# UNIVERSITÉ DE NANTES

UFR des Lettres et Langages

**ECOLE DOCTORALE Cognition, Education, Interactions**



Année 2011

N°attribué par la bibliothèque


# Réception des réformes éducatives par les enseignants syndiqués du secondaire

Effets de la mobilisation locale sur l'interprétation des réformes globales : l'exemple privilégié des Travaux Personnels Encadrés

THÈSE DE DOCTORAT

Discipline : Sciences de l'éducation
Spécialité : Sociologie de l'éducation

*Présentée*
*et soutenue publiquement par*


## Anne GUSTIN


*Le 16 juin 2011, devant le jury ci-dessous*

**Jury :**
Mme Agnès Van Zanten, Directrice de recherche OSC-CNRS, Sciences-Po
M. André Robert, Professeur des Universités, Université Lyon 2
M. Vincent Lang, Maître de conférences, Université de Nantes
M. Jean-Charles Ringard, Directeur général de l'éducation à la région Pays de la Loire

Directeur de thèse : M. Yves Dutercq
Professeur des Universités, Université de Nantes

*Remerciements :*

Mon directeur de thèse, Yves Dutercq, qui a su me guider et m'encourager. Son œil critique et toujours méticuleux m'a été très précieux pour améliorer la qualité de mon travail.

Les membres du jury pour me faire l'honneur de siéger à cette soutenance ainsi que pour le temps et l'intérêt portés à ce travail.

Hugues Draelants et Eric Mangez qui, par leurs précieux conseils au moment où j'entamais cette thèse, ont su susciter ma curiosité et me donner l'envie d'aller au bout de mon questionnement.

Les acteurs éducatifs, enseignants, responsables syndicaux, recteurs, responsables de l'Education Nationale pour avoir accepté de jouer le rôle de matière première à ce travail.

Les membres de l'axe du CREN pour leurs remarques tout au long de la réalisation de mon travail.

Je souhaite remercier spécialement Julia Baruchel, Astrig Besnilian, Benjamin Corteel, Annie et Jean-Paul Gustin, Grégoire Hervé-Bazin, Caroline Hewitt, Lukas Huijbregts, Isabelle Lalyre, Nazheli Perrot, Céline Poirier et Marianne Soulard. Par leurs relectures attentives et remarques toujours pertinentes ils font partie de fait de cette aventure.

Enfin, merci à mes proches. Sans leur présence et leur soutien sans faille, ce travail n'aurait pas été possible.

# *Sommaire*

***Introduction générale*** ..... ***8***
*Les Travaux Personnels Encadrés* ..... 10
*Intérêt des TPE comme appui de recherche* ..... 12
Cadre méthodologique ..... 14
*Matériaux recueillis* ..... 14
*Réalisation d'entretiens* ..... 15
*Articles de presse* ..... 17
*Analyse des données* ..... 18
*Grilles d'analyse* ..... 18
*Base de données d'articles de presse* ..... 20
Organisation générale de la thèse ..... 22

***Cadre théorique*** ..... ***23***
1. L'Ecole, un objet sociologique en constante évolution ..... 23
1- 1 Une succession de principes organisateurs forts ..... 24
*Un contexte de forte légitimité de l'institution scolaire* ..... 25
*L'émergence d'une culture critique* ..... 26
*L'introduction d'une « logique de marché »* ..... 28
*Pluralisme des modèles scolaires* ..... 29
1-2 Les enseignants comme groupe professionnel ..... 30
*Enjeux associés à la professionnalité enseignante* ..... 30
*Evolutions théoriques dans l'analyse des groupes professionnels* ..... 30
*Des enseignants fortement lies à l'Etat : entre pouvoir et devoirs* ..... 31
*L'enseignement, un métier de la relation* ..... 33
*Une « classe » à part* ..... 34
*De l'usage du terme générique d' « enseignant »* ..... 34
*Création des IUFM et professionnalité commune* ..... 36
*Un renouvellement générationnel* ..... 37
2. Mobilisation et syndicalisme enseignant ..... 39
2-1 Le syndicalisme enseignant à la lumière des théories contemporaines de l'action collective ..... 39
*Une forme particulière d'action collective* ..... 39
*Agir collectivement à partir d'individualités* ..... 42
*Militer globalement sans renoncer à soi* ..... 42
2- 2 Les ressorts contemporains de la mobilisation ..... 44
*Articulation des intérêts individuels avec l'intérêt collectif* ..... 44
*Multiplication des registres de mobilisation* ..... 45
2-3 L'action collective contemporaine : les coordinations ..... 47
*Origines et principes de fonctionnement* ..... 47
*Une publicisation des dysfonctionnements* ..... 49
3. Appréhender les organisations institutionnelles ..... 51
3-1 Régulation des organisations institutionnelles ..... 51
*Régulation d'Etat* ..... 51
*Régulation scolaire* ..... 53
*Deux orientations des modes de régulation en éducation* ..... 55
3-2 L'analyse du changement institutionnel ..... 58
*Références théoriques relatives au changement institutionnel* ..... 58
*De la rupture à la prise en compte de la pluralité* ..... 58
*Le changement institutionnel appréhendé par étapes successives* ..... 61
*Des acteurs en mouvement* ..... 63
*Intérêt des approches cognitives* ..... 63
*Le rôle pivot des acteurs* ..... 64
3-3 Rapport de l'institution scolaire à l'innovation ..... 66
*Expérimentations isolées* ..... 67
*Intégration de l'innovation* ..... 68

***SECTION 1 : LE(S) MOMENT(S) INSTITUTIONNEL(S) ..... 72***

***Chapitre 1 : Construction de l'institution ..... 72***
1. Construire des références scolaires et syndicales ..... 72
1-1 Des prémices à l'institutionnalisation ..... 73
*L'avant 1900, les bases du syndicalisme* ..... 73
*Rêves réformateurs et non-décision (1900-1958)* ..... 74
*La commission Langevin-Wallon et son influence* ..... 76
1-2 Vers une première base d'un « secondaire » ..... 78
*La réforme Berthoin, mesure phare de la Vème République* ..... 78
*L'unification du système* ..... 80
1-3 Le temps de la réflexion pédagogique (1968-1974) ..... 81
*Des prémices au colloque d'Amiens* ..... 81
*Les effets de la révolte de mai* ..... 83
*La « réforme Haby » (1973-1981)* ..... 85
2. Arrivée de la gauche au pouvoir ..... 87
2-1 La fin de l'idéologie de l'égalité formelle ..... 87
*Mobilisation des experts locaux* ..... 88
*Premières politiques de discrimination positive* ..... 88
*Début de l'effritement syndical* ..... 91
2-2 Changement d'orientation (1984-1986) ..... 92
*Le retour de l'opposition savoirs/élèves* ..... 92
*L'objectif des 80%* ..... 93
2-3 Le pluralisme à l'école (1986-1989) ..... 94
*L'école confrontée à la réalité sociale : les foulards de Creil* ..... 94
*Un nouveau contrat social entre la nation et l'école* ..... 95
3. Ecole et syndicalisme après 1989 ..... 96
3-1 Le désenchantement, l'éclatement et la recomposition ..... 97
*Deux traditions syndicales qui partagent une même image dégradée* ..... 97
*L'éclatement de la FEN comme symptôme* ..... 98
3-2 Rapport actuel du syndicalisme enseignant à l'institution scolaire ..... 99
*Quelques caractéristiques majeures du syndicalisme enseignant contemporain* ..... 100
*La place des grandes organisations sur l'échiquier syndical contemporain* ..... 101
*Influence réciproque entre l'Education Nationale et les organisations syndicales* ..... 102

***Chapitre 2 : Pilotage du système éducatif ..... 105***
1. Une régulation intermédiaire ..... 105
1-1 Développement d'une régulation intermédiaire ..... 105
*La régulation intermédiaire : une tendance européenne* ..... 106
*Une régulation intermédiaire : des outils pour l'action* ..... 109
1-2 Gestion locale et compromis locaux ..... 111
*Gouvernances locales* ..... 111
*Acteurs intermédiaires et nouvelles professionnalités* ..... 113
*Une cacophonie des logiques d'action ?* ..... 115
2. Le travail de réforme en régulation intermédiaire ..... 118
2-1 Rapport de l'institution au changement ..... 118
*De l'usure rhétorique à l'usage pratique de la réforme* ..... 119
*Plusieurs critères de changement* ..... 121
2-2 Les enseignants dans le travail de réforme ..... 123
*L'idée reçue d'une opposition systématique du corps enseignant aux réformes* ..... 123
*« La réforme c'est eux »* ..... 125
2-3 Quelle prise en compte des acteurs non enseignants ? ..... 127
*L'expertise pédagogique entre plusieurs enjeux* ..... 127
*Elèves et parents : vrais usagers, potentiels consommateurs* ..... 129
*Les acteurs non enseignants, ressource et contrainte* ..... 131
2-4 Coordination des acteurs ..... 133
*Positionnements relatifs des différents acteurs* ..... 133
*Processus de décision multi-influencé* ..... 134
3. Une régulation intermédiaire par l'innovation ..... 136
3-1 Réformer et innover ..... 136

*Différencier l'innovation par rapport à la réforme* ..... 136
*Portée de l'innovation scolaire* ..... 138
3-2 L'innovation comme mode local de régulation intermédiaire ..... 140
*Inscription locale de l'innovation* ..... 141
*Parcours d'institutionnalisation* ..... 142

***SECTION 2 : L'ETABLISSEMENT COMME ORGANISATION ..... 146***

***Chapitre 3 : Mouvements dans la « boîte noire » ..... 146***
1. L'établissement, entité singulière d'un grand ensemble ..... 147
1-1 Appartenance au système scolaire dans des termes renouvelés ..... 148
*Problématisation politique de la bonne sphère d'influence de l'établissement* ..... 149
*Effets de décentralisation et politique d'autonomie* ..... 152
1-2 L'établissement s'organise sur la base de logiques qui lui sont propres ..... 155
*Répartition de l'autonomie* ..... 155
*Une organisation singulière* ..... 157
2. Les enseignants dans leur établissement ..... 161
2-1 Entre collaboration ponctuelle et simple cohabitation ..... 161
*Affirmation de l'appartenance disciplinaire et réassurance collective* ..... 162
*Un espace de travail individualisé* ..... 165
2-2 De l'autonomie des enseignants ..... 169
*Des garanties historiques, juridiques et organisationnelles* ..... 169
*L'autonomie par l'individualité* ..... 172

***Chapitre 4 : Le syndicalisme dans l'établissement : premier filtre de réception ..... 177***
1. Quel syndicalisme enseignant ? ..... 177
1-1 Le syndicalisme enseignant dans son environnement ..... 178
*Le syndicalisme enseignant dans la crise générale du syndicalisme* ..... 178
*Quelles portées du syndicalisme enseignant dans ce contexte ?* ..... 180
*Redéfinition des missions du syndicalisme enseignant* ..... 181
1-2 Etre militant aujourd'hui ..... 183
*Repenser l'engagement militant* ..... 183
*Un recentrage de la syndicalisation : le syndicat comme medium* ..... 185
2. Engagement et activités syndicales dans l'établissement ..... 188
2-1 Rôles et moyens d'actions de la représentation syndicale locale ..... 188
*L'importance de l'échelon local* ..... 188
*Trois pôles de responsabilité* ..... 190
*Moyens d'action du représentant syndical local* ..... 193
2-2 Effet du recentrage local de l'agir militant ..... 196
*Distance aux appareils* ..... 196
*Un engagement oscillatoire* ..... 197

***Chapitre 5 : Les enseignants face à la réforme ..... 202***
1. Le phénomène de réception ..... 202
1-1 La réception, un processus dynamique ..... 202
*Champ de réception de la réforme* ..... 203
*Réappropriation du dispositif et fabrication de sens* ..... 205
1-2 La réception, un phénomène local ..... 207
*Règlement local de la réception* ..... 207
*Des réformes « cadre »* ..... 209
2. Circonstances de réception des TPE par les enseignants ..... 211
2-1 Position par rapport aux changements ..... 211
*Etre acteur du changement à travers l'engagement syndical* ..... 212
*Entre bonne volonté et désenchantement* ..... 213
2-2 Acceptabilité du changement et recevabilité des TPE ..... 215
*Dépasser le « réflexe du repli disciplinaire »* ..... 216
*Réalités référencée* ..... 217
*Une acceptabilité de principe* ..... 219
3. Modes de réception des TPE ..... 221
3-1 Les variables influentes à la réception ..... 222

*Les variables professionnelles* ..... 222
*Les variables individuelles* ..... 225
*Mise en forme schématique et exemples de positionnement* ..... 228
3-2 Deux tendances dans les modes de réception ..... 230
*Un mode de réception attentiste-critique* ..... 231
*Un mode de réception intégrateur* ..... 233

***SECTION 3 : LA REFORME DES TPE ET SES IMPACTS ..... 239***

***Chapitre 6 : L'introduction séquentielle des TPE ..... 239***
1. Les différentes séquences de la réforme: le cas des TPE ..... 239
1-1 Une approche par étapes successives ..... 240
*Temps forts du processus d'introduction* ..... 241
*Profils des acteurs mobilisés* ..... 242
1-2 Expérimentation des TPE ..... 243
*Une innovation en cohérence avec l'évolution de la forme scolaire ?* ..... 244
*Une réforme comme les autres ?* ..... 245
1-3 Généralisation des TPE ..... 246
*Difficultés logistiques et rhétorique politique* ..... 246
*Ajustements du dispositif aux considérations de terrain* ..... 247
1-4 Suppression partielle des TPE ..... 248
*Un levier pour une critique plus large des politiques publiques* ..... 248
*Une défense des TPE sur la base de leur définition institutionnelle* ..... 249
1-5 La question de la pérennité des TPE ..... 251
*Un dispositif porté par les élèves* ..... 251
*Une double rentabilité* ..... 252
2. De l'hostilité à l'adhésion ..... 253
2-1 Des obstacles à la mise en place des TPE ..... 254
*Complications organisationnelles* ..... 254
*Interrogations pédagogiques* ..... 257
*Réticences des acteurs* ..... 258
2-2 Légitimation par le terrain ..... 261
*Expérience de classe positive* ..... 261
*Légitimité de terrain* ..... 262

***Chapitre 7: Faire un bilan du dispositif ..... 265***
1. Les effets du dispositif sur l'organisation du travail ..... 265
1-1 Réajustement de la relation pédagogique ..... 266
*Une revalorisation du rôle du professeur* ..... 266
*Quelle place pour les lycéens dans ce réajustement ?* ..... 267
1-2 Redéfinition de la compétence des enseignants ..... 268
*Une première expérience transdisciplinaire* ..... 268
*Peu d'effet sur le travail transdisciplinaire* ..... 270
2. Des TPE « révélateurs » ..... 272
2-1 « Enseigner différemment » ..... 272
2-2 Un changement de cadre ..... 274
2-3 Les défis de l'évaluation de ce type de dispositif ..... 276
*Définir de nouveaux critères d'évaluation* ..... 277
*Enjeux stratégiques associés à l'évaluation* ..... 278
3. Dépasser le « global abstrait » contre le « local concret » ..... 281
3-1 Redéfinir la dialectique entre « global » et « local » ..... 281
*Deux registres d'enjeux* ..... 281
*Décision nationale et action locale, deux points de vue sur l'Ecole* ..... 283
3-2 De la localisation au « localisme » ..... 286
*Donner un périmètre au local en tant qu'objet* ..... 287
*L'objectivation du local comme filtre à l'action* ..... 288

***Chapitre 8 : Agir local, changement global*** **294**
1. Marge de manœuvre de l'agir local 294
1-1 Le local comme levier de l'action 295
*Localisation de l'engagement et logique d'initiative des acteurs* 295
*L'impossible pertinence de l'accord local ?* 298
1-2 Limites endogènes de l'agir local syndical 299
*Disponibilité et recrutement* 300
*Limites du champ de compétence* 301
2. Dépasser l'établissement 302
2-1 Mobiliser au-delà d'enjeux liés à l'établissement 303
*Mise en perspectives de registres d'enjeux différents* 303
*Elargir le champ de cette mise en perspective* 305
2- 2 Une action périphérique 307
3. Initier le changement à partir de l'enseignant 310
3-1 Une approche inspirée du désengagement militant 310
*Le désengagement comme moyen d'ouverture au changement* 311
*L'individualité de l'enseignant comme opportunité* 312
3-2 Mobiliser l'expertise bureaucratique des enseignants 314
*Maîtrise des contraintes organisationnelles par les acteurs de terrain* 314
*Initier une coordination de l'action à partir d'une légitimité abaissée* 316

***Conclusion générale*** ***321***

***Bibliographie*** ***327***

***Annexes*** ***339***

# *Introduction générale*

L'objet de ce travail de thèse est la réception des réformes éducatives par les enseignants syndiqués du secondaire. Il s'agit d'un questionnement classiquement attribué aux sciences de l'éducation. L'intention de cette recherche n'est pas de s'emparer de ces problématiques, *i.e.* de les retirer du champ des sciences de l'éducation, en arguant que la sociologie y répond avec une plus grande pertinence. L'objectif poursuivi par ce travail de recherche est de donner à voir les apports de la sociologie à la pédagogie sur ces questions.

Par ailleurs, l'ambition qui anime ce travail de recherche est de dépasser l'idée commune d'une opposition systématique du corps éducatif vis-à-vis des réformes. Par conséquent, notre problématique s'attachera à montrer comment, et dans quelles circonstances, les changements institutionnels sont reçus par les acteurs enseignants dans l'établissement scolaire et, *in fine*, à rendre compte de l'articulation de cette réception locale avec le pilotage du système scolaire dans son ensemble.

Notre recherche a pour point de départ l'émergence, à partir des années 1970 et 1980, de nombreuses critiques sur la sclérose de l'éducation d'Etat en France. Les commentaires sur l'immobilisme de l'institution scolaire se concentrent globalement sur les modalités des contenus pédagogiques. Or, depuis la rentrée 1999, une mesure vise en particulier l'ouverture de la scolarité secondaire vers une plus grande fluidité des contenus de savoir entre eux, afin de construire un rapport au savoir moins disciplinaire et plus personnalisé. Aussi, pour appréhender la réception des réformes éducatives par les enseignants syndiqués du secondaire, avons-nous fait le choix de nous concentrer sur une réforme type, celle des Travaux Personnels Encadrés (TPE).

L'analyse des formes de réception amène à étudier les blocages dans la réception des réformes ainsi que les conditions de ces blocages. Pour ce faire, nous souhaitons appréhender le phénomène de réception à partir des dynamiques enseignantes dans les espaces locaux que sont les établissements.

L'établissement s'impose comme un cadre de référence dès lors que l'on s'intéresse à l'échelle locale. En premier lieu, l'établissement est au cœur de la cité, de sa stratification sociale et de ses orientations politiques. A ce sujet, Dutercq parle d'établissement au cœur de multiples réseaux[1]. En second lieu, l'établissement est « une unité organisationnelle pérenne »[2]. L'ancienneté de cette unité lui donne une légitimité pour être le cadre de notre

[1] Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : INRP.
[2] Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*. Paris : Métailié. (p.23).

analyse. Enfin, et surtout, l'établissement est un organe d'interface entre les mesures institutionnelles et le public qu'elles concernent, qu'il s'agisse des élèves scolarisés, des enseignants ou des agents administratifs.

Notre recherche repose sur plusieurs hypothèses qu'il convient de présenter dès à présent. Ces hypothèses s'articulent autour de la notion centrale de notre problématique, à savoir le phénomène de réception. Le qualificatif même de « phénomène » induit une certaine appréhension de notre objet. Dans notre travail, nous étudierons la réception en tant que procédure à la fois circonstancielle et dynamique.

En effet, notre étude de la réception concerne le cas d'un dispositif type, celui des TPE. En cela, il renvoie, selon nous, au processus particulier d'élaboration du contenu de cette mesure. Ce processus particulier a une influence sur les modalités de réception. Les circonstances particulières d'introduction, d'une part, et les discours produits par les acteurs au moment de cette introduction, d'autre part, influencent les modalités pratiques de mise en place des TPE par les enseignants.

Sur ce dernier point des discours, nous posons par ailleurs qu'il existe une différence entre les conditions matérielles de réception et la recevabilité d'une réforme. Là où les conditions concernent des éléments pragmatiques, la recevabilité renvoie, selon nous, à la cohérence des changements élaborés, par les acteurs institutionnels, avec les attentes des acteurs de terrain. Ce travail postule que l'articulation des deux ne va pas de soi et entraîne une variabilité importante de l'engagement des acteurs de terrain à mettre en place les changements institutionnels.

Cette recherche place donc les comportements des acteurs scolaires au centre du phénomène de réception. Cette hypothèse inscrit les acteurs dans une perspective dynamique. Ce postulat a deux conséquences pour l'analyse du comportement des acteurs qui « reçoivent » la réforme. Tout d'abord, elle implique l'existence d'une marge de manœuvre, plus ou moins importante, de leur part dans l'interprétation des textes officiels. Ensuite, elle nous incite à porter notre intérêt sur la plus ou moins grande prise en considération des acteurs de terrain par les acteurs institutionnels, dans leur travail de réforme.

De plus, dans la suite de ces conséquences, nous faisons l'hypothèse d'une incidence de l'engagement syndical dans la perception des réformes. Notre objet de recherche présente la particularité importante d'étudier la réception d'enseignants syndiqués, c'est-à-dire d'enseignants mobilisés et militants qui, davantage que les autres, sont « armés », dès avant l'acte de réception, par une représentation à la fois collective et individuelle du métier. Ils sont organisés en collectif, en groupe de pression qui a constitué une « culture déclarative » (Passeron, 1991).

A partir de ces deux hypothèses de contextualité et d'implication des acteurs, ce travail sur l'introduction d'une réforme prend une dimension plus générale d'analyse du sens des entreprises de changement. Aussi, cette thèse repose-t-elle sur une dernière hypothèse aussi simple que forte : ce n'est pas tant le système dans son ensemble qui change que les individus qui appartiennent à ce système.

## *Les Travaux Personnels Encadrés*

Les TPE ont pour origine un principe pédagogique fort, celui de construire l'autonomie intellectuelle. Pantanella[3] trouve une origine de l'esprit des TPE dans la philosophie de Montaigne, le penseur mettant en avant la nécessité de développer le goût d'apprendre et l'amour de résoudre un problème. Dans cette perspective pédagogique, le maître est un passeur qui guide l'enfant sur le chemin d'un apprentissage autonome. Fénelon au XVII$^{ème}$ siècle développe cette idée en imaginant des récits pédagogiques capables de faire apprendre l'enfant sans que celui-ci en soit conscient[4]. Cette suscitation de l'intérêt par le plaisir est qualifiée de ruse pédagogique, ou pédagogie du détour. Dès le XVIII$^{ème}$, la pédagogie du détour se retrouve dans *L'Emile* de Rousseau[5]. Le philosophe va plus loin que le postulat de l'enfant décidant ce qu'il veut apprendre à partir de ses centres d'intérêt, en affirmant que l'enfant dispose également de ces savoirs, dans le sens où il en fait ce qu'il veut. Le maître a donc un rôle d'encadrement au sens strict. Il doit prévoir ce que l'enfant-élève va penser, dire, faire afin de lui donner pleinement l'impression de mener son apprentissage de lui-même, et non guidé par le maître. Sans doute irréalisable dans un contexte contemporain d'au moins une trentaine d'élèves par classe, les TPE retiennent cependant l'idée d'un apprentissage actif, intellectuellement et physiquement par l'élève, et le professeur par extension.

Sur la base de cette construction de son autonomie intellectuelle par l'élève, plusieurs dispositifs récents ont précédé l'introduction des TPE. Ces dispositifs antérieurs aux TPE ont en un commun de reposer sur le principe d'une pédagogie active et pluridisciplinaire. C'est le cas de l'épreuve pratique des séries technologiques, des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) et, pour le niveau post-baccalauréat, des épreuves professionnelles des BTS et des TIPE (Travaux d'Initiative Personnelle Encadrés) en classes préparatoires aux Grandes Ecoles. Les PPCP sont le dispositif le plus proche, dans l'esprit et dans le temps, des TPE. Aussi, avons-nous choisi de les présenter plus spécifiquement.

[3] Pantanella, R. (2000). *Les TPE : vers une autre pédagogie.* Amiens : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens.
[4] Dans son *Traité pour l'éducation des filles* publié en 1687.
[5] Rousseau, J.-J. (1762) *Émile, ou de l'Éducation.* Amsterdam : Jean Néaulme. (Edition originale)

Les PPCP datent de 2000 et sont assimilables à une déclinaison en lycée professionnel des TPE, alors en phase d'expérimentation dans les séries générales. Très proches des TPE, ils portent sur la réalisation d'une production sur la base d'une approche pluridisciplinaire, visant à dépasser le découpage des cours en matière. La différence la plus pertinente entre TPE et PPCP concerne l'orientation professionnelle de ces derniers. Les PPCP doivent mobiliser des savoirs et savoir-faire utilisables dans le monde du travail, objectif qui n'apparaît pas pour les TPE. Dans le cadre des TPE, cet objectif professionnel est remplacé par un objectif de préparation des lycéens généraux à des études supérieures.

Les PPCP n'ont pas été aussi médiatiquement exposés, et critiqués, que ne l'ont été les TPE. Selon nous, il ne faudrait pas y voir un simple effet de hiérarchie sociale entre les filières professionnelles et les filières générales. L'innovation tournée vers des pratiques plus proches du sens commun apparaissait plus légitime dans un univers de formation courte et axée vers le monde de l'entreprise, que dans les séries générales orientées vers la transmission de connaissances savantes, en opposition aux connaissances communes. En outre, les lycées professionnels sont par définition plus ouverts vers la vie active et les nouvelles techniques que les lycées généraux, plus traditionnels. Ces dispositifs ont été d'ailleurs positivement mobilisés par les enseignants rencontrés pour donner à voir une genèse valorisée des TPE.

Au niveau du collège, on trouve des dispositifs également similaires aux PPCP et aux TPE. Beullac, issu du monde de l'entreprise et nommé en 1978 au ministère de l'Education Nationale, s'inspire du monde de l'entreprise pour créer les Projets d'Action Culturelle, Technique et Éducative (PACTE). Avec l'arrivée de la gauche au pouvoir à partir de 1981, les PACTE deviennent les Projets d'Action Educative (PAE). Avec cette évolution, les anciens PACTE, nouvellement PAE, intègrent la généalogie de l'Education Nouvelle. Ils sont ainsi portés par le SGEN tandis que le SNES se montre hésitant, comme pour les TPE par la suite. Ils seront financés par les collectivités territoriales qui prennent la suite du gouvernement après ce changement d'orientation. Les PAE seront les ancêtres des Parcours Pédagogiques Diversifiés, instaurés sous Bayrou dans les années 1990. Ces mêmes Parcours Pédagogiques Diversifiés deviendront les Itinéraires De Découverte (IDD) à partir de 2002.

Tous ces dispositifs partagent une double généalogie. Ils sont à la fois issus du monde de l'entreprise et ont des origines pédagogiques de gauche. Ces deux généalogies sont différemment mises en avant en fonction des catégories d'acteurs et du moment dans le processus de mise en place des dispositifs.

Bien que les TPE s'inscrivent dans la lignée de ces différents dispositifs, ces derniers semblent avoir peu préparés leur introduction. Malgré ces antécédents, les TPE sont apparus comme une réelle innovation.

Les TPE ont été introduits en plusieurs phases dans le cadre de la réforme des lycées

de 1999, dite réforme Allègre, alors ministre de l'Éducation Nationale. Les TPE sont pris en compte pour le baccalauréat au titre d'une épreuve anticipée orale obligatoire. Cette épreuve concerne tous les élèves des classes de première des séries générales des établissements publics et privés à hauteur de deux heures hebdomadaires. Le dispositif est caractérisé par un travail, en partie collectif, qui va de la conception d'un projet à sa réalisation concrète[6] ainsi qu'à sa présentation orale s'appuyant sur une note synthétique individuelle. Les TPE impliquent au moins deux disciplines et se réfèrent à un thème national. Ils donnent lieu à une note sur 20 points ; seuls sont retenus les points supérieurs à la moyenne de 10 sur 20, affectés d'un coefficient 2[7].

Ce rappel effectué, venons-en aux raisons du choix des TPE comme *medium* à l'étude de la réception des réformes éducatives.

### *Intérêt des TPE comme appui de recherche*

Nous souhaitons tout d'abord pointer les enjeux sociodémographiques associés au dispositif des TPE. Ces enjeux sociodémographiques concernent la gestion du flux scolaire. L'administration d'élèves hétérogènes, ou diversifiés[8] reste un défi pour l'institution scolaire. Alain Boissinot, alors inspecteur général des Lettres[9], voit dans les TPE une réponse à la diversification du public scolaire dans un contexte d'homogénéisation des cursus. Pour cet acteur institutionnel, la diversification scolaire des élèves s'est accompagnée d'un rapprochement des filières, en termes de contenu et d'organisation. Dans ce sens, les TPE permettent de réintroduire de la distinction, et nous employons un terme bourdieusien à escient, dans des cursus qui tendent à se confondre.

Derouet[10] montre par ailleurs que l'orientation « capitaliste » des politiques éducatives est liée, entre autres, à l'épuisement du modèle de démocratisation issu de la gauche pédagogique[11]. Ce modèle repose sur une séparation du temps d'étude et du temps de production en postulant un allongement du temps de formation pour tous. Désormais, le « contrat social éducatif » est celui d'un Etat offrant un socle commun et obligatoire, jusqu'à 15-16 ans, suivi d'une « liberté » des individus de poursuivre leur formation sous une forme

[6] Le plus souvent sous la forme d'un dossier.
[7] Les textes de référence sur l'organisation et l'évaluation des TPE sont joints en annexes.
[8] Selon le sens donné à la massification scolaire, soit comme un objectif en l'abordant sous l'angle de la diversité ou soit comme un problème en la qualifiant d'hétérogénéité.
[9] Lors d'une conférence d'Alain Boissinot, inspecteur Général des Lettres à l'occasion des Assises des Travaux Personnels Encadrés, Blois, le 15 novembre 2000. En ligne http://media.eduscol.education.fr/file/TPE/26/5/Boissinotblois_115265.pdf, consulté le 20 avril 2010.
[10] Derouet, J.-L., (2008). Interroger les nouvelles politiques d'éducation et de formation en France depuis 25 ans : une recomposition parallèle des conceptions de la justice et des formes de l'Etat. *Sociologie et sociétés, vol. XL, n°1, printemps 2008*.
[11] Un autre facteur important de cette orientation capitaliste se trouve également dans le développement de la formation continue en parallèle d'une plus grande flexibilité et mobilité du travail.

individuelle. Autrement dit, les individus complètent ou non cette formation dans l'immédiat (études supérieures) ou plus tard (formation continue, VAE, *etc*.). Les TPE vont dans ce sens en raison de la liberté relative du choix du sujet et de son traitement, mais aussi parce qu'ils se positionnent comme une préparation de l'avenir. L'enjeu associé ici aux TPE est qu'ils intègrent une part de formation tournée vers l'avenir dans un cursus traditionnel, si ce n'est traditionnaliste lorsqu'on le compare au cursus de voisins européens, comme au Royaume-Uni et aux Pays Bas.

Plus précisément, l'intérêt des TPE comme appui de recherche est de plusieurs ordres. La question de l'introduction de ce dispositif méthodologiquement innovant dans les classes supérieures du lycée a soulevé de nombreux enjeux. Le premier d'entre eux concerne la remise en question du découpage disciplinaire des contenus transmis, dans un contexte d'une construction historiquement disciplinaire du programme.

Il s'agit là de l'enjeu le plus évident associé aux TPE. La pluridisciplinarité impliquée par les TPE donne au dispositif sa qualité particulièrement innovante. La pluridisciplinarité y est définie institutionnellement, ce qui constitue une réelle rareté dans les réformes éducatives à destination de l'enseignement secondaire. Selon nous, il était particulièrement important de choisir une réforme innovante afin de mettre en lumière les modalités de la réception des réformes par les enseignants. Avec une réforme à caractère moins innovant, nous aurions placé notre objet dans le cadre d'une étude d'une situation de marche normale du système, sans faire apparaître aussi clairement les changements observés et potentiels.

Par ailleurs, la marge de liberté laissée par les modalités d'introduction de la réforme, à savoir de manière progressive et souple, ainsi que le flou relatif qui a entouré l'organisation concrète des TPE, sont une richesse pour le sociologue. Cette mise en place souple a permis l'émergence de comportements locaux divers. Grâce à cette marge de manœuvre allouée aux acteurs locaux, nous avons pu rencontrer des comportements de réception d'une certaine « pureté », au sens moins prévisibles que lors de réformes dont la mise en place effective est plus contrainte.

Par rapport au choix d'une population enseignante syndiquée et mobilisée, les TPE présentent un intérêt certain. Les positions syndicales exprimées à l'annonce des TPE ont été très marquées. Le dispositif a suscité un débat riche au sein de la sphère syndicale entre pro-TPE, à savoir le SGEN, Sud, UNSA, et opposants aux TPE, SNES et SNALC. Les argumentaires ont été l'occasion d'une intense réflexion sur les missions de l'Ecole et la méthodologie appropriée pour les remplir.

Sur la relative ancienneté des TPE, notre position est la suivante : tout d'abord, les TPE restent une réforme forte appartenant à l'histoire récente. D'autre part, le fait que les TPE

ne soient pas dans l'actualité immédiate est pour nous à la fois une contrainte et une ressource. Une contrainte car l'expérience individuelle des TPE demande un effort de réminiscence de la part des acteurs rencontrés, et que ce travail de réminiscence comprend toujours un risque de reconstruction. Il s'agit d'une ressource également car, au vu de l'intensité du débat qu'ont suscité les TPE, le recul apporté par l'ancienneté des TPE permet d'éviter le risque d'un recueil de réactions à chaud.

Pour ces différentes raisons, les TPE représentent donc à nos yeux une innovation pédagogique forte de la réforme du lycée et un enjeu stratégique important, symbolique de toute une évolution des pratiques pédagogiques. Les TPE ont eu une vie courte et intense. Ils correspondent à une méthodologie innovante, à un autre mode de fonctionnement, qui, sans remettre totalement en cause l'ancien fonctionnement disciplinaire, l'interroge profondément.

Nous souhaitons souligner ici une limite qui n'en est pas une de notre démarche, à savoir l'absence de considération purement pédagogique. Ce travail présente peu d'exemples de TPE réalisés par les enseignants de notre population. Notre démarche sociologique nous a amené à considérer les TPE comme un dispositif organisationnel et symbolique au sein du système scolaire, plutôt que comme un outil spécifique au sein de la science pédagogique. Par conséquent, le dispositif n'a pas été étudié pour sa portée pédagogique, mais sous l'angle d'une nouveauté professionnelle, à intégrer par les acteurs, et pour ses incidences pratiques et organisationnelles uniquement[12].

# Cadre méthodologique

Plus que de fournir de nombreux détails sur les individus interrogés dans le cadre de ce travail de recherche[13], cet espace sera exploité pour apporter des précisions sur nos choix méthodologiques et justifier notre méthode d'analyse.

### *Matériaux recueillis*

Cette recherche sociologique s'appuie sur plusieurs matériaux car elle repose à la fois sur la réalisation d'entretiens et l'analyse d'articles de presse.

[12] A noter que pour un exemple d'analyse de l'aspect pédagogique d'une réforme il est possible de se référer au livre récent d'Eric Mangez : Mangez, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement, une sociologie du curriculum.* Paris : P.U.F.

[13] Les profils détaillés des acteurs interrogés pour cette recherche, ainsi que plusieurs extraits d'entretiens, sont disponibles en annexe.

***Réalisation d'entretiens***

Deux profils d'acteurs ont été rencontrés pour les besoins de cette recherche. Il s'agit d'enseignants en poste et d'acteurs institutionnels en activité ou à la retraite, mais toujours mobilisés sur les questions éducatives[14].

Les enseignants de notre population font partie des presque 390 000 enseignants du second degré public en France[15]. Les enseignants de notre échantillon sont tous en poste dans des établissements de l'académie de Versailles. Par ses effectifs, cette académie est la première de France. De même elle recouvre un territoire large[16]. De ce fait, l'académie de Versailles a l'avantage d'être composé d'établissements très divers, et donc d'autant de situations d'enseignement différentes.

Les acteurs enseignants rencontrés pour cette recherche exercent dans des disciplines différentes, sans discrimination particulière de notre part sur ce point. En revanche, nos enseignants ont pour particularité voulue d'être tous membres d'un syndicat enseignant. L'ensemble des syndicats n'est pas représenté dans notre échantillon. Notre terrain comprend des enseignants affiliés aux deux syndicats majoritaires chez les enseignants du lycée que sont le SNES et le SGEN, mais aucun enseignant affilié SNALC ou Sud.

Cette répartition est liée au refus du SNALC-Versailles de participer à notre travail de recherche et à l'absence d'enseignants membres du syndicat Sud volontaires pour répondre à nos interrogations. Pour autant, l'effet de biais de cette représentation majoritaire est limitée dans la mesure où les syndicats SNALC et Sud ont tous deux un positionnement à la fois uniforme et minoritaire sur l'échiquier syndical enseignant, là où les syndicats SNES et SGEN présentent de multiples figures de militants. Cela étant, le syndicat d'appartenance s'est avéré un critère non discriminant pour notre recherche. Nous avons privilégié le niveau d'engagement syndical, ainsi que les moteurs individuels de la mobilisation, par rapport aux valeurs syndicales défendues. Dans l'étude de la réception individuelle, le niveau et les raisons de l'engagement individuel nous semblent plus pertinents à prendre en compte que les valeurs syndicales. Celles-ci renvoient au positionnement d'un groupe dans l'espace social, alors que ce travail de recherche s'intéresse, en premier lieu, à la position des individus face aux changements qui les concernent à titre individuel.

[14] C'est-à-dire que ces acteurs institutionnels à la retraite continuent de participer, soit à des colloques ou groupes de réflexion, soit à la rédaction d'ouvrages collectifs, malgré la cessation officielle de leur activité professionnelle.
[15] Ministère de l'Education Nationale. (2010). *L'Education nationales en chiffres, Personnels du ministère de l'Éducation nationale en 2009-2010*. En ligne http://www.education.gouv.fr/pid338/l-education-nationale-chiffres.html#Le%20second%20degr%C3%A9, consulté le 14 mars 2011.
[16] L'académie de Versailles regroupe en effet quatre départements : l'Essonne, les Hauts-de-Seine, le Val-d'Oise et les Yvelines. Elle comprend 3 412 écoles publiques ou privées sous contrat ; 522 collèges et 282 lycées publics et privés sous contrat

Ce travail de thèse concerne donc une population enseignante donnée. Dans l'ensemble, la population enseignante reste plus syndiquée : à hauteur de 30% en 2006, selon les chiffres de Mouriaux[17], par rapport aux 9% de syndiqués dans la population globale. De même, le maintien d'un taux de participation élevé aux élections professionnelles est à lire comme un indicateur de l'influence, encore importante, du syndicalisme dans le monde enseignant[18]. Néanmoins, la syndicalisation enseignante est en net recul depuis 25 ans[19]. Cette baisse modifie la composition interne des syndicats enseignants, ainsi que leur rôle et leur positionnement sur l'échiquier syndical et dans le monde social.

Aussi, afin que la syndicalisation individuelle fasse sens pour les individus, le choix a-t-il été fait de réaliser des entretiens auprès de leaders syndicaux locaux. Ces élus syndicaux sont des professionnels de l'enseignement particulièrement engagés. Par leurs fonctions et leurs responsabilités locales, ils participent activement au travail d'interprétation des nouveautés issues du champ institutionnel. En cela, ils sont des témoins privilégiés de la réception des réformes. De même, la représentation syndicale locale a un rôle pivot au sein des différents espaces du système scolaire : elle sert de médiation au niveau local avec l'administration, et au niveau national avec l'administration du syndicat.

Le choix a été fait d'exclure les enseignants exerçant dans des établissements privés de notre échantillon. Ce choix provient du peu de pertinence à comparer le secteur public au secteur privé pour notre questionnement. Cette recherche postule que les ressorts de l'accaparation par les enseignants des TPE sont faiblement corrélés au caractère privé ou public de l'établissement. De plus, ce travail porte son intérêt sur des enseignants syndiqués, ce qui ne prend pas le même sens dans le secteur privé. Le choix de leaders syndicaux est justifié par une volonté de dépasser la défense des intérêts corporatistes pour défendre une certaine idée du métier (ses finalités, ses valeurs, *etc*.). Ces problématiques syndicales larges ont moins de sens auprès d'enseignants issus du secteur privé, où l'idée d'un attachement à un service public est, par définition, moins importante. Par ailleurs, une autre justification à la mise de côté du secteur privé dans cette recherche se trouve dans la faible influence des organisations syndicales issues de l'enseignement privé. Des mouvements syndicaux ont toujours existé dans l'enseignement indépendant de l'Etat, mais leur emprise sur les questions

[17] Mouriaux, R. (2009). *Le syndicalisme en France*. Paris : P.U.F. (6e éd.)
[18] Robert, A. (2009). Les syndicats enseignants (premier et second degré). In B. Toulemonde (Ed.), *Le système éducatif en France* (pp.133-137). Paris : La Documentation Française.
[19] Van Zanten, A., Plaisance, E. et Sirota, R. (1993). *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*. Paris, L'Harmattan. (Actes des journées scientifiques sur le changement en éducation, Paris, Université René Descartes-Paris 5, 11-13 janvier 1990). Et Données statistiques de la DARES, notamment *mythes et réalités de la syndicalisation en France, num 44-2, octobre 2004*.

d'enseignement, et même sur les enjeux politiques associés aux intérêts du monde de l'éducation, est toujours restée limitée[20].

Notre objet nous a également amené à nous intéresser aux différents acteurs institutionnels en présence au moment de l'élaboration des différentes réformes, et en particulier aux échanges entretenus entre ces représentants du corps institutionnel avec le corps enseignant. Si les explications et les données nécessaires à la résolution de notre problématique sont localement situées, l'étude de ces dynamiques locales ne peut faire l'économie d'une exploration du moment institutionnel d'élaboration de la réforme. Aussi, nos acteurs institutionnels se composent-ils à la fois de recteurs, de responsables administratifs nationaux et de représentants syndicaux d'envergure régionale et nationale. Pour cette même raison, ce travail de thèse s'attachera à produire un retour historique sur la construction sociohistorique du système éducatif tel qu'il existe aujourd'hui.

***Articles de presse***

Afin de mieux appréhender le processus particulier d'introduction des TPE, cette recherche s'appuie sur une base de données d'articles de presse traitant des TPE. Le choix d'une base de données repose sur l'importance des répercussions dans la presse des manifestations publiques[21]. Ces répercussions, ce que Champagne appelle « les manifestations de papier »[22], importent plus sur le long terme que le rassemblement physique. Elles contribuent, pour une grande part, à façonner l'image du combat et à donner de l'importance, ou non, à l'objet du combat.

Nous proposons ici plusieurs précisions sur l'usage d'une base de données comme outil. Chez Goffman[23], l'usage d'articles de presse grand public est sujet à caution, ou plutôt est l'expression de l'expérience de son rédacteur. Plus largement, l'usage d'articles de presse à des fins scientifiques posent trois questions : la qualité du compte rendu, la sélection des informations et la présence ou non de biais[24]. Nous avons construit notre base de données uniquement à partir d'article issus d'un seul titre, le quotidien *Le Monde*, afin d'éviter que se multiplient des « effets de cadres ». Le choix de ce titre s'est imposé en raison de son caractère généraliste. Il ne s'agit pas d'une parution spécialisée en questions d'éducation,

[20] Girault, J. (1996). *Instituteurs, professeurs, Une culture syndicale dans la société française (fin XIXème-XXème siècle)*. Paris : Publication de la Sorbonne. (p. 9).
[21] Ion, J., Franguiadakis, S. et Viot. P. (2005). *Militer aujourd'hui*. Paris : Autrement. (p.26).
[22] Champagne, P. (1984). La manifestation. La production de l'événement politique. *Actes de la recherche en sciences sociales, n°52-53, juin 1984*. (pp. 18-41).
[23] Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit. (p.23).
[24] Fillieule, O. (2006). On n'y voit rien ! etc. In P. Favre, O. Fillieule & F. Jobard (Ed.), *L'atelier du politiste : théories, actions, représentations* (pp. 215-240). Paris : La Découverte.

mais d'un journal s'adressant à une large audience, que l'on peut classer comme plutôt neutre, sérieux et proche de la réalité dans la présentation des faits qu'il reporte.

Par ailleurs, la base de données est un outil de recherche, et non une fin en soi. Elle est une aide à l'analyse sans se suffire à elle-même. Siméant fait usage d'une base de données d'articles tirés du journal *Le Monde* également[25]. Cette auteure pointe à la fois l'aspect lapidaire de cet outil et sa grande utilité pour donner un ordre de grandeur à un phénomène particulièrement diversifié. Aussi, cette base de données a-t-elle été croisée avec les entretiens, et tout particulièrement ceux menés auprès des acteurs institutionnels.

## *Analyse des données*

Les différents matériaux été analysé selon deux méthodologies différentes. Les entretiens semi-directifs ont été traités à l'aide de grilles d'analyse. Les articles de presse ont été analysés grâce à une base de données.

### *Grilles d'analyse*

Les entretiens retranscrits des acteurs enseignants et ceux des acteurs institutionnels ont fait l'objet de traitements différents.

L'analyse des entretiens menés auprès des enseignants s'est faite à l'aide d'une grille d'analyse spécifique[26]. Les données issues des entretiens préalablement retranscrits ont été classées dans cette grille. Cet outil d'analyse du contenu des entretiens comprend plusieurs entrées thématiques.

La partie « portrait » de la grille reprend des informations formelles sur le parcours professionnel et le parcours syndical de l'enquêté. Le parcours professionnel de l'enseignant est abordé à travers la matière enseignée, le type de formation, son ancienneté de carrière et le type d'établissement dans lequel il exerce. Pour sa part, le parcours syndical est appréhendé à partir de l'évolution des motivations et des attentes vis à vis de la syndicalisation ainsi que le niveau d'engagement et de responsabilités syndicales éventuelles. Le fonctionnement du syndicat de rattachement (démocratie, intégration, lien aux mouvements sociaux, droit syndical, leadership, *etc*.) fait également partie des éléments formels pris en compte dans le profil de l'enquêté.

Le positionnement dans les espaces social, scolaire et syndical de l'enseignant constitue la seconde thématique de notre grille d'analyse. Cette seconde partie comprend, tout d'abord, des informations relatives au rapport de l'enseignant à sa profession et à

[25] Siméant, J. (2009). *La grève de la faim.* Paris : Presses de Sciences Po.
[26] Des exemples de grilles complétées sont joints en annexe.

l'inscription de ce rapport dans le militantisme. Le positionnement dans ces espaces porte également sur les relations et l'image du ministère de l'Education Nationale, en particulier le regard et l'expérience des différentes mesures émanant de celui-ci (leur calendrier, leur contenu et leurs objectifs). La définition de la position de l'enquêté dans le champ syndical est construite à partir de l'organisation de sa vie syndicale. Cette vie syndicale repose sur le rôle exact des élus locaux, d'une part, et sur les échanges (formels ou informels) avec l'administration du syndicat, d'autre part. Par ailleurs, nous avons isolé les données relatives à la connexion ou non entre les problématiques propres à l'établissement et les combats syndicaux menés au niveau intermédiaire et national. De même, la nature des valeurs portées par le syndicat et les marges d'action du syndicat d'appartenance dans le champ social ont été considérées dans cette seconde thématique.

La partie sur « le militantisme comme ressource » a pour objectif de montrer en quoi la syndicalisation est un moteur de l'action. A partir des problématiques de l'enseignant face aux TPE, nous avons pu comparer la réponse du syndicat d'appartenance et la gestion effective de ces problématiques par l'enseignant. L'objectif étant de donner à voir la gestion d'un éventuel écart entre le discours syndical et les pratiques individuelles de l'enseignant.

L'expérience des TPE fait également l'objet d'un traitement particulier dans l'analyse de ces données. Les enseignants ont été invités à détailler leurs expériences du dispositif. Le détail de leur expérience a permis de reconstituer le champ discursif propre à la mise en place des TPE, c'est-à-dire les discours perçus aux trois niveaux que sont le ministère, le syndicat et l'établissement, à chaque étape de mise en place du dispositif. Un dernier axe des grilles d'analyse porte sur les effets constatés par l'enseignant suite à l'introduction des TPE. Ce dernier axe s'intéresse aux changements et aux impacts de ce qui est entrepris individuellement, dans quel contexte, dans quel(s) domaine(s) et avec quel(s) soutien(s) se sont produits ces changements.

Pour les entretiens menés auprès des acteurs institutionnels, cette même volonté de caractériser le profil des acteurs rencontrés, ainsi que leur positionnement dans l'espace scolaire, se retrouve. Pour ce faire, nous avons distingué les acteurs institutionnels appartenant au monde syndical et ceux appartenant à l'administration de l'Education Nationale. Dans les cas où les acteurs appartenaient aux deux mondes (syndical et administratif), l'appartenance dont ils se réclament spontanément a été privilégiée.

Les entretiens retranscrits ont ensuite été traités selon trois angles d'analyse. Nous avons isolé ce qui concerne le parcours personnel et professionnel des acteurs institutionnels, puis ce qui concerne leur participation aux TPE (dans la définition du contenu, dans leur mise en place, dans la lutte pour ou contre le dispositif, *etc*.). Enfin les relations entretenues avec les acteurs intermédiaires ou de terrain (nature de ces relations, fréquence, retours et moyen

de ces retours) ont fait l'objet d'un troisième axe d'analyse.

Le traitement du parcours permet de mettre en perspective les propos tenus envers les TPE et le rôle effectivement joué par l'acteur institutionnel dans la mise en place de ce dispositif. De même, les interrogations sur leur participation au TPE sont confrontées aux relations réellement entretenues avec les acteurs intermédiaires ou de terrain. A partir de ces trois axes d'analyse, nous avons ensuite procédé par rapprochements et distinctions entre les entretiens.

Une autre réflexion méthodologique nous est inspirée par la relative ancienneté de notre objet. Cette ancienneté constitue potentiellement un effet de biais. Faire parler des TPE revient à faire appel à des souvenirs pour une partie de l'échantillon qui n'avait pas obligatoirement d'activité de TPE en cours au moment de l'entretien. Lors de la réalisation des entretiens, les différents acteurs ont été amenés à procéder à un retour cognitivo-réflexif sur leurs actes et ceux des autres[27]. Dans le cas d'un terrain syndical, loin de dénaturer l'activité professionnelle ordinaire, cette méthodologie en reste proche. En effet, ce travail cognitivo-réflexif est proche de celui auquel se soumet le militant lors de réunions, de rédactions de tracts, et de préparations d'actions collectives, et encore plus lors de séances de formation. Par conséquent, la relative ancienneté des TPE a finalement posé peu de problèmes de biais, du fait des caractéristiques syndicales et mobilisées de la population étudiée.

***Base de données d'articles de presse***

Notre base de données est construite à partir d'articles traitant des TPE et parus dans le journal *Le Monde* entre décembre 1998 et septembre 2006[28]. Au-delà de ces dates, la raréfaction et la place secondaire des TPE dans les articles rendent leur prise en compte moins pertinente pour notre recherche. Cette requête correspond à 60 articles au total.

En ce qui concerne sa méthodologie, notre base de données comprend plusieurs entrées. Tout d'abord des éléments concernant le contexte politique, avec la mention du Premier ministre et du ministre de l'Education Nationale en exercice au moment de la parution de l'article. Un second item « calendrier institutionnel » indique pendant laquelle des phases d'introduction des TPE (expérimentation, généralisation en Première puis en Terminale, suppression partielle) l'article est paru.

Une autre entrée de la base de données met en lumière des informations formelles relatives à l'article : son titre, sa date de parution, sa longueur (en nombres de mots

[27] Corcuff, P. (1991). Eléments d'épistémologie ordinaire du syndicalisme. *Revue française de sciences politiques, Volume 41 numéro 4 août 1991*. (Note en bas de la p. 519)
[28] Un extrait de notre base de données est joint en annexe.

quand l'information était disponible), à quelle catégorie d'article il appartient (actualités, dossier, Une, Edito,….), son ou ses personnalités mentionnées, et la nature de ceux-ci (journaliste, personnalité politique, lecteur, expert,…).

Viennent ensuite des entrées portant plus spécifiquement sur le contenu de l'article : l'importance des TPE dans l'article (sujet principal, secondaire ou simple mention), la tonalité du traitement des TPE (favorable, défavorable ou neutre), les acteurs auxquels l'article fait référence (au global et spécifiquement sur les TPE), et enfin l'ensemble des propos relatifs au TPE de l'article.

Par ailleurs nous avons procédé à des recodages. Les recodages effectués concernent les acteurs cités en référence dans l'article. Nous avons établi cinq familles d'acteurs qui se décomposent ainsi :

- La catégorie des acteurs syndicaux regroupe l'ensemble des acteurs issus du champ syndical : Fédérations et/ou syndicats du 2nd degré, Syndicats lycéens ou étudiants ;
- Celle des acteurs universitaires correspond aux acteurs issus du monde de la recherche : les rapports de Philippe Meirieu et ceux de Claude Thélot, les universitaires (sans mention de leur nom), les colloques organisés par l'Institut National de Recherche Pédagogique, le Ceméa et le Café et *Les Cahiers pédagogiques* ;
- Les parents d'élèves et les acteurs de l'établissement (enseignants et administratifs) sont regroupés dans la catégorie des acteurs scolaires ;
- Les acteurs politiques correspondent aux partis politiques (UMP et PS) ainsi qu'aux présidents de région ;
- Enfin, les acteurs institutionnels constituent une dernière catégorie : il s'agit des ministres (de l'Education Nationale ou d'autres ministères) et leur cabinet, le président de la République, les écrits de ministres, le gouvernement en exercice, et les textes législatifs.

Les différentes entrées de la base sont autant d'entrées pertinentes pour l'analyse. Par exemple les informations dites formelles servent de cadre. Elles permettent de définir la période, d'apprécier la nature des articles parus sur le sujet et la nature des auteurs.

# Organisation générale de la thèse

Cette recherche s'ouvre sur un retour socio-historique de la construction du système éducatif et de l'influence du syndicalisme enseignant sur ce dernier. L'utilisation du pluriel pour le titre « le(s) moment(s) institutionnel(s) » de cette première section vient du fait que chaque type de réforme, comme chaque catégorie d'acteur, a son moment institutionnel qui leur est propre.

Cette recherche entrera ensuite plus profondément dans le système via une seconde section dédiée à l'organisation de l'établissement. Ce second temps comprend un chapitre consacré aux enseignants face à la réforme, c'est-à-dire aux formes de la réception. Autrement dit, de quelles manières et à quelles conditions les enseignants perçoivent et appliquent les directives ministérielles définissant les conditions d'exercice de leur métier.

Enfin la question des effets de la réforme occupera notre dernière section, dédiée à la réforme des TPE et à ses impacts. L'étude de ces impacts posera les fondements d'une étude plus poussée des relations entretenues entre l'agir local et les changements à une échelle plus globale. En effet, les dynamiques de réceptions locales se définissent aussi par rapport au niveau institutionnel, et plus précisément par rapport à leur part d'autonomie dans le fonctionnement d'ensemble du système éducatif.

Le découpage entre moment institutionnel (Section 1), organisation dans l'établissement (Section 2) et impacts de la réforme (Section 3) peut donner l'impression d'un découpage de type temporel de l'histoire d'une réforme, en l'occurrence celle des TPE. En fait de découpage temporel, il s'agit surtout de donner à voir les différentes séquences (les streams de Kingdon[29]) relatives aux TPE. Par conséquent, il s'agit plus d'un découpage en termes de logique de l'action que d'un véritable calendrier d'instauration d'une réforme.

[29] Boussaguet, L., Jacquot, S., et Ravinet, P. (2004). *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. (2e éd. revue et corrigée).

# *Cadre théorique*

Notre objet s'inscrit dans trois champs de recherche différents. L'étude de la réception des réformes éducatives par les enseignants syndiqués renvoie à la sociologie de l'école, à la sociologie de l'action collective, et de sa forme particulière qu'est le syndicalisme, ainsi qu'à la sociologie relative aux institutions et aux changements en leur sein. Chacune de ces différentes sociologies regroupe plusieurs axes théoriques qui seront détaillés ici, avant d'être articulés dans notre analyse.

La conjugaison de ces champs de recherche peut paraitre, dans un premier temps, inédite mais elle répond à la fois à la nature de notre sujet, à mi-chemin de plusieurs univers sociologiques, et à la fois à un relatif manque de référents théoriques dans les analyses des politiques publiques éducatives décentrées. En effet, si les problématiques d'autonomisation, et donc de descente du niveau de gouvernance réelle, sont anciennes au Québec et en Belgique, elles sont plus récentes, et donc moins étudiées, dans le cas français[1].

## 1. L'Ecole, un objet sociologique en constante évolution

La sociologie de l'éducation est une référence apportant à la fois des données de cadrage (Chapoulie, 1973 ; Dubet, 1996 ; Hirschhorn, 1993 ; Van Zanten, 1999) et des éléments d'aide à l'analyse des mutations rapides et profondes qu'a connu le corps enseignant (Barrère, 2002 ; Demailly, 2008 ; Dutercq, 1993 ; Félouzis, 1997, Lang, 1999).

L'Ecole dont on parle aujourd'hui est une invention moderne. D'importants changements institutionnels ont touché le monde de l'éducation : la scolarisation obligatoire, la fusion des différents réseaux scolaires, la massification et l'hétérogénéité du public scolaire, ainsi que l'unification des formations enseignantes ont largement redéfini le cadre de l'institution scolaire. L'organisation scolaire est passée d'une école élitiste et relativement autocrate à une école moderne caractérisée par un processus de socialisation, au sens le plus général d'élaboration d'un être social. La succession de ces changements institutionnels, plus ou moins subis, a de fait modifié la manière d'appréhender l'Ecole en tant qu'objet sociologique.

Dubet et Martuccelli[2] décrivent avec précision ce cheminement d'une sociologie de l'objet « Ecole » en tant qu'institution élitiste à une analyse de l'Ecole en tant qu'institution

[1] Pelletier, G. (dir.). (2009). *La gouvernance en éducation : régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
[2] Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

socialisante. Ces auteurs distinguent trois moments dans le passage d'une sociologie de l'école portée par les paradigmes structuralistes à une sociologie de l'école portant son attention sur le fonctionnement interne des écoles et les pratiques des acteurs. Entre ces deux approches, s'est constitué un espace de critique formalisé essentiellement par la théorie de la reproduction[3].

Cette posture critique n'a pas été suivie de révolution dans le champ de la sociologie de l'école mais plutôt d'une diversification des paradigmes ces vingt dernières années. L'absence de renouveau profond et général provient, sans nul doute, des changements sociaux et scolaires que sont le chômage ou la revendication à la différence dans le traitement des scolarisés. La sociologie de l'école produit de nombreuses recherches s'attachant à l'expertise des changements internes au système scolaire à travers ses maux. Les enseignants sont désormais sommés d'adapter leurs pratiques professionnelles à l'hétérogénéité de la demande scolaire. Cette sociologie d'expertise cherche une réponse, par des analyses locales, à une question globale : comment rendre l'Ecole plus efficace et plus équitable ? Les réponses données portent souvent sur des analyses d'effets : effets des politiques publiques, effets d'établissement, effets de classe, effets des pédagogies ou encore effets d'enseignant.

La sociologie de l'Ecole est donc à l'image de son objet, en constante évolution dans ses principes organisateurs.

## 1- 1 Une succession de principes organisateurs forts

Par principes organisateurs forts, nous entendons un, ou des, principe(s) susceptible(s) d'orienter l'action en éducation de manière cohérente autours de valeurs communes. Sur ce dernier point, les principes organisateurs forts s'apparentent aux régimes d'action proposés par Boltanski et Thévenot[4]. Nous garderons néanmoins le terme générique de principes organisateurs forts afin d'éviter d'inscrire par défaut l'intégralité de notre propos dans la sociologie de ces deux chercheurs. La succession de ces principes organisateurs forts peut également être rapprochée de l'évolution du programme institutionnel, constatée par Dubet, qui sert de référence à la socialisation des individus pour les professions travaillant sur autrui comme le font les enseignants[5].

Jusqu'en 1940 approximativement, l'institution scolaire était organisée sur la base d'une séparation vis-à-vis des autres sphères de la société. L'instruction scolaire s'est donc

[3] Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
[4] Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
[5] Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.

construite hors des contingences du monde[6], dans un souci d'instruction, différent de celui d'éducation du citoyen qui deviendra une préoccupation plus tardivement. Construite « hors du monde », l'Ecole est alors protégée des critiques qui émanent de ce-dernier.

### *Un contexte de forte légitimité de l'institution scolaire*

La « boîte noire »[7] de l'Ecole pour tous avait l'avantage d'aller de soi avec une organisation routinisée qui s'incarnait dans des objets. Le tableau noir, la salle de classe, les syndicats, les manuels scolaires ou encore le système de notation étaient réifiés, dans le sens où leurs rôles et usages étaient parfaitement univoques, du fait de leur seule appartenance au monde scolaire et à aucun autre. Dans la lignée de la sociologie des épreuves, cette recherche aborde ces objets en tant qu'opérateurs de traduction c'est-à-dire en tant qu'objets, plus ou moins matérialisés, qui reviennent fréquemment dans le discours et servent à « percevoir, décrire, justifier et agir »[8]. Ces opérateurs de traduction sont comparables aux « dispositifs cognitifs collectifs » d'Olivier Favereau (1989). Ces objets s'apparentes également aux « appuis conventionnels de l'action » tels qu'ils sont décrits par Thévenot[9]. En effet, il s'agit d'éléments matériels qui dans l'environnement quotidien (à la maison, dans les transports, au travail, *etc*.) sont des appuis pour le jugement et l'action, partageables en toutes situations. Ces appuis agissent donc de manière transituationnelle, c'est-à-dire qu'ils sont mobilisables par d'autres que ceux qui les utilisent ici et maintenant. Le panneau d'interdiction de fumer et le mode d'emploi d'un appareil électroménager sont deux illustrations de ces « appuis conventuels de l'action », auxquels nous ajoutons donc les objets sur lesquels repose l'organisation de l'activité éducative dans le monde scolaire.

L'expression de « monde scolaire » est ici proche du concept de « cité » tel que le définissent Boltanski et Thévenot[10]. L'institution scolaire correspond bien à une façon d'organiser le monde en mettant en valeur l'existence d'un certain rapport entre élèves et professeurs au détriment des autres rapports possibles. L'institution scolaire, tout comme les cités, est un monde idéal au sens fort, c'est-à-dire qu'elle sert de référence, ce qui lui permet d'émettre des jugements moraux sur le monde. Toujours selon les mêmes auteurs, l'ancrage

[6] Bien que les premières écoles de campagne tiennent partiellement compte des impératifs de récolte dans l'élaboration du calendrier scolaire.
[7] L'expression est de François Dubet : Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
[8] Corcuff, P., Lafaye, C. et Boltanski, L. (1992). *Eclairages locaux sur les transformations des services publics, à la croisée des niveaux micro et macro-sociaux.* (Rapport final de recherche pour l'Association pour le Développement des Recherches et Etudes Sociologiques Statistiques et Economiques par le Groupe de sociologie politique et moral). Paris : Groupe de sociologie morale et politique.
[9] Thévenot, L., Conein, B. et Dodier, N. (1993). Les objets dans l'action. *Raisons pratiques, n°4, 1993.*
[10] Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). Op. cit.

des cités se trouve dans les énoncés et les jugements, sous forme de discours, mais aussi dans les appuis conventionnels de l'action (des objets, des corps, des artefacts) qui servent d'appuis de grandeur. Les objets scolaires sont mobilisés par les acteurs, enseignants comme élèves, pour actualiser le principe de grandeur auquel ils se rapportent. Un autre élément rapproche le monde scolaire du concept de cité : les cités ne décrivent pas le monde tel qu'il est mais tel qu'il devrait être. Le titre de l'ouvrage Boltanski[11] *Prime éducation et morale de classe* rend compte de la volonté des institutions publiques à façonner les agents sociaux qu'elles prennent en charge. La puissance normative exercée par l'Ecole se retrouve dans ce titre. Dans ce contexte, l'Ecole n'était donc pas à l'épreuve des faits. Son principe commun d'égalité des chances est contenu dans des objets, dont la puissance symbolique est reconnue et validée par tous.

La constitution de cette idée d'égalité des chances comme idéal de référence est difficile à dater. Derouet[12] l'a fait remonter aux principes mis en avant par les Lumières ainsi qu'à la Révolution Française. Dans *Ecole et justice,* l'auteur associe l'idée d'égalité des chances à une application scolaire du principe d'égalité des droits de la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen de 1789. Ce n'est toutefois qu'après la Première Guerre mondiale que l'égalité des chances devient un principe organisateur fort, sur la base duquel s'organise l'instruction. En effet, la cohabitation au front des jeunes Français issus des différentes régions a permis de mesurer que l'objectif d'intégration, objectif premier de la création des premiers réseaux scolaires, a été atteint. Concrètement, l'égalité des chances devait s'incarner sous la forme d'un socle scolaire commun de six à quinze ou seize ans. Le projet mettra toutefois un demi-siècle à se réaliser, et au moment même où le projet se finalise par le collège unique de la réforme Haby en 1975, la croyance en la capacité de l'Ecole à conjurer les inégalités sociales en matière de réussite scolaire est déjà largement entamée.

### *L'émergence d'une culture critique*

Le point de départ de cette culture critique est le basculement de Mai 68. Hormis des revendications politiques et syndicales, le mouvement renvoie également aux déceptions de la démocratisation scolaire. Toutefois, le principe d'égalité des chances a assez bien résisté à la critique des idées pendant plusieurs décennies, et cela même après les événements de Mai 68. Cette résistance idéologique, à la remise en cause pleine et entière du principe d'égalité des chances, s'explique par le fait que les critiques adressées restent de l'ordre du discours et les groupes dont elles émanent ne bénéficient pas de crédit suffisant pour faire entendre leur

[11] Boltanski, L. (1969). *Prime éducation et morale de classe.* Paris : Editions de l'EHESS.
[12] Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*. Paris : Métailié.

point de vue[13]. L'objectif d'égalité des chances reste donc pendant longtemps un référent, sans doute perfectible, mais légitime, avant d'être ouvertement critiqué à partir de la moitié du XX$^{ème}$ siècle.

La remise en cause du principe organisateur du système scolaire viendra des faits plus que des idées. La production de preuves légitimes contre l'état du système scolaire en place a été rendue possible par l'INSEE qui, à partir des années 1950, édite des statistiques sur l'origine des parents et la position sociale des enfants. L'existence de ces catégories statistiques fiables a rendu possible une évaluation de l'impact réel de l'Ecole sur la mobilité sociale. Les données produites montrent que, face à ce que Cros appelle « l'explosion scolaire »[14], l'Ecole unique ne peut plus tenir ses promesses.

Cette « explosion » correspond à l'augmentation exponentielle des effectifs scolaires suite à la volonté d'une partie des familles de faire valoir leur égalité des chances, comme le montre l'accroissement de l'accès à la sixième dès avant les réformes gaullistes[15]. Dès lors que la preuve était faite que l'Ecole faillait à sa mission d'égalité des chances, celle-ci a été largement remise en cause. L'épreuve empirique vient finalement interroger la pertinence de ce qui s'apparente désormais à un « idéal » de l'égalité des chances. En ébranlant la référence commune d'égalité des chances, la culture critique a fait entrer dans le débat des éléments qui en étaient traditionnellement exclus. S'ouvre alors une période de « culture critique », pendant laquelle les pistes ouvertes par d'autres principes et ordres du monde sont explorées, sous les traits de thèses appelant à la restauration de l'ordre traditionnel ou d'ouvrages de dénonciation des dysfonctionnements du système scolaire.

Une fois l'idéal d'un élève dont la scolarisation serait indépendante de son origine sociale mis à mal par la connaissance désormais fine de la composition sociale des classes, s'est posée la question des conditions réellement offertes par l'Ecole pour permettre à tous de réussir. L'institution scolaire s'est ainsi attachée à prendre en considération les différences de dotation des familles face aux exigences imposées par la culture scolaire et les incidences de l'origine sociale sur la réussite scolaire. Cette culture critique du début des années 1970 s'est peu à peu imposée comme la culture « normale » diffusée par l'enseignement[16].

[13] Il s'agit par exemple de discours portés par des représentants religieux ou encore par un communisme radical.
[14] Cros, L. (1961). *L'explosion scolaire*, Paris : CIUP.
[15] Cette volonté des familles doit néanmoins être nuancée, comme le montre la résistance et la méfiance par rapport à l'école de la bourgeoisie d'une partie des familles ouvrières ou encore l'incompréhension et le mauvais usage d'autres familles des réformes des années 1960.
[16] Derouet, J-L. et Dutercq, Y. avec Mallet. D. (1998). *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ?* Paris : INRP.

### *L'introduction d'une « logique de marché »*

Depuis les années 1980, l'introduction progressive de principes philosophiques et organisationnels propres à ceux du marché est un discours récurent pour expliquer les dysfonctionnements et les problèmes auxquels le monde scolaire est confronté. Aussi avons-nous choisi de parler de « logique de marché » entre guillemets car il s'agit bien là d'une expression générique qui recouvre des problématiques aux enjeux différents (Dubet, 2002).

En premier lieu, l'introduction d'une « logique de marché » fait explicitement référence à l'introduction d'éléments de concurrence au sein du système scolaire. Dans sa version la plus extrême, elle vise la création d'un véritable marché scolaire au sein duquel s'appliquent les règles d'une concurrence pure et parfaite[17]. Dans les faits, il est surtout question d'une concurrence entre les établissements d'un même marché scolaire local[18]. La notion de concurrence n'est pas une notion totalement inédite du monde scolaire. Toutefois, cette concurrence se jouait auparavant essentiellement entre élèves d'une même classe, ou d'un même établissement, alors qu'elle se joue désormais entre établissements d'un même bassin scolaire. Quel que soit le sens attribué à l'introduction d'une « logique de marché », cette dernière se focalise sur les palmarès d'établissements qui paraissent régulièrement[19].

Tous ces éléments nouveaux ont dans un premier temps été considérés comme des exceptions voire aberrations locales, sans que ces dernières ne remettent en cause le principe organisateur fort de l'éducation. Or, la multiplication de ces faits a peu à peu remise en cause l'organisation en cours à l'Ecole, car ces éléments interrogeaient trop fortement la cohérence du modèle. C'est en cela qu'ils peuvent être qualifiés d'épreuves (Boltanski & Thévenot, 1991).

De nombreuses « crises », ou épreuves, jalonnent l'histoire de la construction du système éducatif contemporain, sans pour autant qu'il soit possible de parler de « rupture » pour aucune d'entre elles. Il s'agit plutôt d'une succession de moments où l'ordre scolaire a révélé sa vulnérabilité, sa plasticité voire sa réversibilité. De même, la multiplication d'ouvrages, plus ou moins étayés et plus ou moins politisés, a largement contribué à ouvrir le débat sur la légitimité du modèle scolaire en place. Les discours critiques ont dénoncé le fait

[17] Cf. les travaux économiques de Frank Knight. Knight, F. (1921). *Risk, uncertainty and profit*. Boston : Houghton Mifflin.

[18] Concurrence qui prend la forme d'une offre scolaire capable de recruter les meilleurs élèves en proposant des options soit scolairement très valorisées (langues rares, classes préparatoires aux grandes écoles dans l'établissement) soit innovantes (cursus bilingue ou arts plastiques).

[19] On peut d'ailleurs s'interroger sur les critères de classement. Ces derniers se centrent sur le taux de réussite au baccalauréat, le taux de redoublement, le type d'études supérieures poursuivies, *etc*. Ces critères rendent compte d'une certaine vision du monde scolaire. L'exercice de palmarès suppose en effet le recours à des items comparatifs, forcément synthétiques, sous forme de taux. La notion même de palmarès exclue des éléments rentrant en compte pour mesurer la réussite d'un parcours scolaire. Pour ne citer que ceux là, des modèles moins utilitaristes défendent la notion de bien-être de l'enfant.

que la promesse scolaire n'était pas tenue et, qu'au contraire, l'Ecole reproduisait, voire empirait, les inégalités sociales. Le pluralisme des modèles scolaires apparaît parallèlement à cette perte de légitimité de l'idéal d'une Ecole égalitaire et productrice de mobilité sociale.

### *Pluralisme des modèles scolaires*

L'apparition conjointe de plusieurs modèles scolaires est liée au contexte particulier des années 1980. En effet, l'émergence de problématiques sociales au sein des établissements a donné lieu à des efforts considérables de la part du monde éducatif pour intégrer ces nouveaux éléments, et les mettre en cohérence afin de trouver une définition du bien commun qui permette de les intégrer tous, ou du moins de suspendre le débat. La période de controverse du modèle scolaire a donc été suivie d'une phase d'exploration de nouveaux principes de légitimité. Les nouveaux modèles scolaires cherchent à intégrer les éléments inédits, en leur accordant plus ou moins d'importance dans leur vision de ce que doit être, doit faire et doit permettre l'institution scolaire.

Les différentes politiques éducatives mises en place depuis la seconde moitié du XX$^{ème}$ siècle peuvent donc se réclamer de plusieurs modèles scolaires. Le modèle dit de « l'intérêt général » est le modèle le plus ancien et date des lois Ferry. Défendu par les traditionalistes républicains de gauche et droite, il ne va pas résister aux chocs scolaires des années 1960. Pour sa part, le modèle « communautaire » est l'idiome de l'Ecole nouvelle, issu de certains mouvements de Mai 68, et fut développé par des pédagogues novateurs. Il propose un soutien affectif et moral à l'enfant dans le but de contribuer à son épanouissement. Il est soutenu par la « nouvelle gauche » et certains libéraux modérés, car le modèle met en avant la décentralisation. Le modèle de « la créativité », également rattaché à l'Ecole nouvelle, prône une pédagogie libertaire, productrice de spontanéité de l'enfant, contre la normativité scolaire. De son côté, le modèle « de l'efficacité » repose sur les dispositifs des technologies éducatives et les pédagogies de la maîtrise dans lesquels les enseignants modernistes s'y reconnaissent. Enfin, le modèle « marchand » correspond à l'adaptation de règles entrepreneuriales à l'Ecole (type concurrence et management). Dans un premier temps, il rallie la droite libérale puis quelques franges de la gauche moderniste. Ces modèles, non exhaustifs, peuvent se combiner entre eux, contribuant à brouiller les missions contemporaines de l'action scolaire pour les acteurs éducatifs.

Les principes organisateurs se suivent dans le temps, là où les modèles de référence sont en concurrence au même moment. La concurrence actuelle entre ces modèles démontre l'incapacité de l'administration centrale à imposer un modèle consensuel à tous, visant des objectifs communs. Le défi que constitue la définition de valeurs communes, et si possible universelles, à l'Ecole traverse toute l'histoire politique et sociale de l'institution scolaire, sans

qu'aucune législature ne parvienne totalement à clore le débat. Les grands changements dans la composition sociologique des enseignants incarnent d'ailleurs, les évolutions constantes des missions attribuées à l'institution scolaire (Chapoulie, 1987). La cité scolaire est, en effet, portée par ceux qui la composent. Il nous semble donc opportun de considérer les enseignants en tant que groupe professionnel afin de donner à voir l'évolution du groupe, ainsi que sa capacité à peser sur l'organisation du monde scolaire.

## 1-2 Les enseignants comme groupe professionnel

Dans notre recherche, il s'agit d'aborder les enseignants d'abord comme un groupe professionnel proche des groupes dont l'écologie est particulièrement liée à l'Etat, puis de montrer quelques traits saillants de ce groupe particulier. Pour ce faire, la sociologie des professions est un point de départ pertinent.

### *Enjeux associés à la professionnalité enseignante*

Le groupe professionnel des enseignants partage des enjeux de professionnalité avec d'autres professions, en particulier celles qui, comme les professeurs, sont composées de fonctionnaires d'Etat et reposent sur une relation directe avec le public qu'elles prennent en charge.

#### *Evolutions théoriques dans l'analyse des groupes professionnels*

En ce qui concerne les évolutions théoriques en sociologie des professions, plusieurs courants de pensée ont fait évoluer l'appréhension des professions (Dubar & Tripier, 2005).

Dans un premier temps, dans les années 1950-1960, la sociologie des professions est traversée par un courant d'analyse fonctionnaliste et un courant interactionniste. Les écrits de Durkheim, Carr-Saunder et Wilson ainsi que ceux de Parsons peuvent être classés parmi les fondamentaux des analyses fonctionnalistes. La sociologie interactionniste des groupes professionnels est pour sa part représentée par Hugues et ses continuateurs, Becker, Strauss et les sociologues de Chicago. Les analyses interactionnistes prolongent en les complétant les analyses de type fonctionnaliste. Chaque auteur apporte un renouveau conceptuel en affinant ou développant de nouvelles notions : la licence et la mandate ainsi que la carrière

chez Hughes[20], les segments professionnels et les mondes sociaux chez Becker[21] et l'ordre négocié chez Strauss[22].

A partir de la fin des années 1960, le débat entre fonctionnalistes et interactionnistes cède le pas à des nouvelles théories inspirées du marxisme et des travaux de Max Weber. Ces approches privilégient les facteurs et les explications économiques aux approches vocationnelles précédentes. Dans ces théories, le fait professionnel est abordé comme constitutif de l'organisation sociale à laquelle il appartient.

Dans les années 1980, les questionnements se renouvellent et se fixent sur une plus grande prise en compte du caractère historique des professions. En tant que constructions historiques, les professions sont contingentes du contexte dans lequel elles prennent place. Cette perspective historique invite les chercheurs à la comparaison : de l'état de la profession à différents moments de l'histoire ou d'une même profession dans diverses sociétés. Bien qu'il faille se garder d'un relativisme total, notons que dans cette perspective, la distinction entre « profession » et « occupation » perd de son intérêt épistémologique.

En effet, dans une période relativement récente, on assiste à un double mouvement renversé de déprofessionnalisation des « professions » et de professionnalisation des « occupations »[23]. À partir de 1990, les travaux Friedson[24] plaident pour un retour aux fondamentaux. L'auteur oppose les fondamentaux, qu'il définit comme ce que font les professionnels, c'est-à-dire leurs savoirs spécifiques, leurs ressources et leurs contraintes dans le maintien de leur professionnalité, à une définition des professions qui se ferait par « décret », c'est-à-dire de manière normative avec l'appui de classification conceptuelle ou d'un dispositif légal[25]. Selon nous, le groupe professionnel des enseignants s'inscrit dans ces deux perspectives, du fait de son appartenance à un corps d'Etat.

***Des enseignants fortement lies à l'Etat : entre pouvoir et devoirs***

L'enjeu des relations entre Etat et profession a été pointé par de nombreux sociologues (Dubar, 2005 ; Lucas & Longuenesse, 1994). La genèse de ces groupes professionnels est calquée sur la construction d'un Etat moderne.

[20] Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : Edition de l'EHESS.
[21] Becker, H. (1963). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
[22] Strauss, A. (1992). *La Trame de la négociation.* Paris : L'Harmattan.
[23] Dubar, C. et Lucas, Y. (1994). *Genèse et dynamique des groupes professionnels.* Lille : Presses Universitaires.
[24] Friedson, E. (1986). *Professional Powers*. Chicago: University Press.
[25] Par ailleurs le double mouvement de déprofessionnalisation des uns et de professionnalisation des autres amène les sociologues à repenser, réaménager plutôt, leurs nomenclatures des groupes professionnels. Dans ce sens, Evetts propose deux catégories inédites de « professionnalisme professionnel » et de « professionnalisme occupationnel ». La première catégorie recouvre les groupes professionnels autonomes et gérés par les pairs, groupes qui perdent de leur importance numérique, et la seconde catégorie correspond aux professionnels qui dépendent de leur employeur. Evetts. J (2003). The Sociology of Professional Group: new questions and different explanations. *Knowledge, Work and Society, 1, p. 10-18.* Repris par Dubar, C. et Tripier, P. (2005). Op. cit.

Pour se constituer en organe d'autorité légitime, l'Etat s'est peu à peu séparé de la société, instaurant des règles d'expertise pour l'administration, la gouvernance et le contrôle de la nation. Cette séparation de l'Etat et de la société correspond, par ailleurs, à un affaiblissement des structures traditionnelles au profit d'une relation Etat-citoyen normalisée sur la base de valeurs scientistes (Foucault, 1975). Un constat que Durkheim fait également sous la forme d'une disparition progressive des corps intermédiaires et d'une montée de l'anomie.

La réglementation des professions reprend cette idée d'une séparation avec la société, tout en se conformant aux règles d'Etat. De cette double médiation découle l'autonomie de certaines professions. Longuenesse[26] met en perspective l'évolution du social et l'évolution des sciences et des techniques avec l'identité professionnelle. L'autonomie mandatée par l'Etat passe par un contrôle de la formation par le groupe professionnel. La formation (ses modalités, ses lieux, son prestige, *etc*.) joue directement sur l'identité professionnelle (sa création et son évolution). Par exemple, Friedson porte son intérêt sur les professions dans les organisations dont les règles formelles ne suffisent pas à définir le travail. Aussi les professionnels disposent-ils d'un pouvoir discrétionnaire important. Notons que cette relative autonomie n'est pas synonyme de pouvoir. Pris individuellement, les professionnels n'exercent aucun contrôle sur la définition des règles de la profession. A l'image de Champy[27], nous souhaitons compléter ce point de vue.

Il semble que pour certains segments de la profession enseignante, à savoir les acteurs intermédiaires, chargés de « remonter » les infos et les contraintes locales, ainsi que pour une partie des enseignants, il leur est possible de participer à la définition des règles dans leur quotidien professionnel. En effet, L'Etat moderne de la III$^{eme}$ République s'est appuyé sur certains groupes professionnels afin de se construire. Les enseignants, médecins, ingénieurs ont été mandatés comme « missionnaires » par un Etat qui régule la formation et le prestige social associés à la fonction. Il s'agit d'un modèle d'Etat étato-corporatif[28] qui a organisé la structuration des groupes professionnels[29]. Ces professions, qui correspondent aux groupes intermédiaires décrits par Durkheim, ont un rôle de régulation que leur a délégué l'Etat. Les groupes professionnels sont à la fois définis par des compétences propres et par leur fonction sociale de régulation.

De cette double caractéristique découle une exigence de mettre leurs compétences monopolistiques au service de l'intérêt général, d'où l'importance de l'éthique et de la

[26] Longuenesse, E. (2010). Les comptables libanais : experts-comptables ou Certified Accountants ?. In V. Boussard, D. Demazière, & P. Milburn (Ed.), *L'injonction au professionnalisme : analyses d'une dynamique plurielle* (pp. 91-102). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
[27] Champy, F. (2009). *La sociologie des professions.* Paris : P.U.F.
[28] Rosanvallon, P. (1990). *L'Etat en France de 1789 à nos jours*. Paris : Le Seuil.
[29] A titre d'exemple la création du système des Chambres professionnelles (Chambres de commerce, des manufactures, fabriques, *etc*.) au cours du XIX$^{ème}$ est d'initiative publique.

déontologie professionnelle pour ces groupes professionnels. Le rapport d'autonomie des professions libérales ou constituées en corps est donc un rapport d'autonomie concédée. L'Etat accorde un statut autonome, sous réserve que ces professions remplissent une partie du contrat social. En l'absence de cette « contrepartie », l'Etat peut revenir sur l'autonomie de la profession considérée. Les professions libérales sont donc, *in fine*, soumises à une autorité importante de l'Etat. A cette autorité nationale se rajoute une autorité supranationale. En effet, l'organisation des professions est désormais soumise à un cadre européen qui se charge de « lisser » les cadres d'action d'une même profession à l'échelle du territoire européen.

L'appartenance des enseignants au corps des fonctionnaires constitue la première dimension selon laquelle cette recherche appréhende les enseignants. Cette première dimension met en lumière leurs savoir-faire spécifiques et l'importance sociale du groupe professionnel enseignant. Ce travail appréhende également les enseignants selon une seconde dimension. En effet, afin d'actualiser l'évolution largement décrite du métier d'enseignant d'une activité de classe moyenne à un métier déclassé (Chapoulie, 1987 ; Hirschhorn, 1993 ; Van Zanten, 1999), cette recherche souhaite traiter d'une conséquence plus récente de cette évolution.

***L'enseignement, un métier de la relation***

Les contenus des paragraphes suivants reposent en grande partie sur les ouvrages de Demailly, *Politiques de la relation* et de Dubet, *Le déclin de l'institution.* Ce large recours s'explique par le peu de références actuellement disponibles en langue française sur cette nouvelle manière d'aborder les métiers pour lesquels la relation à autrui tient une place plus ou moins importante, mais jamais négligeable. Face à la montée en puissance de ces métiers de la relation, Demailly propose un retour sur ce nouveau « genre » professionnel. La constitution socio-historique de ce genre soulève des enjeux inédits et, surtout, invite à porter un regard original sur ces professions et la manière de les étudier.

Les métiers de la relation sont faits « de contact, de chaleur, voire de conflits, en tous cas de rencontres. [Et ils s'opposent] à la sécheresse de la technique, de la matière, du chiffre ou du papier » (Demailly, 2008, p.19). De plus, Le métier relationnel « articule étroitement une expertise, un positionnement éthique et des pratiques d'interaction » (Demailly, 2008, p.19). Le métier d'enseignant apparaît à mi-chemin de ces deux images, entre une fonction administrative lourde et routinière, et un contact aussi quotidien qu'imprévisible avec des élèves qui sont toujours des « jeunes » avant d'être des « scolarisés ».

Une autre spécificité des métiers de la relation est pertinente pour notre population enseignante. Les métiers relationnels impliquent toujours une dimension éthico-politique forte. L'éthique est une partie intégrante de la *praxis* de ces métiers. Dans le même ordre d'idée, les caractéristiques personnelles du professionnel affectent plus grandement son activité

professionnelle que dans un métier fortement technique. Au-delà de l'impact de cet éthos sur la manière d'orienter le changement chez autrui, cette « touche personnelle », dés lors qu'elle ne se fait pas dans une visée esthétique, a plusieurs conséquences : sur la manière de former au métier (comment enseigner le personnel ?), et sur les manières d'évaluer la qualité du travail (comment mesurer le « don » ?).

Cette « part de soi » apporte également une normativité importante dans les conduites. Les enseignants qui appréhendent leurs élèves par rapport à leurs positions respectives dans l'espace social en sont une illustration. Les enseignants de classe moyenne ne « traitent » encore pas de la même manière les élèves issus de classes populaires et les élèves issus de la bourgeoisie[30]. A ce titre, l'importance prise par l'aspect relationnel provient, selon nous, d'un second mouvement d'hétérogénéité du public scolaire. Après un premier mouvement de diversification sociologique verticale du public, les enseignants doivent désormais faire face à une diversification horizontale, c'est-à-dire qui concerne les aspirations et les missions qui sont attribuées à l'institution publique par leur public.

Ces deux perspectives, à la fois salariés de l'Etat et professionnels en relation, permettent, selon nous, de couvrir la complexité du métier d'enseignant qui se situe entre une obligation de service public et une gestion individuelle de la classe. En dehors de cet aspect relationnel, dont nous soulignons qu'il est encore peu analysé en tant que tel pour les enseignants, ces derniers sont à considérer comme une « classe » à part.

## *Une « classe » à part*

Ce travail de recherche souhaite ici dresser un portrait de la population enseignante contemporaine qui insiste sur plusieurs éléments constitutifs de leur professionnalité. Nous qualifions les enseignants de classe « à part » car ils donnent l'impression d'un isolement, à la fois par rapport à leur ministère de tutelle et aux autres acteurs de l'établissement, et à la fois dans l'exercice quotidien de leur métier, seul face aux élèves.

### *De l'usage du terme générique d' « enseignant »*

Ce n'est qu'à partir des années 1980, qu'apparaît une représentation des enseignants en « tous collègues » au sein du récent collège unique[31]. Dans les faits, l'identité enseignante est aussi bien alimentée collectivement qu'individuellement. La constitution des enseignants en catégorie singulière est tout autant le résultat de l'histoire sociale que des parcours individuels au sein de cette histoire sociale.

[30] Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : P.U.F.
[31] Dutercq, Y. (1993). *Les professeurs*. Paris : Hachette Éducation. (p.27).

A travers un retour sur l'usage du terme d'« enseignant » quel que soit le statut, la discipline et le niveau de recrutement, Hirschhorn[32] montre les enjeux associés à l'usage d'une expression aussi générique. Comme pour les cadres étudiés par Boltanski[33], ou les travailleurs sociaux chez Ion et Tricart[34], cet usage d'un terme générique sert des intérêts de définition du groupe et donne à voir l'évolution du groupe professionnel dans l'espace social.

Après les années 1950, l'appellation de « professeur » se diffuse largement et désigne un ensemble de réalités diverses[35]. Le terme d' « enseignant », comme générique au corps professoral, apparaît à partir des années 1960, au moment où la massification scolaire s'est traduite par une promotion interne des instituteurs, futurs professeurs d'enseignement général des collèges (PEGC) à partir de 1969. La généralisation du terme vient également de l'homogénéisation des parcours scolaires primaire puis secondaire. Avec la massification de ce type de parcours, les acteurs de l'institution scolaire ont eux-mêmes été agglomérés sous une même bannière.

Pour autant, les enseignants d'aujourd'hui ont presque en commun de ne pas se ressembler. Les membres du corps enseignant se réclament d'une multitude de figures contemporaines de « l'enseignant ». Les nombreuses images médiatiques, entretenues par la diffusion de témoignages d'enseignants[36], illustrent les multiples facettes de la représentation que les enseignants ont d'eux-mêmes. Ces images données se conjuguent à la diversité des situations : différence de statut, d'établissement, de matière, de pédagogie, *etc*. L'importante différenciation interne au monde éducatif est une donne contemporaine avec laquelle l'administration centrale doit composer, après que de nombreuses études de cas l'aient déjà constatée[37]. Cette différenciation représente d'ailleurs un enjeu pour l'Etat central, que cela soit en termes de richesse exploitable et non exploitée, ou en termes de frein ou de levier à l'action éducative. L'instauration d'une formation unique en Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) participe de cette tentative d'uniformisation, en proposant une professionnalité qui deviendrait commune à tous.

[32] Hirschhorn, M. (1993), *L'ère des enseignants*. Paris : P.U.F.
[33] Boltanski, L. (1982). *Les cadres, formation d'un groupe social*, Paris : Ed. de Minuit.
[34] Ion, J. et Tricart, J.-P. (1985). Une entité professionnelle problématique : les travailleurs sociaux. *Sociologie du travail, 2*. (pp. 137-153)
[35] Girault, J. (1996). *Instituteurs, professeurs, Une culture syndicale dans la société française (fin XIX$^{ème}$-XX$^{ème}$ siècle)*. Paris : Publication de la Sorbonne. (p. 39)
[36] Comme celui de Jean-François Mondot : Mondot, J.-F. (2002). *Journal d'un prof de banlieue*. Paris : J'ai Lu.
[37] Rochex, Y. et Roger, J.-L. (1993). Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions : problématiques pour une recherche. *Société française, n° 45, hiver 1992-1993*. (pp. 11-18).

***Création des IUFM et professionnalité commune***

La teneur de la formation des enseignants s'est considérablement transformée ces trente dernières années[38]. Le contexte de création des IUFM est celui d'une structure interne du public scolaire profondément modifiée. A ce moment, au sein des établissements de second degré[39] cohabitent des enseignants aux statuts divers. Cette cohabitation forcée pose la question de la hiérarchisation et de la légitimité respective de chaque statut face à l'hétérogénéité des nouveaux profils de scolarisés. La mutation sociologique des effectifs scolaires vient buter contre une longue tradition de centralisation et de standardisation de l'enseignement du second degré. Le moment de création des IUFM, à la fin des années 1980, coïncide également avec l'émergence du discours de la « revalorisation » chez les enseignants du second degré.

Ce contexte est propice à la création d'un système de formation et de recrutement modernisé du corps enseignant. La loi d'orientation sur l'éducation crée ainsi des IUFM qui remplacent les écoles normales et les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) à partir de la rentrée 1991. Les nouveaux IUFM redéfinissent la professionnalité enseignante sur la base de la gestion des enseignements et des situations d'apprentissage[40]. De même, sont intégrées à la formation la gestion de la relation éducative, l'aide aux projets des élèves et la responsabilité collective à l'égard du fonctionnement de l'institution. L'examen des contenus d'enseignement montre que ces nouvelles institutions ont du mal à faire des choix pertinents parmi l'ensemble des savoirs de référence en sciences humaines, autres que la dialectique qui connaît un succès considérable. Un autre point de difficulté concerne le développement de programmes de recherche permettant d'articuler théories et pratiques scolaires[41].

Il s'agit là néanmoins d'un tournant dans la perspective du métier d'enseignent. L'enseignant ne doit plus seulement être un spécialiste de sa discipline. Sa professionnalité recouvre désormais des compétences en didactique disciplinaire, en pédagogie, en psychologie de l'enfant, ou encore sur l'utilisation technique de supports pédagogiques innovants. Cette évolution fait émerger une nouvelle figure de l'enseignant. La figure de l'homme cultivé, centré sur la maîtrise de la discipline et le savoir en soi, ayant l'enseignement pour vocation, est supplantée par la figure du praticien expert.

[38] Guibert, P., Lazuech, G., et Rimbert, F. (2007). Devenir professeur du secondaire : normalisation ou métissage identitaire. In A. Gonnin-Bolo (Ed.), *Parcours professionnels entre contraintes et plaisir* (pp.27-52). Paris : Armand Colin.

[39] Organisés en trois filières, dites « groupes de sections », par le décret d'août 1963.

[40] Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin. (2ème édition revue et actualisée).

[41] Perrenoud, P. (1998). Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres ? In R. Bourdoncle & L. Demailly (Ed.), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 175-191). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

De plus, l'activité pédagogique prend une nouvelle orientation. Désormais celle-ci vise des buts pragmatiques, autrement dit une utilité formatrice et sociale de la discipline enseignée. Pour autant, les jeunes enseignants ne se montrent pas forcément attirés vers une formation pédagogique générale par rapport au versant disciplinaire de leur formation. Au moment de leur formation, les aspects disciplinaires supplantent les savoirs pédagogiques ou didactiques. Ce n'est qu'une fois en poste que la résolution de problèmes non disciplinaires se pose réellement à eux. Par conséquent, il s'agit d'une résolution généralement in situ, fondée sur le quotidien vécu et les savoirs experts produits[42]. Sur cette dimension, les professionnels les plus jeunes viennent interroger l'ancienne professionnalité. Le renouvellement générationnel important pose ainsi la question de la cohabitation des enseignants et de la manière dont les nouvelles générations renouvellent l'éthos enseignant[43].

***Un renouvellement générationnel***

De manière générale, la différence entre jeunes et anciens s'ajoute à d'autres clivages internes à l'équipe pédagogique, qui comprend déjà les enseignants et le personnel éducatif. Cela dit, dès lors qu'il est question de la réception des TPE, l'appartenance générationnelle devient une variable explicative. Notre parti-pris d'insister sur les jeunes entrés dans le métier se justifie par le fait que ce sont parmi eux que se trouve le plus d'enseignants non seulement volontaires, mais aussi mobilisés en faveur de cette pratique pédagogique.

Une première caractéristique importante distingue les néo enseignants de leurs aînés. Pour ces derniers, le passage du statut d'élève à celui de professeur est vécu comme un *continuum*, tandis que les « nouveaux » n'imaginaient pas que les difficultés des « premières fois » allaient se poursuivre. La dimension interpersonnelle intervient également avec plus de force auprès des générations d'enseignants les plus récentes. Au plan pédagogique, les néo enseignants séparent ce qui relève des caractéristiques personnelles intransmissibles, et ce qui relève des pratiques didactiques transmissibles. En effet, les néo enseignants sont plus à même d'accepter les élèves comme ils sont que leurs aînés, du fait notamment de leur proximité avec eux.

On retrouve chez les néo enseignants la conviction que le bon professeur doit sa maitrise du métier avant tout à ses qualités personnelles et relationnelles, relativisant ainsi le rôle de la formation en IUFM dans l'acquisition du métier[44]. Dans le même ordre d'idée, seule une frange minoritaire du corps enseignant sépare le métier de la personne et voit dans le

[42] Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
[43] Rayou, P. et Van-Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
[44] Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (1996). *Les nouveaux enseignants du second degré sortis des instituts universitaires de formation des maîtres en 1993*. Vanves : Direction de l'évaluation et de la prospective.

métier un ensemble de savoir-faire qui s'acquiert. Par ailleurs, néo comme anciens se posent la question de la tonalité de la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Cette relation s'équilibre entre une relation de type intellectuelle et une relation à teneur affective. Cependant, une nouvelle éthique développée au sein des jeunes générations d'enseignants porte sur l'importance accordée au respect mutuel dans la relation aux élèves. La mise en avant de l'équité, plus que du principe de justice, devient centrale ; De même que l'intériorisation et la mise en pratique d'une relation qui place l'élève au centre du rapport pédagogique.

Cette évolution des valeurs professionnelles initiée par les jeunes enseignants prend place dans une problématique plus générale de l'évolution de l'éthique professionnelle des métiers de l'humain et de la relation, au même titre que les infirmières et les métiers du social[45]. Traduite dans le milieu enseignant, il s'agit de faire face à l'hétérogénéisation grandissante du public scolaire. En pratique, cette hétérogénéité rend nécessaire d'appliquer au cas par cas des règles pourtant générales. En ce sens, les nouveaux enseignants développent une jurisprudence, des « universels en contextes »[46], jamais totalement stabilisée.

Enfin, si les nouveaux entrants dans le métier et les enseignants plus expérimentés partagent l'idée que le métier suppose un engagement personnel, les néo enseignants font preuve d'un engagement collectif moindre. Les syndicats semblent aussi indispensables qu'inadéquats. Indispensables, car ils continuent d'assurer des fonctions d'information et de défenses des intérêts professionnels, mais inadéquats, parce qu'ils ne prennent pas en compte la nouvelle complexité du métier. De même, les jeunes enseignants présentent une plus grande flexibilité professionnelle. Plus mobiles dans leurs affectations, ils ont un rapport plus distancié quant à leur appartenance à l'institution scolaire, qui leur permet d'appréhender leur carrière comme une succession d'expériences[47]. Si les néo revisitent les valeurs éducatives et l'ethos professionnel enseignant de manière active, pour leurs prédécesseurs, il s'agit le plus souvent de changements subis.

L'Ecole et le groupe professionnel enseignant ont donc subi conjointement des évolutions nombreuses et polymorphes. L'institution comme les acteurs qui la composent partagent une même instabilité concernant l'élaboration d'une définition commune de leurs missions. L'un et l'autre poursuivent en effet des enjeux différents, que les sociologies du syndicalisme enseignant viennent éclairer.

[45] Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation, Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles.* Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. ; Dubet, F. (2002). Op. cit.
[46] Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Le Seuil.
[47] Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.

# 2. Mobilisation et syndicalisme enseignant

Le monde enseignant est un terrain privilégié du syndicalisme. Le taux de syndicalisation y reste plus important que dans les autres secteurs et les syndicats bénéficient encore d'un fort crédit aux yeux des enseignants. Un crédit de fait, tant la présence et l'action syndicales semblent naturalisées dans le monde enseignant. Ce rapport aux syndicats est d'ailleurs le même chez les syndiqués que chez les non syndiqués. C'est pour cette raison, notamment, que le titre de cette partie fait une distinction entre mobilisation et syndicalisme.

L'objectif poursuivi dans cette seconde partie est de disposer d'outils pour l'étude des mouvements collectifs dans le corps enseignants. Cette présentation débutera par une analyse des mouvements sociaux en tant que forme particulière d'action collective, avant de donner un éclairage sur les ressorts contemporains de la mobilisation.

## 2-1 Le syndicalisme enseignant à la lumière des théories contemporaines de l'action collective

Ce travail de recherche inscrit le syndicalisme dans le cadre des théories de l'action collective. Ces travaux sont, selon nous, pertinents pour comprendre la nature particulière du syndicalisme enseignant.

### *Une forme particulière d'action collective*

Dans les travaux de Dunlop[48], le travail industriel est régi par les règles issues de l'interaction de trois entités qui sont les employeurs, les salariés et agences gouvernementales. La production de ces règles est influencée par l'idée que chacun se fait de son propre rôle et de celui des deux autres. L'état de développement de la technologie et les rapports de force entretenus interviennent également pour analyser les relations professionnelles. Il s'agit là d'un schéma clairement fonctionnaliste.

Chez Hirschman[49], l'action collective est rapprochée des comportements possibles du consommateur mécontent. Celui-ci peut protester (*Voice*), avoir un comportement de fuite ou de retrait (*Exit*), ou encore rester fidèle (*Loyalty*). Dans *Bonheur privé et action publique* (1988), le sociologue complète son analyse en introduisant une distinction entre les biens marchands, qui suscitent une attitude utilitariste des individus, et les activités hors marché,

[48] Dunlop, J.-T. (1993). *Industrial relations systems.* Boston : Harvard business school press.
[49] Hirschman, A. (1972). *Face au déclin des entreprises et des institutions*. Paris : Éditions ouvrières.

pour lesquelles une part plus ou moins importante d'affectivité entre en compte. Du fait de l'absence de marché, et donc de fixation de prix, le bénéfice de ces activités est mal évalué par les individus ne disposant d'aucun barème. Aussi l'action collective est-elle surestimée quand aux bénéfices qu'elle engendre. Ce qui a pour conséquence d'engendrer de la déception et donc un repli sur la sphère privée. Au niveau macro, la société passe ainsi de phases d'engagement intense à des phases de retrait sans jamais trouver l'équilibre.

A partir des années 1980, un nouveau schéma d'analyse de l'action collective, importé des Etats-Unis, devient un des paradigmes contemporains les plus dynamiques dans l'approche des mouvements sociaux. Snow constitue une des figures marquantes de ce courant de « l'analyse des cadres »[50]. Cette analyse des « cadres » va puiser ces sources théoriques chez Goffman[51]. Selon lui, « toute définition des situations est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif. Le terme "cadre" désigne ces éléments de base. L'expression "analyse de cadres" est, de ce point de vue, un mot d'ordre pour l'étude de l'organisation de l'expérience » (Goffman, 1991, p.19). Si ces cadres stabilisent pour un temps la lecture du contexte social par les acteurs, ils supportent également ce que Goffmann appellent des déplacements. L'analyse des mouvements sociaux à partir de la notion de « cadres » implique que les mouvements de cadres ont un sens pour les acteurs, qu'ils soient « producteurs de signification »[52]. Cette perspective vise l'analyse des processus d'alignement de cadre, c'est-à-dire l'homogénéisation de la façon dont sont perçus les événements par l'ensemble des militants, sympathisants, opposants ou observateurs.

Chez Becker[53] l'action collective est même l'équivalent de la société. Plus précisément, la société est le résultat de l'action collective. Avec cette équation, Becker apporte une nouvelle précision à la notion d'action collective. Les participants aux actions collectives ne sont pas aveuglés, c'est-à-dire qu'ils prêtent attention à « ce que les autres ont fait, sont en train de faire, ou sont susceptibles de faire dans le futur » (Becker, 1963, p.205). En s'appuyant sur Becker, ce travail souhaite introduire une possible relativité au sein d'une action collective. Les acteurs interagissent, ajustent leur comportement, pour reprendre l'expression de Becker, au fur et à mesure que ce déroule l'action, comme on le verra dans l'évolution du discours syndical sur les TPE à mesure que les retours du terrain valorisent l'expérience.

[50] Snow, D. (2001). Analyse de cadres et mouvements sociaux. In D. Trom, & D. Cefaï (Ed.), *L'action collective. Mobilisation dans des arènes publiques* (pp. 27-50). Paris : Editions de l'EHESS.
[51] Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.
[52] Snow, D. (2001). Analyse des cadres et mouvements sociaux. In D. Cefaï, & D. Trom (Ed.), *Les formes de l'action collective*. (pp. 27-49). Paris : Editions de l'EHESS.
[53] Becker, H. (1963). Op. cit.

A partir de ces différentes références, le mouvement social est, selon nous, à aborder comme une forme particulière d'action collective. La particularité du mouvement social est, comme le souligne Dormagen et Moucard, qu'il « vise en effet à exprimer et défendre collectivement des demandes et des revendications face à une autorité considérée comme détentrice de la possibilité de faire aboutir ces revendications »[54]. Dans la réalisation des revendications, le système électoral s'est longtemps imposé comme seul moyen d'expression des demandes sociales, rendant automatiquement les actions revendicatives d'autres formes illégitimes[55]. Aussi, les actions revendicatives hors élections sont-elles finalement largement antérieures à leur reconnaissance sociale et politique, en tant que canal de montée en généralité d'intérêts, au départ, circonscris.

Dès lors qu'il est question d'action collective, plusieurs portes d'entrée du concept sont donc possibles : les modes d'organisation de l'action et ses motivations, ou encore les formes que prend l'action. Le parti-pris de cette recherche est imposé par notre problématique. L'analyse des effets de la mobilisation locale, à travers la réception des réformes par les enseignants, impose un regard analytique aussi bien sur l'une ou l'autre de ces dimensions.

De plus, le trait commun de ces écoles de pensée est qu'aucune n'exclut totalement la question de la coopération et de la hiérarchie entre les individus concernés. Mann[56] note que l'existence d'une « base » plus ou moins formalisée et, surtout professionnalisée, est un trait commun aux organisations de minorités actives. L'existence de cette base est un élément favorable, sans être nécessaire, à l'émergence d'une action collective. La situation où les individus agissent « comme un seul » est la situation idéale, et donc peu réaliste, où les individus en viennent à agir collectivement pour des fins partagées. Chez Mann[57], l'intérêt se porte également sur les logiques qui poussent les individus à s'unir pour un objectif donné. L'action collective vise la proposition d'un nouvel ordre de vie. L'action est donc motivée, au sens strict du terme. Mais il peut y avoir un flou sur la nature de ce nouvel ordre de vie, et les individus s'unissant dans ce but peuvent, volontairement ou non, ne pas partager une même vision de ce nouvel ordre de vie. Nous voudrions donc, à présent, insister sur la composition, toujours hétéroclite, de l'action collective.

[54] Dormagen, J.-Y. et Mouchard, D. (2009). *Introduction à la sociologie politique*. Paris : De Boeck. (p.210.).
[55] Filieule, O. et Péchu, C. (1993). *Lutter ensemble. Les théories de l'action collective*. Paris : L'Harmattan.
[56] Mann, P. (1991). *L'action collective. Mobilisation et organisation des minorités actives*. Paris : Armand Colin.
[57] Mann, P. (1991). Op. cit.

### *Agir collectivement à partir d'individualités*

A partir de l'exemple de la résistance républicaine au coup d'Etat de décembre 1851 de Louis-Napoléon Bonaparte, Mann (1991) montre que l'absence de communication entre entités peut renforcer la capacité d'influence de l'action collective. Dans ce cas, l'obtention du consensus dans des entités de grande taille est assurée par le poids numérique. Mais, du même coup, l'obtention de ce consensus parait difficilement réalisable. Ce n'est qu'un paradoxe apparent comme le montre l'auteur. Tout d'abord, l'existence d'un organe centralisateur qui organiserait l'action collective n'est pas une condition exclusive de la mise en mouvement des individus. Depuis presque deux décennies, de nombreuses coordinations (étudiantes ou ouvrières, comme Force Ouvrière) participent activement à la mobilisation en vue d'actions collectives, et ce, à l'écart des pouvoirs centraux historiques. Les trajectoires membre-centre et centre-membres semblent de plus en plus fortement dépassées par un mouvement bien moins continu qui, à l'image d'un courant électrique, va indistinctement et alternativement du centre aux membres et des membres entre eux.

Cefaï[58] pointe lui aussi les questions définitionnelles posées par la notion d'action collective. L'action collective suppose l'existence d'un collectif qui, dans le meilleur des cas, mène à une action conjointe consciente. De cette perspective découle la présence d'un minimum d'organisation, qu'elle soit formelle ou informelle. De fait, sont exclus les mouvements spontanés, comme les vagues de suicide sur le lieu de travail par exemple.

De plus, pour Cefaï, et nous dans son sillage, la visée de l'action collective est liée au contexte particulier dans lequel elle prend place. En effet, le point de départ des analyses de mouvements collectifs n'est pas toujours celui des intérêts poursuivis, ni de la préexistence de l'organisme par rapport aux individus. Le questionnement peut d'abord porter sur le processus de mise en commun et la constitution du collectif aux yeux de la société. C'est dans ce sens que Geay[59] choisit l'expression de « syndicalisme enseignant », plutôt que celle de « syndicalisme de l'enseignement », parce qu'elle recouvre mieux les différentes catégories de personnels présentes au sein de l'Education Nationale et prend en compte l'ensemble du corps.

### *Militer globalement sans renoncer à soi*

Si l'articulation entre mobilisation locale et mouvement national relève bien d'une l'articulation entre intérêt particulier et intérêt général, elle s'inscrit dans une perspective de bien commun, et non dans une perspective libérale de défense d'intérêt particulier sous

[58] Cefaï, D. (2007). *Pourquoi se mobilise-t-on ?* Paris : La Découverte.
[59] Geay, B. (2005). *Le syndicalisme enseignant*. Paris : La Découverte. (2ème édition).

couvert d'intérêt général. Les réflexions de Boltanski et Thévenot (1991) au sujet de cette articulation sont tout à fait pertinentes pour notre objet. Elles affirment la nécessité d'une porte-parole légitime dans la montée en généralité sur laquelle repose l'articulation entre intérêts particuliers et bien commun.

Les mouvements revendicatifs enseignants produits dans un contexte scolaire local donné s'inscrivent dans ce que Thévenot qualifie de politiques du proche[60]. Les travaux récents de Thévenot repensent les liens associatifs. Ces liens fondent la défense d'une cause publique, au-delà des organes traditionnels. Ces nouvelles formes de construction de la généralité ne reposent pas sur un renoncement aux intérêts spécifiques puisque, dans une ambition de démocratie représentative ou sociale, elles ne cherchent pas à lisser les individualités. Elles sont, pour cette raison, à la base du regain d'intérêt pour les mobilisations locales. De plus, parce qu'elles ne renvoient pas les acteurs à des catégories de représentations classiques en sciences politiques et sociologie, elles n'ont pas besoin de se référer à des biens communs déjà institués. Au contraire, les identités individuelles participent de la légitimité à porter un combat issu du local dans un espace social plus large, et sur un bien commun redéfini. Ce type de mobilisation prend alors la forme d'une coalition, c'est-à-dire d'un regroupement large de personnes différentes autour d'un intérêt commun[61].

Cela étant, la légitimité des acteurs mobilisés ne va pas de soi. Bien que les profils d'acteurs potentiellement légitimes pour porter une cause se soit, de fait, considérable élargis, ces acteurs rencontrent toujours des difficultés à affirmer leur légitimité à porter la cause. Ravon[62] montre comment les figures intellectuelles doivent justifier de leur légitimité à s'exprimer dans l'espace public, au même titre que des porte-paroles plus récents (femmes, étrangers, *etc*.), en plus de devoir légitimer la cause qu'ils défendent. Leurs engagements ne vont plus de soi, et une légitimité sur la base du témoignage individuel se développe. La position dans l'espace social fonde toujours la légitimité, mais cette dernière n'est plus de fait. Elle est activée par la possibilité d'apporter des preuves du vécu de la position défendue. La rédaction par des enseignants d'ouvrages critiques envers le système, et publiés via des maisons d'édition extérieures aux circuits traditionnels de productions de savoirs pédagogiques, va dans ce sens.

L'analyse des mouvements sociaux et de l'action collective s'est donc renouvelée dans la dernière décennie des années 1990. A partir de l'approche de Touraine, de l'individualisme

[60] Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel, sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte
[61] Thévenot, L. (2001). S'associer pour composer une chose publique. In J.-N. Chopart (Ed.), *Actions associatives, solidarités et territoires* (pp.267-274). Saint- Etienne : Publications de l'Université de Saint Etienne.
[62] Ravon, B. (2001). Mobilisations intellectuelles et expression publique : du porte-parole à la parole partagée. In J. Ion (Ed.), *L'engagement au pluriel* (pp.161-193). Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.

méthodologique proposé par Chazel et de travaux nord américains dont ceux de MacAdam[63], de nombreux événements collectifs se sont vu qualifier de « mouvement social » sans plus de précaution scientifique. Il nous semble possible de distinguer des caractéristiques propres à ces « nouveaux mouvements sociaux », qui se développent autour d'enjeux plus circonscris et sur des bases de mobilisations redéfinies.

## 2- 2 Les ressorts contemporains de la mobilisation

Les ressorts contemporains de la mobilisation se démarquent des motivations originelles des premiers groupements d'intérêts. La sociologie a pris note de ces évolutions et de nombreuses références permettent d'appréhender de manière pertinente les formes de mobilisation les plus récentes. Quelle que soit l'approche privilégiée, une même ligne directrice aux différents ressorts de l'adhésion se retrouve sous la forme d'une recherche d'équilibre entre intérêt individuel et intérêt collectif.

### *Articulation des intérêts individuels avec l'intérêt collectif*

Une première illustration théorique de cette balance entre intérêt individuel et intérêt collectif dans l'action collective est donnée dans les travaux d'Olson[64]

L'idéologie même du syndicat, c'est-à-dire la réunion volontaire d'individus aux intérêts communs, est contradictoire avec les valeurs individualistes portées par les sociétés libérales. Le paradoxe d'Olson explique la persistance de militants syndiqués au sein des grandes fédérations, malgré un fort déclin des effectifs. Au plan formel, les individus ont peu d'intérêt à participer aux activités syndicales. A titre individuel, les acteurs n'ont raisonnablement pas d' « intérêt personnels » à participer à une action syndicale, d'autant plus que, toujours à titre individuel, leurs participations ou non à l'action (manifestations, grèves, *etc*.) ne changera pas le résultat final, dont ils pourront bénéficier à titre de « bien collectif ». Face à cette approche rationnelle, les syndicats ont développé des parades. Tout d'abord, en insistant sur le rôle des cellules locales. L'éclatement des centrales en petites unités a permis d'accroitre le contrôle des membres, du fait d'une meilleure interconnaissance. De même que l'attribution d'avantages aux seuls syndiqués (amicales, assurances, services sociaux, *etc*.) incite les acteurs à l'adhésion.

Ces réponses au paradoxe originel du syndicalisme sont toujours à l'ordre du jour, mais dans une version actualisée car les services informatiques et juridiques ont remplacé les

[63] McAdam, D. (1996). *Comparative perspectives on social movements: political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings*. Cambridge: Cambridge university press.
[64] Olson, M. (1987). *Logiques de l'action collective*. Paris, P.U.F. (2nde édition, 1ère édition 1965).

amicales sociales. De plus, la mobilisation enseignante bénéficie à la fois d'un rassemblement à l'échelle de l'établissement, qui identifie clairement les non-grévistes aux regards des mobilisés, et le représentant syndical local fournit une « incitation sélective », sous la forme d'information juridique et de soutien aux demandes individuelles de mutation. Les travaux d'Olson ont été poursuivis pour permettre la prise en compte de motivations autres qu'issues d'un calcul rationnel économique.

Les continuateurs d'Olson ont affiné sa perspective, en introduisant notamment la forme symbolique des incitations sélectives, et en insistant sur l'importance du contexte d'une mobilisation pour comprendre les moteurs de cette mobilisation (Gaxie, 1997 ; MacAdam, 1996 ; Neveu, 2005). Dans cette perspective complétée, la construction d'une vision commune de la situation (le problème, son origine et ses moyens de résolution) est nécessaire à la mobilisation. L'adhésion à un mouvement social, ou à une action collective, est alors dépendante de sa capacité à produire un cadre d'interprétation reprenant le plus d'éléments communs d'identification.

### *Multiplication des registres de mobilisation*

Nous souhaitons compléter notre cadre théorique par la prise en considération, dans l'analyse de la mobilisation, d'une évolution des revendications vers une reconnaissance identitaire. Le mouvement des « sans » est une illustration de cette évolution des mouvements sociaux contemporains. Le mouvement de 1995 a, par exemple, donné une identité à des catégories de population qui en étaient jusque là, au moins partiellement, privées[65]. En cela, il correspond à une attente commune de la part des agents mobilisés pour obtenir, via leur mobilisation, une identité. Cette revendication identitaire suppose une définition commune et valorisante d'eux-mêmes par les individus mobilisés. Autrement dit, il faut que les acteurs se reconnaissent positivement, dans la proposition de changement ou les revendications, pour se mobiliser.

Cette identification est rendue d'autant plus aisée que la base des revendications reste large. Appliqué au monde enseignant, il s'avère qu'un affichage de revendications généralistes permet de contourner l'accusation d'une lutte purement corporatiste, et donc peu populaire, et dans le même temps de gagner en soutien (à défaut d'adhésion au-delà des catégories enseignantes). Il est possible d'illustrer notre propos en prenant à nouveau l'exemple des mouvements de lutte contre toutes sortes d'exclusions de 1995[66]. Ce mouvement, qui se traduit par des actions de différentes natures, rassemble dans une même

[65] Mouchard, D. (2009). *Etre représenté, Mobilisation d' « exclus » dans la France des années 1990*. Paris : Economica.
[66] Mouchard, D. (2009). Op. cit. (p.53).

lutte des revendications portées par différents types d'agents, dont les « problèmes » ont des origines différentes. L'usage du terme d'exclusions au pluriel, et dans son sens le plus générique, illustre cette perspective.

La question identitaire des ressorts de l'adhésion trouve son pendant dans le champ des moteurs à travers les avantages symboliques. C'est le gain symbolique qui sert de moteur dans les nouveaux mouvements sociaux (NMS). Ils sont qualifié de post-matérialistes puisqu'ils visent une reconnaissance symbolique et sociale, et non plus directement une amélioration des conditions matérielles d'existence. La question de l'identité est donc conjointe à la question de l'action collective. Effectivement les deux questions s'inscrivent dans la thématique de la démocratie représentative[67].

Pour une approche plus détaillée et plus contemporaine des ressorts de la participation syndicale, notre recherche mobilise également les travaux d'Andolfatto et Labbé (2007). En se fondant sur plusieurs enquêtes[68], ces auteurs concluent que les motivations individuelles peuvent relever de trois ordres.

L'adhésion « utilitariste » relève d'une relation contractuelle marchande, dans le sens où l'individu a besoin d'une aide, ou bien d'une information, et le montant de la cotisation est le « prix » de ce service. L'adhésion « introdéterminée » relève clairement de l'idéologie. Elle correspond à une volonté affichée du syndiqué de militer activement, et il considère les activités syndicales comme un devoir. Enfin, une adhésion « extrodéterminée » est définie comme le résultat d'une pression extérieure, quelle soit familiale ou professionnelle. Cette adhésion, initiée par un tiers, n'est pas pour autant ressentie comme une pression par les individus, dans la mesure où elle se fonde généralement sur une attraction idéologique antérieure.

Depuis les années 1980, l'adhésion de type utilitariste a progressé proportionnellement à la baisse des adhésions fondées sur des convictions idéologiques. Une inversion de tendance qui est particulièrement vraie dans le milieu enseignant, où le besoin de conseils et d'aide individuel a pris le pas sur le sentiment d'appartenance communautaire.

L'approche en termes de carrière constitue, par ailleurs, une piste intéressante pour notre objet. Elle conjugue en effet les différents enseignements antérieurs. Le rapprochement théorique entre les phénomènes d'adhésion et de carrière emprunte d'abord à la sociologie de la déviance (Becker, 1963). Elle prend également en compte les apports des perspectives

[67] Filieule, O. et C. Péchu, C. (1993). Op. cit.
[68] Labbé, D. et Croisat, M. (1992). *La fin des syndicats ?* Paris : L'harmattan. Ainsi que Labbé, D., Croisat, M. et Derville, J. (1993). *La Syndicalisation à la CFDT dans les années 1990.* Grenoble : CERAT-IRES.

présentées ci-dessous : le déterminisme[69] du contexte socio-économique et des variables démographiques, ainsi que l'identification au mouvement par un processus de parallèle entre le vécu individuel et les causes défendues. De plus, nous soulignons l'aspect dynamique et interdépendant des éléments biographiques dans la mobilisation. Maurer[70] va dans ce sens lorsqu'elle se fonde sur la définition suivante du processus d'engagement : « la mise en évidence de tout ce qu'un comportement – la participation à une action collective – adopté par un acteur dans un moment singulier doit à des éléments antérieurs ou extérieurs à ce moment » (Maurer, 2001, p.20).

Ces évolutions théoriques récentes servent l'analyse d'une modalité contemporaine de l'action collective que sont les coordinations.

## 2-3 L'action collective contemporaine : les coordinations

Cette nouvelle manière d'agir syndicalement prend la forme d'une mobilisation très contemporaine qui emprunte aux NMS[71]. A partir des années 1980, des organisations d'un nouveau genre apparaissent dans le champ syndical français. Les « coordinations » et les « indépendants » ont en commun d'affirmer leur autonomie et leur indépendance fondamentales. Cette modalité de l'agir syndical s'inscrit dans les évolutions du syndicalisme enseignant dans le sens où il apparaît sous le triple effet d'un passage de l'action collective à des revendications post-matérialistes, de l'usage de l'expertise technique comme appui des revendications et de l'élargissement du répertoire de l'action collective (Tilly, 1986, 2006).

### *Origines et principes de fonctionnement*

Plusieurs facteurs contextuels expliquent le succès de ce nouveau mode d'organisation dans le champ scolaire. Les dérives institutionnalistes ainsi que le déficit démocratique interne reprochés aux centrales historiques en sont les raisons majeures. Ces coordinations accueillent en effet de jeunes enseignants syndiqués qui n'ont pas été socialisés à l'occasion de grands mouvements ouvriers, mais dans un contexte de crise économique (Hassenteufel, 2008). De même, les coordinations permettent aux acteurs de mieux cerner les enjeux de l'action syndicale. Montées de manière *ad hoc*, leurs objectifs et

[69] Entendu au sens que lui donnent Dormagen, J.-Y. et Mouchard, D. (2009). Op.cit. soit un principe selon lequel chaque événement dépend d'une causalité scientifique repérable, ce qui inscrit les faits sociaux dans une dynamique procédurale.
[70] Maurer, S. (2001). *Les chômeurs en action, décembre 1997-mars 1998*. Paris : L'Harmattan. (p.20).
[71] Dubet, F. (1993). Les nouveaux mouvements sociaux. In F. Chazel (Ed.), *Action Collective et mouvements sociaux* (pp. 61-69). Paris : P.U.F ; Ainsi que Dormagen, J.-Y. et Mouchard, D. (2009). Op. cit. (p.209)

ce qu'elles défendent sont clairs[72]. Les traits organisationnels et logistiques d'une régulation intermédiaire se retrouvent par ailleurs dans ces coordinations Elles reposent, en effet, sur des acteurs décentrés et visent des objectifs concrets et énoncés dès le départ.

La forme de mobilisation en coordinations attire en particulier les enseignants les plus jeunes pour deux raisons. Premièrement, cette forme est en adéquation avec leur individualisme, plus développé que leurs ainés, dans leur rapport à la profession. Deuxièmement, la coordination limite dans le temps et l'espace l'engagement syndical. Il s'agit d'une forme d'engagement qui reste sincère, voire profonde, mais qui ne suppose pas de s'engager totalement. Par exemple, ces coordinations ou collectifs communiquent par Internet et peuvent même, du coup, court-circuiter la nécessité de communiquer par les canaux syndicaux officiels[73]. Notre perspective s'inscrit dans celle développée par Mann[74] sur l'action collective. Pour cet auteur, une situation minimale suffit pour parler d'action collective, puisque qu'une « action commune ayant pour but d'atteindre des fins partagées » est une action collective. Dans cette définition, l'accent est mis sur la mise en action plus que sur le mode de coordination. Cet accent se retrouve dans le discours enseignant. Pour Ion[75], les coordinations relèvent autant d'un engagement militant que d'un engagement distancié. Elles s'inscrivent dans une fédération déjà présente dans l'espace politique et, dans le même temps, elles engagent ponctuellement autour d'un objectif à court terme. Les coordinations ne doivent cependant pas être confondues avec les « niches » qui, elles, regroupent des individus sur la base d'une forte connivence et dans une orientation tournée vers la sphère privée.

Les coordinations offrent donc un espace d'expression des revendications et d'accès à l'espace public, sans traçabilité ni contraintes formelles fortes. Cet élargissement du périmètre de la mobilisation éclaire sur le renversement de la relation des « je » au « nous ». Le « je » est loin de se dissoudre dans le « nous », et c'est la participation au « nous » qui rend possible l'émergence du « je » [76].

Mouriaux nous indique par ailleurs deux traits communs aux coordinations : elles dénoncent des conditions de travail dégradées et « affirment aussi le goût pour la démocratie directe » (Mouriaux, 1992, p. 92). À travers ces deux traits, les coordinations s'inscrivent dans une démarche de publicisation des dysfonctionnements.

[72] Aussi malgré leur caractère momentané, ces coordinations ont-elles su redynamiser les centrales syndicales. Trom et Chazel ainsi que Dubet et Robert notent la constitution de « coordinations » à l'occasion de chaque mouvement de mobilisation importante.
[73] Robert, A. (2006). *Miroirs du syndicalisme enseignant*. Paris : édition Syllepse.
[74] Mann, P. (1991). Op. cit.
[75] Ion, J. (1997). *La fin des militants ?* Paris : les Éd. de l'Atelier. (p.100).
[76] Hammouche, A. (2001). Engagements au féminin : la maternité sur la place. In J. Ion (Ed.), *L'engagement au pluriel* (pp. 117-138). Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne. (p.132).

### *Une publicisation des dysfonctionnements*

Pour qualifier cette ambition de publicisation de la contestation sociale « moderne », Mouchard parle d'un « radicalisme auto-limité »[77]. Cette ambition de publicisation est également présente dans les travaux de Ion, Franguiadakis et Viot[78]. Pour ces auteurs, l'engagement participe d'un effort de dénonciation, au sens que lui donne la sociologie des épreuves. En dénonçant, et donc en rendant visibles les injustices dont sont victimes les individus, les actions collectives s'attachent à une exigence de redéfinition de l'application des principes généraux de vivre ensemble. Les grands principes ne sont pas forcément remis en cause, mais leur application imparfaite est dénoncée. On en trouve une illustration chez Boltanski (2003) dans son analyse de la succession d'esprits du capitalisme. Boltanski décrit la succession des trois esprits du capitalisme, soit le système de contraintes auquel est soumise l'organisation du capitalisme[79].

Les contestations contemporaines s'attachent à accomplir ce travail de décontextualisation qui sert à faire entendre leur voix au-delà du micro-territoire (l'école, le quartier, l'appartenance générationnelle, le statut social, les droits, *etc*.) dans lequel elles naissent. Ce travail de publicisation comprend schématiquement plusieurs dimensions, souvent conjointes dans le temps. Dans cette recherche, nous retiendrons principalement l'étape de définition et de formulation du problème pour en faire un problème d'ordre public, mais aussi la conviction du public qu'il s'agit là de la bonne formulation du problème. Notons que le travail de conviction et de persuasion est aussi le temps de la plus intense communication entre les acteurs mobilisés et auprès du public extérieur[80].

La nature des actions entreprises va également dans le sens d'une volonté première de publicisation. Comme le souligne Ion[81], il est assez inimaginable que les mouvements de relogement trouvent indéfiniment des logements vides à squatter. Ou que les mouvements de défense des sans-papiers puissent prendre en charge l'ensemble des dossiers. Il s'agit pour ces mouvements de « rendre visible » plus que d'apporter une réponse pérenne.

---

[77] Mouchard, D. (2009). Op. cit.

[78] Ion, J., Franguiadakis, S. et Viot. P. (2005). *Militer aujourd'hui*. Paris : Autrement. (p.7).

[79] Le passage dans les années 1965-1975 au troisième esprit du capitalisme repose sur la traduction d'une partie des critiques adressées au capitalisme (la partie de la critique artiste). La critique artiste porte sur « l'oppression dans un monde capitaliste (la domination du marché, la discipline d'usine), l'uniformisation dans la société de masse et le marchandisage de tout, et valorise un idéal de libération et d'autonomie individuelle, la singularité et l'authenticité. ». La critique sociale « met l'accent sur les inégalités, la misère, l'exploitation, et sur l'égoïsme d'un monde qui stimule l'individualisme par opposition à la solidarité. ». (p. 24), Boltanski, L. (2003). La gauche après mai 68 et l'aspiration à la révolution totale. *Cosmopolitiques-3,19.*

[80] A ce sujet, les agents de médiatisation servent, *a posteriori*, la construction d'une réalité comme l'illustre l'exemple des événements de Mai 68, ou encore les effets de quasi naturalisation de l'appel du 18 juin 1944 avec l'augmentation progressive du nombre d'auditeurs déclarés.

[81] Ion, J., Franguiadakis, S. et Viot. P. (2005). Op. cit. (p.26).

L'affranchissement des logiques d'appartenance, c'est-à-dire du « nous » supplantant le « je », explique également ce type de connexion entre enjeux globaux et action locale. Le dépassement des traits communs du « mis ensemble » privilégie la multiplication d'actions individuelles localisées, plutôt qu'un rassemblement collectif unique. Les coordinations relèvent de cette logique de dénonciation et sont, par conséquent, soumises à la même contrainte de « légitimité » du porteur de cette forme de dénonciation. Seuls les groupements dont la légitimité enseignante ou pédagogique est assise, seront susceptibles d'être des coordinations ayant un écho. Cet écho, essentiel car il donne sens à la dénonciation, n'est d'ailleurs jamais défini à l'avance. Comme pour le gréviste de la faim dont la souffrance physique témoigne de l'authenticité de son engagement[82], ou les méthodes de dénonciation de Boltanski[83] qui expriment l'indignation en bousculant l'ordre des choses, la participation active à l'organisation de la coordination (distribution de tracts, collage d'affiches, animation d'un site Internet, *etc*.) valide l'engagement individuel.

En raison de l'appartenance de notre population syndicale à l'institution scolaire, et en conclusion de cette partie dédiée aux mobilisations enseignantes, cette recherche souhaite établir un rapprochement entre action collective et organisation institutionnelle. Ce travail voudrait ici mieux les cerner à partir des différentes formes que prend l'organisation de l'action en situation institutionnelle et en situation syndicale.

Une différence majeure porte sur l'implication des acteurs dans la réalisation de l'action. Dans une institution, les règles sont imposées d'en haut, sans que l'accord des acteurs soit nécessaire pour qu'il y ait action, même si cette dernière reste marginale. Au contraire, dans les actions collectives, l'accord des acteurs est le moteur premier de l'action. Nous ajoutons que les motivations des acteurs à agir peuvent différer grandement, d'où l'intérêt parfois, d'entretenir un certain flou sur les visées de l'action afin de susciter une participation plus large. Cette différence posée, il est néanmoins possible d'aborder l'agir collectif dans ces contextes, grâce aux mêmes outils théoriques. Dans les deux situations, l'engagement des acteurs s'impose comme la base d'un rassemblement dans une optique de changement.

Cette optique de changement fonde l'introduction des TPE, aussi avons-nous choisi d'également appréhender notre problématique à partir de cet objectif de changement et de son inscription dans le cadre institutionnel du système scolaire.

[82] Siméant, J. (2009). *La grève de la faim*. Paris : Presses de Sciences Po.
[83] Boltanski, L., Darre, Y. et Schiltz, M.-A. (1984). La dénonciation. *Actes de la recherche en sciences sociales, 51, mars 1984*. (pp. 3-40).

# 3. Appréhender les organisations institutionnelles

Troisième et dernier versant de ce cadre théorique, l'appréhension de notre objet à partir de son inscription au sein d'une organisation institutionnelle. Un premier ensemble de nos références s'intéresse aux caractéristiques de maintien du système, via l'exploration des notions de régulation et de gouvernance, puis un second ensemble porte sur le pendant de ce maintien que sont les conditions du changement.

## 3-1 Régulation des organisations institutionnelles

Plusieurs chercheurs (Derouet, 1992 ; Lang, 1999 ; Maroy, 2008 ; Van Zanten, 2000) soulignent l'importance du fondement bureaucratique dans le développement du système scolaire. Toutefois, ces mêmes auteurs décrivent également l'effritement de ce modèle à partir des années 1970. Aussi, se pose la question du type de régulation en présence dans le système scolaire contemporain.

La régulation est une notion fréquente dans les analyses des politiques publiques, et en particulier dans le champ éducatif. La polysémie engendrée par cet usage fréquent nous incite à effectuer un retour sur la notion de régulation, afin de clarifier le sens que nous lui donnons. Il est d'ores et déjà possible donner le cadre général à nos propos à partir de la définition de la régulation proposé par Bouvier : la régulation correspond à « des systèmes humains engagés dans des projets d'actions collectives, accompagnés de mécanismes *ad hoc* » (Bouvier, 2007, p.186). Les développements suivants présenteront d'abord la régulation à l'échelle de l'Etat, avant d'aborder la régulation spécifiquement dans le champ éducatif.

### *Régulation d'Etat*

Comme le rappelle Solaux[84], la notion de régulation a pour origine les sciences du vivant. En 1973, Canguilhem[85] donne la définition suivante de la régulation pour les sciences exactes : « la régulation est l'ajustement, conformément à quelque règle ou norme, d'une pluralité de mouvements ou d'actes et de leurs effets ou productions que leur diversité ou leur succession rend d'abord étrangers les uns aux autres ». De cette définition, la régulation a gardé une dimension « vivante », c'est-à-dire qu'elle implique un mouvement dynamique. Elle est l'œuvre d'un régulateur qui assure l'intermédiaire entre une cause et un effet et qui

[84] Solaux, G. (2005). Un point de vue historique sur l'articulation entre politique nationale et politiques locales d'éducation. In Y. Dutercq (Ed.), *Les régulations des politiques d'éducation* (pp. 17-49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
[85] Cité par Chevallier, J. (2004). La régulation juridique en question. *Droit et société, 2001, n° 49.*

s'efforce de maintenir une régularité, un équilibre. La notion de régulation a donc d'abord un sens fonctionnaliste. Elle recouvre l'ensemble des modalités de rééquilibrage et d'ajustement d'un système. En effet, la régulation apparaît comme étant toujours un ajustement des règles à des situations que ces mêmes règles ne peuvent résoudre. Cependant, l'ajustement des règles a été modifié par l'évolution de l'exercice de l'autorité par l'Etat, dans le sens d'une évolution de la coercition du pouvoir central vers un ajustement, plus proche de la négociation multipartiste désormais.

Dans son acception la plus classique, c'est-à-dire politique et juridique, le concept de régulation correspond à « l'ensemble des arrangements institutionnels et des mécanismes de contrôle et de cadrage des actions par une autorité politique connue » (Dictionnaire de l'éducation, 2008, p.574). Si cette définition a pu faire sens pendant plusieurs décennies[86], elle a perdu de sa force descriptive du fait du double échec des théories néo-classique et marxiste. En effet, les lois dites naturelles, notamment celles du marché, ne conduisent pas à l'équilibre général, mais s'inscrivent dans des cycles qui vont de crise en crise. De même, les lois de l'histoire qui annonçaient, selon les marxistes, la disparition du capitalisme sont contredites par les faits : le capitalisme survit aux multiples et graves crises qu'il traverse. Ce contexte socio-économique contraint le pouvoir administratif à combiner des forces de natures différentes au sein de structures institutionnelles. Autrement dit, la régulation suppose l'ajustement d'éléments étrangers les uns aux autres, dans le but de maintenir un équilibre global malgré des déséquilibres partiels.

De même, apparaît un régulateur qui va moduler et combiner les normes dans un certain but. Dans cet objectif, l'Etat central a développé de nombreuses formes d'intervention que sont la décentralisation, la déconcentration, la contractualisation, l'évaluation, le partenariat privé-public. Par conséquent, l'Etat central n'est plus la seule instance d'autorité. Ces nouveaux moyens de régulation se doublent de l'intervention d'acteurs inédits que sont les régions, les départements, les acteurs de terrain ou encore les experts publics et privés.

La notion de régulation recouvre donc désormais une réalité plus complexe, faite de conflits, d'arrangements et de compromis où de nombreux acteurs interviennent. L'Etat ne se dissout pas dans cette multi-régulation[87]. Cette réalité faite de constants réajustements est regroupée sous la notion de gouvernance (Le Galès, 1998 ; Pelletier, 2009 ; Timsit, 2004). La régulation est dépendante du cadre plus large de la gouvernance dans laquelle elle s'inscrit. Comme le précise Le Galès, « la gouvernance est définie comme l'articulation dans le temps et dans des secteurs de différentes régulations » (Le Galès, 1998, p.223). L'usage fréquent de l'expression de « bonne gouvernance », pour donner une description orientée de la gestion

[86] Des années 1940 à la fin des années 1970 avec l'apparition de l'Ecole de la régulation.

[87] Le Galès, P. (1998). Régulation, gouvernance et territoire. In J. Commaille & B. Jobert (Ed.), *Les métamorphoses de la régulation politique* (pp. 203-240). Paris : LGDJ.

d'une entreprise, d'une institution ou encore d'un système, souligne à la fois l'intérêt pour la notion et son usage normatif[88].

Cette régulation étatique a logiquement de nombreuses conséquences dans un champ éducatif français, encore largement piloté par la figure de l'Etat.

### *Régulation scolaire*

Dans le champ scolaire, un nouveau mode de régulation apparaît à partir des années 1980. L'émergence de ce mode de régulation est à lier à la remise en cause profonde de la forme scolaire dite « classique »[89]. C'est pour cette raison, entre autres, que Demailly[90] parle de mode de régulation « moderniste ». Maroy[91] propose la définition suivante de ce que sont les modes de régulations institutionnels d'un système éducatif : ce sont « l'ensemble des mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle des actions des établissements, des professionnels ou des familles au sein du système éducatif, modes de régulation mis en place par les autorités éducatives ». Et il poursuit :

> « Divers arrangements institutionnels définis, promus ou autorisés par l'Etat (les règles et lois édictées par différents niveaux d'autorité publique, le pouvoir discrétionnaire dévolu à des autorités locales ou hiérarchies des établissements scolaires, les dispositifs de concertation, de coordination ou de contrôle comme le quasi-marché, l'évaluation, *etc*.) sont autant de modes de régulation qui contribuent à coordonner et à orienter l'action des établissements, des professionnels, des familles dans le système éducatif par la distribution des ressources et des contraintes. La régulation institutionnelle renvoie donc aux modes d'orientation, de coordination et de contrôle des acteurs qui sont objectivés et institutionnalisés dans des dispositifs matériels, légaux, techniques dérivant d'une action publique et étatique. » (Maroy, 2008, p.31)

Dans cet extrait plusieurs éléments sont essentiels par rapport à notre objet. Tout d'abord, la régulation dont on parle est portée par de nombreux acteurs. En effet, interviennent aussi bien des instances classiques en éducation (ministère de l'Education Nationale, Inspection Générale, rectorat, conseil régional) que des acteurs plus inédits, dont les familles et les entrepreneurs du privé, ce qui constitue une nouveauté au tournant des années 1980. Le parti-pris de Maroy, que nous partageons, est celui d'une régulation qui est autant alimentée par le « haut » (les administrations centrale et rectorale) que pas le « bas » (le terrain de

[88] Boyer R. (1986). *La théorie de la régulation, une analyse critique*. Paris: La Découverte.
[89] Demailly, L., Monfroy, B., Tondellier, M., Verdière J., Van Zanten, A., Da Costa, S. Et Roussier-Fusco, E. (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif français*. Lille : Université de Lille.
[90] Demailly, L. (dir.) (2001). *Evaluer les politiques éducatives*. Paris : De Boeck.
[91] Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés, vol. XL, n°1, printemps 2008*.

l'établissement). En effet, ces acteurs en situation construisent de la régulation. Les règles du jeu social se déterminent à ce niveau, en complément des règles institutionnelles[92].

De plus, cette régulation contemporaine s'exprime dans des dispositifs pluriels et polymorphes. La régulation moderne emprunte différentes voies : lois cadres, politiques régionales, incitations des Chambres de Commerces et d'Industrie, *etc*. Cette régulation moderne s'écarte du contrôle de conformité à la norme, pour une régulation dont l'action vise la coordination des entités éducatives dans une politique incitative orientée vers des objectifs communs, plus que de fournir un « mode d'emploi » aux éducateurs[93]. Cette orientation des politiques éducatives les rend fortement dépendantes du régime politique en place. La pérennité de l'orientation scolaire n'est alors plus assurée par l'institution scolaire elle-même, mais fortement influencée par l'alternance dans le champ politique.

En outre, la principale caractéristique de ce nouveau mode de régulation scolaire est qu'il se fait désormais sur le mode de l'obligation de résultats[94]. Cette impérativité du résultat est portée par un souci d'efficacité et se donne à voir sous la forme d'indicateurs de performance, de mesure de l'autonomie et de la responsabilisation des personnels, et d'une injonction de retour sur ce qui est entrepris. L'évolution du Haut Conseil de l'évaluation de l'école en Haut Conseil de l'Education en 2005, qui rend annuellement des comptes au gouvernement, s'inscrit dans cette logique. Autre spécificité de cette nouvelle régulation du système scolaire, liée à sa première spécificité qui peut être qualifiée de pragmatique, le non affichage des finalités de l'Ecole, jugées trop conceptuelles par rapport à des objectifs pratiques.

Au niveau territorial, la gestion éducative se fonde sur une articulation des modes d'action des différentes instances et leur adaptation à des configurations locales spécifiques. Il s'agit également d'un nouveau type de régulation conjointe avec les représentants des professionnels et des usagers[95]. Duran et Thoenig[96] parlent de régulation croisée, car le maintien du système est obtenu par la rencontre de pouvoirs légitimes émanant d'instances différentes. Une partie de l'exercice de l'autorité s'est déplacée de l'Etat central vers des organes relevant des échelons national, régional, départemental et local. La définition, mais

[92] Raynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue Française de Sociologie, vo 29.* (pp. 5-18).
[93] Barroso J. (2000). Autonomie et mode de régulation dans le système éducatif. *Revue française de pédagogie, 130*. (pp. 57-71).
[94] Alexiadou, N. et Lawn, M. (2000). Le nouveau discours éducatif sous l'influence entrepreneuriale : les secteurs public et privé dans les zones d'action éducative. *Revue française de pédagogie, n° 133, octobre-novembre-décembre 2000*. (pp. 25-36).
[95] Van Zanten, A. (2004). Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne. *Recherches Sociologiques, volume XXXV, numéro 2, 2004.*
[96] Duran, P. et Thoenig, J.-C. (1996). L'Etat et la gestion publique territoriale. *Revue française de science politique, vol 46, N4, 1996.*

aussi la résolution, du problème intervient désormais dans un territoire large et temporairement défini, et non plus au sein d'un niveau administratif unique.

La participation de l'ensemble des échelons à la régulation a pour conséquence un élargissement des espaces de compétences de chacun de ces échelons. La délimitation d'un territoire pour une politique donnée est désormais inhérente à tous projets initiés par l'Etat central (Bouvier, 2007). Le territoire d'intervention légitime devient alors en enjeu de gouvernance (Le Galès, 1998). Là où auparavant chaque instance gérait son champ d'action spécifique, dorénavant chaque échelon peut être amené à participer au règlement de questions dépassant son périmètre d'action initial. Pour autant, le facteur de domination s'exerce encore sous la forme d'une autorité financière. L'Etat central détient un pouvoir financier qui supplante le plus souvent la légitimité politique des autorités locales. Ce pouvoir financier est néanmoins peu à peu amené à décroitre, car, si l'Etat central reste le pourvoyeur majoritaire des moyens financiers, il maîtrise de moins en moins l'allocation effective des ressources.

Ainsi, plus que de régulation ou gouvernance, il est possible de parler de coordination tant l'enjeu du pilotage du système éducatif consiste à trouver un compromis qui recouvre le plus d'enjeux respectifs aux différents échelons. Face à la polysémie du terme et aux évolutions rapides et polymorphes de son application, cette recherche fait le choix d'une définition volontairement large de « mode de régulation » en éducation que nous formulons de la manière suivante : un mode de fonctionnement du système scolaire basé sur un ensemble d'ajustements permettant d'assurer le fonctionnement de l'ensemble.

### *Deux orientations des modes de régulation en éducation*

Deux tendances contemporaines s'observent dans les modes de régulation du système éducatif[97]. L'une porte sur une régulation de type quasi marché, et l'autre concerne une régulation par le résultat. Il s'agit là de modes qui reposent sur des principes organisateurs forts tels que nous les avons décrits plus haut.

La régulation par le quasi-marché est à lier à l'émergence de « l'usager » dans le service public. Cette apparition correspond à une volonté de reprise en main de l'intervention publique par le citoyen, et en cela de « dépasser la démocratie de représentation », comme le soulignent Jobert[98]. Ce modèle est largement inspiré des analyses développées par les

[97] Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés, vol. XL, n°1, printemps 2008.*

[98] Jobert, J. (1992). Usagers et agents du service public : proposition pour l'approche d'un système complexe. In M. Godbout & J. Chauvière (Ed.), *Les usagers : entre marché et citoyenneté* (pp. 41-59). Paris : L'Harmattan.

néolibéraux anglo-saxons (Chubb & Moe, 1990) constatant l'inefficacité du système bureaucratique. La régulation par le quasi-marché relève d'une volonté de plus grande proximité.

L'introduction d'une logique de marché a été rendue possible par la décentralisation. En créant des entités administratives plus proches physiquement des concernés, les administrations publiques ont rendu possible le traitement de l'usager comme un client, là où l'anonymat centralisé des formulaires en faisait des administrés. La logique d'entreprise appliquée à l'administration donne aux entités locales un vrai rôle, car, dans le cadre de la décentralisation, ces entités locales se voient dotées d'une identité propre, correspondant à leurs objectifs locaux, c'est-à-dire au traitement de « son » public. Dans ce sens, les instances locales ne sont plus seulement le relais de la politique centrale mais doivent également édicter des règles de fonctionnement qui leur sont propres.

Par ailleurs, le passage d'une logique administrative bureaucrate à une logique administrative entrepreneuriale revient à poursuivre des objectifs publics, à partir de repères privés[99]. Ces repères doivent s'adapter constamment aux évolutions de l'environnement, afin de maintenir la poursuite des objectifs et offrir la meilleure offre possible. La principale faiblesse de ce réajustement permanent est l'instabilité qui en découle. En cas de problème, les agents ne peuvent se référer à une règle établie. De même, les agents scolaires ne peuvent inscrire leur action dans une perspective à long terme.

Bien que le marché soit un élément de régulation important, l'Etat reste présent dans ce modèle. Il a même un rôle central, car il fixe les objectifs et les contenus du *curriculum* d'enseignement. Seulement, il mandate les établissements ou d'autres entités locales pour déterminer les moyens d'atteindre les objectifs qu'il fixe. Une « quasi » logique de marché donc puisque l'administration centrale de tutelle reste le référent ultime, et c'est bien lui qui garantit le maintien de l'Etat de droit. Ainsi, si les objectifs de rentabilité existent dans le public comme dans le privé, ils ne sont pas aussi contraignants dans le domaine public.

L'Etat évaluateur est une seconde orientation de la gouvernance scolaire. Il peut également être désigné par l'expression de « gouvernance par les résultats ». Comme la régulation par le quasi-marché, une régulation de ce type suppose un rôle de fixation des grandes lignes par l'Etat central. Les établissements deviennent centraux : ils entretiennent des relations désormais contractuelles avec l'Etat central, afin de fixer, ensemble, les objectifs à atteindre, et pour lesquels l'établissement dispose d'une forte autonomie économique et pédagogique. Dans ce sens, le modèle de l'Etat évaluateur présente des traits communs avec le modèle du quasi-marché. Il faut pourtant les distinguer. Là où les usagers sont parties

[99] Eymard-Duvernay, F. et Marchal, E. (1993). *S'accorder avec les usagers : à l'interface d'un office HLM et de ses locataires*. Noisy-le-Grand : Centre d'études de l'emploi.

prenantes, car ils sanctionnent par leur choix les performances les établissements, ce sont les évaluations externes qui permettent de contrôler le respect du contrat passé avec l'Etat dans ce second modèle de régulation scolaire.

Dans ce modèle porteur d'une « culture de l'évaluation »[100], l'inspection s'appuie autant sur l'évaluation externe que sur l'auto-évaluation des équipes. La proximité au sein d'une entité d'enseignement (établissement ou bassin éducatif) permet un contrôle fréquent et poussé des équipes. Il s'agit d'un modèle difficile à institutionnaliser, car les règles de l'évaluation se définissent dans le jeu social, et selon des critères parfois trop circonstanciels pour être objectivables à une plus grande échelle.

Les régulations par le quasi-marché et par l'Etat évaluateur ont en commun de correspondre à des modes de régulation post-bureaucratique, tels que les définissent Maroy (2008) et Raynaud (1993) ou de Terssac (2003). Ici l'attribut de post-bureaucratique correspond à deux traits majeurs. En premier lieu, ces modes ne sont plus fondés sur la légitimité de la rationalité et de la loi (Weber, 1967). En effet, la recherche de résultats prime sur la recherche de conformité à la règle. La recherche d'efficacité en soi, c'est-à-dire déconnectée de ses finalités, supplante l'objectif éducatif. D'autre part, la coordination de l'action ne repose plus sur le contrôle de la conformité des actes par rapport à une norme, à des règles ou à une loi. La coordination repose sur la diffusion de « bonnes pratiques » et sur la « contractualisation et l'évaluation (des processus, des résultats, des pratiques), soit encore sur l'ajustement individuel » (Maroy, 2008, p.43). Cependant, le droit reste producteur de règles, comme l'atteste la forte production de décrets, de circulaires et de règlements dont le non-respect peut entrainer de plus en plus fréquemment des poursuites judiciaires. Ce qui fait conclure à Maroy, que le régime post-bureaucratique est à la fois en rupture et en filiation avec le régime bureaucratique.

Les régulations de type post-bureaucratique rencontrent des résistances auprès des enseignants. Ils y voient un risque de destruction de l'Ecole républicaine. Néanmoins, ces critiques sont à relativiser par l'antériorité de la crise des enseignants par rapport à l'introduction d'un pilotage par obligation de résultats. D'un point de vue scientifique, la principale réserve qu'il nous semble possible d'émettre concerne l'absence d'affichage clair des finalités de l'Ecole. Si ces modes de régulation apportent des réponses techniques aux défis scolaires contemporains, ils ne répondent pas à la question de la ou des missions générales de l'institution scolaire. Partant, il s'agit d'une gouvernance paradoxale, car dans la réalité, les choix pratiques sur le terrain renvoient à des questions plus substantielles sur les finalités de l'Ecole. Or, ces types de régulation ne permettent pas la création de consensus

[100] Expression de Claude Thélot, Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris : Nathan.

sur ces questions. Ainsi, ce type de gouvernance du système scolaire tend à entretenir la situation de contradiction propre à l'Ecole moderne.

L'institution scolaire contemporaine s'inscrit donc dans un contexte de régulation composite qui fonctionne par recomposition interne et externe, parfois contradictoire, fondée malgré tout sur l'héritage d'un passé pas totalement oublié. Aussi, pour le champ éducatif, la gouvernance ou le pilotage sont-elles des notions plus souples qui s'accordent mieux à un contexte où les situations d'administration sont constamment redéfinies, en fonction de chaque « projet » et « objectif ». La notion de gouvernance renvoie, de plus, à l'administration de la forme scolaire, sans inscrire les acteurs dans des rôles fixes. L'analyse du changement institutionnel prend en compte ces évolutions dans l'appréhension des modes de régulation.

## 3-2 L'analyse du changement institutionnel

La question des changements internes à l'institution scolaire, en tant qu'ensemble organisé, normé et animé de courants de forces parfois conflictuels, suppose un détour par des références théoriques relatives aux changements institutionnels.

### *Références théoriques relatives au changement institutionnel*

L'analyse des politiques publiques est un domaine particulièrement dynamique en sociologie politique. Nombreuses de nos références ont donc pour origine ce champ de la sociologie.

#### *De la rupture à la prise en compte de la pluralité*

Une première référence évidente est celle du modèle de la *path dependence*[101]. Le concept, issu des travaux néo-institutionnalistes, peut être défini, très succinctement, comme l'adoption d'une politique de régulation subordonnée à un enfermement dans une trajectoire donnée. Le modèle de la dépendance de sentier nous semble trop restrictif dans le contexte de multi-régulation du système scolaire. L'analyse du changement institutionnel en éducation doit prendre en considération l'importance prise par les différents échelons, non seulement dans leur association aux décisions, mais également dans leur application toujours contextuelle de ces mêmes décisions. L'engagement des acteurs limite, selon nous, les effets de blocage en lien à une *path dépendance* mono-initiée.

La théorie de l'équilibre provisoire stipule, pour sa part, que les organisations et les institutions se maintiennent et évoluent pendant de longues périodes de relative stabilité,

[101] Palier, B. (2010). *La réforme des systèmes de santé*. - Paris : P.U.F. (5e éd. mise à jour).

durant lesquelles elles vivent des changements de plus ou moins grande envergure grâce auxquels elles s'adaptent, et même améliorent leur efficacité. Lorsque des circonstances exceptionnelles surviennent, par exemple des problèmes majeurs liés à leur efficacité ou des changements considérables dans leur environnement, elles deviennent susceptibles de subir des modifications substantielles de leurs traits essentiels. Ces changements sont alors appelés transformations, ou changements radicaux, et se déroulent d'une façon brusque et rapide.

Contrairement à la théorie de l'équilibre provisoire, certaines recherches[102] montrent que la transformation d'une institution peut aussi se réaliser grâce à des ajustements. Palier et Bonoli[103] soutiennent que des changements aux effets immédiats correspondant seulement à des ajustements, si amples soient-ils, qui peuvent produire à long terme, des effets plus significatifs sur l'institution. Notons qu'une théorie du changement est toujours également une théorie du non-changement, ce dernier s'inscrivant dans une logique d'action dynamique. En effet, le non-changement en éducation est, dans la plupart des cas, le produit d'une procédure de préservation qui mobilise des êtres et des choses autour de ce mouvement de préservation.

L'analyse reposant sur la sociologie des épreuves de Boltanski et Thévenot (1991), et en particulier les notions de cités et de mondes communs, sera également à la base de nombreuses de nos propres interprétations des données de terrain. Cette approche a été privilégiée par les auteurs dans leurs travaux relatifs à la mise en place de la « modernité » dans les administrations[104], car ils s'inscrivaient dans un contexte de doute et d'interrogation de la légitimité de l'Etat. Or, on l'a vu, il en va de même pour l'administration scolaire qui traverse une crise quant aux modes de régulation à adopter face à l'indétermination de ses missions.

De même, un travail plaçant son terrain d'étude dans un champ scolaire, fortement contrôlé par l'Etat central, ne peut faire l'économie de références théoriques relatives à son rôle dans la conduite du changement en milieu scolaire. A ce titre, Draelants (2006) propose d'aborder la question de l'instauration d'une réforme à partir des acquis en Analyse des Politiques Publiques (APP)[105]. Ces analyses se présentent sous la forme de trois courants.

---

[102] Voir par exemple les travaux du Centre de sociologie de l'innovation de l'Ecole des mines dans les années 1990, ou encore Camus, A., Corcuff. P. et Lafaye, C. (1993). Entre le local et le national : des cas d'innovation dans les services publics. *Revue Française des Affaires Sociales, vol.47, n°3, juillet-septembre*. (pp.17-47).

[103] Palier, B. et Bonoli, C. (1999). Phénomènes de *path dependence* et réforme des systèmes de protection sociale, *Revue française de sciences politiques, vol. 49, n° 3, juin 1999.*

[104] Corcuff, P., Lafaye, C. et Boltanski, L. (1992). *Eclairages locaux sur les transformations des services publics, à la croisée des niveaux micro et macro-sociaux*. Paris : Groupe de sociologie morale et politique. (Rapport final de recherche pour l'Association pour le Développement des Recherches et Etudes Sociologiques Statistiques et Economiques par le Groupe de sociologie politique et moral).

[105] Son travail de thèse porte sur la mesure instaurant l'impossibilité du redoublement au sein d'un cycle (le système en comprend deux) : Draelants, H. (2006). *Politiques d'Education et changement institutionnel, Le cas de*

Un premier courant en APP se concentre sur les théories de l'Etat et regroupe les courants étudiant son rôle dans la société, et plus généralement la place et la fonction du secteur public dans nos sociétés. Il s'agit d'un courant européen à tendance française. Pour sa part, l'école de l'explication du fonctionnement de l'action publique s'intéresse aux règles de fonctionnement et d'organisation politiques. Ce courant est porté par les politologues américains des années 1950-60. Enfin, une troisième tendance de l'APP est portée sur l'évaluation des effets de l'action publique. Cette évaluation a pour objectif une mesure des effets au regard des buts poursuivis et annoncés, dans une optique stratégique avec, par conséquent, en toile de fond, un intérêt pour la question des relations entretenues entre politique et science.

Par rapport à notre objet, deux de ces tendances nous semblent pertinentes. L'école qui porte son intérêt sur les effets des changements entrepris par rapport à ce qui était escompté donne un cadre à la mesure des impacts du dispositif TPE sur le travail enseignant. De même, les théories de l'Etat qui éclairent sur la place du secteur public dans la société ont leur place dans une recherche consacrée aux TPE. En effet, au-delà de leur contenu pédagogique, ces derniers sont des révélateurs sociaux, non seulement d'une certaine idée des modes d'apprentissages, mais également du rôle de l'Ecole publique vis-à-vis de futurs salariés, et d'autres enjeux sociaux qui seront explicités au cours de notre travail.

Ce travail inscrit également la sociologie de la traduction dans les références utiles à l'analyse du changement en milieu institutionnel. Dans une perspective légèrement déplacée par rapport à l'usage du concept de traduction par Cros[106], cette recherche appréhendera les effets de traduction en tant qu'opérateurs de changement.

Nous renvoyons, tout d'abord, aux références évidentes que sont les travaux de Callon, Latour et Akrich[107]. L'intérêt de ces travaux est qu'ils ont pour point de départ théorique la diffusion d'une innovation, au même titre que notre recherche sur les TPE. Ces auteurs mettent en avant l'importance des acteurs mais également des « choses », ou tout ce qui relève du « non-humain », pour comprendre cette diffusion. L'importance de la constitution des acteurs en réseau pour assurer la coordination de l'action et la prise en compte du caractère « logistique » de tous processus d'introduction de changement sont deux éléments également transversaux de notre analyse. De même, la poursuite de ces travaux par

*la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Université catholique de Louvain. (Thèse).

[106] Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la "traduction". In J.-P. Bronckart & M. Gather-Thurler (Ed.), *Transformer L'école* (pp. 59-78). Bruxelles : De Boeck.

[107] Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris : les Presses, « Sciences sociales ».

Serres[108], et plus particulièrement le sens qu'il donne au concept de traduction, sera également mobilisée à diverses reprises dans nos analyses. A partir de son approche conjointe de la traduction et des controverses, ce travail propose d'appréhender les procédures d'introduction du changement en tant qu'espaces d'oppositions d'enjeux divergents défendus pas des acteurs toujours en mouvement.

Toutefois, notre usage des concepts issus de la sociologie de la traduction sera circonscris par la problématisation même de notre objet. Ce n'est pas tant l'application concrète des TPE que leur impact sur l'organisation des pratiques enseignantes qui nous intéresse. Cette recherche analysera les effets des TPE pour ce qu'ils sont, en dehors de leur éventuel conformité au prescrit. En effet, notre travail postule que les effets de traduction ne sont pas tant un prisme d'analyse des effets, qu'une porte d'entrée pour une analyse plus large des circonstances du changement. Et, plus précisément, en milieu institutionnel les effets de traduction représentent selon nous, non pas un indéfini imprévisible lié à la réception humaine, mais une donne organisationnelle. Autrement dit, la traduction s'apparente à la réception dans notre perspective. La traduction pourrait être assimilée à la partie proprement individuelle de la réception, dans le sens où cette dernière reste, effectivement, difficilement prévisible.

Ces références théoriques sont également, selon nous, à compléter par une approche séquentielle du changement, car ces différentes références théoriques ont en commun d'appréhender cette question du changement institutionnel, en le décrivant plus ou moins explicitement par étapes successives.

#### *Le changement institutionnel appréhendé par étapes successives*

Par approches séquentielles, il faut entendre toutes les analyses qui proposent un découpage par étape de l'objet qu'elles décrivent, et qui correspondent à la fois à « la description de la réalité et à la fabrication d'un type idéal de l'action publique » (Draelants, 2006, p.23).

Weber[109] rend compte d'un fonctionnement en deux temps des réformes. Une première étape, qualifiée de « molle », est celle où l'administration consulte des groupes ou des individus qui en font la demande. Vient ensuite une phase plus formelle de prise de position et de vote. Appliqué au monde scolaire, Perrenoud[110] explique bien comment un premier compromis faiblement formalisé se fait « au sommet », c'est-à-dire entre états-majors

[108] Serre, M. (1974). *Hermès III, la traduction*. Paris : Éditions de Minuit.
[109] Postface de Louis Weber sur les enjeux à venir dans Robert, A. (2006). *Miroirs du syndicalisme enseignant*. Paris : édition Syllepse.
[110] Perrenoud, P. (2002). L'évaluation des réformes scolaires : autopsie ou source de régulation ? De l'expertise alibi au pilotage accompagné. In M. Bois (Ed.) *Les systèmes scolaires et leurs régulations* (pp. 129-146). Lyon : CRDP.

politique, syndical et associatif, et qu'il est ensuite présenté à la base comme la meilleure solution possible. Dans un second temps, ce compromis est repris par les enseignants et les usagers de l'Ecole. Nous ajoutons que le compromis est, dans un dernier temps, soumis à l'épreuve des faits. En effet, après discussion entre humains, comme on le verra plus en détail pour les TPE, les réformes se heurtent au non-humain (équipement matériel, organisation du temps, calendrier, *etc*.). Cette perspective en deux temps fait bien apparaître les différents profils d'acteurs qui interviennent en amont et en aval de la réforme.

Pour leur part, Knoepfel et Bussman[111] proposent une mise en place en huit étapes d'une politique publique. Leur approche séquentielle consiste à découper les politiques en une série de séquences d'action. Les différentes étapes issues de l'analyse du changement institutionnel ont montré leur pertinence dans l'analyse des politiques publiques et, partant, dans la sphère de l'éducation. Ces étapes vont de la définition du problème jusqu'à l'articulation de la solution et ses effets.

Certaines étapes, ou séquences, se retrouvent dans plusieurs de ces modèles d'analyses séquentielles. Une première étape s'intéresse au processus même de réflexion et délibération qui a conduit à l'adoption d'un projet de loi ou d'une réforme. Ce premier échelon mobilise de nombreux acteurs aux intérêts divergents, qui mettent en avant des arguments différents et aboutit à une position plus ou moins consensuelle de part et d'autre. Un deuxième temps examine le discours type qui a été produit au cours de ce processus, et dont résulte la formulation de la proposition de changement. Le troisième stade porte son intérêt sur les argumentaires produits par les principaux groupes d'intérêt et la rhétorique mobilisée pour défendre leurs intérêts. Enfin, la quatrième section circonscrit ce qui a été changé par l'adoption du projet de loi et ce qui n'a pas été modifié. Ainsi, l'ampleur du changement est mise en évidence via des comparaisons avant-après. Ces quatre étapes peuvent être schématiquement décrites ainsi : réflexion, formulation, argumentaires produits et effectivité du changement.

Draelants (2006) propose de dépasser l'analyse séquentielle des politiques publiques et ce pour plusieurs raisons. Nous soulignons tout d'abord avec lui, les avantages de ces schémas en séquences. Ils offrent une lecture simplifiée d'un processus complexe ; par ailleurs, ils insistent sur la pluralité des acteurs (et non pas seulement sur une élite politique décisionnaire mais aussi sur les acteurs décentrés) et sur la dynamique de ces acteurs. Draelants revient également sur les inconvénients et les dérives de ce type d'approche. Le souci de schématisation impose une lecture linéaire, donnant une cohérence artificielle au déroulement de la politique publique. Dans la mesure où elle simplifie, l'approche séquentielle

[111] Bussmann, W. et Knoepfel, P. (1998). Les politiques publiques comme objet d'évaluation. In W. Bussmann, U. Klöti, & P. Knoepfel (Ed.), *Politiques publiques. Evaluation* (p.66). Paris : Economica.

peut donner un rôle prépondérant à l'Etat, en minimisant les autres acteurs et leur contexte dans une approche uniquement *top down*. Or, comme cette recherche le détaillera, les TPE illustrent le cas de réforme dont l'adhésion par les acteurs de terrain a participé à la réification du dispositif.

## *Des acteurs en mouvement*

L'analyse cognitive des politiques publiques permet de faire le lien entre nos deux influences théoriques en APP pour l'analyse de la réception des TPE par les enseignants syndiqués.

Les approches dites cognitives insistent sur des éléments laissés de côté par l'APP « classique », jusque dans les années 1980 à 1990 en tous cas. Ces éléments sont les idées, les représentations, les croyances ou l'imaginaire social dans l'élaboration des politiques publiques. Par ailleurs, les différentes traditions françaises des sociologies ayant l'individu comme objet ont toutes un trait commun. Leur objet ne se réduit pas à un individu rationnel anomique, mais bien plus à un individu complexe, support d'échanges et acteur de son environnement[112].

### *Intérêt des approches cognitives*

La moulure finale d'une réforme, quel que soit son objet, porte toujours une certaine idée des finalités de l'Ecole. Les politiques publiques ne sont pas uniquement des moyens de « résoudre » un problème, mais une construction d'une nouvelle représentation du problème, qui met en place des conditions inédites de traitement de celui-ci. Il s'agit là d'un postulat de base de l'analyse cognitive et normative (Muller, 2000). L'action publique est toujours l'expression d'un rapport au monde. En cela, les politiques publiques agissent sur la connaissance du monde qu'en ont les acteurs sociaux. Les travaux de Bourdieu[113] ont largement mis en avant l'efficacité symbolique de la politique et l'importance du discours performatif. Dans une tradition bourdieusienne, chaque politique publique est une vision de l'objet qu'elle décrit. L'approche cognitive de l'action publique offre une piste pertinente pour comprendre le rapport du global et du particulier, et comment ce rapport contribue à la définition d'un rapport au monde socialement légitime.

Il faut donc entendre « cognitive » dans le sens où les politiques publiques contribuent à construire une nouvelle représentation des problématiques identifiées, et non pas seulement à réduire les problèmes publics. Dans cette perspective, les politiques publiques sont surtout

[112] Martucelli, D. et Singly, F. (2009). *Les sociologies de l'individu*. Paris : Armand Colin.
[113] Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.

des espaces de définition en commun d'un certain rapport au monde, plus que des *process* opératoires, du type identification du problème puis mise en place d'une solution.

Plusieurs débats animent actuellement les approches cognitives en APP. Un premier niveau de débat porte sur la pertinence des variables prises en compte. Selon les modèles, la prise en compte de certaines variables est plus ou moins importante et les explications qui en découlent plus ou moins jugées complètes. Selon les variables prises en compte ou non, certaines « causes » explicatives sont prises en compte ou non. Par extension, ce débat porte sur l'articulation des différentes variables entre elles. Un autre type de débat porte sur la relative absence de réflexion méthodologique au sein de l'APP, avec pour conséquence un manque d'opérationnalité des notions clefs. En effet, le manque de réflexivité entre théorie et méthode freine l'accumulation de connaissances développées. Ce qui donne à l'ensemble l'image d'une accumulation de monographies avec une multiplication de *case studies* et, dans les méthodologies, le recours reflexe à l'entretien[114]. Par ailleurs l'APP souffre d'une instabilité définitionnelle : s'agit-il d'une analyse des « politiques publiques » ou de « l'action publique » ? L'apparition d'une appréhension de l'objet en tant qu'« action publique » relève d'une volonté claire de « désciencepolitisation ». Dans cette perspective, l'action publique recouvre toutes les initiatives émanant des autorités investies d'une légitimité publique.

Sans chercher à trancher ces débats qui nous semblent enrichir plus qu'amoindrir l'intérêt de cette approche, il nous semble important de souligner l'intérêt premier de l'analyse cognitive des politiques publiques. Cette dernière souhaite répondre à une question récurrente des sciences politiques en la renouvelant[115]. Une question fondamentale des sciences politiques est de comprendre comment se « fabrique » l'ordre dans une société complexe. L'analyse cognitive des politiques publiques pose la question autrement et privilégie comme objet les modalités de construction des cadres interprétatifs qui permettent l'action. Le rapport entre politique et ordre social prend un sens nettement plus enrichi. Le sens de la relation que les unit dépasse un mode binaire fondé sur la domination de l'un sur l'autre, pour être pensé en terme de « champs des possibles », alimenté par les interprétations des procédures de changement par les différents acteurs du monde scolaire.

***Le rôle pivot des acteurs***

Sur ce point, nous partageons la perspective de Mangez[116] sur la place centrale tenue par les acteurs intermédiaires et les acteurs de terrain dans les politiques éducatives. Au-delà

[114] Bongrand, P. et Laborier, P. (2005). L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique ?. *Revue française de science politique, Vol.55 (1).* (pp. 73-112).
[115] Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique, vol. 50, n° 2, p189-207, avril 2000.*
[116] Mangez, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement, une sociologie du curriculum.* Paris : P.U.F. (p.6).

de leur implication pratique, ces acteurs alimentent le « récit » qui entoure la réforme. Dans une perspective dynamique, il est possible de parler d'un rapport au monde socialement légitimé, c'est-à-dire d'un rapport au monde qui sert de référence tant qu'il résiste aux poussées de catégories d'acteurs particuliers (Boltanski & Thévenot, 1991). En continuité avec ces perspectives, Draelants (2006) pose la question du changement institutionnel au travers du processus de légitimation de la réforme. Les mouvements de balancier entre légitimation et délégitimation sont des « actions » au cœur du processus de changement institutionnel.

A partir d'une synthèse des recherches qui se sont penchées sur la manière dont les établissements scolaires gèrent stratégiquement la pluralité des demandes, Honig et Hatch (2005) ont développé un modèle théorique où la mise en œuvre du changement est le produit d'un processus de négociation continu et dynamique, au sein duquel les acteurs sont centraux. Les termes de cette négociation portent sur la convergence entre l'organisation déjà en place (dans l'établissement et dans la classe) et les contenus des injonctions gouvernementales. Les auteurs parlent de *bridging strategies* lorsque l'échelon local intègre les nouvelles dispositions à son mode de fonctionnement, et de *buffering strategies* lorsque ces nouvelles dispositions sont perçues comme contre-productives par l'échelon local et que ce dernier fait le choix d'afficher leur intégration, sans que cela se traduise dans les faits. Cette recherche voudrait ajouter la possibilité de stratégies intermédiaires. L'établissement et les enseignants peuvent reprendre à leur compte le contenu des réformes en le dénaturant partiellement. Dans ces cas, le vocable et la dynamique de la réforme sont repris, mais dans un sens différent et localement adapté. L'usage du terme « client » dans les administrations de services, dans un sens différent de celui prescrit par la demande institutionnelle, en est une illustration[117].

La part de l'acteur dans la réception est particulièrement importante dans les cas d'introduction de procédés innovants. Les travaux d'Akrich[118] mettent en avant les individus dans la réception d'une innovation, lorsque ces derniers insistent sur le rôle de l'usager dans la définition de cette même innovation. Selon Akrich, l'usager peut intervenir de quatre façons sur la définition de l'innovation : par son déplacement, par son adaptation, par son extension et par son détournement. Akrich établit une distinction entre les interventions des usagers, qui relèvent d'une action sur l'objet et celles qui transforment la prescription associée à l'objet. Nous adoptons ce point de vue d'une distinction entre les interventions en l'adaptant à notre objet. Notre recherche s'intéresse au changement institutionnel en ce qu'il concerne à la fois les modalités formelles d'organisation de l'activité (*i.e.* le cadre législatif et les contraintes

[117] Corcuff, P. Claudette Lafaye, C. et Boltanski, L. (1992). Op. cit.
[118] Akrich, M. (2006). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. In M. Akrich, M. Callon & B. Latour (Ed.), *Sociologie de la traduction – textes fondateurs* (p. 255 à 261). Paris : Mines Paris.

locales) et le changement tel qu'il est vécu par les acteurs qui composent l'institution (*i.e.* leurs pratiques et motivations à agir dans un sens plutôt qu'un autre).

Le développement d'approches cliniques en sociologie sur le continent nord américain[119] va encore plus loin dans la prise en compte de l'acteur dans les procédures de changement en milieu institutionnel. Cette sociologie repose sur une proximité et une implication, à égalité, du chercheur et des acteurs concernés. Dans ce cadre, le chercheur intervient en assistance. Non pas qu'il « soigne » mais il produit des connaissances « utiles » aux demandeurs. Le chercheur est à la fois sujet et acteur social, car il s'agit d'une co-construction. Selon nous, cette perspective pose la question de la maîtrise des connaissances produites par quelqu'un d'autre que leur producteur. L'intérêt de cette démarche est contenu dans l'association des acteurs qu'elle suppose. Cette association des acteurs est toujours plus ou moins affichée dans les démarches institutionnelles, mais reste souvent rhétorique ou tardive, c'est-à-dire une fois que le projet est entamé ou déjà partiellement mis en place. L'approche clinique a l'avantage d'imposer un échange de savoir indigène et scientifique, dès le lancement d'une démarche de changement institutionnel.

Enfin, cette présentation de nos références relatives à l'analyse du changement en milieu institutionnel doit être complétée par des références relatives aux rapports entretenus entre cette institution et la forme particulière de changement dont il est question dans cette recherche.

## 3-3 Rapport de l'institution scolaire à l'innovation

L'innovation est un défi pour la sociologie, dans la mesure où la discipline a toujours privilégié la stabilité des normes, des structures ou des organisations (Thévenot, 1992). Il apparaît donc nécessaire de clarifier dès à présent ce que cette recherche entendra par innovation dans la suite de notre travail. Pour ce faire, nous souhaitons revenir sur l'usage et l'appréciation de cette dernière par l'institution scolaire.

A l'image de la plupart des politiques publiques, l'action publique en innovation s'inscrit dans un temps long[120]. La déclaration d'intention d'innovation éducative est récurrente au XX$^{ème}$ siècle[121], mais l'innovation dans le champ éducatif a connu plusieurs phases depuis l'apparition des premières démarches innovantes à la fin du XIX$^{ème}$ siècle.

[119] Rhéaume, J. (2009). La sociologie clinique comme pratique de recherche en institution. Le cas d'un centre de santé et services sociaux. *Sociologie et Sociétés, vol. XLI. 1, printemps 2009.*
[120] Dormagen, J.-Y. et Mouchard, D. (2009). *Introduction à la sociologie politique*. Paris : De Boeck. (p.229).
[121] Van Zanten, A. (dir.). (2008). *Dictionnaire de* l'Education. Paris : P.U.F. (Article « Innovation éducative », p. 376)

### *Expérimentations isolées*

Un premier mouvement d'innovations se constitue à partir de la fin du XIX$^{ème}$ et du début du XX$^{ème}$, soit à partir de l'apparition du système éducatif tel que nous le connaissons. Ce mouvement est porté par des valeurs humanistes dans un contexte de croyance dans les vertus du progrès sur l'accomplissement individuel et collectif. Un second mouvement intervient à la sortie de la Deuxième Guerre mondiale. Inspirées par les événements récents, les innovations se centrent sur la démocratie et l'évitement de tout totalitarisme. A travers cet objectif, émerge l'idée d'une Ecole qui instruit un citoyen, et dont découle l'objectif d'une Ecole pour tous. La volonté d'innover se déplace par ailleurs vers l'enseignement secondaire. Les idées des mouvements innovateurs trouvent un écho auprès des formateurs, éducateurs, et leurs idées se retrouvent dans l'organisation actuelle. Ce travail fait référence en particulier à la variation de la taille de la classe en fonction de l'activité, ou encore au découpage du plan annuel d'enseignement en séquences de cours réduites.

Si avant 1960, l'expérimentation est préférée à l'innovation, les années 1960 correspondent à un contexte favorable à une introduction d'innovations de manière plus formalisée. La massification scolaire et l'hétérogénéité du nouveau public, la prolongation des études obligatoires par la réforme Berthoin (1959), le recrutement massif de jeunes enseignants d'horizons différents, la volonté générale du champ politique de refonte du système éducatif sont autant d'éléments ayant incités les législateurs successifs à produire de l'innovation en matière scolaire. De plus, à partir de Mai 68, de nouvelles voix réformatrices se font entendre dans la foulée des événements. Les mouvements pédagogiques (Education Nouvelle, CEMEA, *etc*.) font office de caisse de résonnance à cette demande politique pour plus d'innovation. Face à ces poussées réformatrices, qui s'accompagnent de fortes attentes en matière d'égalité et de démocratie, l'Etat mobilise des personnalités « expertes », lors de commissions où ces derniers sont invités à traduire en propositions concrètes leurs conclusions scientifiques. On doit à ce mode de gestion le 10% pédagogique, les Centres de Documentation et d'Information, le tiers temps pédagogique et la pédagogie différenciée.

Dans les années 1960 et 1970, l'innovation dans le champ scolaire est également abordée sous l'angle d'une pratique contestataire. Par conséquent, elle est appréhendée par l'institution comme le fait d'acteurs scolaires en rupture avec l'ordre scolaire établi. A titre d'exemple, l'ouvrage *Libres enfants de Summerhill* de Neill[122] a été largement repris par le mouvement de libération pédagogique. L'ouvrage prône un individualisme sous la forme d'une liberté de la jeunesse pour décider et donner sens à ses expériences.

[122] Neill, A.-S. (1982). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : F. Maspero.

La période est également propice à une technicisation de l'enseignement à travers une refonte technico-rationnelle des supports d'enseignement. Aussi, apparaît le découpage des disciplines en séquences courtes et autonomes et l'affichage de pré-requis et d'objectifs en début et fin de chaque séquence d'enseignement.

### *Intégration de l'innovation*

Dans les années 1980, le rapport de l'institution scolaire à l'innovation se fait moins méfiant, mais toujours distant. Il s'agit de la période des grands rapports (rapports Soubré et Peretti en 1982, rapport Prost en 1983) dont la portée axiologique reste limitée. L'innovation est néanmoins une notion intégrée à l'action de l'Etat central, même si sa traduction concrète reste marginale. L'innovation devient un moyen de régulation du fait de son effet mobilisateur. L'élaboration de l'innovation repose, en effet, sur des moyens participatifs.

C'est à partir de Savary que l'innovation devient une donne de l'action politique en matière d'éducation. C'est-à-dire qu'elle n'est plus cantonnée à des apparitions ponctuelles, en fonction des projets mis en place, mais qu'elle est accompagnée d'une volonté politique forte de l'intégrer aux différentes réformes. Avec cette intégration dans le champ politique, l'innovation change de fonction sociale. Elle n'est plus un élément de contestation, mais un moyen de régulation en jouant un rôle de soupape. L'innovation rend possible l'intégration des problèmes scolaires en y palliant localement et à court terme. De plus, l'innovation devient une condition de production, car elle permet l'ajustement *optimum* des ressources éducatives aux besoins scolaires. En effet, l'innovation s'inscrit plus aisément dans une légitimation par les *outputs* que dans une légitimation par les *inputs*. Dans la distinction établie par Scharpf[123], la légitimité par les *outputs* repose sur les résultats et l'émergence d'une réponse collective à destination d'un ensemble d'acteurs, sans qu'il y ait besoin d'une forte cohésion entre eux. *A contrario*, une légitimation par les *inputs* a pour origine une construction d'une identité collective, ou plus précisément, d'un consensus participatif autours de la politique menée.

De même, au début des années 1990, la création des IUFM fait de l'innovation une compétence professionnelle du corps enseignant. Désormais, les enseignants et personnels de direction sont formés à la possibilité d'innover. L'innovation en tant que compétence prend, d'ailleurs, une place importante dans l'identité professionnelle enseignante (Lang, 1999). Son rôle de soupape devient alors central dans un contexte où le métier d'enseignant est fortement gagné par l'incertitude[124]. L'innovation institutionnelle devient un moyen de gestion de l'imprévisible, de toutes les difficultés inédites et inattendues auxquelles l'enseignant doit

[123] Scharpf, F. (2000). *Gouverner l'Europe*. Paris : Presses de Sciences po.
[124] Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris : Éditions de la Maison de sciences de l'Homme.

faire face durant sa carrière. De ce fait, l'innovation ou plutôt la capacité d'innover, devient une compétence professionnelle.

La création, en 2000, du Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire (CNIRS) chargé d'enrichir la politique d'innovation du ministère de l'Education Nationale, et sa suppression pendant l'année scolaire 2002-2003 (après avoir essentiellement centré son action auprès de déscolarisés), illustre assez bien la politique actuellement menée sur la question de l'innovation. On assiste plutôt à une globalisation des innovations, du fait du rôle grandissant d'organisations internationales (OCDE, UNNESCO, Banque Mondiale) qui invitent à un alignement des politiques éducatives nationales par un mouvement d'imitation des exemples étrangers. A titre d'illustration, l'OCDE a largement contribué à la diffusion du « modèle scandinave » comme exemple à suivre dans les débats français.

Le passage de l'expérimentation isolée à une modalité de la régulation du système scolaire a donc eu des conséquences statutaires et opératoires pour l'innovation. Celle-ci est devenue un mode de régulation intégré. Par conséquente, l'innovation est soumise à des contraintes de normalisation plus importantes et perd en cela une part de sa capacité à interroger le système scolaire pour le renouveler. Désormais, les finalités de l'innovation portent sur le maintien du système plus que sur les moyens de son amélioration.

***Conclusion***

Nos trois champs de recherche ainsi décrits donnent à voir plusieurs lignes de conduite pour l'analyse qui suit.

Dans l'appréhension de l'objet Ecole, cette recherche constate une multi-régulation qui doit conjuguer avec plusieurs principes organisateurs forts et la diversité au sein même de la professionnalité enseignante. Cette diversité enseignante invite à repenser l'analyse du groupe professionnel enseignant, sur la base d'une professionnalité devenue polymorphe et renouvelée par les générations récentes d'enseignants. L'analyse des enseignants sous l'angle du groupe professionnel souligne également les contraintes institutionnelles auxquelles ils sont soumis et, dans le même temps, l'évolution du métier vers une plus grande individualité, alors même que les obligations réglementaires ne s'allègent pas.

L'étude de la réception de la réforme des TPE par les enseignants suppose que ce groupe professionnel puisse agir individuellement et collectivement, au moment de l'introduction de nouvelles obligations réglementaires. Aussi, cette recherche doit-elle porter son regard sur les moyens d'action collective de ces acteurs professionnels particuliers. L'action collective enseignante s'appuie sur un syndicalisme qui reste une caisse de résonnance des enjeux associés à la profession. La perte relative de légitimité des grandes

centrales syndicales est surtout à relier à la diversification des revendications, qui rend l'accord des organisations syndicales sur un mot d'ordre commun de plus en plus compliqué. Les coordinations apportent une réponse à ce manque de résonnance entre syndicalisme enseignant et problématiques des acteurs de terrain. Les coordinations, par leur origine et principes de fonctionnement, permettent la prise en compte de l'individualité du métier d'enseignant.

La régulation du système scolaire prend également note de cette évolution vers l'individualisation des pratiques, en proposant, un pilotage d'ensemble du système qui considère les acteurs intermédiaires capable d'incarner le changement. Notons que l'innovation prend une importance centrale dans cette nouvelle manière d'administrer l'éducation. En effet, les dispositifs innovants dont l'Etat fait usage assurent à ces acteurs, ainsi qu'aux usagers, l'impression d'être associés au processus de changement. En outre, au vue de la demande sociale et politique vers une plus grande adaptation du système scolaire aux enjeux sociétaux, cette question du changement scolaire par l'innovation se pose avec encore plus d'acuité. Ce travail montrera que les TPE sont à considérer comme une réponse localement déterminée à cette attente d'adaptation.

Par conséquent, en ce qui concerne l'introduction de changements au sein de l'organisation scolaire, cette recherche privilégie une analyse des logiques d'action collective sous trois angles centraux que sont les contraintes structurelles, l'engagement, et les croyances des acteurs. Ces lignes d'analyse ont en commun de donner une place importante à l'individu. Ce dernier sera central dans notre travail. Ses spécificités, en tant que membre d'un groupe professionnel, ses moteurs de mobilisation et son rôle dans la conduite du changement interviendront régulièrement comme ressort explicatif.

# SECTION 1 : Le(s) moment(s) institutionnel(s)

## *Chapitre 1 : Construction de l'institution*

1. Construire des références scolaires et syndicales
   - 1-1 Des prémices à l'institutionnalisation
   - 1-2 Vers une première base d'un « secondaire »
   - 1-3 Le temps de la réflexion pédagogique (1968-1974)
2. Arrivée de la gauche au pouvoir
   - 2-1 La fin de l'idéologie de l'égalité formelle
   - 2-2 Changement d'orientation (1984-1986)
   - 2-3 Le pluralisme à l'Ecole (1986-1989)
3. Ecole et syndicalisme après 1989
   - 3-1 Le désenchantement, l'éclatement et la recomposition
   - 3-2 Rapport actuel du syndicalisme enseignant à l'institution scolaire

## *Chapitre 2 : Pilotage du système éducatif*

1. Une régulation intermédiaire
   - 1-1 Développement d'une régulation intermédiaire
   - 1-2 Gestion locale et compromis locaux
2. Le travail de réforme en régulation intermédiaire
   - 2-1 Rapport de l'institution au changement
   - 2-2 Les enseignants dans le travail de réforme
   - 2-3 Quelle prise en compte des acteurs non enseignants ?
   - 2-4 Coordination des acteurs
3. Une régulation intermédiaire par l'innovation
   - 3-1 Réformer et innover
   - 3-2 L'innovation comme mode local de régulation intermédiaire

# SECTION 1 : LE(S) MOMENT(S) INSTITUTIONNEL(S)

# *Chapitre 1*
# *Construction de l'institution*

Cette première partie en forme de contexte revient sur la construction du système éducatif contemporain, et le rôle joué par le syndicalisme enseignant dans cette construction. La présence de ce premier chapitre sociohistorique se justifie, selon nous, par la nécessité de décrire précisément l'institution au sein de laquelle le changement prend place.

Cette co-construction du système scolaire est polymorphe. Elle porte aussi bien sur les mouvements de professeurs, les diplômes et qualifications nécessaires, que sur les contenus de savoir. A travers ce retour socio-historique nous souhaitons également caractériser l'émergence d'éléments inédits, dans le monde scolaire local, qui ont conduit à la fin du paradigme stabilisé sur l'Ecole et à un décentrage des référents scolaires. La partie historique la plus ancienne, c'est-à-dire celle qui concerne les premiers réseaux scolaires, a été volontairement minimisée, afin de centrer cette recherche sur l'âge d'or du syndicalisme enseignant puis sur la période de remise en question et de déliquescence progressive plus récente.

Cette histoire sociologique de la construction du système scolaire est organisée en plusieurs temps. Ce chapitre propose un panorama antérieur aux années 1970 qui correspond à la construction des références, dans un même mouvement, pour l'institution scolaire et le syndicalisme enseignant. Un second temps aborde le tournant qu'a constitué l'arrivée de la gauche au pouvoir et qui coïncide avec l'émergence du pluralisme à l'Ecole. Enfin, le paysage syndical après 1989 est l'objet d'un dernier développement.

## 1. Construire des références scolaires et syndicales

Il s'agit dans ce premier temps de donner à voir les différents éléments relatifs au passage du système scolaire et du syndicalisme d'un état relativement atone à celui de deux forces institutionnalisées capables, comme on le verra dans un second temps, de mener une action cohérente et coercitive. Ces références fondent encore la justification à l'action politique en matière d'éducation par le champ politique. De même, elles servent à éclairer la réception par les centrales syndicales des changements proposés par la sphère politique

## 1-1 Des prémices à l'institutionnalisation

Dès le début du XIX$^{ème}$ siècle existent des associations d'enseignants et des gazettes, dont le ton reste toutefois feutré en raison des pressions exercées par le pouvoir monarchique. Chez Girault[1], le rassemblement des enseignants en association, syndicat, ou amicale est le résultat à la fois d'une nécessité d'échanger entre professionnels et d'un mouvement ancien de « libération progressive vis-à-vis des tutelles administratives, religieuses et politiques extra-professionnelles » (Girault, 1996, p.9). Avant la fonctionnarisation des instituteurs (en 1886), la participation à une organisation d'enseignants est un geste politique, tant la défense des intérêts professionnels et la défense d'idées politiques occupent une place conjointe.

### *L'avant 1900, les bases du syndicalisme*

L'action et le pouvoir syndical arrivent par le Primaire, première étape de scolarité prise en charge par l'administration d'Etat. Le syndicalisme enseignant est né dans l'illégalité, puisque les fonctionnaires sont exclus du droit d'association réservé aux ouvriers. Les premiers véritables syndicats enseignants regroupent essentiellement des instituteurs, grands promoteurs du syndicalisme enseignant, et leur structure s'apparentent au modèle du syndicat ouvrier qui était celui de la fin du XIX$^{ème}$ siècle et du début du XX$^{ème}$. En 1871, les instituteurs sont d'ailleurs nombreux à participer aux luttes révolutionnaires de la Commune qui promeut l'association ouvrière et se pose alors en antithèse de l'Empire[2]. Après l'écrasement de la Commune, c'est à nouveau la répression qui prévaut pendant les premières années de la III$^{ème}$ République.

Avec l'arrivée au pouvoir des républicains, les associations d'enseignants sont encouragées pour les valeurs laïques qu'elles promeuvent et le soutien consécutif à cette promotion qu'elles apportent à l'ordre politique. Le mouvement corporatiste naissant donne jour à des amicales d'anciens normaliens, des sociétés mutuelles et des cercles pédagogiques. C'est la Loi de 1884 qui reconnaît finalement un statut juridique et un droit d'existence au syndicat. Un premier groupe d'instituteurs parisiens profite de cette loi pour se constituer en syndicat[3].

---

[1] Girault, J. (1996). *Instituteurs, professeurs, Une culture syndicale dans la société française (fin XIXème-XXème siècle)*. Paris : Publication de la Sorbonne. (p.95)

[2] Larguier, G. et Quaretti, J. (dir.). (2000). *La Commune de 1871 : utopie ou modernité ?* Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.

[3] Poupeau, F. et Vanhee, 0. (2003). L'École émancipée. *Revue Agone, 29-30*. En ligne http://revueagone.revues.org/334, consulté le 18 mars 2011.

Le XIX$^{ème}$ siècle est aussi marqué par des hésitations sur l'attitude pour les groupements professionnels à adopter en matière de lutte sociale : les avancées doivent-elles s'obtenir par un combat radical, qui peut aller jusqu'à l'insurrection, ou en faisant preuve de plus de modération dans le discours et les revendications ? Ainsi la Commune se veut le chantre de la méthode forte et marque la tradition syndicale par sa radicalité. Le mouvement syndical français prend alors un pli durable. Loin d'être consensuel, il se méfie du dialogue et du leurre que la négociation pourrait représenter.

Quoi qu'il en soit, la fin du XIX$^{ème}$ siècle est marquée par un véritable fourmillement d'initiatives dans ce domaine. En 1886 est créée la Fédération nationale des syndicats, 1887 voit la fondation de la Confédération Française des Travailleurs Chrétiens (CFTC), 1892 celle de la Fédération des bourses du travail et en 1895 la Confédération Générale du Travail (CGT) est créée. Selon son président de l'époque Victor Griffuelhes, une « doctrine nouvelle » est née, celle du « syndicalisme »[4].

## *Rêves réformateurs et non-décision (1900-1958)*

Le début du XX$^{ème}$ siècle et la période de la Libération marquent une volonté forte de changer l'Ecole. Néanmoins, cette volonté ne trouvera que peu de moyens de se concrétiser et les rêves réformateurs resteront à l'état de « non-décision »[5].

Les réformes entre 1900 et 1958 poursuivent un double objectif de méritocratie et d'uniformisation du système scolaire. L'idée d'une réforme globale du système d'enseignement français remonte au début du XX$^{ème}$ siècle, mais il lui aura fallu plus d'un demi-siècle pour se réaliser.

C'est durant cette période que Ludovic Zoretti, professeur de mathématiques à l'université de Caen et adhérent à la Section française de l'Internationale ouvrière (SFIO) depuis 1914, joue un rôle déterminent dans le développement du syndicalisme au-delà des frontières du Primaire[6]. A la fin de la guerre, son premier ouvrage, *L'Education*, conteste la séparation entre ordre scolaire primaire et secondaire du système d'enseignement. Au même moment, les Compagnons de l'Université nouvelle, réunion d'enseignants de tous les niveaux, lancent l'idée de « l'école unique ». Si le gouvernement du Cartel (1924) échoue à la mise en place du projet, la Fédération générale de l'enseignement de la CGT reprend le texte et, en le modifiant quelque peu, le fait adopter lors de son congrès de 1931. Le projet de Jean Zay, ministre socialiste du Front Populaire, découle de cette adoption. Le souhait d'adhésion de

[4] Cité par Girault, J. (1996). Op. cit.
[5] Expression de Donegani, J.-M. et Sadoun, M. (1976). La réforme de l'enseignement secondaire en France : analyse d'une non-décision. *Revue française de science politique, décembre 76.* (pp. 1125-1146).
[6] Maitron, J. (dir.). (1964). *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français.* Paris : Éd. Ouvrières. (t. XLIII, p. 425-427).

Ludovic Zoretti à la FNSI est l'occasion d'une restructuration de la fédération. Cette dernière devient la Fédération des Membres de l'Enseignement Laïque (FMEL) et regroupe l'ensemble des catégories de personnels.

Le climat d'avant guerre, et plus particulièrement la montée du fascisme, conduit au rapprochement de la CGT et de la Confédération Générale du Travail Unitaire (CGTU, d'orientation communiste) qui a pour effet l'intégration de la FMEL à la Fédération Générale de l'Enseignement (FGE) dès 1935. Deux années plus tard est crée le Syndicat des Personnels de l'Enseignement Secondaire, le SPES. Pour sa part, le Syndicat National des Lycées, demeuré à l'écart des deux confédérations depuis les années vingt, élargit sa base tout en affirmant son autonomie et devient, en 1937, le Syndicat National Autonome des Lycées et des Collèges (SNALC). Organisation laïque, elle prône un certain conservatisme politique et la défense des traditions secondaires. Au même moment, les enseignants catholiques favorables au Front Populaire fondent le Syndicat Général de l'Education Nationale (SGEN), et, bien que se définissant comme laïque, est affilié à la CFTC. Il se distingue également par son organisation inter-catégorielle et ses positions pédagogiques avant-gardistes.

La fin de la Seconde Guerre mondiale et la guerre froide marque une période où les nombreuses réformes et illusions de l'immédiat après-guerre laissent place à un certain nombre de rancœurs, et surtout à de nouveaux clivages idéologiques. La période correspond à de nombreuses modifications de l'existant sans pour autant que cette succession de réformes aboutisse à l'imposition, par les organes politiques, d'une idéologie de l'Ecole, c'est-à-dire à la production d'un nouvel ethos de l'enseignement, il s'agit plutôt de « changements subis » comme le souligne Dubet[7].

Le syndicalisme enseignant n'échappe pas à la tourmente. Les grèves durables apparaissent et la Fédération de l'Education Nationale (FEN) devient autonome en 1946. Les tensions entre communistes et anti-communistes sont particulièrement vives dans l'enseignement secondaire. Toutefois la priorité est au maintien de l'unité du corps enseignant, indépendamment des autres catégories de la fonction publique. L'un des enjeux de cette unité est la mise en place de la Mutuelle Générale de l'Education Nationale (MGEN) et l'extension des associations laïques (type CAMIF ou Fédération des Conseils de Parents d'Elèves). La FEN compte effectivement 150 000 membres en 1947 et participe activement à la création des organismes paritaires ainsi qu'à la reconnaissance légale du syndicalisme des fonctionnaires par la IV$^{ème}$ République. La commission Langevin-Wallon est mise en place à la suite de cette période de volonté de réforme sans réalisation concrète

[7] Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.

### *La commission Langevin-Wallon et son influence*

Le contexte politique au moment de la commission est celui de l'union, très provisoire, des forces issues de la Résistance. De Gaulle dirige un premier gouvernement d'union nationale dans lequel sont réunis gaullistes, socialistes, radicaux, démocrates-chrétiens et communistes. René Capitant dirige l'Education Nationale. Ce gouvernement charge, en novembre 1944, une commission, dirigée par le professeur Langevin[8], de conduire une réflexion sur la question de l'enseignement. La commission travaille pendant trois années. Son président Paul Langevin, décédé en décembre 1946, sera remplacé par Henri Wallon[9].

Le travail de la commission est motivé par plusieurs constats. Tout d'abord l'inadaptation technique et sociale du système d'enseignement à la réalité technique et sociale contemporaine. À ce sujet, Le Rolland, directeur de l'enseignement technique à la Société Française de Pédagogie, affirme que « la structure et le contenu de [l'] enseignement ne sont plus du tout en harmonie avec le caractère hautement technique de notre civilisation moderne, et qu'il faut de ce point de vue changer beaucoup de choses. »[10]. Ensuite, la commission cherche à pallier la non prise en compte des avancées en sciences de l'éducation et au fait que le système éducatif ne propose pas de formation du citoyen. Une autre raison d'être de la commission est la faible part du budget que l'Etat attribue à l'éducation, entre 6 et 7% (contre 20% en Angleterre, 21% aux Etats-Unis et 25% en Russie pour la même période). Dans ce domaine, la France occupe alors le 26ème rang mondial.

Les résultats sont rendus publics en juin 1947, au moment où éclate le gouvernement d'union mis en place à la Libération. La commission Langevin-Wallon prône « l'école unique » et marque l'introduction de la notion d'utilité sociale de l'Ecole en termes de formation des « forces vives de la nation ». Ce principe de démocratisation de l'Ecole teintera tous les projets réformateurs suivants[11]. Il s'agit d'un plan ambitieux qui place l'éducation et sa

[8] Né en 1872, physicien, professeur au Collège de France depuis 1909, Progressiste, Président du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle)

[9] Né en 1879, philosophe, devenu psychologue de l'enfance, professeur au Collège de France depuis 1937, Marxiste, Préside la Société française de pédagogie. Quelques-uns des 24 membres de la commission : l'historien Lucien. Febvre, le psychologue Henri. Piéron (vice-président), et des progressistes, professeurs du supérieur et du secondaire, instituteurs et syndicalistes. Contrairement à une idée reçue à l'époque, la commission n'est pas majoritairement composée de communistes.

[10] Prononcée lors d'une conférence de M. Le Rolland le jeudi 26 février 1948 intitulée : « la réforme de l'enseignement et l'enseignement technique », repris par Mialaret, G. (1997). *Le Plan Langevin-Wallon.* Paris : P.U.F.

[11] Et en particulier les deux objectifs principaux et étroitement liés poursuivis par le rapport : la substitution d'une organisation scolaire réellement méritocratique à une organisation scolaire fondée sur l'appartenance sociale, et la création d'un nouveau système qui assure un ajustement entre capacités individuelles et les besoins de la nation. Avec le recul des travaux scientifiques produits depuis, à commencer par ceux de Bourdieu et Passeron dans *La reproduction*, ces deux objectifs peuvent apparaître « naïfs » au plan sociologique. Ils sont à comprendre en relation avec le contexte social de l'époque : la corrélation entre appartenance sociale et réussite, ou échec,

démocratisation au cœur du système. Ambition dont les auteurs ont eux-mêmes conscience car un chapitre du texte est consacré aux mesures transitoires d'application de la réforme. Globalement le plan reçoit l'approbation globale de la FEN et du SGEN.

L'application plus que partielle du Plan Langevin-Wallon tient, par ailleurs, au contexte politique de l'été 1947 : celui de la fin de l'union de tous les partis qui avait suivi la Libération et l'application du Plan Marshall, qui entre en contradiction avec l'importance des moyens à déployer pour concrétiser le Plan Langevin-Wallon. Paradoxalement, le Plan Langevin-Wallon sert d'étalon de mesure des réformes éducatives suivantes. Prost parle même de « prestige presque sacral » (Prost, 1968, p.420) à son propos. Malgré sa non-application, la réforme a marqué un tournant dans la manière d'aborder les questions scolaires. Les acteurs (gouvernements et syndicats) se réclament, ou non, de la continuité des idées développées par la célèbre commission[12].

Ainsi le Plan a contribué à l'installation de nombreuses « valeurs scolaires » alors qu'il a peu été appliqué, en grande partie parce que les acteurs politiques n'ont pas pris les mesures nécessaires. Cette non-application explique le succès mythique du Plan. N'ayant pas eu à affronter les éventuels échecs de sa mise en application, le Plan reste un référent idéologique. Il sert de « boussole » pour de nombreux projets éducatifs contemporains[13], en France mais aussi au plan international. En effet, le Plan a banalisé les idées de prolongation des études, d'égalité scolaire, d'une Ecole méritocratique et pour tous, la promotion de la justice et l'initiation à la démocratie. Il est donc un référentiel sur la question des principes.

Après 1948, les nombreuses réformes engagées partagent avec les précédentes ce double objectif d'égalisation et d'harmonisation et le fait qu'elles seront peu appliquées. Entre 1948 et 1958, de nombreuses propositions de réforme émanent aussi bien des sphères politiques qu'administratives. L'évolution du système scolaire post-Langevin-Wallon résulte d'une multitude d'adaptations, plus que d'une construction rationnelle et planifiée d'un nouvel ordre scolaire.

---

scolaire ne pouvait être établie dans la mesure où peu d'enfants fréquentaient l'enseignement secondaire. Le lien entre appartenance sociale et parcours au sein de l'institution scolaire unique n'était donc pas observable. Ensuite, l'objectif d'ajustement entre aptitudes et structure de l'emploi doit se lire dans un contexte économique de reconstruction et de modernisation (et, partant, de besoin en travailleurs qualifiés) du pays.

[12] Les principaux acteurs de la commission eux se démarquent de cette reprise, qu'ils jugent très partielle et partiale. Dans sa préface, destinée à l'édition du Plan par l'Union universitaire de janvier 1960, Henri Wallon réfute aux réformateurs suivants d'avoir prolonger l'esprit de « justice », tel que la commission l'avait défini et défendu. Wallon voit dans la sélectivité de l'enseignement l'expression d'un « malthusianisme intellectuel » anachronique et en appelle à une « universalisation de la culture ». Dans sa postface Piéron parle lui de « timides essais partiels de réforme envisagés » mais souligne que le principe de justice anime dorénavant toutes les réformes en matière d'éducation.

[13] Daniel Le Bret et Patrick Laurenceau du Syndicat national unitaire des instituteurs professeurs des écoles et Pegc (SNUipp) qui y font encore référence en 1997. Mialaret, G. (1997). *Le Plan Langevin-Wallon*. Paris : P.U.F.

De la part des acteurs politiques, il faut retenir leur volonté de répondre aux besoins en enseignants du secondaire avec la création du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) en 1950. En effet, les effectifs du second degré augmentent et passent de 17 400 professeurs en 1945 à 33 500 en 1960. Les lauréats entrent en formation pédagogique pour un an dans le cadre du Centre Pédagogique Régional (CPR). La création des Instituts Préparatoires à l'Enseignement du Second Degré (IPES) a également pour objectif d'accroître le recrutement de ces enseignants.

Nous l'avons dit en introduction, l'idée de réformer l'enseignement date du début du siècle. Or, la IV$^{ème}$ République n'a pas eu les moyens politiques d'imposer un projet de réforme au-delà des blocages corporatistes. Aussi, quand cinquante ans plus tard les idées de la commission triomphent, certains de ses objectifs ont-ils perdu de leur pertinence. Et lorsque De Gaulle reprend le pouvoir en 1958, la question scolaire reste un problème entier, et la réforme une nécessité.

## 1-2 Vers une première base d'un « secondaire »

La V$^{ème}$ République correspond au passage de la non-décision à la décision. Le projet gaulliste en matière d'éducation se caractérise par son pragmatisme, comme l'illustre la réforme Berthoin, mesure phare de la période. Il nous apparaît important d'effectuer ce retour sur la construction de l'enseignement secondaire, car les TPE sont introduits à ce cycle de la scolarité. Ce retour sur les premières bases d'un « secondaire » dans le système scolaire donne à voir les racines du contexte d'introduction du dispositif, et permet de mettre en lumière, dans la suite de notre recherche, la correspondance du dispositif TPE avec les fonctions réelles et idéologiques associée à ce cycle d'enseignement.

### *La réforme Berthoin, mesure phare de la Vème République*

La réforme est porteuse d'un enjeu politique : elle doit assurer la légitimité du nouveau régime politique en montrant sa capacité à agir pour moderniser le pays, soit là où la précédente République des partis avait échoué. Deux éléments contextuels ont facilité la marge de manœuvre du gouvernement. Tout d'abord son pouvoir ne dépend plus des réseaux enseignants, ensuite, il bénéficie d'un contexte de croissance. Malgré tout, le ministre Berthoin, radical-socialiste, a réduit la réforme au minimum pour limiter les mécontentements.

L'objectif déclaré de la réforme est d'assurer une meilleure exploitation des « ressources juvéniles », en emmenant le plus d'élèves jusqu'au secondaire. La réforme Berthoin donne aux différents secteurs d'enseignement l'allure d'un système. En intégrant

notamment l'enseignement technique et professionnel. