

## L'INSTITUTIONNALISATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES : ENTRE CULTURE DE LA REPRESENTATION ET CULTURE DE LA PRESENCE

Starck Sylvain, Proféor-CIREL EA 4354

Université Charles-de Gaulle de Lille3  
Domaine universitaire "Pont de bois"  
Rue du Barreau, BP 60149  
59653 Villeneuve d'Ascq Cedex  
sylvain.starck@univ-lille3.fr

---

**Mots-clés :** prescription, culture, inspecteurs, institutionnalisation, enseignants.

**Résumé.** Dans cette communication, nous tentons de cerner les relations que les acteurs de terrain entretiennent avec les prescriptions hiérarchiques. Il s'agit de comprendre selon quels processus ces relations peuvent ou non conduire vers des pratiques institutionnalisées. Nous avançons que ces processus se déploient dans une culture gouvernée par l'écrit et une culture gouvernée par l'oralité et le geste. Une série d'entretiens réalisés auprès d'enseignants et d'inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) complétée par des écrits sur l'activité constituent le corpus de données. Ces éléments sont analysés dans un cadre conceptuel pluriel : sociologie pragmatique, théories de l'activité, phénoménologie de la perception. Le processus d'institutionnalisation correspond à la transposition/vivification d'un texte inerte dans des discours et des gestes dans le monde de l'action. L'épreuve que constitue cette transposition révèle les débats de normes qui agitent les acteurs de terrain et qui déterminent finalement l'expression factuelle accordée au monde des textes.

---

### 1. Deux cultures pour travailler

Dans cette communication, nous tentons de comprendre dans le contexte français du premier degré d'enseignement les passages durables qui s'effectuent entre le monde des textes qui prescrivent l'activité d'enseigner et le monde des pratiques d'enseignement – ou monde de l'action - considérées uniquement sous l'angle du face à face enseignant/élèves. Notre interrogation centrale est donc la suivante : comment les prescriptions des instances hiérarchiques peuvent ou non devenir des pratiques institutionnelles ? Le fait de formaliser les pratiques éducatives dans un cadre institutionnel légitime ne suffit pas à en asseoir des manières d'agir et de penser partagées par l'ensemble des acteurs de l'école et donc de les institutionnaliser. Ainsi les interdictions légales des devoirs écrits à la maison ou des punitions sous forme de pensums se trouvent contredites par les pratiques communes. A l'inverse, et comme le confirment nos données, les politiques publiques qui prônent la mise en œuvre d'évaluations ou de projets sont largement déclinées dans le monde des faits et paraissent incontournables aux yeux des professionnels rencontrés lors de l'enquête. Les pratiques enseignantes sont donc sensibles aux prescriptions hiérarchiques qui tentent de les organiser sans pouvoir être considérées comme leur simple application. Il s'agit ici de comprendre comment les acteurs de terrain s'expliquent avec le monde des textes issus de leur administration.

Cette question est loin d'être neuve, de nombreux travaux engagés en analyse du travail (notamment de Terssac 1992, Clot 1998) ont déjà mis en évidence la manière dont les acteurs redéfinissent les règles issues de l'organisation, marquant les écarts entre travail réel et prescrit. Notre approche tient compte des apports de ces différents travaux mais les prolonge par une réflexion sur les écarts que tracent une culture de l'écrit, propre au monde des textes liés à

l'administration, et culture de l'oralité et du geste, propre aux acteurs de terrain. Le contexte d'enseignement français, largement bureaucratique et centralisé, opère en effet des cloisonnements hiérarchiques qui sont aussi des cloisonnements culturels. Il s'agit pour nous de montrer comment ces cloisonnements agissent sur les pratiques des acteurs liés à l'administration ou au terrain.

