et lire « bien-être » et non « bien être ».
- p. 320, l. 175 : lire « brinquebalé » et non « brinqueballé ».
- p. 320, l. 176 : lire « financiers » et non « financier ».
- p. 320, l. 198 : lire « c'est » et non « s'est ».

- p. 321, l. 204 : lire « l'a » et non « la ».
- p. 321, l. 213 : rajouter « ce » entre « c'est » et « que », et lire « préconisaient » et non « préconisait ».
- p. 321, l. 216 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 321, l. 220 : lire « maintenue » et non « maintenu ».
- p. 321, l. 234 : lire « y a » et non « ya ».
- p. 321, l. 237 : lire « arrière-grands-parents » et non « arrières-grands parents ».
- p. 324, l. 326 : ignorer « a ».
- p. 325, l. 332 : lire « tourne » et non « tourné ».
- p. 325, l. 339 : lire « d'affichages » et non « d'affichage ».
- p. 325, l. 344 : lire « nickel » et non « nikel ».
- p. 325, l. 346 : lire « bluffer » et non « bluffé ».
- p. 325, l. 360 : lire « demi-point » et non « demi point ».
- p. 326, l. 382 : lire « pourrais » et non « pourrai ».
- p. 326, l. 387 : lire « (Rires) » et non « Rires ».
- p. 326, l. 390 : lire « problèmes » et non « problème ».
- p. 326, l. 391 : lire « week-ends » et non « weekends ».
- p. 327, l. 423 : lire « vidéoprojecteur » et non « vidéo projecteur ».
- p. 328, l. 441 : lire « peut être » et non « peut-être ».
- p. 328, l. 451 : lire « Et » et non « E », et lire « penses » et non « pense ».
- p. 328, l. 452 : lire « (Silence) » et non « Silence », lire « (Gros blanc) » et non « Gros blanc », et lire « (Rires) » et non « Rires ».
- p. 328, l. 457 : lire « (Rires) » et non « Rires ».
- p. 329, l. 461 : lire « parenthèses » et non « parenthèse ».
- p. 329, l. 463 : lire « accueillie » et non « accueilli ».
- p. 329, l. 464 : lire « formation-là » et non « formation là ».
- p. 329, l. 475 : lire « CD-ROM » et non « cd rom ».

- p. 329, l. 483 : lire « logiciels » et non « logiciel ».
- p. 330, l. 492 : lire « plein » et non « pleins ».

Entretien Mme W, p. 331 à p. 339

- p. 331, l. 3 : lire « Education » et non « éducation ».
- p. 331, l. 14 : lire « d'élève » et non « d'élèves ».
- p. 331, l. 16 : lire « d'élève » et non « d'élèves ».
- p. 331, l. 19 : lire « difficulté » et non « difficultés ».
- p. 331, l. 24 : lire « il » et non « ils ».
- p. 331, l. 29 : lire « Ouais » et non « ouais », et lire « formation- » et non « formation ».
- p. 331, l. 32 : lire « Euh » et non « euh », et lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 332, l. 42 : lire « qu'y a » et non « qui a ».
- p. 332, l. 48 : rajouter « a » entre « y » et « aussi ».
- p. 332, l. 51 : lire « enfants-là » et non « enfants là ».
- p. 332, l. 61 : lire « moments » et non « moment ».
- p. 332, l. 62 : lire « là-dessus » et non « la dessus ».
- p. 332, l. 65 : lire « issue » et non « issu ».
- p. 333, l. 69 : lire « à voir » et non « avoir », et lire « même » et non « mêmes ».
- p. 333, l. 72 : lire « plein » et non « pleins ».
- p. 333, l. 80 : lire « missions » et non « mission ».
- p. 333, l. 89 : lire « peut être » et non « peut-être ».
- p. 333, l. 93 : lire « fatigant » et non « fatiguant ».
- p. 333, l. 99 : lire « fatigant » et non « fatiguant ».
- p. 334, l. 101 : lire « fatiguée » (premier mot) et non « fatigué » (premier mot).
- p. 334, l. 106 : lire « fatigant » et non « fatiguant ».
- p. 334, l. 112 : lire « ait » et non « est ».
- p. 334, l. 113 : lire « autre chose » et non « autres choses ».

- p. 334, l. 125 : lire « interprétées » et non « interprété ».
- p. 335, l. 138 : lire « moi » et non « Moi ».
- p. 335, l. 149 : lire « aller » et non « allait ».
- p. 335, l. 155 : lire « fatigant » et non « fatiguant ».
- p. 335, l. 164 : lire « essayé » et non « essayer ».
- p. 336, l. 177 : lire « Eh ben » et non « et ben ».
- p. 336, l. 180 : lire « savoir faire » et non « savoir-faire ».
- p. 336, l. 190 : lire « week-end » et non « weekend ».
- p. 336, l. 199 : lire « didactique » et non « didactiques ».
- p. 337, l. 211 : lire « inspectée » et non « inspecté ».
- p. 337, l. 212 : lire « inspectée » et non « inspecté ».
- p. 337, l. 218 : lire « (Rires) » et non « Rires ».
- p. 337, l. 220 : lire « a priori » et non « à priori ».
- p. 337, l. 221 : lire « peut être » et non « peut-être ».
- p. 337, l. 223 : lire « (ça) t'a reboostée » et non « (ça) t'as reboosté ».
- p. 337, l. 228 : lire « inspectée » et non « inspecté ».
- p. 337, l. 229 : lire « moments » et non « moment ».
- p. 337, l. 232 : lire « fliqueraient » et non « fliquerait ».
- p. 337, l. 235 : lire « serais » et non « serai ».
- p. 337, l. 236 : lire « supporterai » et non « supporterai ».
- p. 338, l. 240 : lire « tout » et non « out ».
- p. 338, l. 242 : lire « est-ce » et non « est ce ».
- p. 338, l. 244 : lire « matières » et non « matière ».
- p. 338, l. 269 : lire « une » et non « un ».

Entretien M. X, p. 340 à p. 359

- p. 340, l. 7 : lire « tout » et non « tous ».

- p. 340, l. 13 : lire « qu'y » et non « qui ».
- p. 340, l. 16 : lire « a (l'air) » et non « à (l'air) ».
- p. 340, l. 31 : lire « savoir être » et non « savoir-être ».
- p. 340, l. 36 : lire « sûrement » et non « surement ».
- p. 341, l. 43 : lire « grosse difficulté » et non « grosses difficultés ».
- p. 341, l. 44 : lire « bien-être » et non « bien être », et lire « quelques » et non « quelque ».
- p. 341, l. 45 : lire « ponctuel » et non « ponctuels ».
- p. 341, l. 46 : lire « peut être » et non « peut-être ».
- p. 341, l. 50 : lire « n'a pas » et non « n'as », et lire « personnes-là » et non « personnes là ».
- p. 341, l. 58 : lire « paramédical » et non « para médical ».
- p. 341, l. 67 : lire « problèmes » et non « problème ».
- p. 342, l. 92 : lire « faudrait-il » et non « faudrait-ils ».
- p. 342, l. 102 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 343, l. 112 : lire « peut être » et non « peut-être ».
- p. 343, l. 133 : lire « qu'il (veut pas) » et non « qui (veut pas) ».
- p. 343, l. 134 : lire « Où » et non « Ou ».
- p. 344, l. 141 : lire « là-dessus » et non « la dessus ».
- p. 344, l. 144 : lire « cause » et non « causes ».
- p. 344, l. 147 : lire « moyen » et non « moyens ».
- p. 344, l. 149 : lire « où » et non « ou ».
- p. 344, l. 173 : lire « elles seraient » et non « elle serait ».
- p. 344, l. 174 : lire « elles seraient » et non « elle serait ».
- p. 345, l. 189 : lire « tu estimes » et non « toi estime ».
- p. 345, l. 207 : ignorer « ne ».
- p. 346, l. 210 : lire « pourraient » et non « pourrait ».
- p. 346, l. 211 : lire « leur compréhension » et non « leurs compréhensions ».

- p. 346, l. 218 : lire « vigilant » et non « vigilent ».
- p. 346, l. 228 : lire « l'amélioration » et non « l'améliorations ».
- p. 346, l. 232 : lire « qu'il » et non « qui ».
- p. 348, l. 288 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 348, l. 299 : lire « aie » et non « ai ».
- p. 349, l. 309 : lire « Je » et non « je ».
- p. 350, l. 343-344 : lire « Saint-Germain-en-Laye » et non « Saint Germain en Laye ».
- p. 350, l. 353 : lire « élève-maître » et non « élève maître ».
- p. 350, l. 365 : lire « recrutés » et non « recruté ».
- p. 351, l. 371 : lire « Ecole » et non « école ».
- p. 351, l. 375 : lire « Ecole » et non « école ».
- p. 351, l. 376 : lire « suivants » et non « suivant ».
- p. 351, l. 392 : lire « années » et non « année ».
- p. 352, l. 409 : lire « personne-là » et non « personne là », et lire « étaient » et non « était ».
- p. 352, l. 425 : lire « sûrs » et non « surs ».
- p. 352, l. 427 : lire « sûrs » et non « surs ».
- p. 352, l. 431 : lire « faites » et non « faîtes ».
- p. 352, l. 433 : lire « sensé » et non « censé ».
- p. 353, l. 461 : lire « phase-là » et non « phase là ».
- p. 354, l. 476 : lire « puisses » et non « puisse ».
- p. 354, l. 486 : lire « groupe » et non « groupes ».
- p. 355, l. 504 : lire « Il faisait » et non « Ils faisaient ».
- p. 355, l. 505 : lire « quelques pistes » et non « quelque piste ».
- p. 355, l. 506 : lire « présenté » et non « présenter ».
- p. 355, l. 507 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 355, l. 516 : lire « sensé » et non « censé ».

- p. 355, l. 523 : lire « tâches » et non « tâche ».
- p. 355, l. 524 : lire « comptes rendus » et non « compte-rendu ».
- p. 356, l. 531 : lire « compte rendu » et non « compte-rendu ».
- p. 356, l. 547 : lire « la hors classe » et non « là hors-classe ».
- p. 356, l. 552 : rajouter « a » entre « ça » et « pas ».
- p. 356, l. 555 : lire « s'étaient » et non « c'était ».
- p. 357, l. 589 : lire « l'a conseillée » et non « la conseillé ».
- p. 358, l. 595 : lire « (que) j'aie » et non « (que) j'ai ».

Entretien Mme O, p. 360 à p. 377

- p. 360, l. 5 : lire « Education » et non « éducation ».
- p. 361, l. 35 : lire « Education » et non « éducation ».
- p. 361, l. 41 : rajouter « a » entre « qu'on » et « pas ».
- p. 361, l. 42 : lire « parce » et non « par ce ».
- p. 361, l. 49 : lire « Oui » et non « oui ».
- p. 361, l. 52 : lire « déstabilisent » et non « déstabilise ».
- p. 361, l. 59 : lire « difficiles » et non « difficile ».
- p. 361, l. 60 : lire « faciles » et non « facile ».
- p. 361, l. 61 : lire « pendre » et non « prendre ».
- p. 361, l. 64 : lire « été » et non « était ».
- p. 362, l. 65 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 362, l. 72 : lire « te » et non « e ».
- p. 362, l. 76 : lire « travailler » et non « travaillé ».
- p. 362, l. 77 : lire « aérés » et non « aérées ».
- p. 362, l. 89 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 363, l. 100 : lire « régalisée » et non « régale ».
- p. 363, l. 102 : lire « et » et non « e ».

- p. 363, l. 103 : lire « sympa » et non « sympas ».
- p. 363, l. 104 : lire « éclatée » et non « éclaté ».
- p. 363, l. 107 : lire « goûté » et non « gouté ».
- p. 363, l. 111 : lire « goûté » et non « gouté ».
- p. 363, l. 121 : lire « îlots » et non « ilots », et lire « qu'ils se retrouvent » et non « qu'il se retrouve ».
- p. 364, l. 132 : lire « parce » et non « par ce ».
- p. 364, l. 136 : lire « Parce » et non « Par ce ».
- p. 364, l. 144 : lire « perturbée » et non « perturbé ».
- p. 364, l. 153 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 364, l. 154 : lire « changé » et non « changées ».
- p. 365, l. 172 : lire « tableaux » et non « tableau », et lire « ait » et non « est ».
- p. 365, l. 173 : lire « ait » et non « est ».
- p. 365, l. 175 : lire « sauterai » et non « sauterais ».
- p. 365, l. 187 : lire « j'aimerais » et non « j'aimerai ».
- p. 366, l. 213 : lire « dirais » et non « dirai ».
- p. 366, l. 222 : lire « matins » et non « matin ».
- p. 367, l. 229 : lire « guillemets » et non « guillemet », et rajouter « je » entre « Ca » et « lui ».
- p. 367, l. 252 : lire « une » et non « un ».
- p. 368, l. 273 : lire « discutais » et non « discuter ».
- p. 369, l. 289 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 369, l. 292 : lire « replongée » et non « replongé ».
- p. 369, l. 297 : lire « Ses » et non « Ces ».
- p. 369, l. 306 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 369, l. 311 : lire « à » et non « a », et lire « la » et non « l'as ».
- p. 369, l. 312 : lire « ramenais » et non « ramené ».
- p. 370, l. 318 : lire « ils avaient » et non « il avait ».

- p. 370, l. 320 : lire « serais » et non « serai ».
- p. 370, l. 330 : lire « fassent » et non « fasse ».
- p. 370, l. 333 : lire « professionnelle » et non « professionnel ».
- p. 370, l. 334 : lire « professionnelle » et non « professionnel ».
- p. 370, l. 341 : lire « faites » et non « faîtes ».
- p. 370, l. 347 : lire « faites » et non « faîtes ».
- p. 371, l. 355 : lire « serais » et non « serai », et lire « l'a (fait) » et non « a (fait) ».
- p. 371, l. 372 : lire « coup là » et non « coup-là ».
- p. 372, l. 393 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 372, l. 405 : lire « écoute » et non « écoutes ».
- p. 372, l. 408 : lire « Ecole » et non « école ».
- p. 373, l. 410 : lire « Ecole » et non « école ».
- p. 373, l. 412 : lire « Ecole » et non « école ».
- p. 373, l. 417 : lire « allée » et non « allé ».
- p. 373, l. 421 : lire « qu'y » et non « qui ».
- p. 373, l. 425 : lire « vécues » et non « vécus ».
- p. 373, l. 436 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 373, l. 438 : lire « copines » et non « copine ».
- p. 373, l. 440 : lire « super » et non « supers ».
- p. 374, l. 442 : lire « Ecole » et non « école ».
- p. 374, l. 444 : lire « allers-retours » et non « aller-retour ».
- p. 374, l. 453 : rajouter « ce » entre « c'est » et « qui ».
- p. 374, l. 460 : lire « sûre » et non « sure ».
- p. 374, l. 463 : lire « continues » et non « continue ».
- p. 375, l. 490 : lire « demie » et non « demi ».
- p. 376, l. 519 : lire « Région » et non « région ».

- p. 376, l. 529 : lire « Jamais » et non « jamais », et lire « (Rires) » et non « Rires ».
- p. 376, l. 532 : lire « ait » et non « est ».
- p. 377, l. 537 : lire « Là » et non « La ».
- p. 377, l. 542 : lire « moi » et non « Moi », et rajouter « suis » entre « me » et « demandé ».
- p. 377, l. 547 : lire « accordé » et non « accordée ».

Entretien M. G, p. 378 à p. 398

- p. 378, l. 7 : lire « Ouh là là » et non « Ou là la », et lire « (Sifflement) » et non « Sifflement ».
- p. 378, l. 28 : lire « parce » (deux fois) et non « par ce » (deux fois).
- p. 379, l. 46 : lire « Oui » et non « oui ».
- p. 379, l. 56 : lire « ça a pas » et non « ça pas a », et lire « Ca a pas été » et non « Ca pas était ».
- p. 379, l. 61 : lire « là-dessus » et non « la dessus ».
- p. 379, l. 67 : lire « t'es » et non « t'est ».
- p. 379, l. 68 : rajouter « ce » entre « C'est » et « qui ».
- p. 380, l. 71 : lire « fatigant » et non « fatiguant ».
- p. 380, l. 72 : lire « foutu » et non « fouttu ».
- p. 380, l. 80 : lire « ou » et non « où ».
- p. 380, l. 83 : lire « peut être » et non « peut-être ».
- p. 380, l. 85 : lire « Hebdo » et non « hebdo ».
- p. 380, l. 101 : lire « (Rires) » et non « Rires ».
- p. 381, l. 113 : lire « soi-même » et non « soit même ».
- p. 381, l. 116 : lire « ai » et non « ait ».
- p. 381, l. 120 : lire « B a Ba » et non « B à Ba ».
- p. 381, l. 121 : lire « écrits » et non « écris ».
- p. 381, l. 123 : lire « B a Ba » et non « B à Ba ».
- p. 381, l. 130 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 381, l. 139 : lire « (sifflement) » et non « sifflement ».

- p. 382, l. 159 : lire « interfèrent » et non « interférent ».
- p. 382, l. 166 : lire « diriges » et non « dirige ».
- p. 382, l. 168 : lire « essayez » et non « essayer », et lire « autre chose » et non « autres choses ».
- p. 383, l. 186 : lire « propriétaires » et non « propriétaire ».
- p. 383, l. 188 : lire « on (est mal payé) » et non « ont (est mal payé) ».
- p. 384, l. 207 : lire « instits » et non « instis ».
- p. 384, l. 232 : lire « on n'était » et non « on n'étaient ».
- p. 384, l. 233 : rajouter « me » entre « je » et « souviens ».
- p. 385, l. 242 : lire « détournés » et non « détourné ».
- p. 385, l. 253 : lire « Y en a » (deux fois) et non « Y'en a » (deux fois).
- p. 385, l. 256 : lire « fais » et non « fait ».
- p. 386, l. 271 : lire « permettait » et non « permettaient ».
- p. 386, l. 275 : lire « inspecter » et non « inspecté ».
- p. 386, l. 277 : lire « devrais » et non « vrai ».
- p. 386, l. 289 : lire « truc-là » et non « truc là ».
- p. 386, l. 293 : lire « T'essaies » et non « T'essaie ».
- p. 387, l. 299 : lire « Tout-petits » et non « Tous petits ».
- p. 387, l. 300 : lire « Eh oui » et non « Et oui », et lire « t'aurais » et non « t'aurai ».
- p. 387, l. 302 : lire « écouté » et non « écouter ».
- p. 388, l. 337 : lire « compétences » et non « compétence ».
- p. 388, l. 348 : lire « Education » et non « éducation ».
- p. 388, l. 360 : lire « t'essaies » et non « t'essaie ».
- p. 388, l. 363 : lire « tranches » (deux fois) et non « tranche » (deux fois).
- p. 389, l. 367 : lire « là-dedans » et non « la dedans ».
- p. 389, l. 368 : lire « servi » et non « servis ».
- p. 389, l. 385 : lire « il (faut) » et non « ils (faut) ».

- p. 389, l. 386 : lire « bossé » et non « bosser ».
- p. 389, l. 387 : lire « c'est » et non « s'est ».
- p. 390, l. 401 : lire « (Rires) » et non « Rires ».
- p. 390, l. 402 : lire « l'aie » et non « l'ai ».
- p. 390, l. 406 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 390, l. 420 : lire « trouvés (intéressants) » et non « trouvé (intéressants) ».
- p. 391, l. 441 : lire « spécialistes » et non « spécialises ».
- p. 391, l. 457 : lire « dis » et non « dit ».
- p. 391, l. 458 : lire « ça » et non « ç a ».
- p. 392, l. 468 : lire « stages » et non « stage ».
- p. 392, l. 471 : lire « il » et non « ils ».
- p. 392, l. 480 : lire « écoute » et non « écoutes ».
- p. 392, l. 483 : lire « j'imaginerais » et non « j'imaginerai ».
- p. 392, l. 485 : lire « progresses » et non « progresse ».
- p. 392, l. 487 : lire « hiérarchies » et non « hiérarchie ».
- p. 393, l. 496 : lire « Ils » et non « ils ».
- p. 393, l. 501 : lire « inspectée » et non « inspecté ».
- p. 393, l. 503 : lire « Celle-là » et non « Celle la ».
- p. 393, l. 505 : lire « a tout » et non « atout ».
- p. 393, l. 510 : lire « trouvent » et non « trouve ».
- p. 393, l. 518 : lire « parce » et non « par ce ».
- p. 393, l. 520 : lire « Monsieur » et non « monsieur ».
- p. 394, l. 525 : lire « toute » et non « toutes ».
- p. 394, l. 534 : lire « regrettent » et non « regrette », et lire « ait » et non « est ».
- p. 395, l. 557 : lire « exclut » et non « exclue ».
- p. 395, l. 561 : lire « foutu » et non « fottu ».

- p. 395, l. 569 : lire « Oui » et non « oui ».
- p. 395, l. 571 : lire « d'année » et non « d'années ».
- p. 395, l. 572 : lire « d'année » et non « d'années ».
- p. 396, l. 589 : lire « Eh ben » et non « et ben ».
- p. 396, l. 596 : lire « qu'ils recrutent » et non « qu'il recrute ».
- p. 396, l. 599 : lire « listes » et non « liste ».
- p. 396, l. 610 : lire « autoformé » et non « auto formé ».
- p. 396, l. 614 : lire « super » et non « supers ».
- p. 396, l. 615 : lire « pensé » et non « penser ».
- p. 397, l. 623 : lire « es » et non « est ».
- p. 397, l. 627 : lire « parent » et non « parents ».
- p. 397, l. 645 : lire « t'arrives » et non « t'arrive ».
- p. 397, l. 647 : lire « bon » et non « bons ».
- p. 397, l. 648 : lire « blabla » et non « bla bla ».
- p. 397, l. 649 : lire « Oui » et non « oui ».
- p. 398, l. 654 : lire « ait » et non « aient ».

Entretien Mme I, p. 399 à p. 419

- p. 399, l. 8 : lire « on » et non « ont ».
- p. 399, l. 14 : lire « eh bien » et non « et bien », et lire « nouveaux programmes » et non « nouveau programme ».
- p. 400, l. 43 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 400, l. 53 : lire « essayer » et non « essayé ».
- p. 401, l. 74 : lire « rejoint » et non « rejoins ».
- p. 401, l. 86 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 402, l. 106 : lire « travail-là » et non « travailla ».
- p. 402, l. 120 : lire « ses » et non « ces ».
- p. 402, l. 121 : lire « ses » et non « ces ».

- p. 402, l. 124 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 402, l. 131 : lire « Ecole » et non « école ».
- p. 403, l. 134 : lire « qu'ils » et non « qu'il ».
- p. 403, l. 135 : lire « exercent » et non « exerce ».
- p. 403, l. 136 : lire « Voir » et non « Voire ».
- p. 403, l. 138 : lire « classes » et non « classe ».
- p. 403, l. 154 : lire « essayer » et non « essayé ».
- p. 403, l. 157 : lire « aller » et non « allé ».
- p. 404, l. 165 : lire « arrivé » et non « arrivée ».
- p. 404, l. 166 : lire « débordée » et non « débordé ».
- p. 404, l. 168 : lire « obligée » et non « obligé ».
- p. 404, l. 169 : lire « eh ben » et non « et ben ».
- p. 404, l. 172 : lire « Tu » et non « tu ».
- p. 404, l. 182 : lire « Rythmes » et non « Rythme ».
- p. 404, l. 183 : lire « scolaires » et non « scolaire ».
- p. 404, l. 185 : lire « soient » et non « soit ».
- p. 404, l. 191 : lire « loisirs » et non « loisir ».
- p. 405, l. 218 : lire « compétence » et non « compétences ».
- p. 405, l. 229 : lire « t'en penses » et non « j'en pense ».
- p. 406, l. 244 : lire « non-lecteurs » et non « non lecteurs ».
- p. 406, l. 249 : lire « sûr » et non « sur ».
- p. 406, l. 250 : ignorer « E : ».
- p. 407, l. 277 : rajouter « va » entre « on » et « même ».
- p. 408, l. 317 : lire « Mettre » et non « Mette ».
- p. 409, l. 336 : lire « ça juste » et non « ç ajuste ».
- p. 409, l. 346 : lire « Voilà » et non « voilà ».

- p. 409, l. 349 : lire « Ecole » et non « école ».
- p. 410, l. 363 : lire « méthode-là » et non « méthode là ».
- p. 410, l. 368 : lire « aux fichiers » et non « au fichier ».
- p. 410, l. 381 : lire « Ecole » et non « école ».
- p. 411, l. 385 : lire « rentrée » et non « rentré ».
- p. 411, l. 393 : lire « entre-temps » et non « entre temps ».
- p. 411, l. 397 : lire « entre-temps » et non « entre temps », et lire « enfin » et non « afin ».
- p. 411, l. 404 : lire « appelée » (deux fois) et non « appelé » (deux fois).
- p. 411, l. 411 : lire « enfin » et non « en fin ».
- p. 411, l. 415 : lire « Ecole » et non « école ».
- p. 411, l. 416 : lire « Ecole » et non « école ».
- p. 412, l. 417 : lire « Eh » et non « Et ».
- p. 412, l. 420 : lire « formateurs » et non « formateur ».
- p. 412, l. 426 : lire « formateurs » et non « formateur ».
- p. 412, l. 435 : lire « Ecole » et non « école », et lire « enrichie » et non « enrichi ».
- p. 412, l. 441 : lire « balancée » et non « balancé », et lire « Ecole » et non « école ».
- p. 412, l. 443 : lire « mangé » et non « manger ».
- p. 412, l. 448 : lire « attribué » et non « attribuée ».
- p. 413, l. 456 : lire « serais » et non « serai ».
- p. 413, l. 460 : lire « rester » et non « restée ».
- p. 413, l. 461 : lire « entre-temps » et non « entre temps ».
- p. 413, l. 464 : lire « Va-et-vient » et non « Va et vient ».
- p. 413, l. 471 : rajouter « eu » entre « j'ai » et « la ».
- p. 413, l. 472 : lire « regretté » et non « regretter ».
- p. 413, l. 476 : lire « Ecole » et non « école ».
- p. 414, l. 484 : lire « formateurs » et non « formateur ».

- p. 414, l. 493 : lire « passe » et non « passent ».
- p. 414, l. 497 : lire « suit » et non « suis ».
- p. 414, l. 512 : lire « eue » et non « eu ».
- p. 415, l. 517 : lire « sent » et non « sens ».
- p. 415, l. 526 : lire « qu'ils » et non « qui ».
- p. 416, l. 554 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».
- p. 416, l. 562 : lire « Ah » et non « A ».
- p. 417, l. 572 : lire « ai » et non « ait ».
- p. 417, l. 596 : lire « E » et non « I E », et lire « Ils » et non « ls ».
- p. 417, l. 597 : lire « ait » et non « est ».
- p. 418, l. 608 : lire « Education » et non « éducation ».
- p. 418, l. 623 : lire « on » et non « ont ».
- p. 418, l. 631 : lire « évolué » et non « évoluées ».
- p. 418, l. 634 : lire « écoutent » et non « écoute ».
- p. 419, l. 641 : lire « là-dessus » et non « la dessus ».
- p. 419, l. 647 : lire « Eh ben » et non « Et ben ».