



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

BOUHILA Lydia

Le 18 décembre 2023

**L'identité professionnelle d'un cadre, à l'épreuve du changement :
entre réformes et crises, le cas des inspecteurs de l'Éducation nationale**

École doctorale et discipline

École Doctorale Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition (ED
CLESCO)

Sciences de l'Éducation et de la Formation

Unité de recherche

Unité Mixte de Recherche Éducation Formation Travail Savoirs (UMR EFTS)

Directeurs de Thèse

Jean-François MARCEL, Professeur des Universités, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Fatiha TALI, Maîtresse de Conférences, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Jury

Maude HATANO-CHALVIDAN, Professeure des Universités, INSPE Strasbourg
(rapporteuse)

Nicolas SEMBEL, Professeur des Universités, INSPE Aix Marseille Université
(rapporteur)

Dominique BROUSSAL, Professeur des Universités, Université Toulouse 2 Jean Jaurès
(examinateur)

Liliane PELLETIER, Professeure des Universités, Université Lumière Lyon 2
(examinatrice)

Université Toulouse 2-Jean Jaurès Laboratoire EFTS

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Sciences de l'Éducation et de la Formation

L'identité professionnelle d'un cadre, à l'épreuve du changement : entre réformes et crises, le cas des inspecteurs de l'Éducation nationale

BOUHILA Lydia

Présentée et soutenue publiquement
Le 18 décembre 2023

Directeurs de Thèse

Jean-François MARCEL, Professeur des Universités, Université Toulouse 2 Jean
Jaurès

Fatiha TALI, Maîtresse de Conférences, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Jury

Maude HATANO-CHALVIDAN, Professeure des Universités, INSPE Strasbourg
(rapporteuse)

Nicolas SEMBEL, Professeur des Universités, INSPE Aix Marseille Université
(rapporteur)

Dominique BROUSSAL, Professeur des Universités, Université Toulouse 2 Jean
Jaurès (examinateur)

Liliane PELLETIER, Professeure des Universités, Université Lumière Lyon 2
(examinatrice)

Sommaire

Remerciements.....	6
Siglier.....	8
Introduction générale	10
1 - Le journal d'étonnement.....	10
2 - L'objet de recherche	12
3 - La structure de la thèse	13
Partie 1	16
L'évolution du métier d'inspecteur de l'Éducation nationale	16
Chapitre 1 - Le métier d'IEN de nos jours.....	17
1 - L'organisation du système scolaire du premier degré	17
2 - Les modalités d'accès au corps des IEN.....	22
3 - Un système soumis aux changements.....	25
4 - Un contexte social bouleversé par l'actualité	32
5 - IEN, un métier en transformation	37
Synthèse du chapitre 1	45
Chapitre 2- Le métier d'IEN, des origines à 2005	47
1 - Repérer les changements pour comprendre l'évolution	47
2 - 1833-1835 : de la mission d'inspection au métier d'inspecteur	49
3 - 1857 : Une transformation dans les missions	53
4 - La décennie 1880 : les lois Ferry et Goblet	54
5 - La lutte contre les inégalités	55
Synthèse du chapitre 2	64
Conclusion de la partie 1	66
Partie 2	68
L'ancrage théorique : changement et identité.....	68
Chapitre 3 - Identifier le changement	69
1 - Le changement comme processus.....	69

2 -	La réforme comme déclencheur	72
3 -	La crise, une conséquence et un déclencheur du changement.....	74
	Synthèse du chapitre 3	82
	Chapitre 4 - De l'identité à l'identité professionnelle.....	83
1 -	L'identité, un concept articulant soi et autrui	83
2 -	Une culture de métier pour l'identité professionnelle	89
3 -	Le travail au service de la construction identitaire	94
4 -	La problématique de la thèse	97
	Synthèse du chapitre 4	100
	Conclusion de la partie 2	102
	Partie 3	105
	Trois méthodes pour documenter l'identité et le changement.....	105
	Chapitre 5 - Avant-propos méthodologiques.....	106
1 -	La posture épistémologique de la chercheuse.....	106
2 -	Les fondements méthodologiques	107
	Synthèse du chapitre 5	109
	Chapitre 6 - L'identité professionnelle prescrite : enquêter par les textes.....	110
1 -	Un corpus de rapports de jury.....	110
2 -	Une analyse en deux étapes	111
3 -	Catégoriser les valeurs	114
4 -	Poursuivre l'analyse thématique	118
	Synthèse du chapitre 6	120
	Chapitre 7 - L'identité professionnelle exprimée : enquêter par les récits de carrière	123
1 -	La démarche qualitative par le récit de carrière.....	123
2 -	Une méthode d'analyse en deux étapes	126
	Synthèse du chapitre 7	129
	Chapitre 8 - L'identité professionnelle exprimée dans les changements : enquêter par le questionnaire	131
1 -	L'élaboration du questionnaire	131
2 -	La méthode d'analyse	135
	Synthèse du chapitre 8	138

Conclusion de la partie 3	139
Partie 4	141
Le diptyque identitaire et les effets du changement	141
Chapitre 9 - Les caractéristiques de l'identité professionnelle prescrite	142
1 - Les valeurs prescrites dans les rapports de jury.....	143
2 - Les effets du changement sur les valeurs prescrites	153
3 - Le système de représentation, les normes et les savoirs	158
4 - Le profil de l'IEN attendu par l'institution.....	160
Synthèse du chapitre 9	164
Chapitre 10 - Les caractéristiques de l'identité professionnelle exprimée	166
1 - Une trajectoire marquée par le changement	167
2 - Les valeurs exprimées.....	177
3 - S'approprier les normes par le travail.....	181
4 - La socialisation par les savoirs, une composante identitaire	192
Synthèse du chapitre 10	199
Chapitre 11 - L'identité professionnelle exprimée et les effets du changement.....	202
1 - Les valeurs de l'IPE	203
2 - Les missions de l'IEN.....	215
3 - Projection dans l'avenir	227
4 - Les effets des réformes	229
5 - Les effets de la crise sanitaire	237
6 - Les effets de l'assassinat de Samuel Paty sur l'IEN.....	245
Synthèse du chapitre 11	249
Chapitre 12 - Caractériser l'identité à l'épreuve du changement	251
1 - Retour sur l'enquête.....	251
2 - L'identité professionnelle prescrite et exprimée.....	252
3 - Les effets du changement sur les identités.....	260
4 - Les valeurs exprimées en réflexion	267
5 - Les obstacles à l'identité professionnelle exprimée	272
6 - Des biais repérés	272
Synthèse du chapitre 12	274
Conclusion de la partie 4	276

Conclusion générale.....	280
1 - Retour sur la démarche et ses enjeux.....	280
2 - Les apports de la recherche.....	282
3 - Enjeux et apports de la recherche pour la sphère professionnelle	283
Bibliographie	285
Table des illustrations	293
Table des matières	296
Résumé.....	303

*En dépit des ruines et de la mort,
Où s'acheva toujours chaque illusion,
La puissance de mes rêves est si forte,
Que de tout renaît l'exaltation
Et mes mains jamais ne restent vides.*

Sophia de Mello Breyner Andresen

Remerciements

Cette thèse est le fruit d'un ouvrage collectif au terreau fertile. Chacun y a semé une graine. Tous ont arrosé et ensoleillé avec attention. Aucun n'a plié sous les caprices du temps. La récolte revient aux *nous*.

Mes premiers remerciements s'adressent à Fatiha Tali et Jean-François Marcel, les co-directeurs de cette recherche. Vous êtes les tuteurs vigilants et protecteurs de ce travail. Les obstacles de mon contexte et le découragement n'auraient pu être surmontés sans votre confiance et votre volonté de me voir arriver au bout de cette traversée. Pour votre regard, vos savoirs, votre accompagnement, les opportunités tendues, votre compréhension et votre patience jusque dans mes choix inattendus, je vous suis inconditionnellement reconnaissante.

Pour l'honneur qui m'est fait et leur considération à l'égard de mes travaux, je remercie les membres de mon jury, Maude Hatano-Chalvidan et Nicolas Sembel d'avoir accepté d'être les rapporteurs, Liliane Pelletier et Dominique Broussal de m'accorder leur présence en tant qu'examineurs et membres de mes CSI.

Je remercie les inspecteurs de l'Éducation nationale pour leur participation à mes enquêtes, leur intérêt et leurs encouragements. Ils ont contribué à forger mon identité de chercheuse. Je remercie Sébastien, l'IEN qui m'a apporté son aide quand un caillou se glissait dans ma chaussure et que le sentier était escarpé.

Je tiens à remercier Laurent Laval et Philippe Cellerosi pour leur soutien et leur compréhension dans une période charnière. Parfois tout commence sans avoir fini, et le moment devient dilemme. Vous avez rendu mes choses simples et avez allégé mes doutes.

Je remercie l'UMR EFTS de m'avoir soutenue lors de mes participations aux différentes manifestations scientifiques. Je remercie également son équipe d'enseignants-chercheurs encadrant les séminaires, Lucie Aussel, Véronique Bedin et Dominique Broussal, d'avoir mis en œuvre des conditions d'accueil adaptées à mon éloignement géographique et à mes contraintes professionnelles. Je remercie mes

collègues doctorants pour leur écoute et leurs conseils. J'adresse un message amical et ému à Pauline Fayard et Isabelle Bertolino. Je vous remercie de m'avoir ouvert vos portes. Il y a de vous dans ma thèse, de nos séances d'écriture à distance, de nos soirées à raisonner, à partager nos réalités et à rire. « On ne lâche rien, avec force et honneur ».

Je remercie mes amies, Carine et Julie d'avoir relu, réfléchi avec moi et trouvé le mot exact. Merci à vous et à Amandine, Nina, Sabrina, Cédric et Jean pour votre soutien, votre patience, vos déplacements à mes côtés jusqu'à jouer du violon. Merci à tous ceux qui ont posé un regard encourageant et su trouver les mots.

Je remercie ma grande famille d'avoir été à mes côtés dans ce long voyage.

Mon Papa, merci de trembler en secret avec moi quand les délais et ce qui m'attend m'angoissent. C'est rassurant de pouvoir compter sur toi et de te savoir si fier.

Mes loulous d'amour, Noa et Ivana, vous êtes mes soleils, et c'est dans la chaleur de nos moments que je puise ma force et ma détermination. Merci pour vos mots et vos bras qui me réchauffent même dans mes périodes d'isolement.

Enfin, le cœur plein d'admiration, merci à ma Maman avec qui j'ai partagé les meilleurs et les plus douloureux moments de l'écriture. Cette thèse est aussi la tienne. Je l'ai rédigée grâce à ton aide minutieuse dans les tâches laborieuses et grâce à ton regard éclairé et juste. Merci Maman d'avoir alimenté mes réflexions et de m'avoir simplement comprise. Ta présence dans le monde de mes idées a rendu cette aventure plus belle.

Siglier

AESH Accompagnement des Elèves en Situation de Handicap
ASH Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés
CAFIPEMF Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur
CAPA-SH Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
CNESCO Centre National d'Étude des Systèmes SColaires
COPIL COmité de PILotage
CPC Conseiller Pédagogique de Circonscription
CPPN/CPA Classe PréProfessionnelle de Niveau Classe Préparatoire à l'Apprentissage
CRPE Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles
DAASEN Directeur Académique Adjoint des Services de l'Éducation Nationale
DASEN Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale
DGESCO Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire
DSDEN Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale
EBEP Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers
EP Éducation Prioritaire
EPLE Établissement Public Local d'Enseignement
EPSF Établissement Public des Savoirs Fondamentaux
FSU Fédération Syndicale Unitaire
IA-DASEN Inspecteur Académique - Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale
IA-IPR Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional
IDEN Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale
IEN Inspecteur de l'Éducation Nationale
IENA Inspecteur de l'Éducation Nationale Adjoint à l'IA-DASEN

IEN CCPD Inspecteur de l'Éducation Nationale d'une Circonscription du Premier Degré

IEN FF Inspecteur de l'Éducation Nationale Faisant Fonction

IH2EF Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation

INSPE Institut National du Professorat et de l'Éducation

IP Information Préoccupante

IPP Identité Professionnelle Prescrite

IPE Identité Professionnelle Exprimée

IUFM Institut Universitaire de Formation des Maîtres

PACTE Projet d'Action Culturelle et Éducative

PE Professeur des Écoles

PIAL Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé

PISA Programme International pour le Suivi des Acquis

PPCR Parcours Professionnels Carrières et Rémunération

REP Réseau d'Éducation Prioritaire

REP + Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcée

RI Recherche-Intervention

SEPro Sentiment d'Efficacité Professionnelle

SI EN UNSA Syndicat de l'Inspection de l'Éducation Nationale et de l'Union Nationale des Syndicats Autonomes

SNIA-IPR Syndicat National des Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs Pédagogiques Régionaux

Introduction générale

Cette thèse a pour objet de recherche les inspecteurs de l'Éducation nationale du premier degré (dorénavant IEN). Ils sont les cadres du système scolaire territorialisés dans une circonscription entre un pilotage d'échelle académique et celui des écoles. Certains assurent des missions académiques. Notre recherche porte un regard sur le métier, sous l'angle ontologique de ses acteurs et sous celui artefactuel des normes qui le régissent. Dans une visée heuristique, nos travaux proposent une analyse sur la question de l'identité professionnelle des IEN, en intégrant la dynamique du changement dans la réflexion.

Notre interrogation de départ sur le métier d'IEN émane de constats sur notre terrain professionnel et de notre étonnement (Thievenaz et Albero, 2022, p. 37-42). Ce dernier « est ce ressort qui place l'[humain] au-delà de ses considérations subjectives et le positionne dans une relation active au monde qui est la condition fondamentale pour accéder à sa signification » (Dewey et al., 2012, p. 262). Pour expliciter ce processus d'interrogation de la part subjective de notre enquête (Thievenaz et Albero, 2022, p. 32), l'introduction générale est construite sur le modèle « d'un journal d'étonnement » (Thievenaz et Albero, 2022, p. 39). Nous présentons ici notre rapport en tâchant d'explicitier le processus de réflexion sur un acteur de notre culture professionnelle à notre objet de recherche.

1 - Le journal d'étonnement

Ce journal est inspiré des travaux de Thievenaz et Albero (2022) :

La prégnance des modèles culturels d'une époque, celle de l'expérience et du parcours de vie, celle du paradigme scientifique d'inscription, orientent le regard porté sur le phénomène étudié. Il s'agit donc pour le chercheur de transformer cet état de fait en ressources pour son enquête de manière à construire un positionnement explicite et étayé, susceptible de consolider l'inscription scientifique, la cohérence d'ensemble, la validité des travaux et des résultats (2022, p. 32).

Il débute par notre récit de vie de professionnelle de l'Éducation nationale. Pour ce faire, nous distinguerons le pronom *nous* quand nos propos relèveront de la chercheuse, du pronom *je* quand il s'agira de notre narration.

Au moment où je débute mon parcours doctoral, je suis formatrice au sein de l'Éducation nationale, issue du corps des professeurs des écoles. Ce travail s'exerce en collaboration avec les IEN et leurs conseillers pédagogiques, parfois même avec les principaux de collège selon le public à former. Avant cette expérience, je n'avais que peu côtoyé le travail avec les inspecteurs. Mon travail avec eux n'allait guère au-delà de l'inspection pour laquelle mes collègues et moi œuvrions davantage encore pour montrer toute notre bonne foi et notre conscience professionnelle dans l'exercice de notre métier. L'espoir était d'obtenir une note et un rapport louables, garants de la qualité de notre ouvrage au service de la réussite de nos élèves. J'y mettais également l'intérêt d'un avancement de carrière accéléré dans la grille d'échelons en vue d'une évolution de salaire. Il arrivait aussi que je rencontre l'inspecteur lors des temps de formation continue -les animations pédagogiques- lors d'une réunion d'équipe -les conseils des maîtres- ou en réunion à la circonscription. C'était également à lui que j'adressais mes courriers avec le plus grand soin lorsque j'avais une demande particulière à formuler, sous couvert du directeur d'école pour suivre le protocole de la chaîne institutionnelle. Je ne comprenais pas réellement ce qui me semblait être des us et coutumes inexplicables, mais je reconnais m'y être conformée avec le plaisir de l'esthétique du mot et par sens du devoir envers mon institution. Les formules pouvaient paraître emphatiques, mais j'avais construit cette représentation du système dans lequel la mise à distance avec la hiérarchie est gage de respect et de conformité. Certes, cette représentation était ancrée dans des principes personnels d'éducation que j'avais reçus et auxquels je restais attachée, mais elle était également nourrie par la socialisation professionnelle et la culture du métier diffusée à l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) et au travail. Je me souviens encore des conseils à la rédaction prodigués par la directrice de mon école lors de ma première année comme titulaire « Tu commences toujours ton courrier par « Je sollicite de votre haute bienveillance » et tu finis par « Je vous prie de croire, Monsieur l'inspecteur de l'Éducation nationale, en ma sincère

loyauté envers le service public ». C'est pompeux, mais c'est comme ça qu'on écrit à la hiérarchie. Tu relis bien pour ne pas faire de fautes ».

Mon expérience et ma méconnaissance avaient forgé l'image d'un IEN presque inaccessible. Il a fallu plusieurs rencontres et échanges individuels pour me rendre compte qu'il pouvait être un cadre aux valeurs et aux ambitions pour les élèves similaires aux miennes. Je crois que ce sont cette reconnaissance mutuelle et cet objectif commun qui m'ont poussée à devenir formatrice. Plus proche des circonscriptions, j'ai commencé à découvrir autrement ce métier. J'ai pris conscience des réalités d'une circonscription, de l'amplitude des missions et des tâches qui incombent à l'IEN, et éprouvé les difficultés à représenter l'institution et le changement face à un groupe d'enseignants parfois réfractaires.

Ce récit de vie est le point de départ de notre journal d'étonnement (Thievenaz et Albero, 2022), une mise en abîme des savoirs expérientiels au service de la recherche. Il décrit le point de vue d'un acteur du système éducatif sur lequel nous nous appuyons pour raisonner et ainsi, mettre à distance la culture professionnelle.

2 - L'objet de recherche

Cette étape de notre journal d'étonnement (Thievenaz et Albero, 2022) ouvre sur une revue des contextes actuels dans lesquels évoluent l'IEN.

Notre premier constat est politique : le système éducatif est régulièrement soumis aux réformes et leurs effets peuvent se répercuter sur le métier d'IEN. Depuis 2017, nous avons d'abord relevé la réforme du « Parcours Professionnels Carrières et Rémunération » (PPCR) qui modifie le cadre et les modalités de l'inspection individuelle des enseignants, mission qui incombe à l'inspecteur. Puis, en 2019, le projet de loi « Pour une école de la confiance » envisage une réorganisation profonde du pilotage d'un réseau de collège et d'écoles par la création des « Etablissements Publics de Savoirs Fondamentaux » (EPSF). Cette proposition restructure l'organigramme du territoire de proximité, laissant planer le doute sur le devenir de l'IEN. L'article de loi sur les EPSF n'a finalement pas été ratifié. La loi modifie cependant les programmes scolaires et les modalités inclusives des élèves à besoins particuliers. Elle ne réforme pas particulièrement le métier d'IEN, mais les changements sont à porter par les inspecteurs et engendrent la mise en œuvre de dispositifs et de procédures nouveaux dans leur activité.

De même, le contexte social et sociétal en dehors de l'Éducation nationale vient ajouter une autre dimension au changement. La situation de 2020 est inédite. Dans cette même année, la société fait face à la crise sanitaire de la COVID-19, et l'enseignant Samuel Paty est assassiné au nom de revendications terroristes. Cet acte remet en cause la laïcité inscrite dans la Constitution française de 1958. Le système éducatif est profondément touché par ces changements cette année.

Ces constats alimentent notre journal d'étonnement et constituent nos éléments de problématisation : les changements sont fréquents dans le système éducatif et pour l'IEN. Dans ce contexte, la question de l'acteur IEN se circonscrit autour d'un débat ontologique sur l'identité professionnelle et les effets du changement sur le métier, l'objet de notre projet de recherche.

La visée de notre enquête est heuristique. Il s'agit de mettre au jour des connaissances nouvelles sur la construction de l'identité professionnelle d'un cadre de l'Éducation nationale, en prenant en compte la dimension du changement politique et social. La recherche a pour enjeu d'analyser les caractéristiques identitaires de l'IEN, en prenant en compte le changement. Elle a pour enjeu d'explicitier les facteurs de construction – et de déconstruction – de l'identité professionnelle de l'IEN dans ce contexte politique et social.

Aussi, dans la thèse, nous n'appliquons pas les règles d'écriture inclusive de genre. Notre choix relève de l'accessibilité et de la lisibilité pour le public à besoins particuliers, sans que cela remette en cause le principe d'égalité.

3 - La structure de la thèse

Cette thèse est composée de 4 parties et de 12 chapitres. Chaque partie est ponctuée par une conclusion, une synthèse reprend les points essentiels en fin de chapitre.

3.1 - La première partie : le contexte

La première partie de la thèse s'intitule « L'évolution du métier d'inspecteur de l'Éducation nationale ». Elle propose une entrée dans le métier d'IEN en suivant pour fil d'Ariane la logique du temps et du changement : l'histoire et les réformes. **Le chapitre 1** se situe dans une temporalité actuelle. Il ouvre sur l'organisation pyramidale du système scolaire du premier degré pour se focaliser sur l'IEN et ses

missions. Il plonge l'acteur dans un contexte en changement et des réalités en tension. Pour comprendre le métier d'inspecteur tel qu'il est devenu en 2023, **le chapitre 2** retrace son histoire dans une approche longitudinale. Il rend compte des évolutions des missions par les réformes, depuis la première inspection en 1833 jusqu'en 2005. Il met au jour les problématiques sociales et politiques, les injonctions de scolarisation et les besoins d'inspection et de formation des enseignants qui en découlent et reposent sur l'inspecteur.

Cette démarche de contextualisation du métier par l'histoire et la réforme est une amorce vers les éléments structurants de notre recherche. Celle-ci s'ancre sur les concepts de changement et d'identité.

3.2 - La deuxième partie : le cadre théorique

La partie 2 « Un ancrage théorique : changement et identité » est une réponse conceptuelle à la première partie. Elle apporte un éclairage théorique et problématisé sur le « changement » (Marcel, 2014) qui traverse le métier d'IEN, articulé avec le concept « d'identité » (Ricoeur, 1990) pour analyser les caractéristiques de celle de l'acteur. Dans **le chapitre 3**, le changement est pensé à partir des déclencheurs « réforme » (Bonnaud, 2018) et « crise » (Morin, 2020), et de leurs conséquences. Ces éléments sont à structurer avec les éléments de théorisation sur l'identité du **chapitre 4**. L'état de l'art conduit à resserrer sur l'identité professionnelle (Dubar, 2006; Osty, 2003), à partir de laquelle nous distinguons ce que nous qualifions d'Identité Professionnelle Prescrite (IPP) et d'Identité Professionnelle Exprimée (IPE). La première est celle attendue de la part de l'institution, la deuxième celle issue du vécu par les IEN. Cette deuxième partie est ponctuée par l'annonce de la problématique de notre recherche. Nous questionnons les caractéristiques et la construction de l'IPP et de l'IPE, et interrogeons les conséquences du changement sur l'une et l'autre.

3.3 - La troisième partie : la méthodologie

La troisième partie de la thèse « trois méthodes pour documenter l'identité et le changement » présente le cadre méthodologique de la recherche. **Le chapitre 5** explicite la structure en trois étapes de l'enquête. La première se centre sur l'IPP. La méthode est construite à partir d'un corpus de données textuelles issus de rapports de

jury de concours d'IEN, elle est présentée dans **le chapitre 6**. La deuxième étape décrit dans **le chapitre 7** l'empirie qui met au jour les caractéristiques de l'IPE, à partir de récits de carrière racontés en entretien. La dernière étape méthodologique est décrite dans **le chapitre 8**. Elle vient compléter les récits par un questionnaire et prend en compte le changement dans l'IPE.

3.4 - La quatrième partie : les résultats et la discussion

Les chapitres 9, 10 et 11 de cette partie « Le diptyque identitaire et les effets du changement » présentent respectivement les résultats des trois méthodes de recueil décrites dans la troisième partie. La discussion dans **le chapitre 12** est articulée autour des résultats interprétés sur l'IPP, l'IPE, puis l'IPE et le changement, et ouvrent sur les prolongements envisagés à notre recherche.

La conclusion générale revient sur la démarche et les enjeux de la recherche. Elle reprend les apports développés dans la thèse et propose une ouverture à la sphère professionnelle.

Partie 1

*L'évolution du métier
d'inspecteur de
l'Éducation nationale*

Chapitre 1 - Le métier d'IEN de nos jours

L'enjeu de ce premier chapitre est de présenter l'évolution du métier d'IEN, sur le fil d'Ariane du changement dans lequel nous ancrons notre recherche. Ce chapitre est construit en quatre parties : la première expose l'organisation actuelle du système scolaire du premier degré, la deuxième énonce les modalités d'accès au corps des IEN, la troisième explicite les différents changements qui affectent le système éducatif depuis 2012, et la dernière partie se focalise sur les transformations du métier d'IEN depuis 2015.

1 - L'organisation du système scolaire du premier degré

Afin de situer l'IEN, il convient de comprendre l'organisation dans laquelle il évolue : le système scolaire de l'Éducation nationale.

1.1 - Un système pyramidal et déconcentré

Le Premier ministre, chef du gouvernement français, nomme à la tête du système éducatif le ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse.

1.1.1 - Du ministère au rectorat

Le Premier ministre pilote à l'échelle de l'Etat l'organisation pyramidale et déconcentrée que forme l'Éducation nationale. Nous proposons l'organigramme ci-dessous pour représenter de manière simplifiée les différentes strates de pilotage du système, avec la particularité de se focaliser sur le premier degré, c'est-à-dire au niveau des écoles maternelles et élémentaires.



Schéma 1 : Organigramme de l'organisation du premier degré (Bouhila, 2023)

A l'échelle nationale, le ministre prend appui sur la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et sur son secrétaire général pour définir les stratégies politiques à l'échelle nationale, évaluer leur mise en œuvre, et pour coordonner les services du premier et du second degré (incluant le collège et le lycée). Selon les décrets relatifs à « l'organisation des services déconcentrés¹ » et à « l'organisation académique² », la France est découpée en 18 régions académiques, réparties en 25 académies départementales métropolitaines et en 5 académies départementales d'Outre-mer.

1.1.2 - De la région académique à la direction des services départementaux

Chaque région académique est pilotée par un recteur, lui-même nommé par le président de la République en conseil des ministres. Le recteur est le représentant du ministre de l'Éducation nationale au sein de la région académique et de ses départements. Il dispose de prérogatives spécifiques et, pour les régions comportant plusieurs académies, garantit, avec l'appui des autres recteurs d'académie, l'unité et la

¹ n° 2019-1200 du 20 novembre 2019

² n° 2012-16 du 5 janvier 2012

cohérence de la parole de l'État dans les champs de compétences partagés avec la collectivité régionale ou le préfet de région. Il est l'interlocuteur unique du conseil régional et du préfet de région³.

Une région académique peut être constituée de plusieurs académies à l'échelle du département. C'est le cas des régions académiques d'Aix-Marseille, Besançon, Bordeaux, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz et Paris. Un inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'Éducation nationale (dorénavant IA-DASEN ou DASEN) est alors nommé comme adjoint au recteur. Il en est le représentant et le délégataire pour l'application de la stratégie académique sur son département.

L'IA-DASEN peut être secondé par des adjoints issus du corps des IEN. Ces derniers se voient confier des missions académiques et n'ont plus à charge une circonscription.

1.1.3 - De la circonscription aux écoles

La circonscription est l'échelle de pilotage de proximité des écoles. Elle est dirigée par un IEN représentant de l'IA-DASEN. L'IEN est le relais entre les écoles et l'IA-DASEN. Il est placé sous l'autorité de celui-ci, ou de son adjoint IEN chargé de mission du premier degré. La morphologie d'une circonscription varie selon le nombre d'écoles maternelles, élémentaires et primaires d'un territoire. Elle est délimitée par l'IA-DASEN selon le nombre de classes et l'étendue des communes. Les secteurs à faible densité de population en âge d'être scolarisée dans le premier degré forment des circonscriptions dont la superficie regroupe plusieurs communes. Le profil d'une circonscription peut varier selon :

- des critères géographiques et économiques du territoire. Une circonscription peut être urbaine, rurale, montagnarde, mixte.
- des spécificités économiques relatives aux revenus et aux catégories socio-professionnelles des familles des élèves scolarisés. Une école peut être classée en réseau d'éducation prioritaire ou en réseau d'éducation prioritaire renforcée selon le degré de pauvreté des familles. Dans les autres cas, c'est une école dite ordinaire.

³ Source du Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2021

Chaque école est pilotée par un directeur. Le décret du 13 avril 2022⁴ fixe le nombre de jours de décharge d'enseignement dont dispose le directeur. Il varie selon le nombre de classes d'une école, allant de 6 jours fractionnables sur l'année pour une école à classe unique, jusqu'à une décharge totale à partir de 13 classes en école maternelle ou 14 classes en école élémentaire. Le statut de directeur est légiféré par la loi du 21 décembre 2021 et le décret du 14 août 2023. Ces textes confèrent par délégation une autorité fonctionnelle dans la mission organisationnelle et administrative de direction d'une école.

Ni l'IEN de la circonscription ni le directeur de l'école ne sont les supérieurs hiérarchiques des enseignants du premier degré. Cette mission revient à l'IA-DASEN.

1.2 - Les fonctions et missions de l'IEN

Nous l'avons vu plus haut, une académie est découpée en circonscriptions, territoires de proximité dont le représentant de l'IA-DASEN est l'inspecteur de l'Éducation nationale. En prenant appui sur des sources institutionnelles, notre deuxième point développera les fonctions et missions de l'IEN, ainsi que les modalités d'accès à ce corps.

La circulaire du 11 décembre 2015 définit les fonctions et missions des corps d'inspection du premier et du second degré sans distinction, les IEN et les inspecteurs académiques-inspecteurs pédagogiques régionaux (dorénavant IA-IPR).

Ils assurent ⁵:

- « L'inspection, l'évaluation et l'accompagnement des personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation » ;
- « La formation initiale et continue » ;
- [La gestion des ressources humaines] ;
- Leur contribution à la définition de la « stratégie académique dans sa dimension pédagogique », auprès du recteur ou du DASEN ;
- « L'impulsion des réformes et l'animation des équipes » en contribuant à la mise en œuvre des politiques académiques en leur qualité d'expert

⁴ Décret n° 2022-541

⁵ Circulaire n° 2015-207 du 11-12-2015

pédagogique. Ils veillent à garantir la continuité des enseignements au sein des cursus inter-cycles. L'IEN assure le pilotage global de sa circonscription, il est le premier interlocuteur des enseignants et des directeurs ;

- La mission de conseillers du recteur ou de l'IA-DASEN. Il peut leur être confié des missions spécifiques relatives au premier degré, telles qu'adjoint au DASEN, IEN chargé de la scolarisation des élèves en situation de handicap pour l'académie, la scolarisation en école maternelle, l'enseignement technique et professionnel ;
- Des missions nationales telles que la conception d'examens et de concours, la participation à des jurys de recrutement ;
- Les missions auprès des collectivités territoriales. Les IEN sont les interlocuteurs des collectivités territoriales pour ce qui est relatif au fonctionnement et à l'organisation des écoles.

Cette circulaire de 2015 dans laquelle se déclinent les fonctions et missions des IEN et IA-IPR se voit renforcée par décret du code de l'éducation dont nous reprenons les principes.

- a) Ils évaluent dans l'exercice de leur compétence pédagogique le travail individuel et le travail en équipe des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des écoles, des collèges et des lycées et concourent à l'évaluation de l'enseignement des disciplines, des unités d'enseignement, des procédures et des résultats de la politique éducative. Ils procèdent, notamment, à l'observation directe des actes pédagogiques ;
- b) Ils inspectent, selon les spécialités qui sont les leurs, les personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des écoles, des collèges et des lycées et s'assurent du respect des objectifs et des programmes nationaux de formation, dans le cadre des cycles d'enseignement ; ils sont chargés des missions de contrôle pédagogique prévues par les articles L. 6211-2 et R. 6251-1 à R. 6251-4 du code du travail ;
- c) Ils participent à l'animation pédagogique dans les formations initiales, continues et par alternance, prêtent leur concours à l'élaboration des projets d'établissement et collaborent avec l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche pour l'évaluation des expériences pédagogiques et leur généralisation ;
- d) Ils ont vocation à participer au recrutement et à la formation des personnels de l'Éducation nationale et à l'organisation des examens ;

e) Ils assurent des missions d'expertise dans ces différents domaines ainsi que pour l'orientation des élèves, les examens, la gestion des personnels éducatifs et dans le choix des équipements pédagogiques⁶.

Ainsi énumérées dans la circulaire et le code de l'éducation, les fonctions et missions montrent l'amplitude du champ du travail des IEN. Ils sont les maillons de proximité et de relais, représentants du DASEN, dans un système complexe où cohabitent sur un même territoire :

- Des organisations et des politiques de terrain de l'Éducation nationale (des écoles et des collèges),
- Une organisation globale et un pilotage de circonscription
- Une ou plusieurs organisations municipales de collectivités territoriales, avec des lignes directrices qui leur sont propres (des mairies, des cités éducatives, des métropoles...).

Ce travail de maillage territorial incombe à l'IEN. Cette complexité vient se tisser dans ses missions de relais et d'impulsion des stratégies académiques, au sein d'un territoire académique qui coordonne plusieurs circonscriptions.

L'éventail de ses missions étant défini selon les prescriptions de la circulaire, il convient d'énoncer les modalités d'accès au corps des IEN.

2 - Les modalités d'accès au corps des IEN

Selon les informations relayées sur le site du ministère de l'Éducation nationale, l'accès au corps d'IEN peut se faire selon plusieurs modalités : par un concours national annuel, par figuration sur une liste d'aptitude, par un détachement dans le corps des IEN et par intégration⁷.

2.1 - Le concours de recrutement d'IEN

Un concours national de recrutement d'IEN est organisé une fois par an. C'est la voie privilégiée pour accéder au corps d'IEN⁸. Pour pouvoir candidater, il faut être

⁶ Repris du décret n°2020-1676 art.2

⁷ Note de service du 15-3-2022

⁸ Note de service du 15 mars 2022

fonctionnaire titulaire d'état relevant du ministre de l'Éducation nationale et avoir accompli 5 ans dans la fonction. Ces conditions s'appliquent à tous les candidats ressortissants de l'Union européenne dans des missions comparables à celles en France. Chaque candidat doit être titulaire d'une licence ou équivalent.

Le concours s'opère en deux temps : une épreuve d'admissibilité et une épreuve d'admission.

L'épreuve d'admissibilité consiste en l'étude par le jury d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle établi par le candidat. Celui-ci renseigne son parcours de formation, son expérience au regard du profil du métier d'IEN, fait figurer des documents relatifs à ses travaux réalisés dans son activité, et rédige son rapport d'activité. Une note sur 20 est alors délivrée. Les candidats admissibles subissent ensuite une épreuve orale d'admission durant laquelle ils exposent dans un premier temps leur parcours et leur activité professionnelle. Le jury enchaîne ensuite sur un entretien visant l'appréciation de leurs compétences, leurs qualités de réflexion, leurs connaissances, leurs aptitudes, leurs motivations professionnelles et leur capacité à se situer comme cadres et à s'adapter aux missions d'IEN. Une note sur 20 est délivrée à l'issue de cette épreuve orale. Une moyenne des deux notes est calculée et les candidats sont classés par ordre de mérite. Une liste de candidats admis et une liste complémentaire sont ensuite dressées.

2.2 - La liste d'aptitude

La deuxième modalité permettant d'exercer les fonctions et missions d'IEN est l'accès par liste d'aptitude. Les fonctionnaires d'état relevant du ministre de l'Éducation nationale justifiant 10 ans de services effectifs peuvent demander à figurer sur cette liste d'aptitude pour un an. Après avoir déposé leur dossier de candidature, ils peuvent être appelés et nommés pour faire fonction d'IEN sur une circonscription ou en tant que chargé de mission académique. Cette modalité ne donne cependant pas accès au corps d'inspecteur, le postulant reste sur son corps d'origine. C'est le recteur ou l'IA-DASEN qui est en charge de l'étude de ces dossiers et de ce recrutement, basés sur

l'appréciation des profils de compétences les plus en adéquation avec les missions d'IEN⁹.

2.3 - Le détachement

Tout fonctionnaire titulaire de l'état, des collectivités territoriales et des établissements publics appartenant à un emploi de catégorie A ou de cadre, peut demander un détachement dans le corps d'inspecteur de l'Éducation nationale. Pour accéder au détachement, il doit justifier de 5 ans de services effectifs dans son activité d'origine, et avoir atteint un indice brut au moins égal à 457. Le détachement est accordé sur une période donnée et peut être renouvelé. Le fonctionnaire détaché peut aussi demander son intégration dans le corps des IEN. Le recteur ou l'IA-DASEN opte pour une intégration dans le corps d'IEN, un renouvellement de détachement ou une réintégration dans le corps d'origine.

2.4 - L'intégration

L'intégration sur demande après un détachement ou par voie directe constitue une modalité d'accès au corps d'IEN. Selon la même note de service citée précédemment, « cette voie d'accès débouche sur une nomination directe dans le corps d'accueil et emporte la radiation des cadres du corps d'origine, sans période de stage » (2022). La décision revient au recteur ou DASEN, sur avis de l'inspection générale de l'éducation si elle est sollicitée, selon les critères identiques aux postulants au détachement. En cas de recevabilité du dossier, les candidats se voient proposer un poste d'IEN. Un refus fait office d'annulation de la candidature déposée.

Cette présentation fonctionnelle et organisationnelle permet de situer l'IEN comme l'acteur au cœur de notre questionnement initial de notre projet. Afin de clarifier l'intérêt que nous portons à cet objet de recherche, la prochaine partie de ce premier chapitre aura pour vocation de contextualiser le cadre politique et social actuel dans lequel évoluent les IEN.

⁹ Note de service du 15 mars 2022

3 - Un système soumis aux changements

Le système scolaire voit évoluer ses orientations selon les priorités politiques imposées par le gouvernement et le ministère, mais aussi selon le contexte social, particulièrement en 2020.

Le changement, qu'il soit politique ou social, vient affecter peu ou prou le travail des IEN. Il fait partie du contexte d'exercice et de leurs missions en tant qu'impulseurs de réformes. L'IEN a le devoir d'impulser les réformes ministérielles et académiques au sein de sa circonscription. Ainsi, tout changement politique est susceptible de venir modifier le contenu et le contexte de travail, les modalités, voire parfois ses propres fonctions et missions. Les stratégies et priorités ministérielles en matière d'éducation sont généralement revues chaque quinquennat, après les élections présidentielles et la nomination d'un nouveau gouvernement. Prenons, à titre d'exemples et d'observations, les quinquennats depuis 2012.

3.1 - Le quinquennat de François Hollande, 2012-2017

En 2012, François Hollande est élu président de la République. Il nomme Vincent Peillon au ministère de l'Éducation nationale.

3.1.1 - La loi dite de refondation de 2013

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république –dite loi de refondation- est promulguée le 8 juillet 2013. Elle a pour ambition « [d'] élever le niveau de connaissances, de compétences et de culture de tous les enfants, [de] réduire les inégalités sociales et territoriales, [de] réduire le nombre de sorties sans qualification»¹⁰. De manière non exhaustive et sous la focale du premier degré, la loi crée les postes « plus de maîtres que de classes », encourage l'accueil des élèves de moins de 3 ans, modifie le rythme scolaire pour tâcher de s'adapter aux besoins de l'enfant, refond le socle commun de connaissances et de compétences, modifie les cycles et les programmes d'enseignement.

¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale, 2013

3.1.2 - La refondation de l'éducation prioritaire

La politique d'éducation prioritaire (dorénavant EP) est également en refondation entre 2013 et 2015 dans cette loi, avant une généralisation dès 2015. Les zones d'éducation prioritaire sont supprimées et reconfigurées en réseau d'éducation prioritaire (REP) et en réseau d'éducation prioritaire renforcée (REP+). Les salaires des enseignants et des inspecteurs dont les écoles sont classées dans ces catégories sont revalorisés. Des mesures viennent fixer le cadre des priorités définies dans un référentiel¹¹, telles que la garantie du « lire, écrire, parler », enseigner plus explicitement, conforter une école bienveillante et exigeante, la coopération avec les parents et les partenaires, le travail collectif, la formation des personnels et le renfort du pilotage des réseaux.

Afin de garantir la mise en œuvre de ces priorités spécifiques à l'éducation prioritaire, des temps de formation et de concertation sont accordés aux enseignants de REP+ sur le temps scolaire. L'enseignement est assuré par un remplaçant.

Ces sélections ne montrent que les articles de la loi et les mesures qui semblent venir modifier le travail des IEN dans leur mission d'évaluation et d'inspection des personnels et des enseignements quand le métier d'enseignant évolue vers plus de spécificités, dans leur mission de formation et d'accompagnement, leur mission de direction des ressources humaines, dans l'impulsion et le conseil concernant les réformes à l'échelle de leur académie et d'une circonscription, et même dans leur lien avec les collectivités territoriales.

3.1.3 - L'inclusion scolaire

A partir de 2010, les politiques de prise en compte des personnes en situation de handicap évoluent vers une forme plus inclusive. Les travaux de recherche menés sur cette question tendent vers ces conclusions.

¹¹ Refonder l'Éducation prioritaire, 2014

L'éducation est, par essence, politique. Sans cet étayage, l'enfant risque de demeurer dans une acceptation passive de la mise à l'écart des « non conformes à la norme ». Faute de promouvoir son aptitude à saisir le monde tel qu'il peut être vécu par ses pairs en situation de handicap, ils resteront pour lui irréels, telles des figurines lointaines et figées (Gardou, 2014, p. 430).

La loi de refondation de 2013 ajoute un alinéa à l'article 2 comme suit : « 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 ».

Ce texte ouvre l'accès à la scolarisation de 260 000 enfants en situation de handicap¹², dans la prise en compte de leurs besoins éducatifs particuliers pour assurer leur accueil en classe ordinaire. Les élèves dans cette situation ne sont plus intégrés mais inclus « dans une perspective de démocratisation des savoirs, l'école inclusive suppose la prise en compte des besoins des élèves en situation de handicap dans tous les temps d'enseignement » (Tali et Germier, 2023, p. 1). La Ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Najat Vallaud-Belkacem, affirme : « Ce n'est pas à l'élève de s'adapter au système mais au système de s'adapter aux spécificités des élèves ». Cet alinéa s'accompagne d'une série de mesures destinées à la mise en œuvre de cette loi, dont la création du statut des Auxiliaires de Vie Scolaire qui accompagnent les Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (EBEP), la mise en place d'un Projet Personnalisé de Scolarisation, d'un guide d'évaluation en milieu scolaire (Geva-Sco).

Cependant, l'opérationnalisation de cette loi semble difficile sur le terrain. La recherche sur l'inclusion met au jour les limites des professionnels de toute catégorie au faire « culture inclusive » (Gardou, 2014, p. 432). Leur carence en formation à l'inclusion

¹² <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>

prédispose aux conformismes : les professionnels peinent à s'extraire des cadres mentaux, subjectifs, collectifs et praxéologiques usuels. Mais leurs réticences cachent aussi une certaine suspicion à l'égard de ce qui représenterait une charge pénible : ils ne vont pas, disent-ils couramment, « se prendre la tête » avec les « grandes idées » et théories qui entourent ce thème, d'autant que les apprentissages expérientiels leur paraissent suffire. Aussi nombreux sont-ils encore à méconnaître les nouveaux points d'ancrage des savoirs en ce domaine et à recourir à d'anciens « logiciens » (2014, p. 432).

De même, Savourin et al. (2019), propose une synthèse des obstacles à l'inclusion des enseignants.

Pour Ramel (2008), les profonds changements structurels touchent la nature même des missions des enseignants qui craignent de nouvelles contraintes. Se référant à Giust-Desprairies (2002), il souligne que face à cette perte de repères, la préservation de l'identité professionnelle sur un mode défensif domine. La dissonance entre des idéaux professionnels et la réalité du travail quotidien apparaît comme un facteur de risque, responsable du malaise des enseignants (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). Rousseau et Thibodeau (2011) considèrent par ailleurs que le sentiment d'autoefficacité des enseignants est central pour expliquer les freins au changement de pratiques professionnelles. Ils mettent en évidence que le sens donné à l'inclusion et aux pratiques inclusives varient d'une école à l'autre. Ils identifient par ailleurs les craintes des enseignants relatives aux apprentissages des élèves et au sentiment de ne pas avoir les compétences nécessaires (Savourin et al., 2019, p. 55).

Les travaux récents de Pelletier (2022) sur l'inclusion des élèves en situation de handicap dans une classe passerelle font état d'« obstacles d'interférence » (2022, p. 72) au projet d'inclusion, en référence à Trépanier (1999). Pelletier (2022) explique la dialectique de participation et de rejet de ce projet de la part des enseignants par des

logiques binaires[...] : d'un côté, des options qui tiennent compte des enjeux sociétaux et d'un idéal inclusif (admettant la possibilité d'une école inclusive) et d'un autre côté, des réalités qui mettent en évidence des obstacles au projet inclusif et semblent autoriser la thèse du mythe: obstacles d'impropriété et d'interférence, obstacles au travail collaboratif, obstacles organisationnels, etc. (2022, p. 72-73).

La recherche actuelle démontre donc que la loi de 2013 sur l'école inclusive reste un objet qui fait tension au sein de la communauté éducative. Elle évolue vers une nouvelle terminologie et fait apparaître l'usage de la « visée inclusive » (Gardou, 2022,

p. 92). Du côté politique, la démarche inclusive est poursuivie durant les quinquennats d'Emmanuel Macron.

3.2 - Le premier quinquennat d'Emmanuel Macron, 2017-2022

Le quinquennat d'Emmanuel Macron, avec pour ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer, transforme également l'école de la République. Bien que la politique relative à l'éducation prioritaire soit inscrite dans la continuité, la loi « Pour une école de la confiance » vient réformer les priorités fixées sous François Hollande. Le projet de loi est bâti en 2017 et la loi est promulguée en juillet 2019. Les objectifs sont :

- la lutte contre les inégalités dès le plus jeune âge,
- assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée, qui prenne mieux en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers,
- le droit à une scolarité sans harcèlement,
- l'éducation à l'environnement et au développement durable,
- le renforcement du] cadre juridique des contrôles de l'instruction dans la famille,
- dans le cadre de la stratégie de lutte contre la pauvreté, [...] une obligation de formation pour tous les jeunes de 16 à 18 ans.
- mieux former les professeurs dans des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE)
- une entrée progressive dans la carrière de professeur
- améliorer le système scolaire français avec le Conseil d'évaluation de l'École¹³

Afin de répondre à ces objectifs, le ministère met en place une série de mesures telles qu'une modification des programmes de 2015.

Les enfants dès 3 ans sont soumis à l'obligation d'instruction, à l'assiduité lors d'une inscription et au suivi médical renforcé dans les écoles.

¹³ Source du Ministère de l'Éducation nationale, 2022

Concernant l'amélioration des conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap, bien qu'encore fragile, la formation des accompagnants est renforcée et un statut leur est accordé. Un pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL) est créé pour coordonner et gérer les aides humaines, éducatives et thérapeutiques auxquelles ont droit les élèves en situation de handicap. Cette politique visant une gestion des moyens au plus près du territoire est coordonnée par un coordonnateur de PIAL et un directeur coordonnateur de plusieurs PIAL. Ces missions peuvent revenir à l'IEN.

La lutte contre le harcèlement est déclarée priorité nationale en 2019. Le repérage de ces situations est renforcé par un plan de formation continue au sein des circonscriptions. Ces formations et accompagnements s'articulent selon la directive ministérielle tout en prenant en compte les besoins du territoire.

La mesure favorisant l'éducation au développement durable charge « les académies [d'] un rôle essentiel dans [sa] mise en œuvre [...] en prenant appui sur les personnels d'inspection [...]. Elles accompagnent les écoles [...] qui se mobilisent au travers de projets pédagogiques sur l'environnement et le développement durable »¹⁴.

Le renforcement des contrôles des instructions dans la famille dès l'âge de 3 ans incombe à l'IEN de circonscription et au maire, en leur qualité d'autorité compétente. Concernant la formation initiale des enseignants dans les INSPE, un volume horaire de 800 heures est fixé dans un cadre national, visant une meilleure répartition des principaux enseignements. Comme énoncé dans la première partie de ce chapitre, l'IEN a la charge de la formation initiale des enseignants. Il est en cela directement touché par ce point de la réforme.

La mesure visant l'amélioration de l'évaluation du système scolaire destitue le CNESCO de ses missions initiales. Un conseil d'évaluation d'école est créé, selon un cadre ministériel : deux phases pour l'évaluation, auto-évaluation et évaluation externe.

Toutes les dimensions de l'évaluation du système éducatif sont concernées, hors évaluation des personnels, de nature statutaire. Elles concernent les acquis des élèves, les dispositifs éducatifs, les établissements d'enseignement scolaire, y compris les

¹⁴ Source du Ministère de l'Éducation nationale, 2022

méthodologies, les outils et les résultats des évaluations organisées dans le cadre de programmes de coopération européens ou internationaux. C'est le cas par exemple du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)¹⁵.

Aussi, des évaluations nationales à l'entrée du CP, CE1, de la 6^e et de la 2nde sont instaurées. Une autre évaluation nationale est passée en début d'année civile pour les CP et les CE1. Elles concernent exclusivement la priorité nationale fixée depuis 2019, la consolidation et le renforcement des savoirs fondamentaux en français et en mathématiques.

Concernant la lutte contre les inégalités sociales, la politique de Blanquer prévoit de s'inscrire dans la continuité de celle de Peillon. Blanquer reste ministre de l'Éducation nationale jusqu'à la fin du premier mandat présidentiel.

Rappelons aussi que la circulaire des fonctions et missions de l'IEN présentée précédemment prend effet en décembre 2015. Nous l'observerons et la comparerons plus loin avec celle qui l'a précédée et qui datait de 1990. Avec les réformes, la nécessité d'adapter l'École et de s'adapter aux besoins éducatifs se répercute aussi sur le travail de l'IEN, semblant rendre le métier de plus en plus complexe et varié.

3.3 - Le deuxième quinquennat d'Emmanuel Macron, depuis 2022

Le deuxième quinquennat de Macron débute en 2022 avec deux gouvernements en quatorze mois. Le ministère de l'Éducation nationale se voit confier d'abord à Pap N'Diaye puis en juillet 2023 à Gabriel Attal. La gouvernance du premier se voit marquée par la création du Pacte, un dispositif de revalorisation des rémunérations des enseignants par des missions complémentaires à leur service, sur la base du volontariat¹⁶. Le Pacte est à impulser auprès des écoles par les IEN en fin d'année scolaire 2023 pour une mise en œuvre en septembre 2023.

L'été 2023 est également marqué par la promulgation d'un décret complémentaire à la loi Rilhac, attribuant au directeur d'école un statut et une délégation de compétences

¹⁵ Source du Ministère de l'Éducation nationale, 2022

¹⁶ <https://www.education.gouv.fr/revalorisation-du-metier-d-enseignant-les-etapes-et-les-avancees-du-cycle-de-concertations-344388>

sur l'autorité fonctionnelle de son école. Cette réforme sera présentée dans la quatrième partie de ce chapitre, consacrée aux transformations du métier d'IEN.

4 - Un contexte social bouleversé par l'actualité

Depuis 2020, la société mondiale et française s'est retrouvée bouleversée par les actualités. Les gouvernements ont dû réagir par des mesures pour faire face à la crise sanitaire de la COVID-19, la prise de conscience du réchauffement climatique et, pour la France spécifiquement, l'assassinat du professeur d'histoire Samuel Paty.

4.1 - La crise sanitaire COVID-19

En mars 2020, l'épidémie de la COVID-19 saisit la population mondiale et se propage avec fulgurance. Les risques mortels, le manque d'éléments de recherche sur ce virus et l'absence de vaccin poussent les pays à l'échelle mondiale à des mesures drastiques de confinement durant plusieurs mois. Toute activité est perturbée et demande à être repensée. En France, les écoles sont fermées durant 2 mois, excepté pour les enfants de personnel soignant tenu à l'obligation de service pour faire face à une patientèle en augmentation constante.

Sans vue à moyen terme ni délai, les enseignants ont dû alors maintenir l'instruction et la continuité pédagogique par l'enseignement à distance. De même, les missions des IEN sont adaptées car la proximité géographique était jusque-là un impératif à leur contexte d'exercice.

Les écoles ont rouvert en mai 2020, mais le gouvernement a maintenu des mesures de travail à distance dès que les conditions le permettent. Ce retour dans les écoles préoccupe les IEN. La lettre du Syndicat Unitaire de l'Inspection du 19 avril 2020 souligne leur inquiétude relayée au gouvernement dans des conditions sanitaires et sécuritaires incertaines pour les personnels et élèves. Un extrait de cette lettre en témoigne :

Notre organisation syndicale, avec les autres organisations de la FSU, a clairement exprimé que la priorité devait rester la santé de l'ensemble de la population. Nous ne pourrions admettre que des nécessités économiques puissent suffire à mettre en danger des élèves, des enseignants et par là-même des familles entières. [...] Nos obligations professionnelles incluent celles de la protection des agents sur qui nous avons autorité. Nous ne pourrions accepter de donner des consignes qui compromettraient la santé des personnels et celle de leurs élèves. Nous ne pourrions accepter de substituer des éléments de langage faussement rassurants à une garantie effective de la meilleure sécurité sanitaire possible¹⁷.

Depuis cette réouverture des écoles en mai 2020, des protocoles sanitaires sont mis en place pour éviter la propagation du virus. Selon le journal *Le Monde*, au 13 janvier 2022, 19 protocoles au sein des écoles et des établissements ont été rédigés et appliqués depuis le début de l'épidémie (Imbach, 2022). Ci-dessous, le schéma du journaliste Imbach¹⁸ fait apparaître les recrudescences et les affaiblissements de l'épidémie, « les vagues », ainsi que le renforcement et l'assouplissement des protocoles sanitaires.

¹⁷ Source SNPI, 2020

¹⁸ Imbach, R. (2022, janvier 13). Protocole sanitaire à l'école : 19 modifications des règles en moins de deux ans. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2022/01/13/protocole-sanitaire-a-l-ecole-19-modifications-des-regles-en-moins-de-deux-ans_6109359_4355770.html

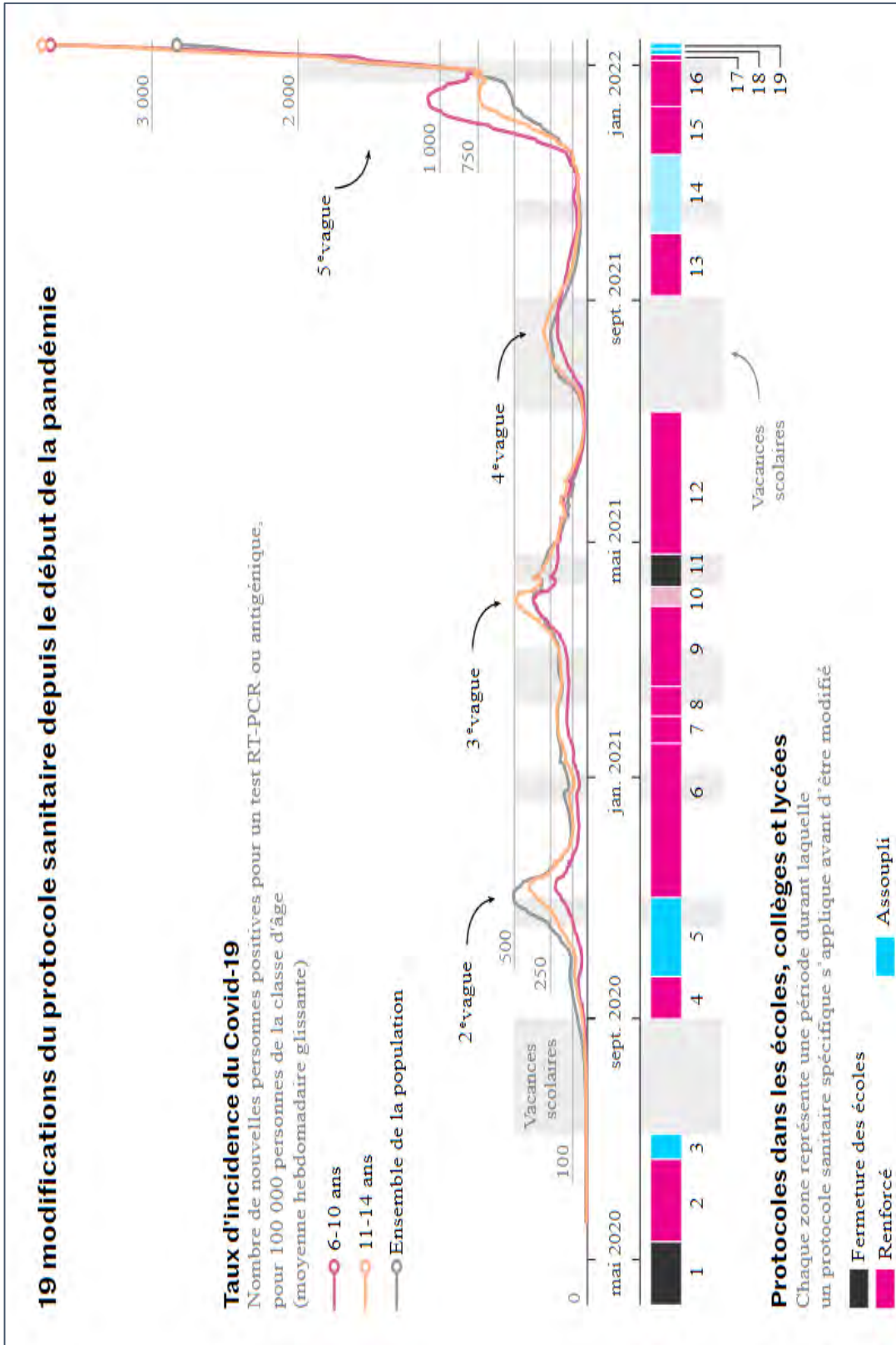


Schéma 2: Evolution des protocoles sanitaires dans les écoles et établissements de mars 2020 à janvier 2022 (Source Le Monde, 13 janvier 2022)

Notons également que des mesures sociétales ont été prises, telles que la mise en place de couvre-feu, l'obligation du port du masque, le maintien du travail à distance et la fermeture des lieux de restauration. Plus particulièrement au sein de l'Éducation nationale, le gouvernement a par moment interdit les regroupements, le brassage interclasse et inter-école, et a imposé des règles de distanciation et de ventilation dans les espaces clos rendant impossible le travail collectif ou la prise de repas tels qu'ils étaient pratiqués jusque-là. Cette mesure préventive a perturbé le travail des IEN car elle interdisait toute réunion institutionnelle en présence avec le terrain, l'académie et les collectivités territoriales. Cependant, les conditions d'accès au distanciel sont inégales d'un territoire à l'autre. Certaines circonscriptions ou écoles ne sont pas suffisamment équipées pour la modalité distancielle dans une temporalité d'adaptation technique aussi réduite. De même, la formation continue dans les plans de circonscription a dû être repensée, voire ajournée. La protection des élèves et des personnels fait également partie du travail de l'IEN et de sa circonscription. Il est chargé de recenser les besoins des écoles, de réceptionner et distribuer les stocks (gel hydroalcoolique, masques, auto-tests COVID...), d'organiser et de coordonner les actions de dépistage avec les laboratoires. C'est ainsi tout un fonctionnement et toute une organisation territoriale dans les missions de l'IEN qui demandent à être repensés et adaptés pour maintenir la continuité pédagogique et assurer la protection de tous. Le COVID 19 n'est cependant pas le seul événement marquant de l'année 2020 pour la France, et particulièrement pour l'École.

4.2 - L'assassinat de Samuel Paty

Le 16 octobre 2020, Samuel Paty, professeur d'histoire géographie de Conflans Sainte Honorine, est assassiné par décapitation près de son collègue. L'auteur de ce crime est un jeune qui n'étudiait pas dans l'établissement. Les revendications de celui-ci sont djihadistes. Il s'en prend au fonctionnaire pour son enseignement sur la liberté d'expression, suite à une étude de caricatures diffusées par Charlie Hebdo mettant en scène le prophète Mahomet.

Cet acte terroriste a laissé en état de choc la communauté enseignante. C'est une double atteinte qui est portée à l'École :

- Envers la sécurité de l'individu fonctionnaire d'état dans l'exercice de ses fonctions et de ses missions,
- Envers le principe idéologique fondateur de l'actuelle École républicaine : la laïcité.

L'École et ses valeurs sont devenues la cible du terrorisme dans une période déjà troublée et déstabilisée par la crise sanitaire.

En réaction, l'Etat prend des mesures visant à renforcer la sécurité de ses fonctionnaires, et la défense et la réaffirmation du principe de laïcité. Le 2 novembre, jour de la rentrée après les vacances d'octobre, au nouveau protocole sanitaire en vigueur suite à une recrudescence épidémiologique, s'ajoutent un renforcement des plans particuliers de mise en sûreté et un accueil exceptionnel de tous les élèves, de la maternelle au lycée. Comme le montre cet extrait tiré du quotidien électronique spécialisé dans l'actualité pédagogique, le Café pédagogique, la lettre du ministre de l'Éducation nationale reçue le 30 octobre 2020 soulève le mécontentement et la lassitude de la communauté enseignante.

L'organisation de la rentrée du 2 novembre négociée le 27 octobre avec les syndicats vient de voler en éclat. Sans expliquer sa décision, le ministre envoie de nouvelles instructions dans un message transmis aux enseignants. L'hommage à Samuel Paty est maintenu mais le temps pédagogique en classe n'aura pas forcément lieu avant la cérémonie. La présence d'élus n'est plus mentionnée. Il ne reste plus qu'une minute de silence sans préparation des élèves (Jarraud, 2020)¹⁹.

D'après cet extrait, le manque de temps pour organiser cette journée, l'inadaptation du protocole d'hommage aux plus jeunes élèves, et les réalités du terrain provoquent le mécontentement de la communauté enseignante. Le Syndicat de l'Inspection de l'Éducation Nationale de l'Union Nationale des Syndicats Autonomes (SI.EN UNSA) a publié une tribune pour afficher sa « consternation » et sa « colère »²⁰ quant à cet acte terroriste.

¹⁹ Jarraud, F. (2020, octobre 28). Le ministère réorganise la rentrée du 2 novembre. Le Café pédagogique.<http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2020/10/28102020Article637394707251947165.aspx>

²⁰ <https://www.sien-uns-education.org/86-actions/divers/1202-de-la-consternation-a-la-colere.html>

La crise sanitaire et l'assassinat de Samuel Paty interrogent sur les conséquences dans les missions de l'IEN.

5 - IEN, un métier en transformation

Au sein même du système et indépendamment des crises de 2020, le métier d'IEN est en phase de subir des transformations significatives depuis 2015.

5.1 - Vers une unification des IEN et des IA-IPR

Nous l'avons vu précédemment, la circulaire de 2015 et le décret de 2020 du code de l'éducation viennent définir les fonctions et missions des deux corps IEN et IA-IPR. Cela étant, le décret du 18 juillet 1990 définit distinctement le statut de chacun des deux corps, fixant pour chacun leurs propres modalités d'accès et de concours, ainsi que leur propre grille indiciaire et d'avancement par échelon. Ce dernier point établit le salaire de base de ces fonctionnaires en fonction de leur ancienneté et de leur évolution. Il est à noter que les IA-IPR perçoivent un salaire supérieur à celui des IEN à échelon équivalent, et bénéficient d'un avancement plus avantageux.

5.1.1 - Etre IA-IPR

Les missions de l'IA-IPR et de l'IEN sont calquées sur un même décret et une même circulaire, leur travail demeure cependant différent. En effet, l'IA-IPR n'est pas en charge de l'administration d'un réseau d'établissements, contrairement à l'IEN qui pilote un réseau d'écoles sur une même circonscription. L'IA-IPR n'évalue et n'inspecte qu'exclusivement dans la discipline dans laquelle il s'est spécialisé.

Aussi, selon le décret de 1990, le concours de recrutement est différent de celui d'IEN.

Les candidats doivent être :

des maîtres de conférences, professeurs de chaire supérieure, professeurs agrégés, personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation et des inspecteurs de l'Éducation nationale ayant accompli, au 1er janvier de l'année du concours, cinq ans de services effectifs dans des fonctions d'enseignement, de formation, de direction, d'inspection ou d'encadrement²¹.

²¹ Décret n°90-675, 1990

Cependant, depuis la loi « Pour une École de la confiance », le débat sur l'unification des corps IEN et IA-IPR fait débat.

5.1.2 - Une fusion controversée

Souvenons-nous : en décembre 2015, une circulaire est publiée pour déterminer les fonctions et missions des deux corps d'inspection du premier et du second degré, renforcée par un décret de 2020 du code de l'éducation. Ces textes n'ôtent en rien les spécificités de chacun des deux corps et leur statut respectif légiféré en 1990²², mais font état de la stratégie politique de rattachement, consécutivement à la loi Blanquer « Pour une école de la confiance » de 2019.

Le gouvernement a remis à l'ordre du jour l'unification des deux corps d'inspection, dans l'idée d'une éventuelle régence par un même doyen d'inspecteurs par rectorat, jusque-là distinct entre les deux degrés. Le décret du 19 novembre 2021, portant sur cette unification par l'amélioration du déroulement de la carrière des IA-IPR et des IEN tend vers un alignement de l'avancement d'échelons des IEN sur les IA-IPR. Ce point fait cependant débat auprès des IA-IPR, et alors que sa mise en vigueur était fixée en janvier 2022, les négociations demeurent entre syndicats et gouvernement, et le délai s'étend encore à la rentrée 2023.

Pour illustrer notre propos, d'après une publication du Café pédagogique du 25 janvier 2021, le syndicat d'IA-IPR, le SNIA-IPR, s'oppose à certaines conditions de cette fusion :

En l'état, il n'est pas porteur de la reconnaissance attendue par les IA-IPR, il questionne l'identité professionnelle et statutaire du corps [...] Les propositions et pistes de réflexion présentées le lundi 21 janvier 2021 sur les missions, manquent de clarté et de précision : sur le rattachement territorial des inspecteurs du second degré, et sur le positionnement des inspecteurs dans la gouvernance académique²³.

La question identitaire est affirmée comme enjeu majeur à l'opposition de cette fusion. Aussi, l'argument en défaveur avancé est celui des diplômes. Nous l'avons vu dans les conditions du concours, les IA-IPR sont généralement agrégés ou maîtres de

²² Décret n°90-675, 1990

²³ Source SNIA-IPR UNSA, 2021

conférence, et un IEN ne peut candidater à ce poste qu'après 5 années dans sa fonction. Cette hiérarchisation justifiée par le diplôme est une des revendications de ce même syndicat en défaveur de cette union. Il semblerait que pour lui, un alignement des deux corps serait perçu comme une dévalorisation identitaire « Les IA-IPR massivement titulaires de l'agrégation ou de titres universitaires d'un niveau doctorat assimilent cette évolution à un déclassement »²⁴.

Cette polémique actuelle et politique de revendications identitaires alimente notre questionnement de recherche. Il conviendra d'interroger les IEN sur leur positionnement quant à ce débat. Cette place et la reconnaissance des IEN dans le système éducatif est en pourparlers sur d'autres réformes également. Pour abonder dans ce sens, nous évoquerons ci-après l'article abrogé du projet de loi « Pour une École de la confiance » concernant la création des établissements publics des savoirs fondamentaux (EPSF).

5.2 - Vers une transformation du métier ?

Dans le projet de loi « Pour une école de la confiance » initialement présenté à l'Assemblée nationale en décembre 2018, l'article 6 quater –qui, disons-le d'emblée, n'a finalement pas été ratifié- a soulevé débats et polémiques dans la sphère scolaire, syndicale, et dans les hémicycles. Nous avons retrouvé le texte originel dans une tribune du Café pédagogique du 18 février 2019.

5.2.1 - Le projet de loi abrogé des EPSF

L'article prévoyait la création des établissements publics des savoirs fondamentaux. Nous avons choisi des extraits qui font apparaître la gestion et l'organisation de ces EPSF :

Les établissements publics des savoirs fondamentaux sont constitués de classes du premier degré et du premier cycle du second degré. Ils associent les classes d'un collège et d'une ou plusieurs écoles situées dans son secteur de recrutement.

Après avis de l'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation, ces établissements sont créés par arrêté du représentant de l'État dans le département sur proposition

²⁴ Source SNIA-IPR UNSA, 2021

conjointe des collectivités territoriales ou établissements publics de coopération intercommunale de rattachement du collège et des écoles concernés, après conclusion d'une convention entre ces collectivités.

Art. L. 421-19-19. – Les établissements publics des savoirs fondamentaux sont dirigés par un chef d'établissement qui exerce simultanément 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. Un ou plusieurs chefs d'établissement adjoints, dont un au moins est en charge des classes du premier degré, exercent aux côtés du chef d'établissement. Ce chef d'établissement adjoint, en charge du premier degré, est issu du premier degré. Les modalités de son recrutement sont fixées par décret.

Art. L. 421-19-20. – L'établissement est administré par un conseil d'administration qui exerce les compétences définies à l'article L. 421-4. La composition de ce conseil d'administration est fixée par décret et permet notamment la représentation des personnels du premier degré et des communes ou établissements publics de coopération intercommunale parties à la convention.

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 ».

D'après cet article, il était prévu qu'un EPSF soit un réseau constitué d'un établissement et d'écoles élémentaires et maternelles. Le pilotage s'apparenterait à celui des établissements du second degré avec un chef d'établissement, secondé par un chef d'établissement adjoint qui a les compétences de l'actuel directeur d'école.

Les instances qui régissent l'EPSF sont celles identiques aux collèges et aux lycées :

- un conseil d'administration dans lequel siègent des représentants d'enseignants du premier et du second degré, les collectivités territoriales, l'administration et les chefs d'établissement ;
- un conseil pédagogique incluant les enseignants du premier degré et du second degré.

La gestion d'un tel réseau s'apparente nettement à celle du second degré. Ce projet fait tendre l'école primaire (maternelle et élémentaire) vers une nette secondarisation. Les oppositions en session ordinaire de l'Assemblée nationale évoquent « absence d'étude d'impact préjudiciable à l'éclairage de la représentation nationale, absence d'avis du

Conseil d'État et manque de concertation avec la communauté éducative ». et elles « mettent en garde contre la précipitation et appellent à rejeter cet article »²⁵. D'autres députés critiquent la perspective d'abord économique plus que pédagogique de cet amendement :

Aucune évaluation ne permet de valider la pertinence d'un tel dispositif pour adoucir le passage entre primaire et collège. Diverses initiatives ont été prises pour faciliter ce passage, mais elles exigent non pas de revoir l'organisation administrative mais d'y consacrer du temps et de mettre en place un accompagnement. En réalité, ce type de nouvel établissement vise avant tout à réaliser des économies [...]

Avec ces regroupements, il est à penser que le nombre de directeurs d'école diminuera progressivement. [...] Ces derniers risquent de perdre cette proximité fondamentale avec les familles, à laquelle vous tenez tant, monsieur le ministre. Ils ne seraient plus alors que les subalternes des principaux²⁶.

Les EPSF divisent et interrogent sur la place envisagée de l'IEN dans cette organisation.

5.2.2 - Un déplacement de l'IEN dans l'organisation ?

Afin de mieux comprendre les conséquences du projet de création des EPSF, nous avons représenté dans l'organigramme ci-dessous le pilotage des EPSF tel qu'il est prévu dans le projet de loi de 2019.

²⁵ Journal Officiel, 2019, p. 1355

²⁶ Journal Officiel, 2019, p. 1353



Schéma 3: Organigramme d'un EPSF dans le projet de loi « Pour une École de la confiance » (Bouhila, 2023)

Dans cette représentation des EPSF, chefs d'établissement, directeurs d'écoles et collectivités sont reconnus dans chacune des instances de pilotage et de l'organisation. Toutefois, n'apparaît pas l'inspecteur de l'Éducation nationale, principal interlocuteur de ces mêmes acteurs par autorité. Aurait-il eu un rôle exclusivement pédagogique, en se rapprochant par là des missions spécifiques de l'IA-IPR ? Rappelons encore que cette question du rapprochement des deux corps d'inspection reste vive et actuelle, bien que les EPSF n'aient pas été ratifiés. Il semblerait donc que les stratégies politiques convergent dans ce sens, ce qui tendrait à faire disparaître le cadre institutionnel de circonscription dans notre premier schéma « Organigramme des acteurs du système scolaire du premier degré ».

5.3 - La loi Rilhac de 2021

La loi dite Rilhac 21 décembre 2021²⁷ apporte des modifications dans les missions de l'IEN. Elle reconnaît la fonction de directeur d'école en attribuant à celui-ci une autorité fonctionnelle, « par délégation de compétences de l'autorité académique pour

²⁷ Loi n° 2021-1716 du 21 décembre 2021 créant la fonction de directrice ou de directeur d'école

le bon fonctionnement de l'école qu'il dirige ». Cet extrait du premier article modifie ainsi la chaîne du pilotage institutionnel de l'école et qui passait jusqu'alors par l'IEN de circonscription. Le directeur est le représentant du DASEN en ce qui concerne l'autorité fonctionnelle. Le texte stipule qu'il « administre l'école et en pilote le projet pédagogique ». Cette loi reconnaissant le statut de directeur modifie les missions de l'IEN en allégeant le pilotage de l'école qui jusque-là lui revenait. Le décret du 14 août 2023 vient préciser les dispositions relatives aux missions du directeur, nous ne présentons ici que les articles influant sur les missions de l'IEN.

Le directeur d'école veille à la bonne marche de l'école maternelle, élémentaire ou primaire dont il a la charge et au respect de la réglementation qui lui est applicable. Il prend toute disposition utile concernant l'organisation et le bon fonctionnement de l'école pour que celle-ci assure sa fonction de service public. A ce titre, il a autorité sur l'ensemble des personnes présentes dans l'école pendant le temps scolaire. Il réunit et préside le conseil d'école et le conseil des maîtres.

L'autorité conférée par le décret charge le directeur d'une responsabilité fonctionnelle de son école, ce qui semble délester celle de l'IEN.

Concernant le lien avec les collectivités, selon la circulaire des fonctions et missions des inspecteurs de 2015, les IEN sont « les interlocuteurs des collectivités locales pour tout ce qui a trait au fonctionnement des écoles ». Cependant, le décret de 2023 stipule du directeur qu'il « représente l'institution auprès de la commune et des autres collectivités territoriales. Il est l'interlocuteur de la commune ou de l'établissement public de coopération intercommunale compétent pour l'école qu'il dirige ». Cette délégation des compétences attribue un pouvoir au directeur qui revenait jusque-là exclusivement à l'IEN. Ce décret modifierait alors l'autorité de l'IEN en des instances où tous les directeurs des écoles d'une circonscription ou d'une même commune sont représentés. Nous nous questionnons sur les modalités de décisions qui impliqueraient l'ensemble des écoles d'une collectivité. Quel poids serait accordé à la décision de l'IEN et à celle des directeurs ? Comment les problématiques en tension pourraient-elles être traitées ?

Le syndicat d'IEN Indépendance et Direction s'inquiète de la mise en œuvre de ce décret et des tensions engendrées « Dans le même temps, loin de simplifier et de rendre plus lisible la tâche des directions d'école, l'écriture des décrets Rilhac remet en cause

leurs missions comme celles des IEN, ajoutant confusion et tension au sein des écoles et des circonscriptions »²⁸.

²⁸https://www.cafepedagogique.net/2023/06/16/les-ien-sopposent-a-la-loi-rilhac-et-au-pacte/?utm_campaign=Lexpresso_16-06-2023_1etutm_medium=emailutm_source=Expresso

Synthèse du chapitre 1

Ce premier chapitre a pour vocation de présenter le métier d'inspecteur de l'Éducation nationale, de comprendre ses fonctions et ses missions, ainsi que ses complexités tant sur le plan systémique des dimensions du métier, que sur les tensions sociales et politiques qui se jouent dans l'exercice et dans son évolution. Retenons particulièrement l'éventail des missions qui lui sont confiées et qui vont au-delà de l'inspection, de l'évaluation des enseignants et des enseignements, et du contrôle. Il est l'acteur pilote d'une circonscription, rouage dans un système et une organisation entre les écoles et l'académie, courroie entre l'Éducation nationale et une autre organisation que sont les collectivités territoriales. Il a pour rôle d'impulser les réformes dans la conception et la diffusion des stratégies académiques, mais aussi sur la circonscription qu'il pilote. En ce sens, il est celui qui accompagne les enseignants et les directeurs dans leur engagement et la mise en œuvre des textes et des nouveaux dispositifs. Il a également pour missions la gestion des ressources humaines sur son territoire, la formation initiale et continue, et l'accompagnement des enseignants.

Ce chapitre met au jour un nombre remarquable de réformes sur le système scolaire et le métier d'IEN depuis une dizaine d'années. A ce panel non exhaustif, se sont ajoutées la gestion et l'application des tâches liées aux situations exceptionnelles telles que la crise sanitaire et l'assassinat de Samuel Paty Nous proposons dans cette synthèse une frise chronologique ci-dessous qui synthétisent les réformes et crises développées dans ce chapitre.

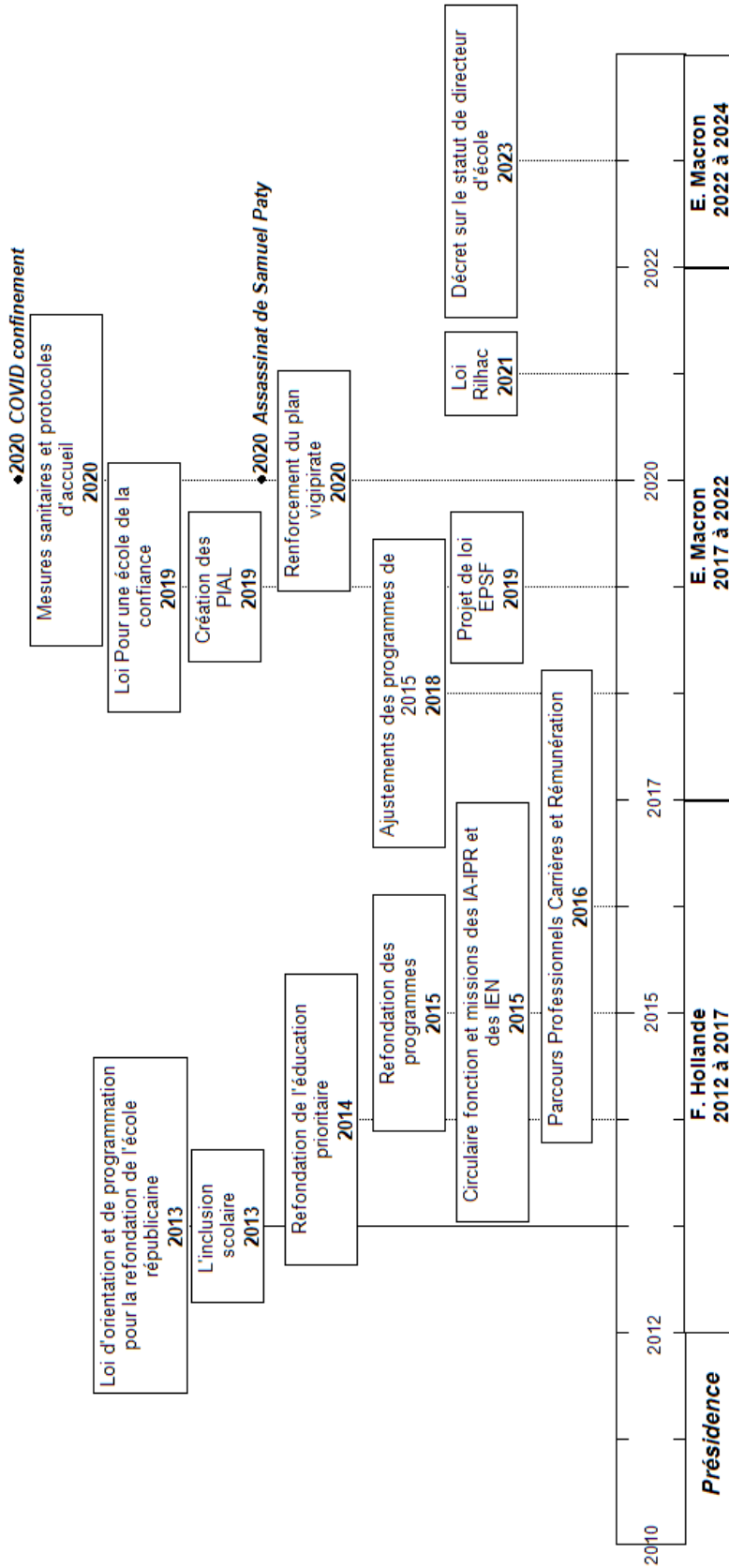


Schéma 4: Les grandes réformes et les crises dans le système scolaire depuis 2002

Chapitre 2- Le métier d'IEN, des origines à 2005

Ce chapitre présente les différents changements qui ont marqué l'École et le métier d'inspecteur. Une première partie définit notre ancrage dans la notion de changement, et circonscrit les périodes clés que nous traitons dans les prochaines parties de ce chapitre.

1 - Repérer les changements pour comprendre l'évolution

L'approche par le changement et le temps est la démarche sur laquelle nous prenons appui pour définir les périodes marquantes de l'histoire de l'inspecteur. Pour cela, l'étude longitudinale nous semble opportune, et repérer le changement nécessite que nous le définissions.

1.1 - Pour s'entendre sur le changement

Observer l'évolution, c'est aussi repérer ce qui change. En cela, nous nous appuyons sur le concept développé par Marcel (2014). Il envisage le changement comme un :

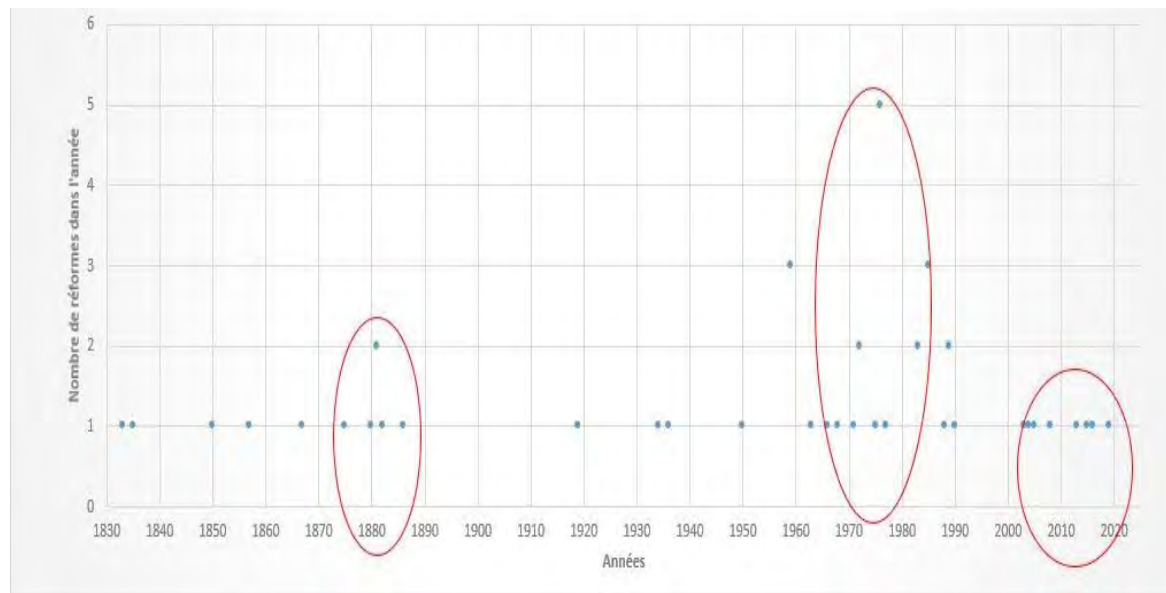
flux de transformations avec un point initial identifiable (en un temps t) permettant de mettre au jour des écarts entre les états d'indicateurs de ces transformations en t et en $t + 1$, sans que $t + 1$ ne constitue une phase remarquable de la vie de l'organisation (ni nécessairement stable), ni ne soit considérée comme une échéance du changement (2014, p. 11).

Marcel ajoute à cela que le changement ne saurait s'analyser sans « s'intéresser au processus même du changement, c'est-à-dire aux différentes dynamiques de l'organisation à l'œuvre entre t et $t + 1$ ». (2014, p. 12). Nous reviendrons plus précisément sur ce concept dans le cadre théorique en deuxième partie de la thèse. A ce stade de notre recherche sur l'IEN actuel, pour comprendre l'évolution du métier, il convient d'abord de repérer dans l'histoire les transformations qui ont influencé le changement.

Nous l'avons vu dans le premier chapitre, ce métier est régi par un ensemble de textes législatifs qui fixent le cadre et les normes du métier. Ces textes, qu'ils soient l'origine ou bien l'institutionnalisation d'un changement, marquent des points d'étape dans le(s) flux de transformations du métier. Prost qualifie de réforme « un changement important, voulu par les autorités responsables » (2014, p. 19). C'est donc toujours dans cette logique politique et une perspective heuristique que nous tâcherons de retrouver les éléments du changement, cette fois-ci dans une approche longitudinale – le temps- et politique – la réforme comme changement- du métier.

1.2 - Repérer les changements par les réformes

Pour distinguer les réformes qui ont influencé le métier d'inspecteur et ne pas se perdre dans les dédales du système éducatif, nous avons élaboré un graphique représentant une frise chronologique à partir des travaux de Prost et Heurdière (2017), Ferrier (1997a), et du site du ministère de l'Education nationale. Ce graphique retrace et croise réformes du système éducatif et réformes du métier depuis la première inspection en 1833. Nous fonderons notre ancrage historique à partir des périodes émergentes.



Graphique 1: Les grandes réformes du système éducatif de 1833 à nos jours (Bouhila, 2023)

D'après notre graphique, nous relevons trois périodes émergentes correspondant à la décennie 1880, la longue période de 1970 à 1990, ainsi que la dernière période 2005 à nos jours. A contrario, la première moitié du XXème siècle ne montre pas un nombre important

de réformes du système scolaire. Elle semble faire état d'une relative stabilité et de continuité politique au niveau de l'École que nous expliquons par une période de grande instabilité et de guerres pour le pays.

L'année 1857 n'apparaît pas sur le graphique comme une année de transformations importantes, cependant, la circulaire du ministre Rouland est novatrice dans les missions de l'inspecteur.

En excluant les périodes déjà traitées dans le premier chapitre, nous présenterons alors :

- La genèse du métier : de 1833 à 1835, de la mission d'inspection au métier d'inspecteur primaire
- 1857 : une transformation dans les missions
- La décennie 1880 : les lois Ferry et Goblet
- 1975-2012 : la lutte contre les inégalités

2 - 1833-1835 : de la mission d'inspection au métier d'inspecteur

Avant de traiter la mission d'inspection et le métier d'inspecteur, il convient de présenter les fondements de l'école primaire depuis le décret de 1808 qui structure l'organisation générale de l'Université, ou son homologue contemporain l'École.

2.1 - L'école primaire avant Guizot

Avant l'arrivée de Guizot au ministère de l'instruction publique en 1833, l'école primaire est régie par le décret impérial du 17 mars 1808 portant sur l'organisation générale de l'Université « Article 1 : L'enseignement public, dans tout l'Empire, est confié exclusivement à l'Université²⁹ ». Le système est présenté selon une hiérarchie avec à son sommet les facultés et à sa base l'école primaire. Ses fonctionnaires sont également rangés selon une verticalité gradée, avec à la tête de cette institution le Grand-Maître, et en bas de l'échelle les maîtres d'études.

²⁹ Décret impérial portant sur l'organisation générale de l'Université, 1808

Tableau 1 : L'ordre et le rang des fonctionnaires de l'Université impériale d'après le décret de 1808 (Bouhila, 2023)

Fonctionnaire	Rang d'administration	Rang d'enseignement
Le Grand-Maître	1	
Le chancelier	2	
Le trésorier	3	
Les conseillers à vie	4	
Les conseillers ordinaires	5	
Les inspecteurs de l'Université	6	
Les Recteurs des Académies	7	
Les Inspecteurs d'Académie	8	
Les doyens des Facultés	9	
Les professeurs des Facultés		10
Les proviseurs des Lycées	11	
Les censeurs des Lycées	12	
Les professeurs des Lycées		13
Les principaux des Collèges	14	
Les agrégés		15
Les régents du Collège	16	
Les chefs d'institution	17	
Les maîtres de pension	18	
Les maîtres d'études		19

Ce tableau n'est pas sans rappeler notre organigramme de l'actuel système éducatif³⁰, le décret de 1808 semble alors en être le berceau.

L'article 41 retient également notre attention « [Les membres de l'Université impériale] promettent obéissance au Grand-Maître dans tout ce qu'il leur commandera pour notre service et pour le bien de l'enseignement ». Nous retenons cette promesse de loyauté comme

³⁰ Présenté en chapitre 1

caractéristique de la culture de l'organisation de 1808. Nous reviendrons sur cet élément sensible dans la deuxième partie de notre thèse consacrée au cadrage théorique.

[La surveillance et l'inspection] des écoles primaires sont réalisées par des inspecteurs des académies, ainsi que par d'autres membres du Conseil envoyés par le Grand-Maître pour des « inspections extraordinaires³¹ ». Elles sont essentiellement d'ordre administratif et matériel. Les enseignements de l'école primaire ne sont pas évoqués du côté de l'inspection. Ils se limitent à la lecture, l'écriture et aux premières notions de calcul³².

2.2 - 1833 : Guizot et l'inspection extraordinaire

En 1833, Guizot, ministre de l'Instruction publique sous le règne de Louis-Philippe, réforme l'enseignement primaire par la loi qui porte son nom. Empreint de la philosophie des Lumières, il est convaincu des enjeux sociaux, sociétaux et politiques que représente l'enseignement primaire. Dans une circulaire adressée aux instituteurs, citée par Ferrier (1997a, p. 31), Guizot avance :

La liberté n'est assurée et régulière que chez un peuple assez éclairé pour écouter en toute circonstance la voix de la raison. L'enseignement primaire universel est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale. Développer l'intelligence, c'est assurer l'empire et la durée de la monarchie constitutionnelle.

Il réforme donc l'enseignement primaire dans la loi du 28 juin 1833, forme deux modèles d'enseignement primaire en adaptant le contenu des programmes à enseigner.

Art. 1. - L'enseignement primaire est élémentaire ou supérieur.
L'enseignement primaire élémentaire comprend nécessairement l'enseignement moral et religieux, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures.
L'enseignement primaire supérieur 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.

En juillet 1833, pour contrôler la mise en œuvre de cette réforme, Guizot déploie sur le territoire national environ cinq cents principaux, professeurs de collège et régents pour

³¹ Art. 92-98 Décret impérial portant sur l'organisation générale de l'Université, 1808

³² Art. 6 Décret impérial portant sur l'organisation générale de l'Université, 1808

assurer une « inspection extraordinaire », telle que la prévoit la loi de 1808. Elle a pour mission de « constater l'état matériel et moral des écoles primaires » (Ravier, 2012, p. 4) :

1. Les avantages matériels dont jouissait chaque instituteur ;
2. Le nombre d'enfants qui fréquentaient l'école ;
3. La méthode d'enseignement qui y était suivie ;
4. Les objets nécessaires à l'enseignement dont elle manquait ;
5. Les matières de l'enseignement et les livres dont se servaient les élèves ;
6. L'état de l'enseignement et les progrès des élèves ;
7. La position personnelle de l'instituteur ;
8. Sa capacité, son aptitude, son zèle, son caractère, et la nature de ses relations avec les autorités locales, soit civiles, soit religieuses, et avec ses concitoyens.

L'inspection n'a pas réellement de dimension pédagogique ou vocation à contribuer au développement professionnel de l'instituteur pour l'heure.

2.3 - 1835 : La création du métier et de la fonction d'inspecteur d'école primaire

L'ampleur de cette inspection extraordinaire de l'école primaire et l'intérêt de la faire perdurer convainquent Guizot de la nécessité de créer un corps d'inspection d'écoles primaires. C'est en 1835, par ordonnance du roi et dans une lettre lui étant adressée qu'il établit ses fonctions :

Vous seul, dans le département, vous êtes l'homme de l'instruction primaire seule. Vous n'avez point d'autres affaires que les-siennes, sa prospérité fera toute votre gloire. C'est assez dire que vous lui appartenez tout entier, et que rien de ce qui l'intéresse ne doit vous demeurer étranger³³.

L'inspecteur d'écoles primaires poursuit le travail essentiellement administratif de relevés, de recensements, d'états des lieux et de rapports à adresser au recteur et aux différents comités en charge de l'école primaire sur son département.

L'inspection extraordinaire de 1833 est une transformation dont le changement est de source imposée par la circulaire du ministre. Le travail d'inspection et de surveillance est une forme d'évaluation dont la fonction est le contrôle et la vérification de la conformité selon la loi de 1833. Les personnels chargés de cette mission extraordinaire ne pouvant pas l'assurer au-delà, nous pouvons considérer que la création du métier d'inspecteur en écoles primaires est de source planifiée avec les acteurs de l'organisation en place, afin de répondre à leur besoin constaté.

³³ Source électronique <https://www.samuelhuet.com/paid/43-melanges/737-circulaire-adressee-aux-inspecteurs-des-ecoles-primaires.html>

3 - 1857 : Une transformation dans les missions

La mission d'inspection évolue avec la mise en œuvre acquise de la loi de 1833. L'inspecteur passe d'une vérification de la conformité du matériel, selon la logique de contrôle de Vial (2008, p. 70), à une inspection plus pédagogique se rapprochant peu à peu d'un modèle d'évaluation pour « l'amélioration des pratiques » (Vial, 2012).

3.1 - 1857 : La circulaire de Rouland

Peu à peu, les communes dotent les écoles du matériel et des conditions nécessaires à l'enseignement. La généralisation de la mise en œuvre de la politique de Guizot permet à l'inspecteur de faire évoluer et d'orienter son regard sur l'enseignement de l'instituteur et l'apprentissage des élèves, et de faire remonter ses appréciations dans ses rapports. C'est sur ces retours que le ministre de l'instruction publique, Rouland, adresse une circulaire aux recteurs en 1857 :

Un récit fait avec quelques vivacités, coupé de temps à autres d'interrogations qui tiennent l'attention éveillée, est préférable à tout autre mode d'enseignement. Je verrais avec un véritable regret que l'on continuât, dans vos écoles, à faire apprendre par cœur ces interminables séries de faits et des dates qui n'entrent dans la mémoire que pour en sortir aussitôt, sans y laisser ni une idée sérieuse ni une notion utile.
Les instituteurs sont-ils bien pénétrés de la nécessité de poser d'une manière solide les premiers et indispensables fondements, avant d'aborder les matières énumérées dans la partie facultative des programmes ? [...]
Les inspecteurs primaires ont-ils, à cet égard, des idées précises, un plan arrêté, et ce plan est-il persévérément suivi ?

C'est donc de la remontée des inspecteurs des écoles primaires, par observation des instituteurs en classe, qu'apparaissent les prémices de la pédagogie dans les réformes.

3.2 - L'apparition de la pédagogie

La circulaire de Rouland marque un tournant pédagogique et moderne dans l'inspection. En effet, nous reconnaissons des éléments de la recherche actuelle sur les apprentissages, tels que « l'atmosphère et l'étayage du multi-agenda » (Bucheton et Soulé, 2009), ou bien les approches cognitivistes sur l'attention et l'engagement actif (Tricot, 2017). Rouland fait également état de la nécessité de prendre en compte la progressivité des apprentissages et donc, d'établir une progression articulée des enseignements. Aussi, dans cette circulaire, il alerte les inspecteurs primaires sur la nécessité de considérer ces points dans leur inspection. Rouland est en ce sens, un précurseur de la pédagogie.

4 - La décennie 1880 : les lois Ferry et Goblet

Les lois de 1881, 1882 et 1886 sont des réformes marquantes pour l'École, mais aussi pour la société française. Elles ancrent l'empreinte républicaine dans les fondements législatifs.

4.1 - Les lois Ferry

Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique sous la présidence de la République de Jules Grevy, fait promulguer deux lois marquantes dans l'histoire de l'École : la première le 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, la seconde le 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire rendu obligatoire pour tous les enfants de 6 à 13 ans. De plus, cette loi laïcise les programmes à enseigner en remplaçant l'instruction morale et religieuse de 1850 par l'instruction morale et civique.

Sont abrogées les dispositions des articles 18 et 44 de la loi du 15 mars 1850, en ce qu'elles donnent aux ministres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées et dans les salles d'asile.

Concernant l'inspecteur d'écoles primaires –appelé également inspecteur primaire depuis la circulaire du 12 mai 1881 relative à ses fonctions- l'article 5 stipule qu'il « fait partie de droit de toutes les commissions scolaires instituées dans son ressort ». L'inspecteur primaire, figure de l'Etat, s'implante ainsi davantage dans les instances représentatives et les commissions. Cependant, son pouvoir n'y est pas décisionnel, l'inspecteur reste celui qui vérifie la conformité et qui contrôle la mise en œuvre des politiques.

4.2 - 1886 : La loi Goblet sur l'organisation de l'école primaire

Goblet, ministre de l'instruction publique, s'inscrit dans la continuité des lois Ferry. Il fait promulguer le 30 octobre 1886 la loi qui porte son nom, et dans laquelle il inscrit la laïcisation du personnel : « dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque »³⁴.

Après le contenu des programmes, ce sont les enseignants qui sont soumis au devoir de laïcité. Les représentants religieux ne siègent désormais plus dans les conseils départementaux et dans les commissions scolaires qui sont dorénavant réservés aux fonctionnaires.

³⁴ Loi Goblet, 1886

Les lois Ferry et Goblet imposent des changements non seulement aux acteurs de l'organisation scolaire, mais aussi aux formes de pouvoir qui dirigent l'Etat. C'est un processus d'étatisation et de séparation d'avec le dogme, dans lequel le principe de laïcité vient rompre avec les traditions, et s'inscrire comme valeur républicaine dans la constitution française du 4 octobre 1958.

Les fondements du système scolaire sont ainsi en place et tendent à s'ancrer jusqu'au siècle suivant. La stabilité en politique d'instruction trouve son explication dans l'engagement de la France dans les différentes guerres. Dès 1975 La politique de démocratisation de l'école marque l'École de la République et ses acteurs, dont les inspecteurs.

5 - La lutte contre les inégalités

Prost (1997) théorise la notion de démocratisation associée à la lutte contre les inégalités. Il distingue la « démocratisation de la sélection » et la « démocratisation de la réussite ».

5.1 - Les décennies 60 et 70 : la démocratisation de l'école

La démocratisation de la sélection de la première moitié du XIXème siècle « concerne donc l'accès aux études nobles, au secondaire : c'est le recrutement démocratique de ce que nous appellerions aujourd'hui les filières d'excellence » (1997, p. 53). Cette forme de démocratisation évolue vers celle de « la réussite ». Pour répondre à des besoins sociaux émergents de la prospérité des années 1960 et élever le niveau général, l'instruction obligatoire est prolongée jusqu'à 16 ans en 1959. A cela, s'ajoutent les travaux portant sur l'échec scolaire et les premières théories du facteur social : « sélectionner sur le mérite scolaire, c'est retrouver les inégalités sociales dont on avait précisément cherché à s'affranchir. [...] il faut reprendre le problème à la base et lutter contre l'échec scolaire. C'est l'idée de la démocratisation de la réussite elle-même » (Prost, 1997, p. 58).

5.1.1 - La démocratisation de la sélection

La réforme de l'enseignement public de 1963 modifie le cursus des élèves sortant du cycle élémentaire. Ils peuvent étudier selon leurs capacités dans un collège d'enseignement général destiné à l'apprentissage d'une culture plus générale avant une formation professionnelle dans les dernières années de scolarité, ou bien dans un collège d'enseignement secondaire dont le contenu comporte des études classiques et modernes, dont le contenu est assuré par des professeurs selon leur spécialité (Heurdier et Prost, 2017, p. 191-192).

Cette complexification de l'enseignement disciplinarise davantage l'école, tandis que le prolongement de l'obligation d'instruction fait augmenter le nombre d'élèves et avec cela, le personnel enseignant. Cette massification générée entraîne l'adaptation du corps d'inspection. En 1964, les inspecteurs disciplinaires dans les collèges d'enseignement secondaire sont créés (Condette, 2017, p. 177), et les inspecteurs primaires deviennent les inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale (IDEN) en 1969 pour les écoles et les collèges d'enseignement général. Cette scission marque l'origine du clivage encore actuel entre les inspecteurs du primaire et ceux du secondaire. Une série de circulaires entre 1969 et 1973 vient renforcer leurs missions de formation initiale et continue, et d'animation pédagogique des équipes.

5.1.2 - La démocratisation de la réussite

Les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) font apparaître les effets du déterminisme social comme un facteur de réussite et d'échec scolaire. Sur ces conclusions partagées de la sociologie, la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, initiée par le ministre Haby sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing, vient réformer en profondeur le système éducatif.

Dans une volonté de démocratisation de l'enseignement secondaire et d'accès à tous, le collège unique est créé en 1975, le collège d'enseignement général et le collège d'enseignement secondaire sont supprimés. Le pari politique est du côté de la démocratisation de la réussite accessible pour tous, par un système d'accès plus égalitaire vers un enseignement plus ambitieux. L'organisation scolaire du collège unique est bâtie sur une formation primaire dans les écoles élémentaires, et une formation secondaire dans les collèges qui peut être prolongée dans les lycées. Les programmes d'enseignement sont sans distinction pour tous les élèves, ils se distinguent dans les lycées en une filière d'enseignement général et une disciplinaire. L'Etat affecte le personnel enseignant nécessaire à ces activités éducatives.

Du point de vue des missions des IDEN, cette loi ancre l'éventail de leurs missions dans l'école primaire, au détriment de celles qui lui étaient confiées avec le collège d'enseignement général. L'organisation exclusivement secondaire du collège unique vient circonscrire les missions des IDEN et des inspecteurs généraux de l'instruction publique en deux spécificités.

Destinée pourtant à favoriser l'égalité des chances de réussite et à lutter contre le « déterminisme social » (Bourdieu et Passeron, 1970), la mise en œuvre de la réforme

accroît la scission entre le primaire et le secondaire. Le pari de la réussite par l'égalité d'accès et d'enseignement n'est pas concluant, les effets du déterminisme social persistent malgré la démocratisation de la réussite. Pour répondre à l'ambition d'élever le niveau d'instruction à toute la population française, rendre accessible ne suffit pas. L'Etat envisage alors une politique de répartition des moyens et d'adaptation pour pallier au facteur social prédéterminant constaté par Bourdieu et Passeron (1970).

5.2 - 1981, la lutte contre l'inégalité sociale

Niveau social et réussite scolaire étant corrélés, les politiques en matière d'éducation sont revues. La priorité d'égalité des chances de réussite scolaire passe alors par une identification des zones les plus sensibles – et donc les plus pauvres - du territoire.

5.2.1 - La création des Zones d'Education Prioritaire et d'Education

Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale sous la présidence de François Mitterrand, met en place une série de circulaires dont la « politique de lutte contre l'inégalité sociale » par « le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé »³⁵. Il rompt ainsi avec le principe d'égalité des moyens en faveur d'une répartition équitable, dont la visée est la lutte contre les déterminismes sociaux et l'égalité des chances de réussite.

Selon la circulaire, la délimitation de ces zones est basée sur les observations des établissements établies par les corps d'inspection, les chefs d'établissement, les partenaires du système éducatif ou par les organisations représentatives.

³⁵ Loi Haby, 1975

La concertation que vous conduirez pourra s'appuyer pour l'enseignement du premier degré et pour le niveau des collèges sur quelques indicateurs d'ores et déjà disponibles dans chaque secteur scolaire. Il vous appartiendra de tenir compte dans la situation de chaque secteur : de son implantation géographique ; de la composition socioéconomique des familles ; de la présence d'enfants étrangers ou non francophones ; des retards scolaires ; de la part des élèves de CPPN/CPA par rapport à l'ensemble des élèves ; des abandons de scolarité au niveau des collèges. Vous confronterez ensuite ces éléments aux conditions moyennes d'encadrement dans les différents secteurs scolaires. [...] il serait judicieux de poursuivre l'analyse afin qu'une action significative puisse être engagée immédiatement, en concentrant les moyens de renforcement ou d'aide pédagogique sur certains établissements, selon les modalités propres à chaque ordre d'enseignement³⁶.

Cette circulaire crée également le principe de « projet éducatif propre à chaque zone prioritaire, permettant de répondre aux besoins exprimés et mettant en œuvre des moyens de nature multiple ; l'ensemble de ces opérations sera facilité par la mise en place d'un dispositif spécifique d'appui et d'impulsion » (1981). Ces projets, planifiés pour plusieurs années, sont définis par l'échelle [départementale et locale avec les partenaires habituels du système éducatif] (1981), ce sont là les débuts de la déconcentration.

5.2.2 - Les effets sur les inspecteurs

La gestion et l'impulsion de ces projets sur le territoire local sont confiées à l'inspecteur d'académie :

Le cadre départemental est le plus adéquat pour une mise en œuvre et un suivi efficace des actions dans les zones prioritaires. [...] l'inspecteur d'académie sera donc chargé de la conduite des opérations à mener et notamment de la définition des projets en termes d'objectifs³⁷.

Le déploiement et l'opérationnalisation d'une telle mesure repose sur des « équipes d'animation [...aux] compétences variées » dont les corps d'inspection.

La dynamique de projet et le lexique employé dans cette circulaire n'est pas sans lien avec les influences du Nouveau Management Public, déployé en Europe à cette même époque « suite au second choc pétrolier (1979) et au ralentissement de l'économie mondiale, les logiques d'efficacité (capacité à parvenir à ses fins, à atteindre ses objectifs, à produire un résultat) et d'efficience (capacité à atteindre les objectifs au prix d'une consommation

³⁶ Circulaire éducation prioritaire, 1981

³⁷ Circulaire éducation prioritaire, 1981

optimale des ressources) » (Lebossé, 2023). Ce sont là les prémices de la gestion managériale de l'École, à laquelle les IDEN participent. Avec l'impulsion de ces projets, les missions de l'IDEN évoluent encore vers une nouvelle forme de gestion du territoire qui lui est confié.

A cela s'ajoute la réforme de l'inspection par note de service de 1983 et de la formation des enseignants en 1985³⁸. Les modalités d'inspection sont modifiées, le terme « évaluation » apparaît comme synonyme d'inspection notée.

Les enseignants, comme les autres fonctionnaires, doivent faire l'objet d'un contrôle de leurs activités. Compte tenu de leurs missions, ce contrôle ne saurait se limiter aux aspects administratifs pris en compte, le cas échéant, par la notation proposée par le chef d'établissement à l'autorité compétente ; il doit permettre d'évaluer leurs activités pédagogiques et éducatives (1985).

L'IDEN organise également la formation des enseignants de toutes les écoles avec la mise en place des demi-journées pédagogiques. Son statut est revu et modifie ses missions (1988) :

Les inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale sont notamment chargés du contrôle du fonctionnement des écoles, de l'évaluation des équipes pédagogiques, de l'inspection individuelle des instituteurs. Ils sont les supérieurs hiérarchiques des directeurs d'écoles, des maîtres directeurs et des instituteurs publics. Dans les collèges et les établissements d'éducation spéciale, ils inspectent et conseillent les instituteurs qui exercent dans des sections et classes spécialisées. Ils peuvent se voir confier par le recteur d'académie une mission d'inspection des professeurs d'enseignement général de collège. Ils participent à la formation initiale et à la formation continue des maîtres directeurs et des instituteurs. Ils veillent au respect de l'obligation scolaire. Ils contribuent à assurer la continuité des relations entre l'école et le collège³⁹.

Par délégation du DASEN, il a autorité sur les personnels enseignants, contrôle le fonctionnement des écoles, évalue les équipes, inspecte les enseignants, participe à la formation, veille à l'obligation scolaire et assure la continuité école-collège. L'extension de ses missions et la complexification de son champ d'action démontrent de la volonté de l'Etat d'une organisation de plus en plus ancrée dans le Nouveau Public Management. Sembel

³⁸ La note de service de 1985 sont issues d'une source de Ferrier (1997b, p. 795-823)

³⁹ Décret du 5 mai 1988 portant statut particulier des inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale, 1988

(2013) se montre critique face à cette émergence néo-libérale au sein du système éducatif.

L'auteur alerte sur les notions d'adaptabilité et d'efficacité et de plus en plus prescrites :

On s'adapte à ce qui est, la critique de l'adaptation étant le refus de s'adapter comme marque de volonté [...]. Quant au « principe d'efficacité », impossible également de ne le considérer que dans une acception positive : il sert aussi à justifier « à la fois la simplification du travail, sa soumission à la normativité de la réussite scolaire, et sa naturalisation comme seul travail réel, digne d'être pris en considération (Sembel, 2013, p. 47).

5.3 - 1989, l'égalité des chances

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989, par le Ministre de l'Éducation nationale, introduit dès l'article 1 que :

L'éducation est la première priorité nationale. [Le service public] 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.⁴⁰

5.3.1 - La loi d'orientation

Le texte définit un objectif, celui « 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% au niveau du baccalauréat ». C'est ici la première fois qu'un objectif chiffré est annoncé par le ministère, on ancre la double mission de l'école de produire une nation instruite, citoyenne et insérable dans le marché du travail. L'influence libérale du Nouveau Management Public est explicitement implantée. Pour parvenir à cette ambition, la loi modifie l'organisation de la scolarité en cycles et les programmes, associe les parents d'élèves dans la participation aux conseils et fait d'eux des « membres de la communauté éducative » (1989). La formation initiale des enseignants et le corps du premier degré sont réformés également. Les devenus professeurs des écoles sont formés dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, le métier tend vers une universitarisation.

⁴⁰ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000509314/>

5.3.2 - Les effets sur les corps d'inspection

Le décret de juillet 1990, dans la continuité de la loi d'orientation, réforme et réorganise les corps d'inspection. Trois corps d'inspection fusionnent : les IDEN, dont le territoire est la circonscription pour le premier degré, les inspecteurs de l'enseignement technique et les inspecteurs de l'information et de l'orientation, du secondaire pour les filières d'enseignement technique et professionnel. Ils forment, comme le démontre le tableau ci-dessous, le corps des Inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN).

Tableau 2 : La réforme des corps d'inspection de 1990 (Bouhila, 2023)

Corps d'origine	Corps d'intégration
Inspecteurs d'académie et Inspecteurs principaux de l'enseignement technique, classe exceptionnelle	Inspecteurs d'Académie-Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA-IPR)
Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale Inspecteur de l'Enseignement Technique Inspecteur de l'Information et de l'Orientation	Inspecteur de l'Education Nationale (IEN) d'une Circonscription du premier degré, de l'Enseignement Technique, ou de l'Information et de l'Orientation

Les missions sont identiques pour les IA-IPR et les IEN. Ils évaluent le travail des équipes enseignantes, inspectent les enseignants individuellement, « participent à l'animation pédagogique dans les formations initiales, continues et par alternance », participent au recrutement, à la formation et l'organisation des examens...⁴¹

Alors que la circulaire de 1990 attribue les mêmes missions aux IA-IPR et aux IEN, elle distingue l'accès au corps par la diplomation et l'expérience : tout enseignant ayant cumulé 5 ans d'expérience peut candidater au concours d'IEN, alors que les conditions pour devenir IA-IPR nécessitent le doctorat et une expérience comme professeur des universités ou maître de conférences, l'agrégation, ou une expérience de plus de 5 ans dans le corps des personnels de direction et d'IEN. De même, cet écart est renforcé par une grille de rémunération et un avancement distincts entre les deux corps d'inspection aux mêmes missions.

⁴¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000533674>

Cette inégalité de traitement provoque des tensions entre les corps d'inspection, elle tend à se réduire avec la circulaire de 2015 des fonctions et missions des inspecteurs⁴². Aujourd'hui encore en 2023, le débat houleux entre l'Etat et les syndicats des différents corps d'inspection se poursuit vers une fusion réelle pour une harmonisation.

5.4 - 2005, la loi pour l'égalité des droits et des chances

La loi pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 vient modifier les dispositions à mettre en œuvre pour adapter la société aux personnes en situation de handicap. Dans le code de l'action sociale et des familles, « toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus de tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté ». Ces droits et obligations se répercutent dans le code de l'éducation qui stipule de manière non exhaustive le « droit à l'inscription des enfants handicapés dans l'école de leur secteur » et le « [renforcement] des capacités d'accueil des écoles et des établissements scolaires grâce à des moyens complémentaires », humains et matériels.

Nous retrouvons là le principe de la démocratisation de la réussite (Prost, 1997) qui s'étend, au-delà de la lutte contre le déterminisme social (Bourdieu et Passeron, 1970), à la lutte contre les inégalités de réussite liées aux situations de handicap. Il s'agit d'adapter la société pour que les plus démunis aient autant de chance de réussir que ceux favorisés par le déterminisme et la santé.

Parallèlement, la nouvelle loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005) crée le « Socle commun de connaissances et de compétences » en 2006⁴³ pour définir les connaissances et compétences indispensables à acquérir en fin de scolarité obligatoire, 16 ans. Celui-ci ne remet pas en question les programmes refondés par la loi de 2005.

L'impulsion et la mise en œuvre de ces lois dans les écoles d'une circonscription reviennent à l'IEN, la circulaire de Préparation de la rentrée 2007⁴⁴ vient expliciter les attendus institutionnels. Celle-ci attribue le « pilotage du premier degré » à l'IEN. Son équipe de circonscription et lui sont « les relais de la politique éducative nationale », « ils analysent les situations locales, fixent les objectifs, garantissent une formation adaptée aux besoins de

⁴² Présentée dans le chapitre 1

⁴³ Décret du 11 juillet 2006 <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000818367>

⁴⁴ Source (Heurdier et Prost, 2017, p. 388-395)

tous les maîtres ». Ce travail est fondé sur des « indicateurs [...] dans les résultats scolaires des élèves », tels que les évaluations nationales, les éléments de validation du socle commun...

Synthèse du chapitre 2

Ce chapitre a été bâti sur le fil conducteur du temps et de la réforme pour comprendre l'évolution du métier d'inspecteur. La présentation du système scolaire de 1808 à 2005 explicite les transformations du métier : d'inspecteur primaire à inspecteur de l'Éducation nationale, de contrôleur de la conformité à pédagogue, puis formateur, évaluateur, et enfin manager (Bouhila, 2022). Cette approche historique et politique met au jour de quelle manière les missions de l'inspecteur se sont étoffées et complexifiées, en s'adaptant aux besoins et aux prescriptions, sans qu'aucune des missions n'aient réellement disparu depuis son origine.

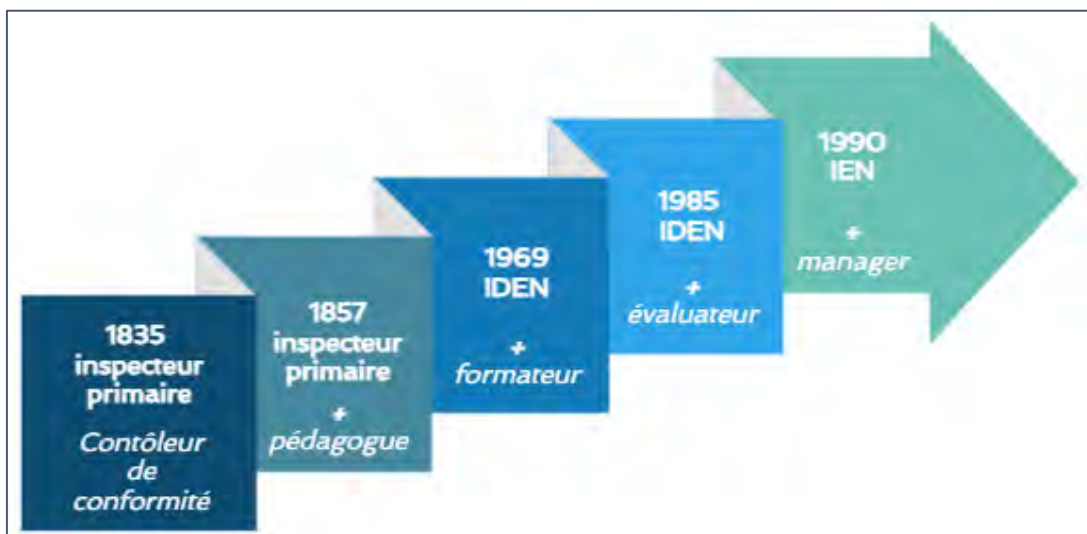


Schéma 5 : Evolution des appellations, des fonctions et des missions de l'inspecteur primaire (Bouhila, 2022)

Notre démarche a tâché d'explicitier l'origine du clivage encore vif aujourd'hui entre le primaire et le secondaire sur lequel le métier d'IEN s'est construit. L'inspection des collèges d'enseignement secondaire, plus élitistes et destinés aux élèves favorisés, est réservée aux inspecteurs disciplinaires. Celle des collèges d'enseignement général, plus populaires, est confiée aux inspecteurs primaires, devenus IDEN en 1969.

La création du collège unique en 1975, la création des ZEP en 1981 et la loi pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées de 2005 montrent une

volonté et le dynamisme de l'Etat à s'ancrer dans une politique de « démocratisation de la réussite ». Ces réformes des politiques éducatives et sociales suivent les influences du Nouveau Management Public.

Conclusion de la partie 1

Cette partie de mise en contexte situe l'IEN dans le système scolaire actuel et fixe le cadre de ses missions. Elle démontre également dans une approche longitudinale comment son travail a évolué depuis la première inspection de 1833.

Le travail de recherche documentaire mené dans le chapitre 1 met en exergue les tensions sociales et l'instabilité politique au sein du système éducatif et dans le corps des IEN. Des réformes du PPCR et de l'école inclusive, aux crises telles que la COVID-19 ou l'assassinat de Samuel Paty, l'IEN est touché par le changement et la nécessité de s'adapter. Les débats dans les hémicycles sur le devenir de son métier laissent présager des modifications profondes de ses missions, comme ce fut le cas en 2019 avec le projet des EPSF et encore aujourd'hui avec la fusion entre les IEN et les IA-IPR.

Dans le chapitre 2, la présentation par les archives de l'histoire du système scolaire et du métier par une approche longitudinale met au jour l'évolution des missions. Cette chronologie tirée de la synthèse du chapitre 2 est reprise ci-dessous :

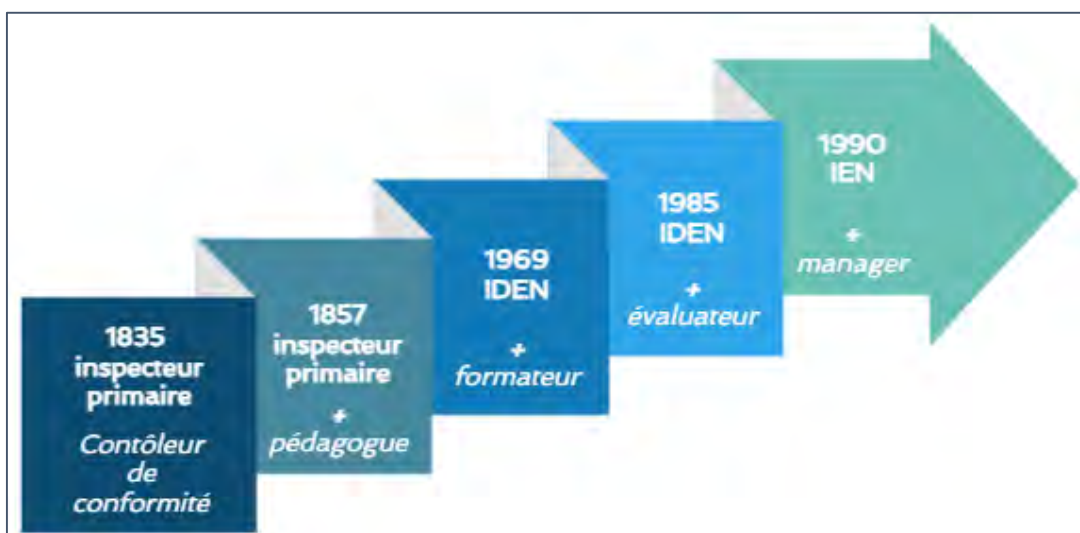


Schéma 6 : Evolution des appellations, des fonctions et des missions de l'inspecteur primaire (Bouhila, 2023)

Notre représentation schématisée passe en revue les missions de l'inspecteur, par adjonction et par période. Nous constatons ainsi qu'aujourd'hui, l'IEN endosse les charges héritées de l'histoire : le contrôle de la conformité, la pédagogie, la formation des enseignants, leur évaluation et le management.

Cette partie de contextualisation fait émerger la notion de changement comme élément de problématisation. De même, la documentation sur le métier d'inspecteur ouvre sur la question ontologique de l'acteur IEN comme sujet dans notre recherche. Cette prise en compte de l'individu amène à considérer l'identité comme autre élément de problématisation. Ainsi, notre exploration en partie 1 aboutit à l'émergence de deux concepts clés sur lesquels ancrer notre cadre théorique : le changement et l'identité, traités dans une deuxième partie.

Partie 2

*L'ancrage théorique :
changement et identité*

Chapitre 3 - Identifier le changement

La deuxième partie de la thèse s'articule autour des concepts de changement et d'identité.

Ce troisième chapitre est construit en trois parties. Dans la première, nous développons le concept de changement comme processus. Puis, cette présentation nous amène à considérer la réforme comme déclencheur de changement dans une deuxième partie. Enfin, dans la dernière partie de ce chapitre, nous exposons les théories sur la crise comme déclencheur de changement.

1 - Le changement comme processus

Observer l'évolution, c'est aussi repérer ce qui change. En cela, nous nous appuyons sur le concept développé par Marcel (2014) et cité précédemment. Il envisage le changement comme un :

flux de transformations avec un point initial identifiable (en un temps t) permettant de mettre au jour des écarts entre les états d'indicateurs de ces transformations en t et en $t + 1$, sans que $t + 1$ ne constitue une phase remarquable de la vie de l'organisation (ni nécessairement stable), ni ne soit considérée comme une échéance du changement (2014, p. 11-24).

Marcel ajoute à cela que le changement ne saurait s'analyser sans « s'intéresser au processus même du changement, c'est-à-dire aux différentes dynamiques de l'organisation à l'œuvre entre t et $t + 1$ » (Marcel, 2014, p. 11-24). Ainsi donc, pour comprendre l'évolution du métier d'IEN, il convient d'abord de repérer dans l'histoire les transformations et les dynamiques de l'organisation qui ont influencé ce changement.

Afin de l'analyser, Marcel (2014, p. 11-23) a élaboré une lecture des caractéristiques du changement comme processus.

1.1 - Les caractéristiques du changement

Le changement est décrit selon une série de caractéristiques propres à sa temporalité, son ampleur et ses sources, sa nature.

1.1.1 - Les temporalités du changement

Marcel propose d'analyser les temporalités du changement à partir d'un processus repérable et repéré selon :

-sa chronologie, c'est-à-dire en suivant les phases de modélisation proposée par Latitri Dardour (2006) : remise en cause de l'existant et élaboration du projet de changement, implémentation du changement et consolidation des résultats, et pérennisation du changement.

-son origine, à partir de l'apparition d'une « nouveauté » qui rompt avec le décours ordinaire. Il emprunte à Morin sa définition de « nouveauté » comme un événement amenant une « perturbation, une irrégularité, une improbabilité par rapport à la norme ou à la moyenne statistique ».

-sa durée dans un passage d'un état en un temps t à un état en $t+1$ comme processus ou « flux de transformations » plutôt que comme résultat.

1.1.2 - L'ampleur et les sources du changement

Marcel (2014, p. 11-23) distingue deux niveaux d'ampleur du changement :

-Le changement incrémental. Il est limité dans les dimensions et les niveaux organisationnels qu'il vient affecter.

-Le changement radical. Il intervient de manière ponctuelle et inhabituelle, de telle sorte que les perturbations se ressentent sur la totalité et/ou en profondeur de l'organisation

Il situe les sources du changement dans sa dualité interne/externe à l'organisation. Le changement peut être de source :

-Imposée à l'organisation lorsque le changement est contraint par des forces externes ;

-Planifiée lorsque ce sont les acteurs internes à l'organisation qui conçoivent et mettent en œuvre le processus de transformation.

1.1.3 - La nature du changement

Le changement peut être repéré au niveau (Marcel, 2014, p. 11-23) :

-Des sujets, individuels et collectifs, en tant qu'acteurs d'une organisation. L'analyse de la nature du changement se fait alors sur l'axe ontologique ;

-Des produits de l'organisation, de la culture de l'organisation, c'est-à-dire les règles, les normes, les modes d'organisation. Il s'agit ici d'étudier le changement sur l'axe artefactuel ;

-Des actions individuelles et collectives, sur les manières de faire et d'agir, sur l'axe praxique ;

-Des connaissances et des savoirs de la culture de l'organisation, au niveau de l'axe épistémologique.

C'est à partir de ces caractéristiques que nous ancrons notre champ théorique sur le changement. Dans le cadre de notre recherche, nous nous axons aux niveaux ontologique (les IEN) et artefactuel (les normes et la culture de métier dans le système scolaire).

1.2 - Des étapes dans le changement

Nous retenons la définition de « changement » comme processus de transformations. Dans le cadre de notre thèse, nous considérons et étudions deux étapes du changement : le déclencheur et les conséquences.

La première est le « déclencheur » du changement. Il s'agit ici d'un point d'origine, d'un élément nouveau qui vient engager une modification sur ou dans l'organisation d'un système, un collectif ou un individu. Ce déclencheur peut être planifié par le système, telle qu'une réforme, ou lui être imposé par un fait social provocateur du changement. Il est à situer dans son contexte social, politique, économique... Bedin va jusqu'à considérer le contexte comme « une des dimensions du changement lui-même, une de ses composantes internes qui, suivant les cas de figure, lui permet d'émerger, de prendre forme, de s'institutionnaliser » (2014, p. 219). Comme seconde étape du changement, nous identifions les « conséquences » du déclencheur. Il s'agit

là des répercussions d'un fait social ou d'une réforme sur un système et les individus qui le composent. Broussal (2014) prend d'ailleurs l'individu qui a à faire avec les conséquences transformatives du changement pour un acteur du changement, dans la mesure où il « a à agir dans un contexte que ce changement affecte ou prétend affecter ». L'individu est acteur du changement par « des délibérations individuelles ou collectives qui conduisent à agir pour conserver ou modifier la réalité, soutenir le changement ou lui résister (Broussal, 2014, p. 207). Les conséquences peuvent se traduire par la transformation du système et/ou des individus le composant, de manière visible ou invisible, ou bien par une crise du système et/ou des individus.

Nous distinguons donc différents processus de changements selon le déclencheur et ses conséquences sur le système et ses individus. Nous traitons ci-après de la réforme et de la crise comme déclencheurs.

2 - La réforme comme déclencheur

La réforme est le déclencheur politique du changement, dont les conséquences peuvent aller de la transformation à la crise du système et/ou de ses constituants.

2.1 - Réforme et changement

Prost considère la réforme comme « un changement important, voulu par les autorités responsables » (2014, p. 19). Selon lui, elle n'implique aucun jugement de valeur, elle n'est pas nécessairement un progrès ou une amélioration, elle peut avoir des effets très négatifs. Il considère aussi que le changement doit être important et ne peut être que voulu par des autorités responsables. La définition de Bonnaud s'inscrit dans le concept de changement de Marcel. Elle considère la réforme « comme processus de changement » (2018, p. 47). Elle s'intéresse au « processus relationnel entre d'une part les différents niveaux de transfert de la prescription [...] et d'autre part les différentes catégories d'acteurs participants à sa mise en œuvre sur le terrain » (2018, p. 47). Alors, la réforme est un déclencheur du/de changement sans lequel on ne peut dissocier ses conséquences sur les individus d'un système. Morin définit un système comme :

Un ensemble organisé par l'interrelation de ses constituants. [...] Toute interrelation entre éléments, objets, êtres, suppose l'existence et le jeu d'attractions, d'affinités, de possibilité de liaison. Mais s'il n'y avait aucune force d'exclusion, de répulsion, de dissociation, tout se rassemblerait dans la confusion, et aucun système ne serait concevable. Pour qu'il y ait système, il faut qu'il y ait maintien de la différence, c'est-à-dire le maintien de forces sauvegardant au moins quelque chose de fondamental dans l'originalité des éléments ou objets ou interrelations, donc le maintien, contrebalancé, neutralisé ou virtualisé, de forces d'exclusion, de dissociation, de répulsion. (Morin, 2020, p. 23-24)

Il y a là à la fois l'idée d'opposition et d'attraction des constituants du système, sans laquelle celui-ci ne peut perdurer.

A partir des éléments théoriques développés, nous considérons la réforme comme une source politique de changement. En ce sens, elle est planifiée par une partie décisionnaire d'un système. Elle constitue un déclencheur identifiable du changement. Ses conséquences sont repérables sur deux niveaux : le système lui-même, et les individus qui le composent.

2.2 - Les conséquences de la réforme

Notre schéma ci-dessous modélise le processus de changement lorsque le déclencheur est une réforme. Les conséquences peuvent porter sur le système, sur les individus, sur le système et les individus, sur le système puis les individus, sur les individus puis le système.

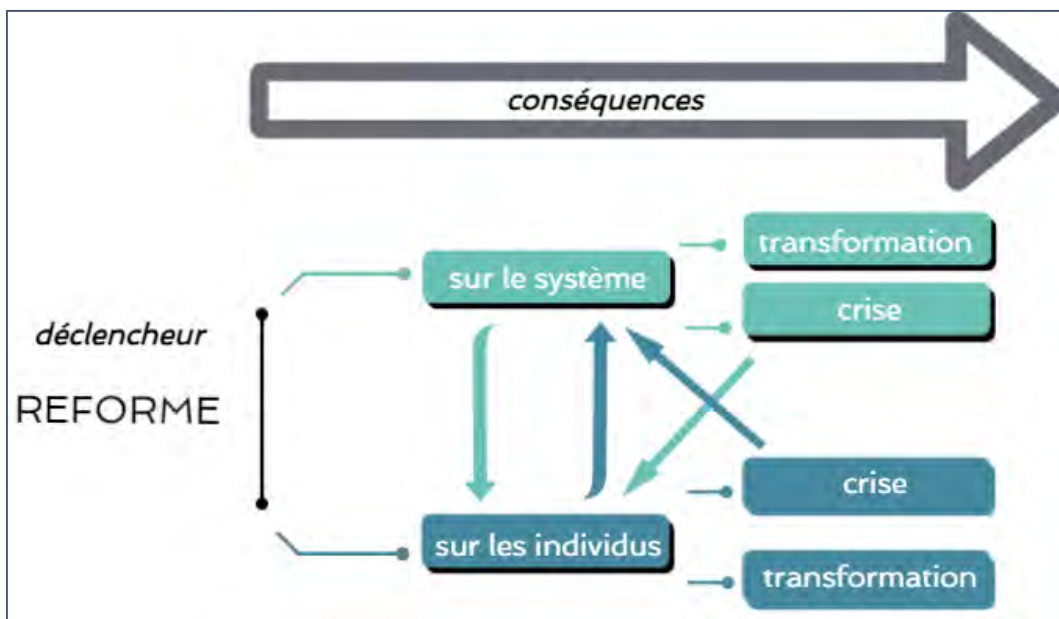


Schéma 7 : Processus du changement par la réforme (Bouhila, 2023)

Pour chacun des cas, le changement par la réforme peut évoluer vers une transformation de tout ou partie du système et des individus. La transformation est le processus de recherche d'adaptation entre le déclencheur et une situation de stabilité. Dans les situations où la réforme n'aboutit pas sur la transformation par adaptation, les conséquences de la réforme peuvent aller jusqu'à la crise du système ou/et des individus. Celles-ci sont interrelationnelles. Ainsi, une crise au niveau des individus peut avoir des conséquences sur le système. De même qu'une crise du système peut avoir des répercussions sur les individus.

Cette étape constitue le concept de crise.

3 - La crise, une conséquence et un déclencheur du changement

Nous avons étudié auparavant la réforme comme déclencheur de changement. Les conséquences peuvent être la transformation ou la crise. Dans cette thèse, nous nous intéressons à la crise comme fait social. Celle-ci peut aussi être un déclencheur de changement.

3.1 - Crise et changement

Pour définir « une crise », nous prenons comme point de départ le concept de Morin selon lequel une :

Crise signifie indécision. C'est le moment même où, en même temps qu'une perturbation, surgissent les incertitudes. [...] La notion perd tout contour. Elle permet tout au plus de dire que quelque chose ne va pas [...]. Elle renvoie à une double béance : béance dans notre savoir, béance de la réalité sociale où apparaît la crise (2020, p. 21-22).

Morin ajoute cependant qu'une « crise n'est pas nécessairement évolutive [...] mais elle est potentiellement évolutive » (2020, p. 52). Dans le cadre de notre recherche, nous nous distinguons de son approche et ancrons notre propre définition de « crise ». Nous considérons la crise comme un changement venant rompre et/ou flouter les contours et les règles d'une organisation par la perturbation. Elle modifie l'état dans lequel se trouve un/des individus ou un système, dont les conséquences conduisent à l'incertitude et/ou à la recherche de solutions nouvelles.

3.2 - La crise comme déclencheur

A l'état de déclencheur, la crise comme fait social modifie l'état initial t dans lequel se trouve des individus ou un système. La crise a alors pour conséquences un flux de transformations en cas d'adaptation, ou une autre crise du système et/ou des individus. Ce processus de transformations et de crises, faisant émerger possiblement la recherche de solutions nouvelles, tend vers une évolution de la crise pour la sortie de crise du système et des individus. Notre schéma ci-dessous en est l'illustration.

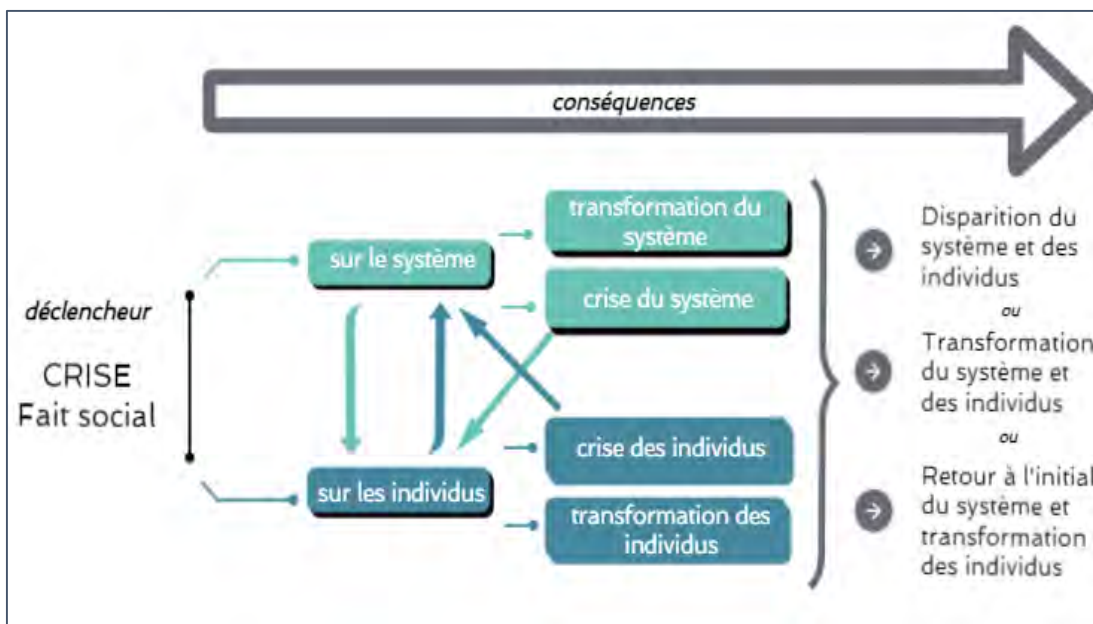


Schéma 8 : Le changement par le déclencheur crise (Bouhila, 2023)

Nous envisageons la sortie de crise selon trois types de manifestation :

- Dans le premier type, la crise conduirait à la disparition du système, du collectif, de l'individu.
- Dans le deuxième, la crise trouverait une nouvelle stabilité dans une transformation structurelle et organisationnelle des parties et/ou du tout du système, vers un $t+1$.
- Le troisième type serait un retour à l'état initial t de l'organisation du système, tout en ayant provoqué des transformations successives de l'état initial t vers un t' jusqu'à la survie du système et au retour à l'équilibre sans modification structurelle et organisationnelle. Dans ce cas, c'est dans ce flux de transformations entre t et t' que nous considérons que la crise est par définition évolutive. Si la crise ne provoque pas d'évolution dans l'organisation ou la structure d'un système, elle transforme et fait évoluer l'individu ou les individus de ce même système. Les répercussions peuvent être alors invisibles sur l'expérience vécue par les acteurs, elles peuvent cependant modifier l'agir sans que le sujet ait conscientisé ou puisse exprimer les changements opérés. A titre d'exemple, reprenons le cas de l'assassinat de l'enseignant Samuel Paty. Nous qualifions de crise dans le système scolaire cet événement marqué par la rupture. Les solutions trouvées pour sortir de la crise ont été un renforcement des mesures de protection et un enseignement de l'éducation morale et civique plus préventif du principe de laïcité. Depuis, l'organisation et la structure du système sont certes

revenues à leur état initial, toutefois, pour les enseignants qui témoignent dans les périodiques un an après⁴⁵, cet événement est venu transformer si ce n'est leur manière d'enseigner, leurs préoccupations et la conscience qu'ils ont en enseignant ce qui relève de la laïcité.

Hormis cette distinction sur les transformations systématiques comme conséquences, nous souscrivons aux travaux de Morin sur la complexité et les composantes du concept de crise.

3.3 - Les composantes de la crise

L'enjeu est entre autres de comprendre les effets du changement sur les IEN. Pour cela, nous avons besoin de reconnaître les déclencheurs qui génèrent une adaptation par la transformation, et ceux qui ont pour conséquence une crise. Morin distingue dix composantes d'une crise, et précise qu'il n'y a pas de hiérarchisation des situations de déblocage (2020, p. 37-48).

3.3.1 - L'idée de perturbation

La perturbation est là d'où surgit la crise, elle est le déclencheur. Elle peut venir de l'extérieur, ou bien être « la conséquence de surcharge [...] où le système se trouve confronté avec un problème qu'il ne peut résoudre selon les règles et les normes courantes de son fonctionnement et de son existence » (Morin, 2020, p. 38). Ce qui semble important dans le concept de crise n'est pas la perturbation externe comme élément déclencheur, mais bien le dérèglement et la désorganisation, « la perturbation interne » (2020, p. 38), provoquée sur le système.

Pour reprendre l'exemple de la crise provoquée par l'assassinat de Samuel Paty, l'Education nationale a été d'abord confrontée à un dérèglement complexe de son système et de son organisation : une crise perturbatrice au niveau sécuritaire (les enseignants n'exercent plus dans des conditions de sécurité) idéologique (le principe de laïcité du service public et de l'Etat est la cible).

⁴⁵ Source France Infos « Après Samuel Paty, comment enseigner la laïcité ? » 2021 et Source BFM « Assassinat de Samuel Paty : comment enseigner la laïcité, un an après la mort du professeur ? » 2021

3.3.2 - L'accroissement des désordres et des incertitudes

Rappelons la théorie de Morin, tout système est amené à faire avec ses propres complémentarités et antagonismes pour perdurer. Du désordre naît la réorganisation et la permanence du système. Quand intervient une crise, les déterminismes régressent et les instabilités progressent. Ces désordres entraînent leur lot d'incertitudes quant à l'avenir et au devenir du système, ainsi qu'une perte de repères. La stratégie de résolution à ce niveau peut s'imposer de manière autoritaire. (Morin, 2020, p. 40).

Pour poursuivre avec notre exemple de Samuel Paty, la solution interne au système pour faire face au désordre provoqué a été une transformation du protocole de communication aux écoles et aux établissements, ainsi qu'une réorganisation de la journée de reprise après les vacances d'octobre.

3.3.3 - Le blocage/ déblocage

C'est alors que survient dans le processus de crise la phase de blocage, c'est-à-dire l'accumulation de désordres provoquant la *paralysie* du système et la *rigidification*. Cette désorganisation peut conduire à la perte du système par décomposition. C'est pourtant dans cet immobilisme et cette inertie que naissent les possibilités du déblocage (Morin, 2020, p. 41).

Tableau 3 : Les composantes de déblocage d'une crise d'après Morin (2020, p. 37-48)

Composantes de déblocage	Définition	Contextualisation
<i>Le déblocage-développement des feed-back positifs</i>	« un processus rétroactif à partir duquel la déviation au lieu d'être annulée s'entretient, s'accroît et s'amplifie d'elle-même » (2020, p. 42-43). Le feed-back positif va à l'encontre de la paralysie générée par le blocage.	Dans la crise sanitaire, la paralysie et la rigidification du système sont déterminées par le confinement strict. Le port du masque, la distanciation et la politique de diagnostic précoce correspondent aux mesures prises pour tenter d'assouplir les restrictions d'isolement.
<i>Le déblocage-transformation des complémentarités en concurrences et antagonismes</i>	Elle correspond à la manifestation des antagonismes, tandis que les complémentarités tendent à se virtualiser.	Dans le cas de la crise Samuel Paty, la réaffirmation forte du principe de laïcité a vocation à maintenir le système et les relations entre individus. Cependant, elle a pu faire antagonisme chez certaines équipes à travers les choix pédagogiques de l'enseignant assassiné : le support d'enseignement de la liberté d'expression et de la laïcité a parfois été conflictuel (la diffusion des caricatures de Charlie Hebdo). De nouvelles alliances et coalitions entre professionnels se sont formées et déformées dans ce débat en l'absence de solution pour régler cette crise sociale.
<i>Le déblocage-accroissement et manifestation des caractères polémiques</i>	La multiplication des conflits au niveau du tout et des parties du système vient faire émerger, actualiser, faire se manifester et se déchaîner des polémiques. La crise, prise dans son processus et ses composants internes, porte en elle la « possibilité, la multiplication, l'approfondissement et le déclencheur de conflits » (Morin, 2020, p. 44)	Les alliances formées et déformées après l'assassinat de Samuel Paty ont pu parfois générer des crises entre les individus au sein de la crise sociale.
<i>Le déblocage-reblocage</i>	La quête de satisfactions des exigences d'un individu au sein d'une crise peut entraîner l'anéantissement de ces mêmes exigences.	Dans le cas de la crise sanitaire, la situation de déblocage-reblocage a pu se manifester par les exigences de sécurité sanitaire qui perturbent les besoins de socialisation.

3.3.4 - Le déclencheur de recherche de solutions

La crise a vocation à faire apparaître les manques et les vices de ce qui n'était plus remis en question ni questionné au sein du système. En ce sens, elle a « un aspect d'éveil » (Morin, 2020, p. 46). Cette remise en questions des évidences et de ce qui fonctionnait jusqu'alors provoque une recherche de solutions et l'innovation, l'invention de nouveaux procédés... C'est dans les tentatives de réorganisation des désordres que se dépassent les faiblesses et les carences du système précédent. Dans la crise, dans l'action de destruction du système se développe la « créativité en action. La crise libère en même temps des forces de mort et des forces de régénération » (Morin, 2020, p. 47).

3.3.5 - Les solutions mythiques et imaginaires

En même temps que les activités intellectuelles critiques recherchent des solutions dans l'antagonisme disparition-régénérescence, des responsabilités se recherchent pour attribuer des culpabilités et pour comprendre la nature de ce mal. Cette étape de la crise consiste à nommer un coupable au sein ou à l'extérieur du système et à l'en extraire. Ce peut être le cas lorsqu'un ministre est remercié durant le mandat présidentiel, c'est sur lui que l'organisation fait peser le poids des responsabilités et des conséquences de la crise. Le déchoir fait naître les espoirs de sortie de crise et de retour à l'équilibre, voire d'une amélioration de l'état initial. Morin nomme cet aspect de la crise [mythique et imaginaire] pour l'idée de sacrifice rituel et la dimension mythologique qui se dégagent de cette recherche de crise (Morin, 2020, p. 47-48).

3.3.6 - La dialectisation de toutes les composantes

Toutes ces composantes sont à prendre dans leur *dialectisation* : blocages/déblocages, feed-back /positifs/négatifs, antagonismes/complémentarités, rigidité/créativité, recherches/mythologie (Morin, 2020, p. 48-49). Cette dialectisation est à la fois ce qui s'entrecroise et s'entre-combat, se développe dans le désordre autant que dans les solutions. C'est de là que survient l'issue de la crise.

Dans le cadre de nos travaux, nous ciblons le déclencheur et les conséquences dans le changement. En ce sens, notre enquête nous conduit à étudier la réforme et la crise selon les définitions que nous avons fixées ici. Ainsi, la réforme comme déclencheur

peut générer un processus de transformations ou non, et peut avoir pour répercussions une crise dans le système. De même, un fait social que la société qualifie de crise, telle que « la crise sanitaire » ou l'assassinat de Samuel Paty, peut ne pas répondre à notre définition conceptuelle, c'est-à-dire ne pas être déclencheur d'une crise au sein du système. Ces questions correspondent à l'un des objets de notre enquête.

Synthèse du chapitre 3

En guise de synthèse, nous proposons un schéma du champ conceptuel sur le changement.

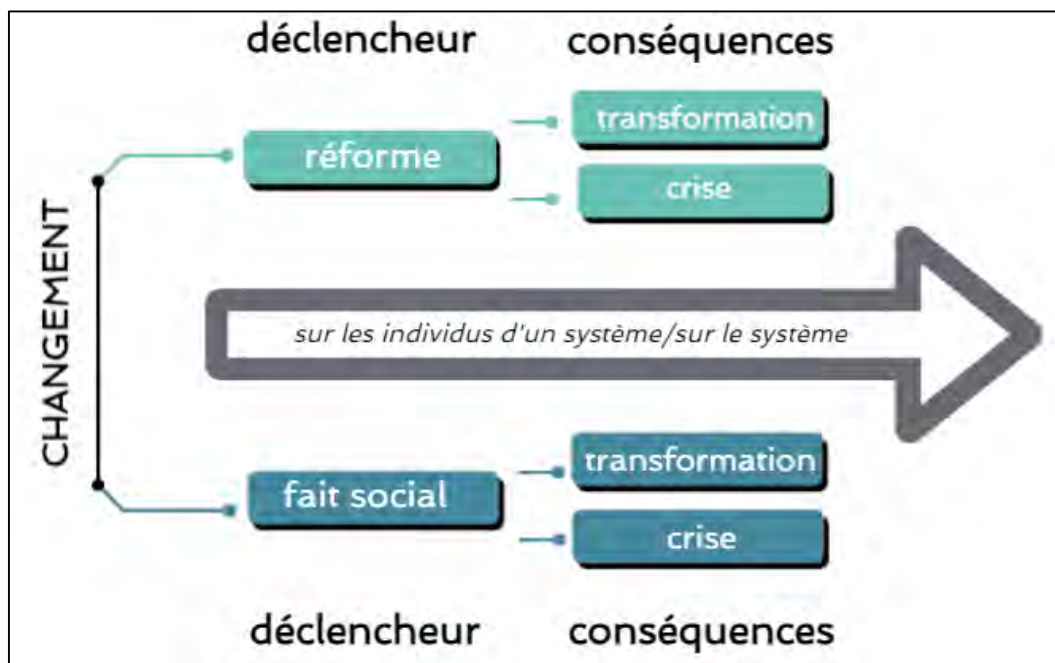


Schéma 9 : le changement, champ conceptuel (Bouhila, 2023)

L'étude du métier d'IEN à partir du changement consiste à analyser le processus selon deux étapes : le déclencheur et les conséquences. Le déclencheur comme point de départ du changement se décline en deux axes, l'un politique avec la réforme, et l'autre social à partir d'une crise externe au système. Les conséquences pour chacun d'eux sont la transformation du système et/ou des individus, et la crise du système et/ou des individus. Il existe une interrelation entre ces axes, la réforme pouvant générer une crise, la crise une réforme.

Le travail de problématisation du métier d'IEN à partir du changement est à poursuivre et à croiser avec le concept d'identité.

Chapitre 4 - De l'identité à l'identité professionnelle

Ce chapitre poursuit le travail de problématisation initié à partir de l'évolution du métier d'IEN et du changement. Il développe le concept d'identité. Plus spécifiquement, il interroge les caractéristiques de l'identité professionnelle de l'IEN dans une perspective double : analyser l'identité professionnelle prescrite par l'institution et celle exprimée par les individus eux-mêmes, les inspecteurs de l'Éducation nationale. Les quatre parties de ce chapitre s'articulent autour de la notion d'identité jusqu'à l'identité professionnelle. Ce travail de théorisation ouvre sur la problématique de notre recherche.

1 - L'identité, un concept articulant soi et autrui

L'identité est une notion empruntée à différents contextes et est souvent associée aujourd'hui à l'individu. Bien que l'usage du mot soit devenu commun, le concept d'identité reste complexe. Cette première sous-partie fait émerger de la définition sociétale la relation du soi à autrui développée dans le concept d'identité. Son articulation aboutit sur le concept d'identité professionnelle.

1.1 - L'identité pour la société

S'interroger sur la notion d'identité passe par une compréhension de la notion. Le point de départ de notre questionnement est dans la définition du terme dans la société.

1.1.1 - Un point de départ sociétal

Nous avons relevé la définition du terme « identité » dans deux dictionnaires, le Rey et celui de l'Académie française, dans le but de faire ressortir les dimensions historique, étymologique et sociale du mot. Ce procédé est utilisé dans une visée comparative.

Tableau 4 : Définitions du terme "identité" dans le Rey et Dictionnaire de l'Académie française

<i>Dictionnaire historique de la langue française</i> ⁴⁶	Identité signifie d'abord (début XIV ^e s.) « caractère de deux objets de pensée identiques ». Le mot est repris au XVIII ^e s. pour désigner le caractère de ce qui est permanent [...] et en logique (1797) le caractère de ce qui est un. En droit et dans l'usage courant (1801), il désigne le fait pour une personne, d'être un individu donné et de pouvoir être reconnu pour tel. [...]
<i>Dictionnaire de l'Académie française</i> ⁴⁷	Emprunté du bas latin <i>identitas</i> , « qualité de ce qui est le même », dérivé du latin classique <i>idem</i> , « le même ». Exacte ressemblance entre des êtres, des choses qui ont une existence distincte. [...]. Caractère de ce qui ne fait qu'un ou ne constitue qu'une seule et même réalité, sous des manifestations, des formes ou des appellations diverses. [...] Par analogie. L'identité culturelle d'un peuple, l'ensemble des traits qui le définissent, tels que sa langue, ses mœurs, ses croyances. Identité nationale, conscience d'appartenir à une nation en tant que telle. [...]. Caractère de ce qui, dans un être, reste identique, permanent, et fonde son individualité. [...]. En droit. Personnalité civile d'un individu, légalement reconnue ou constatée, établie par différents éléments d'état civil et par son signalement.

Dans la première définition l'identité est présentée comme une « qualité de ce qui est le même, dérivé du latin classique *idem* ». Les deux définitions reconnaissent une double dimension. D'un côté, l'identité signifie l'identique, le même, les caractéristiques communes entre deux entités distinctes, l'*idem*. De l'autre, l'identité exprime la singularité et l'individualité, le caractère unique et distinctif d'un individu ou d'un objet par rapport à un ensemble. Cette facette de l'identité est l'expression d'un soi unique et différent de l'*autre*.

1.1.2 - Une affaire d'étymologie

Partant de la définition commune « qualité de ce qui est le même », nous avons alors recherché du côté du mot *même* pour comprendre l'origine du sens l'autre/soi-même.

⁴⁶ Rey, 2012, p. 1673

⁴⁷ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9I0058>

Même prend son sens polysémique dans deux étymologies latines *idem* et *ipse*. Il marque l'*idem* pour ce qui est identique entre un ou plusieurs individus, objets, idées...⁴⁸ Par exemple, dans la phrase « nous avons les *mêmes* goûts », il s'agit de ce qui est identique entre autrui et moi, c'est l'*idem*. A contrario, *même* renvoie à l'*ipse* lorsqu'il fait référence à la singularité d'un individu, d'un objet, d'une idée. Par exemple, « j'ai conçu moi-*même* ce meuble ». Le dictionnaire latin-français Gaffiot propose la traduction « le-même » pour *idem*, et « moi,toi,soi...-même, en personne » pour *ipse*.

Ainsi, l'identité prend son sens dans la dialectique du semblable à autrui, l'*idem*, et dans la singularité qui distingue de l'autre, l'*ipse*.

1.2 - La dialectique identitaire *idem* et *ipse*

Pour Ricoeur, ce qui est identique se définit au regard du soi et se distingue du « je ». Il définit le « soi » comme « impliqué à titre réfléchi dans des opérations dont l'analyse précède le retour vers-lui-même » (Ricoeur, 1990, p. 30). C'est sur ce diptyque de la réflexion et de l'analyse que l'auteur fonde sa théorie de l'identité. Du soi-même émerge ce qui est identique, en ses sens dérivés du latin d'*ipse*, ce qui est variable et changeant dans le soi-même, et de l'*idem*, ce qui est permanent dans le soi-même. L'identité au sens de Ricoeur repose sur la dialectique de l'ipséité *ipse* et de la mêmeté *idem*, à la fois opposées et pourtant indissociables du soi-même (1990, p. 143-150). Cette dialectique de l'identité personnelle se définit à travers deux points fondamentaux s'inscrivant tous deux dans la permanence du soi-même : « le caractère et la parole tenue » (1990, p. 143-150).

1.2.1 - Le caractère

Le caractère [...] désigne l'ensemble des dispositions durables à quoi on reconnaît une personne. Il importe par conséquent de s'interroger sur la dimension temporelle de la « disposition » (Ricoeur, 1990, p. 143-150). Ricoeur entend par « disposition » d'un caractère un ensemble d'habitudes en train d'être ou déjà acquises, et à la fois ce sur quoi reposent les identifications acquises telles que les valeurs, les normes, les idéaux

⁴⁸ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9M1652>

qui s'incorporent au caractère et qui sous-tendent un maintien de soi. A ce stade de l'identification par le caractère, l'*ipse* et l'*idem* demeurent indissociables, l'un recouvre l'autre. Le caractère assure l'idée de continuité ininterrompue et de permanence dans le temps, quel que soit le changement. C'est ce qui définit la *mêmeté*, et c'est dans la permanence du caractère que se situe la porosité de l'*ipséité* dans la *mêmeté*.

1.2.2 - La parole tenue

Mêmeté et *ipséité* cessent cependant de coïncider dans une limite, et cette limite tient dans « le défi au temps » (Ricoeur, 1990, p. 149). Selon Ricoeur, « la promesse » dans la *mêmeté* est ce qui vient remettre en question le caractère immuable de l'identité, et sa tenue ce qui vient inscrire et entériner le choix du maintien de soi, et ce quels que soient les changements qui remettraient en question « l'opinion et l'inclination » (1990, p. 149-150). « La promesse » en tant que parole tenue est l'élément de langage et l'engagement éthique envers soi et l'autre qui assure le maintien de soi-même, et ainsi, la confiance au défi du temps. C'est à l'interstice de cette polarité que se distinguent et cessent de coïncider la *mêmeté* et l'*ipséité*.

Dans l'approche interactionniste, en sociologie, l'identité s'inscrit comme « le produit d'un système d'interactions » (Osty, 2003, p. 104), où l'individu évolue dans son milieu et agit sur le système social. Dans cette conception, tout comme chez Ricoeur, Osty associe dans la notion d'identité le soi et l'autre, l'autre étant repère d'identification. C'est là que se jouent la singularité de sa propre identité *ipse* et la reconnaissance de sa conformité au modèle collectif *idem*. Les travaux de Dubar (2006) s'inscrivent dans ce courant.

1.3 - L'identité sociale

Le concept d'identité se construit donc dans un rapport à autrui. Qu'elle soit l'expression de similarités à d'autres ou bien qu'elle recouvre le caractère singulier et unique d'un individu, l'identité s'ancre dans un processus social.

1.3.1 - Les processus biographique et relationnel

Dubar scinde la notion d'identité en une dualité : l'identité pour soi, et l'identité pour autrui. Ces deux revêtent un caractère indissociable selon la conception sociologique : *soi* est corrélé à *Autrui* et s'inscrit dans le principe de reconnaissance puisque je me réfère à autrui et à son regard pour me situer. « Je » peut tenter de me représenter ce qu'autrui pense de moi, Je ne serai jamais autrui et ma représentation de moi-même ne sera jamais exactement celle qu'autrui se fait de moi, de même que Je ne peux pas me reconnaître dans l'identification qu'Autrui se fait de moi. C'est de là que vient la distinction et la dialectique de Dubar de l'identité pour Soi et de l'identité pour Autrui. Ainsi, le sociologue réfute-t-il le caractère figé et inné de l'identité, il la considère dans un processus de construction et de reconstruction, d'incertitude variable et plus ou moins durable dans le temps, mais toujours inscrit socialement. Dubar défend que « L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (2006, p. 2006).

Dubar définit et identifie ce double processus d'identité pour autrui et d'identité pour soi à partir d'une catégorisation selon des actes. « Les actes d'attribution » visent à définir ce que *Je* est pour autrui, et « les actes d'appartenance » qui *Je* veut devenir (Dubar, 2006, p. 109-113). Dubar réfère les actes d'attribution à l'identité pour autrui, en tant qu'individu au sein d'une institution ou d'un groupe social dans lequel il agit et s'implique en fonction des systèmes d'action propre au groupe. Les actes d'attribution visent à définir l'individu selon divers types. Cette identité pour autrui s'inscrit dans un « processus relationnel » (Dubar, 2006, p. 109-113). Les actes d'appartenance quant à eux, relèvent « d'un processus biographique » (Dubar, 2006, p. 109-113) dans lequel l'individu s'identifie au regard de la représentation qu'il se fait de lui-même dans son histoire et selon ses trajectoires sociales.

Ces deux types d'identités entrent parfois en conflit chez l'individu quand le groupe de référence auquel il appartient « objectivement » pour autrui fait tension avec la légitimité « subjective » pour soi. L'individu développe alors ce que Dubar nomme « les stratégies identitaires » pour réduire les écarts entre « identité sociale virtuelle » et « identité sociale réelle ». Il en résulte alors une double transaction définie par Dubar

« la transaction objective » et « la transition subjective » (2006, p. 109-113). La première est externe à l'individu, elle tend à faire que l'identité pour soi s'accommode à l'identité pour autrui, dans un modèle de coopération-reconnaissances, et conflits-non reconnaissances. La seconde est interne à l'individu, elle assure la sauvegarde de l'identité pour soi, à travers les identités héritées et les identités visées. Elle prime sur l'identité pour autrui. L'individu tente alors d'assimiler l'identité pour autrui à l'identité pour soi, dans un modèle de continuités et de ruptures.

1.3.2 - L'identité professionnelle

Dans ce prolongement théorique, l'identité professionnelle est affiliée au concept d'identité sociale et se construit entre identité pour soi dans un processus biographique, et identité pour autrui en suivant le processus relationnel.

La première étape qui semble orienter fortement la construction de l'identité professionnelle dans le processus biographique est la sortie du système scolaire et la confrontation au marché du travail. « L'enjeu identitaire » (Dubar, 2006, p. 117) se situe dans cette confrontation, par « l'identification des compétences, du statut et de la carrière possible, la construction de son propre projet, de ses aspirations et de son identité possible » (Dubar, 2006, p. 117). Les modalités de construction d'une identité professionnelle de base dépendent de cette première confrontation. Elles constituent non seulement une identité au travail, et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire professionnelle et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage ou de formation (Dubar, 2006, p. 117).

Ces conclusions sont à croiser avec l'identité professionnelle des IEN. Notre première partie a développé les conditions d'accès au concours d'IEN, la plupart des inspecteurs est issue du milieu de l'Éducation nationale où ils étaient enseignants. D'après Dubar, la construction identitaire et les trajectoires se jouent dès la sortie du système scolaire. Dans le cas de notre recherche sur les IEN, l'intérêt est de questionner les trajectoires professionnelles des IEN depuis leur entrée dans le système scolaire en tant que professionnels. Dubar cible « la reconnaissance et la non-reconnaissance » par autrui comme facteur de construction identitaire et de trajectoire (1992, p. 525). La reconnaissance, dans sa dialectique, est donc à interroger dans notre étude sur l'identité professionnelle des IEN.

La culture de métier, en entrant dans l'Éducation nationale, participe de la construction identitaire. L'identité professionnelle de l'IEN s'y réfère par effet de reconnaissance et de trajectoire. La deuxième partie de ce chapitre a pour but de développer les caractéristiques de la culture de métier dans l'identité professionnelle. Ce travail renseigne et alimente notre questionnement de départ entre une identité professionnelle d'IEN prescrite par l'institution et une identité professionnelle vécue par les IEN de terrain.

2 - Une culture de métier pour l'identité professionnelle

Les IEN sont les membres d'un corps d'inspecteurs du premier degré, et appartiennent à une organisation établie depuis le début du XIX^{ème} siècle. Leur qualification d'inspecteur n'est valable qu'au sein de l'Éducation nationale et ne peut être transférée dans un autre milieu professionnel, comme celui des impôts, de la police... Prenons *a contrario* le métier de boulanger, pour qui, quelle que soit l'entreprise dans laquelle il exerce, le boulanger reste boulanger. Ce n'est pas le cas de l'inspecteur de l'Éducation nationale qui ne peut exercer comme inspecteur que dans sa propre organisation. La culture du métier dépend ici de l'entreprise (Osty, 2003, p. 98), la construction de l'identité professionnelle s'y trouve annexée.

2.1 - La culture de métier

Pour Osty (2003), le concept d'identité professionnelle, et plus spécifiquement d'identité collective, est indissociable du concept de culture de métier. Le métier peut désigner à la fois « un groupe primaire de travail [et] un corps professionnel plus large ou à l'entreprise dans sa globalité » (2003, p. 99). Le métier est un « espace d'identification revendiqué comme mode de définition de soi » (Osty, 2003, p. 99).

Selon Osty, la culture de métier s'inscrit dans le courant fonctionnaliste, dans le processus de socialisation. En ce sens, elle relève d'abord de l'entreprise et de l'incorporation des attributs d'une catégorie sociale par incorporation des « normes, des valeurs et des systèmes de représentations », avant même l'apprentissage : « La dimension sociale de l'individu correspond au système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes dont nous faisons partie » (2003, p. 98). C'est par la socialisation que

s'effectue le processus d'incorporation d'un système de normes et de valeurs constitutif de l'identité. Elle assure l'intégration stable de l'individu au sein de l'entreprise et fait prévaloir l'identité collective en s'imposant à l'identité individuelle. C'est donc de l'incorporation de ces systèmes à travers la socialisation que s'assure la culture de métier en entreprise. Osty va plus loin dans le processus d'incorporation pour assimiler et faire perdurer la culture de métier. Elle identifie la profession comme « une communauté, dans la mesure où elle développe une culture propre, caractérisée par des valeurs communes, un langage spécifique liant les membres du groupe professionnel entre eux dans un sentiment d'identité collective » (2003, p. 99). Dans cette conception, la formation est un espace de diffusions des savoirs de métier et des normes, dans lequel s'assurent les traditions de la culture de métier et se joue l'appartenance au collectif. Le travail est plutôt l'espace d'expression des valeurs du métier et de « mise à l'épreuve de leur validité dans l'action » (2003, p. 101). Nous notons également que la référence à « l'honneur » est un des attributs fonctionnels de la culture de métier en entreprise. Osty y entend par là « un sens du devoir poussé par un sentiment de responsabilité. [...] L'accomplissement de soi comme finalité de la culture de métier ne se réalise pas dans un vide productif et social » (2003, p. 101).

2.2 - Normes et valeurs

Dans la conception d'Osty, normes et valeurs apparaissent comme des points d'ancrage forts dans la définition de la culture de métier. Si certains auteurs tels que Livet considèrent la valeur comme une sous-catégorie de la norme (2006, p. 30), c'est du côté de Prairat que nous nous appuyons pour distinguer ces notions (2012, p. 37).

La norme opère des tris, arrête des choix, affirme des comportements à suivre ou recommande des pratiques à mettre en œuvre ; a contrario elle interdit des attitudes ou des manières de faire. Le respect d'une norme peut toujours être posé comme un objectif à atteindre. En revanche les valeurs, appliquées au monde des activités humaines, si l'on s'en tient au seul domaine des activités humaines, semblent plutôt indiquer des idéaux et des préférences. Elles fonctionnent donc moins comme des objectifs que comme des orientations ou des horizons régulateurs. Si les normes visent à supprimer, à modifier ou à conforter certaines pratiques, les valeurs, relatives au domaine des pratiques et des comportements humains tendent, elles, à les apprécier, à les évaluer voire à les hiérarchiser.

La « valeur » est alors à comprendre comme un idéal ou un « horizon régulateur », et la « norme » comme une conduite restrictive dans une visée d'atteinte d'objectif. Ces définitions vont dans le sens de Schwartz (2006, p. 931) qui caractérise les valeurs en six critères. Les valeurs sont des croyances associées aux affects qui motivent l'action, la transcendent et la guident. Elles servent d'étalon ou de critères. Elles peuvent être classées par ordre d'importance les unes par rapport aux autres selon chaque individu. Ces critères sont des repères structurants à réinvestir dans la caractérisation d'une identité professionnelle de l'IEN.

Schwartz établit une liste de dix principaux types de valeurs dont les définitions figurent dans le tableau ci-dessous :

Tableau 5 : Tableau des valeurs et définitions selon Schwartz (2006, p. 932-935)

Type de valeur	Déclinaison des types de valeurs
L'autonomie	L'indépendance de la pensée et de l'action
La stimulation	L'enthousiasme, la nouveauté et les défis à relever dans la vie
L'hédonisme	Le plaisir ou la gratification sensuelle personnelle
La réussite	Le succès personnel obtenu grâce à la manifestation de compétences socialement reconnues
Le pouvoir	Le statut social prestigieux, le contrôle des ressources et la domination des personnes
La sécurité	La sûreté, l'harmonie et la stabilité de la société, des relations entre groupes et entre individus, et de soi-même
La conformité	La modération des actions, des goûts, des préférences et des impulsions susceptibles de déstabiliser ou de blesser les autres, ou encore de transgresser les attentes ou les normes sociales
La tradition	Le respect, l'engagement et l'acceptation des coutumes et des idées soutenues par la culture ou la religion auxquelles on se rattache
La bienveillance	La préservation et l'amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles on se trouve fréquemment en contact
L'universalisme	La compréhension, l'estime, la tolérance et la protection du bien-être de tous et de la nature

Ces types se déclinent en une multitude de valeurs. Par exemple, la « compréhension » et la « tolérance » sont deux valeurs incluses dans la catégorie « universalisme ». La « conformité » se pose ici comme valeur et non comme norme. Elle se présente comme un idéal modérateur envers autrui ou envers une société. Elle est le gabarit d'une ligne de conduite régulatrice et non comme objectif à atteindre. Cette première catégorisation est elle-même incluse dans quatre grands ensembles de types de valeurs : « l'ouverture au changement, le dépassement de soi, la conservation et

l'affirmation de soi » (Schwartz, 2006, p. 932-935). Notre schéma ci-dessous reprend les valeurs de la catégorisation de Schwartz (2006).



Schéma 10 : La catégorisation des valeurs selon les théories de Schwartz de 2006 (Bouhila, 2023)

Selon Schwartz, les valeurs d'autonomie, de stimulation et d'hédonisme font preuve d'ouverture au changement, quand celles de tradition, de sécurité et de conformité s'y opposent par conservation et continuité. L'universalisme et la bienveillance tendent vers le dépassement de soi, le pouvoir et la réussite vers l'affirmation de soi (Schwartz, 2006).

2.3 - Les savoirs

Les savoirs font également partie de la « culture de métier » (Osty, 2003, p. 98). Barbier et Galatanu (2004) distinguent les « savoirs théoriques et les savoirs d'action ». Ils les définissent comme « la communication par des acteurs-énonciateurs

d'énoncés relatifs à la génération de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par eux-mêmes » (2004, p. 23).

Les savoirs d'action sont ceux « assimilés aux compétences pratiques, aux savoirs cachés, aux savoirs d'expérience, aux savoirs informels, aux habiletés acquises dans l'action et par l'action. La notion de savoir d'action est située comme prenant souvent les caractéristiques attribuées à la pratique : elle désigne le plus fréquemment les composantes identitaires qui expliqueraient la pratique ou qui seraient inférées à partir d'elle. (2011, p. 1-17)

Les savoirs théoriques, quant à eux, sont « assimilés à des savoirs disciplinaires, qu'il s'agisse de disciplines de recherche ou d'enseignement, ou même de disciplines professionnelles » (Barbier, 2011, p. 1-17).

La culture du métier est imbriquée dans la culture du système. En référence au chapitre 3 sur la crise comme changement, tout système est amené à se désintégrer, sa survie est assurée par la tension entre conservation et ouverture (Morin, 2020). Dans ce contexte, la polarité nécessaire est maintenue à la fois par ce que le système a de plus traditionnel et de plus conservateur dans la culture du système – les normes, les valeurs, les représentations - et à la fois dans ce que l'originalité et l'autonomie des individus apportent par le travail pour que le système s'adapte et ne se désintègre pas. La troisième sous-partie poursuit notre démarche de problématisation, elle situe le travail dans la construction identitaire.

3 - Le travail au service de la construction identitaire

Qu'est-ce qui vient « jouer » sur la construction de l'identité professionnelle, au sens technique et mécanique du terme comme « faciliter le bon fonctionnement d'une pièce en lui donnant plus d'espace pour se mouvoir »⁴⁹ ? Il y a dans cette définition l'idée de ce qui peut rendre mobile et flexible l'identité professionnelle, dans ses trajectoires et les changements, en envisageant ce qui peut faire manque de jeu ou trop de jeu dans le processus de construction identitaire. Le travail peut être un mécanisme dans le jeu de la construction de l'identité professionnelle.

⁴⁹ <https://www.cnrtl.fr/definition/jeu>

3.1 - Le travail pour s'accomplir

Etymologiquement, le travail est un instrument de torture. L'idée de souffrance et de contraintes dans le travail prend son sens dans son origine, cependant, selon Dejours repris par Osty, « l'activité de travail constitue une opportunité pour dépasser l'état d'inachèvement » (2003, p. 111). L'intelligence mise au service du travail permet d'accéder au plaisir du travail et de dépasser la souffrance induite par les difficultés de l'activité (ibid.). Cette transformation est décrite par Osty comme « sublimation » (ibid.), elle développe l'accomplissement et la construction identitaire. Cependant, l'auteure spécifie que « la sublimation dépend de l'espace d'autonomie dans lequel le sujet peut s'exprimer » (ibid.). Selon Dejours (1980), cette sublimation se retrouve principalement chez « les métiers d'artisan, les professions libérales et les responsables de haut niveau » car le « travail est librement organisé, ou délibérément choisi et conquis » (1980, p. 141). Dans cette conception, travail et construction identitaire sont liés par l'accomplissement. L'activité n'est pas uniquement vectrice d'identification, il y a aussi ce que l'individu met de lui-même au service du travail, dans le processus pour accomplir et celui par lequel il s'accomplit.

Pourtant, cette conception intrinsèque de l'accomplissement de soi par le travail ne suffit pas à s'identifier dans le métier et à construire une identité professionnelle. La reconnaissance vient y contribuer et « permet en particulier de comprendre comment, grâce au travail, un certain nombre de sujets parviennent à stabiliser leur identité » (Dejours et Gernet, 2012, p. 8).

3.2 - Le travail pour la reconnaissance

Jorro et Wittorski (2013) fondent également leur théorie de la reconnaissance dans le travail pris comme activité, et dans les travaux de Dejours (1980). Ils adhèrent au concept de

reconnaissance du travail réalisé, celle qui s'attache aux résultats obtenus, aux objectifs atteints et qui est fondée sur un jugement d'utilité, de la reconnaissance du professionnel, celle qui s'attache à la manière d'accomplir son activité, de s'y engager, et qui repose sur un jugement de beauté (Jorro et Wittorski, 2013, p. 13).

Dejours (2007) précise que :

la reconnaissance porte non pas sur l'être, mais sur le faire. C'est dans un deuxième temps seulement que la reconnaissance portant sur le faire, lorsqu'elle a été obtenue, peut être rapatriée dans le registre de l'être par le sujet lui-même (Dejours, 2007, p. 66-67).

Cette reconnaissance donne également accès à l'appartenance à une communauté. (Jorro et Wittorski, 2013, p. 13-14).

Nous convenons, dans cette définition de Dejours, Jorro et Wittorski (2013), que le travail accompli et reconnu n'est vecteur de construction identitaire que parce que le produit émane d'une intelligence propre, et parce qu'il assoit l'individu dans l'appartenance à un collectif, en tant qu'être social. L'accomplissement et la reconnaissance viennent alors jouer sur la construction identitaire, dans sa singularité dans le travail, et dans ce qui le rend conforme et semblable aux individus d'un collectif ou d'un corps. La reconnaissance, en tant que jugement porté sur le travail par autrui, apporte une « dimension de considération, voire d'estime, qui conforte l'acteur dans son for intérieur et consolide sa place dans l'espace social » (Jorro et Wittorski, 2013, p. 13).

3.3 - Le travail pour s'émanciper

Le travail peut être source d'accomplissement et de reconnaissance, mais paradoxalement à son étymologie, il est aussi vecteur d'émancipation. Bien que le sens ait évolué depuis l'Antiquité et selon les grandes périodes de l'Histoire (Galichet, 2014, p. 7), la définition de Charbonnier (2013) s'adapte à notre contexte de recherche :

C'est conquérir la puissance de se donner du jeu dans les jeux de langage, donc la force de s'y mouvoir plus librement. Il y a une sorte d'effet réversif de la culture : l'acte de se cultiver (au sens de la Bildung : se former, se transformer) est la seule puissance capable des effets sédentarisant de la culture (2013, p. 100).

Nous prolongeons notre réflexion sur le jeu dans la construction identitaire du côté des travaux de Broussal (2019). Dans une note de synthèse, il identifie :

trois dynamiques dans lesquelles l'individu est susceptible de s'engager en fonction de la situation qui est la sienne et de ses aspirations :

- l'émancipation permissive consiste en l'affranchissement de limites et de contraintes. Est désormais permis ce qui était interdit ;
- l'émancipation capacitive renvoie à une augmentation des pouvoirs physiques et psychiques de l'individu qui lui permet de rendre possible ce qui ne l'était pas jusque-là.
- l'émancipation éristique s'apparente à une lutte guerrière, celle-ci permettant de se soustraire y compris par la violence à tout ce qui pouvait faire obstacle à la réalisation de soi (Galichet, 2018, p. 33-34) (Broussal, 2019, p. 25).

En ce sens, le savoir développé dans le travail est émancipateur. Le travail est la sphère et le moyen par lesquels s'accomplir et s'émanciper. Le travail est une dialectique, à la fois générateur de souffrance, de limites et de contraintes aliénantes, autant que le terreau fertile d'intelligence et de créativité dans sa réalisation. L'accomplissement par le travail réside de ce terreau. C'est donc bien dans et par le travail que l'individu rompt les chaînes d'aliénation et donc s'émancipe, par l'intelligence et la créativité d'un travail auparavant impossible et par la reconnaissance de son travail accompli et de son appartenance à un collectif. Le travail est alors une pièce du jeu identitaire, par lequel l'individu s'accomplit, se reconnaît, est reconnu et s'émancipe.

Cette théorisation resserrée à visée heuristique aboutit à la problématique de notre recherche. Celle-ci est annoncée dans la dernière sous-partie de ce chapitre.

4 - La problématique de la thèse

Notre travail de contextualisation du métier d'IEN dans la première partie et l'état de l'art des concepts de « changement » et « d'identité » constituent les éléments de problématisation de notre recherche. Notre problématique découle de leur interrelation.

L'Éducation nationale est un système étatique et pyramidal vieux de deux cents ans. Elle s'est construite sur des transformations sociales et sociétales de plus en plus inclusives, et sur un système de valeurs traduit dans les textes législatifs. Cette organisation a créé des métiers par corporation, notamment les actuels inspecteurs de l'Éducation nationale qui ont à charge de veiller à la conformité des enseignements et

des enseignants, et au respect des programmes et des textes en vigueur. Dans ce contexte, une culture de métier s'est développée avec en son sein des normes, des valeurs, des représentations et des savoirs de métier.

Au fil des années, le métier d'IEN s'est transformé et adapté à la société, par des réformes ou en réponse à des besoins sociaux. Par exemple, la formation et l'accompagnement font aujourd'hui partie des missions de l'IEN.

L'étude du contexte par la réforme, dans le chapitre 1, met en exergue une succession de textes qui modifient le métier depuis 2013. Plus encore, la crise sanitaire et l'assassinat de Samuel Paty ont frappé de manière directe le système scolaire. Ces changements, respectivement « planifiés » (Marcel, 2014) par l'organisation et « imposés » (Marcel, 2014) par la société, sont à la fois des déclencheurs et des conséquences de déséquilibres au sein du système scolaire. Ils viennent percuter le métier d'IEN, notre objet de recherche.

IEN est un métier produit par l'Éducation nationale. L'IEN est aussi un individu acteur du système. Produit et acteur sont soumis aux changements. L'IEN, comme individu, est tenu de s'adapter tout en restant le gardien du système. Il construit son identité dans *l'ipse et l'idem* (Ricoeur, 1990), dans un environnement social dans lequel il se projette pour lui et pour autrui (Dubar, 2022), et inscrit son identité professionnelle dans la conformité du système, dans une culture de métier génératrice de normes, de valeurs, de représentations et de savoirs de métier (Osty, 2003).

L'identité professionnelle des IEN est soumise aux changements. Notre travail de problématisation distingue le déclencheur et les conséquences dans le processus du changement. Le déclencheur du changement peut être d'origine politique, telles les réformes, ou bien sociale, une crise. Les conséquences se situent sur le système et sur les individus qui le composent, dans notre recherche, les IEN. Les conséquences pour l'un et l'autre sont en interrelation et peuvent générer transformation(s) et/ou crise(s). Notre problématique s'articule à la fois dans ce processus du changement, et dans l'identité professionnelle d'IEN comme produit de l'organisation et comme individu acteur du système. Nous déclinons cette identité professionnelle en une « Identité Professionnelle Prescrite » (désormais IPP) et en une « Identité Professionnelle Exprimée » (IPE). L'IPP correspond à l'identité professionnelle de l'IEN attendu par le système, elle répond aux exigences de conformité d'une culture professionnelle

engendrée par le système lui-même. L'IPE représente l'identité professionnelle des IEN telle qu'elle est vécue et exprimée par les acteurs eux-mêmes.

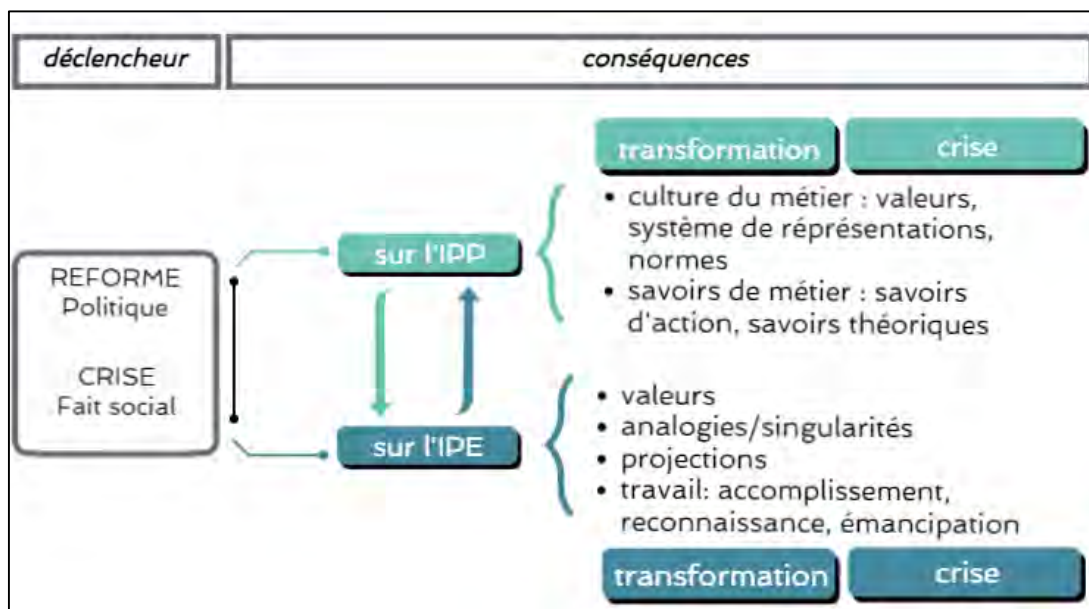


Schéma 11 : La problématique de la thèse (Bouhila, 2023)

Notre problématique questionne les caractéristiques et la construction de l'IPP et de l'IPE. Elle interroge les conséquences du changement politique et social - les réformes depuis 2013, la crise sanitaire et l'assassinat de Samuel Paty – sur l'IPP et l'IPE.

Synthèse du chapitre 4

La conceptualisation sur l'identité de ce chapitre permet de dégager deux types d'identité professionnelle d'IEN : l'une prescrite par le système, l'IPP, et l'autre exprimée par les individus acteurs du système, l'IPE. Chacune se décline selon les caractéristiques représentées dans le schéma récapitulatif ci-dessous.

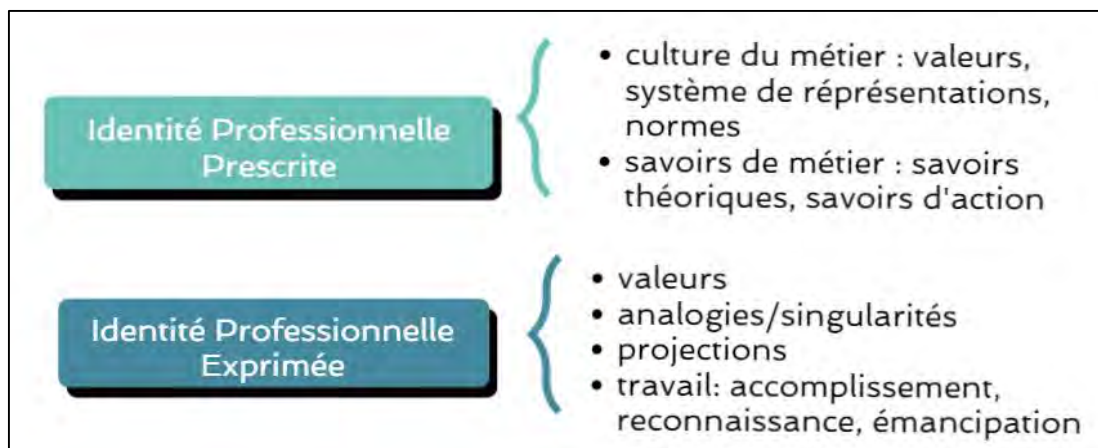


Schéma 12 : Les caractéristiques de l'IPP et de l'IPE (Bouhila, 2023)

La documentation sur l'évolution des missions de l'inspecteur dans la première partie, et la recherche conceptuelle sur le « changement » et « l'identité » dans la seconde instruit la problématique de recherche sur l'identité professionnelle d'IEN et les effets du changement sur celle-ci. L'identité se décline en deux profils, celui produit et attendu par l'Éducation nationale, l'Identité Professionnelle Prescrite, et celui vécu sur le terrain par les individus acteurs de l'organisation, l'Identité Professionnelle Exprimée par les IEN. Le chapitre 1 met au jour l'émergence et la fréquence de séries de réformes depuis 2013, impactant le métier d'IEN. Nos travaux ont permis de repérer notamment les textes relatifs à l'école inclusive, à l'éducation prioritaire, aux programmes, à l'unification des IEN et IA-IPR, au statut du directeur d'école, aux fonction et missions de l'IEN. A ces réformes s'ajoutent un contexte de changements sociaux qui s'imposent : la crise sanitaire et l'assassinat de Samuel Paty en 2020. Ces

changements de source politique et sociale sont les déclencheurs ciblés dans notre étude de l'identité professionnelle des IEN. Notre démarche aboutit dans ce chapitre à la formulation de la problématique de la thèse :

**Nous questionnons les caractéristiques et la construction de l'IPP et de l'IPE.
La problématique interroge les conséquences du changement politique et social
- les réformes depuis 2013, la crise sanitaire et l'assassinat de Samuel Paty – sur
l'IPP et l'IPE.**

Conclusion de la partie 2

Après une première partie qui contextualise le métier d'IEN sur le fil conducteur de ses missions, de l'histoire et des réformes, cette deuxième partie donne des repères théoriques sur lesquels nous fondons notre recherche sur l'IEN, en objectivant notre problématique. Ainsi, nous avons développé en deux chapitres les concepts de changement et d'identité professionnelle.

Marcel définit le changement comme « un processus de transformations » (2014). Nous distinguons dans ce processus deux étapes : le déclencheur et les conséquences. En gardant en filigrane nos éléments de contextualisation, le déclencheur peut être :

- de source planifiée par un système ou une organisation au sein d'une institution, comme c'est le cas d'une réforme entendue par Bonnaud comme « processus de changement »(2018),
- ou bien imposée à l'organisation par des éléments extérieurs au système ou ascendants au sein de l'organisation, comme un fait social.

Les conséquences résultant du changement déclenché par la réforme ou le fait social sont la transformation et la crise, comme l'illustre le schéma repris ci-dessous.

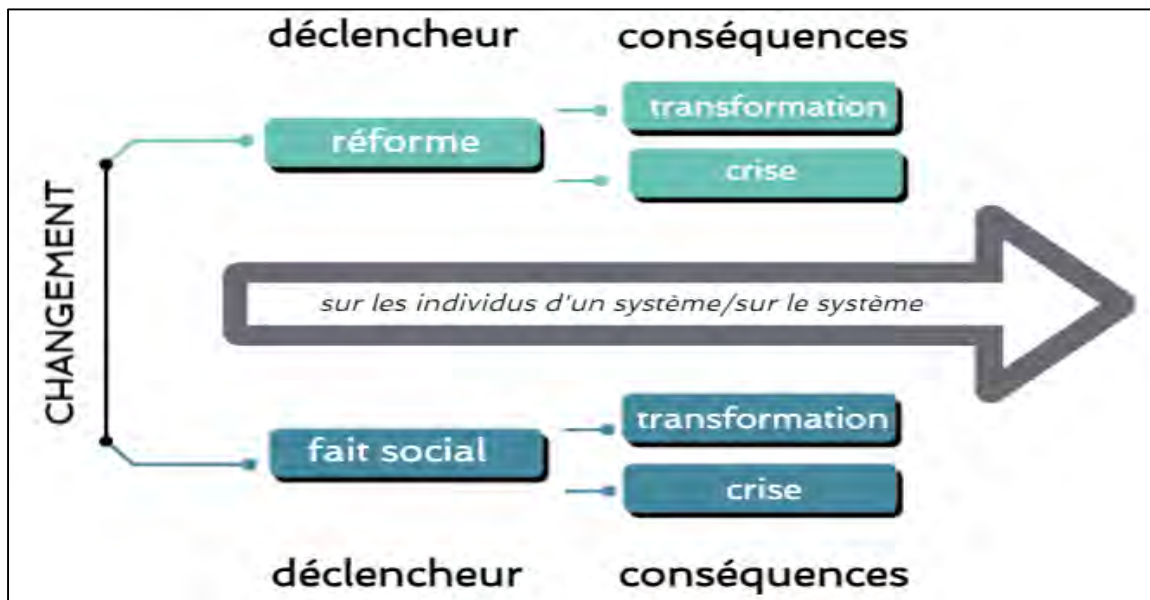


Schéma 13 : Le changement, champ conceptuel (Bouhila, 2023)

Nous avons défini dans le chapitre 3 la crise comme :

un changement venant rompre et/ou flouter les contours et les règles d'une organisation par la perturbation. Elle modifie l'état dans lequel se trouve un/des individus ou un système, dont les conséquences conduisent à l'incertitude et à la recherche de solutions nouvelles.

Une crise peut à la fois être un fait social déclencheur et être une conséquence d'un déclencheur. Les conséquences peuvent s'opérer sur le système et sur les individus, et ce, de manière interdépendante. Lorsqu'elles agissent sur l'individu, leurs effets peuvent se répercuter sur l'identité professionnelle.

L'identité professionnelle se construit sur la culture et les savoirs de métier. On y reconnaît les valeurs (Schwartz, 2006) portées par une communauté, un corps ou une organisation, un système de représentations (Osty, 2003), des normes (Prairat, 2009), des savoirs d'action et des savoirs théoriques (Barbier et Galatanu, 2004). Ces facteurs constituent l'Identité Professionnelle Prescrite. Dans le cadre de notre recherche, elle est l'identité d'un IEN idéal, tel qu'elle est attendue par l'institution. Elle constitue une norme pour la construction identitaire des IEN sur le terrain, l'Identité Professionnelle Exprimée. Celle-ci se forge sur des valeurs, des analogies entre IEN pour être « comme un autre » et des singularités pour rester « soi-même » (Ricoeur, 1990), sur des projections de soi pour soi et pour autrui (Dubar, 2022), et par le travail comme générateur d'accomplissement (Dejours et Gernet, 2012) (Jorro et Wittorski, 2013), de reconnaissance (Dejours, 2007) et d'émancipation (Broussal, 2019).

Alors, dès qu'il y a un déclencheur de changement, les conséquences ontologiques peuvent porter sur ces aspects énoncés de l'identité professionnelle prescrite (IPP) et de celle exprimée (IPE). Notre problématique cible les conséquences d'un changement en tant que réforme et fait social sur l'IPP et l'IPE, comme schématisé ci-dessous.

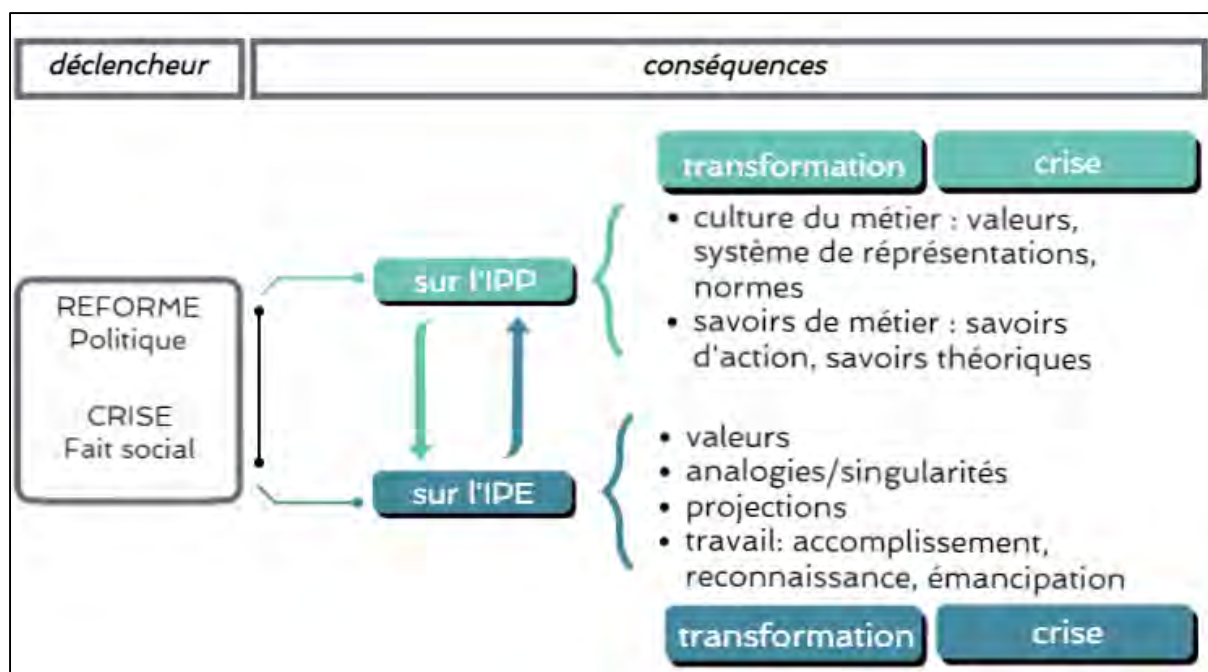


Schéma 14 : Problématique de la thèse (Bouhila, 2023)

Cette deuxième partie de notre thèse se clôture par notre problématique et ouvre sur la troisième, la présentation de notre cadre méthodologique.

Partie 3

*Trois méthodes pour
documenter l'identité et le
changement*

Chapitre 5 - Avant-propos méthodologiques

Le processus de contextualisation et de théorisation des parties 1 et 2 a abouti sur la formulation de la problématique de la thèse. Nous questionnons les caractéristiques et la construction de l'identité professionnelle, celle prescrite par l'organisation et celle exprimée par les acteurs de terrain. Dans ce cadre de recherche, nous interrogeons le changement comme déclencheur et conséquence sur l'IPP et sur l'IPE.

La troisième partie de la thèse « Trois méthodes pour documenter l'identité et le changement » ouvre sur ce chapitre introductif. L'enjeu de ces avant-propos est d'explicitier en amont les méthodes de recueil et d'analyse afin de lever la complexité de notre cadre méthodologique. Celui-ci présente la posture épistémologique de la chercheuse et les fondements méthodologiques de la recherche

1 - La posture épistémologique de la chercheuse

La posture épistémologique de la chercheuse est au service de la visée heuristique, déjà présente dans le processus de problématisation de la première et de la deuxième partie de la thèse.

1.1 - Une recherche à visée heuristique

Le cadre méthodologique de la recherche s'inscrit dans le processus exploratoire et liminaire des cadres contextuels et conceptuels. Dans notre problématique, l'association du changement à la question de l'identité vient renforcer le volet heuristique de la thèse. Le cadre méthodologique et la posture épistémologique de la chercheuse s'inscrivent dans cette visée de « contribution au développement des connaissances sur nos objets et nos contextes » (Marcel, 2019, p. 136). En effet, la prise en compte du changement dans l'identité professionnelle suggère une dynamique supplémentaire et un traitement complémentaire dans le processus de construction de l'identité professionnelle. Pour mettre au jour *caractéristiques identitaires* et *effets du changement*, notre posture épistémologique veille « à laisser sa place à l'inattendu et à sa fonction heuristique pour la recherche » (Thievenaz et Albero, 2022, p. 31).

1.2 - Intégrité scientifique et déontologie

Notre engagement dans la recherche nous soumet au Code de conduite européen pour l'intégrité scientifique (2023) et à la Charte nationale de déontologie des métiers de la recherche (2015). Notre cadre épistémologique et méthodologique de recherche en assure le respect et la fiabilité.

2 - Les fondements méthodologiques

Ces ancrages débouchent sur une méthodologie dont la démarche est majoritairement qualitative.

2.1 - La démarche qualitative

Pour actualiser et mettre au jour des connaissances en sciences de l'éducation et de la formation sur notre problématique, nous choisissons d'enquêter par des méthodes qualitatives, par analyse thématique reprenant notre cadre théorique. En effet, notre recherche à visée heuristique a pour but de mettre en lumière des caractéristiques de « sens » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 15) relatifs à des attendus institutionnels et à des individus acteurs de l'institution. Dans cette finalité, les méthodes sont conçues « d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo, etc.), et, d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative » (ibid.). De même, dans cette démarche, l'analyse thématique utilisée pour caractériser l'IPP et l'IPE s'appuie sur notre cadre théorique. L'apport quantitatif intervient dans un second temps en complément des données qualitatives, il rend compte d'une proportion ou compare des résultats chiffrés.

2.2 - Enquêter en trois phases

L'enquête est structurée en trois phases. Chacune d'elles utilise une méthode de recueil.

La première phase cible l'identité professionnelle prescrite. La méthode est élaborée à partir de quatre rapports de jury de concours d'IEN qui prescrivent l'IEN attendu par l'institution. Ces textes exhaustifs sont choisis pour couvrir la période des crises de 2020, et correspondent à une même équipe chargée de sa rédaction entre 2019 et 2022. Cette première phase et sa méthode sont décrites dans le chapitre 6.

La deuxième phase se focalise sur l'identité professionnelle exprimée. Sa méthode par entretien recueille des données de 11 IEN en activité. Cette phase est décrite dans le chapitre 7.

La troisième phase se concentre sur l'IPE et les changements. La dernière méthode de recueil est un questionnaire diffusé aux IEN. Elle vient alimenter les données qualitatives sur l'IPE

récoltées lors des entretiens. Celles-ci sont complétées par des données quantitatives sur les caractéristiques et sur les effets des changements ciblés dans la première partie de la thèse, entre 2013 et 2022.

Synthèse du chapitre 5

Ce chapitre d'avant-propos présente notre cadre méthodologique. Il ancre notre posture épistémologique dans une visée heuristique, dans le respect du Code de conduite européen pour l'intégrité scientifique (2023) et de la Charte nationale de déontologie des métiers de la recherche (2015).

La démarche en 3 phases se veut qualitative par l'analyse thématique à partir des éléments théoriques structurant. Elle donne lieu à trois méthodes de recueil déclinées dans les prochains chapitres. Le chapitre 6 décrit la première phase sur l'identité professionnelle prescrite, les données sont collectées dans les textes exhaustifs de 4 rapports de jury de concours d'IEN. Le chapitre 7 développe la phase sur l'identité professionnelle exprimée, à partir d'entretiens avec onze IEN. Le chapitre 8 présente la dernière phase de l'enquête par questionnaire diffusé aux IEN. Ce recueil complète les données relevées de l'IPE et en apporte de nouvelles sur les effets des changements ciblés en partie 1, entre 2013 et 2022, dans une démarche mixte.

Chapitre 6 - L'identité professionnelle prescrite : enquêter par les textes

Ce sixième chapitre de notre thèse présente la phase 1 de notre enquête sur l'identité professionnelle prescrite.

L'IPP de l'IEN est une identité que nous pourrions qualifier d'« idéale », ou bien « attendue » par l'institution. Elle répond à des exigences culturelles du métier, et à des critères de conformité au système pour son maintien. Cette identité n'est pas une identité d'individu en tant que telle. Elle est à entendre plutôt comme une figure de référence, créée et reconnue par l'institution et ses membres. Notre première intention est de décrire un profil d'IPP d'IEN tel qu'il est attendu par l'organisation à ce jour et dans le contexte actuel que nous avons situé dans les chapitres précédents.

Pour ce faire, nous avons procédé à une récolte de données textuelles tirés de rapports de jury exhaustifs. L'analyse est mixte et s'opère en deux temps.

1 - Un corpus de rapports de jury

Notre enquête vise à faire apparaître les effets de la crise sanitaire et de l'assassinat de Samuel Paty de 2020 sur l'identité professionnelle prescrite. Le corpus doit donc couvrir la période qui précède et s'étendre au-delà, comme annoncé dans le chapitre 2.

1.1 - Les rapports de jury

Chaque année, après les résultats du concours de recrutement des IEN, un jury est chargé de la rédaction du rapport. Il est nommé pour quatre années. Ces écrits institutionnels ont vocation à commenter « les principaux atouts et faiblesses des candidats, et [à] formuler quelques recommandations qui seront utiles à la préparation des futurs candidats »⁵⁰. Ils sont publiés officiellement sur le site du ministère de l'Éducation nationale avec les modalités d'accès au concours. Notre corpus de textes est constitué en prenant en compte cette double temporalité : la période des crises et ses effets, et l'homogénéité du jury. Il est donc composé des rapports de

⁵⁰ <https://www.education.gouv.fr/le-concours-de-recrutement-d-inspecteurs-de-l-education-nationale-ien-324521>

jury des concours d'IEN de 2019 à 2022 qui couvrent la période ciblée. Ceux-ci sont structurés en 7 parties : la réglementation, le jury, les données générales de la session, une introduction, les observations du jury et les conseils aux candidats sur l'épreuve d'admissibilité, ceux sur l'épreuve d'admission, des statistiques.

Nous prélevons nos données dans les « Observations et conseils » issus des quatre rapports de jury exhaustifs.

1.2 - Composition du jury

Les rapports de jury sont la parole d'institution et couvrent la période de changements ciblés. Un même groupe d'acteurs est chargé de la rédaction du rapport pour quatre années. Dans notre recherche, il s'agit du corpus de 2019 à 2022⁵¹. Les rédacteurs et membres du jury sont essentiellement issus de l'institution, mais aussi des « personnalités extérieures choisies en raison de leur connaissance du système éducatif et de leur expertise professionnelle ».⁵²

2 - Une analyse en deux étapes

Comme indiqué dans le chapitre précédent, nous procédons à une analyse thématique des données des rapports de jury en nous inspirant des travaux de Mucchielli et Paillé (2021). Notre démarche d'analyse des données des rapports de jury comprend deux étapes : la première est déductive et fixe les grandes catégories, la seconde part des résultats de la première étape et documente ces catégories. Ces étapes sont représentées dans le schéma élaboré ci-après.

⁵¹ Rapports de jury 2019, 2020, 2021 et 2022 en annexe 1, 2, 3, 4

⁵² Tableau des membres du jury en annexe 5

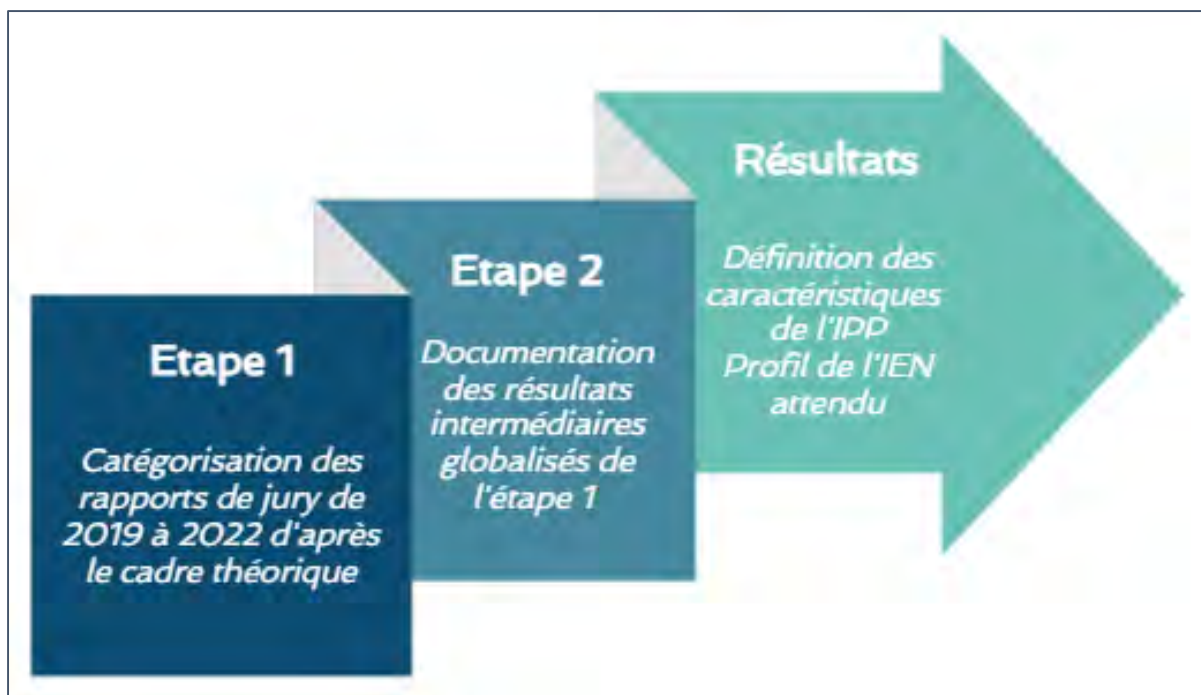


Schéma 15 : Les étapes de l'analyse des rapports de jury de 2019 à 2022 (Bouhila, 2023)

2.1 - Première étape : catégoriser

Cette première étape est d'analyse mixte. Elle part d'une étude thématique qualitative et est précisée par des données quantitatives.

2.1.1 - L'analyse qualitative

La catégorisation des données des rapports de jury reprend notre cadre théorique sur l'identité que nous déclinons en « thèmes saillants et en sous-thèmes » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 307-320). Le schéma élaboré ci-dessous énonce le cadre de l'analyse thématique retenu dans l'étape 1.

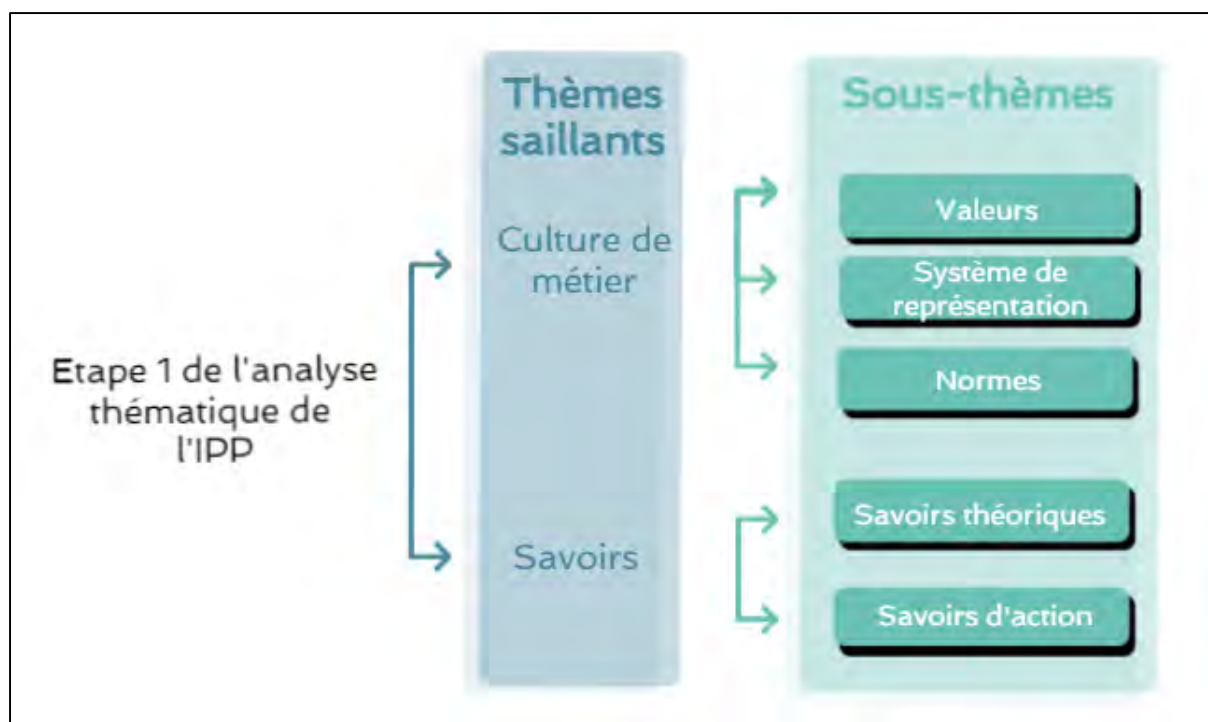


Schéma 16 : Catégorisation des données des rapports de jury (Bouhila, 2023)

Les thèmes saillants de notre catégorisation sont la culture de métier et les savoirs de métier (Osty, 2003), que nous subdivisons en sous-thèmes : les valeurs selon Schwartz (2006), les systèmes de représentations (Osty, 2003), les normes (Prairat, 2012), les savoirs théoriques et les savoirs d'action (Barbier et Galatanu, 2004, p. 23). Chaque rapport de jury de 2019 à 2022 est analysé à partir de cette catégorisation.

Cette étape de catégorisation est développée dans la troisième partie ce chapitre.

2.1.2 - L'analyse quantitative des données catégorisées

Les occurrences des données collectées dans le thème des valeurs sont comptabilisées. L'intérêt de cette étape est de mesurer la proportion de chacune des valeurs, par grands ensembles (Schwartz, 2006). Cette analyse affine ainsi le profil de l'IEN attendu par l'institution.

2.2 - Deuxième étape : documenter

Dans un second temps, nous documentons les résultats de l'étape 1 dans une approche plus inductive. Cette étape a pour but et de dresser un profil type de l'IEN attendu par l'institution et d'en repérer ses caractéristiques de l'IPP

3 - Catégoriser les valeurs

Nous rappelons une synthèse de la définition de Schwartz (2006) : les valeurs sont des croyances associées aux affects qui motivent l'action, la transcendent et la guident. Elles servent d'étalon ou de critères. Elles peuvent être classées par ordre d'importance les unes par rapport aux autres selon chaque individu (2006, p. 931).

Comme indiqué dans le chapitre 4 de la thèse, Schwartz (2006) catégorise en quatre grands ensembles les valeurs : « la conservation, l'ouverture au changement, le dépassement de soi et l'affirmation de soi » (2006, p. 936-938). Notre analyse thématique des valeurs des rapports de jury reprend les catégories de l'auteur.

Après avoir relevé les valeurs itérées au moins deux fois dans les rapports de jury, chacune d'elles est catégorisée dans un des quatre grands ensembles, après étude de leur définition. Ce travail a permis de dégager les valeurs suivantes : l'engagement, la cohérence, l'adaptabilité, la loyauté, le respect, la conformité, la bienveillance, la laïcité et l'autorité.

3.1 - Les valeurs de la catégorie « conservation »

Nous avons repéré trois valeurs appartenant au grand ensemble de la conservation (Schwartz, 2006) : la cohérence, l'engagement et la laïcité. Les deux dernières valeurs ont la particularité d'être référencées dans deux grands ensembles. Nous les développons cependant dans cette partie.

3.1.1 - La cohérence

La cohérence est une valeur introduite dans le champ des politiques de l'éducation après la loi d'orientation de 1989, « dans un effort de cohérence du système qui évolue vers la mise en place d'une approche par compétences tant du côté des élèves [...] que dans la formation des enseignants » (Desjardins et al., 2012, p. 6-10). Cette volonté de cohérence n'est pas sans rappeler les influences du Nouveau Management Public :

Cohérence et cohésion sont les maîtres mots de la création de valeur et de la pérennisation de toute organisation. Pour qu'une collection d'individus se transforme en une organisation, il lui faut tout d'abord un projet fédérateur. La question du sens (du « pour quoi » ?) est cruciale pour mobiliser les hommes collectivement et individuellement. La survie de l'organisation est possible à la condition que son leadership mette en cohérence les composantes suivantes : son environnement, son activité, son projet stratégique, sa structure, sa culture et ses hommes (Huet et Lensen-Gillette, 2012).

Dans notre catégorisation thématique, la cohérence semble donc une valeur rattachée au domaine de la conservation du système proche de la tradition, entendu par Schwartz comme « le respect, l'engagement et l'acceptation des coutumes et des idées soutenues par la culture ou la religion auxquelles on se rattache » (Schwartz, 2006, p. 936-938).

3.1.2 - Le respect et la conformité

De même, les valeurs de « respect » et de « conformité » sont regroupées. En effet, dans le contexte des rapports de jury, les deux définitions sont assez proches pour ne pas les dissocier.⁵³ La conformité répond à « une logique de contrôle, elle vise la normalisation des organismes et l'identification des écarts à la norme » (Beroud et al., 2020, p. 35). Ces exigences de conformité et de respect du cadre font d'elles des valeurs conservatrices.

3.2 - La bienveillance comme « dépassement de soi »

Nous avons précisé que l'engagement, la loyauté et la laïcité appartiennent à deux grands ensembles, la conservation et le dépassement de soi. Une quatrième valeur est catégorisée dans le dépassement de soi, il s'agit de la bienveillance.

La bienveillance est une valeur recueillie dans les rapports de jury. Schwartz la définit par « la préservation et l'amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles on se trouve fréquemment en contact » (2006, p. 935). Nous adhérons à sa catégorisation dans le grand ensemble du dépassement de soi.

⁵³ Extraits du rapport de jury 2021 : « se positionner comme les futurs cadres d'une équipe à laquelle ils devront donner des instructions, s'assurer de leur **respect**, rappeler les règles », « démarche structurée, **respectueuse** des textes et adaptée à la situation des personnels et des élèves », « les consignes sanitaires prescrites le cadre du protocole national ont été **respectées** à la lettre », « le jury a été attentif au **respect** du format demande », « sont **conformes** aux attentes du jury », « Les dossiers proposés par les candidats sont complets et **conformes** aux attendus ».

3.3 - Les valeurs entre « conservation et dépassement de soi »

Les définitions des valeurs « engagement, loyauté et laïcité » correspondent à double catégorisation dans les grands ensembles de la conservation et du dépassement de soi.

3.3.1 - L'engagement

Pour De Ketele (2013), l'engagement professionnel est « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment de devoir vis-à-vis d'elle et qui donnent sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle » (2013, p. 11). Cette définition théorique inscrit l'engagement dans le domaine des valeurs conservatrices (Schwartz, 2006). Cependant, il y a dans l'engagement une notion de dépassement de soi à travers la mission de réussite de tous les élèves confiés à l'ensemble des fonctionnaires de l'Éducation nationale. La catégorisation de cette valeur est donc double dans le cadre de notre recherche, l'engagement relève à la fois de la conservation et du dépassement de soi.

3.3.2 - La loyauté

La loyauté est une valeur dont « les traits sémantiques dominants [renvoient au domaine] de la relation personnelle à autrui : fidélité, engagement, parole donnée » (Calin, 2012) dans un respect « de tradition, elle [exige] que l'on se conforme à des attentes immuables, qui proviennent du passé » (Schwartz, 2006, p. 934).

3.3.3 - La laïcité

La laïcité est une valeur républicaine reconnue dans la constitution française, mais absente dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de l'ONU (1948), la Convention européenne des droits de l'homme de 1950, et le Pacte de l'ONU sur les droits civils et politiques (1966). La définition théorique d'Haarscher (2021) rappelle les fondements de cette valeur telle qu'elle était prescrite par Ferry (1880) :

La laïcité républicaine suppose au contraire une école et un État porteurs d'une idée forte de citoyenneté, et s'accommode mal de l'idée suivant laquelle l'initiative en matière de valeurs morales pourrait être en quelque sorte entièrement absorbée par la société. L'idée républicaine de citoyenneté n'a rien d'ethnique, elle est basée sur les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité, c'est un projet qui fait de la nation française, prise bien entendu au mieux d'elle-même, une entité ouverte sur l'universel, accessible à tous ceux qui sont désireux de s'intégrer à un tel projet. (Haarscher, 2021, p. 81)

Toutlemonde (2016) nomme « laïcité d'abstention » (2016, p. 23-28) celle pour laquelle les questions religieuses étaient exclues de la sphère publique de l'État, et « laïcité de réflexion et de discussion » qui amenait l'École à faire raisonner les élèves dans le respect des convictions religieuses (2016, p. 23-28). L'atteinte à la laïcité de l'État ces dernières années, notamment par l'assassinat de Samuel Paty, a resserré la valeur dans le principe conservateur d'une laïcité sécuritaire, protectrice des relations entre individus à visée universaliste. Cette complexité confère à la laïcité une double catégorisation, la conservation et le dépassement de soi.

3.4 - L'adaptabilité dans « l'ouverture au changement »

L'adaptabilité est définie par Patillon (2018) « comme la capacité d'une personne à faire face aux changements sans trop de difficulté, capacité qui correspond à celle d'autorégulation et qui se reflète notamment dans la compétence sociale » (2018, p. 61-91). Elle repose sur 5 caractéristiques majeures :

- le souci, sentiment positif d'être impliqué dans le déroulement de sa vie,
- le contrôle, conviction d'être capable aussi bien de s'adapter aux contextes que d'agir sur eux,
- la curiosité, exploration des différents soi possibles ou des contextes sociaux,
- la confiance en soi, capacité de maintenir son cap face à d'éventuelles difficultés,
- et l'engagement, qui renvoie globalement au projet de vie.

Sur ces principes théoriques, l'adaptabilité, dans le monde professionnel, représente un idéal et une quête de conformité d'un individu à une norme sociale, une culture, une organisation ou un environnement. Elle repose sur la reconnaissance de leur altérité et de leur identité, *idem et ipse* (Ricoeur, 1990) vers laquelle l'individu tend à se déplacer pour trouver appartenance et se conformer. En ce sens, l'adaptabilité est une valeur professionnelle qui relève de l'ouverture au changement dans la catégorisation de Schwartz.

3.5 - L'autorité dans « l'affirmation de soi »

Schwartz (2006) catégorise l'autorité dans les valeurs de pouvoir dans la mesure où elle répond à un idéal « [d'atteinte ou de conservation d'une] position dominante à l'intérieur d'un système social plus global » (Schwartz, 2006, p. 933). Pour lui, le fonctionnement des institutions sociales nécessite un certain degré de différenciation des statuts sociaux. Il repose sur l'adhésion à ce principe des membres de l'organisation qui reconnaissent le pouvoir social et l'autorité.

Le traitement quantitatif de nos données consiste à relever les valeurs répertoriées (sous la forme substantivée, adjectivée ou adverbiale), puis à comptabiliser leurs occurrences par année, et dans l'ensemble du corpus. Cette démarche a pour but de hiérarchiser les valeurs relatives à l'IPP, et donc de comprendre le profil d'IEN attendu par les décideurs de l'Éducation nationale. Elle permet également d'analyser les évolutions entre 2019 et 2022, notamment celles qui pourraient être liées aux changements que nous ciblons : les crises de 2020.

3.6 - Les effets du changement sur les valeurs de l'IPP

A partir de cette analyse thématique par occurrence, l'approche longitudinale et comparative fait apparaître les écarts entre 2019 et 2022. De cette manière, nous croisons valeurs et années dans le but d'observer les évolutions après les crises de 2020. S'il apparaît que les valeurs dans l'IPP sont modifiées de manière notable et que l'évolution montre des transformations inédites dans les rapports de jury depuis 2019, nous pourrions déduire que ces événements ont eu pour effet une crise⁵⁴ du système scolaire et de son organisation.

Cette méthode met au jour nos premières conclusions sur les effets des changements sur l'IPP. La poursuite de l'analyse à partir des autres sous-thèmes vient compléter l'étude des caractéristiques de l'IPP.

4 - Poursuivre l'analyse thématique

Osty inscrit sa définition de l'identité professionnelle dans la culture de métier à partir des valeurs professionnelles, des systèmes de représentation, des normes et des savoirs (2003). Les sous-thèmes de notre analyse qualitative reprennent ces derniers points.

⁵⁴ Selon notre définition dans le chapitre 3 p 75 « Nous considérons la crise comme un changement venant rompre et/ou flouter les contours et les règles d'une organisation par la perturbation. Elle modifie l'état dans lequel se trouve un/des individus ou un système, dont les conséquences conduisent à l'incertitude et/ou à la recherche de solutions nouvelles ».

4.1 - Catégoriser le système de représentation

La lecture des textes a fait émerger deux sous-catégories dans le système de représentation du métier d'IEN : la « posture » et le « positionnement ». Ces termes sont ceux relevés dans les rapports de jury et font donc référence à son sens social dans le recueil. Nous les avons associés au système de représentation. Une recherche lexicale à partir de ces termes et de ces idées affine notre travail d'analyse thématique.

4.2 - Catégoriser les normes

Concernant les normes dans la culture du métier d'IEN dans les rapports de jury, notre relevé correspond à la définition de Prairat (2012, p. 37) : « la norme opère des tris, arrête des choix, affirme des comportements à suivre ou recommande des pratiques à mettre en œuvre ». En ce sens, la norme correspond à une prescription.

4.3 - Catégoriser les savoirs

Le thème des savoirs est divisé en deux sous-catégories, les « savoirs théoriques et les savoirs d'action » (Barbier et Galatanu, 2004, p. 23). Nous prenons appui sur les éléments de théorisation des auteurs cités dans le chapitre 4 pour catégoriser les savoirs d'action et les savoirs théoriques dans l'IPP que nous rappelons :

Les savoirs d'action sont ceux « assimilés aux compétences pratiques, aux savoirs cachés, aux savoirs d'expérience, aux savoirs informels, aux habiletés acquises dans l'action et par l'action. La notion de savoir d'action est située comme prenant souvent les caractéristiques attribuées à la pratique : elle désigne le plus fréquemment les composantes identitaires qui expliqueraient la pratique ou qui seraient inférées à partir d'elle. (2011, p. 1-17)

Les savoirs théoriques, quant à eux, sont « assimilés à des savoirs disciplinaires, qu'il s'agisse de disciplines de recherche ou d'enseignement, ou même de disciplines professionnelles » (Barbier, 2011, p. 1-17).

Dans le traitement de nos données textuelles, nous avons relevé dans les savoirs théoriques les extraits qui faisaient référence aux connaissances institutionnelles, pédagogiques et didactiques, puis dans les savoirs d'action ce qui a trait aux compétences relatives à l'agir et à l'opérationnalisation.

Synthèse du chapitre 6

Nous procédons à la caractérisation de l'IPP à partir de données textuelles recueillies dans les rapports de jury de concours d'IEN de 2019 à 2022. Cette période couvre les changements ciblés dans le chapitre 2.

Les données sont traitées en deux étapes : une analyse thématique à partir des éléments du cadre théorique sur l'identité, puis une documentation des résultats intermédiaires globalisés issus de la première étape. Cette méthode d'analyse aboutit à la définition des caractéristiques de l'IPP et à dresser un profil type de l'IEN attendu par l'institution.

Dans l'étape 1, la catégorisation reprenant notre cadre théorique est schématisée ci-dessous :

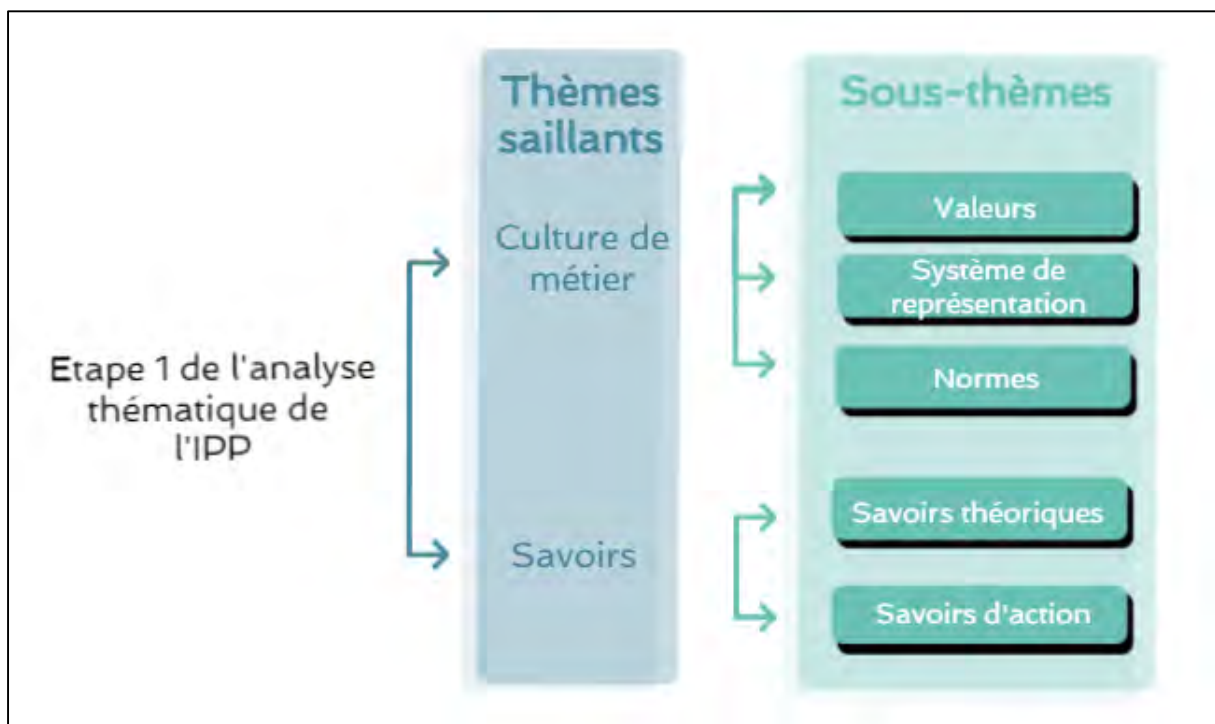


Schéma 17 : Catégorisation des données des rapports de jury (Bouhila, 2023)

La catégorisation des valeurs est calquée sur les travaux de Schwartz (2006), elle reprend ses cinq grands ensembles : la conservation, le dépassement de soi, l'affirmation de soi et l'ouverture au changement (2006, p. 936-938). Le recueil des données concernant les valeurs dans les rapports de jury est synthétisé dans le schéma ci-dessous :

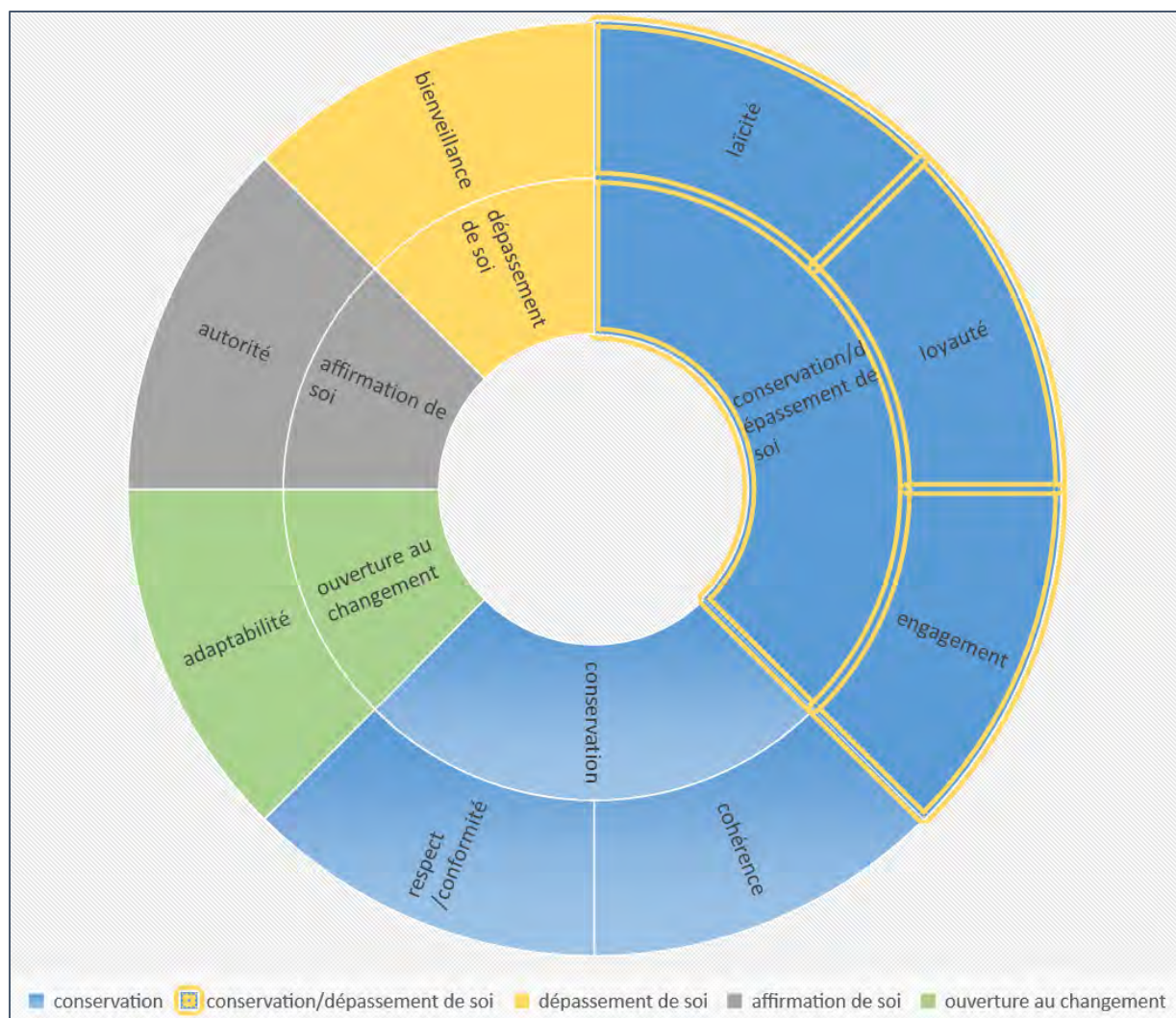


Schéma 18: Catégorisation des valeurs de l'IPP d'après Schwartz (2006) (Bouhila, 2023)

Le respect, la conformité et la cohérence sont associés à la conservation, la bienveillance au dépassement de soi. Certaines valeurs correspondent à ces deux grands ensembles, il s'agit de l'engagement, de la loyauté et de la laïcité. L'autorité est catégorisée dans l'affirmation de soi, l'adaptabilité à l'ouverture au changement.

Le recueil des données correspondant au système de représentation se traduit dans les rapports par les termes relatifs à la posture et au positionnement.

Les prescriptions relevées dans les rapports de jury sont catégorisées dans les normes.

Le recueil des données associées au savoir est catégorisé en « savoirs théoriques » et « savoirs d'action » (Barbier et Galatanu, 2004, p. 1-17).

Ces données qualitatives sont également comptabilisées pour en faire une analyse quantitative. L'analyse longitudinale des rapports annuels est à croiser avec les changements que nous avons ciblés - les réformes, la crise sanitaire et l'assassinat de Samuel Paty – afin de rendre compte de leurs effets sur l'IPP de l'IEN.

A partir de cette analyse intermédiaire par catégorisation, **la deuxième étape** vient documenter les données. Le but est de dresser le profil de l'IEN attendu par l'institution et d'en faire ressortir ses caractéristiques.

Chapitre 7 - L'identité professionnelle exprimée : enquêter par les récits de carrière

Ce chapitre présente notre empirie pour recueillir les données relatives à l'identité professionnelle exprimée par les IEN. Cette récolte est conçue sur la base des caractéristiques de l'identité professionnelle développée dans notre chapitre théorique sur l'identité. La méthode par le récit de carrière veille à faire apparaître les principes de la culture du métier, les parcours et trajectoires individuels des IEN, et le processus d'appropriation des normes du métier. Un questionnaire est diffusé pour compléter les informations tirées du récit de carrière, il sera présenté plus loin dans le chapitre consacré à l'IPE dans les changements.

1 - La démarche qualitative par le récit de carrière

Le chapitre sur l'identité a permis une caractérisation de l'IPE. Celle-ci se construit et peut s'observer à partir des valeurs, des analogies et singularités entre les IEN, des projections dans leur métier, et à partir du travail. Le schéma ci-dessous reprend cette modélisation.



Schéma 19 : Caractérisation de l'identité professionnelle exprimée (Bouhila, 2023)

La méthode de recueil de données est conçue pour faire émerger ces caractéristiques de l'IPE.

1.1 - Le récit de carrière

Notre méthode de recueil s'inspire des théories de Ricoeur repris par Breton (2022) sur le travail narratif. Celui-ci distingue trois traits dans la narration : « l'appréhension des phénomènes à partir de l'empan temporel adéquat, la sélection des faits pertinents au regard des visées de la recherche, l'exploration des faits selon un niveau de détail suffisant pour la compréhension du

phénomène » (Breton, 2022, p. 46). Sur ce fondement, le récit de carrière est une méthode qui vise à dégager les périodes charnières du parcours professionnel d'un IEN, d'un point de départ identifié par les acteurs jusqu'au jour de l'énonciation de leur récit lors de notre entretien. En retraçant son récit de carrière, nous amenons l'IEN à relier les événements selon une logique ou des liens de causalités et de conséquences qui dépassent l'aspect chronologique.

1.2 - Le corpus

Afin de réaliser ce recueil par le récit de carrière illustré, nous proposons un entretien d'une à deux heures. 11 entretiens individuels ont été réalisés entre février et novembre 2020, dont quatre en présentiel et huit en distanciel par visioconférence. Les restrictions sanitaires, la distance géographique et l'agenda justifient cette dernière modalité. Nous rappelons notre engagement éthique présenté dans le chapitre 5 et qui protège l'anonymat des personnes interrogées.

Tableau 6 : Profils des IEN du corpus (Bouhila, 2023)

IEN	Genre		Ancienneté dans le métier			Département				
	Homme	Femme	< 3 ans	De 3 à 10 ans	>10 ans	A	B	C	D	E
IEN 1		X		X		X				
IEN 2		X	X			X				
IEN 3	X				X		X			
IEN 4	X		X			X				
IEN 5	X			X				X		
IEN 6		X	X						X	
IEN 7		X			X			X		
IEN 8		X		X			X			
IEN 9	X		X							X
IEN 10		X			X	X				
IEN 11		X		X		X				

Parmi les 11 IEN ayant accepté de participer à notre enquête, 7 sont des femmes et 4 des hommes. 4 IEN ont une ancienneté dans le métier inférieure ou égale à 3 années, 4 ont entre 3 et 10 années d'exercice, et 3 au-delà. Leurs départements d'origine sont nommés par des lettres pour éviter toute identification territoriale. 5 IEN sont issus du département A, 2 exercent dans le B, 2 dans le C, 1 dans le D et 1 dans le E.

Ils ont répondu à un appel à participation diffusé par voie institutionnelle, dans les réseaux sociaux ou par connaissance à l'échelle nationale.

Tous ont passé le concours d'IEN premier degré et sont titulaires de leur poste. Aucun n'a le statut de stagiaire ou de faisant fonction. Tous sont IEN du premier degré.

1.3 - Le dispositif de recueil

Inspiré des travaux de Ricoeur sur la mise en récit (1983), notre dispositif de recueil de données par le « récit de carrière»⁵⁵ vise à « comprendre comment et pourquoi les épisodes successifs ont conduit à cette conclusion, laquelle, loin d'être prévisible, doit être finalement acceptable, comme congruente avec les épisodes rassemblés » (1983, p. 130). Pour l'auteur, le récit correspond à un « arrangement configurant [qui] transforme la succession des événements en une totalité signifiante [...]. Grâce à cet acte réflexif, l'intrigue entière peut être traduite en une « pensée », qui n'est autre que sa « pointe » ou son thème » (1983, p. 130).

Les travaux de Hatano-Chalvidan et Lemaître (2017) renforcent notre choix de recueil par le récit. Ils développent un outil méthodologique littéraire par séquençage du récit professionnel en « suite d'actions », relèvent les « indices caractériels » qui mettent au jour des informations complémentaires à l'action, les « figures actantes » en jeu dans la séquence, et s'inspirent de Barthes pour établir « un principe organisateur de la praxie » (Barthes, 1981). Nous nous inspirons de leur outil et de leur analyse thématique pour adapter notre propre dispositif de recueil.

1.4 - L'entretien

Chaque entretien individuel a duré environ une heure. La modalité distancielle a été privilégiée par restriction sanitaire, contrainte géographique ou convenance d'agenda.

Le déroulement de l'entretien a été annoncé lors de la prise de contact. Il commence par une présentation de la chercheuse, le rappel des règles d'anonymat et l'enregistrement de la session.

⁵⁵ Verbatims en annexe 19

Puis, à partir d'un support diaporama, la chercheuse diffuse et lit la consigne suivante : « Ce que je voudrais que vous me racontiez, c'est ce qui a fait que vous êtes devenu IEN, et comment vous êtes arrivé à vous forger cette identité d'IEN telle qu'elle est aujourd'hui ».

A partir de là, le récit de carrière de l'IEN interviewé débute. La doctorante relance en demandant de clarifier les propos, les reformule, et situe les événements chronologiquement. Les onze récits de carrière recueillis sont traités à la fois individuellement et collectivement par comparaison. Un questionnaire complète les récits de carrière et est présenté dans le chapitre 10.

2 - Une méthode d'analyse en deux étapes

L'analyse des discours des IEN s'opère en deux étapes. La première consiste à repérer le processus de construction de l'IPE d'un IEN à partir de son parcours et de ses expériences. Pour ce faire, chaque récit est représenté par une frise chronologique qui retrace la carrière et fait apparaître un « thème saillant » (Paillé et Muchielli, 2021, p. 307-320) signifiés par l'interviewé. La deuxième étape est une catégorisation des données des récits de carrière selon les éléments de notre cadre théorique.

2.1 - Etape 1 : la construction d'une ligne de carrière

La première étape par écoute consiste à relever un « thème saillant » (ibid.) commun aux discours. Pour ce faire, nous avons procédé à l'élaboration d'une frise chronologique individuelle comme outil de représentation des événements et des expériences qui ont marqué le narrateur. Ce séquençage de chacun des récits fait apparaître un thème saillant, celui du changement professionnel. La temporalité entre chaque changement est représentative sans être systématiquement précise. En effet, les discours n'ont pas toujours permis de situer avec exactitude les périodes entre les différentes évolutions. L'outil frise chronologique met en évidence les changements successifs dans la carrière de l'IEN. Il permet de suivre la « trajectoire » de l'IEN en fonction de ses choix opérés, notion empruntée à Tali qui reprend le terme dans sa « typologie des parcours » (2014, p. 40-41). Dans une visée heuristique, les frises chronologiques mettent en exergue les déclencheurs de changement, et font apparaître des liens entre les changements dans la trajectoire professionnelle. Ainsi, si l'IEN est sollicité pour une évolution professionnelle par un autre acteur de l'organisation, le symbole étoile le matérialise sur la frise. En effet, l'IEN fait le récit de ce qui lui a permis de forger son identité d'IEN. Une sollicitation exprimée dans ce cadre peut alors être un déclencheur de changement et agir comme une prise de conscience.

En guise d'exemple, une ligne de carrière est présentée ci-dessous :

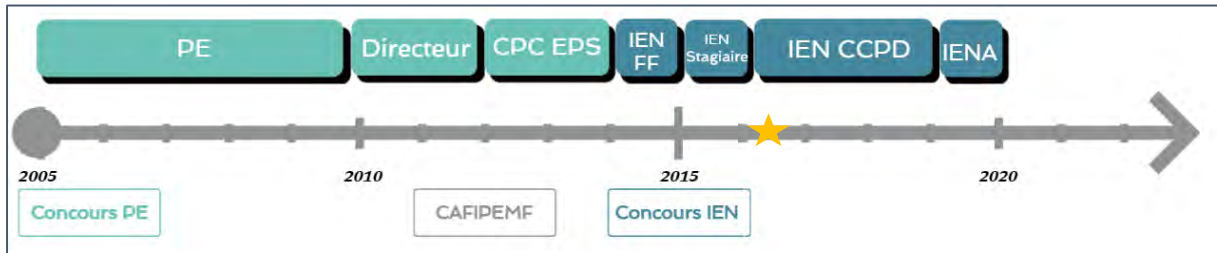


Schéma 20: Exemple de ligne de carrière (Bouhila, 2023)

Une analyse par comparaison des 11 lignes de carrière permet d'identifier les traits communs et les singularités dans les parcours. Les critères retenus sont la fréquence de changements de postes dans un parcours professionnel, le nombre de formations certifiantes et diplômantes, les sollicitations, et la volonté exprimée d'évoluer dans les années à venir.

2.2 - Etape 2 : la catégorisation des données du discours

L'analyse thématique des récits de carrière est poursuivie à partir des points théoriques de l'identité professionnelle. L'analyse reprend les catégories représentées dans notre schéma ci-dessous :

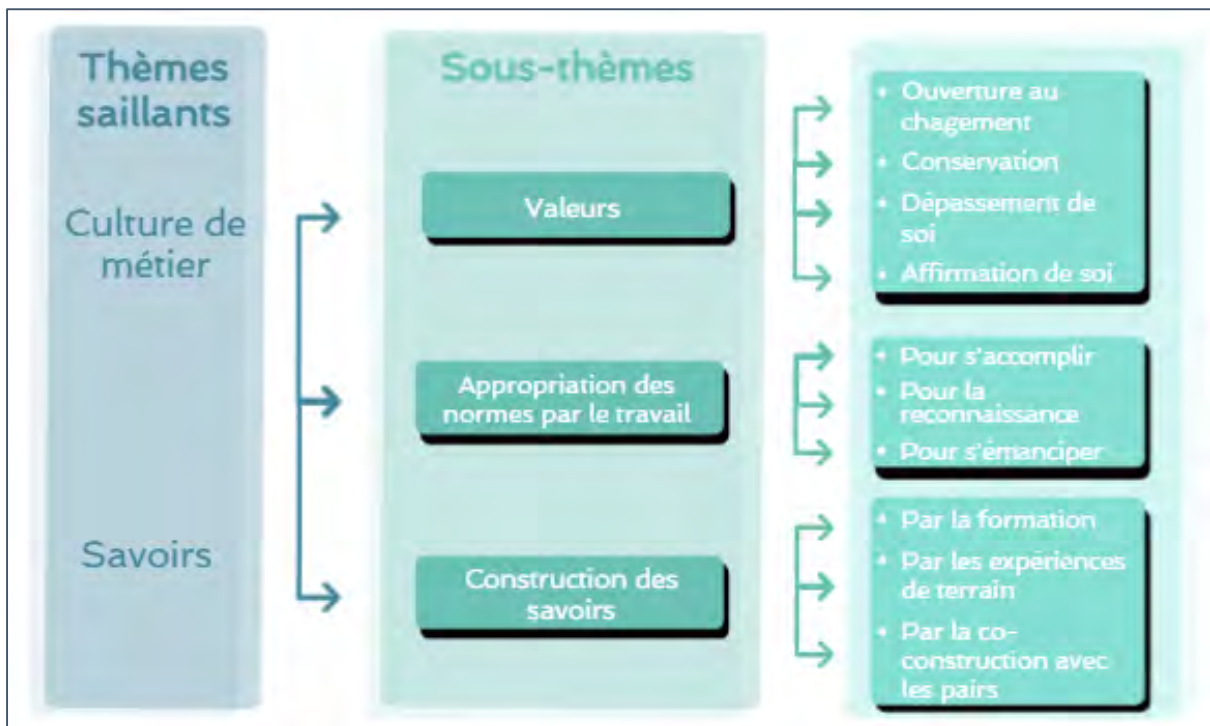


Schéma 21 : Catégories des données des récits de carrière (Bouhila, 2023)

2.2.1 - Catégoriser les valeurs

Le recueil consiste d'abord à identifier et relever les valeurs exprimées selon la catégorisation en grands ensembles de Schwartz (2006) : « l'ouverture au changement, la conservation, le dépassement de soi, l'ouverture au changement » (2006, p. 936-938). La méthode de catégorisation des valeurs est similaire à celle de l'analyse des données des rapports de jury dans le chapitre précédent.

2.2.2 - Catégoriser l'appropriation des normes par le travail

Dans le chapitre 4, nous affirmions que « le travail peut être un mécanisme dans le jeu de la construction de l'identité professionnelle. [...] Travail et construction identitaire sont liés par l'accomplissement » (2023). L'intelligence et la singularité mises dans la réalisation de la tâche sont vectrices d'accomplissement personnel et de reconnaissance. Le travail reconnu confère l'appartenance à une communauté de professionnels. De même, il est émancipateur en tant que « sphère et moyen » (Bouhila, 2023) de réalisation de soi.

Ainsi, dans le sous-thème de l'appropriation des normes par le travail, accomplissement, reconnaissance et émancipation sont les trois sous-catégories d'analyse des données de notre corpus d'entretiens.

2.2.3 - Catégoriser la construction des savoirs

La dernière catégorie est celle de la construction des savoirs en jeu dans le métier. En tant qu'« espace d'identification revendiqué comme mode de définition de soi » (Osty, 2003, p. 99), la culture du métier et ses savoirs se diffusent dans des espaces de socialisation. Nous en avons distingué trois que nous reprenons comme sous-thème dans la catégorie de la construction des savoirs : la formation, le terrain, la co-construction avec les pairs.

Les données de l'entretien sont traitées individuellement puis comparées selon la catégorisation annoncée, dans le but de faire apparaître les caractéristiques communes de l'IPE d'un IEN.

Pour compléter cette identification par l'analyse des récits de carrière, un questionnaire est diffusé. Nous présenterons sa déclinaison dans le chapitre 7.

Caractéristiques de l'IPE et de l'IPP sont à mettre en regard dans une démarche comparative, dans le but de mettre au jour ce qui fait consensus et tension. Notre intention est d'observer la manière dont les IEN s'approprient les prescriptions pour construire leur identité et s'émanciper.

Synthèse du chapitre 7

La méthode de recueil de données destinées à caractériser l'IPE est le récit de carrière par entretien individuel. 11 IEN répartis sur le territoire français ont participé à cette enquête. Les récits sont traités selon une démarche qualitative par analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021).

Le traitement des données s'effectue en deux étapes : la construction d'une ligne de carrière qui retrace le parcours de l'IEN, et une catégorisation thématique reprenant le cadre théorique.

La première étape met au jour le thème saillant du changement professionnel commun à tous les récits de carrière. Le parcours professionnel de chacun est représenté sous la forme d'une ligne de carrière.

La deuxième étape est l'analyse thématique des discours à partir des points théoriques développés dans le chapitre 4 : les valeurs (Schwartz, 2006), l'appropriation des normes par le travail pour s'accomplir, pour la reconnaissance et pour s'émanciper, ainsi que la construction des savoirs par la formation, par les expériences de terrain et par la co-construction avec les pairs.

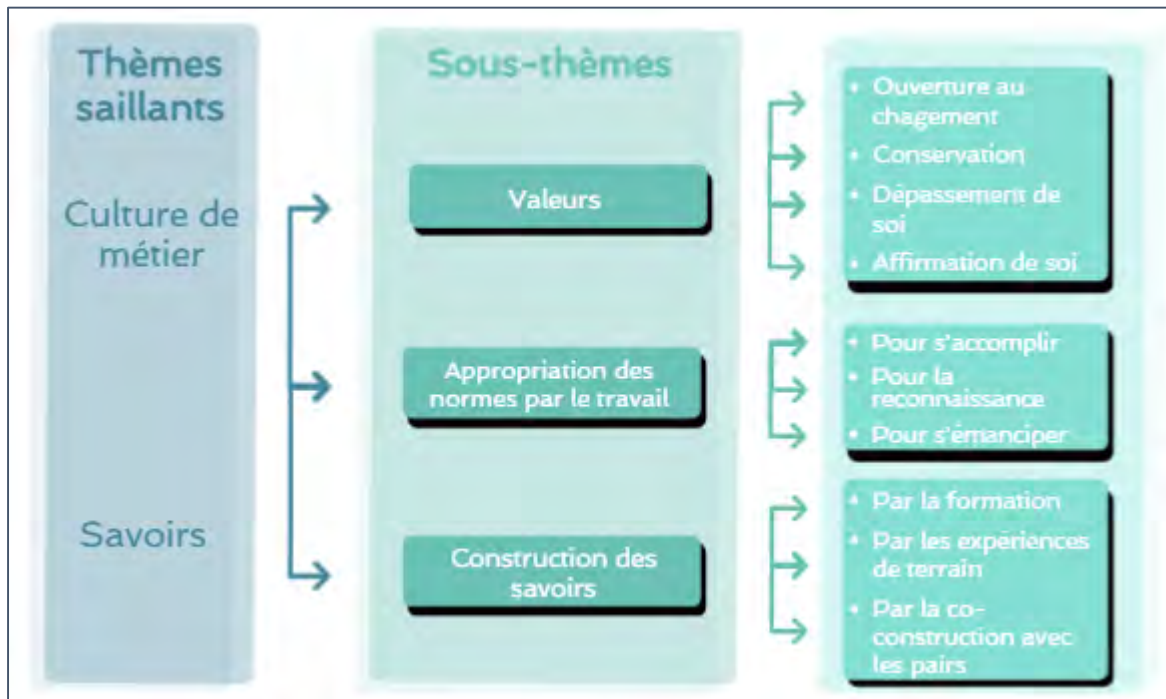


Schéma 22 : Catégories des données des récits de carrière (Bouhila, 2023)

Ces analyses thématiques permettent de caractériser l'Identité Professionnelle. Celle-ci est à comparer avec l'Identité Professionnelle Prescrite. Un questionnaire vient compléter ces données pour analyser les effets des réformes et des crises sur l'IPE.

Chapitre 8 - L'identité professionnelle exprimée dans les changements : enquêter par le questionnaire

Ce chapitre présente la troisième étape de notre travail empirique sur l'identité professionnelle des IEN. Les deux premiers recueils de données avaient pour but la définition et la caractérisation de l'identité professionnelle prescrite (IPP) et de l'identité professionnelle exprimée (IPE).

Nous avons complété les résultats des récits de carrière par un questionnaire⁵⁶. Ce chapitre présente cette méthode de recueil construite sur deux axes : les caractéristiques de l'IPE et les effets des réformes et des crises sur l'IPE. Il développe ensuite la méthodologie d'analyse des données recueillies.

1 - L'élaboration du questionnaire

Le questionnaire est conçu selon les principes théoriques de l'identité et du changement développés dans la deuxième partie de la thèse.

1.1 - La structure du questionnaire

Nous avons élaboré notre questionnaire⁵⁷ et en veillant à l'anonymat et au respect des normes RGPD. La méthode présente l'avantage de recueillir des données auprès d'un échantillon plus conséquent que l'entretien, tout en prenant compte de la contrainte de l'agenda de l'IEN. Il reprend les points clés développés de l'identité, et interroge également les changements politiques et sociaux soulevés dans notre partie théorique ; à savoir, les réformes depuis 2013, la crise sanitaire de 2020 et l'assassinat de Samuel Paty. L'enjeu est d'observer les effets de ces

⁵⁶ Annexe 6

⁵⁷ Le logiciel utilisé est celui de Lime Survey. Il est recommandé et financé par notre université.

différents changements sur l'identité professionnelle des IEN, autrement dit les conséquences, et de repérer ce qui transforme l'IEN et son identité professionnelle. La démarche est fondée sur notre cadrage théorique du changement, en référence au déclencheur et aux conséquences développés dans le chapitre 3 de la thèse.

Le questionnaire est structuré en cinq parties totalisant 28 questions sur le métier d'IEN, sur les effets des réformes, de la crise sanitaire et de l'assassinat de Samuel Paty sur le métier, puis sur la projection de soi et du métier dans l'avenir. Nous avons estimé une durée de réponse à 15 minutes et avons veillé à ce que les données récoltées respectent l'anonymat.

La première partie interroge la perception des différentes missions de l'IEN. Elle reprend les points de la circulaire du 11 décembre 2015⁵⁸ et questionne la place dans l'agenda et la satisfaction à exercer les différentes missions du référentiel. Elle poursuit également l'étude sur les valeurs professionnelles de l'IEN à partir d'une traduction des travaux de Schwartz, et soulève la question des valeurs ébranlées par l'exercice du métier lui-même.

La deuxième partie du questionnaire reprend différentes réformes du système éducatif de 2004 à 2020 et évalue les répercussions de ces déclencheurs de changement sur les IEN.

La troisième partie est centrée sur les conséquences des mesures politiques de restrictions sanitaires durant la pandémie de COVID-19. Elle interroge l'évolution des missions pendant cette crise sanitaire, requestionne les valeurs renforcées et ébranlées, ainsi que la qualité des relations avec les différents acteurs du système éducatif, incluant les parents.

La quatrième partie concerne cette fois les conséquences de l'assassinat de Samuel Paty et des politiques mises en place au retour des congés d'octobre 2020 après l'événement. Les IEN ont à se situer sur les mêmes questions qu'en partie 3 au regard de cette situation.

La dernière partie du questionnaire évalue la satisfaction à exercer, interroge la projection de chacun dans un avenir à moyen terme et récolte les avis sur le devenir du métier.

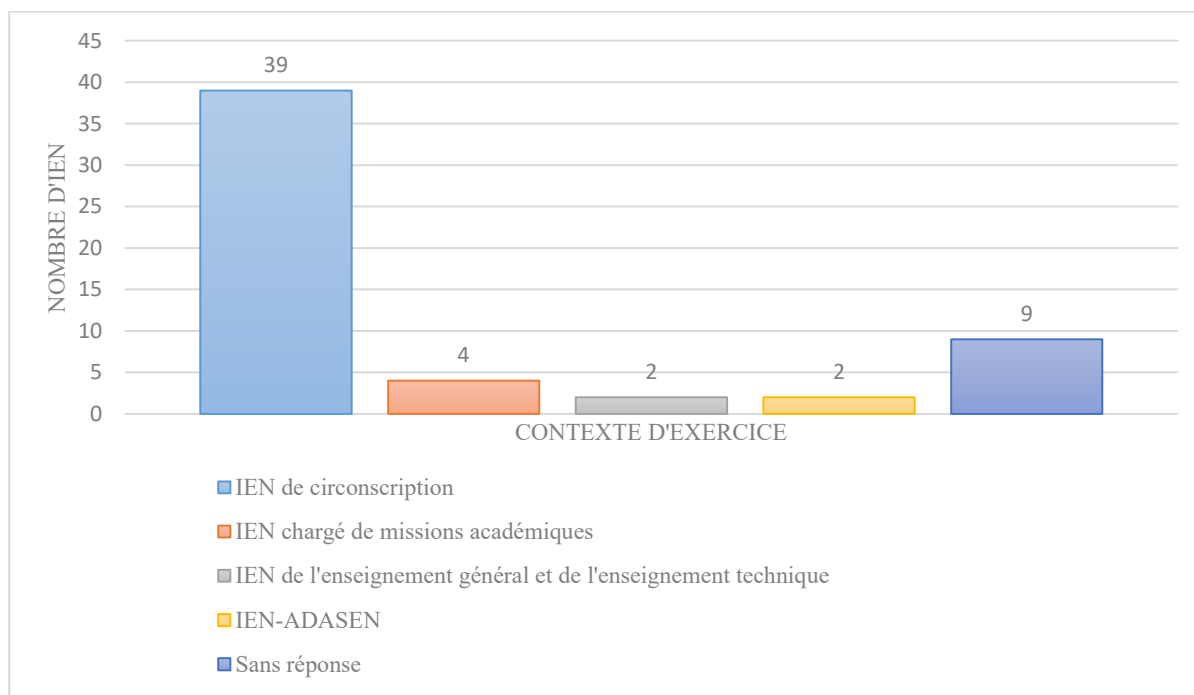
1.2 - Le corpus de répondants

Ce questionnaire a été diffusé sur les réseaux sociaux LinkedIn et Facebook, ainsi que par mail aux IEN de France répertoriés sur les sites académiques, de février 2022 à juillet 2022. Le lien a été consulté à 465 reprises pour un total de 56 IEN répondant à tout ou partie de l'enquête. Ce nombre semble relativement peu important au regard des consultations. A ce stade de notre enquête, nous ne sommes pas en mesure de le justifier. Nous restons sur les hypothèses de

⁵⁸ Circulaire n° 2015-207 du 11-12-2015

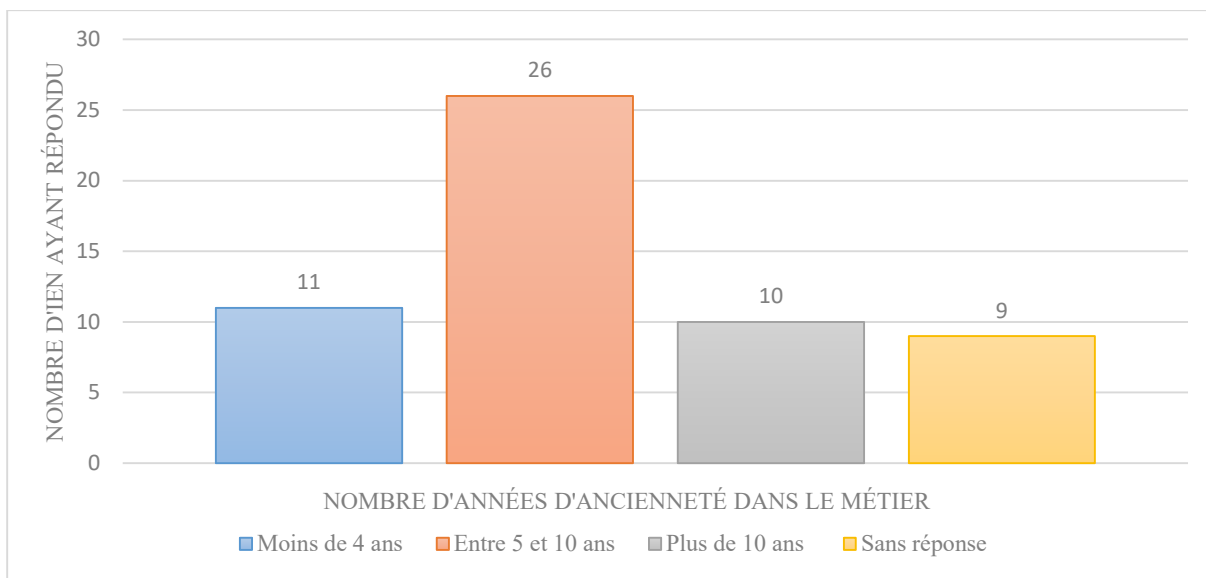
l'agenda chargé de l'IEN, d'un nombre de sollicitations conséquent pour diverses études, d'une consultation du questionnaire par curiosité, d'un manque d'intérêt pour notre recherche, ou d'un sentiment de déloyauté à répondre à une enquête qui n'est pas diffusée par la chaîne institutionnelle. Nous envisageons également que certains ont pu se rendre compte en consultant le questionnaire qu'ils ne faisaient pas partie du public ciblé.

Notre corpus est représenté par les graphiques ci-dessous (N = 56 répondants).



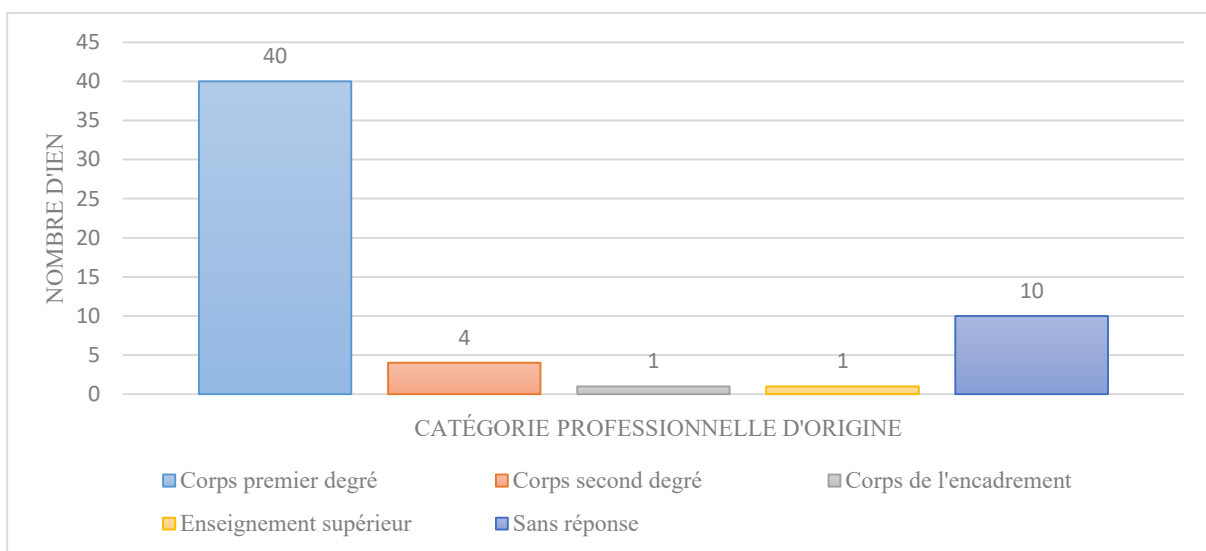
Graphique 2: Contexte d'exercice des IEN du corpus.

Le corpus est composé essentiellement d'IEN de circonscription issus du corps du premier degré, 2 exercent en tant qu'adjoints au DASEN, et 2 sont en charge de missions spécifiques au sein de leur académie (par exemple du Service Départemental de l'École Inclusive). 4 IEN exercent dans un contexte secondaire en lycée professionnel, ce sont les IEN de l'enseignement général et de l'enseignement technique.



Graphique 3 : L'ancienneté dans le métier des IEN du corpus.

La majorité a entre 5 et 10 années d'exercice dans la fonction, soient 26 répondants. 11 IEN ont moins de 4 ans d'expérience, 10 plus de 10 années.



Graphique 4 : Catégorie professionnelle d'origine des IEN du corpus.

La plupart des IEN sont issus à l'origine du corps d'enseignement du premier degré, 40 IEN. 4 étaient enseignants dans le secondaire, 1 IEN exerçait au préalable comme personnel de direction en collège-lycée (corps de l'encadrement). 1 IEN est originaire de l'enseignement supérieur.

Ainsi, selon les données recueillies, la majorité des IEN de notre corpus sont d'anciens professeurs des écoles ou instituteurs (40 répondants), la plupart représente des IEN de

circonscription (39 répondants) mais une relative proportion exerce en milieu académique (4 répondants), voire même en tant qu'adjoints au DASEN (2 répondants).

2 - La méthode d'analyse

Les réponses à ce questionnaire sont analysées selon une méthode mixte, qualitative et quantitative. Conçue à partir de questions à choix multiples, l'enquête laisse la part à l'expression individuelle pour compléter les positionnements. L'analyse est pensée en deux points : les caractéristiques identitaires de l'IPE et les effets du changement sur l'IPE.

2.1 - Les caractéristiques de l'IPE

L'analyse du questionnaire doit rendre compte des valeurs professionnelles des IEN, et a vocation à renforcer, compléter ou nuancer les résultats issus des récits de carrière. De plus, les questions 2 à 4 mettent en exergue la place des différentes missions et évaluent l'appréciation des IEN à les exercer. L'analyse des justifications permet de comprendre l'activité. L'étude comparée avec les récits de carrière peut faire apparaître des écarts entre les deux méthodes de recueils, et donc d'ouvrir un espace critique et nuancé dans la caractérisation de l'IPE.

2.2 - Observer le métier du point de vue de ceux qui l'exercent

La dernière partie du recueil est centrée sur le métier d'IEN. Nous interrogeons l'appréciation à l'exercer, l'attractivité et le rejet, le devenir envisagé, et comment l'enquêté s'y projette. Ces questions permettent d'évaluer la qualité de vie d'un IEN.

Cette partie propose une projection du métier dans l'organisation du système scolaire, d'aborder l'assurance et les craintes quant à l'avenir du métier. Elle développe la dimension identitaire de l'IEN dans son rapport au travail pour s'accomplir, pour être reconnu et pour s'émanciper⁵⁹.

⁵⁹ Cf chapitre 4 p 97 : Nous prolongeons notre réflexion sur le jeu dans la construction identitaire du côté des travaux de Broussal (2019). Dans une note de synthèse, il identifie :

trois dynamiques dans lesquelles l'individu est susceptible de s'engager en fonction de la situation qui est la sienne et de ses aspirations :

- l'émancipation permissive consiste en l'affranchissement de limites et de contraintes. Est désormais permis ce qui était interdit ;
- l'émancipation capacitive renvoie à une augmentation des pouvoirs physiques et psychiques de l'individu qui lui permet de rendre possible ce qui ne l'était pas jusque-là.
- l'émancipation éristique s'apparente à une lutte guerrière, celle-ci permettant de se soustraire y compris par la violence à tout ce qui pouvait faire obstacle à la réalisation de soi (Galichet, 2018, p. 33-34) (Broussal, 2019, p. 25).

Ces analyses posent un cadre identitaire de l'IEN de terrain. La deuxième partie du questionnaire étudie la question des effets des changements sur l'IPE. Les changements sont les réformes comme déclencheurs, et les conséquences des crises.

2.3 - Observer les conséquences du changement

La deuxième partie du questionnaire évalue les conséquences des réformes sur le métier d'IEN (lois, circulaires, protocoles nationaux) dans une visée heuristique.

2.3.1 - Observer les effets des réformes

Le tableau ci-dessous permet à chaque IEN de se positionner quant aux effets des réformes sur leur métier, en évaluant de 0 (aucune répercussion) à 5 (très fortes répercussions) les répercussions éprouvées. Les réponses seront traitées par analyse quantitative : elles sont traitées sous la forme d'un pourcentage « nombre de réponses dans la valeur /Nx100 » (N= 56 répondants) puis sont représentées sous la forme d'un graphique pour rendre compte de la proportion de réponses. Ce travail permet ensuite d'ordonner les réformes selon les répercussions de leurs effets sur le métier d'IEN.

Une question à réponse libre est laissée pour compléter les réformes non évaluées dans l'enquête.

Deux questions portent sur les réformes en cours : la fusion des corps IEN et IA-IPR, et la loi dite Rilhac qui reconnaît un statut à la fonction de directeurs d'écoles et accorde une délégation de l'autorité académique. Les IEN donnent leur avis sur les différentes répercussions que peuvent avoir ces réformes sur leurs missions. Ils se positionnent au choix parmi « je pense que oui, je suis incertain, je pense que non » dans divers items tels que la répercussion sur le salaire, sur la reconnaissance de leur travail, sur la collaboration avec les IA-IPR, sur le travail en circonscription, leur avis sur la fusion, sur les missions déléguées aux directeurs, et sur leur pouvoir d'agir.

Ces réponses sont traitées par analyse mixte. Nous analysons les réponses en terme de pourcentage pour faire apparaître comment se situent les IEN de notre corpus dans les différents items questionnés. L'approche qualitative ensuite apporte un aperçu des attentes et des projections des IEN au regard de ces changements en cours. La visée de ces questions est réflexive pour l'IEN, l'enjeu est de susciter une réflexion et une projection sur les réformes en œuvre et en cours.

2.3.2 - Observer les effets de la crise sanitaire et de l'assassinat de Paty

Les parties 3 et 4 du questionnaire s'attachent aux effets de la crise sanitaire et de l'assassinat de Samuel Paty dans le métier d'IEN. Ces situations ont généré la mise en place de protocoles de gestion de crise. Notre questionnaire interroge les effets de ces protocoles sur les missions des IEN par le positionnement entre « augmenter, sans changement, diminuer ». Il renseigne également la qualité des rapports entre les IEN et les différents acteurs du système scolaire parmi les choix « absents, rompus, dégradés, tendus, aléatoires, inchangés, apaisés, collaboratifs, renforcés, sereins ». L'étude des valeurs professionnelles est reprise dans ces deux contextes, elle permet d'observer celles qui ont été renforcées et ébranlées par les crises « Covid » et « Samuel Paty ».

Une analyse mixte rendra compte des conséquences des crises sur le métier d'IEN et sur l'IPE. L'analyse des données de ce questionnaire doit faire émerger ou réinterroger des caractéristiques complémentaires de l'IPE déterminées par l'analyse des récits de carrière.

Synthèse du chapitre 8

En synthèse, la méthodologie présentée dans ce chapitre s'inscrit dans la continuité du précédent sur l'identité professionnelle exprimée par les IEN. Elle a vocation à compléter les caractéristiques de l'IPE mis au jour dans les récits de carrière, mais aussi à les nuancer. L'évaluation de la satisfaction à exercer et l'analyse qualitative des arguments d'attractivité et de rejet du métier s'inscrivent dans une visée heuristique de l'activité et critique de l'identité. Elles interrogent la dimension du travail pour s'accomplir, pour la reconnaissance et pour s'émanciper.

La méthode de recueil par questionnaire prend en compte la dimension du changement et de ses effets sur l'identité professionnelle. Elle donne à voir le ressenti des IEN quant aux changements, et les conséquences des réformes depuis 2013 et des crises survenues en 2020 sur le métier d'IEN.

Cette méthodologie est à mettre en miroir avec celle réalisée précédemment lors d'entretiens semi-dirigés. La comparaison des résultats est traitée dans les conclusions de la thèse.

Conclusion de la partie 3

Cette troisième partie explicite les méthodes de recueil et d'analyse des éléments collectés. Pour rappel, la problématique s'articule entre identité professionnelle et changement. Notre partie théorique a fait découler 2 types d'identités professionnelles : celle prescrite par l'institution (l'IPP), et celle vécue et exprimée par les IEN du terrain (l'IPE). Notre enquête est conduite de sorte à mettre au jour les caractéristiques de l'IPP et l'IPE, puis de croiser ces dernières avec deux formes de changement : la réforme, comme fait politique, et la crise émanant de la sphère sociale. Notre intention est de faire apparaître les conséquences de ces changements sur les deux types d'identités professionnelles ciblées. Pour rappel, la problématique est représentée dans le schéma ci-dessous :

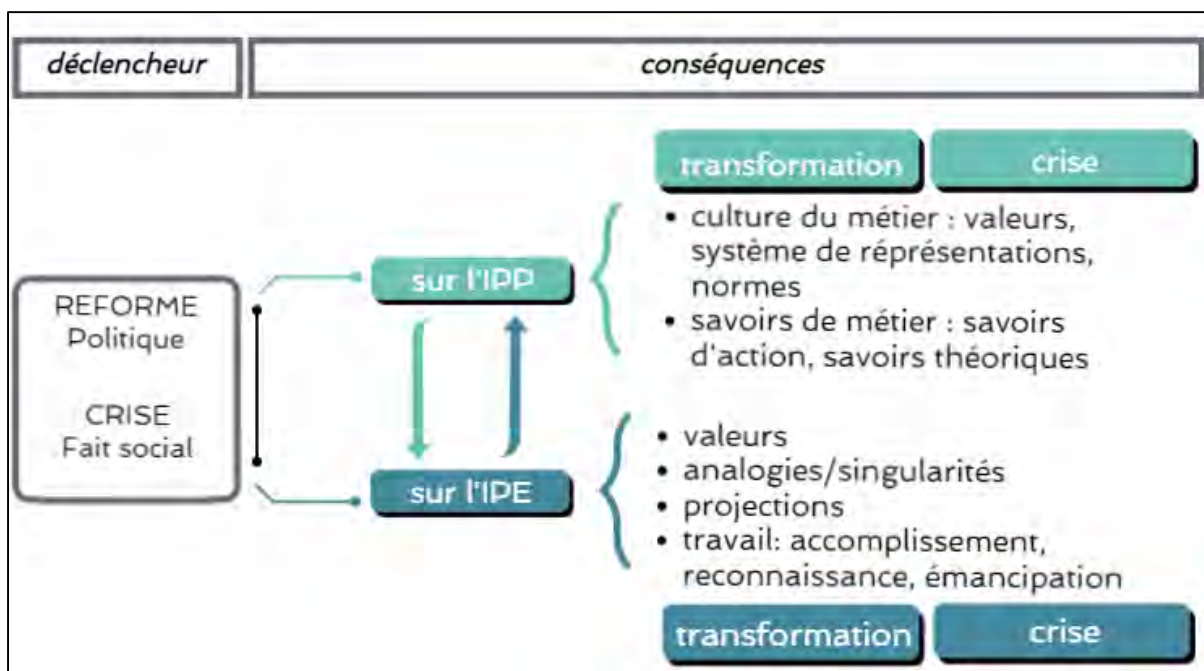


Schéma 23 : La problématique de la thèse (Bouhila, 2023)

Le but de la recherche est de faire apparaître les caractéristiques de l'IPP et de l'IPE, de qualifier les normes institutionnelles dans lesquelles les IEN doivent se conformer, et d'observer les écarts avec l'exprimé. Par cette caractérisation, nous nous intéressons à la manière dont les IEN s'approprient les normes et la culture institutionnelle, et à la façon dont le travail et l'activité permettent de s'accomplir, d'être reconnu et de s'émanciper du modèle.

Le chapitre 5 de cette partie introduit la structure de notre enquête en 3 méthodes de recueil et d'analyse.

Le sixième chapitre présente la méthodologie qui se réfère à l'IPP. Les données textuelles sont recueillies dans les rapports de jury de 2019 à 2022. Cette méthode donne lieu à une analyse qualitative par thématique à partir de notre cadre théorique.

Le septième chapitre, cœur de l'enquête, explicite la méthode et l'analyse qui conduisent aux caractéristiques de l'IPE. Au cours d'entretiens semi-dirigés individuels, 11 IEN font le récit de leur carrière d'IEN. Les données recueillies sont traitées par analyse thématique dont la catégorisation est fondée sur les points théoriques de l'identité.

Le dernier chapitre de cette partie s'inscrit dans le prolongement du précédent. La méthode par questionnaire est construite en 2 volets : les caractéristiques de l'IPE et les effets du changement sur l'IPE. Elle donne à voir des nuances dans les résultats trouvés sur l'IPE. La méthodologie d'enquête met en lumière les conséquences des réformes depuis 2013 et des crises de 2020 sur l'IPE.

Le tableau ci-dessous en est un récapitulatif.

Tableau 7: La méthodologie de la recherche

Phase	Focale	Recueil de données	Analyse des données
1	IPP et changements	Rapports de jury de 2019 à 2022	Thématique, qualitative et quantitative
2	IPE	Entretien semi-dirigé, récit de carrière	Thématique, qualitatif
3	IPE et changements	Questionnaire	Qualitative et quantitative

Partie 4

*Le diptyque identitaire et les
effets du changement*

Chapitre 9 - Les caractéristiques de l'identité professionnelle prescrite

Ce chapitre présente les résultats des rapports de jury de 2019 à 2022. Le tableau ci-dessous reprend cette phase de la recherche et détaille les points clés de l'analyse et des résultats.

Tableau 8 : La phase 1 de la méthodologie de la recherche (Bouhila, 2023)

Phase	Focale	Recueil de données	Analyse des données	Analyse et résultats
1	IPP et changements	Rapports de jury de 2019 à 2022	Thématique, qualitative quantitative	<ul style="list-style-type: none">- Analyse et caractérisation des valeurs prescrites.- Analyse et résultats des effets du changement sur les valeurs prescrites.- Analyse et caractérisation du système de représentation, des normes et des savoirs prescrits.- Caractérisation de l'IPP.

Ce chapitre est construit en quatre parties. La première partie présente les résultats de l'analyse thématique et caractérise les valeurs de l'IPP. La deuxième explicite les effets du changement sur les valeurs de l'IPP. La troisième partie met au jour les résultats de l'analyse du système de représentation, des normes et des savoirs. Enfin, la dernière partie caractérise le profil de l'IPP.

1 - Les valeurs prescrites dans les rapports de jury

L'analyse thématique de l'ensemble des rapports de jury a permis d'identifier une série de valeurs recueillies⁶⁰ : l'engagement, la cohérence, l'adaptabilité, la loyauté, la conformité/le respect, la bienveillance, l'autorité et la laïcité. Nous rappelons que « respect » et « conformité » ont été regroupés en raison de leur proximité sémantique.

L'enjeu est cerner les valeurs dominantes de l'IPP pour notre étude de ses caractéristiques.

1.1 - Une identité prescrite aux valeurs conservatrices

Les résultats de l'analyse qualitative⁶¹ sont représentés par le schéma ci-dessous repris de notre synthèse du chapitre 6. Celui-ci met en exergue une des caractéristiques de l'identité prescrite de l'IEN.

⁶⁰ Voir chapitre 6

⁶¹ Catégorisation en annexe 7



Schéma 24: Catégorisation des valeurs de l'IPP d'après Schwartz (2006) (Bouhila, 2023)

A travers ce schéma, l'analyse qualitative par la catégorisation des valeurs inspirée de Schwartz (2006) rend compte d'une prescription identitaire qui oscille majoritairement entre la conservation et le dépassement de soi. Le respect, la conformité, la cohérence et la loyauté sont les valeurs qui assurent la protection et le maintien du système. L'engagement et la laïcité sont des valeurs incluses au projet politique de l'institution, celui tourné vers autrui dont l'objectif est « la réussite des élèves »⁶².

L'analyse qualitative montre donc que conservation et dépassement de soi (Schwartz, 2006) sont donc liés par le projet politique. L'IEN attendu adhère à ces valeurs et au projet, et ce, de manière inconditionnelle.

⁶² Citation des rapports de jury de 2019 à 2022

1.2 - La bienveillance et la laïcité

Ces deux valeurs figurent dans les lois qui ont réformé le système scolaire. Cependant, l'une est une valeur de l'école « Conforter une école bienveillante et exigeante » (2013), l'autre est une valeur inscrite dans la constitution de 1958.

1.2.1 - La bienveillance prescrite

La bienveillance « relève du dépassement des intérêts égoïstes » (Schwartz, 2006, p. 937). Elle favorise l'harmonie inter-individus et le sentiment d'appartenance à un collectif. Dans notre recueil, la bienveillance est une valeur présente et reconnue dans les rapports de jury. Cependant, elle n'est pas véhiculée comme une prescription d'égard envers autrui, mais plutôt comme une mise en garde contre un usage stéréotypé et politisé du terme depuis la loi de 2013 sur la refondation de l'École.

Tableau 9: Recueil de la valeur "bienveillance" dans les rapports de jury de 2019 à 2022

Valeur	Années	Extraits du rapport
Bienveillance	2019	cherchent à caser des mots-clefs (« école bienveillante ») un discours stéréotypé sur la bienveillance
	2020	cherchent à caser des mots-clefs (« école bienveillante ») un discours stéréotypé sur la bienveillance
	2021	La bienveillance ou les qualités d'une gestion des ressources humaines se mesurent moins à des mots qu'à une démarche structurée, respectueuse des textes et adaptée discours stéréotypé sur la bienveillance et sur l'évaluation, sans savoir aller au-delà.
	2022	La bienveillance et la qualité d'une gestion des ressources humaines se mesurent moins à des mots qu'à une démarche structurée. Discours stéréotypé sur la bienveillance

La bienveillance est institutionnalisée dans le cadre de la création du référentiel de l'éducation prioritaire de 2014 à travers l'axe « Conforter une école bienveillante et exigeante ». Par sa reprise nuancée dans les rapports de jury, cette valeur prescrite semble se diffuser dans la culture

des professionnels de l'école, jusqu'aux candidats du concours d'IEN plusieurs années après la promulgation. La loi dite Blanquer de 2019 « Pour une école de la confiance » ne reprend pas le terme et introduit la valeur de « confiance ». Cette dernière n'est cependant pas reprise dans les rapports de jury de notre corpus.

Cette critique des jurys contre un usage politisé et stéréotypé de la bienveillance n'est pas associée à une recommandation ou à une opérationnalisation dans l'activité. Les rapports ne font état que d'une « démarche structurée » de la bienveillance institutionnalisée sans pour autant expliciter l'attendu des textes législatifs.

1.2.2 - La laïcité

Le jury se montre critique également face aux discours des candidats qui manquent d'illustrations pratiques en ce qui concerne la laïcité.

Tableau 10 : Recueil de la valeur "laïcité" dans les rapports de jury de 2019 à 2022

Valeur	Années	Extraits du rapport
Laïcité	2019	se mettre au clair sur des notions souvent mobilisées, mais rarement explicitées correctement et complètement, comme par exemple la laïcité.
	2020	<p>Par ailleurs, si le CRIEN ne vise évidemment pas à recruter des spécialistes de la laïcité, l'ignorance ou l'imprécision des connaissances sur cette question étonnent</p> <p>une difficulté à cerner la notion de laïcité,</p> <p>Il est un fait que le vade-mecum "La Laïcité à l'école" est peu connu,</p> <p>Au-delà des questions de laïcité, c'est l'ensemble des droits et obligations des agents publics qui apparaissent souvent flous</p> <p>comportements (loi "déontologie" d'avril 2016) : probité, intégrité, dignité, impartialité, neutralité et... laïcité)</p> <p>Il faut aussi impérativement se mettre au clair sur des notions souvent mobilisées, mais rarement explicitées correctement et complètement, comme par exemple la laïcité</p>
	2021	<p>donner une définition simple et claire de la laïcité,</p> <p>il peut se référer pour préciser certains points, en l'occurrence le <i>vademecum</i> de la laïcité, encore trop peu connu par les candidats.</p> <p>cerner la notion de laïcité</p> <p>la laïcité est établie avec la loi de séparation des églises et de l'État de 1905</p> <p>la laïcisation des enseignements</p> <p>les règles relatives aux espaces scolaires et aux agents publics en matière de laïcité.</p> <p>questions de laïcité</p> <p>obligations de comportements (loi "déontologie" d'avril 2016) : probité, intégrité, dignité, impartialité, neutralité et... laïcité).</p> <p>Il faut aussi impérativement se mettre au clair sur des notions souvent mobilisées, mais rarement explicitées correctement et complètement, comme par exemple la laïcité.</p> <p>donner une définition simple et claire de la laïcité,</p> <p>peut se référer pour préciser certains points, en l'occurrence le <i>vademecum</i> de la laïcité,</p>
	2022	<p>donner une définition simple et claire de la laïcité,</p> <p>il peut se référer pour préciser certains points, en l'occurrence le <i>vademecum</i> de la laïcité,</p> <p>cerner la notion de laïcité</p> <p>la laïcité est établie avec la loi de séparation des églises et de l'État de 1905</p> <p>les règles relatives aux espaces scolaires et aux agents publics en matière de laïcité</p> <p>Au-delà des questions de laïcité, c'est l'ensemble des droits et obligations des agents publics</p> <p>obligations de comportements (loi "déontologie" d'avril 2016) : probité, intégrité, dignité, impartialité, neutralité et... laïcité).</p> <p>se mettre au clair sur des notions souvent mobilisées, mais rarement explicitées correctement et complètement, par exemple la laïcité</p> <p>une définition simple et claire de la laïcité</p> <p>préciser certains points, en l'occurrence le <i>vademecum</i> de la laïcité,</p> <p>un plan de formation de grande ampleur aux valeurs de la république et à la laïcité,</p>

A partir du rapport de jury du concours de 2020 publié après l'assassinat de Samuel Paty, les données recueillies concernant la laïcité prescrite renvoient les candidats vers le *vademecum* rédigé d'abord en 2018, puis actualisé en 2021. Elles recommandent l'appui sur ce texte institutionnel, ce qui en fait une valeur dont les savoirs en jeu ont été réfléchis par un collectif. Non seulement l'IEN est le défenseur de la laïcité mais il en est également le vecteur. L'inscription de la laïcité dans la constitution française fait prendre une dimension légale à la valeur : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée » (1958). La laïcité dépasse l'éthique, dont la visée est « la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (Ricœur, 1991), la déontologie, définie « comme l'ensemble des règles et des devoirs qui régissent une profession » (Prairat, 2007) et le cadre institutionnel. La laïcité relève du droit et du devoir communs auxquels se soumet l'Etat et tout résidant.

Ainsi, si nous comparons les valeurs « laïcité » et « bienveillance », toutes deux sont inscrites et reconnues dans les prescriptions institutionnelles. Cependant, la laïcité, comme valeur républicaine, transcende le caractère politisé que peut prendre toute valeur qui s'inscrirait dans une loi ou un texte institutionnel, « Pour une école de la confiance » (2019), « Conforter une école bienveillante et exigeante » (2013). La valeur « laïcité » dépasse de ce fait les caractéristiques de l'IPP. Depuis l'attentat de 2020 qui a touché l'École, sa réinscription dans les textes institutionnels lui confère une dimension institutionnelle et conservatrice retrouvée jusque dans les injonctions des rapports de jury, et qui en fait une valeur caractéristique de l'IPP. Ce constat sera présenté plus loin dans l'approche longitudinale des textes. L'IEN attendu est celui qui sait faire vivre dans son activité la laïcité prescrite, conformément au *vademecum*, un outil de référence commun au service de l'uniformisation. La bienveillance, quant à elle, apparaît comme une valeur aux contours et à la mise en œuvre plus flous dans les données du corpus. Associée au domaine des ressources humaines, elle semble relative à une valeur sans critères identifiés, et paraît même singulière à chaque IEN qui l'opérationnalise dans le cadre des réformes en cours, sans que les rapports de jury référencent un guide reconnu.

1.3 - L'ouverture au changement

Dans notre diagramme des valeurs (figure 1) inspiré de la catégorisation de Schwartz (2006), l'adaptabilité est prise comme une valeur selon la définition de Schwartz (2006, p. 931). Elle est liée aux affects et motive l'action. Proche de la définition de l'autonomie selon l'auteur, l'adaptabilité prescrite est une quête d'équilibre dans les changements et les tensions, dont la

finalité attendue est « le contrôle et la maîtrise » (2006, p. 932) de la situation et la solution trouvée. Elle est relative à l'ouverture au changement.

Tableau 11 : Recueil de la valeur "adaptabilité" dans les rapports de jury de 2019 à 2022

Valeur	Années	Extraits du rapport
Adaptabilité	2019	La posture est bien adaptée à la situation La qualité de la langue est adaptée d'apporter des réponses adaptées aux situations rencontrées
	2020	La posture est bien adaptée La qualité de la langue est adaptée apporter des réponses adaptées aux situations rencontrées et de faire vivre la loyauté
	2021	La posture est bien adaptée La qualité de la langue est adaptée apporter des réponses adaptées aux situations rencontrées une démarche structurée, respectueuse des textes et adaptée à la situation des personnels et des élèves
	2022	La posture est bien adaptée La qualité de la langue est adaptée d'apporter des réponses adaptées aux situations rencontrées et de faire vivre la loyauté une démarche structurée, respectueuse des textes et adaptée à la situation des personnels et des élèves.

Ainsi, l'IEN attendu par l'institution doit faire preuve d'adaptabilité, donc d'ouverture au changement, alors même qu'il doit en même temps démontrer des valeurs de conservation pour protéger le système. Cette prescription des rapports fait apparaître une mise en tension qui pourrait être contradictoire.

Cette dimension [d'ouverture au changement et de conservation] rend compte du conflit entre les valeurs qui mettent en avant l'indépendance de la pensée, de l'action et des sensations ainsi que la disposition au changement (autonomie, stimulation), et celles qui mettent l'accent sur l'ordre, l'autolimitation, la préservation du passé et la résistance au changement (sécurité, conformité, tradition). (Schwartz, 2006, p. 937)

Aussi, l'étude du profil des candidats met en exergue l'ouverture au changement comme un atout caractéristique de l'IPP.

Un parcours riche et varié dans le premier degré est incontestablement un atout, par la connaissance qu'il donne des questions d'enseignement, du fonctionnement des écoles, de la formation des enseignants et, pour ceux qui ont fait fonction, des questions liées au pilotage d'une circonscription.⁶³

Dans sa sélection, le jury relève les parcours marqués par le changement, qu'ils prennent la forme d'une prise de poste ou d'une diplomation :

Les dossiers de ces candidats étudiés par le jury relèvent majoritairement de trois catégories de personnels : IEN faisant-fonction, conseillers pédagogiques, directeurs/maîtres formateurs. Leurs parcours professionnels sont généralement convaincants, les dossiers présentant de surcroît un ou plusieurs diplômes professionnels attestant de la volonté de se former, parfois jusqu'à une date très récente.

Ainsi, le changement dans le parcours et l'ouverture au changement sont des caractéristiques de l'identité professionnelle prescrite.

1.4 - L'engagement et la loyauté

L'engagement est une valeur prescrite dans les rapports de jury de 2019 à 2022 (annexe ???). Nous l'avons catégorisé dans le grand ensemble de la conservation et du dépassement de soi dans le chapitre 5.

La loyauté est une valeur prescrite dans les rapports, sans trop être explicitée et sans évolution d'une année sur l'autre. L'IEN attendu doit se montrer loyal envers l'institution et assumer cette posture en la manifestant. C'est une valeur que nous avons doublement catégorisée dans le dépassement de soi et la conservation (Schwartz, 2006). Elle fait référence selon le recueil ci-dessous, à l'honnêteté et la transparence vis-à-vis de l'institution Éducation nationale « Être loyal envers l'institution, c'est aussi être capable de porter un regard lucide sur ses forces et faiblesse ».

⁶³ Extrait du rapport de jury

Tableau 12: Recueil de la valeur "loyauté" dans les rapports de jury de 2019 à 2022

Valeur	Années	Extraits du rapport
Adaptabilité	2019	La loyauté est globalement très bien assumée Être loyal envers l'institution, c'est aussi être capable de porter un regard lucide sur ses forces et faiblesses faire vivre la loyauté
	2020	La loyauté est globalement très bien assumée Être loyal envers l'institution, c'est aussi être capable de porter un regard lucide sur ses forces et faiblesses pour la rendre encore plus performante faire vivre la loyauté
	2021	loyauté est globalement très bien assumée, Être loyal envers l'institution faire vivre la loyauté
	2022	La loyauté est globalement très bien assumée Être loyal envers l'institution, c'est aussi être capable de porter un regard lucide d'apporter des réponses adaptées aux situations rencontrées et de faire vivre la loyauté loyauté institutionnelle.

La loyauté prescrite dans une organisation professionnelle interroge, en raison de l'aspect presque féodal que le terme peut renvoyer à l'ère où les notions du Nouveau Public Management sont explicitement déclinées dans les organisations publiques. Calin (2012) va jusqu'à renvoyer le terme « à des systèmes relationnels très éloignés des idéaux politiques et sociétaux contemporains ». Nous observerons de quelle manière cette valeur apparaît dans les données des récits de carrière, du côté de l'identité professionnelle exprimée par les IEN. Ce point sera traité dans le prochain chapitre.

L'approche longitudinale permet d'observer l'évolution du prescrit dans une temporalité réduite. Pour rappel, nous avons sélectionné ce corpus de rapports de jury de 2019 à 2022 pour observer les effets des crises de 2020 sur l'IPP, mais aussi dans un souci de cohérence rédactionnelle. En effet, ces données ont été rédigées par un même comité⁶⁴.

⁶⁴ « Au terme de son mandat de quatre ans, le président de cette session 2022 tient à remercier la vice-présidente comme l'ensemble des membres du jury depuis la session 2019 » p. 9, Rapport du jury session 2022

1.5 - L'affirmation de soi

L'affirmation de soi est marquée dans les rapports de jury par la valeur d'autorité. La valeur de réussite, relative également à cet ensemble, n'est présente que pour signifier celle « des élèves ». Elle n'est pas mentionnée comme caractéristique propre à l'IEN et qui aurait pu se rapprocher de l'ambition personnelle.

L'autorité est la valeur associée au pouvoir et repose sur l'adhésion au principe de hiérarchie sociale des membres de l'organisation (Schwartz, 2006).

Tableau 13: Recueil de la valeur "autorité" dans les rapports de jury de 2019 à 2022

Valeur	Années	Extraits du rapport
Autorité	2019	Dans l'ensemble, les candidats ont plutôt une bonne compréhension de l'exercice de l'autorité
	2020	Les rôles, statuts et missions de tous les acteurs du premier degré sous l'autorité de l'IEN doivent être connus Dans l'ensemble, les candidats ont plutôt une bonne compréhension de l'exercice de l'autorité
	2021	Les rôles, statuts et missions de tous les acteurs du premier degré sous l'autorité de l'IEN doivent être connus. Dans l'ensemble, les candidats ont plutôt une bonne compréhension de l'exercice de l'autorité
	2022	Les rôles, statuts et missions de tous les acteurs du premier degré sous l'autorité de l'IEN doivent être connus. les candidats ont plutôt une bonne compréhension de l'exercice de l'autorité, assumer un positionnement d'autorité face à des situations qui engagent le bon fonctionnement

Ce recueil des valeurs d'affirmation de soi montre que les textes n'attendent pas un IEN aux ambitions affirmées. L'IEN prescrit semble finalement marqué par une identité qui affirme son autorité de cadre, plus qu'il n'assume ouvertement son attrait pour le pilotage.

2 - Les effets du changement sur les valeurs prescrites

L'analyse qualitative mérite d'être complétée par une approche quantitative, ceci afin de préciser les premiers résultats. Elle est réalisée sur une approche longitudinale entre 2019 et 2022, puis globale à partir des données recueillies sur l'ensemble des quatre années.

2.1 - L'apport de l'étude longitudinale des valeurs

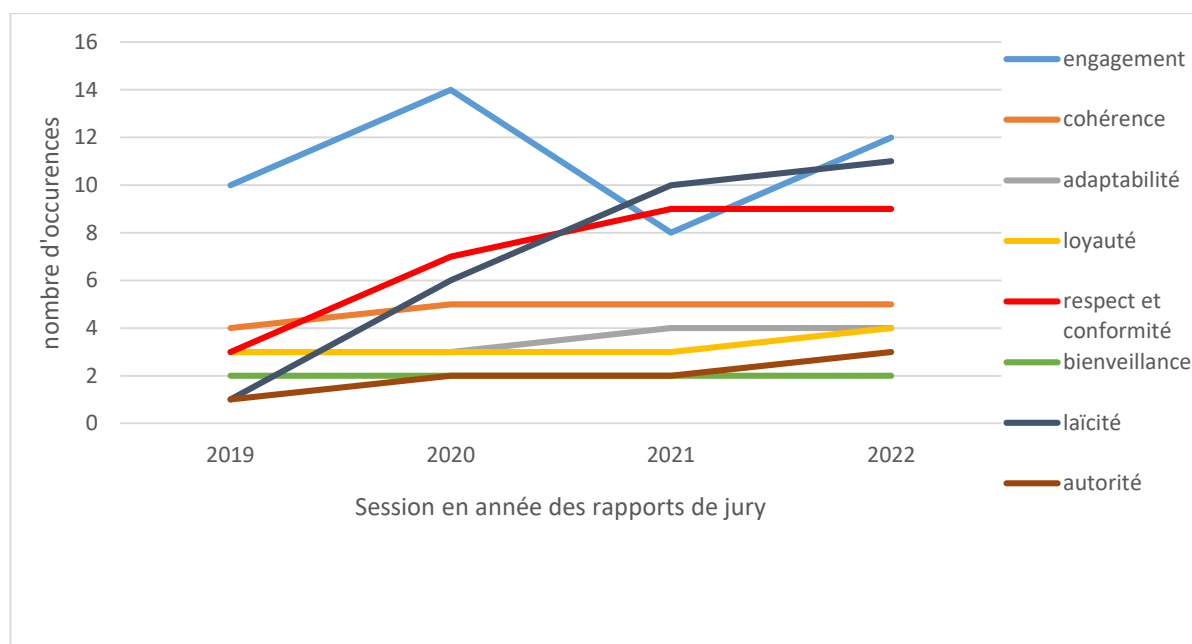
Notre postulat est que les occurrences d'une même valeur proportionnent l'importance accordée à l'IPP de l'IEN. A partir de la liste établie plus haut, nous avons collecté les mots dérivés du même radical pour comptabiliser les occurrences⁶⁵ (N=nombre d'occurrences de la valeur prescrite par année).

Tableau 14: Occurrences des valeurs prescrites par année dans les rapports de jury de 2019 à 2022

Valeurs prescrites	2019	2020	2021
engagement	10	14	8
cohérence	4	5	5
adaptabilité	3	3	4
loyauté	3	3	3
respect et conformité	3	7	9
bienveillance	2	2	2
laïcité	1	6	10
autorité	1	2	2

Le graphique ci-dessous met en exergue l'évolution des occurrences de chaque valeur par année, dans une visée comparative.

⁶⁵ En annexe 8



Graphique 5 : Evolution des occurrences des valeurs entre 2019 et 2022 dans les rapports de jury⁶⁶

La cohérence, l'adaptabilité et la loyauté sont relativement stables et de proportion similaire (entre 3 et 5 occurrences par année). La bienveillance est la valeur la moins répétée, deux occurrences par année. Ce graphique montre que l'engagement reste une valeur forte quelle que soit l'année, elle tend à se renforcer en 2020 et 2022. Les valeurs de respect et de conformité, peu retrouvées en 2019, sont en recrudescence depuis 2020, tout comme la laïcité qui suit un pic depuis 2020.

Nous justifions cette augmentation soudaine par des changements imposés (Marcel, 2014) que nous avons cités en première partie : la crise sanitaire et l'assassinat de Samuel Paty en 2020.

2.2 - Les effets de la crise sanitaire et de l'assassinat de Samuel Paty

Le confinement inédit et la peur liée à la propagation du virus de 2020 semblent avoir eu des répercussions dans les rapports de jury, donc dans l'IPP de l'IEN. De même, l'assassinat de Samuel Paty a été qualifié par les autorités comme acte terroriste portant atteinte à la laïcité et à l'Etat.

Les occurrences des valeurs « engagement », « laïcité » et « respect et conformité » sont à la hausse depuis 2020. Nous interprétons cette augmentation comme la manifestation de changements exceptionnels dans la culture de l'organisation et l'IPP de l'IEN. Selon nous, les

⁶⁶ Il s'agit de variables discrètes, mais pour la lisibilité, nous avons eu recours à des courbes.

deux événements identifiés de 2020 marquent une rupture dans le système de l'Éducation nationale, jusqu'aux prescriptions identitaires des individus et d'un collectif de son organisation. Cette évolution soudaine des rapports de jury montre que l'Etat est dans une phase de recherche de solutions nouvelles pour faire face au changement imposé : à savoir, produire des professionnels cadres conservateurs du système préexistant. Les résultats tirés de l'analyse de ce corpus montrent que la situation sanitaire et l'assassinat de Samuel Paty sont générateurs d'une crise de l'organisation.

2.3 - La bienveillance prescrite, un effet des réformes

Les données quantitatives renforcent nos interprétations qualitatives présentées dans ce chapitre. La bienveillance est la valeur la moins répétée (deux occurrences par année). En 2019 et 2020, la valeur est employée dans le contexte politique de la réforme de la refondation de 2013 et de 2019 « Pour l'école de la confiance », « cherchent à caser des mots-clefs (« école bienveillante »). En 2021 et 2022, les textes font référence au « discours stéréotypé sur la bienveillance ». L'ancrage politique prescriptif de cette valeur est explicite dans les rapports. La bienveillance prescrite est donc une valeur induite par les réformes. Sans paraître prioritaire dans l'IPP, elle semble même controversée par les discours politisés.

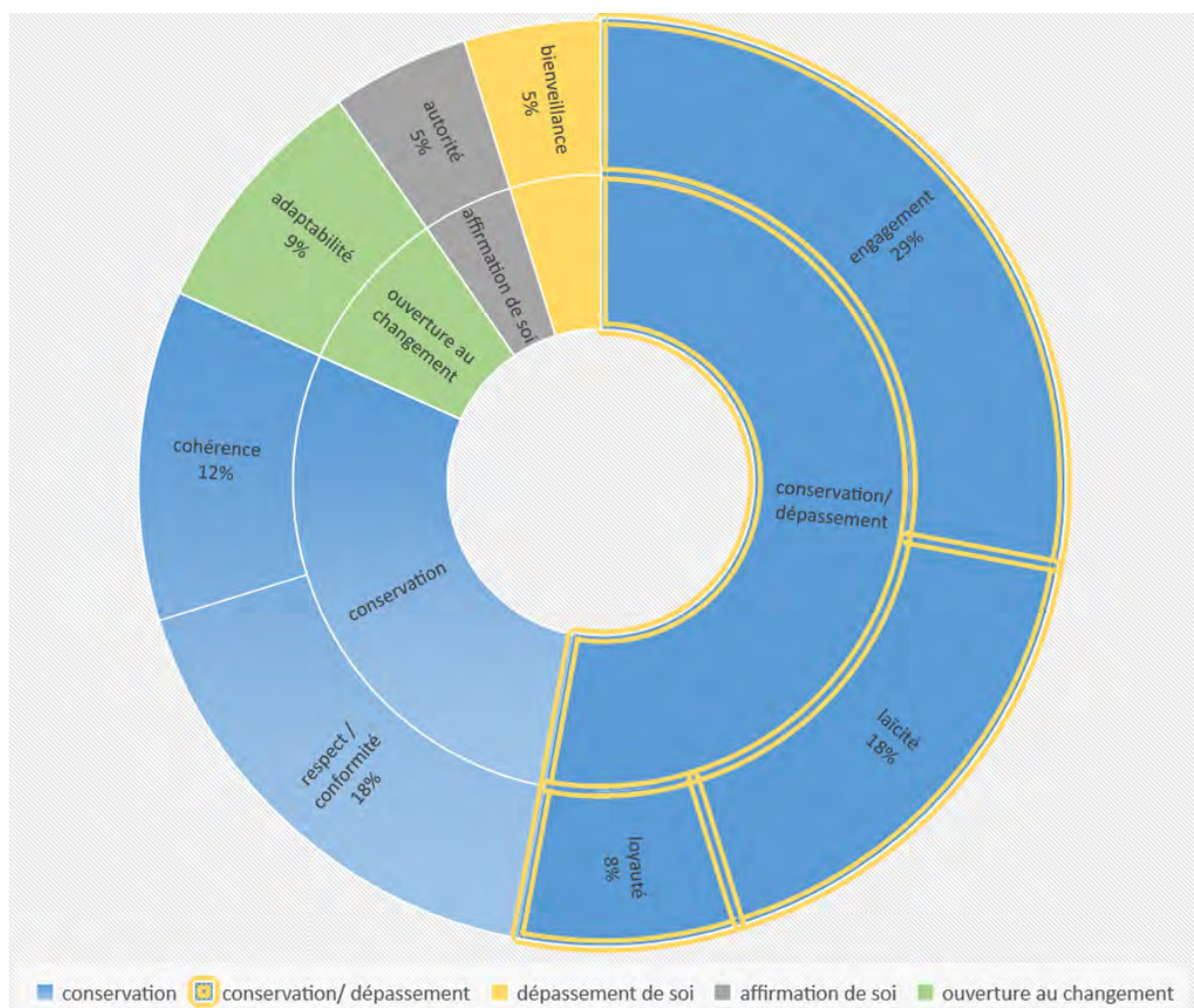
2.4 - Les valeurs prescrites par proportion

Nous avons calculé un pourcentage moyen de ces données ($\% = \frac{\text{occurrences de la valeur}}{N} \times 100$) afin d'établir un profil moyen des valeurs de l'IPP ces quatre dernières années. (N= nombre total d'occurrences de l'ensemble des valeurs comptabilisées sur l'ensemble des années, soit N = 162).

Tableau 15: Pourcentage des occurrences des valeurs sur l'ensemble des rapports de 2019 à 2022

Valeurs prescrites	Nombre d'occurrences	Pourcentage
	entre 2019 et 2022	
engagement	44	29
laïcité	28	18
respect et conformité	28	18
cohérence	19	12
adaptabilité	14	9
loyauté	13	8
bienveillance	8	5
autorité	8	5

Nous avons croisé les données de ce tableau avec la catégorisation des valeurs selon Schwartz. De cette manière, le graphique élaboré ci-dessous donne un aperçu respectueux des proportions de chaque valeur dans l'IPP.



Graphique 6: Proportion (%) des valeurs de l'IPP catégorisées dans les grands ensembles selon Schwartz (2006) (Bouhila, 2023)

Conçu à partir de l'analyse quantitative, ce graphique vient préciser et infirmer notre première interprétation de l'analyse qualitative. En effet, la « conservation » et « le dépassement de soi » sont les domaines de valeurs dominants de l'IPP. Cependant, le maintien de la continuité par les valeurs conservatrices apparaît prioritaire dans les caractéristiques de l'IPP. L'ouverture au changement, sous la valeur d'adaptabilité, reste souhaitée et même nécessaire ; le système est en crise, en trouver l'issue passe par une recherche de solutions transformatives de l'organisation (Morin, 2020). L'affirmation de soi semble le moins spécifique dans le prescrit.

3 - Le système de représentation, les normes et les savoirs

Les données des rapports de jury ont été catégorisées selon le système de représentation, les normes et les savoirs⁶⁷. Certaines sont répertoriés dans plusieurs thèmes.

3.1 - Le recueil du « système de représentation »

La catégorie « système de représentation » a été scindée en deux sous-thèmes communs aux données relevées : le positionnement et la posture.

Système de représentation	
<i>Posture</i>	<i>Positionnement</i>
<p>-La posture est bien adaptée à la situation ; L'émotion sans doute très présente chez certains est bien maîtrisée. La qualité de la langue est adaptée.</p> <p>-Dans cette partie de l'épreuve d'admission, les meilleurs candidats sont ceux qui font aux questions du jury des réponses contextualisées permettant à la commission d'apprécier une posture et un positionnement au regard du futur métier.</p>	<p>-leur capacité à se positionner en cadre de l'éducation nationale.</p> <p>-La posture réelle et le positionnement de l'inspecteur avec les différents acteurs, notamment les liens entre le chef d'établissement et l'IEN, les prérogatives dans le cadre scolaire des uns et des autres restent pour nombre de candidats difficiles à appréhender.</p> <p>- Les réponses montrent qu'ils ont du mal à imaginer comment accompagner une équipe, un établissement, identifier la plus-value d'un inspecteur dans le cadre de la contractualisation ou de l'évaluation d'un établissement.</p>

Graphique 7: Extraits de la catégorie « système de représentation » du rapport de jury de 2019

Les données de cette catégorie sont globalement similaires et reprises d'un rapport à l'autre entre 2019 et 2022.

3.2 - Le recueil des « normes du métier »

L'extrait ci-dessous propose un aperçu du recueil.

⁶⁷ Voir la grille en annexe 9

Normes

-Les candidats qui se distinguent sont ceux qui font preuve de sincérité, de modestie, de conviction et qui ont une vision stratégique des missions qui les attendent

-À cet effet, signalons que l'usage d'un jargon pseudo-pédagogique serait plutôt de nature à convaincre de l'absence de maîtrise des contenus, et doit être évité.

-Rappelons que la méconnaissance des programmes constitue un obstacle rédhibitoire à l'exercice des missions d'évaluation, de contrôle, et d'accompagnement.

-en capacité de s'exprimer sur les questions d'actualité les plus marquantes du système éducatif

-L'épreuve cherche aussi à apprécier le bon sens, qui est souvent la clé d'un pilotage serein

Graphique 8: Extraits de la catégorie "normes" du rapport de jury de 2019

Ce travail met au jour des éléments de « bonnes » et de « mauvaises » pratiques du métier sur lesquels nous appuyer pour établir le profil de l'IEN attendu.

3.3 - Le recueil des « savoirs »

La catégorie savoir se distingue en deux sous-thème : les « savoirs théoriques et les savoirs d'action » (Barbier et Galatanu, 2004).

Savoirs	
<i>Théoriques</i>	<i>D'action</i>
<p>-Ils témoignent ainsi [...] de la maîtrise des connaissances nécessaires au pilotage pédagogique</p> <p>-Une bonne préparation de l'entretien passe par une mise à jour de nombreuses connaissances relatives au système éducatif</p> <p>-une lecture attentive des programmes et instructions à teneur pédagogique en vigueur</p> <p>-s'assurer de ses connaissances en matière de droits et obligations des fonctionnaires</p>	<p>-les compétences communicationnelles le plus souvent bien affirmées. Le propos établit les conditions d'un échange riche avec le jury.</p> <p>- Les études de cas proposées par le jury nécessitent souvent le recours aux textes et à la réglementation, mais il ne s'agit pas ici d'un simple contrôle des connaissances : les bons candidats montrent qu'ils ont bien compris le sens des réformes en cours et peuvent alors analyser le contexte de façon pertinente pour proposer une réponse véritablement professionnelle.</p> <p>-bon niveau de problématisation qui laisse percevoir les compétences et postures attendues d'un cadre de l'éducation nationale.</p>

Graphique 9: Extraits de la catégorie « savoirs » du rapport de jury de 2019

L'ensemble de la catégorisation de l'étape 1 est analysée pour établir un profil de l'IEN attendu et des caractéristiques de l'IPP en étape 2.

4 - Le profil de l'IEN attendu par l'institution

Le travail de catégorisation de l'étape 1 donne une série de résultats intermédiaires que nous documentons dans une seconde étape. Sa relecture permet de dégager les facettes de l'IEN attendu par l'institution : paraître IEN, la facette de l'autorité protectrice du cadre, celle de ses singularités, celle de l'IEN au raisonnement stratégique et réfléchi, et la facette du manager. Ce portrait est établi à partir d'une reprise des données de l'étape 1 figurant dans le tableau en annexe 10.

4.1 - Paraître IEN

« Paraître IEN » relève de ce que l'IEN attendu doit donner à voir, tant du côté de son aspect que de sa communication. Nous référons cette facette à « l'identité pour autrui » développée par Dubar (2006).

Ainsi, l'IEN attendu par l'institution doit faire preuve de maîtrise et de modération dans ce qu'il donne à voir de lui. Au-delà de la gestion de ses émotions dans des situations risquées, la

« modestie » et la « sincérité » sont requises et semblent contenir une certaine uniformité expressive pour préserver l'image de l'IEN qui représente l'institution. La conformité passe ici par un paraître neutre qui va dans le sens de la conservation développée précédemment.

La communication est également comprise dans un paraître conformiste et conservateur. L'IEN prescrit doit faire preuve de qualités langagières de niveau supérieur, tant à l'oral qu'à l'écrit. L'écoute aussi est un signe spécifique de son IPP, elle est entendue ici comme une compétence stratégique pour raisonner, plus qu'une qualité altruiste qui tendrait vers la bienveillance.

Paraître IEN passe par la démonstration d'une maîtrise de soi. Cette facette tend vers une IPP uniformisée qui donne à voir une image conformiste du système institutionnel.

4.2 - Une autorité protectrice du cadre

La facette de l'autorité de l'IEN est reconnue par deux aspects : d'un côté par son savoir et ses connaissances du système, et de l'autre par son positionnement comme représentant de l'institution.

L'autorité de l'IEN s'inscrit dans ce que nous qualifions plus haut de « conservation », en référence à Schwartz. Elle vient protéger le cadre de l'institution par une connaissance fine et actualisée de l'organisation et des textes qui fondent et réforment le système, notamment en matière de « pilotage pédagogique », du « système éducatif », « de droits et obligations des fonctionnaires », « de l'organisation du premier degré, du rôle de chacun des principaux acteurs et de leurs relations hiérarchiques et fonctionnelles » ... Cette connaissance permet à l'IEN de se positionner comme garant protecteur du système et de l'organisation. C'est par ce savoir spécifique que l'IEN assoit son autorité et qu'il s'y réfère dans ses prises de position : « assumer un positionnement d'autorité face à des situations qui engagent le bon fonctionnement de l'institution », « la posture réelle et le positionnement de l'inspecteur avec les différents acteurs », « se positionner en cadre de l'Éducation nationale » ...

Le paraître IEN et l'autorité protectrice sont des caractéristiques que nous qualifions de conservatrices.

Cette recherche de conformité et d'uniformisation n'empêchent pas cependant l'expression de singularités dans l'IPP.

4.3 - Des singularités

Les singularités sont la manifestation de la personnalité de l'individu que l'institution reconnaît comme qualité pour la servir.

Dans la lignée des résultats sur les valeurs prescrites de ce même chapitre, ce relevé montre que les singularités de l'IEN sont reconnues par l'institution dès lors que son engagement fait apparaître une « affirmation de soi » (Schwartz, 2006). Celle-ci se retrouve dans les rapports de jury par « l'effort de personnalisation [...] qui témoigne d'un engagement réel », « l'occasion d'exprimer une personnalité, des valeurs qui portent un engagement ». Certains traits de personnalité de l'IPP sont mis en avant pour servir le système tels que [la sincérité, la modestie, la motivation, la conviction, la créativité et l'enthousiasme].

Ces traits singuliers et expressifs relevant de l'IPP sont valorisés. Ils dénotent avec le paraître uniformisé dans lequel l'IPP s'inscrit. Cependant, l'affirmation de soi n'est une caractéristique prescrite qu'à la condition qu'elle s'inscrive dans la protection et la conservation du système, plus que dans l'évolution et l'adaptation du système. L'originalité de l'IEN doit servir la mise en œuvre des réformes imposées par le sommet vers la base de l'organisation pyramidale. Dans ce sens, les rapports de jury font apparaître un profil d'IEN attendu au raisonnement spécifique.

4.4 - Un raisonnement réfléchi et stratégique

L'IEN reconnu par l'institution fait part de faculté à raisonner pour s'adapter à l'environnement et pour proposer des solutions conformes aux réformes et à l'institution. L'IEN attendu développe des stratégies « d'un très bon niveau de problématisation », il fait preuve « d'un regard analytique sur les marges de manœuvre des inspecteurs auprès des acteurs », il sait analyser le contexte de façon pertinente pour proposer une réponse véritablement professionnelle ». Ces facultés de raisonnement et la réflexion stratégique sont des caractéristiques de l'IPP. L'IEN est un acteur de terrain qui accompagne vers une transformation et une adaptation descendantes, il développe des stratégies de mise en œuvre mais son rôle n'est pas de réfléchir aux réformes du système avec les acteurs décisionnaires. Son raisonnement pourrait être qualifié de « couteau-suisse » qui veille à l'opérationnalisation.

4.5 - La facette manager

Les principes économistes du Nouveau Management Public basés sur « Economie, Efficacité, Efficience » ont commencé à se diffuser dans la gestion des services publics en France après les années 1980 (Van Haeperen, 2012, p. 84-85). Les rapports de jury sélectionnés pour notre corpus font état de cette inspiration à travers un emprunt sémantique : « posture de cadre », « identifier la plus-value », « contractualisation », « évaluation », « pilotage », « [susciter] l'adhésion des équipes », « exercer un leadership pédagogique », « arbitrer » ... L'élargissement des missions de l'IEN fixé dans la circulaire de ses missions et fonctions de

2015 ⁶⁸renforce la polyvalence prescrite de l'IEN. L'IEN reconnu par l'institution est celui qui développe ses compétences managériales en gestion des ressources humaines, qui recherche la performance ⁶⁹ et l'amélioration des résultats⁷⁰ en inscrivant son action dans une « dimension stratégique ».

Cette analyse permet donc de dépeindre et caractériser une IPP reconnue par l'institution selon :

- Le paraître IEN à l'aspect et à la communication uniformisée et exemplaire pour représenter l'institution,
- L'autorité qu'il incarne par son savoir et son positionnement,
- L'expression de ses singularités mise au service de l'institution,
- Son raisonnement réfléchi et stratégique, éclairé par une connaissance fine des textes, pour mettre en œuvre les réformes sur le terrain, tel un « couteau-suisse », bien qu'il ne participe pas aux réflexions d'élaboration des réformes du système et des politiques décisionnelles,
- Sa facette de manager qu'il incarne dans sa polyvalence et sa gestion des ressources humaines.

⁶⁸ Présentée en chapitre 1

⁶⁹ « Être loyal envers l'institution, c'est aussi être capable de porter un regard lucide sur ses forces et faiblesses pour la rendre encore plus performante » Rapport de jury session 2021

⁷⁰ « faire progresser son institution » Rapport de jury session 2021

Synthèse du chapitre 9

L'étude des rapports de jury, réalisée dans une démarche mixte, a permis d'identifier différentes caractéristiques de l'Identité Professionnelle Prescrite de l'IEN. L'analyse thématique en deux temps a permis de dégager un profil d'IEN attendu par l'institution.

Dans la première étape, du côté des valeurs, l'IPP tend vers la conservation pour la protection du cadre à travers l'engagement, la conformité et le respect, la laïcité, la loyauté. Certaines réformes ont fait apparaître avec réserve la valeur de bienveillance. Une controverse émane en raison de son usage politisé plus que pragmatique dans les rapports de jury.

Aussi, la crise sanitaire et l'assassinat de Samuel Paty ont eu pour effet un renforcement des valeurs de conservation du système. Il se manifeste dans les rapports de jury de 2021 à 2022. Ce renforcement des valeurs conservatrices telles que « l'engagement, le respect et la conformité et la laïcité » montre que le système est dans une phase de recherche de solutions nouvelles pour faire face à ces changements. Plus spécifiquement, après l'assassinat du professeur, la valeur de laïcité est renforcée dans les rapports.

La catégorisation des valeurs, des savoirs, des normes et du système de représentation a été documentée dans une seconde étape. Ce travail aboutit à la caractérisation de l'IPP que nous schématisons ci-dessous :



Schéma 25: Caractéristiques de l'IPP (Bouhila, 2023)

L'IPP se définit dans le « paraître IEN » au regard des autres membres qui constituent le système et vis-à-vis de ceux qui en sont externes. Cela se traduit par un « uniforme » d'IEN. Son langage, que nous associons au paraître pour ce qu'il donne à voir de l'institution, relève d'un bon niveau et doit donner une image maîtrisée et experte de l'institution qu'il représente.

L'IPP est caractérisée par une autorité protectrice de l'organisation. Le positionnement de l'IEN est ancré et référé à ses connaissances fines et actualisées des réformes et du système.

L'IEN peut toutefois se distinguer à travers des singularités propres à « l'affirmation de soi ». A titre d'exemple, « l'engagement », « la créativité » et « la sincérité » sont valorisés, à la condition qu'elles soient mises au service de la protection du système. Son raisonnement est réfléchi et stratégique. Sa réflexion est fondée sur une référence aux textes institutionnels. L'IEN attendu est un manager polyvalent dont les compétences de cadre relèvent de la gestion des ressources humaines.

Chapitre 10 - Les caractéristiques de l'identité professionnelle exprimée

Ce chapitre présente les résultats de l'enquête sur l'identité professionnelle exprimée (IPE). Les données ont été recueillies lors d'entretiens individuels avec 11 IEN, à qui nous avons demandé de raconter leur « récit de carrière. L'analyse est réalisée en deux étapes. La première s'appuie sur l'observation des trajectoires par la construction de lignes de carrière individuelles. La seconde prolonge l'analyse par une catégorisation selon notre cadre théorique : les valeurs exprimées, l'appropriation des normes par le travail, puis la socialisation par les savoirs. Le tableau ci-dessous reprend la démarche et le suit le plan.

Tableau 16: La phase 2 de la méthodologie de la recherche (Bouhila, 2023)

Phase	Focale	Recueil de données	de Analyse des données	Analyse et résultats
2	IPE	11 récits de carrière	Thématique, qualitative	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse des trajectoires : lignes de carrière - Analyse et résultats des valeurs exprimées. - Analyse et résultats de l'appropriation des normes par le travail. - Analyse et résultats de l'appropriation des normes par le savoir et la socialisation. - Caractéristiques de l'IPE

Ce chapitre est structuré en quatre points qui suivent ces étapes.

Pour précision, nous employons dans ce chapitre le terme « IEN » indifféremment de « professionnel » pour identifier les individus de notre corpus, quelles que soient la temporalité et l'antériorité au métier d'IEN dans leur parcours. Aussi, à des fins de protection de l'anonymat, nous n'avons pas différencié les genres des IEN et avons opté pour l'emploi du masculin de généralisation. Nous avons également protégé les données relatives au lieu d'exercice en les référençant d'une lettre.

1 - Une trajectoire marquée par le changement

Nous avons représenté les trajectoires des IEN par une ligne de carrière inspirée de la frise chronologique. L'intérêt est de retracer les expériences et les événements marquants qui ont conduit le professionnel au métier d'IEN, depuis le premier emploi exprimé dans le récit de carrière jusqu'au jour de l'entretien en 2020.

1.1 - Les lignes de carrière

Les 11 lignes de carrière figurent en annexe⁷¹.

Un thème commun et répété dans toutes les lignes de carrière se dégage : le changement dans la trajectoire. La propension au changement apparaît donc comme une première caractéristique de l'IPE. Nous distinguons deux sous-catégories dans le changement :

- la formation universitaire diplômante ou professionnelle certifiante interne à l'Éducation nationale,
- le poste, qui correspond à une nouvelle prise de fonction ou à une mobilité géographique,

Tous les IEN ont vécu des changements intermédiaires depuis le premier poste occupé. L'analyse est affinée par une recherche du côté des déclencheurs des changements repérés.

1.2 - Les déclencheurs du changement

Pour documenter ce point, nous avons modélisé ci-après la trajectoire professionnelle type de l'IEN. Nous avons identifié trois temps. Le point de départ en *t initial* correspond au moment du premier poste occupé exprimé par les IEN, et *t final* celui occupé en fin de récit de carrière. La temporalité intermédiaire en *t'* est ponctuée par les indicateurs remarquables du changement, présentés plus haut comme sous-thèmes: la formation diplômante ou certifiante, et/ou la prise d'un nouveau poste.

⁷¹ Annexe 11

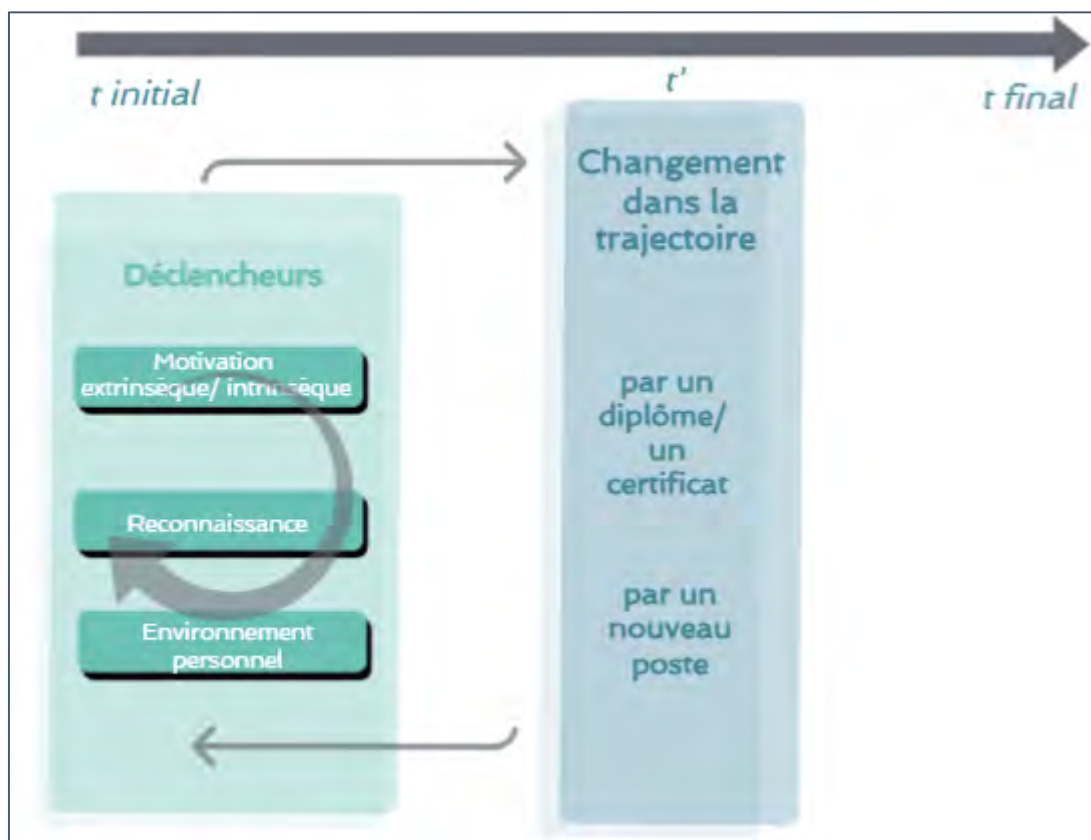


Schéma 26 : Modélisation de la trajectoire professionnelle de l'IEN (Bouhila, 2023)

Après analyse des données des récits, nous avons identifié et fait apparaître trois facteurs déclencheurs de changement : la motivation extrinsèque et intrinsèque, la reconnaissance et l'environnement personnel. Tous peuvent être interrelationnels et agir sur un même changement exprimé.

1.2.1 - Le déclencheur motivationnel extrinsèque

Bourgeois (2011) définit deux types de motivation, extrinsèque et intrinsèque. La motivation extrinsèque est celle dont « l'engagement du sujet dans une activité, [est] motivé par le besoin ou le désir d'atteindre un but particulier » (2011, p. 242). Elle met en jeu un facteur externe à l'individu.

Dans notre corpus, un cas met en jeu le déclencheur motivationnel extrinsèque financier comme enjeu à passer concours d'IEN : « J'ai décidé de le passer pour les raisons que j'ai exprimées, c'est-à-dire une forme de lassitude, et puis le défi personnel qui était d'accroître mes acquis (IEN 11) ». Pour plusieurs IEN, l'opportunité

professionnelle visée est le déclencheur motivationnel extrinsèque. Elle peut prendre la forme de l'obtention d'un poste vacant ou d'un diplôme visé.

Enquêteur : Qu'est-ce qui vous a amené sur ce poste de Conseiller Pédagogique Départemental ?

IEN 4 : A un moment donné... Bah c'était l'opportunité. En plus, j'avais le... Il me semblait que cumulant les fonctions de coordonnateur REP et de conseiller pédagogique, j'avais plutôt le profil pour le poste.

Enquêteur : On vous a sollicité aussi, on vous a encouragé.

IEN 4 : C'est moi qui ai candidaté parce que là, il y avait énormément de candidats puisque c'est un poste qui était créé, il y avait beaucoup de candidats. Et j'ai été retenu.

Un autre IEN fait apparaître l'opportunité comme déclencheur motivationnel extrinsèque de changement :

J'ai été directeur pendant quatre ans, par hasard. C'est une collègue qui avait des bébés, puis elle voulait plus être directrice, enfin voilà on a changé de poste comme ça un peu, voilà. J'ai pris la direction, ça me plaisait bien aussi (IEN 7)

1.2.2 - Le déclencheur motivationnel intrinsèque

La motivation intrinsèque relève quant à elle de « la pratique d'une activité comme fin en soi, pour le seul plaisir et la satisfaction qu'elle suscite en soi » (Bourgeois, 2011, p. 242). Dans le cadre de notre recherche, nous l'associons aux valeurs telles qu'elles sont définies par Schwartz (2006) dans la mesure où elles « motivent l'action, la transcendent et la guident » (2006, p. 931). Le « plaisir et la satisfaction » décrits par Bourgeois dans la motivation intrinsèque sont liés aux valeurs que le sujet met en jeu dans l'action. Il peut s'agir par exemple de l'autonomie qu'un IEN décrit comme la « liberté d'action dans le pilotage (IEN 4) », de la stimulation intellectuelle générée par une reprise d'études ou une formation certifiante « j'ai passé le CAFIPEMF, non pas pour être formateur d'abord, mais simplement pour pouvoir m'interroger sur mon métier, savoir si mon métier d'enseignant répondait aux besoins de mes élèves (IEN 8) », de la bienveillance accordée à autrui dans un souci de son bien-être.

Nous considérons ainsi la motivation intrinsèque comme un déclencheur invisible de changement dans la trajectoire des IEN. Elle agit sur l'individu sans rupture dans sa trajectoire et peut prendre son origine dans des sources antérieures et externes à l'environnement professionnel. Un IEN justifie son choix d'évolution dans

l'enseignement par son histoire : « J'ai eu une scolarité chaotique, et je voulais faire de l'école un endroit où les élèves peuvent apprendre sans sentiment d'injustice (IEN 7) ». Le déclencheur en jeu ici est du côté de la protection d'autrui et de la réparation de soi :

Je pense qu'il y a cette idée aussi à un moment de régler certaines choses. Je pense que c'est les deux axes, le pilotage et faire de l'école un endroit où les enfants se sentent, travaillent, puissent travailler sans qu'il y ait un sentiment d'injustice (IEN 7).

Un autre évoque son orientation dans l'enseignement en milieu médical pour le soin : « Mon objectif, c'était ça, c'était de m'orienter aussi dans un enseignement différent. Et j'avais besoin de lier le soin, on va dire, voilà le domaine médical à ce que je faisais (IEN 6) ».

Il s'agit dans ces deux cas d'une quête d'utilité qui relèverait du *care*, caractérisé par Marcel comme « point modal du rapprochement entre éduquer et soigner » (2016, p. 21), dès lors que les propos expriment « pour but le maintien, la perpétuation ou la réparation du monde » (Tronto et al., 2009) la « [prise] en compte [de] l'interdépendance de tous et la vulnérabilité de chacun » (Kohout-Diaz, 2018, p. 101). La motivation intrinsèque peut aussi trouver sa source dans le travail lui-même. Elle relève alors de l'ambition et de la réussite pour soi ou pour autrui, comme dans l'extrait d'un des récits :

Une conquête de marches. Si ce qui t'anime, et qui correspond à l'élan institutionnel, si tu le fais avec 24 gamins, que tu peux le faire avec 24 adultes, tu le feras avec 24x24 gamins. Alors je suis devenu formateur d'enseignants. La formation n'est pas l'alpha et l'omega des transformations des pratiques professionnelles. Si on ne joue pas le levier transformation des organisations et responsabilisation avec les enseignants, on n'y arrive pas. Alors je suis devenu IEN (IEN 3).

Un autre IEN décrit sa quête de réussite comme la « part de défi [...] l'idée de s'engager effectivement dans différentes directions qui, d'une manière ou d'une autre, servent toujours la même ambition, celle [qu'il a], la réussite de tous les élèves (IEN 1) ». Un suivant met en avant son « appétence pour ce qui relève un peu du management, porter des projets, s'engager (IEN 3) ». Cette ambition est décrite par un autre comme ci-après :

Alors IEN, pourquoi pas ? C'est quand j'ai passé le concours de PE. Voilà, c'était pourquoi pas moi ? Voilà pourquoi pas moi ? Ensuite, ensuite, j'ai bien eu conscience qu'IEN, c'était, c'était pas quelque chose, c'était un un cap qui était bien au-delà de celui de PE. Et qu'il fallait gravir des différents différents niveaux pour y accéder. Donc le premier niveau, pour moi, c'était de, c'était d'avoir le CAFIPEMF, d'être maître formateur, ensuite directeur. [...] IEN, c'est pas un objectif final, c'est un objectif (IEN 2).

La motivation comme déclencheur de changement dans la trajectoire peut aussi être liée au besoin de stimulation :

J'ai besoin d'apprendre, j'ai besoin qu'on me porte, j'ai besoin de porter les gens aussi, ce que j'espère faire avec mes enseignants. Mais en tant que cadre, j'ai besoin d'être porté, par mes collègues, par mes supérieurs hiérarchiques, j'ai besoin d'émulation (IEN 6).

Le métier d'IEN peut donner à voir une forme d'autonomie et de pouvoir qui pousse les professionnels dans cette quête à se diriger vers une évolution professionnelle « Moi j'étais plutôt quelqu'un qui aimait être aux manettes. Il y avait des missions de pilotage. C'était ça qui m'intéressait (IEN 7) ».

Ces extraits de verbatims relatifs au déclencheur motivationnel intrinsèque ne sont pas sans rappeler la catégorisation des valeurs de Schwartz (2006). Il donne un premier aperçu des valeurs professionnelles exprimées par les IEN et donc de l'IPE.

L'analyse thématique fait apparaître un second déclencheur de changement dans la trajectoire. Il s'agit de la reconnaissance.

1.2.3 - La reconnaissance comme déclencheur

Comme référencé en chapitre 4 de la thèse, Dejours distingue deux types de reconnaissance, celle manifestée par le jugement d'utilité venant de la hiérarchie et celle par la beauté manifestée par les pairs (1980). L'utilité « s'attache aux résultats obtenus, aux objectifs atteints », tandis que la beauté repose sur « la manière d'accomplir son activité, de s'y engager » (Jorro et Wittorski, 2013). La reconnaissance confère l'appartenance à une communauté.

Dans les parcours des IEN de notre corpus, la reconnaissance exprimée essentiellement par la hiérarchie est un des déclencheurs de changement dans la trajectoire. Elle se manifeste par une nouvelle fonction proposée ou un encouragement à passer le concours d'IEN par un supérieur, un IEN ou un DASEN. Ces opportunités et

incitations sont présentées et perçues comme une évolution professionnelle et sociale par le mérite, comme pour deux IEN : « Un poste de conseiller pédagogique en ASH était vacant, donc là aussi on m'a proposé en me disant t'as fait CAPASH plus CAFIPEMF tous les titres requis (IEN 5) », « C'est vraiment l'IEN avec qui j'ai travaillé et avec qui ça s'est extrêmement bien passé qui m'a dit qu'il fallait que je passe [le concours] quoi, voilà c'est tout. Et puis bon moi je lui avais dit j'y réfléchirai (IEN 7) ».

Cette opportunité d'évolution est reçue comme un gage de travail bien fait d'enseignant, de formateur, ou de coordonnateur, et comme une confiance accordée dans l'exercice d'un poste à pourvoir, pour lequel un supérieur hiérarchique projette un professionnel qu'il a repéré comme conforme aux attendus : « Le DASEN m'a appelé en disant, il y a un poste, vous êtes, j'ai toute confiance en vous, vous y arriverez » (IEN 2). Le jugement d'utilité favorise le sentiment de légitimité dans une fonction nouvelle. La reconnaissance manifestée du jugement de beauté semble agir sur la confiance en soi et la persuasion au changement. Elle ne génère pas de changement par opportunité en soi, dans la mesure où les pairs ne sont pas décisionnaires dans l'obtention d'un poste ou d'un diplôme. En ce sens, leur reconnaissance exprimée agit sur le déclencheur motivationnel intrinsèque.

Dans des cas opposés, il arrive qu'un professionnel ne reçoive pas de sollicitations pour un nouveau poste, ou ne se sente pas soutenu. L'absence de reconnaissance peut alors agir comme déclencheur de changement par la mobilité géographique. Par exemple, dans notre corpus, un conseiller pédagogique de circonscription (CPC) est nommé « faisant fonction » sur une circonscription, c'est-à-dire IEN en poste durant une période donnée sans obtention du concours. L'absence de reconnaissance de son statut peut être un obstacle à sa légitimité d'IEN.

En face de moi j'avais des gens que je connaissais et quand bien même j'étais loin de chez moi, j'avais une équipe de conseillers pédagogiques que je connaissais. Et eux pendant une année ont pas réussi à faire, à faire ce pas de côté. Mes conseillers pédagogiques, mon équipe proche n'a pas fait ce pas de côté (IEN 8).

En effet, l'IEN faisant fonction ne se sent pas reconnu comme un IEN à part entière. Le regard des CPC qui travaillent avec lui est celui de pair. L'horizontalité éprouvée

par l'IEN traduit une absence de reconnaissance, cette dernière est le déclencheur du changement par la mobilité géographique.

Mais j'avais un sentiment d'imposteur, et le fait que je parte à 100 kilomètres de chez moi, ça m'a aidé parce que là on me voyait que comme un inspecteur, et heu ça m'a aidé à faire le pas de côté (IEN 8).

L'absence de reconnaissance est aussi une façon de signifier une non-reconnaissance au professionnel. Ne pas reconnaître peut altérer la légitimité et l'autorité de l'IEN. L'absence de reconnaissance est alors vécue comme une souffrance et peut déclencher une mutation de poste ou géographique.

J'ai beaucoup souffert cette année-là, j'ai pas été aidé du tout et voilà, j'ai été renouvelé et je suis parti dans XXX. Et pour moi, ça a été une, une révélation. J'ai découvert que ma hiérarchie avait un regard bienveillant sur moi. Et donc du coup, je me suis mis à être, à faire mon métier, heu le plus correctement possible en fonction de ce que je suis. Et à partir de ce moment-là, ça a très bien fonctionné (IEN 11).

Reconnaissance et non-reconnaissance, dans leur dialectique, sont ainsi des déclencheurs de changement. Nous en avons identifié un dernier, l'environnement personnel.

1.2.4 - Le changement déclenché par l'environnement personnel

Certains changements sont déclenchés au sein de la sphère familiale des IEN de notre enquête. Le déclencheur personnel peut prendre la forme d'une incitation des proches, comme pour un cas d'IEN dont le parcours professionnel n'a pas commencé dans l'Éducation nationale. Sa trajectoire est décrite comme instable mais heureuse « C'est vraiment à un moment où je me suis dit il faut que tu te stabilises pour tes enfants, pour ta vie personnelle, il faut que tu puisses assumer, assurer leur avenir mais heureux (IEN 8) ».

Son changement vers l'enseignement est déclenché par une incitation de la sphère familiale :

C'est une manière très bizarre, c'est ma mère qui m'a dit, qui m'a dit, « mais XXX, tout le temps, on t'a vu, toi, tu devrais être enseignant, depuis toujours on pense que tu devrais être enseignant ». [...] Là j'ai commencé à voir, mais peut-être qu'il y avait eu des petites graines qui étaient là mais qui poussaient pas vraiment. Et puis je m'en rappelle vraiment de cet échange où elle m'a dit heu, tu devrais être enseignant (IEN 8).

Le déclencheur de changement de trajectoire par l'environnement personnel prend aussi la forme de la reproduction sociale d'un modèle familial : « Ça c'est une histoire familiale [...] j'avais besoin de lier le soin, on va dire, voilà le domaine médical à ce que je faisais (IEN 6) », « Mon père était aussi chef d'établissement, donc il y a aussi, cet héritage, donc on va dire, le cadre de l'Éducation nationale (IEN 5) ».

Dans un récit de carrière, un IEN relate les similitudes de parcours enseignants dans son couple. Il évoque aussi la naissance de ses enfants. Cet événement l'a incité à créer et prendre la présidence d'une crèche. C'est cette histoire personnelle qu'il identifie comme un déclencheur du changement vers le métier d'IEN.

Donc, il y a ce que je dirais, cette similitude entre nos deux métiers. Et en parallèle, nous avons eu des enfants, et je suis président d'une crèche associée depuis bientôt trois ans. Et de fait j'ai mis en place en tant que président et employeur de huit salariés au sein d'une crèche, on a mis en place le projet pédagogique et éducatif des enfants dans une crèche, avec un axe sur le langage, le développement du langage, une passerelle avec l'école maternelle. Et donc ça, ça m'a donné, ça a confirmé ce choix de devenir inspecteur, mais inspecteur du premier degré (IEN 9).

Le changement professionnel prend alors une dimension affective tirée de son expérience familiale.

Cela semble être le cas également dans les situations où l'environnement personnel est en crise. Nous explicitons dans le chapitre 3 :

A l'état de déclencheur, la crise comme fait social modifie l'état initial t dans lequel se trouvent des individus ou un système. La crise a alors pour conséquences un flux de transformations en cas d'adaptation, ou une autre crise du système et/ou des individus. Ce processus de transformations et de crises, faisant émerger la recherche de solutions nouvelles, tend vers une évolution de la crise pour la sortie de crise du système et des individus.

Le déclencheur environnemental personnel peut également être une crise et avoir pour conséquence une nouvelle prise de poste ou une formation pour un diplôme. La dimension affective reste en jeu.

Sur le plan personnel, il fallait que je bouge, il fallait que je bouge aussi, et j'avais une maison à payer, des choses très... Une maison à payer, une famille à faire vivre, et donc du coup je me suis dit qu'il fallait que je bouge et que je change, je change de métier. Et c'est vrai que dans l'Éducation nationale, on n'a pas trop de possibilités d'évolution. [...] Et puis voilà, c'est ce qui m'a amené à passer ce maudit concours que j'ai eu du mal à avoir (IEN 11).

Pour synthétiser, la trajectoire professionnelle de l'IEN est marquée par le changement. Cette première conclusion est à prendre en compte dans l'identité professionnelle exprimée de l'IEN. Le changement se manifeste par le diplôme et/ou par la prise d'un poste valorisé ou éloigné. L'environnement personnel est un déclencheur de dimension affective. Il peut prendre la forme d'incitation, de reproduction sociale, d'expérience personnelle ou d'une crise. La reconnaissance, par sollicitation, et la non-reconnaissance, par l'atteinte à la légitimité, sont des facteurs déclencheurs. Enfin, la motivation est un déclencheur invisible de changement. Intrinsèque, elle met en jeu les valeurs des individus sur lesquelles nous revenons ci-après.

2 - Les valeurs exprimées

L'analyse qualitative repose sur la catégorisation des valeurs de Schwartz (2006). Nous avons relevé dans les verbatims les valeurs exprimées par les 11 IEN et les avons répertoriées⁷².

2.1 - Les valeurs relevées

Pour analyser les valeurs exprimées, nous mobilisons la catégorisation des valeurs de l'IPP inspirée des grands ensembles de Schwartz (2006)⁷³. D'autres valeurs émergent de l'IPE.

La valeur de réussite, lorsqu'il s'agit de la « réussite de soi » dans les verbatims, est associée à « l'affirmation de soi ». Elle répond alors à la définition de Schwartz (2006):

Le succès personnel obtenu grâce à la manifestation de compétences socialement reconnues. Être performant dans la création ou l'accès à des ressources est une nécessité pour la survie des individus ; c'est également indispensable pour que les groupes ou les institutions puissent atteindre leurs objectifs (2006, p. 933).

A la nuance, lorsque la réussite exprime une ambition engageante de soi pour autrui, elle est répertoriée du côté du « dépassement de soi » (Schwartz, 2006) : « la première chose que je veux c'est ça, [...] c'est qu'ils y apprennent (IEN 1) ». Nous l'intitulons dans le tableau « réussite pour autrui ».

La quête de « crédibilité, de légitimité et de confiance en soi » dont font référence les IEN relève de la reconnaissance sociale et de leur appartenance au corps des IEN : « j'ai, ne me sentais pas crédible, cette année- là et donc pas sûr de moi (IEN 11) », « on n'a qu'un seul objectif et il faut arriver à cette cohésion, à cette crédibilité (IEN 10) », « j'ai des doutes, des doutes sur cette légitimité (IEN 9) ». Nous avons regroupé sous la valeur de « légitimité » ces propos. A travers cet idéal, l'IEN exprime une quête de reconnaissance de ses compétences comme gage de sa réussite. Nous catégorisons donc la légitimité comme une valeur de « l'affirmation de soi » (Schwartz, 2006).

Nous avons schématisé ci-dessous les catégories de notre recueil comme pour les valeurs de l'IPP.

⁷² Annexe 12

⁷³ Voir la synthèse du chapitre 6 p 121

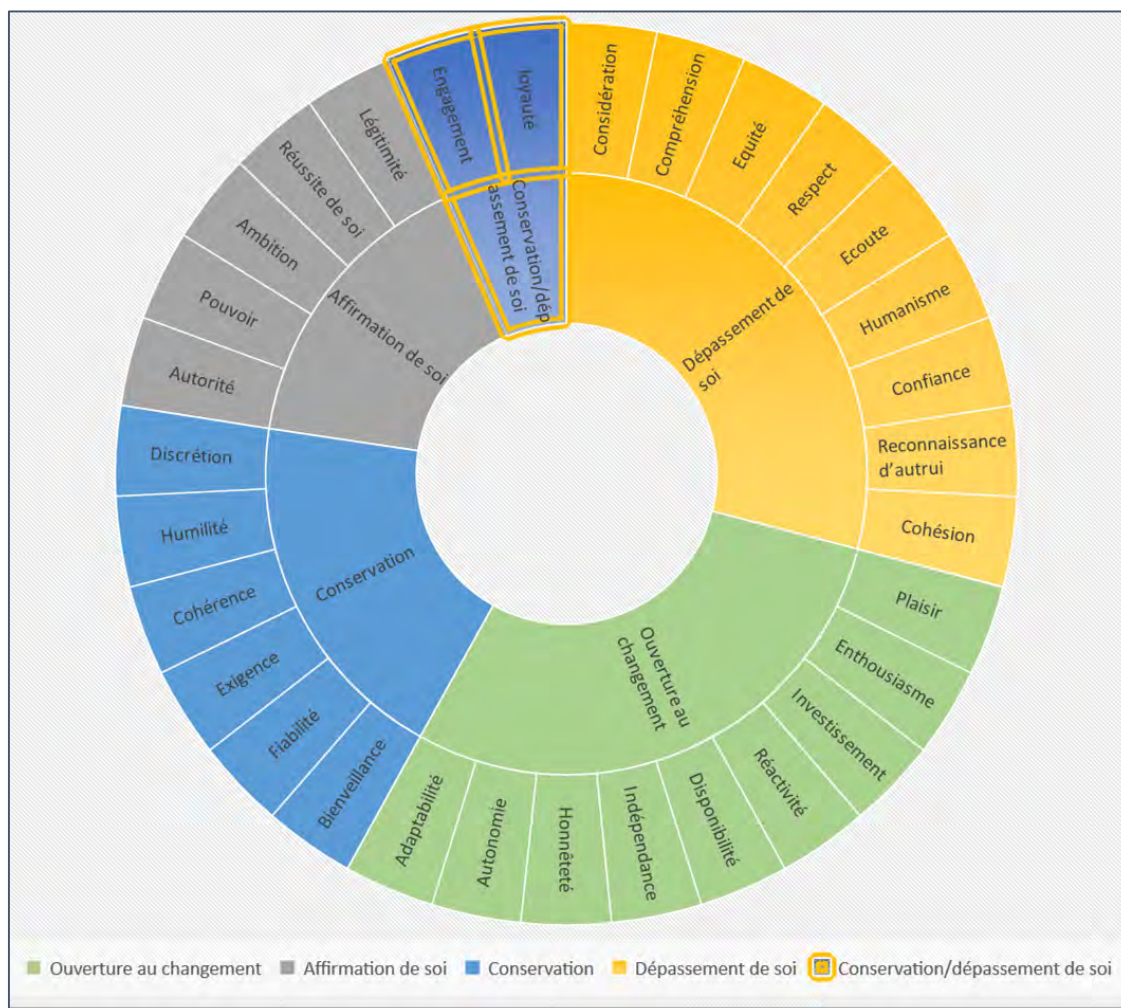


Schéma 27: Catégorisation des valeurs de l'IPE selon Schwartz (2006) (Bouhila, 2023)

Ce schéma représente les valeurs exprimées par les IEN et les grands ensembles auxquels elles se rapportent. Chaque grand ensemble est représenté de manière variée.

2.2 - Le dépassement de soi dominant

Les résultats mettent en exergue la dominance du grand ensemble du dépassement de soi, c'est donc une caractéristique de l'IPE. L'IEN déclare être animé d'abord par : « la bienveillance, la cohésion, la reconnaissance d'autrui, l'engagement pour autrui, la réussite pour autrui, la loyauté, la confiance, l'humanisme, l'écoute, le respect, l'équité, la compréhension, la considération.

Cette attention à tendre vers autrui est dirigée vers les élèves : « la première chose que je veux, c'est que le gamin il soit bien à l'école (IEN 7) », vers le personnel : « mon rôle, c'était d'accompagner les personnels et d'être bienveillant (IEN 11) », « c'est s'engager tout le temps avec enthousiasme, parce qu'il faut donner de l'enthousiasme aux équipes (IEN 10) », vers les pairs IEN : « j'essayais d'affiner au maximum, d'être toujours en travail collectif, partager (IEN 8) », vers un collectif pluri-catégoriel : « c'est le collectif qui va, qui va, qui va permettre la réussite, et le collectif que je traduis par la réunion (IEN 3) », et vers l'institution :

Mais moi, je crois que la loyauté, elle s'inscrit, [...] donc dans le fait qu'on n'est pas, on n'appartient pas à une entreprise privée, on appartient à quelque chose qui est l'État, on est fonctionnaire et je crois que ça c'est une grande valeur et parfois c'est oublié (IEN 4).

2.3 - L'affirmation de soi, la valeur moins exprimée

Les valeurs d'affirmation de soi sont tournées vers la quête de pouvoir et de réussite. Pour rappel, Schwartz définit la valeur de « pouvoir » comme un idéal visé d'un « statut social prestigieux, [de] contrôle des ressources et [de] domination des personnes » (2006). Ces valeurs sont manifestées chez les IEN dès qu'il est question d'un attrait pour le pilotage, les responsabilités et le rapport hiérarchique « inspecteur, c'est à dire que tout le monde sache que c'est quelqu'un qui prend ses responsabilités [...] qui sait recadrer (IEN 10) », « c'est surtout à la hiérarchie de prendre soin du métier d'enseignant (IEN 8) », « être cadre c'est aussi piloter pour que les agents soient au rendez-vous de cette efficacité recherchée par différentes méthodologies (IEN 3) ». Les valeurs de réussite de soi, d'ambition et de légitimité sont catégorisées dans l'affirmation de soi : « Seulement le parcours, il s'est forgé avec du travail. Il est pas tombé comme ça, avec de l'envie. Oui, avec une ambition raisonnée, raisonnable (IEN 1) », « j'ai des doutes, des doutes sur cette légitimité (IEN 9) », « cette confiance-là et c'est ce qui fait que cette autorité de compétence »

Il faut avoir de l'ambition, mais moi, je suis assez fier de moi dans le sens que j'ai jamais marché sur quelqu'un, j'ai jamais volé, voilà, le métier à quelqu'un, voilà, j'ai jamais pris la place de quelqu'un, j'y suis arrivée par moi-même (IEN 8).

Les valeurs d'affirmation de soi sont les moins exprimées par les IEN. Elles représentent une caractéristique mineure de l'IPE.

2.4 - La conservation

Les valeurs relatives au grand ensemble de « la conservation » selon Schwartz (2006) se rapprochent de l'idée de « sécurité, de conformité et de tradition » (2006, p. 934).

Dans notre recueil, elles s'expriment plus finement par :

- la discrétion sur soi et sur l'institution, l'humilité : « je suis plutôt discret et heu, après pas très sûr, pas très confiant en moi (IEN 11) », « on doit pouvoir dégager à la fois de l'assurance sans prétention », « ce qui m'importe aussi d'être, d'être humble, que les gens soient humbles et je supporte pas l'inspecteur tout puissant le coq dans sa basse-cour (IEN 2) »,
- la cohérence, l'exigence, la fiabilité : « pour que tout le monde adhère et comprenne finalement le discours que je tiens et la cohérence de ce discours-là qui s'inscrit pleinement dans ce projet (IEN 9) », « je suis assez cash, et je suis très exigeante vis-à-vis des enseignants, et heu, et vis-à-vis de la conduite qu'ils peuvent avoir dans une école et, et vis-à-vis des parents, voilà (IEN 7) », « C'est-à-dire qu'un directeur académique a besoin de se dire voilà cette personne-là elle est fiable, je pourrais m'appuyer sur elle et je pourrais l'avoir dans mon équipe »
- la loyauté et l'engagement envers l'institution : « l'IEN doit être loyale à son institution (IEN 11) », « loyauté vis-à-vis de l'institution (IEN 4) », « c'était plutôt quelque chose qui sur lequel je m'engageais à réfléchir et à m'engager ».

Ainsi, la conservation tient une part relativement importante dans l'IPE.

2.5 - L'ouverture au changement

Tout comme pour les valeurs de conservation, les IEN ont exprimé de manière conséquente leur « l'ouverture au changement » (Schwartz, 2006).

Nous avons relevé les valeurs d'adaptabilité, d'indépendance, de disponibilité et de réactivité : « réussir à m'adapter à des situations diverses (IEN 1) », « c'est mon métier d'enseignant qui me permet aussi d'avoir développé des compétences d'écoute, d'ajustement, d'agilité (IEN 8) », « leur ressembler dans le sens d'une autonomie, d'une certaine autonomie hein (IEN 8) », « Donc moi je voudrais partir en fait, mais partir soit à l'étranger, heu soit heu, soit partir sur les territoires d'outre-mer (IEN 7) »,

Parce que je m'installais, mon gamin avait fait des dessins, donc je mettais ça au mur comme tout le monde fait. Et en fait, je me souviens d'une conseillère pédagogique qui m'a dit : mais de toute façon ce dessin il va rester mais vous vous partirez, voilà (IEN 3).

L'investissement et l'enthousiasme sont rattachés à l'ouverture au changement : « des gens qui sont très investis et qui sont pas dans ans l'étalage de ce qu'ils font (IEN 11) », « c'est s'engager tout le temps avec enthousiasme, parce qu'il faut donner de l'enthousiasme aux équipes (IEN 10) ». Le plaisir est une valeur appartenant également à ce grand ensemble (Schwartz, 2006). Il est retrouvé dans les récits de carrière comme le plaisir d'être avec autrui et le plaisir intellectuel proche de la stimulation : « Les gens, j'avais plaisir à retrouver des gens, heu des équipes, heu des élus, heu des enseignants, j'avais plaisir à être avec eux (IEN 8) », « c'est un challenge, c'est une envie, c'est un plaisir (IEN 1) ».

En synthèse, l'IPE est définie par des valeurs majoritairement relatives au dépassement de soi et donc tournées vers autrui. Autrui représente les élèves, les parents, les enseignants, les agents de l'école, les collègues IEN et la hiérarchie. La conservation et l'ouverture au changement sont également exprimées de manière conséquente. L'IPE est donc caractérisée par des valeurs qui tendent à la fois vers la conformité et le respect des codes de l'institution, mais aussi vers des valeurs d'adaptabilité, d'autonomie et de stimulation par le travail. L'affirmation de soi caractérise le moins l'IPE. La réussite par la légitimité est essentiellement visée. Le pouvoir est exprimé par l'attrait pour le pilotage et les responsabilités assumées.

3 - S'appropriier les normes par le travail

IEN est un métier aux normes institutionnelles et culturelles transmises et construites dans les collectifs. Nous rappelons la définition de Prairat (2012) :

La norme opère des tris, arrête des choix, affirme des comportements à suivre ou recommande des pratiques à mettre en œuvre ; a contrario elle interdit des attitudes ou des manières de faire. Le respect d'une norme peut toujours être posé comme un objectif à atteindre (2012, p. 37).

Dans le chapitre 4, nous avons identifié le travail comme moyen pour s'appropriier les normes d'un métier. Certaines motivations liées au travail forment la construction de l'identité professionnelle. Il s'agit du travail pour s'accomplir, pour la reconnaissance

et pour s'émanciper. Ces trois points sont des facteurs d'appropriation des normes par le travail.

3.1 - Travailler pour s'accomplir

La catégorisation fait émerger deux dimensions : s'accomplir pour soi, et s'accomplir avec autrui.

3.1.1 - S'accomplir

La première dimension correspond au rapport entretenu entre soi et le travail. Les idées émergentes sont : être soi-même, réussir son projet professionnel, se nourrir intellectuellement, prendre des risques, gagner du pouvoir d'agir, et œuvrer pour ses idéaux. Être soi-même signifie réussir à s'approprier le travail tout en le réalisant avec singularité. Il s'agit là de ne plus être dans le conformisme et l'application strictes des normes du métier, mais de trouver la distance ajustée et ajustable entre les normes prescrites et le travail accompli. Cet écart configure *l'espace d'appropriation des normes par la mise de soi* dans le travail. Les extraits des verbatims explicitent les formes de *mise de soi* qui font que l'IEN accomplit les missions confiées avec singularité, tout en restant dans le cadre de l'institution.

« C'est vrai qu'on est d'autant plus amené à travailler avec des partenaires, des collectivités, associatif ou autre. Et du coup, voilà, c'est quelque chose qui répondait j'allais dire à une envie à la fois liée à une personnalité (IEN 1) », « Alors je fais, j'applique que ce qu'on demande d'appliquer, je décline la politique éducative sur mon territoire d'exercice. Mais j'attache beaucoup d'importance au respect des personnes, à l'accompagnement des personnes et au fait, je suis quelqu'un, je suis facilitante quelque part (IEN 11) ».

La première chose que je veux c'est ça, c'est que les enfants soient bien à l'école, ce que je veux, c'est qu'ils y apprennent. Et je suis assez cash, et je suis très exigeante vis-à-vis des enseignants, et vis-à-vis de la conduite qu'ils peuvent avoir dans une école et vis-à-vis des parents (IEN 7).

Mettre de soi dans son travail, c'est aussi s'autoriser à faire preuve de créativité et proposer des méthodes ou des outils originaux. Le premier exemple est un IEN qui

communique ses goûts artistiques aux directeurs pendant la période de confinement de 2020 :

Et tous les jours, ils avaient un mail de moi. Et je leur mettais dans ce mail, soit des playlists, soit des vidéos de redif, des vidéos d'art, pour le street art, etc. et du coup ils m'ont vu aussi comme quelqu'un heu d'humain. Ils ont appris à me connaître en fait, à travers mes goûts, parce que malgré tout, on y met de nos goûts et ils sont rentrés dans le jeu et m'ont envoyé du coup aussi des morceaux qu'ils aimaient (IEN 6).

Le second extrait est un IEN qui décide de mettre en place un projet de circonscription, une proposition qui dépasse les textes et peu répandue dans le premier degré : « j'ai créé une unité, moi par exemple on travaille de manière collégiale avec des directeurs d'école, des enseignants spécialisés ou autre sur le projet de circonscription (IEN 9) ». S'accomplir par le travail, c'est aussi se réaliser à travers ses ambitions dans son projet professionnel⁷⁴ :

Alors IEN, pourquoi pas ? C'est quand j'ai passé le concours de PE. Voilà c'était « pourquoi pas moi ? ». Voilà « pourquoi pas moi ? » Ensuite, ensuite, j'ai bien eu conscience qu'IEN, c'était, c'était pas quelque chose, c'était un cap qui était bien au-delà de celui de PE. Et qu'il fallait gravir des différents niveaux pour y accéder (IEN 2).

Réussir le concours d'IEN en est un exemple. Ce peut être vécu comme une prise de risque : « Voilà. Et, être IEN recouvrait à la fois des responsabilités, une prise de risque (IEN 6) ».

Accéder à une fonction de pilotage et d'encadrement octroie du pouvoir d'agir et des responsabilités au-delà du métier précédemment exercé. Ce gain peut être vécu comme un accomplissement : « Le challenge professionnellement de s'engager encore davantage avec une autre mission de responsabilité, de pilotage (IEN 1) ».

Le travail d'IEN est source d'accomplissement également lorsqu'il vient satisfaire une quête intellectuelle : « Voilà, c'est cette idée un petit peu de. De se nourrir un petit peu aussi intellectuellement parce que ce nouveau poste, en plus sans antériorité puisque c'est un nouveau poste, c'est une création de poste ». Le prochain extrait d'un verbatim démontre à quel point l'apprentissage de savoirs théoriques et d'action est significatif

⁷⁴ Extrait d'un verbatim

dans les choix de l'IEN « je ne souhaite pas, le mot va être fort peut-être, mais m'engluer et mourir là-bas, parce que intellectuellement, en début d'année, j'avais l'impression de mourir dans l'eau (IEN 6) ».

Dans certains cas, le métier d'IEN est une voie pour tendre davantage vers ses idéaux, et donc pour s'accomplir par le travail, comme c'est le cas pour cet IEN qui a la volonté de rendre l'école plus juste : « Mais tout le monde le sait, après je le fais avec beaucoup de respect. Je dis mais je ne supporte pas l'injustice, je ne supporte pas qu'on, je ne supporte pas le mensonge, et je ne supporte pas qu'on soit, qu'on se comporte pas bien dans ce métier (IEN 7) ».

3.1.2 - S'accomplir avec autrui

La seconde dimension correspond à l'accomplissement par le travail avec autrui, par exemple dans la collaboration et l'identification à des IEN modèles. L'identité d'IEN se forge par *la mise de soi* dans le travail mais nécessite une construction de repères chez les autres.

J'ai cherché des repères, c'est à dire comment, comment dans les IEN que je connaissais ceux qui me paraissait intéressants, me convenant et il y en avait deux. Donc j'ai pris ce qui était, ce qui me semblait important chez eux. Dans ce que j'aimais pas, j'ai essayé d'analyser ce qui me plaisait pas également chez eux et de faire avec tout ça quelque chose qui soit moi (IEN 2).

Les IEN que j'ai rencontrés m'ont vraiment donné envie de faire ce métier, parce que c'est des gens que j'ai beaucoup admirés, certains... X⁷⁵, voilà, qui est l'IEN que j'aimerais réussir à devenir. Voilà, c'est mon modèle en fait, parfois on a des modèles professionnels, X est mon modèle professionnel (IEN 6).

Pour certains, prendre part à un collectif de pairs et éprouver un fort sentiment d'appartenance sont des formes d'accomplissement de soi avec autrui.

⁷⁵ Prénom d'un IEN participant à notre recherche

Alors il y a une chose, toute bête qui a changé, qui a changé nos pratiques, c'est le fait, et ça n'a pu se faire qu'avec ce nouveau tandem qui s'est créé au mois de janvier, juste au départ de mon collègue, ça été de fusionner nos bureaux. [...], et nous nous avons mis nos deux bureaux dans un seul et même lieu. Et c'est vrai que du coup, rien que ça, ça change les choses parce que du coup on se voit tous les jours. Lorsqu'on prend connaissance d'un mail ou d'une situation un peu complexe, ben on va, on va réfléchir ensemble, donc ça c'est intéressant (IEN 5).

D'autres IEN ont pu se sentir accomplis par et avec autrui, sans nécessairement former un collectif, mais plutôt un réseau avec lequel échanger pour forger une identité d'IEN conforme sans rogner ses singularités.

Je travaille avec des gens qui m'ont aidé à forger cette identité-là, d'abord un DASEN avec qui j'ai pu travailler, et un DASEN qui était d'une rare qualité, deux hommes très brillants qui m'ont appris mon métier. Et puis des collaborateurs, en tout cas des conseillers pédagogiques, une secrétaire et puis toute une kyrielle de gens autour qui ont forgé aussi cette identité, en m'aidant à asseoir, finalement ce que j'avais le plus de mal à asseoir, c'est à dire de l'autorité (IEN 7).

Ainsi, s'accomplir et s'accomplir avec autrui par le travail sont des vecteurs de construction de l'identité professionnelle exprimée.

3.2 - Travailler pour la reconnaissance

Nous avons expliqué dans la première partie de ce chapitre que la reconnaissance est un des déclencheurs du changement dans la trajectoire professionnelle des IEN. Nous l'avons identifiée également dans notre partie théorique à propos de la culture de métier (Osty, 2003) comme un levier d'appropriation des normes par le travail.

L'approche par thématique a mis au jour quatre sous-catégories de reconnaissance : pour être reconnu par la hiérarchie, pour être reconnu par les écoles, pour reconnaître autrui, pour se reconnaître.

3.2.1 - Etre reconnu par la hiérarchie

L'un des indicateurs de ce type de reconnaissance exprimée est le pouvoir de décision conféré par la hiérarchie. Le pouvoir de l'IEN est restreint, y compris lorsqu'il exerce comme adjoint au DASEN. L'IEN continue de bénéficier d'une délégation de pouvoir mais les décisions doivent être validées par le supérieur hiérarchique. Dans certains

cas, l'expertise et les compétences sont reconnues au point d'accorder plus de souplesse dans les procédures de validation décisionnelles.

Un IEN a très peu de décisions à prendre, dans son champ professionnel. On a l'impression que, mais il a très peu de décisions à faire. Il a pas de délégation de signature du directeur. L'IENA a une délégation de signature, moi j'en avais une. Je crois que c'est pas partout pareil. J'en ai une, mais j'en ai une parce que justement on capitalise les choses, et puis au bout d'un moment, ben on nous dit « ben c'est M. *IEN interviewé* qui gère, point ». Et toi tu capitalises, tu capitalises de l'expertise. Ça, ça s'appelle de la confiance, de la confiance par l'expertise par la reconnaissance (IEN 3).

La reconnaissance du supérieur hiérarchique donne donc du jeu dans la construction de l'identité professionnelle⁷⁶. Elle est vectrice d'appropriation des normes et délivre par-là du pouvoir d'agir.

La reconnaissance par la hiérarchie permet également à l'IEN de gagner en confiance. En cas de difficultés, l'IEN peut oser se référer à son supérieur pour demander conseil.

⁷⁶ Chapitre 4 p 94 « Qu'est-ce qui vient « jouer » sur la construction de l'identité professionnelle, au sens technique et mécanique du terme comme « faciliter le bon fonctionnement d'une pièce en lui donnant plus d'espace pour se mouvoir »? Il y a dans cette définition l'idée de ce qui peut rendre mobile et flexible l'identité professionnelle, dans ses trajectoires et les changements, en envisageant ce qui peut faire manque de jeu ou trop de jeu dans le processus de construction identitaire. Le travail peut être un mécanisme dans le jeu de la construction de l'identité professionnelle ».

Le DASEN m'a appelé en disant, « il y a un poste, vous êtes, j'ai toute confiance en vous, vous y arriverez. Merci Monsieur le DASEN de cette confiance, je vais y aller ». [...] Et j'y suis allé. T'as un ordinateur, y'a ce qui a dedans et tu y vas. Et puis t'es l'IEN et le lundi, toute la circo est en grève parce qu'ils veulent pas la mise en place des CP dédoublés.

Et dès le lundi tu SMS avec le DASEN pour qu'il te dise ce que tu dois faire, voilà (IEN 2).

A contrario, l'exemple suivant démontre que le manque de confiance et de reconnaissance du supérieur restreint l'espace d'appropriation des normes, et joue par conséquent sur les relations IEN-DASEN.

L'une des premières choses qu'on m'a dite quand je suis arrivé dans mon département actuel, c'est « Ne pas faire de bruit, ne pas faire de vagues et surtout que le DASEN ne nous remarque pas, mais euh, il est urgent d'attendre » (IEN 6).

Le manque de reconnaissance du DASEN limite le pouvoir d'agir et nuit à la communication, ce qui isole l'IEN en cas de difficultés : « je trouve que tout est très cloisonné, y a pas de partage. Donc ça a été une très grande souffrance, en fait. Et avec les chefs d'établissement il se passe rien (IEN 6) ».

3.2.2 - Etre reconnu par les équipes d'école

La reconnaissance des équipes d'école participe également de la construction de l'identité professionnelle de l'IEN. Ce besoin est particulièrement exprimé chez ceux entrant dans le métier ou nommés sur une nouvelle circonscription. Il s'exprime à travers une recherche de légitimité et se manifeste dans l'activité par une présence renforcée et un travail de proximité sur le territoire.

Et ils ont vu malgré tout que j'étais quand même [une personne] de terrain. C'est-à-dire que le premier mois, c'était le mois de septembre, en fait, j'ai passé le premier mois à faire toutes mes écoles, à aller dire bonjour à toutes mes équipes, à passer un temps avec eux, de rencontre, de discussion voilà. Et eux ils ont apprécié le fait de me voir très vite, tous, et de voir ce que je faisais vraiment, toutes les écoles, alors que c'est une circonscription rurale qui est assez étendue (IEN 6).

Cette présence a été renforcée également durant la période de confinement :

Je me projette sur la même proximité que j'ai eue avec mes équipes pendant le confinement, c'est-à-dire que le confinement malgré tout, a changé aussi les relations qu'on avait avec nos équipes, dans le sens où je communiquais avec eux tous les jours (IEN 6).

Pour ces IEN, il semble que la proximité avec et sur le territoire soit un moyen d'être reconnu des équipes comme un IEN « de terrain »⁷⁷, et donc de gagner en légitimité. Cette présence n'est pas exprimée comme un moyen de contrôle. La présence renforcée est une caractéristique de l'identité professionnelle particulièrement prégnante chez les IEN néophytes.

3.2.3 - Reconnaître autrui

La reconnaissance exprimée agissant sur l'identité n'est pas seulement celle en réception pour l'IEN. C'est également celle que l'IEN renvoie à autrui. En effet, d'après les verbatims, le travail d'IEN consiste aussi à reconnaître le travail des enseignants, la place des parents, les besoins des élèves.

A l'égard des enseignants, cela peut se manifester par une valorisation indemnitaires : « Si je peux leur apporter une reconnaissance parfois financière, je le fais aussi ».

L'IEN peut aussi reconnaître les difficultés avec certains élèves et apporter une aide :

J'étais aussi très à l'aise vis-à-vis des gamins qui posaient problèmes, et qu'on avait de plus en plus de gamins qui posaient problème, mais on savait pas quoi en faire, si ce n'est les virer de, essayer, de les virer de l'école, et que là il y avait un vrai soutien de ma part (IEN 10).

L'IEN peut également reconnaître les besoins exprimés des enseignants en proposant en réponse de l'agir immédiat : « je pense que *l'agir comprendre et élaborer*, c'est ce qui doit nous conduire à l'animation avec les enseignants, mais il faut leur donner de l'agir immédiat (IEN 3) ».

La reconnaissance de l'enseignant consiste aussi à prendre en compte leur travail invisible durant les rendez-vous de carrière, temps durant lequel l'IEN évalue les enseignements.

⁷⁷ Extrait de verbatims

Dans une situation de rendez-vous de carrière, je ne vois pas que ce qui se passe, je regarde leur travail etc... et je les écoute, je les écoute me parler d'eux, de leur métier, de ce qu'ils ont fait, de pourquoi ils font les choses, et je les écoute. Et à partir de là je construis quelque chose. Mais, mais je ne me fie pas, je ne me fie jamais qu'à ce que je vois (IEN 7).

Elle passe aussi par les pratiques et les expertises des enseignants, bien que les outils d'enseignement ne soient pas institutionnels.

La grande mode à l'époque c'était le livre « calme et attentif comme une grenouille ». Les enseignants voulaient pas trop me montrer au début, et puis quand ils ont vu que j'étais ouvert à ce type de pratique, voilà ils m'ont parlé et on discutait sur comment je le mettais en œuvre (IEN 5).

La reconnaissance des parents et des élèves est aussi le travail de l'IEN. Elle assoit son identité dans son rapport à autrui au-delà des agents de l'institution : « L'adaptation de la communication, elle doit se faire à ce moment-là, par respect, tout simplement pour les familles. Parce que une famille, si je leur parle avec des mots très sophistiqués, je vais les perdre (IEN 10) ».

3.2.4 - Se reconnaître

Dans les verbatims, il est question de la reconnaissance de soi-même. Nous entendons rester soi-même dans l'endossement de la fonction, et se reconnaître comme les autres IEN pour rester conforme aux normes du métier et d'un collectif. Sans reprendre les extraits déjà relevés dans « le travail pour s'accomplir », les IEN éprouvent ce besoin de reconnaissance de soi en restant fidèles à ce qui les animait avant leur entrée dans le métier. Ce peut être une ligne de conduite, des valeurs, un projet... Se reconnaître se situe dans l'espace d'appropriation, à une distance suffisamment proche des normes pour se sentir « comme les autres », et suffisamment éloignée pour se reconnaître « soi-même » (Ricoeur, 1990).

3.3 - Travailler pour s'émanciper

Appropriation des normes du métier par le travail et émancipation forment une dialectique dans la construction de l'identité professionnelle. Broussal (2019) distingue trois dynamiques émancipatrices : l'émancipation permissive,

l'émancipation capacitive et l'émancipation éristique⁷⁸. Nous n'avons retrouvé que les deux premières dans l'analyse des récits de carrière.

3.3.1 - L'émancipation permissive

Pour rappel de notre cadre théorique, « l'émancipation permissive consiste en l'affranchissement de limites et de contraintes. Est désormais permis ce qui était interdit » (Broussal, 2019, p. 25).

L'une des premières formes d'émancipation permissive communes à tous les récits est celle octroyée par la titularisation au métier d'IEN. Enseignant à la base, l'individu qui accède à cette profession s'émancipe de son corps d'origine comme une mue. Ce déplacement vers le corps des inspecteurs octroie de nouveaux droits et affranchit des limites fixées par le corps enseignant. Il donne accès à plus de pouvoirs et confère une position d'autorité par délégation du DASEN. Ce changement de métier émancipe l'individu et génère une transformation identitaire que nous associons à l'accomplissement « je suis ce que je voulais devenir ». C'est une émancipation reconnue et conférée par la hiérarchie, elle ouvre ainsi l'accès à des postes hiérarchiques, tels qu'IEN académique et offre la possibilité de passer le concours d'IA-IPR après cinq années de titularisation.

Dans certains cas, l'émancipation permissive par l'accès au corps des IEN affranchit d'une condition sociale et matérielle précaire, l'autonomie et l'indépendance financières sont possibles : « Quand on est IEN, on peut s'assumer, [...] je sais d'où je viens, et je sais que j'ai beaucoup de chance financièrement de m'assumer, heu de, voilà, ça aussi, à un moment, il a fallu que j'admette ça (IEN 8) ».

Le concours pour devenir IEN étant national, il autorise ou contraint, selon le classement du candidat, à une mobilité géographique sur l'ensemble du territoire. Cette mutation n'est pas permise pour les professeurs des écoles. Dans le cas d'une mobilité par dépit, les IEN éprouvent un dilemme : « On est tous sur des secondes, des troisièmes carrières, et donc on a nos vies ailleurs, on sait que le jeu du concours c'est de partir, malgré tout. Nos familles ne peuvent pas forcément nous suivre, donc on

⁷⁸ Chapitre 4 p 97

espère tous à un moment retrouver notre lieu de vie (IEN 6) ». Certains vont jusqu'à renoncer au bénéfice du concours.

S'émanciper d'un corps de métier est aussi s'assujettir aux normes d'un autre.

3.3.2 - L'émancipation capacitive

Cette autre dynamique d'émancipation « renvoie à une augmentation des pouvoirs physiques et psychiques de l'individu qui lui permet de rendre possible ce qui ne l'était pas jusque-là » (Broussal, 2019, p. 25).

Nous l'avons présenté précédemment, bien que le pouvoir décisionnel soit limité et l'autorité déléguée, le statut d'IEN confère des responsabilités de cadre. Nos travaux récents (Bouhila et Marcel, 2023) et cette thèse ont démontré que la reconnaissance du DASEN peut jouer sur l'appropriation des normes. Un IEN en confiance peut s'autoriser une prise de distance par rapport aux normes tout en restant dans le cadre de l'IPP. Ainsi, la reconnaissance par la hiérarchie agit comme facteur d'émancipation capacitive. Elle se traduit dans les faits par une prise d'initiatives plus assurée de la part de l'IEN, et par une recherche de solutions créatives pour résoudre des problématiques de territoire⁷⁹.

Le travail d'IEN permet aussi de s'émanciper de la stabilité voire de la monotonie à exercer les fonctions précédentes. L'émancipation capacitive dans ce contexte se traduit par l'expression d'une prise de risque dans un choix nouveau et engageant la stabilité professionnelle : « Etre IEN recouvrait à la fois des responsabilités, une prise de risque (IEN 6) », et la stabilité familiale :

⁷⁹ Cf l'IEN qui envoie des références artistiques dans les mails aux directeurs pendant le confinement, les IEN qui s'engagent dans la recherche pour comprendre et trouver des solutions innovantes aux problèmes d'apprentissage de la lecture ou des élèves en situation de handicap.

J'en avais parlé avec mon compagnon de ce concours, et puis bon il était pas très chaud, mais il voyait bien que j'étais un peu à l'étroit dans ce métier, donc voilà. Bon. Et puis, et puis après les options elles étaient quand même pas, y avait pas trente-six mille options. Donc soit je reprenais un poste de conseillère pédagogique ailleurs, y en avait surtout, soit je repartais en classe en fait. Donc, je me suis retrouvée très loin de chez moi, j'ai failli refuser, et puis bon, j'y suis allée. Voilà. Et ça a changé ma vie en fait (IEN 7).

Le recueil montre que l'exploration de nouvelles missions est augmentée, la quête intellectuelle est rendue possible par l'élargissement des savoirs théoriques et d'action (Barbier et Galatanu, 2004) en jeu dans le métier d'IEN.

Ainsi, bien que les normes contraignent, le métier et le travail offrent des possibilités d'émancipation permissive et capacitive. Par l'accès au corps des IEN, responsabilités et pouvoirs sont permis. Les conditions matérielles peuvent être améliorées. Aussi, la reconnaissance de la hiérarchie semble être un facteur augmentant le pouvoir d'agir de l'IEN. Par la confiance accordée, elle est vectrice de prises d'initiatives et de créativité. De plus, la quête intellectuelle, l'attrait pour les responsabilités, et l'envie de changement professionnel sont des moteurs de l'émancipation jusqu'à accepter de remettre en question la stabilité professionnelle et familiale.

L'accomplissement pour soi et avec autrui, la reconnaissance et l'émancipation sont des composantes de l'Identité Professionnelle Exprimée de l'IEN, dont les caractéristiques ont été mises au jour par l'analyse thématique.

4 - La socialisation par les savoirs, une composante identitaire

La dernière partie de notre analyse croise la construction des savoirs et le processus de socialisation, constitutifs de l'identité professionnelle ⁸⁰. Pour cela, nous avons ciblé les espaces de socialisation et les savoirs en jeu en formation des IEN, lors des expériences de terrain et dans la co-construction avec les pairs.

4.1 - La formation, un espace de socialisation

Dans les récits de carrière, peu d'IEN évoquent la formation comme un espace de construction de l'identité professionnelle. Cependant, un IEN relève certains points

⁸⁰ Voir le chapitre 4 pp 89-94

saillants de la formation initiale de l'IEN à l'École Supérieure de l'Education Nationale (ESEN), devenue l'Institut des Hautes Etudes de l'Education et de la Formation (IH2EF).

La première caractéristique relevée de cet espace de socialisation est la tenue de l'IEN lors de la première réunion du collectif de lauréats : « Donc première chose, je dois faire ma valise et qu'est-ce que je mets dans ma valise ? Voilà, ça c'est la première étape du truc, tac ! On change ». L'IEN en réunion avec son collectif est reconnaissable par l'habit :

Souvent, on se dit, quand on débute, on dit que quand t'arrives dans une cour de récré, il faut que tu sois repéré physiquement comme étant l'IEN. L'inspecteur, il a son costume cravate. L'inspectrice, [...] une forme de costume, c'est plus facile. Alors c'est certaines de mes copines, elles vont avoir toujours les talons. [...] Voilà une petite panoplie de robes bleues. Ça peut faire l'affaire (IEN 2).

Ces éléments démontrent l'importance du paraître IEN par le vêtement. La formation comme espace de socialisation est le lieu dans lequel les IEN se reconnaissent par l'uniforme.

De plus, il semble que la volonté de l'institution soit de faire de l'institut de formation de cadres un espace fédérateur du collectif : « On nous a fait faire un voyage de promotion, on voulait que notre promotion ait un nom (IEN 3) ». L'ambiance y est décrite par un IEN comme « estudiantine » (IEN 3) à laquelle une partie de la promotion n'a pas adhéré : « On était une quinzaine à ne pas adhérer. On était 77 à l'époque (IEN 3) ».

Un IEN a évoqué la formation continue. Il décrivait une intervention sur la thématique de la communication dispensée par un intervenant du secteur privé dans la vente : « La formation de communication qu'on a eue pendant ma formation d'IEN, euh, moi j'y suis pas resté. C'était un mec qui vendait des voitures, qui nous a fait la communication. Au bout d'un moment, il faut arrêter (IEN 10) ». Au-delà de la critique de la qualité de la formation proposée, qui reste un positionnement subjectif sans évaluation, nous relevons que l'intervenant est issu du secteur privé, probablement du commerce dans le milieu automobile. La formation n'est pas dispensée par un pair reconnu, un supérieur hiérarchique ni même un agent de la fonction publique. Cette intervention démontre une volonté de l'Éducation nationale de former ses cadres à des pratiques proches du Nouveau Management Public et de les généraliser.

Ainsi, la formation oriente donc les IEN à tendre vers le modèle managérial. Cette dynamique diffusée dans les espaces de socialisation n'est pas sans influencer l'IPE.

4.2 - Les expériences de terrain caractérisant l'identité

Les récits de carrière rapportent plus largement les expériences de terrain comme des vecteurs de construction de l'identité professionnelle. Nous avons identifié comme facteurs d'influence l'équipe de circonscription, le contexte du territoire – milieu dit ordinaire, REP+, rural - et les relations avec les équipes d'école.

4.2.1 - L'équipe de circonscription

L'équipe de circonscription est composée des conseillers pédagogiques, de l'assistant de l'IEN et de formateurs divers. Ils sont chargés de le représenter lors d'instances avec les partenaires territoriaux, de participer à la diffusion des priorités et d'assurer la formation et l'accompagnement des enseignants de leur territoire. Leur travail et la relation entretenue avec l'IEN semblent influencer la construction de l'identité professionnelle de l'IEN et son activité. L'exemple suivant présente une situation dans laquelle l'IEN travaille en confiance avec son équipe et sollicite celle-ci pour conseil dans son pilotage.

Je doute encore beaucoup de ce que je fais, c'est-à-dire que je demande toujours aux conseillers pédagogiques leur avis avant de prendre une décision, je prends pas de décision, je prends jamais de décision tout seul, parce que c'est pas porteur en fait, c'est jamais bon. Donc je demande toujours l'avis. Eux ils me tempèrent en fait, je me suis construit une équipe pour tempérer mes ardeurs (IEN 7).

Dans ce cas précis, l'IEN semble conscient de ses difficultés et de ses limites. Il accorde suffisamment de confiance et de légitimité à son équipe pour l'accompagner dans l'ajustement de sa posture, lorsque les « ardeurs » de son identité personnelle mettent en dilemme son identité professionnelle. Ainsi, la circonscription, comme siège de l'IEN et de son équipe, est un espace de socialisation dans lequel la culture d'un collectif se développe en fonction des individus qui la composent. Dans un contexte favorable, l'atmosphère, comme « espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 34), participe de la co-construction de savoirs pluri-catégoriels et fédère le collectif

autour d'une culture commune de travail. Ces éléments sont autant de facteurs constitutifs de l'identité professionnelle, sur laquelle nous considérons donc un « effet circonscription ».

De même, pour qu'il y ait culture de circonscription, le langage professionnel doit être commun, sans quoi les dynamiques de travail peuvent ne pas converger.

[Mes deux CPC] m'ont redonné en fait une place, je me suis redonné une place. Parce qu'en face de moi j'avais des gens qui comprenaient ce que je demandais, parce que c'est aussi compliqué de se faire comprendre quand on utilise les mêmes mots mais derrière on n'y met pas les mêmes sens (IEN 8).

Les récits de carrière déjà cités précédemment démontrent que ce principe de culture de circonscription peut être remis en cause dès lors que « l'atmosphère » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 29-48) pointe des divergences et un manque de reconnaissance entre les individus qui composent l'équipe.

Admettre un effet circonscription dans l'IPE conduit à envisager « l'effet territoire ».

4.2.2 - Le contexte du territoire, une coloration à l'identité

Le recueil par thématique nous a amenés à questionner « l'effet territoire » comme une caractéristique de l'IPE. L'IEN est amené à exercer dans des circonscriptions de contextes différents, en milieu rural, urbain, dans des milieux sociaux « ordinaires », en éducation prioritaire ou prioritaire renforcée, mixte, en académie...

Nous avons relevé dans les verbatims des extraits qui considèrent que l'identité professionnelle se construit avec et en fonction du territoire et de son contexte. Ceci va dans le sens de l'idée d'une culture de circonscription qui prendrait alors une coloration différente selon les spécificités géographiques et sociales du territoire. En effet, alors que les missions de l'IEN sont référencées dans une même circulaire, les problématiques d'un environnement à l'autre diffèrent, et les compétences à développer semblent adaptées au besoin du contexte d'exercice.

J'aurais presque tendance à dire finalement ces identités d'IEN dans la mesure où et elles sont évidemment corrélées aussi au contexte. [...] Donc l'identité, [...] elle s'est nourrie de cette expérience [...], je la corrèle aussi à l'identité de la circonscription (IEN 1).

Cette caractéristique territoriale de l'identité professionnelle semble reconnue par les collectifs d'IEN, comme en témoigne un IEN :

On dit les inspecteurs de X⁸¹, les autres IEN disent les inspecteurs de X. [...] donc je suis l'inspecteur de X. Je sais pas bien pourquoi. C'est un territoire quand même qui est particulier. Tu dis pas l'IEN de Y⁸², ça n'a aucun sens. Par contre tu dis les IEN de X, parce que [...] c'est reconnu comme un territoire particulièrement complexe, [...] du coup, t'es l'IEN de X, parce que quand il y a un truc qui se passe, c'est à X (IEN 2).

Ces extraits démontrent donc que l'identité professionnelle peut se construire à partir d'un effet territoire. Le contexte agit comme facteur culturel de l'identité professionnelle.

4.2.3 - Les relations avec les équipes d'écoles

Nous avons envisagé la circonscription comme espace de socialisation de l'IEN dans lequel prendre en compte « l'atmosphère » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 29-48). La circonscription agit sur l'IPE comme un « effet équipe » et comme un « effet territoire ». Elle met en jeu des problématiques spécifiques.

Parmi les éléments relevés dans la thématique de la culture par les expériences de terrain, les relations avec les équipes d'école semblent agir sur l'IPE. Elles sont un des constituants de la culture de circonscription :

L'idée c'était ça, c'est vraiment de faire une communauté, d'être là avec eux. et j'ai été là avec eux jusqu'au 3 juillet, jusqu'à ce qu'ils ferment les portes des écoles. Et je sais que ça [les directeurs] ont apprécié, et à la rentrée du coup je veux pas perdre cette proximité avec eux (IEN 6).

Cet IEN va jusqu'à employer « faire une communauté », sans compléter de l'adjectif « pédagogique » qui aurait pu laisser supposer une référence aux textes institutionnels. L'intention d'un « faire une communauté » prolonge le principe d'une culture de circonscription dans laquelle évolue et s'identifie l'IEN.

4.3 - La co-construction des savoirs avec les pairs

La culture du métier est partagée par le corps des IEN, et bien que les expériences de terrain diffèrent d'un individu à l'autre, le recueil de données a fait émerger un dernier

⁸¹ Nom de la circonscription

⁸² Nom d'une autre circonscription

environnement de socialisation au-delà de la formation et de la circonscription, celui sans contour géographique ou instance formée : la co-construction des savoirs avec les pairs. Il est constitué essentiellement sur le mode subjectif, en fonction des affinités entre individus, de leurs problématiques communes, de la proximité entre les territoires, et des possibles pour travailler ensemble. Nous ne reprendrons ci-dessous que des apports nouveaux des verbatims, bien que des exemples déjà cités plus haut renvoient à la même idée :

Donc il y a cette dimension là aussi qui fait que c'est deux identités professionnelles qui quand elles se rencontrent, il faut arriver à les coïncider, à, parler d'une seule voix par rapport à notre hiérarchie, parce que je trouve que c'est important, et aussi par rapport au terrain bien-sûr. [...]il faut aussi qu'on soit pas totalement comme des siamois quoi, il faut juste que l'on fonctionne comme des jumeaux que comme des siamois parce que sinon on va, on va perdre en efficacité aussi (IEN 5).

J'ai préparé l'oral donc non seulement avec X, mais également avec un DASEN. Et je l'ai bien embêté jusqu'au bout en fait, c'est-à-dire qu'il m'a fait répéter mon oral jusqu'à ce que, pour lui, le ton que j'employais soit le ton adapté (IEN 6).

Quand j'ai été nommé sur mon premier poste faisant fonction, j'avais la chance d'être dans un pôle de trois circonscriptions. A ma gauche j'avais mon collègue, à ma droite l'autre collègue, et ils m'ont porté, ils ont, ils ont été mes anges gardiens, mais vraiment, et ils ont beaucoup donné (IEN 8).

Dans ces trois extraits, la co-construction de savoirs avec les pairs est présentée comme fédératrice et génératrice de développement autour de l'objet travail et affinités. L'apport des uns et des autres participe de la construction de l'identité professionnelle de l'IEN.

En conclusion de ce chapitre, l'étude des récits de carrière met au jour des caractéristiques de l'IPE. Nous avons démontré par les lignes de carrière que l'IEN est un individu en quête permanente de changement. Nous avons identifié pour déclencheurs la motivation, la reconnaissance et l'environnement personnel. Les valeurs qui motivent le changement, notamment celui de devenir IEN, sont orientées majoritairement vers le dépassement de soi. L'affirmation de soi n'apparaît qu'en dernière position. Le travail est un moyen de construction de l'identité professionnelle.

Il répond à un besoin d'accomplissement, de reconnaissance et d'émancipation sous différentes formes. L'identité professionnelle se forge également par les espaces de socialisation. Nous avons identifié la formation comme environnement pour fédérer et produire des identités de managers. La culture de circonscription participe de la construction identitaire, tout comme la co-construction des savoirs avec les pairs selon les problématiques traitées, la proximité géographique, et les affinités entre chacun.

Synthèse du chapitre 10

En guise de synthèse, nous revenons sur la première modélisation proposée dans ce chapitre. Elle représente la trajectoire professionnelle de l'IEN et met en exergue comme première caractéristique de l'IPE une propension au changement par l'accès à un nouveau poste et par la formation diplômante et certifiante, interne à l'organisation Éducation nationale ou universitaire.

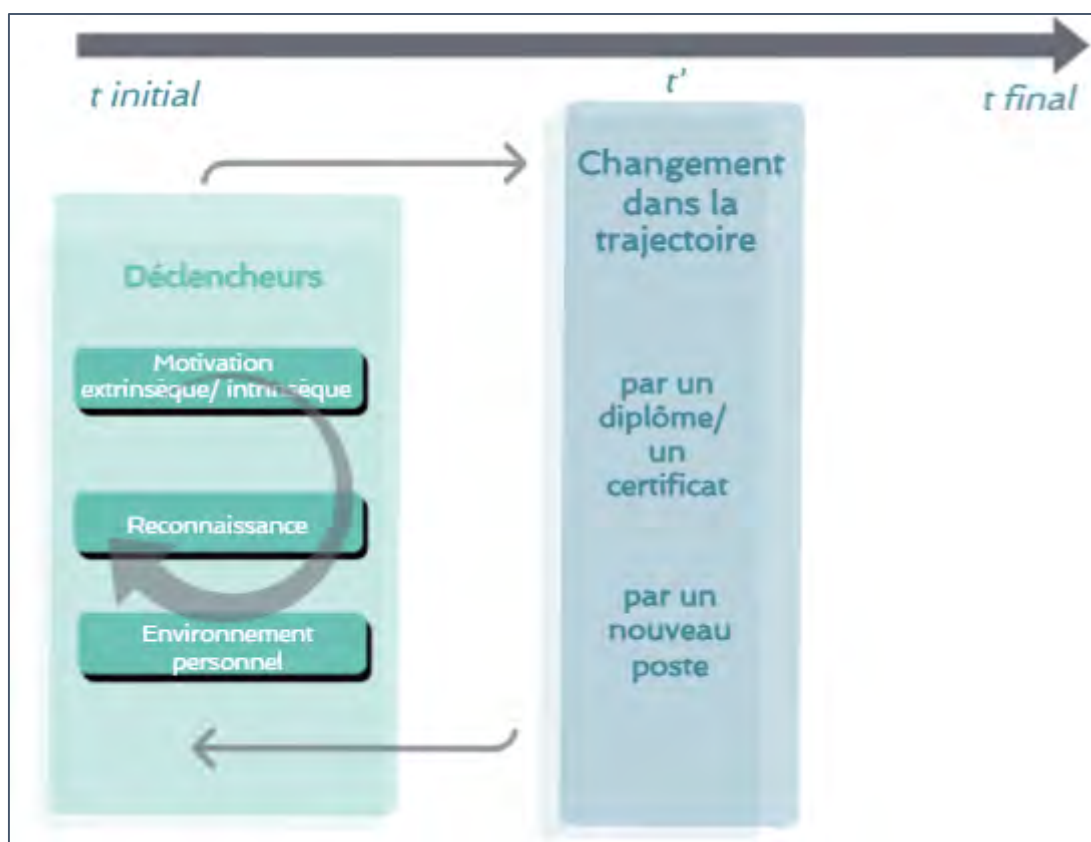


Schéma 28 : Modélisation de la trajectoire professionnelle de l'IEN (Bouhila, 2023)

Elle donne à voir également les déclencheurs du changement :

- la motivation extrinsèque provoquée par les opportunités externes à l'individu,
- la motivation intrinsèque alimentée par les valeurs de l'individu.
- la reconnaissance des pairs et de la hiérarchie par la proposition d'un nouveau poste, par exemple, ou l'encouragement à saisir une opportunité.
- l'environnement personnel de l'IEN.

Ces déclencheurs sont interrelationnels et peuvent agir sur un même changement.

L'étude démontre le principe d'espace d'appropriation des normes du métier et les constituants en jeu dans la construction de l'IPE. Cet espace varie en fonction de la triangulation « valeurs-savoirs et socialisation-travail » dans un processus qui agit sur l'Identité Professionnelle Exprimée.



Schéma 29: Modélisation des caractéristiques de l'IPE (Bouhila, 2023)

Les valeurs de l'IPE sont davantage tournées vers autrui, dans ce que Schwartz nomme « le dépassement de soi » (2006). Elles montrent également un attachement et une protection assurée à l'égard de l'institution. L'étude des valeurs renforce les conclusions des lignes de carrière : l'IPE est encline au changement et à l'adaptabilité. Les valeurs « d'affirmation de soi » semblent les moins représentées, même si la réussite professionnelle voire le pouvoir par le pilotage sont énoncés.

Le travail, comme moyen pour forger l'identité professionnelle, est vecteur d'accomplissement pour soi et avec autrui. Cet accomplissement semble plus significatif lorsque l'IEN est reconnu par sa hiérarchie, ses pairs et les équipes d'écoles. Se reconnaître soi-même dans son travail permet à l'IEN de forger son identité professionnelle. Reconnaître autrui joue également sur être reconnu et l'accomplissement. Ces relations reconnaissance-accomplissement évoluent dans et avec l'espace d'appropriation des normes. Elles sont vectrices d'émancipation

capacitive et favorisent la créativité et la prise d'initiative de l'IEN. L'accès au corps des IEN est elle-même une dynamique d'émancipation permissive.

Les savoirs et la socialisation font partie de la culture professionnelle (Osty, 2003). Ils forgent l'IPE et se diffusent :

- dans les instances de formation. Cet environnement construit l'IPE dans un paraître IEN, à travers ce que nous qualifions d'*uniforme de l'IEN*. Il est également le lieu où l'on forme une identité de manager.
- dans une culture de circonscription, constituée de l'équipe de circonscription qui évolue dans une « atmosphère » commune (Bucheton et Soulé, 2009, p. 29-48), du contexte du territoire et des relations avec les équipes d'écoles.
- dans la co-construction de savoirs avec les pairs, des IEN formant un collectif tissé autour d'affinités, de problématiques communes, dans une zone de proximité proche.

Chapitre 11 - L'identité professionnelle exprimée et les effets du changement

Ce chapitre présente les résultats de l'enquête par questionnaire. L'analyse vient documenter les conclusions sur l'Identité Professionnelle Exprimée par le récit de carrière. Il apporte un regard nouveau à notre recherche en étudiant les effets des réformes et des crises de 2020, la crise sanitaire et l'assassinat de Samuel Paty. 56 IEN ont répondu au questionnaire entre février et juillet 2022. Sa structure a été déclinée dans le chapitre 7 de la thèse. La méthode d'analyse est mixte.

Tableau 17: La phase 3 de la méthodologie de la recherche (Bouhila, 2023)

Phase	Focale	Recueil de données	de Analyse des données	Analyse et résultats
3	IPE et changements	et Questionnaire	Mixte	- Les valeurs - Evaluation des missions - Projection sur l'avenir du métier - Les effets des réformes - Les effets de la crise sanitaires - Les effets de l'assassinat de Samuel Paty

Ce chapitre est construit en six parties. La première expose les valeurs de l'IPE, la deuxième les évaluations des missions de l'IEN, la troisième présente une projection sur l'avenir du métier. La quatrième partie est consacrée à l'étude des réformes sur le

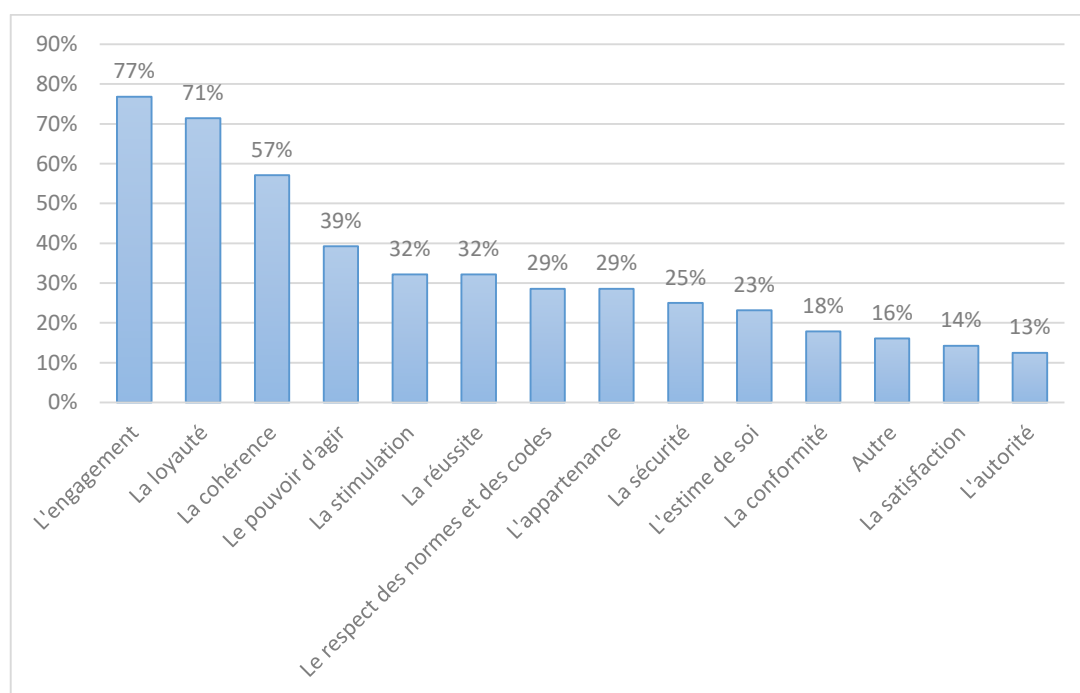
travail et l'IPE, les deux dernières présentent les répercussions de la crise sanitaire et de l'assassinat de Samuel Paty.

1 - Les valeurs de l'IPE

Le questionnaire d'analyse mixte prolonge les premiers résultats de l'enquête par le récit de carrière. La première partie de notre analyse met au jour des apports nouveaux sur les valeurs.

1.1 - Les données recueillies

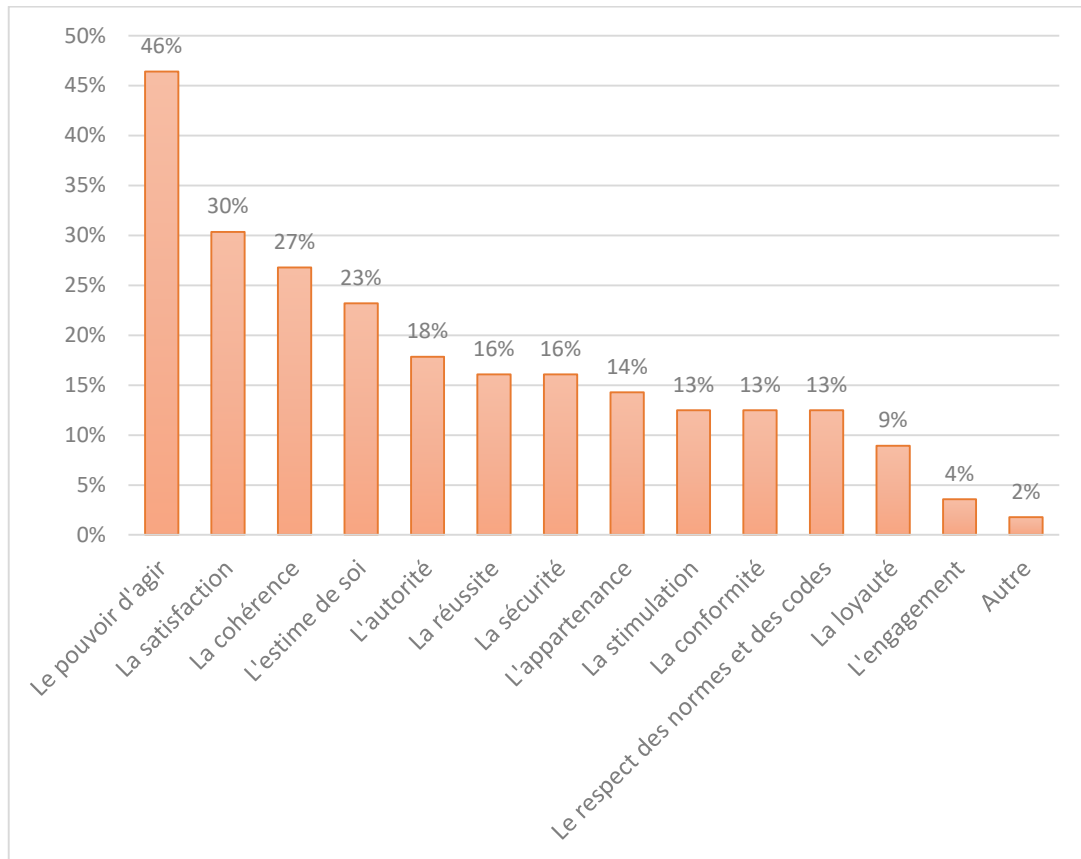
Nous avons demandé aux IEN de sélectionner les valeurs⁸³ auxquelles ils adhèrent et celles que le métier a ébranlées, sans limite de nombre de choix. Les histogrammes ci-dessous représentent le pourcentage de la valeur sélectionnée sur les 56 répondants. Les valeurs sont classées dans l'ordre décroissant des sélections. Les histogrammes ci-dessous représentent les valeurs adhérees et ébranlées.



Graphique 10: Histogramme des valeurs adhérees par les IEN. N=56 répondants

⁸³ Les valeurs proposées sont une traduction du concept de Schwartz (2006), afin que notre sélection corresponde davantage au milieu professionnel.

Les quatre valeurs les plus sélectionnées sont l'engagement (43 réponses soit 77%), la loyauté (40 réponses soit 71%), la cohérence (32 réponses soit 57%) et le pouvoir d'agir (22 réponses soit 39%).



Graphique 11: Histogramme des valeurs ébranlées par le métier. N= 56 répondants

Les quatre valeurs les plus ébranlées par le métier sont le pouvoir d'agir (26 réponses, soit 47%), la satisfaction (17 réponses, soit 30%), la cohérence (15 réponses, soit 27%) et l'estime de soi (13 réponses, soit 23%).

Les valeurs ont été commentées dans une réponse libre.

1.2 - L'engagement

La catégorisation des commentaires suit la référence appliquée pour l'IPP et l'IPE inspirée de Schwartz (2006).

Tableau 18: Catégorisation des commentaires sur la valeur d'engagement dans les questionnaires

	Engagement par adhésion (77%)	Engagement ébranlé (4%)
Engagement pour autrui	-Au service des progrès des élèves -engagement au service du terrain -Engagement dans l'action	
Dépassement de soi (Schwartz, 2006)	-pour la réussite de tous les élèves les relations. -Engagement dans la vie de la circonscription. Répondre au plus près des besoins -Envers enseignants et familles -Essentiel pour le susciter dans les équipes	
Engagement envers l'institution	-S'engager dans sa mission -On est investi de nombreuses heures par semaine ce qui n'empêche pas de déconnecter le week-end et les vacances -Je continue à croire en l'éducation, l'éducabilité et au quotidien, il est finalement assez facile d'engager les équipes dans des projets cohérents. Il faut y croire et pouvoir être stable dans son pilotage quelles que soient les réformes (ne pas s'y opposer mais toujours continuer ce qui se faisait avant si c'était positif, satisfaisant, engageant) -C'est une mission qui est particulièrement prenante parfois trop -S'engager dans des actions de formation -C'est une mission qui nécessite un réel sens de l'engagement -C'est la réelle qualité requise, un sens de l'engagement permanent, quelle que soit la décision qui motive cet acte. -de chacun en responsabilité partagée -IEN porteurs de valeurs républicaines et en premier de l'égalité des chances -Indispensable pour mener à bien les fonctions -pour porter les valeurs de l'école Républicaine au service de tous les élèves -Engagement envers le système éducatif -entendue dans le sens de conviction dans l'exercice des missions	-les changements d'orientations sont difficiles à justifier auprès des collègues - L'engagement s'émousse dans un espace professionnel fatigué par les réformes successives et la crise sanitaire, le discours descendant, la communication au travers des média
Conservation (Schwartz, 2006)		
Autre	-C'est un mot bien utilisé -valeurs -c'est ce qui fait agir -Motivation et respect. -Nulle action efficace sans conviction et engagement -de soi Engagement constant sans faille	

Nous constatons que l'engagement de l'IEN est d'abord un engagement envers l'institution, donc à tendance conservatrice. Lorsque cette valeur fait référence à autrui, elle est dirigée vers les élèves, leurs familles, les équipes d'école et de circonscription. Elle reste une valeur qui est très peu ébranlée (2 réponses, soit 4%), les commentaires démontrent que l'institution et la crise sanitaire sont les sources de remise en cause. Les réformes et crises successives, la communication ministérielle descendante par un canal externe à l'institution sont les principales justifications exprimées à l'ébranlement de l'engagement.

Ainsi, nous pouvons considérer l'engagement comme une valeur ancrée de l'IPE. En dépit des réformes, des crises, et d'une communication ministérielle décriée, l'engagement envers les usagers, les personnels et l'institution des IEN reste fortement maintenu.

1.3 - La loyauté

Nous avons catégorisé la valeur de loyauté sur le même modèle que l'engagement.

Tableau 19: Catégorisation des commentaires de la loyauté dans les questionnaires

	Loyauté par adhésion (71%)	Loyauté ébranlée (9%)
Loyauté pour autrui Dépassement de soi (Schwartz, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> -Loyauté à l'institution et aux équipes -La loyauté est indispensable dans nos missions. Loyauté à sa hiérarchie mais aussi loyauté aux personnels placés sous mon autorité -Respect de l'Institution et des personnels qui sont confiés à ma responsabilité. -envers les autorités, les élèves, les enseignants 	
Loyauté envers l'institution <i>Conservation</i> (Schwartz, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> -Loyauté à l'institution et aux équipes -vis à vis de l'institution mais les injonctions contradictoires nous mettent de plus en plus en situation de délicatesse -Hiérarchie, carte scolaire, ministère réforme -Envers l'institution et la hiérarchie - La loyauté est indispensable dans nos missions. Loyauté à sa hiérarchie mais aussi loyauté aux personnels placés sous mon autorité -La loyauté vis à vis de l'institution et de son DASEN est essentielle pour servir le service public -IEN rend intelligible le cadre institutionnel. -Respect de l'Institution et des personnels qui sont confiés à ma responsabilité. -envers les autorités, les élèves, les enseignants -Agir dans un cadre nécessaire -Loyauté inconditionnelle à notre Institution -envers l'Institution -La loyauté envers le système éducatif 	<ul style="list-style-type: none"> -elle est questionnée depuis la crise du COVID qui nous a donné l'impression que l'institution nous mettait en danger et que nous, par conséquent, ne pouvions protéger nos enseignants -La loyauté s'émousse quand les commandes nationales à décliner localement sont possibles à tenir voire irréalistes -Envers le projet porté par l'institution projet délétère -comment être loyal à un pourboire qui détruit l'école?
Autre	<ul style="list-style-type: none"> -Avec des limites -C'est la règle n°1 -Incontournable -Celle-ci protège et permet de rester cohérent et de renforcer -la cohésion -pour asseoir une relation de confiance et professionnelle -valeur essentielle -et son corolaire l'exemplarité 	

Tout comme l'engagement, la loyauté est une valeur à dominante conservatrice car orientée essentiellement vers l'institution. Elle est peu remise en question (5 réponses, soit 9%) bien que les commentaires fassent état des effets néfastes de la crise sanitaire et des politiques ministérielles. Les priorités à porter au niveau local semblent mettre l'IEN en difficulté.

Nous pouvons déduire que, à l'instar de l'engagement, la loyauté de l'IEN est une caractéristique identitaire stable de l'IPE. Les changements n'altèrent que peu l'adhésion à cette valeur. Toutefois, elle semble fragilisée par des injonctions nationales en décalage avec les réalités locales. C'est là la principale source de conflit de loyauté de l'IEN.

Pour chacune des autres valeurs, nous avons procédé à la catégorisation des commentaires d'adhésion et d'ébranlement.

1.4 - La cohérence

La cohérence est la troisième valeur adhérente et ébranlée exprimée par les IEN dans notre questionnaire. Schwartz (2006) la catégorise comme conservatrice.

Dans la catégorisation des commentaires des IEN, nous avons repéré deux plans de cohérence exprimée : celui à l'échelle de la circonscription et qui met en jeu le pilotage de l'IEN, et celui à l'échelle nationale et académique au niveau des politiques⁸⁴.

La cohérence à laquelle adhèrent les IEN est exclusivement relative à l'échelle de la circonscription et au pilotage de l'IEN. Elle est associée à la légitimité et à l'autorité de l'IEN, et est relative à son management auprès des équipes dans la mise en œuvre des actions sur le territoire local.

Les directives à l'échelle académique et nationale sont celles décrites comme mettant à mal la cohérence du territoire local. Elles semblent peu adaptées à l'existant de la circonscription et viennent rompre la continuité du pilotage et des actions en place. De même, certaines priorités descendantes sont dépeintes comme trop nombreuses et disparates. Leur manque de cohérence est souligné.

En définitive, la cohérence est une valeur à l'adhésion forte des IEN, mais elle est ébranlée par les injonctions institutionnelles qui en manquent elles-mêmes, ou qui viennent rompre avec la continuité locale. Ce constat met au jour un déséquilibre qui pourrait mettre à mal l'Identité Professionnelle Exprimée de l'IEN, maillon de pilotage intermédiaire entre l'échelle académique et locale.

⁸⁴ Tableau en annexe 13

1.5 - Le pouvoir d'agir

Le pouvoir d'agir est la valeur la plus ébranlée exprimée par les IEN alors qu'elle arrive au quatrième rang des valeurs auxquelles les IEN adhèrent. L'importance accordée à cette valeur et l'ébranlement signifié démontrent que le pouvoir d'agir est un point de tension pour l'IEN.

Nous avons fait émerger deux catégories dans la valeur « pouvoir d'agir » : l'autonomie de l'IEN dans les actions et les décisions, et le management dès lors qu'il est question du pilotage des ressources humaines.

Tableau 20: Le pouvoir d'agir dans les commentaires des questionnaires

	Le pouvoir d'agir par adhésion (39%)	Le pouvoir d'agir ébranlé (47%)
Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> -Dans le contexte du service public en cohérence et en autonomie dans la confiance de la hiérarchie -mais de moins en moins d'autonomie ce qui réduit considérablement les actions engagées -Dans un rayon d'action limité mais qui offre certaines latitudes dans les décisions à prendre 	<ul style="list-style-type: none"> -Pas de réel pouvoir -nos avis sont peu pris en compte par la hiérarchie -nous mettons en œuvre avec peu d'initiatives -le pouvoir d'agir a été ébranlé par plusieurs choses : le changement de gouvernance a érodé l'autonomie des IEN au profit d'une cohérence départementale voire académique. -le manque d'autonomie de l'IEN freine cependant son pouvoir d'agir. Parfois simple exécutant. -Au fil des réformes, la latitude laissée à la prise de décision se réduit, laissant de moins en moins de place à un réel pouvoir d'action, le plan de formation en est un exemple concret. -Sentiment d'impuissance par manque de moyens et par manque de confiance de la hiérarchie. Beaucoup d'injonctions. -aucun -de plus en plus limité : espace de liberté de mise en œuvre locale quasi inexistant -Nous n'avons pas le pouvoir de tout faire -Limité dans certaines situations notamment pour les orientations des EBEP par manque de place dans les structures -nous ne disposons pas toujours des moyens nécessaires
Management	<ul style="list-style-type: none"> -de donner envie d'agir, d'autoriser à -La proximité de l'IEN CCPD permet d'agir à un niveau local pour faire évoluer les pratiques -Souplesse dans le cadre. -Possibilité d'adapter ses décisions en fonction des équipes -faire changer les choses -Agir sur la formation et l'accompagnement des personnels -piloter les besoins identifiés -En tant qu'IEN, nous avons quelques leviers pour agir, surtout -si l'IA-DASEN et le Recteur nous suivent dans nos initiatives. -Mais ce temps s'ajoute au reste, donc rares sont les IEN qui prennent ce temps, mais c'est si passionnant. 	<ul style="list-style-type: none"> -Lenteur des mises en œuvre et des capacités d'analyse réflexive. -Le pouvoir d'agir est lié à la gestion des ressources humaines -prendre des précautions -La lourdeur des tâches administratives nuit au pilotage pédagogique des IEN -trop d'injonctions à l'attention des directeurs et enseignants impossibles à tenir, qui éloignent des priorités de terrain -Parfois complexe de modifier les habitudes de fonctionnement.
Autre	<ul style="list-style-type: none"> -Pour tous les personnels 	

L'autonomie est relative au pouvoir d'action et de décision de l'IEN. Elle apparaît comme souhaitée et nécessaire à leur travail. Cependant, elle est décrite comme largement limitée et relègue le métier au statut de « simple exécutant ». Ce constat est partagé dans les commentaires, les réformes successives tendent d'ailleurs vers plus de restriction encore.

Le pouvoir d'agir fait également référence au management et à la gestion des ressources humaines, c'est sur ce plan que les IEN expriment avoir le plus de pouvoir d'action et une marge d'adaptation du cadre institutionnel. En effet, l'autonomie de l'IEN semble empêchée par les politiques institutionnelles, bien qu'il jouisse d'une relative liberté managériale sur le territoire local notamment pour la mise en œuvre des formations et l'accompagnement des équipes. Ce pouvoir d'agir managérial est entravé par les difficultés sur le terrain avec les écoles, mais aussi par les injonctions ministérielles et académiques qui pèsent sur les écoles.

1.6 - La satisfaction

La satisfaction est la valeur la plus ébranlée après le pouvoir d'agir, alors qu'elle ne figure que dans les derniers rangs des valeurs auxquelles adhèrent les IEN. Ces résultats traduisent le degré d'insatisfaction exprimée par les IEN.

La thématique fait ressortir deux facettes déjà étudiées dans le précédent chapitre : la satisfaction en accomplissant et celle en s'accomplissant.

Tableau 21: La satisfaction dans les commentaires des questionnaires

	Satisfaction par adhésion (14%)	Satisfaction ébranlée (30%)
En accomplissant	<ul style="list-style-type: none"> -Assez souvent quand même, je me sens satisfaite de trouver une solution à un problème donné, d'aider véritablement les enseignants et directeurs en questionnement (parfois à la dérive) -de savoir le terrain satisfait et de constater les progrès des élèves -de permettre à chacun de développer toutes ses potentialités 	<ul style="list-style-type: none"> -Impression de ne pas y arriver du fait multiplicité des tâches à accomplir. Sentiment de bâcler les choses. -Manque de temps pour mener à bien toutes les missions. Temps insuffisant pour se consacrer pleinement à la pédagogie -Il y a parfois des demandes qui nous déstabilisent, qui sont chronophages -Le manque de temps nous demande de prioriser constamment et donc de ne pas pouvoir tout traiter -L'accumulation des dossiers et des missions implique de faire des choix et certains dossiers sont délégués à l'équipe de circonscription. C'est très bien mais le recrutement et l'évaluation des AESH méritent autant d'attention que ceux des enseignants... comme les situations de famille ou d'élèves. -Système qui ne laisse pas de temps pour élaborer. Marche forcée.
En s'accomplissant	<ul style="list-style-type: none"> -métier qui apporte de nombreuses satisfactions quand on sent qu'on peut imprimer "sa patte" -satisfaction d'être au service des personnels et des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> -Difficile d'être satisfait dans un contexte qui est confus quand les objectifs sont mal définis -devenir manutentionnaire (matériel sanitaire, d'évaluation à répartir et distribuer 7/7 sans rétribution de frais de déplacement) et exécutant n'a rien d'exaltant
Autre	<ul style="list-style-type: none"> -elle est moteur 	

L'activité auprès et avec les équipes d'école semble une source de satisfaction par accomplissement. Les IEN s'accomplissent dès lors que leur travail est reconnu et que leur travail est au service d'autrui. Cependant, l'insatisfaction apparaît dès lors que l'IEN perçoit son travail comme "bâclé", par manque de temps, excès de tâches, et que parallèlement il doit traiter les situations par priorité et par réaction. Les tâches imposées dépassant le cadre des missions de l'IEN parasitent la satisfaction de s'accomplir et renvoient l'image d'un « manutentionnaire » et d'un « exécutant » plus

que celle d'un cadre. Le manque de clarté qui s'apparente dans les commentaires à la cohérence dans les politiques est un frein à la satisfaction et au s'accomplir.

1.7 - L'estime de soi

L'estime de soi est la quatrième valeur ébranlée exprimée. Elle arrive en dixième position parmi les valeurs auxquelles adhèrent les IEN. Ce résultat montre que c'est une valeur d'importance moyenne dans le métier, mais suffisamment remarquable lorsqu'elle est mise à mal.

Deux thèmes émergent des commentaires : « l'estime de soi » pour autrui, « l'estime de soi » pour soi.

Tableau 22: L'estime de soi dans les commentaires des questionnaires

	Estime de soi par adhésion (23%)	Estime de soi ébranlée (23%)
Pour autrui	<p>-Renforcer l'estime de soi des personnels</p> <p>-cela reste primordial pour chaque être humain. Rassurer les enseignants, les directeurs qui doutent, conforter ou aider à leur redonner l'estime d'eux même est un moteur pour le système.</p> <p>-Pour que les professionnels s'épanouissent dans leurs missions, il est indispensable, comme pour les élèves, que leurs compétences soient reconnues et valorisées.</p>	<p>-Impression de ne pas y arriver du fait multiplicité des tâches à accomplir. Sentiment de bâcler les choses.</p> <p>-Manque de temps pour mener à bien toutes les missions. Temps insuffisant pour se consacrer pleinement à la pédagogie</p> <p>-Il y a parfois des demandes qui nous déstabilisent, qui sont chronophages</p> <p>-Le manque de temps nous demande de prioriser constamment et donc de ne pas pouvoir tout traiter</p> <p>-L'accumulation des dossiers et des missions implique de faire des choix et certains dossiers sont délégués à l'équipe de circonscription. C'est très bien mais le recrutement et l'évaluation des AESH méritent autant d'attention que ceux des enseignants... comme les situations de famille ou d'élèves.</p> <p>-Système qui ne laisse pas de temps pour élaborer. Marche forcée.</p>
Pour soi	<p>-Souvent en première ligne, il importe d'avoir une estime de soi suffisante</p> <p>-S épanouir dans la fonction</p> <p>-En tant qu'IEN chargé de circonscription, j'estime exercer sous l'autorité de l'IA-DASEN en confiance.</p>	<p>-Besoin de donner du sens à ce que nous faisons, être reconnue et valorisée autrement que par un merci par injonction</p> <p>-comment être loyal à un pourboire qui détruit l'école ?</p> <p>-il est de plus en plus difficile de conserver une bonne estime de soi étant donné la surcharge de travail.</p> <p>-L'impression qui domine est celle de ne pouvoir tout gérer.</p> <p>-Sentiment d'être isolée en circonscription et de ne pas savoir si notre action est satisfaisante pour l'Institution.</p> <p>-Il en prend un coup lorsque l'on ressent de ne plus parvenir à faire correctement son travail dont l'élargissement des champs est permanent.</p> <p>-J'en arrive à douter de moi parfois de temps en temps</p>
Autre	<p>-Sans cela rien ne tient</p> <p>-rien n'est possible sans</p> <p>-Valorisation. Confiance.</p>	

Les IEN expriment qu'il est de leur mission de renforcer l'estime de soi des enseignants et des directeurs. Les concernant, l'estime de soi semble nécessaire pour s'épanouir et assurer leur représentation « en première ligne ». Un IEN associe estime de soi pour soi et confiance du DASEN.

Les commentaires faisant état de cette valeur mise à mal font exclusivement référence à soi. L'estime de soi est remise en question par le manque de reconnaissance et de valorisation de la part de la hiérarchie, et par l'accroissement des champs d'action des IEN dans un agenda déjà contraint. L'isolement atteint également cette valeur dans la mesure où autrui semble nécessaire pour situer son action. Les conséquences sont « le doute de soi ».

Par conséquent, nous relevons que l'estime de soi des IEN est mise à mal par le travail lorsqu'il ne peut être réalisé par manque de temps et par surcharge. Cette situation provoque un sentiment d'accablement et de doute, elle laisse le jugement d'un « travail mal réalisé ».

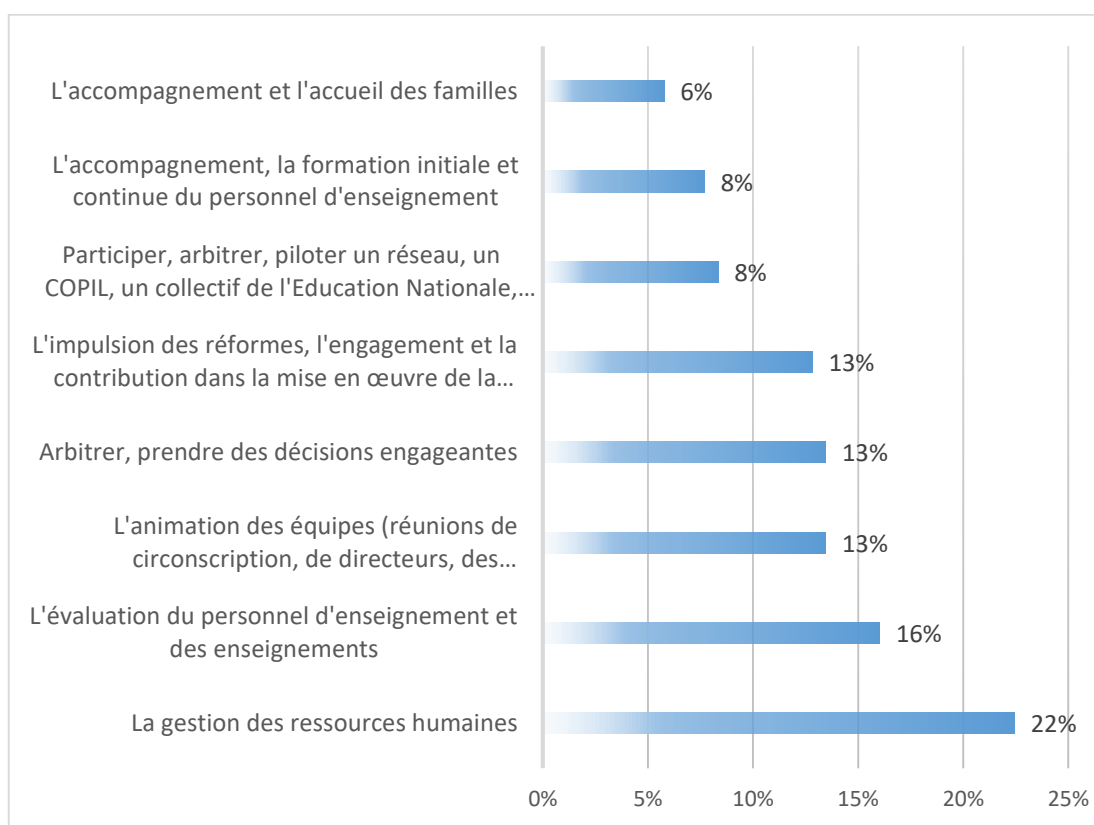
Cette étude des valeurs et des commentaires est complémentaire dans la caractérisation de l'IPE des IEN. Le manque de temps pour « bien faire » est un propos récurrent. La partie ci-après a pour finalité de comprendre la répartition et le vécu au regard des missions de l'IEN.

2 - Les missions de l'IEN

Les questions concernant les missions ont été élaborées à partir de la circulaire définissant les fonctions et missions de l'IEN et de l'IA-IPR de 2015. L'intérêt est de comprendre comment elles s'organisent dans le travail et leurs représentations d'eux-mêmes dans l'exercice de ces missions.

2.1 - L'agenda de l'IEN

Nous avons demandé aux IEN d'ordonner les missions selon la place et le temps qu'ils y consacrent. Le graphique ci-dessous représente la proportion de chaque mission dans l'agenda de l'IEN (%). Elle a été calculée à partir du nombre de sélections décomptées dans les trois premiers rangs, pour un total de N=156 sélections.



Graphique 12: Temps accordées par mission de l'IEN (%)

La gestion des ressources humaines est la mission la plus prenante de l'agenda de l'IEN, il lui consacre 22% de son temps. Son activité se répartit ensuite entre l'évaluation du personnel par les rendez-vous de carrière (16%), l'animation des équipes (14%), l'arbitrage et la prise de décisions engageantes (13%) et l'impulsion des réformes (13%). L'ensemble de ces missions compte pour plus de trois quarts de l'agenda de l'IEN. Le temps restant est partagé entre la participation et le pilotage des collectifs et des partenaires, l'accompagnement et la formation du personnel, et l'accueil des familles.

Ces résultats démontrent que les principales missions de l'IEN sont le management par la gestion des ressources humaines et l'animation des équipes et l'évaluation. Leur mission pédagogique, par la formation et l'accompagnement des enseignants, et la place accordée aux familles restent minoritaires.

Le classement des missions a été complété par la question « Quelle(s) autres(s) mission(s) de l'IEN pourriez-vous ajouter ? ». Nous avons catégorisé les réponses

obtenues (annexe 14), les thèmes récurrents sont les missions qui s'ajoutent à celles déjà énoncées. Il est alors à prendre en compte dans l'agenda les temps de :

- préparation et de jury de concours et de certifications.
- missions spécifiques internes à l'Éducation nationale pour le département, l'académie ou à l'échelle nationale.
- partenariat, et particulièrement celui avec les collectivités territoriales quand la circonscription est rurale et le territoire vaste. L'organisation de la carte scolaire est un sujet récurrent.
- évaluations autres que celles des enseignants. Notamment les instructions en famille, les évaluations d'écoles hors circonscription et hors premier degré « évaluation d'écoles et d'établissements », des EPLE, les évaluations des personnels en charge de l'Accompagnement des Elèves en Situation de Handicap (AESH), la remontée des enquêtes et des statistiques pour l'académie et le ministère.
- gestion des dossiers des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers (EBEP).
- formation autres que pour les enseignants,
- gestion des crises locales, telles que les situations de harcèlement, les cas de décès, les urgences dans les écoles, les conflits, les remontées d'Information Préoccupante (IP) aux services sociaux, et la gestion de la crise sanitaire.
- autres gestions administratives et logistiques nécessaires au bon fonctionnement des écoles, comme la distribution des livrets d'évaluations nationales, les pass'éducation à remettre à chaque enseignant...

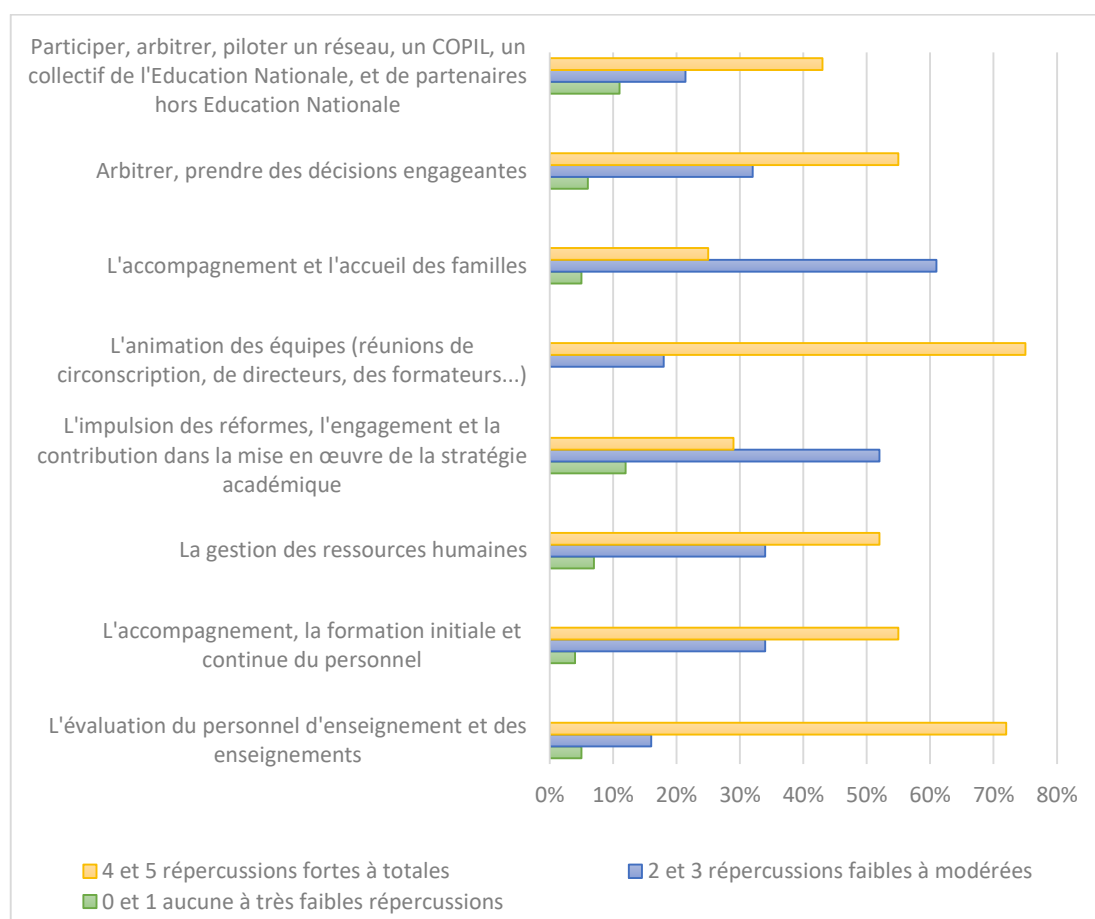
Certains commentaires sont relatifs aux catégories proposées dans le classement des missions de l'IEN, notamment des tâches relatives à la gestion des ressources humaines, à la participation et au pilotage des collectifs partenariaux et à l'impulsion des réformes. Cela signifie que leurs parts dans le graphique sont sans doute amoindries par rapport au déclaré.

2.2 - La satisfaction et l'efficacité dans les missions de l'IEN

Nous avons demandé aux IEN d'évaluer l'intensité de leur satisfaction et leur efficacité de 0 à 5 (0 aucune à 5 totale) pour chacune des missions de la circulaire. Les résultats ont été regroupés : 0 et 1, 2 et 3, 4 et 5. Le pourcentage de chaque regroupement est

calculé sur la base de $N=52$ répondants par item, et ne prend pas en compte les « non réponses ».

Les résultats de la satisfaction pour chacune des missions ont été représentés par l'histogramme ci-dessous.



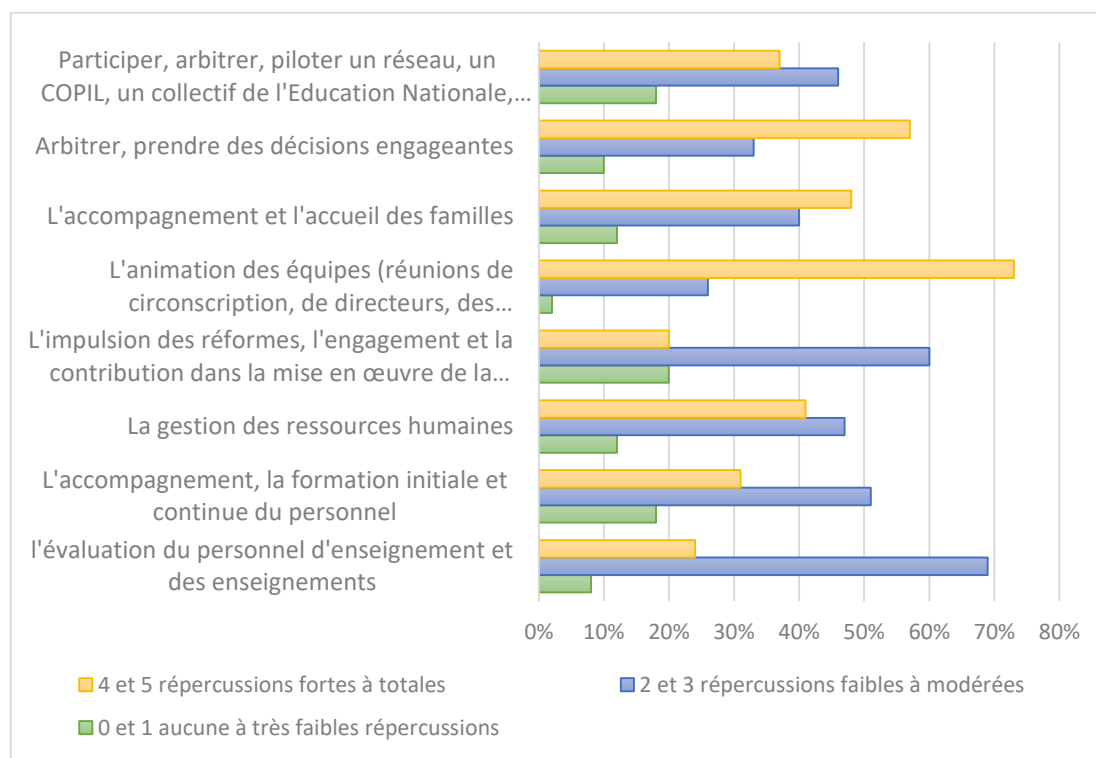
Graphique 13: Histogramme de la satisfaction à exercer les missions (%)

De manière générale, tous les items récoltent une majorité d'évaluation de 4 et 5. Ce résultat démontre la grande satisfaction des IEN à l'égard des missions proposées, spécifiquement pour « l'animation des équipes (80%) », « l'évaluation du personnel d'enseignement et des enseignements » (77%) et « arbitrer, prendre des décisions engageantes » (60%).

A l'inverse, au regard de la catégorie d'évaluation « 0 et 1 », « L'impulsion des réformes, l'engagement et la contribution dans la mise en œuvre de la stratégie académique » et « Participer, arbitrer, piloter un réseau, un COPIL, un collectif de

l'Education Nationale, et de partenaires hors Education Nationale» sont les missions les moins appréciées. avec respectivement 14% et 12%.

Ces résultats sont à mettre en regard avec ceux du sentiment d'efficacité exprimé pour chaque mission, ci-après.



Graphique 14: Evaluation du sentiment de réussite dans les missions de l'IEN (%)

De manière générale, pour la plupart des items, les répondants ont majoritairement attribué entre 2 et 3 à leur efficacité dans les missions. De même, les taux de réponses entre 0 et 1 sont plus élevés que ceux de l'évaluation de la satisfaction, alors que seuls trois items obtiennent une majorité de 4 et 5 comme valeur. Ces résultats traduisent une auto-évaluation de l'efficacité plutôt moyenne, alors que les missions apparaissent satisfaisantes.

Plus finement, deux items récoltent une majorité d'évaluation à 4 et 5 à plus de 50% : « l'animation des équipes » (73%) et « arbitrer, prendre des décisions engageantes » (57%). Ce sont également des missions qui obtiennent les meilleurs rangs de satisfaction.

« L'impulsion des réformes » et « participer, arbitrer piloter un réseau, un COPIL, un collectif de l'Education Nationale, et de partenaires hors Education Nationale » sont

les missions dans lesquelles les IEN se sentent le moins efficaces avec respectivement 20% et 18% d'évaluation entre 0 et 1. C'était également le cas pour la satisfaction dans ces missions.

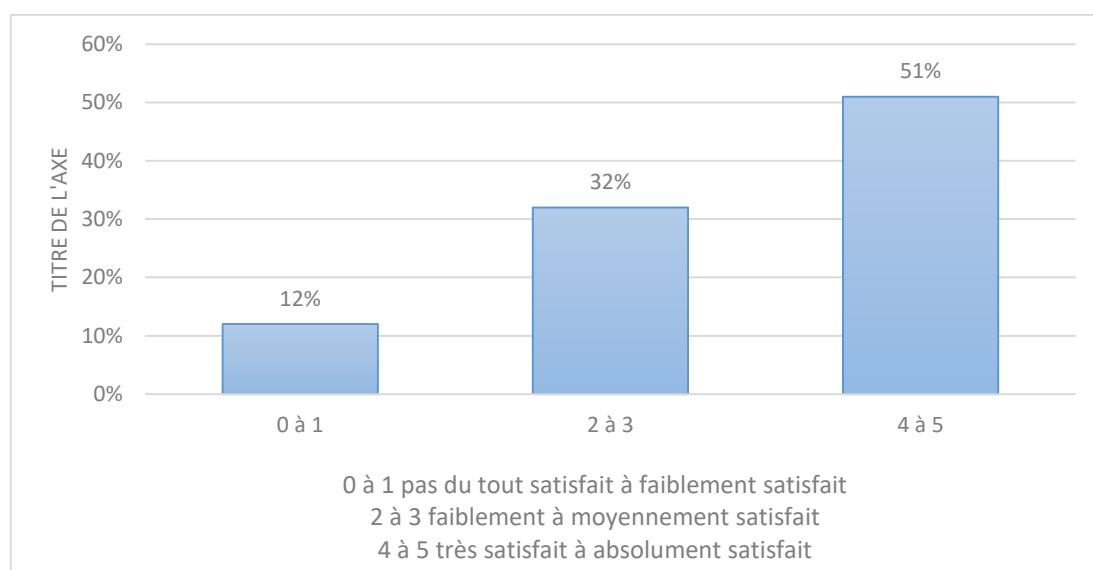
Concernant l'évaluation du personnel, 69% estiment leur efficacité à 2 et 3, alors qu'elle figure parmi les missions les plus satisfaisantes de l'IEN.

2.3 - La satisfaction d'exercer le métier

Après avoir évalué les missions inspirées de la circulaire de 2015, nous avons demandé aux IEN d'évaluer leur satisfaction générale.

2.3.1 - Une satisfaction globale nuancée

A la question « Etes-vous satisfait de votre métier ? », les IEN ont eu à se prononcer en évaluant entre « 0 pas du tout satisfait » à « 5 absolument satisfait ». 49 IEN ont répondu (N=49 répondants).



Graphique 15: Histogramme des évaluations de la satisfaction à exercer le métier (%)

La moitié des IEN (51%) expriment une grande satisfaction à exercer leur métier, 32% apparaissent moyennement satisfaits et 12% ne le sont pas.

Nous avons catégorisé les commentaires associés par groupement de valeurs. La méthode a fait émerger trois thèmes à l'évaluation 0-1 : l'accroissement, les manques et la reconnaissance institutionnelle.

Tableau 23 : Catégorisation des commentaires sur la satisfaction à exercer évaluée entre 0 et 1 (pas du tout à faiblement satisfait)

0 à 1	Commentaires
Accroissement	Augmentation de la gestion de conflits école/familles et entre personnels enseignants ou AESH Gestion exponentielle des élèves "hautement perturbateurs" nous sommes au quotidien en gestion de crise Gestion exponentielle des problématiques parents et/ou enseignants Place croissante de la gestion des conflits
Manques	perte du pouvoir d'agir progressif depuis une douzaine d'années perte de la décision du contenu des formations continues sensation de déclassement (statut d'exécutant non respecté nationalement) Dégradation de la place du pilotage pédagogique Pilotage pédagogique ne cessant de s'amenuiser Perte d'autonomie pour accroissement du rôle d'exécutant un métier où on est seul
Reconnaissance institutionnelle	ministre détruisant l'école décisions ministre avec aucune prise en compte du terrain
Autre	Je me suis mis en dispo pour avoir plus de temps pour ma vie perso

Les répondants justifient une vision dépréciée de leur métier par l'accroissement des tâches et de la gestion des crises dans leur quotidien, alors que l'IEN souffre d'une perte de pouvoir d'agir et d'autonomie dans le pilotage et les décisions. L'isolement de l'IEN apparaît également comme source de souffrance. Aussi, le manque de reconnaissance médiatisé par le ministre Jean-Michel Blanquer jusqu'en 2022 est un motif d'insatisfaction totale exprimée.

Les commentaires des évaluations 2 et 3 ont été catégorisés par l'accroissement, les manques et les satisfactions.

Tableau 24: Catégorisation des commentaires sur la satisfaction à exercer évaluée entre 2 et 3 (faiblement à moyennement satisfait)

2 et 3	Commentaires
Accroissement	trop de missions changements incessants Accumulation des missions qui nous éloignent progressivement du rôle pédagogique qui nous est alloué. lassitude Trop de tâches administratives charge de travail en augmentation éparpillement Les changements incessants m'ont tédie je suis fière de mon métier que j'aime profondément et auquel je crois, mais la fatigue de ces deux années de crise durant laquelle les réformes ont été faites à marche forcée, usent... Conditions de travail Un temps de travail en augmentation constante Sentiment d'éparpillement lié aux multiples missions et à la charge administrative Trop de missions et de dossiers urgents à gérer
Manques	Manque de pédagogie nous sommes les soutiers de l'Éducation nationale flou quant au devenir des circonscriptions Rejet du management hiérarchique. Épuisement profond. Manque de reconnaissance. Manque de temps pour travailler sur des questions pédagogiques et didactiques reprendre du sens dans l'action Manque de moyens. Faire toujours plus sans aide.
Satisfactions	Fierté d'œuvrer pour la réussite des élèves Le pouvoir d'agir est une constante, ainsi que l'engagement sens de l'action publique et des réformes Satisfaction du travail mené auprès des équipes. Retours positifs des équipes et du travail de gestion des ressources humaines Variabilité des relations sens de l'évaluation des politiques publiques contexte professionnel agréable

Dans le thème « accroissement », nous retrouvons des commentaires similaires à ceux de la catégorie 0-1. L'augmentation des charges, du temps de travail et des réformes successives usent les IEN. Ils éprouvent un manque de clarté et de sens dans leurs actions, et expriment un manque de reconnaissance hiérarchique jusqu'à se qualifier de « souliers de l'Éducation nationale » (catégorie manques). Les satisfactions

manifestées sont celles qui gratifient le travail de l'IEN, les missions de gestion de ressources humaines et le contexte professionnel.

Les commentaires de l'évaluation entre 4 et 5 (très satisfait à absolument satisfait) sont plus nombreux et sont thématiques essentiellement à partir des satisfactions par l'autonomie, la stimulation, l'utilité et la collaboration. Une catégorie fait l'état des manques.

Tableau 25: Catégorisation des commentaires sur la satisfaction à exercer évaluée entre 4 et 5

4 à 5	Commentaires
Satisfactions autonomie	<p>Je suis relativement autonome dans ma gestion du temps</p> <p>Il laisse une liberté et je parviens à rester moi-même</p> <p>Satisfaite de la diversité des missions mais pas assez de temps pour tout traiter</p> <p>Pilotage</p> <p>Métier qui permet une grande marge de liberté dans un cadre contraint</p> <p>Etre proactif</p>
Satisfactions stimulation	<p>Accompagnement pédagogique et didactique au cœur de mon action</p> <p>Réussite</p> <p>Engagement</p> <p>le métier est très intéressant</p> <p>un métier complexe mais enrichissant</p> <p>Quelques feedbacks positifs et encourageants.</p> <p>Variété des missions</p> <p>Un métier dynamique</p> <p>Valeurs</p> <p>le nombre de missions possibles permet de s'épanouir sans tomber dans l'ennui</p> <p>Stimulation intellectuelle; développement des capacités d'adaptation</p> <p>passionnant</p> <p>Mise en place d'innovation pédagogique</p> <p>Estime de soi</p> <p>Augmentation des moyens.</p> <p>Interlocuteur pour amorcer de nouveaux projets innovants</p> <p>Missions variées en fonction des territoires, des Académies</p>
Satisfactions utilité	<p>Sentiment de servir l'Institution</p> <p>Satisfaction liée à l'engagement pour le service public</p> <p>la réussite des élèves</p> <p>Sentiment de faire avancer les démarches</p> <p>J'ai l'impression d'apporter mon aide au quotidien dans la gestion des situations</p> <p>Sentiment d'utilité</p> <p>Je reste convaincu de l'importance de mes missions. Nous sommes l'échelon local indispensable pour faire le lien avec le terrain</p> <p>Le pilotage au service de la réussite de tous les élèves dans une circonscription REP et REP+</p> <p>sentiment d'utilité</p>
Manques	<p>Peu d'impact sur les pratiques</p> <p>je ne dispose pas de toute l'autonomie que je souhaiterais avoir pour faire de la formation un véritable levier</p> <p>Je souhaite faire plus de formation</p> <p>Cette satisfaction dépend un peu trop du DASEN (pilotage parfois très dur ; je pense qu'ils ont une pression très fort du ministère)</p> <p>je suis souvent en tension et manque de temps pour répondre à toutes les sollicitations institutionnelles</p> <p>Un nombre de tâches sans cesse croissant</p>

Les principales sources de satisfaction de l'IEN sont liées à l'autonomie permise de l'IEN dans un cadre retreint. La variété des missions, les retours positifs et le dynamisme du métier viennent stimuler les IEN qui voient dans leur rôle une utilité publique. Ces répondants décrivent également un métier où la collaboration tient une place phare et gratifiante. Les manques dépeints sont globalement ceux déjà revendiqués dans les catégories précédentes. Certains IEN déplorent une perte de mission pédagogique. L'un d'eux évoque ce que nous qualifions d'« effet DASEN » pour expliquer la satisfaction ou l'insatisfaction sur un département.

Cette question met donc au jour la satisfaction de la moitié des IEN à exercer leur métier. Les missions, leur rôle, l'aspect collaboratif et le pilotage restent des sources de stimulation. Les insatisfactions exprimées par toutes les catégories viennent de l'accroissement des tâches, du manque de pédagogie dans les missions, de la gestion de crises de plus en plus courantes, du manque de reconnaissance institutionnelle, des réformes successives et de l'isolement.

Ces éléments sur la satisfaction sont complétés par des arguments d'attractivité et de rejet du métier.

2.3.2 - L'attractivité et le rejet du métier

Nous avons catégorisé les réponses des IEN dans un tableau comparatif des arguments d'attractivité et de rejet du métier : les missions, les valeurs, l'aspect financier, la reconnaissance et la collaboration.

Tableau 26: Arguments d'attractivité et de rejet du métier d'IEN

	Attractivité	Rejet
Missions	Accompagnement des équipes Management Pilotage Partenariat	Pilotage qui tend à s'amenuiser Augmentation des tâches et lourdeur des missions Manque de temps Peu de pédagogie Gestion de crises (élèves hautement perturbateurs, familles...)
Valeurs	Pouvoir (d'action) Autonomie Indépendance Plaisir Stimulation Humanisme	Perte de pouvoir (d'action) Adaptabilité excessive aux incertitudes, aux changements et aux crises Perte d'autonomie
Collaboration	Relations humaines Partenariat.	Solitude Repli sur une posture de protection des enseignants
Aspect financier	Salaire	Manque de revalorisation salariale au vu du nombre d'heures
Reconnaissance		La remontée des besoins du terrain n'est pas entendue par le ministère Manque de reconnaissance et de considération de la hiérarchie « tâches ingrates » Compétences sous-utilisées « le rejet massif perçus chez les enseignants de tout ce qui représente le ministère de l'En localement » la difficulté à représenter l'Etat et ses orientations localement auprès des partenaires (collectivités territoriales, associations, autres services publics) « Maltraitance institutionnelle. Management destructeur »

Ce tableau vient renforcer les commentaires des évaluations des missions des IEN. Nous retrouvons ainsi un métier est attrayant par la variété de ses missions, les valeurs tendent vers l'autonomie, la stimulation, l'humanisme et le pouvoir. Le travail est

souvent collaboratif et développe le partenariat. D'un point de vue financier, le salaire est un avantage affirmé. Cependant, nous n'avons pas trouvé d'argument d'attractivité concernant la reconnaissance.

Bien que les missions semblent attractives, elles apparaissent dans les rejets comme lourdes, en augmentation et à gérer dans l'urgence dans un temps limité. Les valeurs défendues sont nuancées par la perte de pouvoir, d'autonomie, et l'adaptabilité forcée. La solitude sur certaines zones géographiques et certains contextes est une source de rejet. Le salaire est jugé inférieur eu égard à l'agenda et au manque de revalorisation. La reconnaissance présente le plus d'arguments de rejet. Le métier est décrit comme ingrat et les compétences sous-utilisées. La hiérarchie ne prend pas suffisamment en compte les remontées des IEN, et peut faire penser à de la maltraitance institutionnelle. Du côté du terrain, les IEN peinent à représenter l'Éducation nationale avec les partenaires en raison des orientations en vigueur, et en raison du rejet institutionnel massif des enseignants.

De manière synthétique, le métier reste attractif par ses missions, mais leur augmentation et le manque de pouvoir mettent en tension les IEN. Les inspecteurs y retrouvent des valeurs qui les confortent mais certaines sont en perte. La collaboration dans le métier mise en avant semblent variables selon les territoires isolés ou non, allant même jusqu'à la solitude de l'IEN. Le salaire est attractif mais reste sous-estimé au regard de l'agenda. Le manque de reconnaissance, voire parfois de considération, de la hiérarchie et du terrain apparaît comme un argument de rejet partagé.

Ces conclusions ouvrent sur la projection dans l'avenir. L'enquête se poursuit sur la manière dont les IEN envisagent leur situation et l'IEN dans un futur proche.

3 - Projection dans l'avenir

Cette thématique est traitée par l'analyse quantitative et qualitative à partir des commentaires des répondants.

3.1 - Projection de soi dans l'avenir

Nous avons demandé aux IEN « Comment vous projetez-vous dans 4 ans ? » dans une question à choix multiples avec la possibilité d'en renseigner plusieurs. 69 réponses ont été comptabilisées (N=69 réponses).

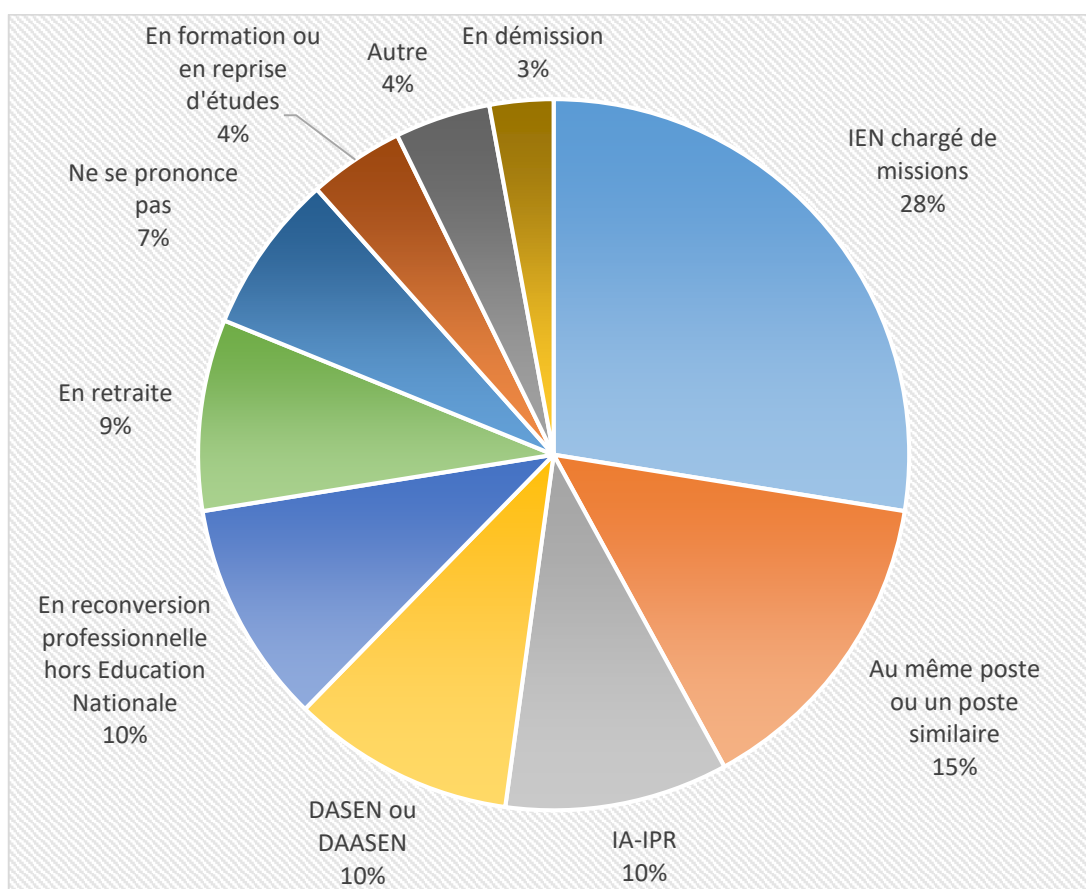


Schéma 30: Projection des IEN dans 4 ans

Nous constatons que la majorité des IEN envisagent une évolution vers IEN chargé de mission (28%). 15% se projettent sur un même poste. 10% des IEN se projettent en tant qu'IA-IPR, DASEN ou DASEN adjoints, et en reconversion professionnelle hors Éducation nationale. 9% des IEN seront retraités, 4% en formation ou reprise d'études, 3% pensent à démissionner. Les IEN ayant répondu « autre » pour 4% envisagent une mission à l'étranger ou en lien avec les langues vivantes étrangères, un détachement, et un poste de catégorie A+ en académie.

Ainsi, 67% des IEN expriment un souhait d'évolution au sein de l'Éducation nationale. 22% se projettent en dehors du système (retraite, démission, reconversion).

Aussi, en dépit du projet d'harmonisation des fonctions d'IEN et IA-IPR, 10% des IEN envisagent de passer le concours d'Inspecteur Pédagogique Régional. Nous rappelons que les DASEN sont pour la plupart issus de ce corps, et envisageons cette hypothèse comme finalité pour justifier les motivations.

3.2 - Projection du métier

Nous avons interrogé les IEN sur la manière dont ils voient l'avenir du métier. 68 réponses ont été comptabilisées, elles ont été catégorisées selon les thèmes : en dégradation, une densification des missions, une évolution du cœur de métier, incertitude quant au devenir, une évolution du salaire, un métier stimulant, un métier utile⁸⁵.

Selon les IEN interrogés, l'avenir du métier tend essentiellement vers une évolution des missions. Elles s'apparenteraient davantage aux missions des IA-IPR à spécificité disciplinaire. Certains s'attendent à un changement au niveau pédagogique et au niveau de la formation, en augmentation ou en diminution. La crainte de dégradation est exprimée, tout comme les incertitudes planantes liées à la fusion du corps des IEN et des IA-IPR dont mise en vigueur fait tension. Un IEN espère voir une amélioration des conditions salariales, d'autres restent convaincus de la stimulation et de l'utilité de leurs missions.

L'enquête se poursuit sur les effets des réformes et des crises, comme changements, sur le métier d'IEN et sur leur Identité Professionnelle Exprimée.

4 - Les effets des réformes

Le questionnaire a interrogé les conséquences des réformes ciblées dans le chapitre 1 de la thèse.

4.1 - L'évaluation des effets des réformes

Les réformes évaluées sont : la loi sur l'interdiction de port de signes religieux (2004), la loi pour la refondation (2013), la réforme sur l'inclusion de tous les enfants (2013), la circulaire des missions et fonction de l'IEN et IA-IPR (2015), la réforme de l'éducation prioritaire (2014), la mise en vigueur du Parcours Professionnel des Carrières et des Rémunérations (2017), le projet de loi sur les Etablissements Publics des Savoirs Fondamentaux (2019), la loi « Pour une école de la confiance » (2019),

⁸⁵ Voir annexe 15

les protocoles liés à la crise sanitaire (2020), les protocoles et mesures liés à l'assassinat de Samuel Paty (2020).

Nous avons demandé aux IEN d'évaluer les répercussions de ces changements sur le métier d'IEN (de 0 aucune répercussion à 5 très fortes répercussions). L'histogramme ci-dessous rend compte de façon visuelle du nombre de retours par valeur de notation pour les 51 répondants (N=51 répondants).

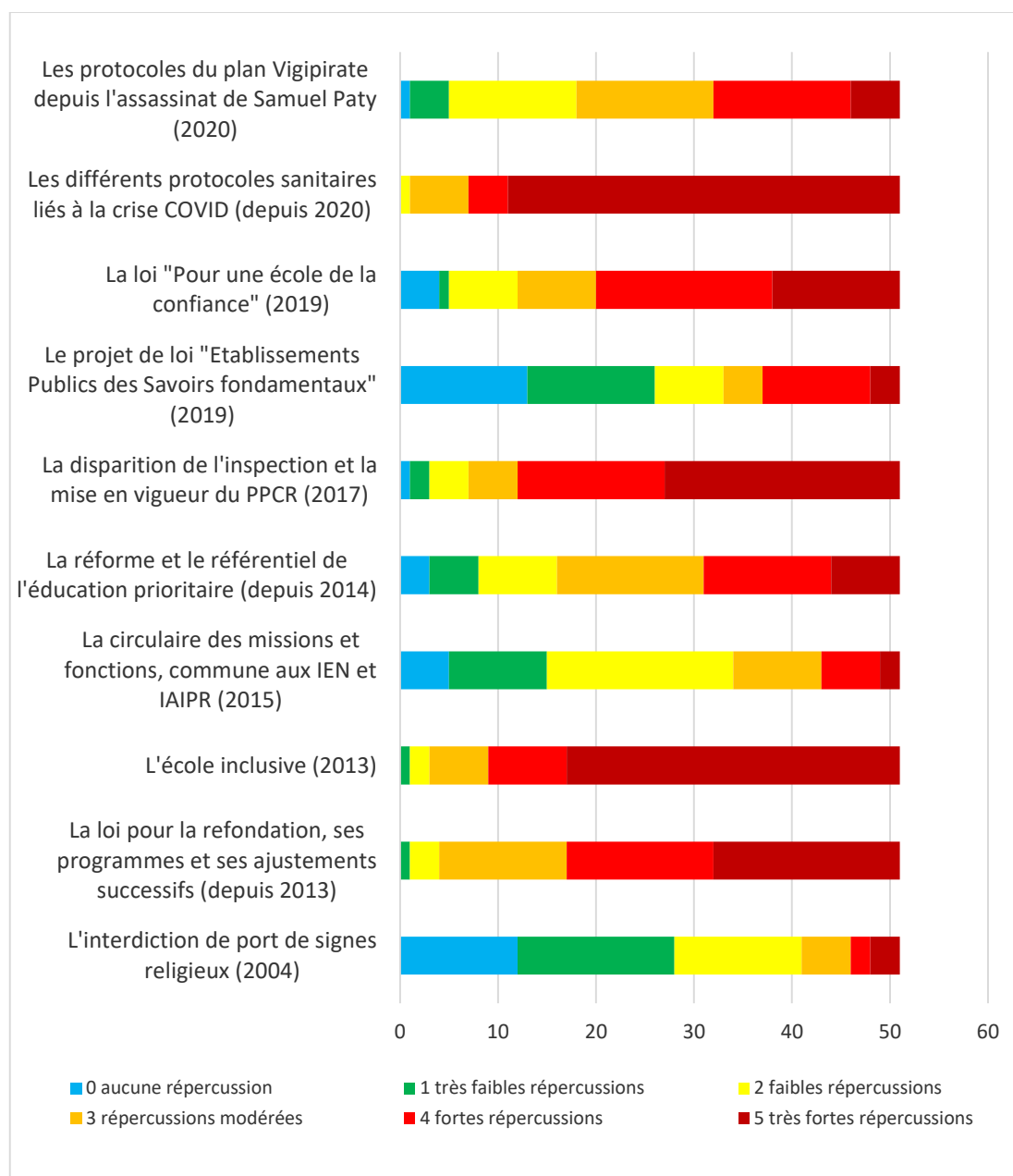


Schéma 31: Les répercussions des réformes sur le métier d'IEN

Il apparaît explicitement que les protocoles sanitaires ont eu le plus de répercussions sur le métier (44 réponses entre 4 et 5). Aussi, le texte de loi ressenti le plus impactant est le paragraphe qui concerne l'école inclusive de la loi de 2013 (42 réponses entre 4 et 5), ainsi que la mise en vigueur du PPCR qui modifie les modalités et le dispositif d'inspection des enseignants (39 réponses entre 4 et 5). Ce dernier constat vient répondre à la question soulevée précédemment sur les écarts entre la grande satisfaction et le peu d'efficacité exprimée dans la mission d'évaluation des enseignants. Les changements à opérer pour mettre en vigueur la réforme du PPCR apparaissent comme très impactants dans le travail de l'IEN, ceci explique que les IEN ne se sentent pas efficaces dans cette mission, bien qu'ils l'apprécient.

La loi pour « la refondation des programmes » de 2013 et la loi « pour une école de la confiance » de 2019 ont eu des répercussions d'ampleur similaire (34 réponses entre 4 et 5 pour celle de 2013 contre 31 réponses entre 4 et 5 pour celle de 2019). Les changements de programmes et leurs ajustements sont en cause, ils modifient le pilotage de la formation et l'accompagnement des enseignants qui est à charge de l'IEN. De même, en croisant ces résultats avec ceux de l'évaluation de la satisfaction et des arguments d'attractivité et de rejet du métier, nous supposons que l'abaissement de l'âge d'obligation d'instruction à 3 ans (2019) est une cause d'augmentation des charges de l'IEN. En effet, l'instruction à domicile des enfants de moins de 6 ans n'était pas soumise à l'évaluation de l'IEN jusqu'alors. Il incombe à l'IEN la charge de vérifier la mise en application de la réforme de l'instruction obligatoire dès 3 ans auprès des familles.

Concernant l'assassinat de Samuel Paty, les protocoles ont atteint modérément le quotidien du métier (19 réponses entre 4 et 5). Ainsi, la crise sanitaire a eu sensiblement plus de répercussions dans le travail des IEN que la crise provoquée par l'assassinat de Samuel Paty.

La circulaire d'unification des deux corps d'inspection de 2015 fait partie des moins impactantes sur le métier (8 réponses entre 4 et 5), malgré les incertitudes planant sur sa mise en œuvre en cours exprimées dans les questions précédentes.

Certains textes sont exprimés avec un faible impact sur le métier. C'est le cas de la loi sur le port de signes religieux de 2004 (5 réponses entre 4 et 5). 30 IEN de notre corpus

ont moins de 10 années d'expérience en tant qu'IEN, la réforme semble trop éloignée pour que l'impact puisse être ressenti et exprimé.

De même, la réforme sur l'éducation prioritaire ne concerne pas l'ensemble des circonscriptions, les répercussions ne sont perceptibles que pour les IEN exerçant en REP ou REP+, ce qui vient influencer les résultats (20 réponses entre 4 et 5).

Aussi, le projet de loi sur les EPSF (2019) n'a pas été ratifié. La polémique gageait sur une modification profonde des missions de l'IEN. Les EPSF n'ayant pas vu le jour, les effets sont moindres mais laissent envisager un avenir modifié et les incertitudes associées (14 réponses entre 4 et 5).

En question d'ouverture, nous avons proposé d'ajouter des changements significatifs qui ne figuraient pas dans la liste. Les retours des IEN sont répertoriés dans le tableau ci-dessous, catégorisés par thématique.

Tableau 27: Autres changements significatifs en commentaires

Thèmes	Commentaires
École inclusive	-l'école inclusive -Mise en oeuvre des PIAL (2021) -La loi du 11 février 2005
Loi Rilhac (2021)	-La loi rilhac -La loi Rilhac sur les directeurs -Loi Rilhac sur le métier des directeurs d'école qui pourrait faire évoluer le métier d'IEN CCPD en l'éloignant du terrain.
Programmes et cycles	-la réforme des cycles de 1989 -Changements trop fréquents de programmes scolaires
Missions de l'IEN	-réforme liée à la fusion des corps des IEN et IPR à venir : quelle nouvelle identité à venir ? -contrôle de l'instruction en famille
Concours, Formations initiale et professionnelle	-Nouveau CRPE (2022) et déploiement des INSPé (2019) -La loi sur l'apprentissage (2018) -la transformation de la voie professionnelle, la loi Avenir 2018 et notamment la modalité apprentissage -loi de transformation de la fonction publique (2019)
Décentralisation	-La loi NOTRE (2015, Nouvelle Organisation Territoriale de la République qui confie de nouvelles compétences aux régions et redéfinit les compétences attribuées à chaque collectivité territoriale)

Ces réponses mettent en exergue des mesures sur l'inclusion de tous les élèves au-delà de la loi de 2013. Cette priorité est renforcée depuis plusieurs années quels que soient le gouvernement et le président, nos résultats démontrent que son impact sur le métier d'IEN est sans équivoque.

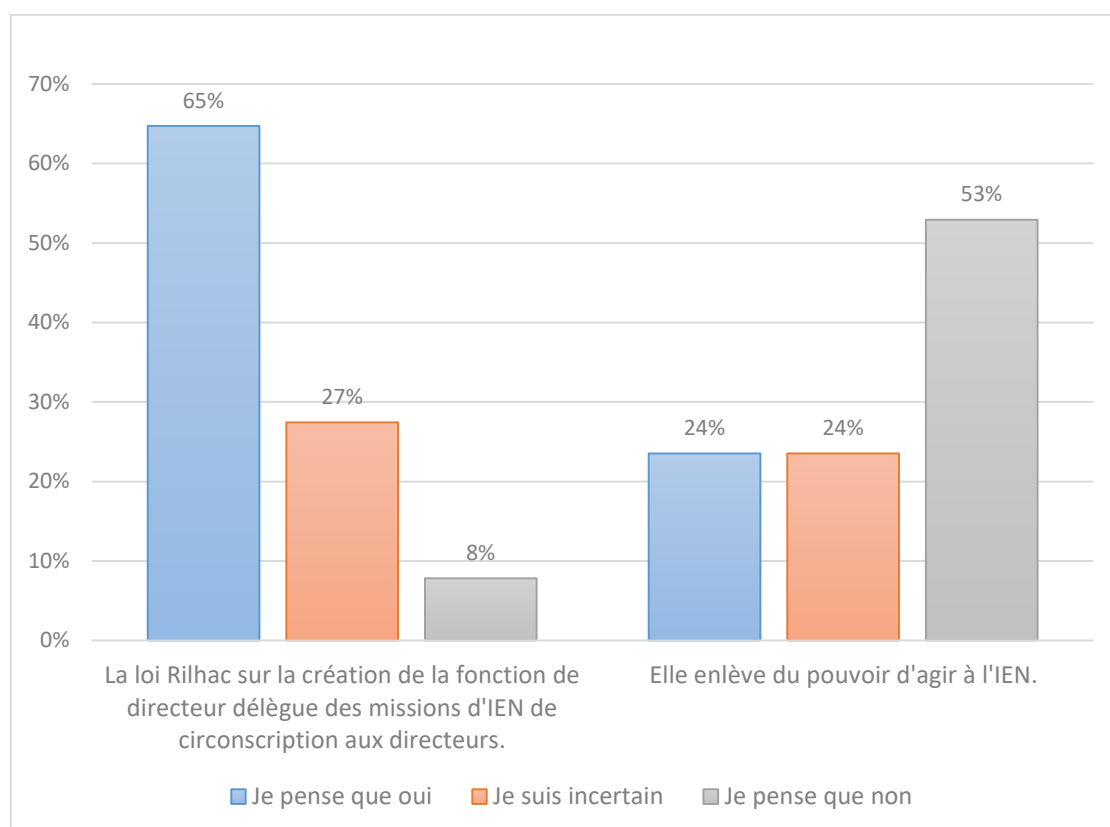
Les changements de programmes scolaires sont également des influences. L'avenir de l'IEN avec la fusion des corps d'inspection semble interroger, la mise en vigueur reste en débat. La loi NOTRE redéfinit le travail avec les collectivités territoriales des IEN de circonscription, et des IEN adjoints au DASEN ou au Recteur pour ce qui concerne la Région. Les lois sur les formations initiale et professionnelle sont signalées, le cas spécifique de la transformation de la voie professionnelle est impactant pour les IEN

à spécialité « Enseignement technique - enseignement général et information – orientation ».

La partie suivante étudie le point spécifique concernant les effets de la loi dite Rilhac⁸⁶.

4.2 - Les effets de la loi « Rilhac »

Nous avons demandé aux IEN de se situer dans le débat sur les effets de la loi « Rilhac » qui attribue des missions de pilotage d'une école aux directeurs : « la loi Rilhac sur la création de la fonction de directeur délégué des missions d'IEN de circonscription aux directeurs » et « elle enlève du pouvoir d'agir à l'IEN ». A ces affirmations, les répondants ont pu choisir en cochant entre « je pense que oui, je suis incertain, je pense que non ». Les résultats (pourcentage du nombre de réponses sur N=51 répondants) sont représentés par l'histogramme ci-dessous.



Graphique 16: Les avis des IEN sur la loi Rilhac

⁸⁶ Cette réforme est présentée dans le chapitre 1

59% des IEN pensent que la loi Rilhac délègue des missions d'IEN aux directeurs d'école, pour autant, 48% pensent qu'elle ne leur retire pas de pouvoir d'agir.

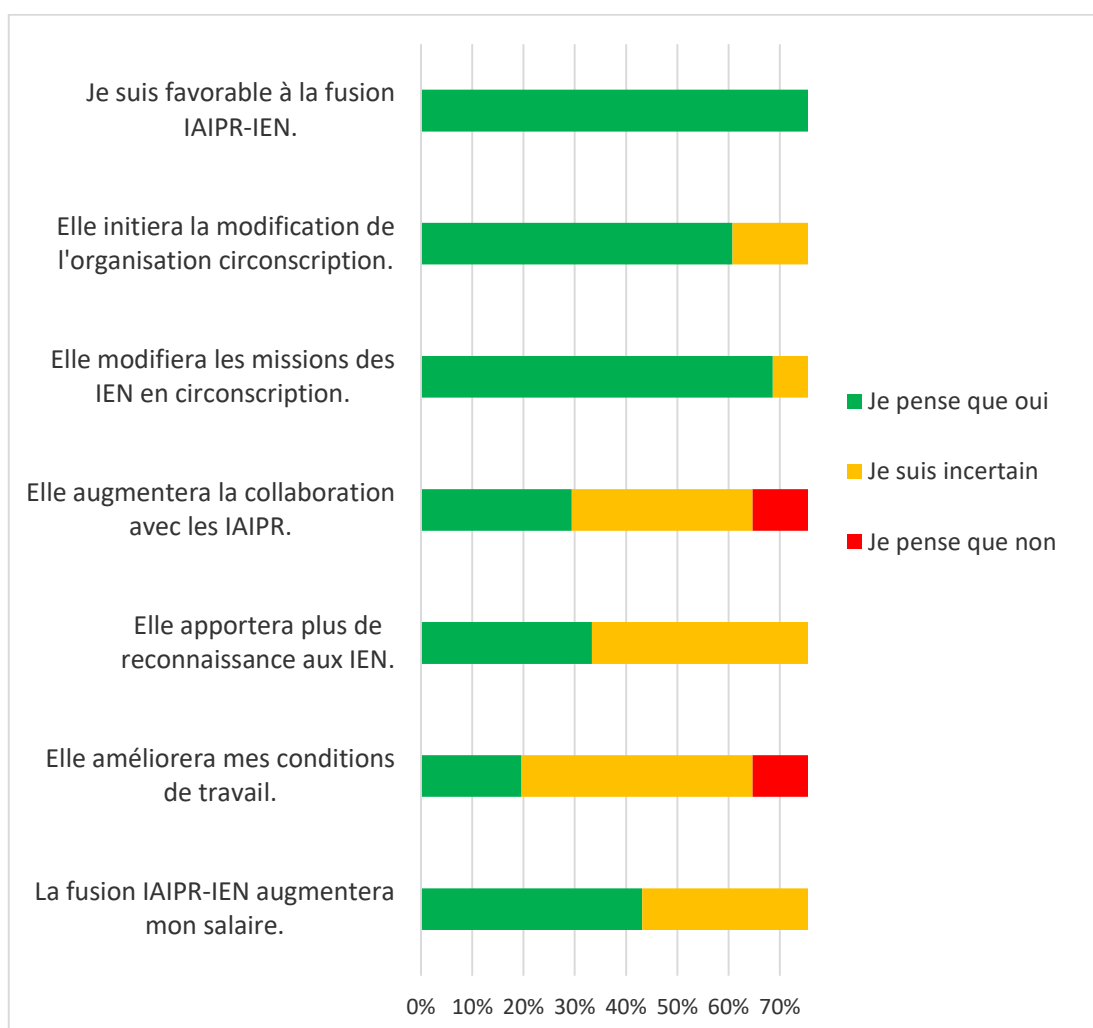
Ainsi, cette loi semble alléger l'IEN d'une partie des missions de pilotage à l'échelle de l'école sans affecter le pouvoir de décisions et d'action.

4.3 - La fusion des corps d'inspection IEN-IA-IPR

Nous avons interrogé les IEN sur la mise en vigueur de la circulaire concernant la fusion des corps d'inspection⁸⁷. 7 affirmations leur ont été proposées, ils ont dû se positionner sur le même modèle que pour la loi Rilhac.

L'histogramme ci-dessous répertorie les avis de 51 répondants sous la forme de pourcentage calculé à partir du nombre de sélections pour chaque item.

⁸⁷ Présentée en chapitre 1 de la thèse



Graphique 17: Avis des IEN sur la fusion avec les IA-IPR

43% des IEN pensent que la fusion des corps d'inspection augmentera leur salaire, 53% en sont incertains.

45% sont incertains quant à l'amélioration de leurs conditions de travail, 35% pensent que la fusion ne les arrangera pas, 20% supposent que ce sera le cas.

La mise en vigueur de la fusion laisse douter d'une meilleure reconnaissance des IEN (45% en sont incertains), 33% pensent qu'elle sera augmentée contre 22% non.

L'éventualité d'une collaboration augmentée mitige les avis : 29% l'envisagent, 35% en sont incertains et ne le pensent pas.

Par contre, les réponses sont plus tranchées concernant les effets sur les missions de l'IEN et l'organisation d'une circonscription : 69% et 61% sont convaincus des modifications impactées.

En dépit des incertitudes exprimées et des éventuelles modifications, aucun IEN n'est opposé à la fusion IEN-IA-IPR. 80% y sont favorables et 20% incertains.

Pour synthétiser les résultats de la quatrième partie de ce chapitre, la réforme ayant le plus de répercussions sur le métier d'IEN est celle concernant l'école inclusive et ses mesures de mise en vigueur. Celles-ci impactent directement le travail de l'IEN par la gestion du PIAL : le traitement des dossiers et des situations remontées pour lesquels une organisation particulière est requise, l'arbitrage des tensions entre les familles, les écoles et l'institution.

Aussi, les fortes répercussions exprimées de la réforme du PPCR viennent expliquer le sentiment de manque d'efficacité exprimée dans l'évaluation de la réforme.

Les lois de refondation de 2013 et « pour une école de la confiance » de 2019 ont fortement modifié le travail de l'IEN. Les changements de programmes et leurs ajustements semblent en cause, les instructions en famille également avec l'abaissement de l'âge de l'obligation d'instruction à 3 ans.

La loi Rilhac doit modifier la mission de pilotage à l'échelle des écoles, celle-ci incombe dorénavant au directeur qui se voit confier certaines charges attribuées auparavant à l'IEN. Cette délégation ne semble pas influencer sur le pouvoir de décision et d'action de l'IEN.

La fusion des corps d'inspection soulève l'adhésion des IEN en dépit des incertitudes planantes sur l'avenir du métier et des contours des missions.

La crise sanitaire et ses protocoles ont eu des conséquences plus lourdes sur le travail de l'IEN que les protocoles mis en place après l'assassinat de Samuel Paty.

Ce sont ces derniers changements comme crises que nous traitons ci-après.

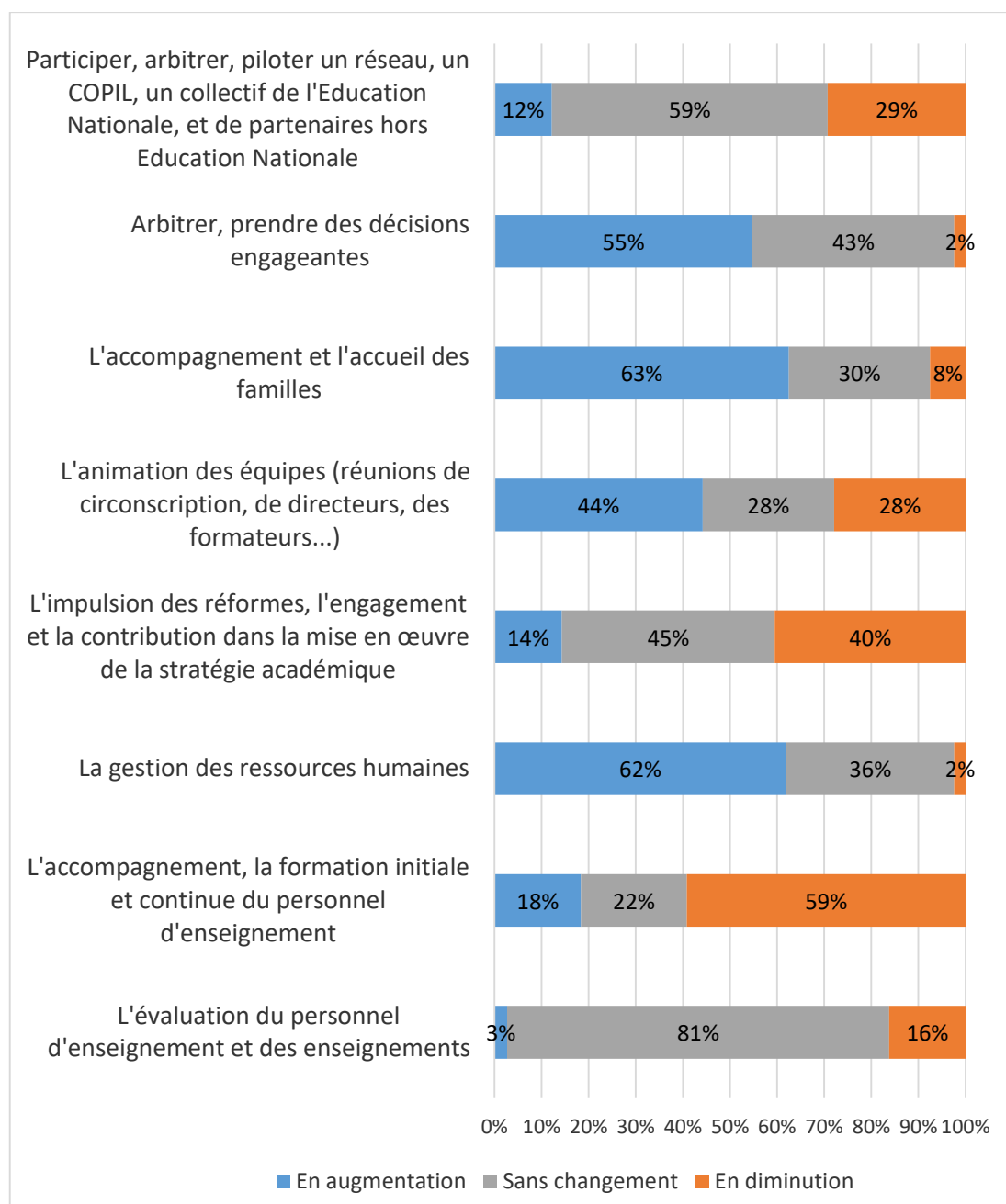
5 - Les effets de la crise sanitaire

Pour la situation de crise sanitaire, nous avons interrogé les IEN selon le même modèle : les effets sur les missions, sur les valeurs et sur les relations avec les différents acteurs du système scolaire.

5.1 - La crise sanitaire et les missions de l'IEN

Nous avons repris les missions de l'IEN et avons demandé de quelle manière la crise sanitaire les avait fait évoluer. Les réponses proposées sont « en augmentation, sans

changement, en diminution ». Les résultats représentent le pourcentage du nombre de réponses par item par le nombre de répondants (N=37 répondants).



Graphique 18: Les répercussions de la crise sanitaire sur les missions de l'IEEN

De manière générale, toutes les missions ont subi des répercussions. La moins impactée est l'évaluation du personnel d'enseignement et des enseignements, 81% ont exprimé qu'elle est restée inchangée. Une hypothèse explicative est la planification des rendez-vous de carrière en amont du confinement et les protocoles permettant les

visites des inspecteurs et des formateurs à la rentrée 2020. La participation et le pilotage de réseau n'ont pas subi de changement remarquable (59% de réponses sans changement), nous envisageons que la modalité distanciel a permis de maintenir ces temps.

La crise sanitaire a fortement augmenté l'accompagnement et l'accueil des familles (63%), la gestion des ressources humaines (62%), l'arbitrage et la prise de décisions engageantes (55%), ainsi que l'animation des équipes : réunions de circonscription, de formateurs, de directeurs... (44%). La modalité distanciel est une justification envisagée du maintien et de l'augmentation des relations et des communications.

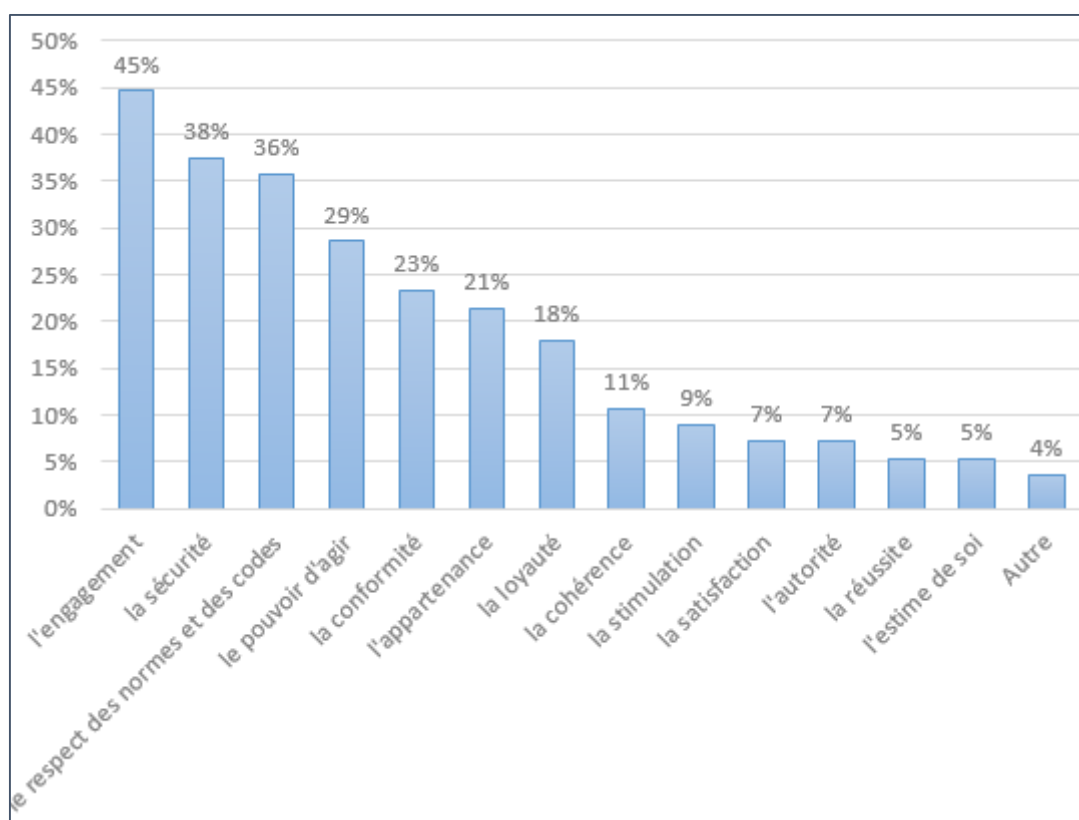
L'accompagnement et la formation ont fortement diminué (59% en diminution). Les restrictions sanitaires ont empêché la réunion d'enseignants de plusieurs écoles, interdisant les regroupements à cet effet. De même, nous gageons que l'impulsion des réformes, la contribution dans la mise en œuvre de la stratégie académique, en diminution de 40%, ont été empêchées par les mesures sanitaires prioritaires. Un tel contexte en repli et figé ne paraît pas propice à la mise en œuvre de réformes du système.

5.2 - La crise sanitaire et les valeurs de l'IEN

Du côté des valeurs de l'identité professionnelle exprimée, l'enquête a permis d'identifier les valeurs renforcées et altérées par la crise sanitaire. Selon la même méthode que pour les valeurs de l'IEN traitées en première partie de ce chapitre, nous avons soumis une liste de valeurs inspirées de la catégorisation de Schwartz (2006), les répondants ont eu la possibilité d'en sélectionner sans limite de nombre. Le calcul correspond au pourcentage du nombre de sélections par valeur pour les 56 répondants.

5.2.3 - Les valeurs renforcées par la crise sanitaire

Nous avons demandé aux IEN de sélectionner des valeurs renforcées par la crise sanitaire dans l'exercice de leur fonction, et de justifier brièvement leurs choix.



Graphique 19: Les valeurs renforcées par la crise sanitaire

Les valeurs renforcées par la crise sanitaire les plus exprimées sont :

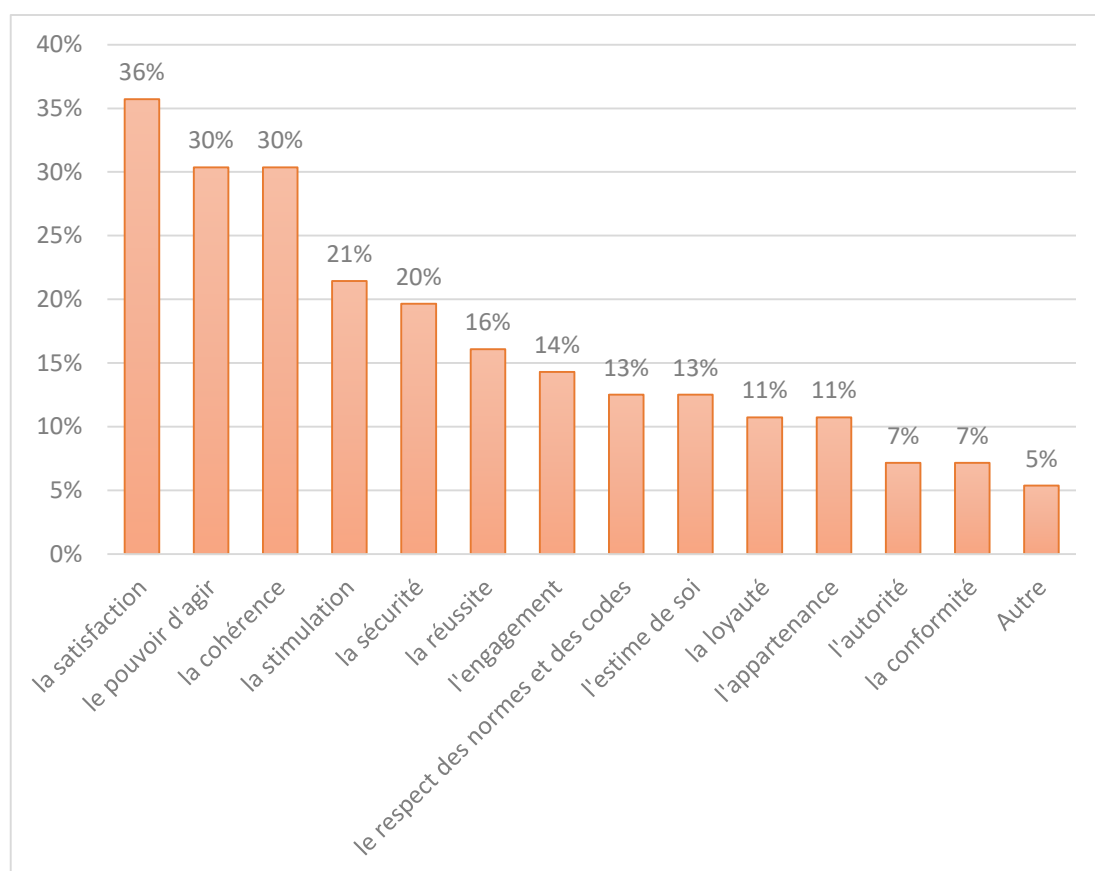
- L'engagement (45%). Il est justifié⁸⁸ par la disponibilité et la mobilisation constante des IEN au service de la continuité pédagogique et de l'institution, pour la sécurité sanitaire, au-delà des missions habituelles.
- La sécurité (38%), justifiée par le devoir de mise en sécurité sanitaire, psychologique et inter-individuelle des personnels et des élèves, dans un contexte en tension et incertain.
- Le respect des normes et des codes (36%), poussé par les protocoles et les mesures exceptionnels et stricts.
- Le pouvoir d'agir (29%). L'urgence et les besoins inédits ont nécessité des réponses immédiates sans avoir de directives et un cadrage précis des départements et régions académiques. Cette situation a ouvert des possibilités

⁸⁸ Voir tableau des justifications en annexe 16

d'initiatives et de créativité des IEN : « J'ai créé des outils et influencé les modalités de communication de la DASEN », « Du fait d'un plus grand isolement, plus grande place aux initiatives de proximité », « nous avons dû faire face seuls à des prises de décision qui n'étaient pas de notre ressort ».

5.2.4 - Les valeurs altérées par la crise sanitaire

La même question a été posée pour les valeurs altérées par la crise sanitaire.



Graphique 20: Les valeurs ébranlées par la crise sanitaire

Les IEN ont été ébranlés au niveau de leur :

- Satisfaction (36%). Ils expriment en commentaires ⁸⁹ « l'impression de travailler pour rien, à faire, refaire », [une situation subie], les priorités revues « Moins de satisfaction car tout passait au second plan ».
- Pouvoir d'agir (30%). La communication ministérielle n'a pas suivi le protocole habituel, les informations sont d'abord diffusées aux médias en dernière minute, déstabilisant le pilotage : « Nous avons subi beaucoup, en particulier en raison de la communication directe via les médias », « Nous ne savions rien en tant qu'IEN et c'était très déstabilisant de ne pas pouvoir répondre aux directeurs », « les décisions prises d'en haut sans tenir compte du terrain ». Cette perte de pouvoir d'agir exprimée ici ne semble pas partager par tous, dans la mesure où elle est également exprimée comme une valeur renforcée.
- Cohérence (30%). Les IEN évoquent un manque de cohérence lié aux changements récurrents « les changements récurrents ont entaché la logique de cohérence au sein d'un pilotage de circonscription », « ordre et contre ordre ». La communication a été contradictoire entre les informations ministérielles diffusées via les médias et les injonctions internes « changement de protocole annoncé dans les médias et pas les mêmes dans les textes ».
- Stimulation (21%). Celle-ci a été frustrée par la paralysie des projets « De nombreux projets ont été mis en suspens », le manque de proximité et la gestion par priorité « C'est un métier de l'humain et les visios n'ont pas permis de combler les besoins de se voir avec les élèves, les familles, les enseignants, partenaires et collègues ». Ces conditions ont rendu difficile l'impulsion des projets « Difficultés pour stimuler et d'impulser ».

Ces conclusions mettent en exergue l'engagement continu des IEN même en période de crise, et ce, malgré le manque de cohérence provoqué par l'institution, la perte de satisfaction et de stimulation. Cet engagement exprimé se manifeste par le devoir renforcé endossé par les IEN du respect des normes et de sécurité à l'égard des

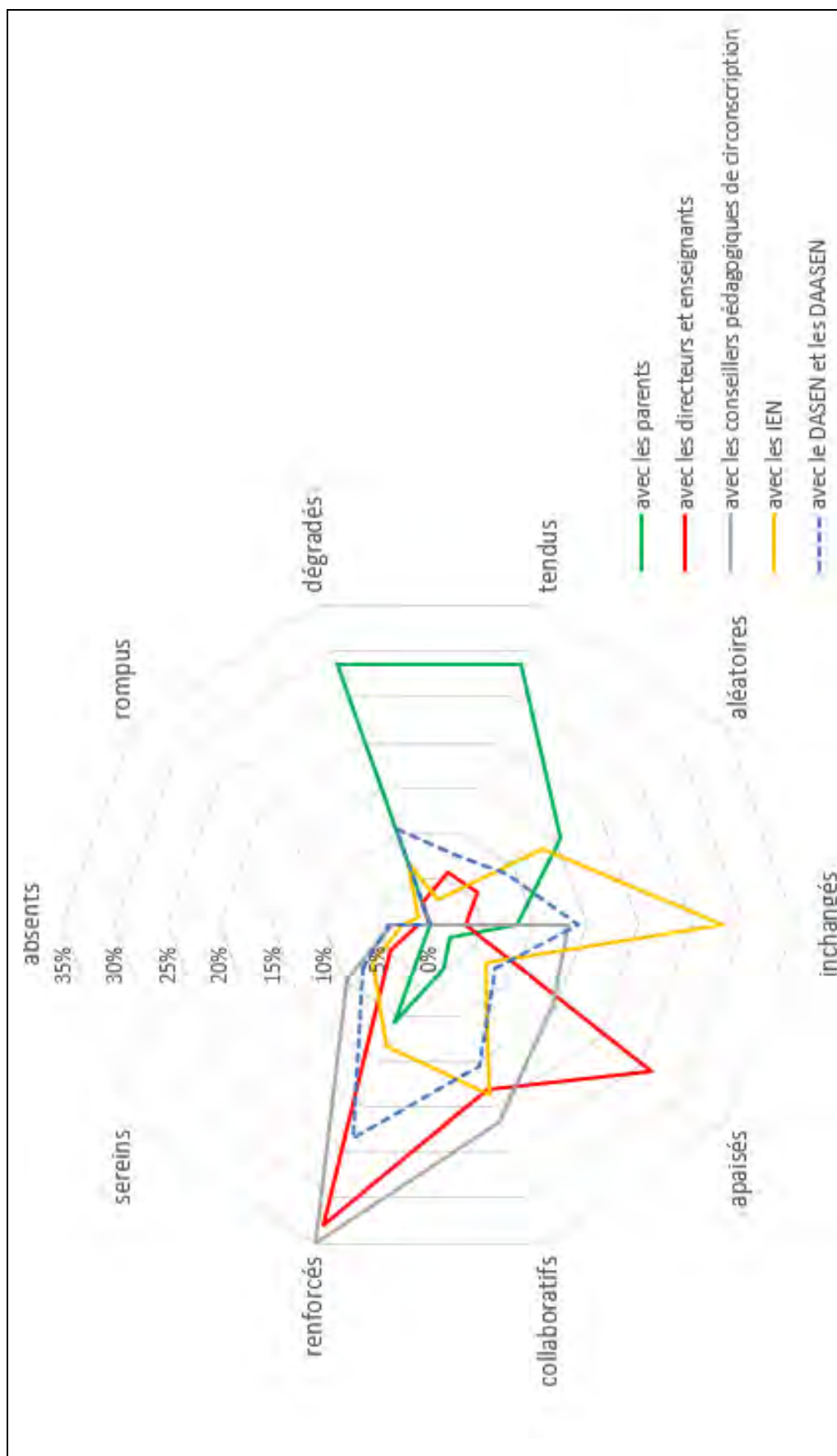
⁸⁹ Voir les commentaires en annexe 17

personnels et des élèves. En référence à la catégorisation de Schwartz (2006), nous constatons donc des valeurs de conservation et de dépassement de soi accentuées par la crise, malgré le manque d'ouverture au changement généré. Nous remarquons cependant que le pouvoir comme affirmation de soi est une valeur qui suscite de la controverse. En effet, elle apparaît aussi bien comme valeur renforcée qu'altérée. Nous avons également recueilli les avis sur les relations avec les différents acteurs de l'Éducation nationale.

5.3 - Les relations pendant la crise sanitaire

Nous avons posé la question suivante aux IEN : « Comment qualifieriez-vous vos rapports avec ces différents acteurs depuis la crise sanitaire ? (absents, rompus, tendus, aléatoires, inchangés, apaisés, collaboratifs, renforcés, sereins) », avec la possibilité de sélectionner deux choix par item. Ces derniers sont les parents, les directeurs et enseignants, les conseillers pédagogiques de circonscription, les IEN, le DASEN et les DAASEN.

Les résultats sont calculés sur le rapport nombre de sélections du choix par le nombre de sélections total par acteur. L'histogramme ci-dessous présente ces données exprimées en pourcentage.



Graphique 21 : Les relations avec les différents acteurs durant la crise sanitaire

Les relations avec les parents se sont majoritairement dégradées et tendues (29%), contre 11% pour qui elles ont été renforcées.

Les rapports avec les directeurs et enseignants ont eu tendance à se renforcer (33%), à s'apaiser (26%) et à tendre vers la collaboration (18%). C'est également le cas avec les conseillers pédagogiques (respectivement 35%, 14%, et 15%).

Les rapports entre IEN sont restés majoritairement inchangés (28%), collaboratifs (19%), renforcés et aléatoires (13%). 1% exprime des rapports rompus, c'est d'ailleurs le seul item.

Concernant les relations avec les DASEN-DAASEN, 23% expriment qu'elles sont renforcées, 16% collaboratives, 14% inchangées. Pour 10%, elles se sont dégradées. Ainsi, durant la période de crise sanitaire, les relations de l'IEN sont majoritairement collaboratives avec chaque acteur, à l'exception des parents. Les rapports sont renforcés avec les directeurs, les CPC et le DASEN et ses adjoints. Ils tendent vers l'apaisement avec les écoles et la circonscription. Nous pouvons donc déduire que les relations ont été améliorées avec les équipes de proximité. Elles se sont par contre largement dégradées et tendues avec les familles, c'est aussi le cas avec certains DASEN.

La même enquête est conduite sur la crise provoquée par l'assassinat de Samuel Paty.

6 - Les effets de l'assassinat de Samuel Paty sur l'IEN

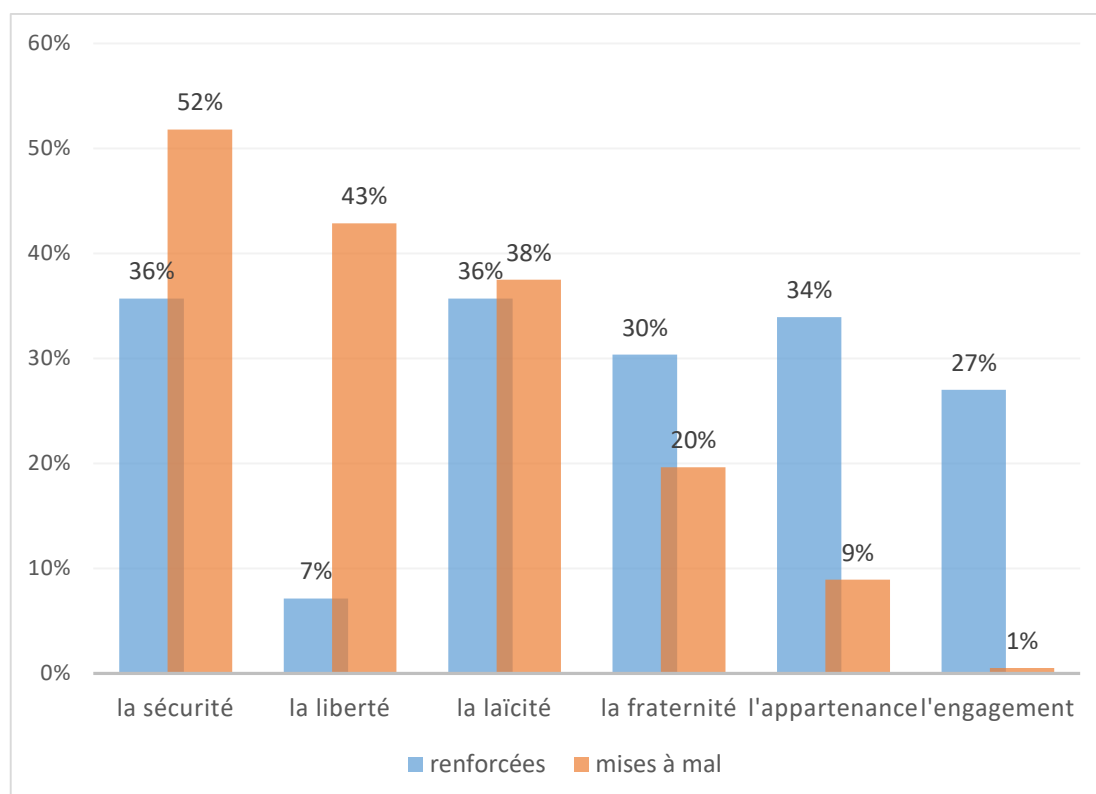
Nous n'avons pas questionné les IEN sur les conséquences dans les missions car les protocoles du plan Vigipirate ne les ont pas altérées, contrairement à ceux de la crise sanitaire. Nous avons cependant interrogé les IEN en leur demandant de lister les changements observés dans l'activité, mais seules six réponses ont été formulées. Nous n'avons pas pu les traiter⁹⁰.

Les valeurs et les rapports entre acteurs ont été étudiés selon le même procédé que précédemment, sur la base de 56 répondants.

⁹⁰ Réponses des IEN : « Développement du travail en lien avec les familles », « Agressions », « Sollicitations sur certaines situations en lien avec le thème », « Le rappel au cadre plus systématique et renforcé par l'appui des forces de l'ordre et la justice », « Vision technocratique à travers des tableaux et signalements qui ne sont pas forcément faits... ».

6.1 - Les valeurs mises à mal et renforcées

Nous avons revu les valeurs proposées afin de rester au plus près des conséquences de l'événement, tout en restant dans notre cadre théorique. Les données sont présentées sous un format différent par cohérence avec les résultats. Nous avons conservé les quatre valeurs les plus exprimées pour celles mises à mal et celles renforcées. L'ensemble des résultats figurent en annexe 18. Nous proposons un histogramme comparatif afin de les mettre en dialogue.



Graphique 22: Les valeurs renforcées et mises à mal par l'assassinat de Samuel Paty

Nous remarquons que la sécurité et la liberté ont été mises à mal plus qu'elles n'ont été renforcées, respectivement 52% contre 36%, et 43% contre 7%.

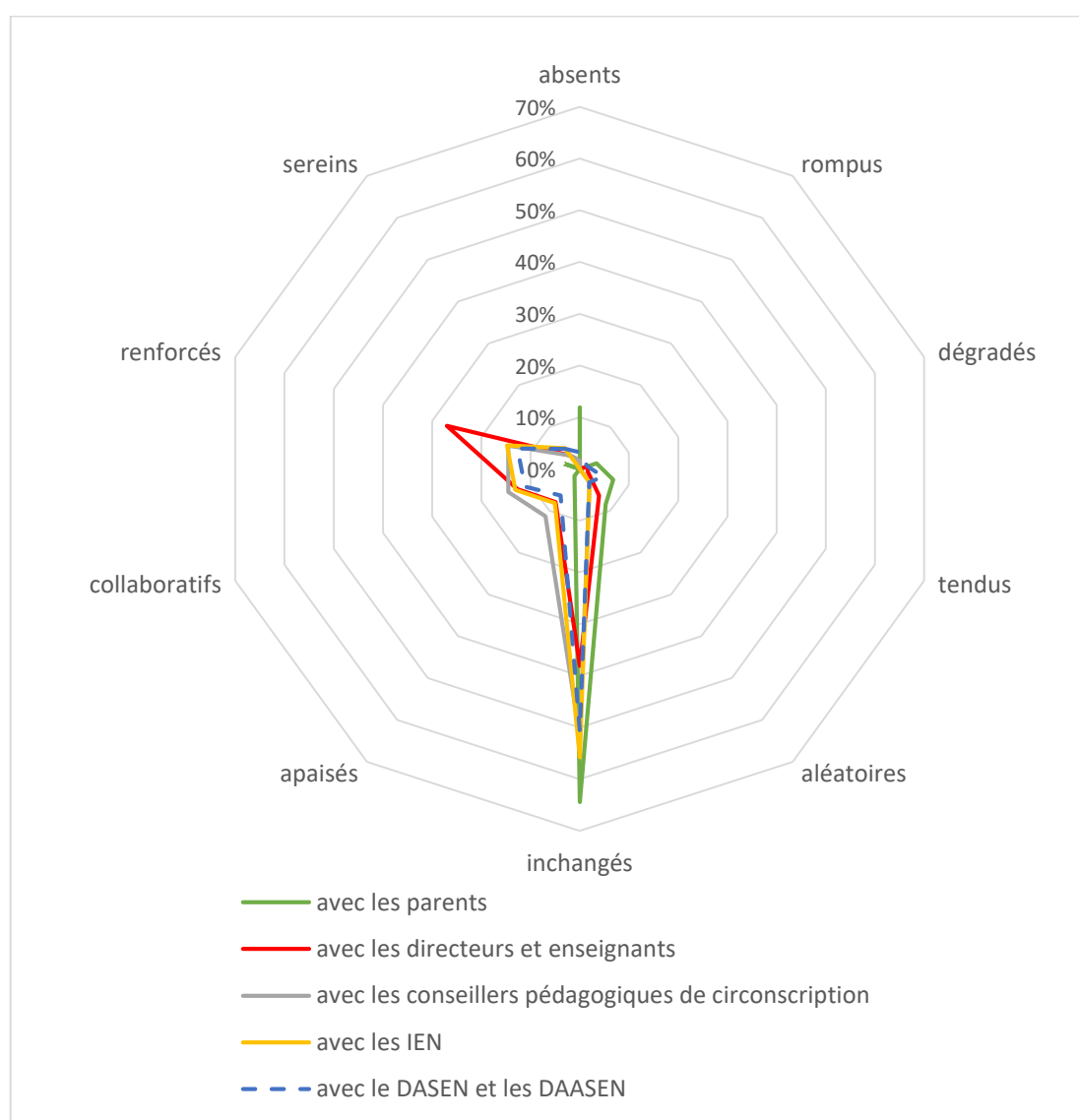
La laïcité est exprimée de manière équivalente. En effet, l'événement atteint cette valeur républicaine dans un acte terroriste et l'ébranle, mais la réaction des IEN en réponse en est le renforcement. Les résultats obtenus semblent refléter ce balancier. Le renforcement de l'expression de la fraternité et de l'appartenance (30% et 34% respectivement) démontre que l'événement n'a pas divisé les IEN. De même, tout

comme pour les précédents résultats, l'engagement demeure une valeur forte et renforcée des IEN. Aucun événement ne le remet en question.

Nos conclusions mettent donc en évidence le renforcement des valeurs de dépassement de soi et de conservation tournées vers la défense de l'institution, après l'assassinat de Samuel Paty.

6.2 - Les rapports entre les acteurs

Nous avons appliqué la même méthode de calcul que précédemment, pour les questions concernant la crise sanitaire.



Graphique 23: Les rapports avec les différents acteurs après l'assassinat de Samuel Paty

Nous remarquons que les rapports sont globalement inchangés avec tous les acteurs. Cependant, il est notable qu'au sein du système, les relations avec tous les professionnels sont renforcées et collaboratives. Nous l'observons particulièrement avec les directeurs et les enseignants (27% renforcées et 13% collaboratives).

Ainsi, l'assassinat de Samuel Paty simultané à la crise sanitaire semble avoir un impact essentiellement sur les valeurs par la défense du système, mais les rapports entre acteurs et le travail de l'IEN ne semblent pas altérés contrairement à la crise sanitaire.

Synthèse du chapitre 11

Pour conclure ce chapitre, les résultats et les analyses mettent en exergue l'engagement comme valeur inconditionnelle des IEN. Ni les réformes, ni la crise sanitaire et l'assassinat de Samuel Paty ne l'ont altéré, les changements ont même tendance à renforcer cette valeur. L'engagement est ancré dans l'Identité Professionnelle Exprimée de l'IEN. De même, la loyauté reste une caractéristique stable de l'IPE. Seule la communication ministérielle durant les crises vient mettre les IEN dans un conflit de loyauté, car en effet, les informations circulant par les médias et les sources externes au système sont un changement dans le protocole de diffusion interne à l'organisation. Aussi, la cohérence est une valeur à l'adhésion forte des IEN, mais elle est ébranlée par les injonctions institutionnelles parfois contradictoires ou éloignées du terrain. Ce constat met au jour un déséquilibre qui pourrait mettre à mal l'Identité Professionnelle Exprimée de l'IEN. Le pouvoir d'agir est une valeur affirmée et revendiquée comme nécessaire pour assurer la mission managériale et gérer les difficultés du terrain. Il est cependant restreint et entravé par les difficultés avec les écoles, mais aussi par les injonctions ministérielles et académiques. Durant la crise sanitaire, le pouvoir comme affirmation de soi est une valeur qui suscite de la controverse. En effet, elle apparaît à la fois comme une valeur renforcée pour les IEN ayant fait preuve d'initiatives dans un contexte confus, et altérée pour ceux ayant ressenti un manque de directives et de cadrage institutionnel. L'assassinat de Samuel Paty, simultané à la crise sanitaire, semble avoir un impact essentiellement sur les valeurs par la défense du système.

Concernant le regard porté sur le métier, la moitié des IEN en est très satisfaite. Les missions, leur rôle, l'aspect collaboratif et le pilotage restent des sources de stimulation. Les insatisfactions viennent de l'accroissement des tâches, du manque de pédagogie dans les missions, de la gestion de crises de plus en plus courantes, du manque de reconnaissance institutionnelle, des réformes successives et de l'isolement.

Le manque de reconnaissance, voire parfois de considération, de la hiérarchie et du terrain apparaît comme un argument de rejet partagé.

La réforme ayant le plus de répercussions sur le métier d'IEN est celle concernant l'école inclusive et ses mesures de mise en vigueur, puis la réforme du PPCR qui laisse à l'IEN l'impression de ne pas se sentir efficace dans l'évaluation des enseignants malgré leur satisfaction dans cette mission. La fusion des corps d'inspection soulève l'adhésion des IEN en dépit des incertitudes planantes sur l'avenir du métier et des contours des missions.

La crise sanitaire et ses protocoles ont eu des conséquences plus lourdes sur le travail de l'IEN que les protocoles mis en place après l'assassinat de Samuel Paty.

Durant la période de crise sanitaire et l'assassinat de Samuel Paty, les relations de l'IEN avec les différents acteurs sont majoritairement collaboratives et renforcées, à l'exception des parents. La crise sanitaire semble marquée plus sensiblement par ces points.

Chapitre 12 - Caractériser l'identité à l'épreuve du changement

Ce dernier chapitre vient clôturer notre recherche sur l'identité professionnelle des IEN. Il présente une synthèse générale de nos travaux et des réponses à notre problématique dans une première partie. Nous proposons ensuite nos interprétations et ouvrons sur des champs théoriques apparus au cours de l'enquête.

1 - Retour sur l'enquête

Notre recherche débute sur la présentation du métier d'Inspecteur de l'Education Nationale. Notre parti pris de chercheuse est l'approche par les transformations du métier, justifié par une double entrée : politique par les réformes, et sociale du côté des acteurs. Ce travail de contextualisation met au jour l'évolution du métier d'inspecteur depuis 1833 et pointe la variété et la complexité de ses facettes accumulées au fil des changements politiques et des besoins en émergence. L'inspecteur passe d'une mission de contrôle de la mise en œuvre des textes, à des missions d'impulsion des réformes. Il endosse l'accompagnement et la formation des enseignants, le pilotage administratif et des ressources d'une circonscription. Il conseille le DASEN et devient son représentant en toute instance. L'amplitude de ses missions est soumise aux mesures et aux priorités politiques. L'augmentation du nombre d'élèves et les évolutions du système scolaire depuis 1975 intensifient son champ d'action. La gestion de la crise sanitaire de 2020 et la mise en place des protocoles Vigipirate après l'assassinat de Samuel Paty la même année viennent modifier le contexte d'exercice de leurs missions.

Ce travail de problématisation du métier d'IEN met au jour le diptyque conceptuel changement-identité sur lequel repose notre recherche. La problématique de notre thèse est circonscrite sur la mise en dialogue de ces deux concepts, elle interroge les

effets du changement -comme réformes et crises- sur l'identité professionnelle. Le cadrage théorique aboutit sur la distinction de deux types d'identité professionnelle de l'IEN, celle prescrite par l'institution, l'IPP, et celle exprimée par les acteurs eux-mêmes, l'IPE. La problématique s'inscrit dans une visée heuristique à laquelle nous répondons par la caractérisation de l'IPP et de l'IPE, et par une étude des effets du changement sur chacune d'elle. L'enjeu scientifique est de produire des connaissances sur le métier d'IEN et la construction identitaire de ces cadres intermédiaires du système scolaire.

Pour conduire l'enquête, nous avons procédé à un recueil en trois méthodes :

- L'analyse de données textuelles à partir des archives de jury de concours d'IEN de 2019 à 2022 pour les caractéristiques de l'IPP et les effets des changements ciblés.
- L'analyse de discours par le procédé « récit de carrière », auprès de 11 IEN de France entre février et octobre 2020, pour les caractéristiques de l'IPE.
- L'analyse de questionnaire diffusé entre février et juillet 2022 avec lequel nous avons recueilli des données de 56 répondants, pour les caractéristiques de l'IPE et les effets des changements.

Les deux premiers corpus sont traités par analyse thématique à démarche essentiellement qualitative, le dernier est mixte.

Les résultats exposés dans les trois précédents chapitres ouvrent sur notre discussion dans laquelle nous présentons les réponses à notre problématique, notre interprétation des résultats et nos ouvertures.

2 - L'identité professionnelle prescrite et exprimée

Les analyses thématiques ont débouché sur des profils d'IPP et d'IPE que nous avons présentés dans les chapitres précédents. La comparaison de leurs caractéristiques doit permettre de situer l'IPE par rapport à l'IPP, et de comprendre de quelle manière l'IEN s'empare des normes de l'IPP pour construire son identité professionnelle. Nous reviendrons sur le principe d'*espace d'appropriation des normes*.

2.1 - L'engagement et la loyauté de l'IEN

L'IEN attendu par l'institution porte des valeurs majoritairement conservatrices et protectrices du cadre. Il est reconnaissable à son engagement et sa loyauté envers

l'institution, pour la protection du système et la réussite des élèves. Les IEN en entretien et dans les questionnaires ont également exprimé ces deux valeurs comme prioritaires dans l'identité, et ce, quel que soit le changement déclenché. Ni les réformes successives ni les crises de 2020 n'ont entravé leur engagement. La loyauté est indéniablement exprimée, mais contrairement à l'engagement, elle semble mise à mal par le manque de cohérence des directives pendant la crise sanitaire et lors des injonctions croissantes et restrictives pour l'IEN. En effet, la communication et la diffusion des directives s'opèrent selon un protocole interne à l'organisation. Les IEN ont fait état à plusieurs reprises d'un canal de transmission externe (journaux télévisés, radios, réseaux sociaux...). Cette situation, dont le ministre de l'Éducation nationale de la période Jean-Michel Blanquer est à l'origine, est décrite comme déstabilisante et non formelle. Elle dénote avec la conformité attendue de l'IPP et place l'IEN dans un conflit de loyauté entre l'institution comme organisation d'Etat et le ministre comme individu. Cependant, même dans ce cas particulier, l'engagement tout comme la loyauté restent les valeurs dominantes exprimées et prescrites.

Ces deux valeurs prescrites et exprimées suscitent l'étonnement des personnes étrangères à l'institution⁹¹. Nos travaux de recherche dans les éléments de contextualisation pointent une hypothèse explicative à l'origine de ces valeurs immuables. Lors de la création de la première organisation de l'Université par le décret de 1808, un article retient notre attention : « [Les membres de l'Université impériale] promettent obéissance au Grand-Maître dans tout ce qu'il leur commandera pour notre service et pour le bien de l'enseignement ». Cette promesse d'obéissance a été abandonnée au fil des réformes du système, mais n'est pas sans rappeler l'engagement et la loyauté séculaires que nos travaux mettent en exergue dans l'IPP et l'IPE. Engagement et loyauté trouveraient leur origine dans le berceau de l'organisation de 1808.

⁹¹ Les chercheurs présents dans notre symposium du REF 2022 ont été marqués par l'adhésion à ces valeurs. Leur réaction a suscité nos interrogations jusqu'à investiguer depuis la genèse du métier pour envisager l'origine de la loyauté et de l'engagement.

2.2 - Un IEN conforme mais singulier

Dans l'IPP, l'IEN doit faire preuve d'une certaine conformité. Celle-ci se manifeste dans un paraître IEN identifiable en toute instance. Il porte un « uniforme d'IEN ». Son langage relève d'un bon niveau. Il doit donner une image maîtrisée et experte de l'institution. Les IEN interrogés en font état dans les récits de carrière. La recherche du paraître un IEN conforme se pose dès l'entrée dans le métier. Plusieurs évoquent le costume de l'IEN ou une tenue bleue pour les femmes qui permettraient, comme le rapporte un IEN de manière anecdotique, d'être reconnaissable de loin dans une cour de récréation « Souvent, on se dit, quand on débute, on dit que quand t'arrives dans une cour de récré, il faut que tu sois repéré physiquement comme étant l'IEN (IEN 2) ». Le paraître IEN participe du *faire corps* à l'interne dans les espaces de socialisation, et à l'externe lors d'instances avec les collectivités territoriales.

Le raisonnement de l'IEN est également une caractéristique de l'IPP, à la fois conforme et stratégique. Il est systématiquement référé aux textes institutionnels et chaque décision de l'IEN doit être prise sous ce cadrage, comme démontré dans le chapitre 8 dans le rapport de jury de 2022 : « une démarche structurée, respectueuse des textes et adaptée à la situation des personnels et des élèves ». L'IEN doit faire preuve de réflexion stratégique pour analyser et répondre aux problématiques de terrain rencontrées. Conformité et stratégie dans l'IPP sont les cadres du raisonnement dans lequel s'inscrit l'IEN sur le terrain. Elles font partie des normes du métier que les IEN s'approprient par le travail. Le raisonnement stratégique prescrit se développe dans l'*espace d'appropriation des normes* par le travail⁹². Bien que le pouvoir d'agir de l'IEN soit restreint par les textes et exprimé comme limité dans les enquêtes sur l'IPE, le raisonnement stratégique de l'IPP apparaît dans l'IPE à travers la *mise de soi* dans le travail et la créativité dans la recherche de solutions dont font état les IEN dans les récits de carrière. Le raisonnement stratégique prescrit et la *mise de soi* dans le travail sont convergents. C'est dans cet espace d'appropriation que l'IEN évolue et exprime sa singularité tout en restant conforme.

⁹² Chapitre 10 p 182 « Il s'agit là de ne plus être dans le conformisme et l'application strictes des normes du métier, mais de trouver la distance ajustée et ajustable entre les normes prescrites et le travail accompli. Cet écart configure l'espace d'appropriation des normes par la mise de soi »

2.3 - L'adaptabilité de l'IEN

L'adaptabilité apparaît comme une caractéristique de l'identité professionnelle de l'IEN. Le rapport au changement émerge dans les résultats des analyses de rapports de jury et des récits de carrière.

En effet, dans l'étude des lignes de carrière, le changement est commun dans tous les parcours. Il est l'élément stable et récurrent de la trajectoire de l'IEN. Cette ouverture au changement dans l'IPE semble un prérequis à l'IPP. L'expérience et la variété du parcours apparaissent d'ailleurs dans les rapports comme une prédisposition à l'IPP⁹³. Elles donnent à voir une ouverture et une volonté persistante de changement. Elles témoignent d'une adaptabilité à la nouveauté et aux contraintes imposées auxquelles font face les IEN sur le terrain. De surcroît, l'IEN a pour mission la mise en œuvre et l'impulsion des réformes qui viennent apporter du changement et du déséquilibre sur le terrain. Il doit savoir répondre aux tensions dans l'exercice en préservant la conformité du paraître IEN, comme relevé dans les rapports de jury : « apporter des réponses adaptées aux situations rencontrées et de faire vivre la loyauté ».

Le changement et l'adaptabilité sont alors des caractéristiques de l'IPE et des prédispositions à l'IPP.

2.4 - Le territoire dans l'identité exprimée

Les résultats de l'étude des récits de carrière mettent au jour une identité de territoire, caractérisée par les spécificités du milieu, des écoles et des équipes de la circonscription.

En effet, il semble que l'identité professionnelle s'exprime différemment selon les problématiques territoriales. Les IEN les décrivent comme des éléments de construction d'identité professionnelle. C'est le cas pour les territoires en éducation prioritaire par exemple. Nous associons ces problématiques de territoire comme facteur de construction de l'IPE aux savoirs d'action développés en travaillant sur les circonscriptions et aux savoirs théoriques mobilisés pour la résolution (Barbier et Galatanu, 2004).

⁹³ Chapitre 9 p 149 « Ainsi, l'IEN attendu par l'institution doit faire preuve d'adaptabilité, donc d'ouverture au changement ».

De même, pour autrui, dans les espaces de socialisation institutionnels, le territoire est un facteur d'identification : « On dit les inspecteurs de X, les autres IEN disent les inspecteurs de X⁹⁴. [...] donc je suis l'inspecteur de X ». Les espaces de socialisation où se construisent les identités professionnelles dépassent le cadre de ces instances institutionnelles. Les résultats des récits de carrière mettent au jour les relations avec les équipes d'écoles et avec l'équipe de circonscription comme effet territoire dans l'identité professionnelle. La culture de circonscription forge l'IPE.

L'espace géographique d'action est également un facteur de l'identité de territoire. Le cas des circonscriptions rurales l'illustre. Les IEN exerçant dans sur une zone très étendue expriment dans les récits et les questionnaires une « solitude de l'IEN », qui est une spécificité de ces territoire isolés.

2.5 - Des IEN enclins au « changement conservateur »

Nous avons décrit plus haut l'IPP et l'IPE à la fois comme des identités conservatrices et ouvertes au changement. Toutefois, ces ensembles de valeurs semblent ne pas aller de pair.

2.5.1 - Changement et conservation, une dialectique spécifique au système

Schwartz (2006) décrit l'ouverture au changement et la conservation comme des grands ensembles de valeurs opposées. Selon lui, les effets de l'un contredisent les effets de l'autre, ce qui provoquerait un dilemme ou une mise en tension de l'individu.

Une dimension oppose l'ouverture au changement (« openness to change ») et la continuité (« conservation »). Cette dimension rend compte du conflit entre les valeurs qui mettent en avant l'indépendance de la pensée, de l'action et des sensations ainsi que la disposition au changement (autonomie, stimulation), et celles qui mettent l'accent sur l'ordre, l'autolimitation, la préservation du passé et la résistance au changement (sécurité, conformité, tradition) (Schwartz, 2006, p. 937).

Or, dans le cas des IEN, ce conflit de valeurs ne se vérifie pas. Au contraire même, nous affirmons la complémentarité entre ouverture au changement et conservation,

⁹⁴ Nom de la circonscription

voire la porosité. En effet, l'étude des lignes de carrière a fait apparaître comme élément saillant de l'IPÉ le changement comme récurrent dans la trajectoire professionnelle de l'IEN. La plupart se projette dans une nouvelle perspective de changement au sein de l'Éducation nationale, un seul IEN envisage une évolution en dehors du système. Ce constat laisse à penser que la frontière entre valeurs conservatrices et d'ouverture au changement est plus ténue que l'affirmation de Schwartz.

Nous expliquons cette complémentarité par le système même de l'Éducation nationale. Du fait que celui-ci garantit la sécurité de l'emploi, ses membres ont tendance à lui rester fidèles et à s'y engager. Cette triangulation de valeurs conservatrices (sécurité et fidélité), de dépassement de soi (engagement) et d'ouverture au changement (adaptabilité) retrouvée chez les IEN favorise la mobilité interne au système, plutôt qu'externe.

2.5.2 - La reconnaissance comme condition à la mobilité interne

La condition à cette conclusion est la reconnaissance institutionnelle. En effet, nous avons démontré dans le chapitre 9 que la reconnaissance hiérarchique et celle des pairs est un déclencheur de changement. 10 IEN sur 11 ont été encouragés au changement par la hiérarchie, comme une valorisation dans la carrière. La reconnaissance favorise donc les effets de la triangulation « conservation-dépassement de soi-ouverture au changement ». Ces conditions la rendent vectrice de mobilité à l'interne.

Ainsi, l'opposition de Schwartz conservation-ouverture au changement est pour les IEN une dialectique, à la condition de la reconnaissance comme déclencheur de changement et de mobilité à l'interne.

2.6 - L'IEN, un manager en émergence

Dans l'IPP, le pilotage de l'IEN est doté de caractéristiques managériales. A l'origine de ce constat, nous avons repéré l'émergence des principes économicistes du Nouveau Management Public basés sur « Economie, Efficacité, Efficience » (Van Haeperen, 2012, p. 84-85) dans les missions de l'IEN.

2.6.1 - L'impulsion à manager

Les rapports de jury sélectionnés pour notre corpus font état de cette inspiration à travers un emprunt sémantique : « posture de cadre », « identifier la plus-value », « contractualisation », « évaluation », « pilotage », « [susciter] l'adhésion des équipes », « exercer un leadership pédagogique », « arbitrer » ... L'élargissement des missions de l'IEN fixé dans la circulaire de ses missions et fonctions de 2015 (présentée en chapitre 1) renforce la polyvalence prescrite de l'IEN. Cette diversification est spécifique au Nouveau Management Public. Lebossé la questionne dans une étude sur les IA-IPR d'Education Physique et Sportive. L'auteur justifie « le principe de diminution des coûts, la multiplication-diversification des tâches [...] comme le moyen de pourvoir une gamme étendue de missions avec un minimum de personnel » (Lebossé, 2023, p. 2).

L'IEN reconnu par l'institution est celui qui développe ses compétences managériales en gestion des ressources humaines, qui recherche la performance⁹⁵ et l'amélioration des résultats⁹⁶ en inscrivant son action dans une dimension stratégique. La facette managériale -dont la tendance va vers l'amplification- est donc une caractéristique de l'IPP.

Cette direction vers le Nouveau Management Public dans l'IPP semble en construction et à développer dans l'IPE. En effet, cette caractéristique se retrouve dans les récits de carrière à travers le champ lexical du management retrouvé dans les propos : « appétence pour ce qui relève un peu du management », « liberté d'action dans le pilotage », « on va perdre en efficacité aussi » ...

⁹⁵ « Être loyal envers l'institution, c'est aussi être capable de porter un regard lucide sur ses forces et faiblesses pour la rendre encore plus performante » Rapport de jury session 2021

⁹⁶ « faire progresser son institution » Rapport de jury session 2021

Nous avons repéré également des propos typiques du dynamisme et de la stratégie managériale :

Etre cadre, c'est organiser les périmètres d'exercice de chacun pour que l'enjeu et l'objectif qui nous est posé triomphe. Et une fois qu'on a constitué ce périmètre avec les différents agents, être cadre c'est aussi piloter pour que les agents soient au rendez-vous de cette efficience recherchée par différentes méthodologies (IEN 3).

Ces exemples explicitent la dynamique managériale dans laquelle l'IEN forge son identité. Cette tendance prescrite héritée du Nouveau Public Management est confirmée par Lebossé (2023). Elle repère la double injonction institutionnelle de conserver l'existant des pratiques d'inspection et d'adopter « des nouvelles techniques managériales pour gagner en efficacité (pilotage par les objectifs et les résultats) au sein d'une administration voulue plus efficiente (efficacité à moindre coût) » (2023, p. 1).

Ce courant impulsé par le cadre institutionnel est renforcé par les espaces de socialisation institutionnels, en formation des IEN. Ce constat a été observé dans un récit de carrière à propos d'une formation à la communication dispensée par un commercial du secteur automobile⁹⁷. La formation est alors ici un espace de professionnalisation vers le modèle managérial pour la gestion des ressources humaines dans les missions de l'IEN. Elle influence les caractéristiques de l'IPE.

Ces interprétations croisées nous permettent de conclure qu'IPP et IPE sont convergentes. Les deux se construisent sur une base similaire d'engagement, de loyauté, d'ouverture au changement et d'adaptabilité, déjà présente à l'entrée dans le métier.

L'exercice de pilotage et de gestion des ressources humaines semble impulsé par l'influence du Nouveau Public Management. Elle est une caractéristique forte de l'IPP, mais à développer dans l'IPE dans les espaces de socialisation des IEN. La mise en œuvre du modèle semble cependant parfois contradictoire avec cette injonction de protéger et conserver le système, tout en s'adaptant à une logique managériale.

⁹⁷ Chapitre 10

2.6.2 - Les difficultés du management

Nous associons les valeurs qui ont trait au management au pouvoir et à la réussite. Elles appartiennent au grand ensemble de « l'affirmation de soi » chez Schwartz (2006). Cependant, les IEN dans nos enquêtes revendiquent une absence de pouvoir au sein de leur territoire. Leur pouvoir de décisions et leur pouvoir d'agir restent limités. L'IEN est soumis aux contraintes du cadre et des textes. Nous avons développé le principe *d'espace d'appropriation de ces normes* pour construire une identité professionnelle, cependant, les réformes et les crises tendent vers l'amoindrissement et la limitation du pouvoir de l'IEN. Le pouvoir est d'ailleurs l'une des valeurs la plus ébranlée par l'exercice du métier (46% des répondants) et par la crise sanitaire (30% des répondants). Les IEN se justifient par le manque d'autonomie sur leur territoire et le management contraint par la lourdeur administrative et le poids des injonctions. En effet, les questionnaires évoquent à plusieurs reprises ce sentiment d'accablement dans l'exercice de leurs missions. Celui-ci est lié à la charge de travail, à la flexibilité constante exigée par la mise en œuvre de dispositifs nouveaux, de gestion de situations de crise de plus en plus récurrentes et à l'extension des missions. Le manager IEN peut être victime d'usure, et les résultats de nos enquêtes abondent dans ceux de Lebossé (2023) « Pour répondre aux attentes toujours plus grandes en matière de compétitivité du système éducatif, il doit savoir faire preuve de « flexibilité permanente » (Cabanas et al., 2018, p. 137) et se montrer efficace dans l'organisation et l'exécution de ses tâches tout en sachant limiter les coûts, les délais et les mauvais résultats » (2023, p. 4)

3 - Les effets du changement sur les identités

Les changements apparaissent dans les résultats comme des sources d'écart et de tensions entre l'IPP et l'IPE. Crise et réforme ont cependant des conséquences différentes sur l'IPP et l'IPE.

3.1 - La crise sanitaire aux conséquences profondes

La crise sanitaire semble avoir transformé l'IPP et l'IPE, en provoquant une crise dans le système et l'organisation de l'institution.

Nous rappelons notre définition de crise développée dans le chapitre 3 :

Nous considérons la crise comme un changement venant rompre et/ou flouter les contours et les règles d'une organisation par la perturbation. Elle modifie l'état dans lequel se trouve un/des individus ou un système, dont les conséquences conduisent à l'incertitude et à la recherche de solutions nouvelles.

Il est difficile de distinguer les effets de la crise sanitaire de ceux de l'assassinat de Samuel Paty dans les rapports de jury dans la mesure où les événements ont eu lieu la même année. Le rapport de jury consécutif ne spécifie pas ces deux événements comme des déclencheurs de changement identitaire. Nous repérons cependant une augmentation notable des valeurs de « respect et de conformité », de « laïcité » et « d'adaptabilité ». Dans les questionnaires, ces événements se traduisent par l'expression forte et exacerbée de « l'engagement » et de la « sécurité » qui relèvent des valeurs conservatrices de l'institution.

La crise sanitaire est exprimée comme une mise à mal de l'identité professionnelle. Les IEN se questionnent alors sur la loyauté, mais n'en tarissent pas. Comme stipulé dans le chapitre 10, la communication ministérielle en est l'origine. Le non-respect du protocole institutionnel de diffusion des directives en est la cause. En effet, le ministre choisit les médias de source externe plutôt qu'interne à l'organisation pour informer les IEN. Cette pratique n'est pas sans rappeler l'héritage objectiviste de la « mobilisation sociale », définie par Dobry et inspirée de Deutsch, comme « un processus général de changement dans des sociétés en transitions entre des modes de vie traditionnels et des modes de vie modernes » (Dobry, 2009, p. 6). Le mode de communication du ministre pendant la crise sanitaire est un révélateur de mobilisation politique qui tend à rompre avec le modèle existant. Il a pour caractéristique fondamentale d'être entièrement externe à l'activité tactique des acteurs sociaux que sont les IEN. Ce mode de communication politique et choisi pendant la crise sanitaire vient rompre avec « l'organisation routinière » (Dobry, 2009, p. 125) du système dans lequel évoluent les IEN. Cette rupture des habitudes vient s'inscrire dans les « conjonctures fluides » des situations de crise, caractérisée par Dobry entre autres par la « réduction de l'autonomie et le désenclavement des espaces de confrontation » (2009, p. 126). La population est informée des modifications et des protocoles à mettre en œuvre avant les principaux acteurs du système. Cette situation inédite rompt avec

les conjonctures routinières, et place l'IEN dans un désordre. Le conflit de loyauté s'exprime dans l'injonction à protéger et conserver le système, quand l'institution le fracture.

3.2 - La laïcité, un écart dans les identités

La crise sociale générée par l'acte terroriste de l'assassinat de Samuel Paty en 2020 modifie les valeurs caractéristiques de l'IPP. Déjà présente dans les rapports précédant l'événement, la laïcité se voit renforcée dans les rapports de jury par une apparition plus fréquente⁹⁸, et tend vers la protection du système et de l'institution et la conservation (Schwartz, 2006). La conservation se manifeste dans les rapports de jury de 2021 à 2022 : « l'engagement, le respect et la conformité et la laïcité » et démontre que le système est dans une phase de recherche de solutions nouvelles (Morin, 2020, p. 47) pour faire face aux conséquences de cette crise sociale qui affecte l'Etat et particulièrement l'Éducation nationale. En modifiant l'IPP dans les rapports de jury, l'organisation manifeste sa volonté de produire des professionnels cadres conservateurs du système préexistant. Cette hausse de la laïcité ne se retrouve pas littéralement dans les questionnaires, mais plutôt dans l'engagement renforcé après l'assassinat de Samuel Paty. L'événement n'a cependant pas modifié en profondeur le quotidien et l'IPE des IEN, contrairement à l'IPP. Par conséquent, cet attentat n'est une crise, au sens que nous avons défini en chapitre 3, que pour le système et son organisation. Elle se répercute sur l'IPP.

3.3 - Accompagner les IEN à l'inclusion

La loi de refondation de 2013 ajoute un alinéa à l'article 2 comme suit : « 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 ». Elle renforce dans le système scolaire la loi pour l'égalité des droits et des chances de 2005. Cette réforme

⁹⁸ Chapitre 9 p 154 « Les occurrences des valeurs « engagement », « laïcité » et « respect et conformité » sont à la hausse depuis 2020. Nous interprétons cette augmentation comme la manifestation de changements exceptionnels dans la culture de l'organisation et l'IPP de l'IEN. Selon nous, les deux événements identifiés de 2020 marquent une rupture dans le système de l'Éducation nationale, jusqu'aux prescriptions identitaires des individus et d'un collectif de son organisation ».

est exprimée comme la plus conséquente dans le métier d'IEN. 42 répondants sur 51 l'évaluent entre 4 et 5, ce qui correspond à des répercussions très fortes à profondes. L'idéal inclusif ne semble pas pour autant remis en question, mais les modalités pour l'atteindre sont décrites comme procédurières et lourdes dans le quotidien de l'IEN. Elles ajoutent de nouvelles tâches à leurs missions comme la gestion ou le pilotage d'un PIAL, et exigent un renforcement de leur présence auprès des équipes qui peinent parfois à accueillir des élèves en situation de handicap. Pour répondre à cette « logique binaire d'idéal et d'obstacles » (Pelletier, 2022, p. 72-73), Pelletier propose

pour la recherche de participer à la transformation des modèles de formation et d'enquêter sur des formes possibles de coopération intermétiers. Dans le contexte de l'école inclusive, l'inter-métiers est un défi majeur car il questionne territoires et professionnalités historiquement et socialement construits, invite à passer les frontières et à se confronter à l'altérité pour une éducation inclusive « soucieuse de tous » et autorise à prendre place dans des mondes vécus au sens de Lussault (2003) pour « travailler ensemble au service de tous les élèves » (Thomazet, Merini et Gaime, 2014).

Nous adhérons à son hypothèse de recherche mêlant inter-métier et coopération dans un espace « en commun, [qui] efface progressivement les butoirs de la pensée, pour transformer l'expérience en connaissances » (Pelletier, 2022, p. 77-78). Nous suggérons une Recherche-Intervention (R-I). Sa mise en œuvre repose sur une participation pluricatégorielle de la communauté éducative, IEN compris, et des élèves. Cette R-I répondrait à une visée praxéologique pour accompagner les individus engagés, et une visée académique pour le développement de connaissances nouvelles sur l'inclusion scolaire, avec pour toile de fond l'émancipation.

3.4 - La difficile appropriation du PPCR

D'après les résultats du questionnaire, les missions dans lesquelles les IEN se reconnaissent tout à fait efficaces sont celles pour lesquelles ils éprouvent le plus de satisfaction à exercer⁹⁹. De même, la tendance inverse est généralisée, les items ayant

⁹⁹ Chapitre 10 « L'animation des équipes » et « arbitrer, prendre des décisions engageantes »

reçu les plus mauvaises auto-évaluations sur l'efficacité sont celles que les IEN déprécient le plus¹⁰⁰.

Partant des travaux de Bandura (2019, p. 22), « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». Marcel (2009) inscrit la notion de « compétence » et l'indicateur « Sentiment d'Efficacité Professionnelle » dans la veine de Bandura et dans les théories sur « l'identité pour soi » de Dubar (2022). La compétence est une

composante de « l'identité pour soi » qui, non seulement concerne le soi au travail, mais plus précisément ce que « je revendique de savoir-faire dans mon travail ». Les compétences perçues et revendiquées apparaissent ainsi comme une composante de « l'identité pour soi professionnelle ».

Le constat relevé « satisfaction élevée-sentiment d'efficacité élevé » et « satisfaction faible- sentiment d'efficacité faible » établit une interrelation entre les deux notions. Nous retrouvons dans l'expression du SEPro comme indicateur de compétence perçue (Marcel, 2009) les résultats de notre enquête par le récit de carrière : la reconnaissance d'autrui à travers le jugement d'utilité et de beauté porté sur le travail (Gernet et Dejours, 2009) renforce la légitimité, et par conséquent la construction de l'IPE. La reconnaissance et la légitimité sont donc des facteurs du sentiment d'efficacité exprimée.

Néanmoins, nous avons relevé une variable altérant notre conclusion d'interrelation « satisfaction-sentiment d'efficacité » exprimés. L'évaluation de la mission « d'évaluation du personnel d'enseignement et des enseignements » indique un rapport « satisfaction élevée-sentiment d'efficacité faible ». Le biais identifié est celui du changement de type réforme, comme c'est le cas pour le PPCR qui modifie les pratiques et les modalités d'inspection depuis 2017. Les résultats de notre enquête démontrent que ce changement vient altérer le sentiment d'efficacité exprimé dans l'activité sans nuire à la satisfaction. La reconnaissance et la légitimité étant des facteurs du sentiment d'efficacité exprimé, nous émettons l'hypothèse qu'elles

¹⁰⁰ « L'impulsion des réformes » et « participer, arbitrer piloter un réseau, un COFIL, un collectif de l'Education Nationale, et de partenaires hors Education Nationale »

seraient des leviers pour développer ce sentiment. Ces résultats soulèvent également la question de l'accompagnement et de la formation des IEN dans la mise en œuvre de la réforme du PPCR, ces points n'ont pas permis d'être traités dans notre recherche et mériteraient une investigation approfondie du côté de l'offre de formation de l'IH2EF.

3.5 - Réformes et crises, des déclencheurs aux conséquences

Sur la base de notre cadrage théorique et de nos travaux en deuxième partie de notre thèse, nous avons synthétisé sous forme de tableau ci-après nos résultats. Pour rappel, nous avons défini le processus de changement en deux étapes : le déclencheur par un fait social -tel qu'une crise- ou une réforme, et ses conséquences. Ces dernières peuvent prendre la forme de transformations et de crises dont les répercussions pèsent sur le système et/ou sur les individus. Dès lors qu'il s'agit du système, nous les associons à l'identité professionnelle prescrite. Elles sont mises en regard avec les conséquences sur l'identité professionnelle exprimée.

Le processus de crise suit les étapes déclinées par Morin (2020), du déclencheur à la sortie. Les apports de Dobry (2009) proposés en ouverture dans ce chapitre viennent également en appui. Les indicateurs des conséquences sont ceux du graphique numéro 17 présenté dans le chapitre 10 sur les résultats du questionnaire. Nous les évaluons de « profondes » à « aucune » selon la proportion du nombre de réponses entre les valeurs « 5, 4 et 3 ». Le tableau de synthèse de nos résultats est présenté ci-dessous et vient en complément de nos analyses présentées précédemment dans notre discussion.

Tableau 28: Les déclencheurs et leurs conséquences sur l'identité professionnelle

Déclencheurs	Conséquences sur le système et l'organisation, IPP	Conséquences sur l'IPPE (crise ou transformation)
Loi pour la refondation 2013	Transformation par renforcement des valeurs conservatrices	Transformation : aucune à très faible Sans commentaires
Réforme : Inclusion de tous les élèves 2013	Transformation profonde qui impacte au-delà du système et de la politique de « démocratisation de la réussite » (Prost, 1997).	Transformation et crise : conséquences très fortes à profondes Sur le travail (PIAL, gestion de crises et de conflits)
Réforme : fusion IEN/IA-IPR 2015	Transformation et crise : « étape de déclencheur d'activités de recherche » (Morin, 2020) encore en 2023	Transformation Conséquences très faibles Incertitudes sur l'avenir du métier
Réforme éducation prioritaire 2015	Transformation profonde de la politique de « démocratisation de la réussite » (Prost, 1997) par le renforcement des moyens sur les territoires de l'EP	Transformation Conséquences faibles à modérer (corrélées à l'environnement d'exercice des répondants)
Réforme : PPCR 2017	Transformation profonde qui impacte au-delà du système. Transformation de la revalorisation des rémunérations des métiers de la fonction publique.	Transformation et crise : conséquences fortes à très fortes Sur le travail, sentiment d'inefficacité
Réforme projet EPSF (2019)	Crise : « blocage » (Morin, 2020). Retour à l'initial du système par abrogation de la proposition.	Transformation aux conséquences faibles : Incertitudes sur l'avenir du métier
Réforme : Pour une école de la confiance 2019	Transformation	Transformation : conséquences fortes Sans commentaires
Crise et réforme : protocoles sanitaires 2020	Crise et transformation : « Dialectisation des composantes de la crise » (Morin, 2020), issue de la crise. Transformation du système par le renforcement des valeurs de conservation Crise de la communication par le ministre : rupture des « conjonctures routinières » (Dobry, 2009)	Transformation et crise : Conséquences très fortes à profondes Renforcement des valeurs conservatrices, de l'engagement. Affaiblissement de la satisfaction et de la cohérence. Conflit de loyauté provoquée par la crise Accomplissement par le pouvoir d'agir et émancipation variables selon les individus Renforcement des relations avec les écoles, la circonscription, le DASSEN.
Crise et réforme : protocoles Samuel Paty 2020	Crise et transformation : « Dialectisation des composantes de la crise » (Morin, 2020), issue de la crise. Transformation du système par le renforcement des valeurs de conservation Crise de la communication par le ministre : rupture des « conjonctures routinières » (Dobry, 2009)	Transformation Conséquences faibles Valeurs conservatrices et d'ouverture au changement mises à mal. Engagement renforcé Relations inchangées avec tous les partenaires
Réforme loi Rilhac 2021	Transformation profonde du système par délégation d'autorité au directeur	Transformation Conséquences fortes sur le travail et satisfaction

Ce tableau met au jour qu'une crise pour le système, et donc l'IPP, peut ne pas être une crise dans l'IPE. C'est le cas en effet de la crise Samuel Paty qui génère une atteinte à la laïcité, valeur inscrite dans la constitution, mais dont les conséquences sont essentiellement portées sur les valeurs de l'IEN. Son travail est faiblement atteint, sans doute envahi par la gestion de la crise sanitaire aux conséquences inégalées sur l'IPE.

4 - Les valeurs exprimées en réflexion

Le croisement des méthodes et des résultats fait apparaître des points de discussion au niveau des valeurs de l'IPE.

4.1 - Les valeurs, une permanence au-delà du changement dans l'IPE

L'étude des lignes de carrière nous a permis de théoriser le changement et ses déclencheurs. Nous avons développé le rapport étroit entre valeurs et motivation dans les déclencheurs du changement. Ce facteur valeur(s)-motivation semble être l'invariable dans la trajectoire professionnelle de l'IEN. La valeur qui motive l'individu au changement semble ancrée dans l'IPE au-delà du changement. En effet, le récit de carrière permet au locuteur de revenir sur les éléments saillants du changement et donne l'occasion de les comprendre et d'en reconnaître les déclencheurs a posteriori. Autrement dit, le moment *t final* est celui de la mise à distance du *t initial* et du *t'*. Les déclarations des IEN en *t final* sont ce qui restent des transformations en *t'*. A titre d'exemple, un IEN dont le premier changement est déclenché par la motivation intrinsèque « affirmation de soi » reconnaît en *t final* « il y avait cette envie aussi de piloter (IEN 1) ». Cette affirmation de soi reste un des déclencheurs motivationnels des autres changements opérés ou à opérer dans la trajectoire professionnelle. Un autre IEN avance un argument relevant de la bienveillance et donc du dépassement de soi : « le métier d'IEN, c'était celui qui se rapprochait le plus de celui qui pouvait faire bouger les lignes pour prendre soin des enseignants (IEN 7)».

Ainsi, la valeur exprimée en *t final* prend sa source en *t initial* et les transformations en *t'* ne l'altèrent pas.

4.2 - La complémentarité affirmation de soi-dépassement de soi de l'IEN

Une valeur ne peut être l'unique facteur de déclencheur. Elle peut être dominante dans la motivation intrinsèque mais pour tous les IEN, plusieurs valeurs ont été identifiées comme déclencheurs dans la motivation.

4.2.1 - La pouvoir d'agir pour la réussite d'autrui

Dans l'IPE, l'affirmation et le dépassement de soi sont des valeurs étroitement liées. La réussite de soi et le pouvoir d'agir – valeurs d'affirmation de soi - passent par le bien-être et la réussite d'autrui, valeurs de dépassement de soi.

En ce sens, nous réfutons le postulat d'antagonisme des valeurs de Schwartz selon lequel « la recherche de la réussite entre la plupart du temps en conflit avec les valeurs de bienveillance. En effet, la quête du succès personnel a tendance à entraver les actions visant à améliorer le bien-être de ceux qui auraient besoin de notre aide » (2006, p. 936). Notre recherche admet ce principe de complémentarité entre affirmation et dépassement de soi. En effet, dans le cas où la réussite pour autrui et la réussite de soi sont exprimées, l'affirmation de soi est complémentaire au dépassement de soi :

Pourquoi je suis devenu IEN, parce que je me disais que c'était une clé pour faire réussir nos élèves encore mieux. C'est... provoquer du développement, transformer aussi du, transformer souvent les gestes professionnels des enseignants (IEN 8)

En tant qu'inspecteur aujourd'hui, ça fait partie de l'un des actes d'ailleurs de mon projet de circonscription, c'est la reconnaissance du travail des enseignants du premier degré (IEN 9).

Ainsi, l'IEN est reconnu compétent et tend vers sa réussite lorsqu'il parvient à accompagner autrui vers sa propre réussite, qu'il s'agisse de l'élève ou de l'enseignant. Nous expliquons cette complémentarité affirmation de soi-dépassement de soi par la mission de tout fonctionnaire de l'Éducation nationale. La mission de ce service public est la réussite de tous les élèves et chaque fonctionnaire s'y engage, avec une motivation variable selon les déclencheurs du changement de l'individu. L'hypothèse que nous émettons, et que cette étude ne permet pas de vérifier, est que plus la part de motivation par dépassement de soi est importante à l'entrée dans l'institution, plus les changements opérés dans la trajectoire seront motivés par cette même valeur.

4.2.2 - Le pouvoir d'agir et la réussite d'autrui pour l'émancipation

De même, la complémentarité « pouvoir d'agir » – de l'affirmation de soi- associée à la valeur de « réussite d'autrui » –du dépassement de soi- peuvent générer de l'émancipation de Bedin et Marcel (2018, p. 79-91). Ils la caractérisent selon trois dimensions :

- par la dimension collective, basée d'abord sur la constitution d'un collectif, autour d'un projet commun, elle est relayée ensuite par l'hétérogénéité des statuts, des spécialités et des acteurs mais elle est surtout dépendante de l'abolition de toute hiérarchie symbolique. Nous reprendrons l'idée de Freire : personne n'émancipe personne, l'émancipation est collective ou n'est pas,
- par la dimension spatiale, le « déplacement » de chacun des acteurs. Ce déplacement consiste, pour chaque acteur, simultanément à s'extraire du positionnement auquel il se trouvait assigné au départ et à conquérir un positionnement plus conforme à ses aspirations.
- par la dimension temporelle, l'émancipation repose ici sur un engagement certes intense au sein du collectif mais déployé sur une période courte, celle de la durée du projet.

Cette caractérisation est associée à la Recherche-Intervention mais correspond à la définition à laquelle nous adhérons de l'émancipation. Pour en revenir à la complémentarité affirmation de soi et dépassement, le pouvoir d'agir de l'IEN et la réussite des élèves sont émancipateurs. Les conditions sont que les individus en jeu partagent un projet commun et que chacun d'eux s'accomplit. Tous se déplacent vers leur but dans une durée fixée. Certains cas de notre enquête révèlent un *care* émancipateur de l'inspecteur, dès lors que ce qui le lie à autrui est la préoccupation, la réparation et le soin, dans la conscience de la vulnérabilité de chacun¹⁰¹.

4.2.3 - L'incompatibilité affirmation de soi et dépassement de soi

Cependant, cette complémentarité affirmation de soi-dépassement de soi de l'identité professionnelle exprimée ouvre sur une discussion que le cadre méthodologique ne

¹⁰¹ Chapitre 10 p 171 « Il s'agit dans ces deux cas d'une quête d'utilité qui relèverait du *care*, caractérisé par Marcel comme « point modal du rapprochement entre éduquer et soigner » (2016, p. 21), dès lors que les propos expriment « pour but le maintien, la perpétuation ou la réparation du monde » (Tronto et al., 2009) la « [prise] en compte [de] l'interdépendance de tous et la vulnérabilité de chacun » (Kohout-Diaz, 2018, p. 101) ».

couvre pas. Dans nos perspectives, il conviendrait d'élargir cette conclusion en la mettant en regard avec le déclaré des enseignants. En effet, nous supposons que la valeur de réussite pour autrui dans l'IPE n'est pas *a fortiori* le gage d'une bienveillance éprouvée par le destinataire. A l'instar des travaux de Galichet (2018), l'allégorie de la caverne de Platon illustre que le sage ne peut libérer l'aveugle de force, au risque que ce dernier se sente agressé par la volonté émancipatrice. L'émancipation par le savoir et par le projet de réussite pour autrui, n'est possible que si le sage – l'IEN – « [accompagne dans la remontée, apaise] les souffrances causées par la lumière éblouissante du soleil, [comprend] l'aveuglement qu'elle provoque et le prendre en compte pour le surmonter ».

La réussite pour autrui ne devient la réussite d'autrui qu'aux conditions que le projet soit partagé et accompagné dans sa mise en œuvre, et que la réussite visée soit reconnue par les deux parties qui s'y engagent. Ainsi, le dépassement de soi qui anime l'individu à s'affirmer peut produire des actes de bienveillance si la réussite visée pour autrui est convenue et commune.

Dans le cas contraire d'une réussite pour autrui imposée, l'autorité surpasse le dépassement de soi. La valeur de réussite pour autrui affirmée devient une ambition de pouvoir, donc d'affirmation de soi.

4.3 - Normes, reconnaissance, émancipation et créativité

La distance entre la norme et un individu configure son propre espace d'appropriation et d'accomplissement. Dans une organisation aussi normée que l'institution Éducation nationale, la norme est à la fois le cadre limitant par des interdits, et l'ouverture sur un champ des possibles où convergent les objectifs institutionnels et individuels. L'émancipation par le travail semble la voie par laquelle se défaire des contraintes imposées par la norme, mais le travail comme activité ne suffit pas à cette prise de pouvoir sur la norme. En effet, nous constatons dans notre recherche que la *mise de soi*¹⁰² par l'intelligence et la créativité constituent des vecteurs d'émancipation.

¹⁰² Chapitre 10 p 182 « Etre soi-même signifie réussir à s'approprier le travail tout en le réalisant avec singularité. Il s'agit là de ne plus être dans le conformisme et l'application strictes des normes du métier, mais de trouver la distance ajustée et ajustable entre les normes prescrites et le travail accompli ».

S'émanciper des normes, c'est s'adapter aux contraintes imposées tout en gardant ou en retrouvant du pouvoir d'agir. Ce dernier maintient le sentiment d'accomplissement avec les autres et pour chacun d'eux.

La reconnaissance des compétences est un préalable à l'émancipation. L'IEN dont les compétences sont reconnues par un collectif ou une hiérarchie se voit conforté dans ses actions, et est reconnu conforme aux attentes, comme l'illustre le propos d'un IEN aux missions académiques : « Donc, cette efficacité reconnue par ta hiérarchie, elle te met en sécurité dans tes décisions. Donc tu prends de plus en plus de décisions malgré le changement (IEN 3) ». Son pouvoir d'agir est confirmé par la reconnaissance hiérarchique, et il peut reconfigurer la distance qui le sépare de la norme.

Dans un cas différent, lorsque l'IEN est en quête de reconnaissance et que l'environnement est hostile, ce dernier représente une contrainte. La *mise de soi* et la créativité par le pouvoir d'agir peuvent générer la reconnaissance, un projet commun et l'émancipation.

Pour illustrer cette affirmation, nous nous référons au récit d'un IEN, récemment nommé sur une circonscription dont les directeurs faisaient part de méfiance à son égard. Le confinement a été une norme à laquelle se contraindre et qui l'a obligé à revoir son activité avec les équipes d'écoles jusque-là réticentes. L'IEN a envoyé chaque jour aux directeurs un mail commun et groupé pour proposer des solutions aux problèmes remontés, accompagné de l'image d'un tableau, d'un extrait musical, ou d'une citation littéraire qu'il appréciait. En retour, après quelques semaines, certains directeurs ont répondu par la même démarche. Cet événement significatif pour l'IEN a marqué selon lui son rapport avec les directeurs. La réponse à l'identique montre une forme de reconnaissance nouvelle à son égard. Le partage artistique est ici une source de créativité qui a permis d'abord de s'affranchir des normes de restriction imposées par le confinement, d'être reconnu, et de s'émanciper collectivement dans ce projet de dépasser les contraintes de l'isolement et de l'empêchement.

Par conséquent, la créativité alimente le pouvoir d'agir sur les normes et celui avec autrui. Elle peut favoriser la reconnaissance quand le jugement d'utilité est renforcé. A ces conditions, la créativité peut être vectrice d'émancipation capacitive puisqu'elle « renvoie à une augmentation des pouvoirs physiques et psychiques de l'individu qui lui permet de rendre possible ce qui ne l'était pas jusque-là » (Broussal, 2019, p. 25).

5 - Les obstacles à l'identité professionnelle exprimée

Bien que la majorité des IEN ait exprimé sa satisfaction à exercer le métier, il semble opportun dans cette discussion d'aborder un point de controverse : les difficultés à construire une identité d'IEN.

Tous les IEN en entretien ont avancé éprouver un besoin de légitimité, que nous avons développé sous l'angle de la reconnaissance. Le manque de reconnaissance de la part de la hiérarchie, des pairs et des écoles génère un sentiment d'illégitimité qui nuit à la construction de l'identité professionnelle.

Aussi, l'isolement géographique et ce, particulièrement dans les zones rurales, mais aussi l'isolement social, par le manque de collaboration avec les pairs, sont sources de souffrance et d'insatisfaction qui ne favorisent pas la construction de l'IPE.

Les changements successifs, comme c'est le cas actuellement avec les réformes et les crises, engendrent des tâches et des missions nouvelles que l'IEN supporte avec poids dans un agenda déjà contraint. De même, les protocoles et procédures ajoutés au nom de la sécurité ou pour des démarches administratives resserrent les normes et le cadre, tout en restreignant le pouvoir d'agir et l'autonomie des IEN.

6 - Des biais repérés

Concernant le recueil des données sur l'IPE, nous avons repéré des biais aux méthodes par entretien et par questionnaire.

6.1 - Les biais dans les méthodes de recueil sur l'IPE

Au-delà du contenu du questionnaire pensé dans le prolongement de l'entretien semi-dirigé, la participation à l'une ou l'autre méthode de recueil peut provoquer un biais. En effet, la démarche d'engagement est très différente. Les IEN du premier corpus sont des volontaires qui, bien que couverts par l'anonymat, donnent leurs nom et coordonnées à la chercheuse pour être contactés. Les entretiens se déroulent à visage découvert et impliquent des interactions interindividuelles, contrairement au support questionnaire dans lequel seul l'individu interrogé engage son propos sans contact préalable avec la chercheuse. Ce dernier accès semble plus attractif car les IEN ayant répondu sont plus nombreux, bien que les deux appels aient été diffusés par les réseaux sociaux. Au-delà de la durée, nous supposons que la modalité entretien semble

nécessiter plus de confiance en son interlocuteur mais aussi en soi pour parler de soi dans son métier. La distance et l'anonymat intégral peuvent être vécus avec moins d'engagement et plus de liberté de la part de l'IEN.

6.2 - Le biais « en réussite » de la méthode récit de carrière

La méthode d'analyse par questionnaire vient renforcer les conclusions de celles issues du récit de carrière. Les caractéristiques de l'identité professionnelle exprimée des deux méthodes sont complémentaires, le questionnaire apparaît comme un prolongement du récit.

Toutefois, les analyses quantitatives puis qualitatives des données issues du questionnaire mettent en exergue le versant critique de nos conclusions des récits. Ces dernières ont été tirées auprès d'IEN en réussite. Un IEN a cependant évoqué qu'il n'aurait pas participé à l'entretien s'il avait eu lieu durant la période où il avait éprouvé des difficultés et du mal-être : « Et là l'année passée, mais j'ai, à ce moment-là, je crois pas qu'on aurait fait un entretien tous les deux, parce que à ce, j'étais très mal (IEN 8) ». Cette remarque nous a conduite à considérer la méthode de recueil comme un biais et à en envisager une nouvelle qui soit à la fois complémentaire et critique. Le recueil devait toucher des IEN en difficulté sans que la démarche soit trop engageante pour eux, et permettre à la recherche de trouver des éléments de controverse. Le choix du questionnaire couvre un anonymat plus rassurant par l'absence d'interactions directes avec la chercheuse, et met en exergue une face invisible, voire cachée d'IEN, non exprimée lors des récits de carrière.

Synthèse du chapitre 12

En synthèse de ce dernier chapitre de discussion, nos conclusions aboutissent à une Identité Professionnelle Prescrite et une Identité Professionnelle Exprimée similaires. L'IPP est la norme de l'IPE, et l'IPE se forge dans l'appropriation de l'IPP.

L'engagement et la loyauté sont les valeurs les plus exprimées par les IEN, ni les réformes ni les crises ne les entravent. Les crises tendent même à les renforcer.

Le paraître conforme par « l'uniforme » et le langage exemplaire sont ce qui permet l'IEN d'être reconnu en toute instance à laquelle il se présente. Il doit savoir faire preuve d'un raisonnement stratégique, grâce à quoi il exprime sa singularité et explore son espace d'appropriation des normes.

L'IPE est également adaptable, c'est là un prérequis de l'IPP qui se vérifie par un parcours varié avant même de devenir IEN. Cet enclin au changement reste en général interne à l'organisation. En effet, la sécurité de l'emploi et la reconnaissance témoignée par la hiérarchie sont autant de facteurs qui viennent soutenir la mobilité à l'interne.

La culture de circonscription, le contexte socio-économique et géographique participent de la construction de l'IPE. Il existe un effet territoire largement exprimé. L'IEN est devenu un manager. Formé par l'institution qui tend depuis les années 80 à cette dynamique issue du Nouveau Public Management, ses missions s'étendent et se complexifient avec cependant un manque d'autonomie et de pouvoir revendiqués dans les questionnaires.

Concernant les réformes, celles qui ont le plus bousculé l'IPE sont celles de l'inclusion de tous les élèves porteurs de handicap dont la mise en œuvre est lourde et source de tension au sein des écoles en difficulté. Outre cette réforme, celle du PPCR apporte satisfaction mais laisse un difficile sentiment d'inefficacité.

La crise sanitaire et ses protocoles ont le plus altéré l'IPE, bien qu'ils n'aient pas ébranlé l'engagement des IEN. Les conditions de travail, les normes changeantes et les relations avec les familles ont été sources de souffrance pour l'IEN. Celui-ci a dû

faire preuve de prise d'initiative et de créativité pour dépasser les contraintes imposées par les restrictions sanitaires. Un conflit de loyauté a été généré par la communication du ministre. Celle-ci est venue rompre avec les protocoles d'informations coutumiers et a provoqué une crise dans l'organisation.

Concernant la crise liée à l'assassinat de Samuel Paty, les conséquences semblent plus notables sur l'IPP que sur l'IPE. Le travail a peu été bouleversé.

La discussion fait apparaître les compatibilités et incompatibilités de valeurs, et apporte une réflexion sur l'émancipation et la créativité de l'IEN.

Nous avons envisagé le récit de carrière comme un biais à notre étude car les IEN qui se sont exprimés dans cette méthode éprouvent un sentiment de réussite au moment de l'entretien. Nous avons envisagé le questionnaire pour y remédier et élargir les témoignages.

Conclusion de la partie 4

Nous avons réalisé cette recherche à partir de trois méthodes de recueils de données. La première a pour but de faire émerger les caractéristiques de l'identité professionnelle prescrite de l'IEN. Nous les avons représentées dans le schéma ci-dessous :



Schéma 32: Caractéristiques de l'IPP (Bouhila, 2023)

L'IEN attendu par l'institution a des valeurs majoritairement conservatrices afin de protéger le système. Il est caractérisé pour son engagement, sa cohérence, sa loyauté, sa laïcité, sa conformité. L'engagement et la laïcité sont des valeurs tournées vers autrui et catégorisées également dans le dépassement de soi. L'IEN doit être adaptable. L'affirmation de soi est peu développée, la valeur d'autorité représente le plus cet ensemble. L'IEN doit au contraire faire preuve d'humilité et de discrétion.

Il doit cependant être remarqué et paraître IEN, par son aspect maîtrisé et par ses qualités langagières. Il doit représenter le DASEN en gardant un positionnement

d'autorité et par son savoir théorique des textes institutionnels. Ses qualités managériales et son raisonnement sont les caractéristiques dans lesquels il peut le plus exprimer ses singularités.

Outre l'IPP, notre enquête conduite par les récits de carrière démontre les caractéristiques de l'identité professionnelle exprimée. Ses valeurs sont d'abord tournées vers autrui, généralement les élèves, et ouvertes au changement. Sa trajectoire professionnelle en est une illustration : tous les IEN ont occupé plusieurs postes avant celui d'inspecteur. L'IEN est engagé et loyal, quelles que soient les réformes à impulser ou les crises, et ambitieux. Ses valeurs convergent généralement avec celles de l'IPP.

L'IPE se forge également sur des savoirs théoriques et d'action, mais aussi par la socialisation. La formation est assez peu exprimée bien qu'elle diffuse les principes du manager attendu. Le territoire de circonscription, dans ses spécificités et les relations qui s'y tissent est un espace de socialisation et d'identification. Nous reconnaissons un effet territoire et une culture de circonscription. Les pairs également favorisent la construction de l'IPE. Celle-ci se développe aussi par le travail. C'est dans son activité que l'IEN parvient à s'accomplir, à reconnaître, se reconnaître, être reconnu et à s'émanciper. Nous rappelons ci-dessous le schéma illustrant les caractéristiques de l'IPE.



Schéma 33: Modélisation des caractéristiques de l'IPE (Bouhila, 2023)

La triangulation entre les valeurs, le travail et les savoirs-socialisation forme *l'espace d'appropriation des normes du métier*. Cet espace est à la fois proche de l'IPP pour rester conforme « comme un autre », et vaste pour que l'IEN *mette de soi* et de sa singularité pour se sentir « soi-même » (Ricoeur, 1990). L'appropriation de normes est la condition pour forger l'IPE.

Le radar ci-dessous met en évidence de l'espace d'appropriation des normes et les différents facteurs énoncés dans la construction de l'identité professionnelle exprimée. Notre hypothèse est la suivante : plus l'évaluation des conditions est bonne, plus l'IEN s'approprié les normes et forge son identité professionnelle. Ainsi, la configuration de la surface indiquerait de quelle manière l'IEN se construit.

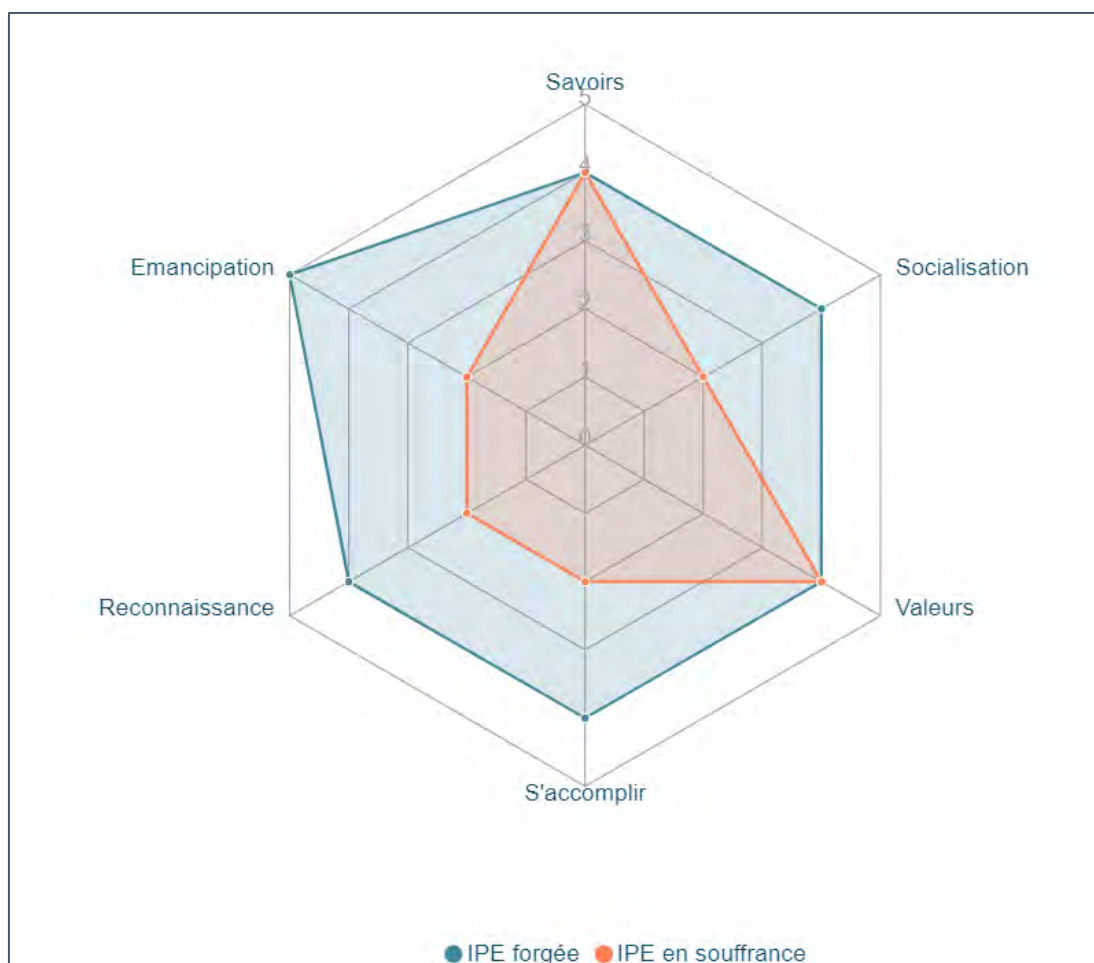


Schéma 34: Les conditions d'appropriation des normes dans l'IPE

Le cœur de la cible est le 0, la zone la plus proche de l'IPP. La valeur 5 représente une très bonne évaluation de la condition. La simulation de l'IPE factice en bleu présente de bonnes conditions d'appropriation des normes, *a contrario*, l'IPE factice orange présente des conditions plus faiblement évaluées et un espace d'appropriation plus restreint. Cette proposition mériterait d'être approfondie et développée pour être vérifiée.

Cependant, nos travaux sur le changement mettent en exergue d'autres conditions à l'appropriation des normes et aux conditions de construction de l'IPE. En effet, certaines réformes ont de telles conséquences sur le travail de l'IEN qu'elles viennent déséquilibrer et agir sur l'IPE. C'est le cas de la crise sanitaire, de la mise en œuvre de l'inclusion de tous les élèves dès l'âge de 3 ans, et de la réforme du PPCR.

Conclusion générale

Au terme de notre thèse, nous revenons sur la démarche de notre enquête, les enjeux annoncés et les apports de cette recherche. A partir des savoirs produits, nous engageons une réflexion à laquelle nous invitons l'Éducation nationale. L'enjeu est de considérer nos conclusions et d'envisager un transfert vers une ingénierie de formation pour les acteurs du système, encadrée et accompagnée par la recherche.

1 - Retour sur la démarche et ses enjeux

Cette recherche émane d'une réflexion sur le métier d'IEN et de notre constat sur les réformes successives qui refondent le système scolaire depuis une décennie. Cette entrée croisée contextualise les problématiques du métier d'inspecteur par une approche historique et politique. Elle aboutit à la fin de la première partie de la thèse à une synthèse des différentes missions endossées au fil du temps.

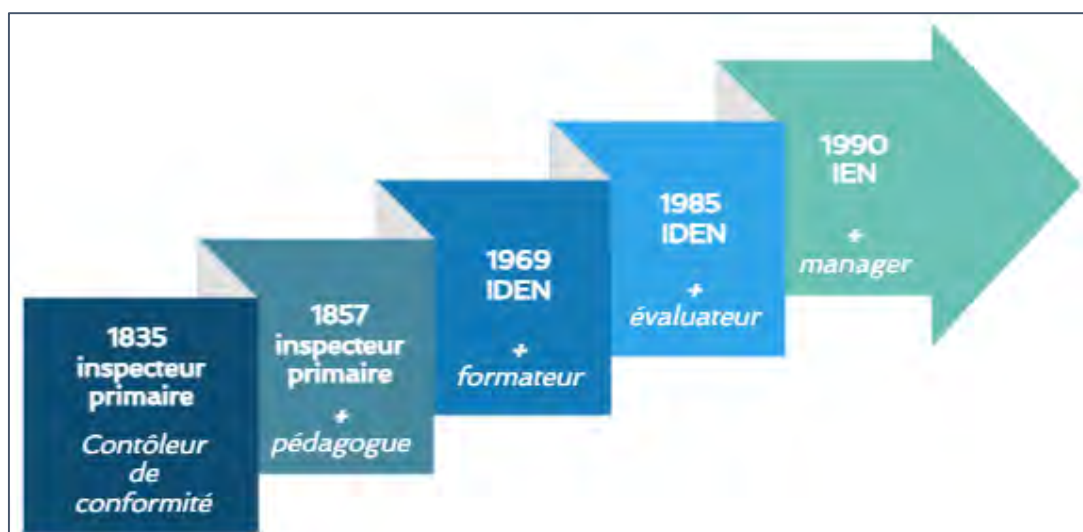


Schéma 5 : Evolution des appellations, des fonctions et des missions de l'inspecteur primaire (Bouhila, 2023)

La littérature scientifique vient instruire ce travail de contextualisation. Le changement, comme élément de constat, est conceptualisé à partir des travaux de Marcel (2014). Nous déclinons ce processus de « flux de transformations » (2014, p. 11-24) en deux étapes : le déclencheur et les conséquences. Dans la première partie, les déclencheurs de changement identifiés dans le métier d'inspecteur sont la réforme et la crise. Notre recherche cible les conséquences ontologiques en se focalisant sur l'identité professionnelle. Celle-ci se construit et s'inscrit dans une culture de métier (Osty, 2003), dans l'*idem* et l'*ipse* (Ricoeur, 1990), dans « l'identité pour soi et celle pour autrui » (Dubar, 2006). Ces travaux de mise en concept aboutissent à une distinction que nous considérons dans l'enquête : l'Identité Professionnelle Prescrite par l'institution, et l'Identité Professionnelle Exprimée par les IEN.

Cette recherche s'attelle à produire des savoirs sur la construction de l'identité professionnelle des IEN. Elle prend en compte la dimension du changement comme déclencheur et conséquence sur l'IPP et l'IPE. Nous rappelons ci-dessous le schéma de la problématique de la thèse.

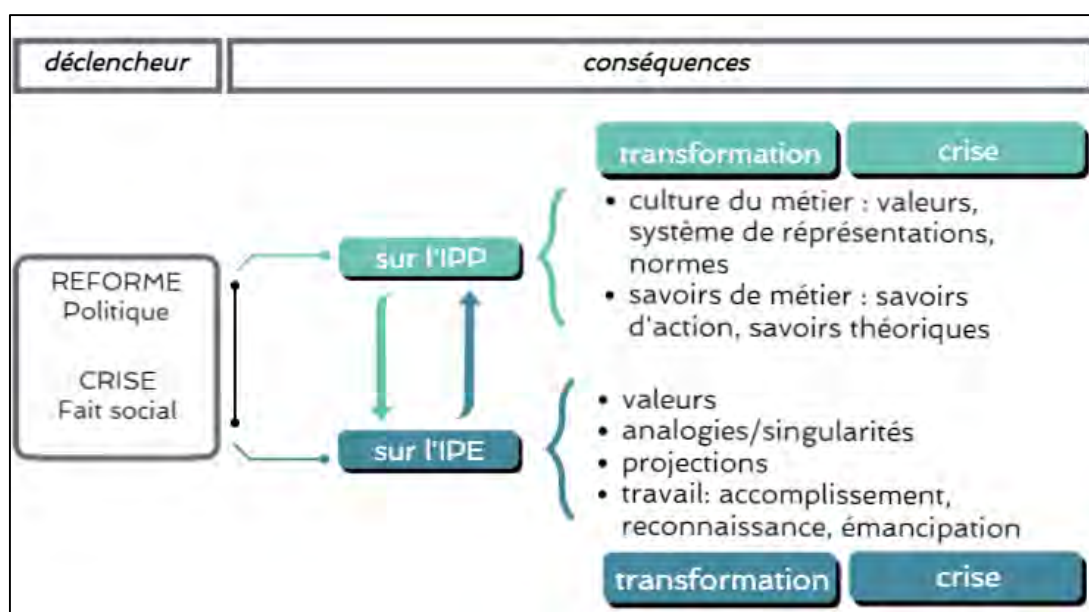


Schéma 35 : La problématique de la thèse (Bouhila, 2023)

Le cadre méthodologique est structuré en trois enquêtes présentées ci-dessous :

Tableau 29: La méthodologie de la recherche

Focale	Recueil de données	Analyse des données
IPP et changements	Rapports de jury de 2019 à 2022	Thématique, qualitative et quantitative
IPE	Entretien semi-dirigé, récit de carrière	Thématique, qualitatif
IPE et changements	Questionnaire	Qualitative et quantitative

L'analyse de ces trois méthodes de recueils instruisent la problématique de la recherche.

2 - Les apports de la recherche

Notre étude doctorale répond aux caractéristiques de l'IPP et de l'IPE.

2.1 - L'identité professionnelle prescrite

Concernant l'IPP, les valeurs tendent vers la conservation pour la protection du système à travers l'engagement, la conformité et le respect, la laïcité, la loyauté. La crise sanitaire et l'assassinat de Samuel Paty ont eu pour effet un renforcement de ces valeurs.

L'IPP se définit dans le « paraître IEN » au regard des autres membres qui constituent le système et vis-à-vis de ceux qui en sont externes. Cela se traduit par un « uniforme » et un langage d'IEN. L'IPP est caractérisée aussi par l'autorité protectrice de l'organisation que l'IEN incarne. Les savoirs théoriques sont les points de référence pour assurer ce positionnement. Dans cet aspect modélisant, l'IEN peut toutefois se distinguer par des singularités propres à « l'affirmation de soi ». A titre d'exemple, « l'engagement », « la créativité » et « la sincérité » sont valorisées, à la condition qu'elles soient mises au service de l'organisation. Le raisonnement de l'IEN attendu est réfléchi et stratégique, il se fonde sur les textes institutionnels. De plus, l'IEN prescrit est un manager polyvalent dont les compétences de cadre relèvent de la gestion des ressources humaines.

2.2 - L'identité professionnelle exprimée

Nos conclusions aboutissent à une IPE conforme à l'IPP. Nos travaux démontrent une certaine conservation par l'attachement et la protection assurée à l'égard de l'institution. Les valeurs de l'IPE sont cependant davantage tournées vers autrui dans le dépassement de soi. Nous avons démontré que ces grands ensembles de valeurs ne sont pas incompatibles dans la mesure où l'engagement renvoie à la permanence par la fidélité et à l'investissement pour autrui. Aussi, l'IPE est encline au changement et à l'adaptabilité.

La recherche met au jour le principe *d'espace d'appropriation des normes*, dans la triangulation « valeurs-savoirs et socialisation-travail » comme constituants en jeu dans la construction de l'IPE. Cet espace représente le périmètre d'exploration qui sépare les normes prescrites et l'IPE. Le travail est le moyen qui fait évoluer les limites de l'IEN et qui forge l'identité professionnelle. Les facteurs agissant dans la triangulation sont les valeurs, le travail pour s'accomplir, pour la reconnaissance et pour s'émanciper, ainsi que les savoirs instruits par la formation, par la culture de circonscription et par la co-construction avec les pairs.

L'étude des conséquences du changement sur l'IPE démontre que les missions de l'IEN tendent à s'étoffer et à se complexifier. L'aspect administratif de certaines tâches alourdissent le quotidien et l'agenda de l'IEN sans accorder pour autant plus de pouvoir d'agir. Ces situations peuvent mettre à mal certains IEN pourtant engagés, en l'occurrence dans le cas de la réforme de l'école inclusive de 2013, celle du PPCR en 2017 et la crise sanitaire de 2020. Aussi, l'étude a démontré l'accroissement et les influences du Nouveau Management Public dans les réformes ciblées.

3 - Enjeux et apports de la recherche pour la sphère professionnelle

Du côté de la sphère professionnelle, la thèse se dote d'un enjeu praxéologique. Nos conclusions sont transférables, nous invitons les acteurs de l'institution à des réflexions accompagnées par la recherche. La question de l'identité envisage une perspective, celle de considérer les caractéristiques de l'IPP et de l'IPE comme des leviers pour la formation initiale et continue des cadres de l'Éducation nationale.

Le radar élaboré en conclusion de la partie 4 peut être une proposition de la recherche faite à la sphère professionnelle sur le postulat de départ : plus l'évaluation des

conditions est bonne, plus l'IEN s'approprié les normes et forge son identité professionnelle. Cet outil ouvre sur une nouvelle perspective de recherche que nous envisageons.

De plus, les résultats sur le changement offrent d'autres leviers de réflexion et d'action. Ils soulèvent notamment des problèmes majeurs exprimés convergeant avec les travaux en sciences de l'éducation et de la formation¹⁰³ : l'appropriation et la mise en œuvre de la réforme du PPCR et de l'inclusion de tous les élèves. En effet, le PPCR dépasse la simple substitution d'une méthode d'inspection par une autre sous un nom différent. L'objectif de revalorisation des salaires des enseignants est en jeu. Le sentiment d'inefficacité exprimé par les IEN est à prendre en compte pour mieux accompagner la mise en œuvre de cette modalité d'évaluation aux conséquences impactantes sur une carrière.

Concernant la réforme de l'inclusion, nous proposons une Recherche-Intervention dans notre discussion. L'enjeu est de répondre aux besoins d'accompagnement pluri-catégoriel et de croiser les regards de chacun des acteurs, tout en contribuant à l'élaboration de savoirs académiques.

Cette conclusion générale propose des perspectives de réinvestissement de nos travaux et démontre notre intérêt à poursuivre dans la voie de la recherche. L'expérience de notre parcours doctoral a certes transformé notre regard sur le métier d'IEN, mais elle a aussi posé les premières pierres à notre identité professionnelle de chercheuse.

¹⁰³ Les travaux de Gardou (2022) et de Pelletier (2022) présentés dans le chapitre 1

Bibliographie

Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M., et Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : Une mise en mot des compétences ?* L'Harmattan.

Barthes, R. (1981). *L'Analyse structurale du récit*. Éditions du Seuil.

Bedin, V. (2014). Recherche et changement, recherche du changement. *Lycées agricoles en changement*, 217-235. Educagri éditions.

Beroud, J.-Y., Goralczyk, F., et Poplimont, C. (2020). Questionner la qualité de la formation, c'est construire des éléments de sens pour agir. *Éducation Permanente*, 223(2), 33-41. <https://doi.org/10.3917/edpe.223.0033>

Bonnaud, K. (2018). Réforme et changement : Une histoire de relations. *Recherche(s) et changement(s) : Dialogues et relations* (Cépaduès Edition).

Bouhila, L. (2022, avril 14). *Les missions évaluatives des inspecteurs en école primaire : De 1833 à nos jours* [Communication]. 33ème Colloque de l'ADMEE Europe, France.

Bouhila, L., et Marcel, J.-F. (2023). L'identité professionnelle et la professionnalisation des IEN en France : Entre normes prescrites et appropriation. REF 2022 Namur, Belgique. *En cours*.

Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit.

Bourgeois, É. (2011). *Apprendre et faire apprendre*, 233-253. Presses Universitaires de France.

- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Broussal, D. (2014). Valeur du changement, changement de valeurs. *Lycées agricoles en changement*, 205-216. Éducagri éditions.
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : Une alliance en question. *Savoirs*, 51(3), 13-0058. <https://doi.org/10.3917/savo.051.0013>
- Broussal, D., Bonnaud, K., Marcel, J.-F., et Sahuc, P. (2018). *Recherche(s) et changement(s) : Dialogues et relations*.
- Broussal, D., Marcel, J.-F., et Thievenaz, J. (2016). *Soigner et former : Contribution des sciences de l'éducation*. L'Harmattan.
- Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Calin, D. (2012). Explorations autour de la notion de loyauté. *Enfances et Psy*, 56(3), 26-34. <https://doi.org/10.3917/ep.056.0026>
- Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés*, 25, 83-101. <https://doi.org/10.4000/traces.5818>
- Condette, J.-F. (2017). *Les personnels d'inspection : Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une histoire, France-Europe (XVIIe-XXe siècle)*. Presses universitaires de Rennes.
- Dejours, C. (1980). *Travail, usure mentale : Essai de psychopathologie du travail*. Centurion.

Dejours, C. (2007). Psychanalyse et psychodynamique du travail : Ambiguïtés de la reconnaissance. *La quête de reconnaissance*, 58-70. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.caill.2007.01.0058>

Dejours, C., et Gernet, I. (2012). Travail, subjectivité et confiance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 13(1), 75-91. <https://doi.org/10.3917/nrp.013.0075>

Desjardins, J., Altet, M., Étienne, R., Paquay, L., et Perrenoud, P. (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence : Vol. 1re édition*, 6-10. De Boeck Supérieur.

Dewey, J., Cometti, J.-P., et Zask, J. (2012). *Expérience et nature*. Gallimard.

Dobry, M. (2009). *Sociologie des crises politiques : La dynamique des mobilisations multisectorielles* (3e éd. revue et augmentée d'une préface inédite). Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505. <https://doi.org/10.2307/3322224>

Dubar, C. (2006). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Dubar, C. (2022). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles : Vol. 5e éd.* Armand Colin.

Ferrier, J. (1997a). *Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995*. L'Harmattan, 1-2.

Ferrier, J. (1997b). *Les inspecteurs des écoles primaires, 1835-1995 : Ils ont construit l'école publique*. L'Harmattan 2-2.

Galichet, F. (2014). *L'émancipation : Se libérer des dominations*. Chronique sociale.

Gardou, C. (2014). Le temps des propositions. *Handicap, une encyclopédie des savoirs*, 429-439. Érès.

Gardou, C. (2022). *La fragilité de source. Ce qu'elle dit des affaires humaines*. Érès.

Haarscher, G. (2021). *Analyse du concept de laïcité : Complexité et paradoxes : Vol. 7e édition*, 73-98. Presses Universitaires de France.

Hatano-Chalvidan, M., et Lemaître, D. (2017). *Identité et discours : Approche méthodologique de l'ethos discursif*. Presses universitaires de Caen.

Heurdier, L., et Prost, A. (2017). *Les politiques de l'éducation en France* (La documentation française).

Huet, J.-M., et Lensen-Gillette, S. (2012). La cohérence au cœur de la performance. *L'Expansion Management Review*, 145(2), 32-40. <https://doi.org/10.3917/emr.145.0032>

Jorro, A., et De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.

Jorro, A., et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 11-22. <https://doi.org/10.3917/lsdle.464.0011>

Kohout-Diaz, M. (2018). 14. Le souci concret des autres, pour tous et pour chacun. *L'éducation inclusive*, 99-104. Érès. <https://www.cairn.info/l-education-inclusive--9782749258317-p-99.htm>

Lebossé, C. (2023). L'évolution de la professionnalité des inspecteurs pédagogiques régionaux d'éducation physique et sportive dans les années 1980 et

1990 : Entre homomorphisme et Nouveau Management Public. *Éducation et socialisation*, 68. <https://doi.org/10.4000/edso.23806>

Livet, P. (2006). *Les normes : Analyse de la notion ; études de textes, Wittgenstein, Leibniz, Kelsen, Aristote*. Armand Colin.

Marcel, J.-F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives*, 5(11), 161-176. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.564>

Marcel, J.-F. (2014). *Lycées agricoles en changement*. Éducagri éditions.

Marcel, J.-F. (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Éducagri éditions.

Marcel, J.-F. (2019). D'aujourd'hui à demain : une discipline sous l'égide de Janus. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, 123-140. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/lsdle.522.0123>

Marcel, J.-F. (2023) « Une « vraie » place dans la recherche-intervention », *Recherches en éducation*, 51. <http://journals.openedition.org/ree/11631>

Marcel, J.-F., et Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, 7(1), 79-91. <https://doi.org/10.3917/phron.071.0079>

Marcel, J.-F., et Veyrac, H. (2012) L'efficacité des pratiques d'enseignement au travers des rapports d'inspection : Le cas de l'enseignement agricole public français. *Phronesis*, 1 (3), 33-54. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00768601>

Morin, E. (2020). *Sur la crise*. Flammarion.

Osty, F. (2003). *Le désir de métier : Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Presses universitaires de Rennes.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales : Vol. 5e éd.* Armand Colin.

Patillon, T.-V., Dosnon, O., Dulu, O., et Loarer, E. (2018). L'évaluation des compétences à s'orienter. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 61-91. Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.chart.2018.01.0061>

Pelletier, L. (2022). L'inclusion scolaire, un nouveau territoire entre mythe et finalité. *Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s)*, 61-76. Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.suau.2022.01.0061>

Prairat, E. (2007). Questions éthiques enjeux déontologiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 7-17. <https://doi.org/10.3917/lsdle.402.0007>

Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante* (p. 23-33). Presses Universitaires de France.

Prairat, E. (2012). Considérations sur l'idée de norme. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1-2), 33-50. <https://doi.org/10.3917/lsdle.451.0033>

Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques : Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours* (Nouv. éd. augm). Editions. du Seuil.

Prost, A. (2014). Le changement dans l'École : La vision de l'historien. *Administration et Éducation*, 143(3), 19-26. <https://doi.org/10.3917/admed.143.0019>

Ravier Joël. (2012). L'évaluation des enseignants du primaire en France de 1835 à 1850. L'inspection primaire de Guizot et Falloux. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°49, 37-51. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1107>

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 1*. Éditions du Seuil.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.

Ricœur, P. (1990). *Éthique et morale*. Éditions du Seuil.

Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., et de Léonardis, M. (2019). L'implantation d'un dispositif d'inclusion en collège : Appropriation singulière dans un cadre collectif. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 53-69. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0053>

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>

Sembel, N. (2013). La définition du « bon » fonctionnaire comme enjeu de luttes : Un exemple de tentative de bureaucratisation du travail enseignant par la norme, la compétence et la morale. *Éthique et déontologie dans l'Éducation nationale*, 43-56. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dupey.2013.01.0043>

Tali, F., Aït-Ali, C., et Fernandes, S. (2014). L'enseignement agricole comme promesse d'une « nouvelle » trajectoire scolaire. *Lycées agricoles en changement*, 25-42. Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.marce.2014.01.0025>

Tali, F., et Germier, C. (2023). *L'évaluation formative pour redonner du pouvoir d'agir aux élèves en situation de handicap*. <https://doi.org/10.48325/RLEEE.007.03>

Tali, F. & Marcel, J. (2020). Formation hybride et apprentissages professionnels des enseignants spécialisés. *Recherche & formation*, 93, 33-50. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/rechercheformation.5993>

Thievenaz, J., et Albero, B. (2022). De l'idée initiale à la question de recherche : Les prémices de l'enquête. *Enquêter dans les métiers de l'humain : Vol. 2e éd.*, 28-44. Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0028>

Toulemonde, B. (2016). La laïcité et le droit. La laïcité de l'enseignement. *Administration et Éducation*, 151(3), 23-28. <https://doi.org/10.3917/admed.151.0023>

Trépanier, N. (1999). *Réseau fonctionnel d'analyse du risque en milieu d'intervention auprès de personnes vulnérables*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Éditions Retz.

Tronto, J. C., Maury, H., et Mozère, L. (2009). *Un monde vulnérable : Pour une politique du care*. Édition. La Découverte.

Van Haeperen, B. (2012). Que sont les principes du New Public Management devenus ? Le cas de l'administration régionale wallonne. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LI (2), 83-99. <https://doi.org/10.3917/rpve.512.0083>

Vial, M. (2008). *Se former pour évaluer. Vol. 2e éd.* De Boeck Supérieur.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes – Dispositifs – Outils*. De Boeck Supérieur.

Table des illustrations

Les graphiques

Graphique 1: Les grandes réformes du système éducatif de 1833 à nos jours (Bouhila, 2023)	48
Graphique 2: Contexte d'exercice des IEN du corpus.....	133
Graphique 3 : L'ancienneté dans le métier des IEN du corpus.....	134
Graphique 4 : Catégorie professionnelle d'origine des IEN du corpus.	134
Graphique 5 : Evolution des occurrences des valeurs entre 2019 et 2022 dans les rapports de jury	154
Graphique 6: Proportion (%) des valeurs de l'IPP catégorisées dans les grands ensembles selon Schwartz (2006) (Bouhila, 2023).....	157
Graphique 7: Extraits de la catégorie « système de représentation » du rapport de jury de 2019	158
Graphique 8: Extraits de la catégorie "normes" du rapport de jury de 2019.....	159
Graphique 9: Extraits de la catégorie « savoirs » du rapport de jury de 2019	160
Graphique 10: Histogramme des valeurs adhérees par les IEN. N=56 répondants	203
Graphique 11: Histogramme des valeurs ébranlées par le métier. N= 56 répondants	204
Graphique 12: Temps accordées par mission de l'IEN (%)	216
Graphique 13: Histogramme de la satisfaction à exercer les missions (%)	218
Graphique 14: Evaluation du sentiment de réussite dans les missions de l'IEN (%)	219
Graphique 15: Histogramme des évaluations de la satisfaction à exercer le métier (%)	220
Graphique 16: Les avis des IEN sur la loi Rilhac	234
Graphique 17: Avis des IEN sur la fusion avec les IA-IPR	236
Graphique 18: Les répercussions de la crise sanitaire sur les missions de l'IEN	238
Graphique 19: Les valeurs renforcées par la crise sanitaire.....	240
Graphique 20: Les valeurs ébranlées par la crise sanitaire	241
Graphique 21 :Les relations avec les différents acteurs durant la crise sanitaire.....	244
Graphique 22: Les valeurs renforcées et mises à mal par l'assassinat de Samuel Paty.....	246
Graphique 23: Les rapports avec les différents acteurs après l'assassinat de Samuel Paty..	247

Les schémas

Schéma 1 : Organigramme de l'organisation du premier degré (Bouhila, 2023).....	18
Schéma 2: Evolution des protocoles sanitaires dans les écoles et établissements de mars 2020 à janvier 2022 (Source Le Monde, 13 janvier 2022).....	34
Schéma 3: Organigramme d'un EPSF dans le projet de loi « Pour une École de la confiance » (Bouhila, 2023)	42
Schéma 4: Les grandes réformes et les crises dans le système scolaire depuis 2002	46
Schéma 5 : Evolution des appellations, des fonctions et des missions de l'inspecteur primaire (Bouhila, 2022)	64

Schéma 6 : Evolution des appellations, des fonctions et des missions de l'inspecteur primaire (Bouhila, 2023)	66
Schéma 7 : Processus du changement par la réforme (Bouhila, 2023)	74
Schéma 8 : Le changement par le déclencheur crise (Bouhila, 2023)	76
Schéma 9 : le changement, champ conceptuel (Bouhila, 2023).....	82
Schéma 10 : La catégorisation des valeurs selon les théories de Schwartz de 2006 (Bouhila, 2023)	93
Schéma 11 : La problématique de la thèse (Bouhila, 2023).....	99
Schéma 12 : Les caractéristiques de l'IPP et de l'IPE (Bouhila, 2023)	100
Schéma 13 : Le changement, champ conceptuel (Bouhila, 2023)	102
Schéma 14 : Problématique de la thèse (Bouhila, 2023).....	104
Schéma 15 : Les étapes de l'analyse des rapports de jury de 2019 à 2022 (Bouhila, 2023)	112
Schéma 16 : Catégorisation des données des rapports de jury (Bouhila, 2023)	113
Schéma 17 : Catégorisation des données des rapports de jury (Bouhila, 2023)	120
Schéma 18: Catégorisation des valeurs de l'IPP d'après Schwartz (2006) (Bouhila, 2023).....	121
Schéma 19 : Caractérisation de l'identité professionnelle exprimée (Bouhila, 2023).....	123
Schéma 20: Exemple de ligne de carrière (Bouhila, 2023).....	127
Schéma 21 : Catégories des données des récits de carrière (Bouhila, 2023)	127
Schéma 22 : Catégories des données des récits de carrière (Bouhila, 2023)	129
Schéma 23 : La problématique de la thèse (Bouhila, 2023).....	139
Schéma 24: Catégorisation des valeurs de l'IPP d'après Schwartz (2006) (Bouhila, 2023).....	144
Schéma 25: Caractéristiques de l'IPP (Bouhila, 2023).....	165
Schéma 26 : Modélisation de la trajectoire professionnelle de l'IEN (Bouhila, 2023).....	169
Schéma 27: Catégorisation des valeurs de l'IPE selon Schwartz (2006) (Bouhila, 2023) ...	178
Schéma 28 : Modélisation de la trajectoire professionnelle de l'IEN (Bouhila, 2023).....	199
Schéma 29: Modélisation des caractéristiques de l'IPE (Bouhila, 2023).....	200
Schéma 30: Projection des IEN dans 4 ans	228
Schéma 31: Les répercussions des réformes sur le métier d'IEN.....	230
Schéma 32: Caractéristiques de l'IPP (Bouhila, 2023).....	276
Schéma 33: Modélisation des caractéristiques de l'IPE (Bouhila, 2023).....	278
Schéma 34: Les conditions d'appropriation des normes dans l'IPE	279
Schéma 35 : La problématique de la thèse (Bouhila, 2023).....	281

Les tableaux

Tableau 1 : L'ordre et le rang des fonctionnaires de l'Université impériale d'après le décret de 1808 (Bouhila, 2023)	50
Tableau 2 : La réforme des corps d'inspection de 1990 (Bouhila, 2023).....	61
Tableau 3 : Les composantes de déblocage d'une crise d'après Morin (2020, p. 37-48)	79
Tableau 4 : Définitions du terme "identité" dans le Rey et Dictionnaire de l'Académie française	84
Tableau 5 : Tableau des valeurs et définitions selon Schwartz (2006, p. 932-935).....	92
Tableau 6 : Profils des IEN du corpus (Bouhila, 2023)	124
Tableau 7: La méthodologie de la recherche	140
Tableau 8 : La phase 1 de la méthodologie de la recherche (Bouhila, 2023)	142
Tableau 9: Recueil de la valeur "bienveillance" dans les rapports de jury de 2019 à 2022 .	145
Tableau 10 : Recueil de la valeur "laïcité" dans les rapports de jury de 2019 à 2022	147
Tableau 11 : Recueil de la valeur "adaptabilité" dans les rapports de jury de 2019 à 2022.	149

Tableau 12: Recueil de la valeur "loyauté" dans les rapports de jury de 2019 à 2022.....	151
Tableau 13: Recueil de la valeur "autorité" dans les rapports de jury de 2019 à 2022	152
Tableau 14: Occurrences des valeurs prescrites par année dans les rapports de jury de 2019 à 2022.....	153
Tableau 15: Pourcentage des occurrences des valeurs sur l'ensemble des rapports de 2019 à 2022.....	156
Tableau 16: La phase 2 de la méthodologie de la recherche (Bouhila, 2023)	167
Tableau 17: La phase 3 de la méthodologie de la recherche (Bouhila, 2023)	202
Tableau 18: Catégorisation des commentaires sur la valeur d'engagement dans les questionnaires.....	205
Tableau 19: Catégorisation des commentaires de la loyauté dans les questionnaires.....	207
Tableau 20: Le pouvoir d'agir dans les commentaires des questionnaires.....	210
Tableau 21: La satisfaction dans les commentaires des questionnaires.....	212
Tableau 22: L'estime de soi dans les commentaires des questionnaires	214
Tableau 23 : Catégorisation des commentaires sur la satisfaction à exercer évaluée entre 0 et 1 (pas du tout à faiblement satisfait)	221
Tableau 24: Catégorisation des commentaires sur la satisfaction à exercer évaluée entre 2 et 3 (faiblement à moyennement satisfait)	222
Tableau 25: Catégorisation des commentaires sur la satisfaction à exercer évaluée entre 4 et 5	224
Tableau 26: Arguments d'attractivité et de rejet du métier d'IEN	226
Tableau 27: Autres changements significatifs en commentaires	233
Tableau 28: Les déclencheurs et leurs conséquences sur l'identité professionnelle.....	266
Tableau 29: La méthodologie de la recherche	282

Table des matières

Sommaire	1
Remerciements.....	6
Siglier.....	8
Introduction générale	10
1 - Le journal d'étonnement	10
2 - L'objet de recherche.....	12
3 - La structure de la thèse.....	13
3.1 - La première partie : le contexte	13
3.2 - La deuxième partie : le cadre théorique.....	14
3.3 - La troisième partie : la méthodologie.....	14
3.4 - La quatrième partie : les résultats et la discussion.....	15
Partie 1	16
L'évolution du métier d'inspecteur de l'Éducation nationale	16
Chapitre 1 - Le métier d'IEN de nos jours	17
1 - L'organisation du système scolaire du premier degré.....	17
1.1 - Un système pyramidal et déconcentré.....	17
1.1.1 - Du ministère au rectorat	17
1.1.2 - De la région académique à la direction des services départementaux.....	18
1.1.3 - De la circonscription aux écoles.....	19
1.2 - Les fonctions et missions de l'IEN	20
2 - Les modalités d'accès au corps des IEN	22
2.1 - Le concours de recrutement d'IEN	22
2.2 - La liste d'aptitude.....	23
2.3 - Le détachement	24
2.4 - L'intégration.....	24
3 - Un système soumis aux changements	25
3.1 - Le quinquennat de François Hollande, 2012-2017.....	25
3.1.1 - La loi dite de refondation de 2013.....	25
3.1.2 - La refondation de l'éducation prioritaire.....	26
3.1.3 - L'inclusion scolaire	26
3.2 - Le premier quinquennat d'Emmanuel Macron, 2017-2022	29
3.3 - Le deuxième quinquennat d'Emmanuel Macron, depuis 2022	31
4 - Un contexte social bouleversé par l'actualité.....	32
4.1 - La crise sanitaire COVID-19.....	32
4.2 - L'assassinat de Samuel Paty.....	35
5 - IEN, un métier en transformation.....	37
5.1 - Vers une unification des IEN et des IA-IPR.....	37
5.1.1 - Etre IA-IPR.....	37
5.1.2 - Une fusion controversée	38
5.2 - Vers une transformation du métier ?	39
5.2.1 - Le projet de loi abrogé des EPSF	39
5.2.2 - Un déplacement de l'IEN dans l'organisation ?.....	41
5.3 - La loi Rilhac de 2021	42
Synthèse du chapitre 1	45

Chapitre 2- Le métier d'IEN, des origines à 2005	47
1 - Repérer les changements pour comprendre l'évolution	47
1.1 - Pour s'entendre sur le changement	47
1.2 - Repérer les changements par les réformes	48
2 - 1833-1835 : de la mission d'inspection au métier d'inspecteur	49
2.1 - L'école primaire avant Guizot	49
2.2 - 1833 : Guizot et l'inspection extraordinaire.....	51
2.3 - 1835 : La création du métier et de la fonction d'inspecteur d'école primaire.....	52
3 - 1857 : Une transformation dans les missions.....	53
3.1 - 1857 : La circulaire de Rouland	53
3.2 - L'apparition de la pédagogie	53
4 - La décennie 1880 : les lois Ferry et Goblet.....	54
4.1 - Les lois Ferry	54
4.2 - 1886 : La loi Goblet sur l'organisation de l'école primaire	54
5 - La lutte contre les inégalités.....	55
5.1 - Les décennies 60 et 70 : la démocratisation de l'école.....	55
5.1.1 - La démocratisation de la sélection	55
5.1.2 - La démocratisation de la réussite	56
5.2 - 1981, la lutte contre l'inégalité sociale.....	57
5.2.1 - La création des Zones d'Education Prioritaire et d'Education.....	57
5.2.2 - Les effets sur les inspecteurs	58
5.3 - 1989, l'égalité des chances.....	60
5.3.1 - La loi d'orientation.....	60
5.3.2 - Les effets sur les corps d'inspection.....	61
5.4 - 2005, la loi pour l'égalité des droits et des chances	62
Synthèse du chapitre 2	64
Conclusion de la partie 1.....	66
Partie 2	68
L'ancrage théorique : changement et identité	68
Chapitre 3 - Identifier le changement.....	69
1 - Le changement comme processus.....	69
1.1 - Les caractéristiques du changement.....	70
1.1.1 - Les temporalités du changement	70
1.1.2 - L'ampleur et les sources du changement.....	70
1.1.3 - La nature du changement.....	71
1.2 - Des étapes dans le changement.....	71
2 - La réforme comme déclencheur.....	72
2.1 - Réforme et changement.....	72
2.2 - Les conséquences de la réforme.....	73
3 - La crise, une conséquence et un déclencheur du changement	74
3.1 - Crise et changement	75
3.2 - La crise comme déclencheur	75
3.3 - Les composantes de la crise	77
3.3.1 - L'idée de perturbation	77
3.3.2 - L'accroissement des désordres et des incertitudes	78
3.3.3 - Le blocage/ déblocage	78
3.3.4 - Le déclencheur de recherche de solutions	80

3.3.5 - Les solutions mythiques et imaginaires.....	80
3.3.6 - La dialectisation de toutes les composantes	80
Synthèse du chapitre 3	82
Chapitre 4 - De l'identité à l'identité professionnelle	83
1 - L'identité, un concept articulant soi et autrui.....	83
1.1 - L'identité pour la société.....	83
1.1.1 - Un point de départ sociétal.....	83
1.1.2 - Une affaire d'étymologie.....	84
1.2 - La dialectique identitaire <i>idem et ipse</i>	85
1.2.1 - Le caractère.....	85
1.2.2 - La parole tenue.....	86
1.3 - L'identité sociale.....	86
1.3.1 - Les processus biographique et relationnel.....	87
1.3.2 - L'identité professionnelle.....	88
2 - Une culture de métier pour l'identité professionnelle.....	89
2.1 - La culture de métier	89
2.2 - Normes et valeurs.....	90
2.3 - Les savoirs.....	93
3 - Le travail au service de la construction identitaire.....	94
3.1 - Le travail pour s'accomplir	95
3.2 - Le travail pour la reconnaissance	95
3.3 - Le travail pour s'émanciper.....	96
4 - La problématique de la thèse.....	97
Synthèse du chapitre 4	100
Conclusion de la partie 2.....	102
Partie 3	105
Trois méthodes pour documenter l'identité et le changement	105
Chapitre 5 - Avant-propos méthodologiques	106
1 - La posture épistémologique de la chercheuse	106
1.1 - Une recherche à visée heuristique.....	106
1.2 - Intégrité scientifique et déontologie.....	107
2 - Les fondements méthodologiques.....	107
2.1 - La démarche qualitative	107
2.2 - Enquêter en trois phases.....	107
Synthèse du chapitre 5	109
Chapitre 6 - L'identité professionnelle prescrite : enquêter par les textes	110
1 - Un corpus de rapports de jury	110
1.1 - Les rapports de jury.....	110
1.2 - Composition du jury.....	111
2 - Une analyse en deux étapes.....	111
2.1 - Première étape : catégoriser	112
2.1.1 - L'analyse qualitative	112
2.1.2 - L'analyse quantitative des données catégorisées.....	113
2.2 - Deuxième étape : documenter	113

3 -	Catégoriser les valeurs	114
3.1 -	Les valeurs de la catégorie « conservation »	114
3.1.1 -	La cohérence.....	114
3.1.2 -	Le respect et la conformité	115
3.2 -	La bienveillance comme « dépassement de soi »	115
3.3 -	Les valeurs entre « conservation et dépassement de soi ».....	116
3.3.1 -	L'engagement	116
3.3.2 -	La loyauté.....	116
3.3.3 -	La laïcité.....	116
3.4 -	L'adaptabilité dans « l'ouverture au changement ».....	117
3.5 -	L'autorité dans « l'affirmation de soi ».....	118
3.6 -	Les effets du changement sur les valeurs de l'IPP	118
4 -	Poursuivre l'analyse thématique	118
4.1 -	Catégoriser le système de représentation	119
4.2 -	Catégoriser les normes	119
4.3 -	Catégoriser les savoirs.....	119
	Synthèse du chapitre 6	120
	Chapitre 7 - L'identité professionnelle exprimée : enquêter par les récits de carrière.....	123
1 -	La démarche qualitative par le récit de carrière	123
1.1 -	Le récit de carrière	123
1.2 -	Le corpus.....	124
1.3 -	Le dispositif de recueil.....	125
1.4 -	L'entretien.....	125
2 -	Une méthode d'analyse en deux étapes.....	126
2.1 -	Etape 1 : la construction d'une ligne de carrière.....	126
2.2 -	Etape 2 : la catégorisation des données du discours.....	127
2.2.1 -	Catégoriser les valeurs.....	128
2.2.2 -	Catégoriser l'appropriation des normes par le travail	128
2.2.3 -	Catégoriser la construction des savoirs	128
	Synthèse du chapitre 7	129
	Chapitre 8 - L'identité professionnelle exprimée dans les changements : enquêter par le questionnaire	131
1 -	L'élaboration du questionnaire	131
1.1 -	La structure du questionnaire	131
1.2 -	Le corpus de répondants	132
2 -	La méthode d'analyse	135
2.1 -	Les caractéristiques de l'IPE.....	135
2.2 -	Observer le métier du point de vue de ceux qui l'exercent	135
2.3 -	Observer les conséquences du changement	136
2.3.1 -	Observer les effets des réformes.....	136
2.3.2 -	Observer les effets de la crise sanitaire et de l'assassinat de Paty.....	137
	Synthèse du chapitre 8	138
	Conclusion de la partie 3.....	139
	Partie 4	141
	Le diptyque identitaire et les effets du changement.....	141
	Chapitre 9 - Les caractéristiques de l'identité professionnelle prescrite.....	142
1 -	Les valeurs prescrites dans les rapports de jury	143

1.1 - Une identité prescrite aux valeurs conservatrices	143
1.2 - La bienveillance et la laïcité.....	145
1.2.1 - La bienveillance prescrite	145
1.2.2 - La laïcité.....	146
1.3 - L'ouverture au changement.....	148
1.4 - L'engagement et la loyauté	150
1.5 - L'affirmation de soi	152
2 - Les effets du changement sur les valeurs prescrites.....	153
2.1 - L'apport de l'étude longitudinale des valeurs	153
2.2 - Les effets de la crise sanitaire et de l'assassinat de Samuel Paty	154
2.3 - La bienveillance prescrite, un effet des réformes.....	155
2.4 - Les valeurs prescrites par proportion	155
3 - Le système de représentation, les normes et les savoirs	158
3.1 - Le recueil du « système de représentation ».....	158
3.2 - Le recueil des « normes du métier ».....	158
3.3 - Le recueil des « savoirs »	159
4 - Le profil de l'IEN attendu par l'institution	160
4.1 - Paraître IEN.....	160
4.2 - Une autorité protectrice du cadre	161
4.3 - Des singularités	161
4.4 - Un raisonnement réfléchi et stratégique	162
4.5 - La facette manager	162
Synthèse du chapitre 9	164
Chapitre 10 - Les caractéristiques de l'identité professionnelle exprimée.....	166
1 - Une trajectoire marquée par le changement.....	167
1.1 - Les lignes de carrière	168
1.2 - Les déclencheurs du changement.....	168
1.2.1 - Le déclencheur motivationnel extrinsèque.....	169
1.2.2 - Le déclencheur motivationnel intrinsèque	170
1.2.3 - La reconnaissance comme déclencheur	172
1.2.4 - Le changement déclenché par l'environnement personnel	174
2 - Les valeurs exprimées	177
2.1 - Les valeurs relevées	177
2.2 - Le dépassement de soi dominant.....	178
2.3 - L'affirmation de soi, la valeur moins exprimée	179
2.4 - La conservation	180
2.5 - L'ouverture au changement.....	180
3 - S'approprier les normes par le travail	181
3.1 - Travailler pour s'accomplir	182
3.1.1 - S'accomplir	182
3.1.2 - S'accomplir avec autrui.....	184
3.2 - Travailler pour la reconnaissance	185
3.2.1 - Etre reconnu par la hiérarchie.....	185
3.2.2 - Etre reconnu par les équipes d'école	187
3.2.3 - Reconnaître autrui	188
3.2.4 - Se reconnaître	189
3.3 - Travailler pour s'émanciper	189
3.3.1 - L'émancipation permissive	190
3.3.2 - L'émancipation capacitive.....	191

4 - La socialisation par les savoirs, une composante identitaire.....	192
4.1 - La formation, un espace de socialisation.....	192
4.2 - Les expériences de terrain caractérisant l'identité.....	194
4.2.1 - L'équipe de circonscription	194
4.2.2 - Le contexte du territoire, une coloration à l'identité.....	195
4.2.3 - Les relations avec les équipes d'écoles.....	196
4.3 - La co-construction des savoirs avec les pairs.....	196
Synthèse du chapitre 10	199
Chapitre 11 - L'identité professionnelle exprimée et les effets du changement	202
1 - Les valeurs de l'IPE	203
1.1 - Les données recueillies	203
1.2 - L'engagement.....	204
1.3 - La loyauté.....	206
1.4 - La cohérence	208
1.5 - Le pouvoir d'agir	209
1.6 - La satisfaction	211
1.7 - L'estime de soi.....	213
2 - Les missions de l'IEN	215
2.1 - L'agenda de l'IEN.....	215
2.2 - La satisfaction et l'efficacité dans les missions de l'IEN.....	217
2.3 - La satisfaction d'exercer le métier	220
2.3.1 - Une satisfaction globale nuancée	220
2.3.2 - L'attractivité et le rejet du métier	225
3 - Projection dans l'avenir.....	227
3.1 - Projection de soi dans l'avenir	227
3.2 - Projection du métier	229
4 - Les effets des réformes.....	229
4.1 - L'évaluation des effets des réformes.....	229
4.2 - Les effets de la loi « Rilhac »	234
4.3 - La fusion des corps d'inspection IEN-IA-IPR	235
5 - Les effets de la crise sanitaire	237
5.1 - La crise sanitaire et les missions de l'IEN.....	237
5.2 - La crise sanitaire et les valeurs de l'IEN	239
5.2.3 - Les valeurs renforcées par la crise sanitaire	239
5.2.4 - Les valeurs altérées par la crise sanitaire.....	241
5.3 - Les relations pendant la crise sanitaire	243
6 - Les effets de l'assassinat de Samuel Paty sur l'IEN	245
6.1 - Les valeurs mises à mal et renforcées	246
6.2 - Les rapports entre les acteurs	247
Synthèse du chapitre 11	249
Chapitre 12 - Caractériser l'identité à l'épreuve du changement.....	251
1 - Retour sur l'enquête	251
2 - L'identité professionnelle prescrite et exprimée	252
2.1 - L'engagement et la loyauté de l'IEN	252
2.2 - Un IEN conforme mais singulier	254
2.3 - L'adaptabilité de l'IEN	255
2.4 - Le territoire dans l'identité exprimée.....	255
2.5 - Des IEN enclins au « changement conservateur »	256

2.5.1 - Changement et conservation, une dialectique spécifique au système	256
2.5.2 - La reconnaissance comme condition à la mobilité interne.....	257
2.6 - L'IEN, un manager en émergence	257
2.6.1 - L'impulsion à manager.....	258
2.6.2 - Les difficultés du management.....	260
3 - Les effets du changement sur les identités.....	260
3.1 - La crise sanitaire aux conséquences profondes	260
3.2 - La laïcité, un écart dans les identités	262
3.3 - Accompagner les IEN à l'inclusion.....	262
3.4 - La difficile appropriation du PPCR.....	263
3.5 - Réformes et crises, des déclencheurs aux conséquences.....	265
4 - Les valeurs exprimées en réflexion.....	267
4.1 - Les valeurs, une permanence au-delà du changement dans l'IPE.....	267
4.2 - La complémentarité affirmation de soi-dépassement de soi de l'IEN.....	268
4.2.1 - La pouvoir d'agir pour la réussite d'autrui	268
4.2.2 - Le pouvoir d'agir et la réussite d'autrui pour l'émancipation	269
4.2.3 - L'incompatibilité affirmation de soi et dépassement de soi	269
4.3 - Normes, reconnaissance, émancipation et créativité	270
5 - Les obstacles à l'identité professionnelle exprimée	272
6 - Des biais repérés	272
6.1 - Les biais dans les méthodes de recueil sur l'IPE	272
6.2 - Le biais « en réussite » de la méthode récit de carrière.....	273
Synthèse du chapitre 12	274
Conclusion de la partie 4.....	276
Conclusion générale.....	280
1 - Retour sur la démarche et ses enjeux	280
2 - Les apports de la recherche	282
2.1 - L'identité professionnelle prescrite.....	282
2.2 - L'identité professionnelle exprimée.....	283
3 - Enjeux et apports de la recherche pour la sphère professionnelle.....	283
Bibliographie.....	285
Table des illustrations	293
Table des matières.....	296
Résumé.....	303

Résumé

L'identité professionnelle d'un cadre, à l'épreuve du changement : entre réformes et crises, le cas des inspecteurs de l'Éducation nationale

Cette thèse porte sur les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), les cadres du premier degré dans le système éducatif français. A l'échelle d'une circonscription, ils sont chargés d'impulser et d'accompagner la mise en œuvre des politiques ministérielles et académiques auprès des personnels enseignants. Depuis 2013, les réformes scolaires abondent. Par ailleurs, l'année 2020 est marquée par deux événements. Le premier - la crise sanitaire - contraint à des réorganisations exceptionnelles et déstabilisantes. Le second - l'assassinat de Samuel Paty - bouleverse l'École et ses valeurs républicaines. Ces changements politiques et sociaux exigent des adaptations qui pèsent sur les acteurs du système scolaire, notamment les inspecteurs qui portent leur opérationnalisation. Dans ce contexte, notre recherche investit l'identité professionnelle des IEN - celle prescrite par l'institution (IPP) et celle exprimée (IPE) – en articulation avec le concept de changement déclenché par les réformes et les crises durant la dernière décennie. L'enquête est structurée en trois méthodes de recueil et d'analyse, à partir de rapports de jury pour caractériser l'IPP, de récits de carrière et d'un questionnaire pour documenter l'IPE. Nos résultats font apparaître une IPE en conformité avec l'IPP, bien que les valeurs du dépassement de soi dominent l'IPE. A partir de l'analyse thématique des récits, notre modélisation de l'espace d'appropriation des normes met en exergue la triangulation « valeurs-travail-savoirs par la socialisation » dans laquelle l'IEN construit son identité professionnelle et s'émancipe. La reconnaissance hiérarchique agit sur l'exploration de cet espace et sur l'adaptabilité. Concernant les changements, les crises ont renforcé les valeurs conservatrices de l'IPP comme de l'IPE. L'étude des réformes met au jour la complexification des missions de l'IEN et un alourdissement des tâches administratives, sans pour autant que leurs prérogatives soient plus importantes. Ces situations peuvent mettre à mal certains IEN pourtant engagés, notamment lors de la mise en œuvre des réformes de l'école inclusive de 2013 et de l'inspection de 2017. Ils expriment d'ailleurs un sentiment de perte d'efficacité et d'épuisement.

Mots clés : cadre, changement, crise, identité professionnelle, inspecteur de l'Éducation nationale, réforme

The professional identity of an executive, put to the test of change: between reforms and crises, the case of national education inspectors

This thesis focuses on the National Education Inspectors (IEN), the managers of primary education in the French education system. At district level, they are responsible for driving forward and supporting the implementation of ministerial and academic policies among teaching staff. Since 2013, school reforms have abounded. The year 2020 is also marked by two events. The first - the health crisis - is forcing exceptional and destabilising reorganisations. The second - the assassination of Samuel Paty - has turned the school and its republican values upside down. These political and social changes required adjustments that weighed heavily on the players in the school system, particularly the inspectors who were responsible for putting them into practice. Against this backdrop, our research examines the professional identity of school inspectors - that prescribed by the institution (IPP) and that expressed (IPE) - in relation to the concept of change triggered by the reforms and crises of the last decade. The survey is structured around three methods of data collection and analysis, using jury reports to characterise the IPP, career histories and a questionnaire to document the IPE. Our results show that the CAI is in line with the PPI, although the values of surpassing oneself dominate the CAI. Based on a thematic analysis of the narratives, our modelling of the space for appropriating norms highlights the triangulation between "values" and "norms". As far as changes are concerned, the crises have reinforced the conservative values of both the IPP and the IPE. A study of the reforms reveals that the IEN's missions have become more complex and that administrative tasks have become more onerous, although their prerogatives have not increased. This can be a source of frustration for some IENs, despite their commitment, particularly during the implementation of the 2013 inclusive school reforms and the 2017 inspection. They express a feeling of loss of efficiency and exhaustion.

Keywords: change, crisis, executive, inspector, professional identity, reform