## **2. Considérations méthodologiques**

Pour mettre en perspective ce processus d'institutionnalisation, nous explorons les rapports que les individus entretiennent aux écrits institutionnels (prescriptions, formulaires, textes législatifs, enquêtes), à partir d'un cadre théorique pluriel. Précisons qu'il ne s'agit pas ici d'analyser les textes eux-mêmes ou les pratiques effectivement mises en œuvre mais les discours que les acteurs produisent sur ces textes et sur les activités qu'ils y associent.

Selon les propositions d'une sociologie pragmatique (L. Boltanski, L. Thévenot, 1991; M. Nachi, 2006), nous serons attentifs aux justifications que les individus mettent en avant dans les épreuves professionnelles auxquelles ces documents les confrontent. Il s'agit de comprendre comment dans le déploiement de l'action se réalisent ou non les accords entre les actants d'un même cours d'action, que ces actants soient humains ou non-humains (B. Latour, 2007). Une telle enquête permet de tracer les usages que suscite le monde des textes administratifs dans l'espace hiérarchique et dans le monde de l'action.

A partir des théories de l'activité (Y. Schwartz, L. Durrive, 2009 et Y. Clot, 1998, 2007) nous précisons les liens que les individus engagés dans une activité professionnelle entretiennent avec les prescriptions. Parce que l'activité ne peut se réduire à sa frange visible, il nous faut accéder aux arbitrages et débats de normes qui organisent le déploiement de l'activité et sous-tendent les processus de justification. Pour appuyer notre réflexion sur les liens qu'entretiennent culture de la représentation et culture de la présence nous prendrons appui sur les travaux de J. Derrida (1972).

Notre recherche procède d'une démarche compréhensive. Les analyses qui suivent s'appuient essentiellement sur deux types de données :

- Une série de d'entretiens réalisés auprès de douze inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et autant d'enseignants du premier degré ;
- Un ensemble de 26 textes sur l'activité suscités à distance auprès d'un groupe de cinq IEN.

## **3. Le monde des textes et le monde de l'action**

Les entretiens font apparaître deux postures qui figurent deux polarités entre lesquelles oscillent les rapports qu'IEN et Professeurs des Ecoles entretiennent avec le monde des textes administratifs.

Pour Alain (IEN), les directives provenant de sa hiérarchie sont à considérer comme le cadre légal dans lequel son action peut trouver une certaine liberté d'action. « Nous avons un cadre et dans ce cadre suffisamment de liberté d'action. Ma fonction n'a de sens que parce que je représente l'inspecteur d'Académie dans un territoire, et donc immanquablement, je dois avoir une attitude loyale, respectueuse de la législation. » De même, c'est ce cadre législatif qui, pour Alain, assure aux enseignants leur liberté pédagogique. Le monde des textes est une armature qui autorise le déploiement de l'action administrative et éducative. Cette première position met en évidence l'aspect structurant des textes qui « administrent<sup>1</sup> » l'activité d'enseigner.

La seconde position fait apparaître l'aspect envahissant et inutile des textes administratifs dont les écrits prescriptifs font partie. « Tout ce qui est papier de l'année en cours, c'est rangé dans mes dossiers. A la fin de l'année, j'en fais une grosse pile et je les mets dans un coin. On pourrait le

---

1 Il faut entendre ici administrer dans le registre bureaucratique mais aussi médical.

mettre à la poubelle, le truc. » (Greg, directeur et PE). L'essentiel de l'activité d'enseigner ne réside pas dans son objectivation écrite, mais dans l'action de terrain. Ainsi, Greg pallie un problème d'absentéisme d'une élève en rencontrant par hasard le père de l'enfant « dans la rue » et en rétablissant le lien avec l'école, ce que n'avait pas réussi à faire les procédures administratives mises en œuvre. Henri (IEN) se montre indifférent aux directives De Robien sur la lecture et attend des démarches d'enseignement pragmatiques orientées vers leur efficacité.

Ces positions décrivent deux manières d'engager les activités d'administrer et d'enseigner. L'une procède par l'objectivation et la réflexion (au double sens du terme) et se déploie dans une culture gouvernée par l'écrit, préalable à un engagement dans le monde de l'action. La représentation qui dit ce que la pratique doit être précède l'action réelle. Une autre accorde le primat à la pratique qui permet de construire et d'évaluer sa représentation. Cette posture se déploie dans une culture sensible à l'instant présent et à ses débordements.

Le monde des textes trouve ainsi sa force et sa faiblesse dans sa capacité à représenter l'action avant son engagement dans la présence du direct. C'est ce que les deux parties suivantes mettent en lumière.

#### **4. Un monde des textes qui assure l'activité d'enseigner**

De par sa fonction normative légitime, l'écrit institutionnel est ce qui garantit l'activité d'enseigner, et ce d'autant plus qu'il apparaît comme au-dessus des individualités. L'écriture apparaît ici comme ce qui « assure la permanence et l'identité de la loi avec la vigilance d'un gardien » (Derrida 1972, 140). Garantir doit s'entendre ici selon une double acception. L'écrit décrit/prescrit une activité d'enseigner qui est présentée comme adaptée : l'écrit garantit l'aspect technique de l'action. Il formalise dans le même temps le « bien » enseigner : l'écrit garantit l'aspect axiologique de l'activité d'enseigner. Les acteurs souscrivent à cette logique de l'écrit parce qu'elle les protège et répond en cela à un besoin exprimé par les PE mais aussi les IEN : Alain (IEN) se réfère au cadre institutionnel et le cas échéant à la lecture qu'en font ses collègues pour être sûr de ne pas faire de « hors-piste ». Tous les enseignants attendent de leur IEN qu'il contrôle la conformité des pratiques qu'ils laissent visible.

C'est ce qui apparaît dans l'entretien d'Annie (enseignante). Celle-ci se refuse à mettre en place des PPRE, elle préfère continuer à soutenir les élèves en difficultés selon des procédures plus informelles. Mais selon elle, l'absence de traces formelles a permis aux parents d'obtenir gain de cause par rapport au maintien qu'elle proposait pour deux élèves. Ce qu'elle vit alors comme un désaveu de la part de sa hiérarchie lui fait dire : « Maintenant, je ne m'y ferai plus reprendre (...) L'année prochaine j'envoie des PPRE » (entretien de Lucie, PE). L'analyse des entretiens confirme ce besoin pour les enseignants et les inspecteurs d'être « rassurés » dans une activité qui leur apparaît comme fortement exposée à l'incertitude et aux aléas. « Donc [les enseignants] ont besoin, ils souhaitent qu'on leur dise où on est, où aller, comment y aller. Parce que, et je les comprends, parce que l'imprécision ou la sensation de flottement, ou d'errance, ils ne peuvent pas la gérer au quotidien. » (Geneviève, IEN)

Cette assurance passe par un souci des acteurs de se conformer strictement aux textes et aux procédures. Ainsi, malgré un enseignement de la lecture efficace – au vu des résultats très satisfaisants obtenus régulièrement et du soutien explicite de son IEN – une enseignante de CP se trouve soudainement perturbée par la nouvelle circulaire sur la lecture, qui délégitime en partie ses pratiques professionnelles : « Eh bien, j'ai mal dormi avant la rentrée, j'ai passé 15 jours difficiles avant la rentrée » (propos rapportés par Hélène, IEN). Ludovic (IEN) ironise sur ce besoin de prescriptions formelles exprimé par les enseignants du premier degré (« doivent-ils corriger en vert ou en rouge ? Quelle doit être la largeur de la marge ? »). Mais c'est cette même conformité formelle qui protège Henri (IEN) lors d'un accident survenu dans une séance de natation : « Je l'ai vu moi, quand ce petit garçon, c'est une tragédie hein, il est mort à la piscine, première ligne c'est l'IEN hein, si on avait manqué une virgule dans les instructions de piscine, dans les plannings d'occupation de la piscine, dans l'encadrement, alors c'était moi la première ligne et puis on assume quoi. » (Entretien d'Henri, IEN)

Le monde des textes donne une représentation arbitraire du monde de l'action et permet de le réduire à des dimensions que l'ensemble des acteurs peut clairement identifier, mesurer, contrôler, communiquer. Parce que les textes ont force de loi, ils définissent des critères pour juger l'action. Ainsi, le monde des textes est aussi celui qui permet de préciser ce qu'est le bien enseigner. Audrey (PE) expose cette incertitude propre aux métiers de l'humain à pouvoir s'évaluer. Dans l'attente de son inspection, elle se demande: «est-ce qu[e mon IEN] va voir que je fais du bon travail? est-ce qu'il va penser que je fais du bon travail? est-ce que je fais du bon travail?» Pouvoir se rapporter à un cadre qui attribue de manière générale la valeur à l'action enseignante entreprise et à entreprendre favorise ainsi un conformisme au monde des textes.

Cet usage des écrits laisse donc entendre que pour les acteurs, les textes institutionnels « assurent » l'activité et les professionnels y répondent en visant une action conforme. Les écrits sont ici des actants avec lesquels les actants humains doivent s'accorder. La structure générale des textes permet de comprendre la logique alors adoptée par les acteurs pour s'y conformer. Les écrits institutionnels sont une émanation de l'Etat, de la République (voir entretien d'Alain ci-dessus) qui se « marque » notamment par la tournure impersonnelle des formulations et par l'absence de signature. Cette occultation du sujet gouverne ainsi l'économie de l'activité d'enseigner prise dans une culture de l'écrit<sup>2</sup> et de la représentation. L'idéal visé est celui d'une action où les textes s'appliqueraient d'eux-mêmes, dans une fidélité absolue entre monde du texte et monde de l'action. « ... si le métier (d'IEN) était bien fait, on ne serait jamais que celui qui vient pour voir comment les textes s'appliquent. » (Henri, IEN). Le texte apparaît sans auteur, l'action est désolidarisée du sujet. Les acteurs n'agissent pas en leur nom propre mais dans une logique de la représentation.

Ainsi, lorsque Martin se trouve confronté à des dysfonctionnements graves dans une école et que son jugement ordinaire se trouve déboussolé, il met en œuvre une procédure administrative qui permet de débloquer la situation même si la nouvelle configuration, «administrativement» claire reste peu satisfaisante d'un point de vue «humain». Les procédures administratives placent les individus, PE et IEN, dans leur strict rôle professionnel et les isolent de leur singularité dans un même mouvement de protection et de refoulement. La culture de la représentation et de l'écriture administrative formelle apparaît dans une double dimension de protection mais aussi de violence, qu'esquisse le mouvement de refoulement qu'elle provoque.

## **5. Un monde des textes en aval de l'action**

Le monde des textes parce qu'il représente l'action, permet aux acteurs de mieux s'en rendre maître, selon un processus de généralisation des rôles et des processus. Ainsi, pour Béatrice (IEN) signaler un élève en difficulté aux membres du RASED (Réseau d'Aide et de Soutien aux Elèves en Difficulté) s'il se fait oralement - « tu pourras me prendre cet élève-là pour voir s'il a des difficultés, s'il ne faudrait pas une aide spécialisée » - ne permet pas de structurer l'action éducative. Compléter une fiche de signalement, et donc « passer par l'écrit c'est vraiment aller jusqu'au bout de son métier d'enseignant. C'est dire, ce n'est pas dire « ça ne va pas », c'est dire pourquoi ça ne va pas (...) c'est analyser. C'est le métier d'enseignant, il passe par là. » La distance qu'implique l'écriture permet alors d'objectiver l'action enseignante et de la rendre efficace dans une logique de la représentation. Ecrire c'est ici faire surgir de nouvelles manières de penser l'action éducative. L'écriture est considérée comme un outil pour frayer de nouveaux cheminements professionnels.

Pour Cathy (PE), au contraire, le nouveau document prescripteur qui organise la prise en charge des élèves en difficulté (PPRE) «c'est bien pour les autres, mais pour toi ça ne sert à rien.» Cathy dit connaître ses élèves «par cœur» et ne pas avoir besoin de démarches procédurières pour agir efficacement. Isabelle (PE) a elle aussi beaucoup de mal à utiliser ce nouveau document ; pour elle, il s'agit plus d'un problème de «remplissage» formel.

---

<sup>2</sup> Précisons toutefois que la culture de l'écrit à laquelle nous faisons référence est celle mise en avant dans l'espace institutionnel de l'administration de l'éducation nationale.

En suivant les propos de Lucie (PE), nous pouvons mieux comprendre en quoi le PPRE apparaît aux acteurs comme un objet textuel formel. Selon elle, le PPRE constitue une «paperasse administrative qui fait qu'on est obligé d'écrire ce qu'on vit, ce qu'on pense, ce qu'on sait et ce que l'on fait on ne l'écrit pas forcément bien comme on devrait l'écrire». Le texte prescriptif censé gouverner son action enseignante et donc se situer en amont de celle-ci se trouve dans les faits en aval de celle-ci. Le PPRE est une manière de représenter une action déjà accomplie. Contrairement à l'idée de frayage évoquée par Béatrice (IEN), l'écriture administrative a les allures d'un supplément d'une action déjà accomplie. Pour Isabelle (PE), certains de ses écrits professionnels sont uniquement à destination de sa hiérarchie et ne l'aident en rien dans sa pratique de classe. Ils sont des témoins inutiles de son activité qui finalement, lors de son inspection, se suppléent à elle. Dans leurs écrits sur l'activité, trois des IEN dénoncent d'ailleurs cet écart qui existe entre des indicateurs formels collectés lors de l'inspection et le vivant de la pratique. En cela la culture de l'écrit mise ici en avant par le dispositif institutionnel exerce, par son aspect formel et général, une violence symbolique qui provoque les pratiques de terrain. Lorsqu'elles sont mises en œuvre, celles-ci s'apparentent alors plus à des conventions qu'à un processus d'institutionnalisation.

Ce que pointe ici Lucie, Isabelle ou Cathy (PE) c'est une certaine déconnexion entre les (mes)usages auxquels ces documents obligent et le cœur de leur pratique enseignante. Malika (PE) est la seule enseignante rencontrée à revendiquer l'usage de ce document prescriptif car il donne une apparence professionnelle à son travail lors de ses rencontres avec les parents.

Ce que tendent à montrer ces entretiens, c'est une acculturation différente à l'écriture entre la vision de Béatrice (IEN) et celle des différents enseignants cités. Si pour ces derniers, l'écriture est un supplément du direct et une représentation toujours difficile à réaliser de l'action qui a eu lieu, pour Béatrice le processus de l'écriture permet idéalement de faire émerger et donc de rendre présentes de nouvelles dimensions de l'action. Elle a cependant conscience que les enseignants ne partagent pas son expérience de l'écriture et, finalement, elle leur demande peu d'écrits lors de la mise en place de ces PPRE afin de ne pas les «bloquer».

## **6. Une culture des textes dominante**

Administrer, qui se situe dans un monde de textes, et enseigner, qui se déroule dans le monde de l'action de face à face, semblent donc reposer sur deux cultures différentes. L'une où l'écrit gouverne et représente l'action factuelle, l'autre où l'écrit est toujours second par rapport à l'engagement pratique. Dans cette situation où chaque sphère d'activité semble ignorer l'autre en partie, il apparaît que la culture administrative de la représentation finalement impose son pas à la culture du terrain. En effet, dans les images qu'IEN et PE utilisent pour décrire l'administration de l'Education Nationale, un point commun apparaît: l'administration est une puissante organisation qui exerce une certaine domination sur les individus. Isabelle (PE) voit de petites fourmis face à une gigantesque pyramide, deux enseignants et Geneviève (IEN) associent à l'administration l'image de Charlot dans les «Temps Modernes», d'autres voient plutôt un mammouth. A travers ces images, les acteurs évoquent la manière dont la culture administrative impose son rythme aux individus. Les IEN disent d'ailleurs très bien percevoir ce mouvement, actuellement grandissant, sans toutefois avoir le sentiment d'y participer. Les épreuves professionnelles qui exposent le dérèglement du cadre administratif permettent de faire surgir certains éléments qui garantissent son efficacité dans le monde de l'action et expliquent en partie sa pérennité dans le système éducatif français. Nous en identifions trois: le processus de colonisation, la croyance, le sentiment d'infériorité.

### **6.1 La colonisation des pratiques**

Les directives rencontrent souvent des pratiques préalablement mises en œuvre par les enseignants. C'est le cas par exemple du projet d'école qui se substitue à une logique de petits projets qui semblent cependant plus porteurs pour les enseignants rencontrés lors de l'enquête. C'est aussi le cas pour les PPRE qui rejettent dans l'ombre des pratiques différentes et diversifiées de prise en charge de la difficulté scolaire. La culture des textes qui représente ce que doit être la

bonne forme du projet ou de la remédiation scolaire colonise un univers de pratiques par l'intermédiaire d'un système d'incitation et de contrôle qui vise à substituer aux pratiques «indigènes» des procédures mieux rationalisés. Cette colonisation est cependant limitée par son adéquation aux autres pratiques et à sa pertinence sur le terrain. Il apparaît en effet qu'une des justifications fortes qui s'oppose à l'adoption des procédures orientées par l'écrit repose sur le fait qu'elles «ne collent pas» aux pratiques réelles, selon le mot de Sylvie (PE). Ainsi, le passeport santé est-il vite passé de mode, le dispositif «réussite scolaire» cède-t-il rapidement la place à «ambition réussite» sans rester durablement dans les pratiques (Mathieu, IEN). Ces dispositifs n'ont pas dépassé le stade de la convention, à l'inverse des dispositions institutionnelles visant l'adoption de pratiques évaluatives.

## **6.2 La croyance**

Dans nos données, le cadre symbolique des textes est le plus fortement remis en cause par les PE, mais aussi dans une moindre mesure par les IEN, lorsqu'il ne garantit plus l'action enseignante. L'écart entre représentation et réalité est par trop flagrant et douloureux. Ainsi, plusieurs enseignants exerçant dans une ZEP de la banlieue parisienne exposent dans leur entretien un rapport plus distendu et moins conforme au cadre institutionnel gouverné par l'écrit. Certains PE continuent de fumer dans la salle des maîtres, d'autres arrivent systématiquement en retard le matin, au bout d'un an l'équipe n'a toujours pas rédigé de projet d'école, certaines écoles du même secteur refusent de faire passer des évaluations nationales. Comme le dit Greg (directeur), les équipes ici sont «chaudes» voire «bouillantes» et les IEN «font attention à ne pas outrepasser leur pouvoir». Dans ces conditions, les IEN préfèrent fermer les yeux sur certaines situations. Il s'agit pour eux d'éviter des conflits qui risquent de distendre encore plus les liens existant entre les enseignants et leur administration. C'est donc parce que le cadre symbolique des textes se révèle socialement efficace - il fait déjà partie d'une institution vivante - qu'il est fortement respecté par les enseignants, à tout le moins formellement.

Cathy qui exerce dans cette ZEP expose quant à elle un plus grand conformisme au cadre prescriptif que ses collègues (elle est une force de proposition pour la rédaction d'un projet d'école en panne, elle rédige des PPRE, elle accepte de rédiger une lettre à l'intention de son IEN afin que celle-ci puisse engager une procédure à l'encontre d'un autre enseignant). Selon nous, ce conformisme et cet attachement des enseignants au cadre prescriptif est soutenu par certaines de leurs représentations, elles-mêmes ancrées dans leur expérience des textes. «J'ai l'impression qu'ils [les IEN] connaissent tous les textes par cœur, alors que sans doute non, mais que c'est des trucs que je ne connais pas, même les programmes, tels quels, je ne les connais pas par cœur sauf qu'eux, ils les connaissent et que ça, ça me fascine pas mal.» (Cathy, PE) La valeur que cette enseignante associe au monde des textes et son ignorance de celui-ci (ignorance qui semble partagée par l'ensemble des PE rencontrés) orientent sans doute son respect des directives institutionnelles.

## **6.3 Le sentiment d'infériorité**

Cette ignorance des textes se double d'ailleurs chez les PE rencontrés d'un manque d'aisance dans l'usage d'un lexique spécifique à l'administration et la formation. Les enseignants parlent volontiers de «jargon» pour désigner une langue presque étrangère. Ainsi Lucie (Directrice) est surprise par les nouveaux termes qu'emploient de jeunes PE et qu'elle est incapable de rappeler lors de l'entretien. Elle dit être «restée sur sa terminologie» mais que les nouveaux usages lexicaux la place dans le «flou artistique». Cette confrontation à de nouvelles mises en mots de son activité la perturbe au point de ne plus savoir quoi mettre derrière les mots qu'elle utilisait jusqu'à présent. Dans leur rapport aux écrits administratifs quatre des enseignants rencontrés disent utiliser leurs mots à eux sur le mode de l'excuse. Audrey (PE depuis 2 ans) arrive à «remplir» un PPRE parce qu'elle a «encore» le «jargon». Cependant, elle a peur que ces mots ne lui viennent plus puisqu'elle se trouve «de plus en plus dans la pratique». Sa construction professionnelle est associée à une perte de sa capacité à mettre en mots son activité. L'adoption d'une langue et de gestes de métier tissés dans le direct de l'action s'accompagne d'un deuil

difficile : Audrey voit s'éloigner d'elle un langage qui théorise l'action et dont les acteurs administratifs, les formateurs qu'elle rencontre mais aussi les chercheurs sont pourvus.

## 7. Vers une nouvelle culture

Le processus de professionnalisation des enseignants semble vécu ici comme une perte et la culture de terrain souffrir d'un déficit par rapport à une culture de l'écrit. Parce que l'écrit donne l'apparence de la maîtrise de l'action qu'elle représente a priori, les enseignants vivent difficilement la réalité professionnelle faite d'aléas, de perturbations, d'intentions abandonnées en cours de route, d'espérances déçues. La culture de la représentation fascine par la distance qu'elle opère par rapport au réel, que les IEN vivent très agréablement lorsqu'ils quittent l'enseignement pour devenir des cadres éducatifs. Cependant, certains des IEN rencontrés condamnent une logique administrative qui ignore les réalités du terrain et ses questionnements éthiques. Alain (IEN) malgré un discours progressiste sur l'Education Nationale - c'est un «monde qui change» - ne sait comment se positionner dans une situation de «quasi-marché» (Maroy, 2007). La culture administrative reste ambivalente parce qu'elle est inscrite dans un monde de texte qui soutient le monde de l'action au risque d'une rigidité cadavérique. Ainsi, Béatrice (IEN) qui s'est engagée dans un dispositif expérimental pour construire les futurs PPRE, ne peut que regretter la forme «desséchée» que ceux-ci auront finalement pris lors de la synthèse réalisée au ministère, synthèse qui n'aura absolument pas tenu compte des expériences réalisées en amont. Alain tout comme Béatrice ou Henri (IEN) dénoncent le fait que la forme administrative, procédant par l'écrit à vocation universelle, ne se soumet que peu aux lois de la vie et impose de par sa performativité un nouveau monde artificiel et peu habitable.

