

Des enseignantes face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité

Nicole Mosconi
Nicole Heideiger

Cet article étudie la relation inspecteur/inspectée, dans l'enseignement primaire, du point de vue de femmes enseignantes inspectées par un corps majoritairement masculin. À travers l'analyse de trois entretiens non directifs, il montre que cette relation hiérarchique suscite des phénomènes psychoaffectifs qui débordent largement son aspect fonctionnel. Les enseignantes tiennent un discours irrationnel, avec un vocabulaire très affectif, en lien avec une relation qu'elles vivent comme infantilisante. Elles évoquent une figure de l'inspecteur, fantasmatique, persécutive et angoissante, dont le jugement, par la note attribuée, est représenté comme un jugement quasi divin, séparant les bons des mauvais. Dans la perspective de l'analyse de l'autorité par Gérard Mendel, nous faisons l'hypothèse que cette figure de l'inspecteur, omnisciente et toute-puissante, renvoie, chez les enseignantes, à des phénomènes très régressifs et peut être interprétée, à la lumière des travaux post-freudiens, comme la représentation fantasmatique d'un père œdipien derrière lequel se cache une figure maternelle très archaïque, issue de la pré-généralité orale, anale, dispensatrice de vie et de mort, suscitant dépendance extrême, agressivité, culpabilité et peur de l'abandon.

Mots-clés : inspection, autorité, fantasme, régression, imago maternelle archaïque.

L'Éducation nationale, comme d'autres institutions, impose à ses fonctionnaires un contrôle régulier de leur exercice professionnel. Dans le premier degré de l'enseignement scolaire, c'est un Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) qui est chargé de vérifier que les enseignants remplissent correctement leur mission, respectent les programmes et les horaires d'enseignement, et qui évalue leur qualité pédagogique, à travers l'observation d'une séance d'enseignement, suivie d'un entretien avec l'enseignant/e, la

rédaction d'un rapport et l'attribution d'une note. Entretien, rapport et note sont supposés avoir pour but de conférer au fonctionnement institutionnel un caractère objectif.

Toutefois, cette relation entre un/e subordonné/e et son/sa supérieur/e hiérarchique entraîne chez les enseignant/es des phénomènes psychoaffectifs qui débordent largement son aspect fonctionnel. Toute observation d'une salle des maître/sse/s, un jour

d'inspection, permet de constater des sentiments qu'on peut considérer comme disproportionnés au regard de l'enjeu professionnel véritable. Dès que l'inspecteur/rice a annoncé sa venue, on peut en effet observer, parmi les enseignant/es, un état d'effervescence, d'inquiétude, voire d'angoisse. Sa réputation, bonne ou mauvaise, qui le/la précède, les expériences des collègues, tout concourt à « dramatiser » l'inspection et à favoriser affects et fantasmes.

Et ces phénomènes sont d'autant plus accentués que le rapport inspecteur-inspecté se noue le plus souvent entre des femmes enseignantes, très majoritaires dans le corps (77,8 % et 95 % en école maternelle), et un corps d'inspection jusqu'à récemment majoritairement masculin (66,2 % (1)). Dès lors on peut se demander si des rapports socio-sexués de pouvoir ne se superposent pas au rapport institutionnel hiérarchique pour rendre ces rapports encore plus émotionnels et irrationnels.

Cet article se propose d'analyser cette relation institutionnelle en se plaçant du point de vue des enseignantes. La question sera de savoir comment elles vivent ce rapport de pouvoir. On s'interrogera sur ce qui participe, par-delà des évolutions réelles, au maintien de cette autorité à dimension mythique, plus ou moins entretenue par l'institution elle-même, et sur les fantasmatiques individuelles qu'elle suscite chez les enseignantes.

Notre matériel consistera en trois entretiens non directifs de recherche dont la consigne était : « Vous avez été inspectée il y a quelques temps, j'aimerais que vous me racontiez comment cela s'est passé, ce que vous avez ressenti, vécu ». Ces entretiens ont donné lieu à une analyse clinique à référence psychanalytique (2) : après une analyse thématique, nous avons conduit une analyse de l'énonciation qui cherchait, à travers le style, le vocabulaire, les mots outils, la syntaxe, les troubles de la parole, à repérer les contradictions, les logiques de pensée différentes, les mécanismes de défense, les conflits psychiques sous-jacents et les brutales irruptions d'éléments venant de l'inconscient. En effet, nous sommes parties de l'hypothèse selon laquelle, dans cette relation hiérarchique, se rejouaient les angoisses et les conflits psychiques liés aux figures parentales intériorisées dans l'enfance. En particulier, nous nous référerons aux analyses de Gérard Mendel sur l'autorité (3).

Nous présenterons tout d'abord l'analyse du discours de chacune des trois enseignantes interviewées, puis quelques conclusions plus générales.

ANNE ET LA QUÊTE DE RECONNAISSANCE

Anne est une petite femme brune d'une cinquantaine d'années qui, après avoir été infirmière, puis puéricultrice de PMI, est entrée dans l'enseignement vers quarante ans, et exerce depuis une dizaine d'années en école élémentaire.

Pour elle, quand on est inspecté, on ressent « une appréhension », ou, dans le registre de la dénégation : « *c'est pas une grosse angoisse parce que ça va...* ». Dans l'entretien, l'inspecteur devient « *quelqu'un* », terme impersonnel, qui « *regarde tout ce que vous faites, tout ce que vous dites...C'est désagréable enfin bon ça peut être désagréable* ». Cet inspecteur sans nom devient un œil tout-puissant qui « *regarde tout* », vous empêche d'être vous-même : « *on n'est jamais exactement comme quand on n'est pas inspecté* », ce qui crée un fort déplaisir.

Mais que peut ce regard inquisiteur ? Juger, évaluer : « *bon y a le jugement quand même enfin l'évaluation* », évaluation qui ne concerne pas seulement le travail, mais « *la personne* », quêtant la reconnaissance : « *pour être reconnue aussi* », même si l'on se défend de ce désir secrètement enfoui d'être reconnue comme parfaite : « *y avait des critiques hein de toutes façons, c'est normal, je crois que ça c'est normal bon y en a peut-être qui sont parfaits hein tant pis pour eux (rires) !...* ». Mais le pouvoir suprême de l'inspecteur : « *c'est surtout la note* ». L'inspecteur sépare les bons ou les mauvais, ceux qui doivent « *monter* » et ceux, au contraire, qui seront « *descendus* », rejetés : « *on est dans le vert ou on est dans le rouge* ».

Au moment où elle prononce ce discours sur la note, c'est comme si se faisait une prise de conscience : « *on n'aime pas avoir une mauvaise note quoi c'est peut-être primaire hein* ». La note, qui évoque le soi-élève, renvoie à l'enfance « *les résidus de gamin* ». Elle en prendra encore plus nettement conscience plus loin : « *quand on est jeune on a envie d'avoir des bonnes notes... quand on est enfant c'est sûr* ».

Il s'agit d'autant plus d'une régression infantile que cette notation va lui faire revivre, lors de sa première inspection, une rivalité fraternelle avec une autre enseignante, débutante comme elle, mais plus jeune qu'elle, « *une petite...enfin une jeune* ». Comme l'inspection de cette dernière « *s'était mal passée* », elle a demandé une nouvelle inspection et l'inspecteur, revenu la voir, lui a rajouté deux points ; et Anne de s'indigner : « *c'était pas juste hein il avait qu'à me*

réinspecter ! » ; elle se vivait comme abandonnée : « il lui donne une deuxième chance il lui met deux points et puis moi il me laisse... », délaissée comme l'aînée, quand les parents s'occupent de la cadette. Cet inspecteur, père injuste, s'est laissé séduire par la jeunesse : « j'ai l'impression qu'il avait un a priori... que j'étais une vieille (rire) ». D'où son agressivité face à cet inspecteur que les autres enseignant/es appréciaient : « pourtant il avait une bonne presse, on disait ouais il est sympa...mais bon moi, il m'a pas plu ». Et en même temps, et contradictoirement, elle va protéger cette figure paternelle de son agressivité en la retournant contre elle-même : elle va faire son auto-critique, « j'étais pas au point », « c'était pas extraordinaire ce que j'avais fait », prête à faire allégeance à l'autorité pour recouvrer son amour : « je tiens compte de ce qu'ils me disent ».

Elle préférera le second inspecteur, qui pourtant « était très exigeant », qui parfois faisait pleurer les collègues, « il était pas tendre quoi », mais qui a su la reconnaître : « mais bon moi, ça s'est toujours bien passé donc... ». Le sentiment d'épreuve réussie a contribué à restaurer sa propre image narcissique, d'autant qu'il a accédé à sa demande de lui augmenter sa note, réparant l'injustice antérieure. Par opposition à l'arbitraire du premier inspecteur qui l'a abandonnée, celui-ci a représenté pour elle une figure paternelle tutélaire, dont le pouvoir limité mais réglé, instaure un monde ordonné, où la négociation est possible. Mais l'inspection conserve un élément magique : « ça accroche ou ça accroche pas ».

CATHERINE OU LE RENVERSEMENT DU RAPPORT

Catherine a commencé par faire un BTS d'informatique et elle a « bossé longtemps » dans la formation d'adultes. Puis elle a repris des études par correspondance afin d'obtenir une licence, pour, selon sa formule, « revenir dans l'Éducation nationale », où elle enseigne depuis quatre ans. Elle parle à la première personne de la seule inspection qu'elle a connue jusqu'ici, vers la fin de sa première année d'enseignement.

Au départ, elle ressentait « une inquiétude », « du stress », elle dira plus loin « une grosse angoisse ». Car cet inspecteur « avait une renommée terrible, il avait très mal noté des collègues » ; plusieurs collègues avaient été « blessés », l'une même « vraiment démolie ».

Mais voici que, dès que l'inspecteur s'est présenté, « il est arrivé il s'est installé et l'oubli total de la personne ». Elle a fait sa séance, comme s'il n'était pas là, sans penser à lui. Il s'est fait discret, au fond de la classe, et il ne l'a pas impressionnée du tout : c'était un « petit bonhomme », « il était petit, petit mec ».

Au cours de l'entretien qui a suivi, elle a joué « quitte ou double ». Au lieu d'attendre passivement son jugement, c'est elle qui l'a questionné, elle lui a exposé tout ce qu'elle avait fait depuis le début de l'année, et aussi toutes ses difficultés, ses doutes. Elle voulait faire en sorte que cet entretien soit « plus de l'ordre du conseil que de l'inspection » ou de la « sanction » et se protéger des critiques : « pour ne pas me sentir agressée » ; et peut-être même se faire valoir : « et puis avoir aussi quand même consciemment montré ce que je savais avoir bien fait donc au cas où il l'aurait pas vu ». Elle a conscience d'en avoir un peu « rajouté » : « chaque fois qu'il faisait mine de décoller hop ! j'avais une autre question : et ça vous pourriez me dire... », elle a même eu « l'impression de le saouler ». Et quand elle en a parlé à ses collègues, ils lui ont dit : « t'aurais jamais dû ! ».

Et pourtant « ça a pas dysfonctionné au niveau de l'approbation ni de la note ». Selon elle, « le feeling » est passé. Non seulement elle a été intégrée dans l'Éducation nationale : « j'ai réussi comme je voulais, c'est bon il ne me jettera plus (rire) j'y suis ! », mais encouragée : « on m'encourageait à continuer dans ce que je faisais en le perfectionnant, en m'améliorant, en continuant à lire... ». Ainsi celui qu'elle avait fantasmé comme un « croquemitaine » s'est humanisé : « moi je me suis sentie détendue face à quelqu'un que je trouvais humain par rapport à l'image que je m'en étais faite donc comme si tout à coup c'était : ouf ! il va pas... il va pas m'incendier ! ». Mais, malgré cette expérience plutôt positive de l'inspection, elle sait bien qu'elle est « comme tout le monde » et, dit-elle, la prochaine fois, « je pense que j'aurai le même stress ».

Elle est très critique sur l'inspection. Pour elle, celle-ci n'apporte aucun plus dans la pratique professionnelle, rien qu'une note : « ce qui reste, c'est la note, c'est pas le rapport », note qui joue peu pour le mouvement. Dès lors, c'est seulement « psychologique », « c'est l'image de soi, c'est je vaux 10 ou je vaux 14, je vaux des points ». Par ailleurs, l'évaluation est subjective, elle ne se fait pas selon des critères précis, « c'est le flou ». Et comme on ne sait pas ce

qu'il observe et ce qu'il évalue, l'inspecteur devient un regard inquiétant, dérangent, persécuteur : « *qu'est-ce qu'il allait regarder ? ... Qu'est-ce qu'il allait observer ?* ». L'inspection finalement est infantilissante : « *c'est infantilisant, je trouve... enfantin, c'est ce côté approbation de son travail quoi sur un regard d'une heure ou même pas* ». Et c'est pourquoi les enseignants se conduisent comme des enfants à qui le stress fait perdre leurs moyens : « *c'est comme les enfants quand ils ont un contrôle quoi, c'est bah on sait... et puis on a tout perdu, y a le trou noir* ».

Par rapport à la figure de l'inspecteur, Catherine voudrait bien se conduire en adulte rationnelle, en se disant que les inspecteurs « *ce sont des êtres humains* », qui n'ont pas « *la science infuse* ». Il faudrait, comme elle dit, « *travailler là-dessus pour ne pas en faire un père symbolique qui sait tout qui a tout le pouvoir...qui a le savoir et qui va juger et qui va noter et qui va foutre en l'air des gens...* ». Mais, comme ce « *père symbolique* » a été bienfaisant pour elle, qu'il l'a encouragée, reconnue, valorisée narcissiquement, elle ne peut s'empêcher de l'idéaliser : « *je me dis... j'idéalise...il a ça dans sa tête (le tout) il a ses grilles et j'idéalise... je me dis bon c'est un être qui sait ce qu'il fait* ».

Mais Catherine n'est pas pour autant délivrée de ses fantasmes. Pour annihiler le pouvoir de destruction de l'inspecteur, c'est son pouvoir tout court qu'elle a annihilé : « *je pense qu'il faut garder dans sa tête le point d'ancrage que ce n'est qu'un égal* ». Or, considérer les inspecteurs comme « *des êtres égaux* » n'est pas plus rationnel que les considérer comme des pères symboliques tout-puissants et omniscients, car c'est dénier le pouvoir hiérarchique de l'inspecteur sur l'inspectée.

En fait, Catherine a fait plus : elle a tenté de s'emparer de cette autorité fantasmée, lorsqu'elle prétend lui avoir, dans l'entretien avec lui, dicté ses volontés : « *tu ne m'inspecteras pas sur les dix minutes ou l'heure que tu as vues... je veux, je veux qu'on voie tout mon boulot... et je veux tout voir avec vous ...* » ; « *je veux, je veux* », en lui donnant fictivement des ordres, elle a, comme elle dit « *inversé les rôles* », jusqu'à se substituer à lui dans sa fonction d'observation et d'évaluation « *pour éviter de m'entendre dire ce que je sais moi-même donc ce qui ne va pas* ». Enfin elle inverse la position d'autorité de l'inspecteur qui ferait d'elle la « *petite* » en face de lui, le « *grand* », en prenant prétexte de sa taille pour faire de ce « *croque-mitaine* », un « *petit* » (« *petit bonhomme* », « *petit, petit mec* », « *ce tout petit machin* »).

On sent toute l'agressivité latente que renferme cette métamorphose, que l'on retrouve aussi dans la manière dont elle dit l'avoir annihilé pendant l'inspection : « *je l'ai alors complètement squeezé* » et dans la familiarité des mots qui décrivent la tactique qu'elle a utilisée pour prévenir son agressivité redoutée, dans l'entretien : elle lui a « *balancé* » toutes ses questions, « *déballé* » toutes ses difficultés, « *tartiné* » tout ce qui n'allait pas. Et encore dans le défi qu'elle lui lance : « *j'ai le savoir entre guillemets devant moi eh bien monsieur qui avez le savoir, aidez-moi !* ».

En s'emparant de la puissance (ou de la toute-puissance) de l'inspecteur, il ne s'agit pas seulement de se défendre de l'angoisse de destruction, c'est aussi prétendre s'auto-inspecter, s'auto-évaluer, s'auto-engendrer comme enseignante, agir le fantasme d'omnipotence par lequel sont déniées origine et filiation.

BÉATRICE OU L'IDÉAL IMPOSSIBLE

Béatrice a entre quarante et cinquante ans, elle est directrice d'une école maternelle. C'est une femme énergique, volontaire et chaleureuse. Elle s'est comme jetée dans l'entretien : penchée en avant, presque tendue, elle parle d'abondance.

Sur l'inspection, c'est un flot de rancœurs qui se déverse, une longue plainte, illustrée par de nombreux exemples : une inspection de groupe où l'inspecteur est parti sans vouloir s'entretenir avec l'équipe : « *c'est presque une insulte !* ». Une autre fois, l'inspecteur a mis six mois à envoyer son rapport : « *et puis un jour tu reçois le rapport, tu te dis mais c'est pas possible ! il a rien compris !* ». Un de ces rapports lui a même donné des cauchemars la nuit. Elle nous parle de déception (17 fois) et de colère (6 fois). Les inspecteurs ont, comme elle dit, « *leurs phobies* » ; sans doute veut-elle dire leurs « *manies* » ou leurs « *lubies* », mais, dans ce lapsus, c'est peut-être sa propre phobie de l'inspection qu'elle veut signifier.

Parmi toutes ces figures négatives, une seule inspire des sentiments plus mêlés, l'inspectrice qui, lorsque Béatrice était débutante, l'a formée, en vue du CAP : « *gentille... en visite de classe* », elle était « *très désagréable* », en journée pédagogique, infantilissante et trop exigeante : « *c'était le sacerdoce tu dors pas la nuit, tu travailles...t'en fais jamais assez quelque part...* ».

Le vécu de l'inspection est décrit avec un vocabulaire très émotionnel, elle parle de « *malaise* », de « *stress* », un stress qui se traduit de manière très physique : « *t'es tremblante... ta voix n'est pas la même... t'es... t'es pas libre de tes mouvements, tu fais... t'oublies plein de trucs d'ailleurs parce que t'es pas trop à ce que... t'es trop crispée* ». Et après l'inspection, « *t'es complètement vidée* ».

Les inspecteurs ne s'en rendent pas compte : « *ils se rendent pas compte à quel point ils sont perturbants quelque part* ». Si l'inspection est si « *perturbante* », c'est qu'elle crée une grande incertitude : « *un inspecteur tu sens que... tu sais pas trop ce qu'il pense...* ». Des phrases très désarticulées expriment cette grande insécurité : « *t'es plutôt culpabilisée de ne pas faire ce que tu dev... ce que tu penses qu'on devrait... que tu fasses, parce que t'en sais rien* ». Une forte culpabilité organise tout son discours, les termes « *coupable, culpabilité, culpabilisé* » y sont employés 15 fois. On n'en fait jamais assez, on n'en sait jamais assez : « *c'est toujours un manque que je ressens hein toujours c'est pour ça que on est... on est culpabilisée* ». D'où la conclusion « *c'est toujours ça qui fait que t'es mal, moi je trouve* ». Surtout que le jugement porte non seulement sur le travail, mais aussi sur la personne « *on joue... on joue notre personne hein la personnalité, enfin quelque part c'est ça aussi, c'est ce qu'on est...* ».

Les inspecteurs dominent avec leurs discours irréalistes, inapplicables dans les classes : « *tu as un discours au-dessus et puis [...] toi tu as ta petite classe, tu te débrouilles* ». La distance est infranchissable entre leurs savoirs savants « *eux, ils sont tout le temps dans le bain des nouveaux chercheurs* » et la réalité quotidienne de la classe : « *t'as un grand fossé entre... la haute pédagogie et... et la classe* ». Elle se sent infériorisée : « *c'est toujours toi dans ta petite case* ».

D'une manière générale, l'inspection ravive « *des restes d'enfance, d'examens* » ; l'enfant interrogé sur l'estrade : « *on lui dit "récite ta poésie", puis il sait plus rien* ». De même pour les notes « *l'inspecteur il est là pour noter... c'est comme un enfant, tu mets une note t'attends ton carnet à la fin de l'année heu... je passe je passe pas* ». L'inspection suscite aussi des sentiments de rivalité fraternelle avec ces enseignants qui se font bien voir de l'inspecteur, parce qu'« *ils ont le langage* », les « *gros mots* » à la mode pour faire passer leurs projets et devenir conseillers pédagogiques, même s'ils sont « *nuls* » dans leur classe.

Une autre plainte concerne le manque d'aide et de formation de la part des inspecteurs : « *la formation, ils te la donnent pas mais quand même tu dois l'avoir* ». Ce sentiment de frustration est lié chez elle à une très grande avidité de savoir : « *on a des choses à apprendre on a plein de choses à apprendre et on ne nous les donne pas* ». Mais le savoir échappe toujours. D'un stage « *génial* » avec une orthophoniste, où elle avait beaucoup appris, il ne lui reste rien : « *maintenant j'ai tout oublié, c'est ça, c'est toujours saupoudré* ».

Béatrice déroule tout au long de l'entretien une plainte récurrente d'impuissance : « *on se dit j'ai pas fait ces notions, par rapport à ça je ne vais pas assez loin, c'est pas assez pointu, on peut pas... je veux dire on peut pas* » ; faire l'évaluation des élèves : « *j'y arrive pas, y en a peut-être qui y arrivent mais moi j'y arrive pas* ».

Derrière toutes ces phrases négatives exprimant ses insatisfactions, ses incapacités et ses manques, on peut voir se dessiner l'enseignante idéale qu'elle rêve d'être, qui réussirait tout, idéal tellement élevé qu'il reste nécessairement hors d'atteinte et condamne Béatrice à dévaloriser tout ce qu'elle peut faire dans sa classe. La demande de savoir se situe dans le même registre : recevoir « *une vraie formation* » qui lui permettrait de s'égaliser à son idéal de perfection, la libèrerait de sa propre expérience, faite de tâtonnements, d'échecs et d'insatisfactions et ferait d'elle l'institutrice idéale au royaume mythique d'un enseignement sans contradiction, sans conflit, sans histoire. Un stage parfois lui fait oublier « *la vraie réalité quotidienne* » et l'entraîne dans ce royaume de l'idéal « *tu commences à décoller un peu... à rêver que tu pourrais faire ça, puis après quand tu reviens t'atterris quoi* », atterrissage brutal dans la réalité de la classe.

Pourtant dans le quotidien de la classe, elle peut se donner une vision enchantée de son travail : « *on est des artistes enfin moi je me considère pas comme une artiste mais c'est un travail d'artiste quelque part parce que tu... avec les enfants tu crées tout le temps* ». Mais la présence de l'inspecteur dissipe l'illusion et renverse les valeurs. Parfois elle se dit : « *tiens, il peut venir m'inspecter en ce moment ça roule heu... je suis contente... et puis après finalement tu te dis (doucement) non c'est de la merde ce que j'ai fait là (rire)* ». La présence de cet œil impitoyable, qui perce les faux-semblants, ravale son travail d'artiste à sa réalité « *merdique* », dérisoire et sans valeur.

Le vécu de l'inspection est très persécutif : « *c'est un œil heu enfin c'est désagréable, c'est un peu l'espion dans la classe quoi c'est pas du tout une personne qui peut t'apporter quoi que ce soit... enfin c'est... c'est vraiment la police le flic quoi dans la classe, moi je le sens comme ça* », l'œil divin qui suscite le remords, l'espion qui vient observer l'ennemi pour révéler ses secrets à l'autorité qui l'emploie, la police, qui vient réprimer. Cet œil qui la regarde est un symbole de ce Surmoi sévère par lequel elle s'observe sans cesse pour se prendre en défaut elle-même. Et la culpabilité est l'intériorisation de cette agressivité qui s'adresse aux exigences de l'institution et à l'inspecteur qui les incarne et qu'elle retourne contre elle-même.

Finalement les inspecteurs sont fantasmés comme des figures toutes-puissantes, omniscientes et maléfiques. L'image de ces inspecteurs, dont on ne peut connaître les exigences, dont le jugement est arbitraire, clairvoyant et aveugle à la fois, est celle d'une figure qui possède un pouvoir illimité, violent, qui « casse », et atteint la personne même. Attaquer cette figure de l'autorité, c'est prendre le risque d'être détruite en retour. La figure de l'inspectrice, plus ambivalente, évoque à la fois une figure de mère œdipienne, sévère mais juste, et, par ses exigences démesurées, une figure plus archaïque : cette mère qui dispense la bonne nourriture, mais dont on est entièrement dépendante, contre laquelle on se rebelle, tout en craignant qu'elle ne vous abandonne à votre triste sort de débutante, impotente, comme un nourrisson. De cette mère bonne et éternelle nourricière, Béatrice semble ne pas pouvoir se détacher, incapable qu'elle est de s'approprier des savoirs nouveaux et personnels. Les savoirs qu'on lui propose en formation, elle les rejette ou les oublie, parce qu'ils ne parviennent jamais à égaler cet idéal du savoir parfait.

LA FIGURE DE L'INSPECTEUR

Au-delà des singularités de chacune des personnes interrogées, on peut dégager certains traits typiques et constants concernant ce rapport institutionnel, avec les affects et les fantasmes qu'il suscite chez les inspectées.

Chez toutes, l'annonce de l'arrivée de l'inspecteur, les récits dramatisés des collègues créent une atmosphère d'inquiétude, de stress, d'angoisse. Durant l'inspection, le malaise domine et, après celle-ci, sont évoqués des sentiments forts de satisfaction, de

déception ou de colère. Au regard de l'enjeu professionnel de cet acte, on ne peut qu'être frappé du caractère disproportionné de ces affects. On peut donc supposer qu'ils mettent en jeu des processus psychiques très profonds.

Si les enseignantes apprécient la présence de stagiaires dans leur classe ou même de collègues, il n'en va pas de même de celle de l'inspecteur : « c'est pas n'importe quelle présence » et elles ressentent son regard comme persécuteur : « Qu'est-ce qu'il voit ? », « qu'est-ce qu'il va regarder ? », « on voit des choses en regardant ». Il est l'œil qui épie, le flic qui réprime, l'espion qui s'infiltré, avec le dessein de débusquer les secrets. Elles le vivent comme un viol de leur intimité, dans la crainte du dévoilement de leur secret le plus intime, qui est peut-être leur agressivité contre cette figure d'autorité.

Toutes évoquent l'absurdité professionnelle de cette forme d'évaluation qui vient tous les quatre ou cinq ans contrôler leur travail pendant un temps trop court, peu représentatif du travail au long cours qu'est la gestion d'une classe durant une année scolaire. L'entretien qui fait suite, s'il est parfois un moment de réel échange, apparaît souvent comme inutile, apportant peu de conseils et d'éléments pédagogiquement constructifs. Pour certaines, il apparaît comme un moyen supplémentaire pour l'inspecteur d'exercer son autorité, soit qu'il porte des jugements sévères et négatifs, soit qu'il diffère l'entretien au mépris de toute considération pour les attentes des enseignantes.

Le rapport ne reflète pas toujours fidèlement la séance que l'inspecteur est censé avoir observée. Les enseignantes ont parfois l'impression qu'il se fonde sur des notes imprécises ou sur de vagues souvenirs. Il ne repose pas sur une grille d'observation ou des critères d'évaluation précis et clairement énoncés. Il est donc souvent perçu comme l'expression de la subjectivité, voire de l'arbitraire, de l'inspecteur. Dès lors l'enseignante est portée à considérer, soit qu'il est sans importance, soit au contraire qu'il a une importance démesurée, en considérant qu'il n'évalue pas seulement son travail mais sa personne même.

Quant à la note, leur attitude à son sujet semble paradoxale. Pour l'une, c'est « tout ce qui reste », pour l'autre, c'est la « seule chose qui compte ». Et pourtant, si certaines parlent de son incidence sur l'avancement ou le changement de statut, la plupart s'accordent à reconnaître son peu d'importance réelle au niveau professionnel. C'est à un autre niveau

qu'elle joue. La note est vécue comme un jugement sur la personne et pas seulement sur le travail ou la séquence observée, « enfin je sais ce qu'il pense, ce que je vau, combien je vau » ; elle situe parmi les autres collègues, du bon ou du mauvais côté, « dans le vert ou dans le rouge » ; elle est une sorte de jugement dernier.

Mais surtout toutes attestent que l'importance accordée à la note trouve son origine dans leur propre enfance et leur scolarité passée (« résidus de gamin », « restes d'enfance », « c'est primaire », « c'est l'attente du carnet ») et deux des interviewées évoquent des interrogations orales ou écrites où des élèves, paralysés/es par la peur, perdent tous leurs moyens. Les enseignantes parlent de comparaison avec les collègues, d'injustice, de jalousie, comme dans une véritable fratrie.

L'analyse du vocabulaire qui qualifie les situations d'inspection montre son caractère très affectif, irrationnel. Les enseignantes parlent de la puissance d'évocation du mot « inspecteur » lui-même : « le mot déjà » ; elles insistent sur sa réputation « terrifiante », associée au souvenir de collègues sorties en pleurs de l'entretien. Au moment de l'inspection, les inspectées parlent d'un sentiment de malaise très physique, leur voix est modifiée, elles se sentent crispées, « tremblantes », « stressées », « vidées », incapables de rester elles-mêmes.

Le vocabulaire qui qualifie l'inspecteur est très affectif, lui aussi (il est ou « sympathique » ou « pas tendre », il « ne plaît pas »), très imagé (« gros nounours », « petit machin »), très impersonnel aussi (c'est « il », « l'autre », le premier, le second...). Il apparaît comme un être désincarné, lointain, parfois totalement imaginaire (« croquemitaine »). On retrouve la même irrationalité dans l'évocation de la relation avec lui, le « feeling », « ça accroche » ou pas, « quelque chose passe » ou pas. Le pouvoir de l'inspecteur, limité en réalité, est considéré par les enseignantes comme illimité et surtout comme arbitraire. L'inexistence de règles et de critères objectifs (le « flou ») pousse les inspectées à imaginer que ses exigences sont démesurées, qu'il n'est jamais possible de le satisfaire.

Toutes ressentent que cette inspection les met en position régressive. Elles se sentent placées en situation d'élèves observées et évaluées et sont renvoyées à leur propre scolarité passée, avec ses souffrances et ses situations de rivalité fraternelle. La note contribue fortement à cette infantilisation. La note devient alors la sanction suprême ; bonne, elle est ressentie

comme une véritable preuve d'amour, elle apporte la reconnaissance parentale ; mauvaise, elle est vécue comme un rejet, un abandon, source de grande souffrance. L'enseignante, poussée à « faire l'enfant », est renvoyée dans l'univers de l'imaginaire et du fantasme, ce qui lui fait soit attribuer des pouvoirs démesurés à l'inspecteur, soit dénier la réalité de celui qu'il possède effectivement.

De plus, si l'inspecteur est un homme et l'enseignante une femme, on peut supposer qu'une double pression s'exerce, celle, hiérarchique, de la fonction et celle, plus sociale, des rapports de sexe. D'où l'idée que les femmes se trouvent dans une double situation d'infériorité, professionnelle et sexuée, liée à l'éducation qu'elles ont reçue, qui les a conditionnées, de manière plus prégnante que les hommes, à la soumission à l'autorité.

Pour éclairer ce rapport fantasmatique et régressif de l'enseignante à l'inspecteur, nous avons d'abord fait une première hypothèse : dans le cadre de l'institution scolaire, l'Inspecteur de l'Éducation Nationale, porteur des attributs virils du pouvoir légitimé par l'institution, incarnerait aux yeux de ses subordonnées, le pouvoir et la loi paternels. Ainsi étions-nous tentées de retrouver dans cette relation inspecteur-inspectée la relation œdipienne ambivalente père-fille, vécue dans la petite enfance, refoulée dans l'inconscient et revécue lors de cette situation qui la réactive, avec ses conflits typiques. L'enseignante-fille, angoissée d'être observée et jugée par cette figure paternelle, tremble à l'idée de paraître imparfaite aux yeux de ce père idéalisé de la petite enfance et d'être incapable de le séduire, pour exister et supplanter la mère dans son désir.

Mais, dans un deuxième temps, au vu du caractère très irrationnel du discours des interviewées, de ces rêves de perfection et d'idéal qu'elles expriment et qui les renvoient sans cesse à leur nullité ou à leur médiocrité, au vu aussi de cet imaginaire de la note qui fait du jugement de l'inspecteur un jugement quasi divin, séparant les bons des mauvais, les sauvés des réprouvés, au vu enfin de ces angoisses face à une évaluation qui porterait atteinte à leur être même, et de l'intensité de la souffrance qui était parfois exprimée, nous avons estimé pertinent d'éclairer ce discours et ces fantasmes par les analyses de Gérard Mendel sur l'autorité.

Car le discours de nos interviewées ne renvoie pas seulement à cette figure d'un père œdipien, sévère mais juste. La perturbation éprouvée durant l'inspection, cet imaginaire de la toute-puissance et de l'om-

niscience de l'inspecteur favorisent la régression à des vécus plus archaïques encore. On est donc renvoyé à la signification purement magique et irrationnelle de l'autorité (4).

Cette toute-puissance fantasmée peut être interprétée, à la lumière des travaux post-freudiens, comme la représentation fantasmatique d'une figure paternelle archaïque, derrière laquelle se cachent les représentations de la mère archaïque. Cette figure maternelle toute-puissante, issue de la prégenitalité orale, anale, est à la fois une mère « bonne », dispensatrice de la nourriture bienfaisante et de ce savoir, substance orale, qui permet de se nourrir et de grandir, et une mère « mauvaise », qui renvoie à la violence agressive du tout petit enfant envers les parents nécessairement frustrants, avec la crainte de perdre leur amour par rétorsion. L'omnipotence maternelle est profondément blessante, et, comme l'écrit Gérard Mendel, la présence d'une figure d'autorité réveille l'angoisse provoquée par cette dépendance psycho-affective et déclenche invariablement l'agressivité contre elle. Se mettre en colère, s'indigner, l'annuler, faire comme si l'inspecteur n'était pas là, « vider son sac », affubler l'inspecteur de noms ridicules, chercher à inverser les rôles sont des modalités différentes d'attaque contre cette figure d'autorité.

La recherche de la perfection inaccessible, le rêve d'un enseignement idéal et sans conflit sont l'expression du désir de restaurer un Moi Idéal altéré par la dépendance passive à cette figure maternelle toute-puissante. Les inspecteurs, comme cette mère archaïque, sont supposés frustrer de cette nourriture bienfaisante de la formation, ou de l'évaluation positive et l'agressivité que cette frustration suscite fait retour sur l'inspectée sous la forme d'une angoisse d'abandon et d'une menace de mort. Cette menace de sanction suprême apparaît bien dans les termes très physiques dont font usage nos interviewées qui craignent d'être « blessées », « démolies », « foutues en l'air », « sabrées », « incendiées ». Ces fantasmes agressifs violents et ce désir de lui ravir sa toute-puissance imaginaire, entraînent aussi un retournement de l'agressivité contre soi-même et une culpabilisation : le travail est « médiocre », « pas au point », « amateur », jusqu'au renversement total de sa valeur, chez Béatrice (le travail créatif devient « de la merde »).

Finalement, le fait que l'inspecteur soit un homme n'est jamais particulièrement évoqué par les enseignantes. Tout se passe comme si, dans la représentation fantasmatique que les enseignantes se font de l'inspecteur, le sexe de ce dernier n'avait aucune importance. Doté des attributs et fonctions des deux

sexes, à la fois père idéalisé et mère archaïque, l'inspecteur est avant tout l'image de la toute-puissance et de l'omniscience. On pourrait même se demander si le sexe de l'inspecteur ne dissimule pas mieux la figure régressive d'un autorité maternelle archaïque, arbitraire et illimitée.

La difficulté, peut-être particulière aux enseignantes, est d'évoluer au sein d'une institution, qui, par ses processus d'évaluation, ne permet pas de renforcer positivement son image, de conforter l'estime de soi, la confiance en sa valeur et d'élaborer une identité sociale valorisante. Tout se passe comme si l'Éducation nationale était un lieu où les enseignantes sont comme aliénées aux images et aux fantasmes, où la régression était instituée dans un processus indéfiniment répété, par le fait que structure institutionnelle et structure psychique se renforcent l'une l'autre.

Mais peut-être, si on pouvait concevoir une inspection organisée plus rationnellement, cet imaginaire infantilisant ne serait-il pas une fatalité. À ce qu'elle appelle « *le vécu Éducation nationale* », où faute d'« *une vraie grille d'observation* » et de critères d'évaluation communiqués à l'avance aux enseignants, l'inspection devient irrationnelle et infantilissante, Catherine, qui a travaillé dans la formation d'adultes, oppose le mode d'évaluation qu'elle y a connu : un entretien, une fois par an, avec le chef de service, où le/la subordonné/e évalue son travail de l'année en fonction des deux ou trois objectifs d'action et de formation qu'il/elle s'était fixés, avec un enjeu qui est une éventuelle augmentation de salaire. C'est pourquoi « *ce jour-là il n'est pas question de faire l'enfant!* », dit-elle. Par analogie, elle imagine qu'on pourrait avoir dans l'Éducation nationale un système d'inspection bi-annuelle : une inspection, en début d'année, fixerait quelques objectifs précis et, en fin d'année, une deuxième visite examinerait s'ils ont été atteints ou pas.

Si l'on peut souhaiter que plus de rationalité soit introduite dans ces procédures d'inspection, il n'est pas sûr cependant qu'elle suffise à faire disparaître tous ces fantasmes dont témoigne le discours des enseignantes, car, il reste vrai, comme dit Descartes, que « nous avons été enfants avant que d'être hommes » (ou femmes) et que le déconditionnement à l'autorité est un processus long et incertain.

Nicole Mosconi
Nicole Heideiger

CREF, Équipe « Savoirs et rapport au savoir »
Paris X-Nanterre

NOTES

- (1) Note d'information de la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Éducation nationale, n° 01-40, août 2001 : « Les personnels du secteur public de l'Éducation nationale au 31 janvier 2000 ».
- (2) Cf. n° 127, avril-mai-juin 1999, de la *Revue française de pédagogie*, Approches cliniques d'inspiration psychanalytique et en particulier, l'article de Claudine Blanchard-Laville, p. 9 et sq.
- (3) Gérard Mendel (2002), *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*, Paris, Éditions La Découverte.
- (4) Gérard Mendel (2002), *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*, Paris, Éditions La Découverte, p. 54 et sq.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM A. (1972). – **Le monde intérieur des enseignants**. Paris : EPI.
- ATTUEL J. (1986). – **L'autorité, permanence et métamorphoses**. Paris : Presses universitaires de France.
- BLANCHET A., GOTMAN A. (1992). – **L'enquête et ses méthodes : l'entretien**. Paris : Nathan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). – L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques. **Revue française de pédagogie**, n° 127.
- BOURDIEU P. (1998). – **La domination masculine**. Paris : Seuil.
- CHILAND C. (1983). – **L'entretien clinique**. Paris : PUF.
- GUILLOT-MEUNIER F. (1996). – **Acte d'inspection : action de formation**, Thèse de doctorat ; sous la direction de Guy Berger, Science de l'Éducation, Paris VIII.
- FERRIER J. (1997). – **Les inspecteurs des écoles primaires 1835-1995**. Paris : L'Harmattan.
- GAULÉJAC V. de, ENRIQUEZ E., AUBERT N. (1986). – **Le Sexe du pouvoir : femmes, hommes et pouvoirs dans les organisations**. Paris : Desclée de Brouwer.
- GILLIG-AMOROS L. (1986). – **L'inspecteur et son image : étude d'un stéréotype**. Paris : PUF.
- HURTIG M.-C., KAIL M., ROUCH H. (1991). – **Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes**. Paris : Éd. du Centre national de la recherche scientifique.
- KAËS R., ANZIEU D., THOMAS L.-V. (1984). – **Fantasmes et formation**. Paris : Dunod.
- LORENZI-CIOLDI F. (1988). – **Individus dominants et groupes dominés : images masculines et féminines**. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- MANASSEIN M. de, ROUDINESCO E. (1995). – **De l'égalité des sexes**. Paris : CNDP.
- MENDEL G. (1968). – **La Révolte contre le père : une introduction à la sociopsychanalyse**. Paris : Payot.
- MENDEL G. (1993). – Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité. **Cahiers pédagogiques**, décembre, n° 319.
- MENDEL G. (2002). – **Une histoire de l'autorité**. Paris : La Découverte.
- MOSCONI N. (1989). – **La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?** Paris : PUF.
- MOSCONI N. (1994). – **Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs**. Paris : L'Harmattan.
- MOSCONI N. (1998). – **Égalité des sexes en éducation et formation**. Paris : PUF.
- MOSCONI N., (dir.) (2000). – **Formes et formations du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan.
- PIASER A. (1999). – **Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur**, Thèse de doctorat, Sciences de l'Éducation, Toulouse 2.
- RANJARD P. (1984). – **Les enseignants persécutés**. s.l. : Robert Jauze.
- REVAULT D'ALLONNES C. (1989). – **La démarche clinique en sciences humaines**. Paris : Dunod.
- SENORE D. (2000). – **Pour une éthique de l'inspection**. Paris : ESF.
- UNRUG M.-C. d' (1975). – **Analyse de contenu et acte de parole**. Paris : Delarge.
- VOLUZAN J. (1975). – **L'école primaire jugée**. Paris : Larousse.