Les acteurs à l'unanimité ne condamnent pas l'écriture mais parlent plus ou moins consciemment de son ambivalence. Ainsi, Béatrice et Jean-Marc pointent des *façons honorables* (j'emprunte le terme à J. Derrida) d'écrire sur l'activité et de la prescrire. Il s'agit avant tout d'aménager des passages entre culture du présent et culture de la représentation. La culture du présent semble bien pouvoir s'exprimer non seulement par le geste et la parole directement associés au direct de l'action mais aussi par le biais de l'écriture, sous une forme qui se distingue plus ou moins fortement de la forme administrative impersonnelle. Ainsi, dans leurs textes sur l'activité, Bridget et Jean-Marc (IEN) décrivent des situations éducatives dont seule la richesse de la narration peut mettre en évidence la complexité. Par exemple Jean-Marc décrit son inspection d'une enseignante expérimentée qui, dit-on, apprendrait à lire à un âne, opinion à laquelle il souscrit volontiers. Vient la fin de la séquence d'observation, un enfant à la table voisine finit par se tourner vers lui et lui glisse: «Toi aussi, tu t'ennuies?» Tout en respectant les normes d'une écriture administrative, Bridget utilise toutes les ressources de la langue pour traduire dans son rapport d'inspection, et en filigrane, la fadeur du travail observé. Les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à l'usage de formulaires administratifs disent le «remplir» avec leurs propres mots qui leur semblent peu légitimes mais plus adaptés à leur lecture et leur engagement dans le monde. Si l'activité enseignante semble ainsi en partie rebelle à sa réduction administrative sous forme de dossier, tableau, rapports, note de service et autres, elle n'est cependant pas inaccessible à une culture écrite dont la forme se rapprocherait sans doute de la structure narrative et de mise en mots plus ordinaires, et dont Ricœur (1983) expose ses affinités avec le monde de l'action. Nous pouvons cependant nous demander si le travail réel ne résiste pas en partie à sa mise en mots (voir Champy-Remoussenard, 2005) et si une partie de la culture ancrée dans le présent de l'action n'échappe irrémédiablement une culture logo-centrée et se soustrait au passage des cultures mais aussi au regard du chercheur.

Selon nous, les perspectives esquissées par cette recherche laissent entrevoir une piste prometteuse pour explorer les liens entre développement professionnel - qui obéit à une logique du sujet - et professionnalisation qui obéit à une logique institutionnelle (Wittorski, 2007). Il s'agit de replacer ces deux concepts heuristiques dans la perspective de la double culture annoncée ici. Précisons toutefois que ces deux cultures ne doivent pas être situées dans une opposition ou une dialectique mais dans une ambiguïté radicale: chacune d'elles se présente à l'autre sous le double

visage du *pharmakon*, c'est-à-dire comme remède et poison<sup>3</sup>. C'est ce qui explique selon nous le caractère toujours ambigu et ambivalent des discours qu'IEN et enseignants tiennent sur leur propre culture et sur celle de l'autre.

## 8. Bibliographie

- Boltanski, L., Thévenot, L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Champy-Remoussenard, P. (2005), *Construire le travail comme objet de recherche en Sciences de l'éducation : de la production de connaissance sur le travail à ses usages dans les pratiques d'éducation et de formation*. Habilitation à Diriger des Recherches : Sciences de l'éducation. Université Nancy 2.
- Clot, Y. (1998), *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (2007), De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education & Didactique*, Vol, N°1, 83-94.
- Derrida, J. (1972), *La dissémination*. Paris: Seuil.
- De Terssac, G. (1992), *L'autonomie dans le travail*. Paris: PUF.
- Latour, B. (2007), *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Maroy, C. (2007). Pourquoi et comment réguler le marché scolaire ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 55, mars, p. 1–10.
- Nachi, M. (2006), *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris : Armand Colin.
- Ricoeur, P. (1986), *Du texte à l'action*. Paris: Seuil.
- Schwartz, Y., Durrive, L. (2009), *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II) suivi du Manifeste pour un ergo-engagement*. Toulouse : Octarès Editions.
- Wittorski, R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

---

<sup>3</sup> J'emprunte cette notion de *pharmakon* à J. Derrida (1972).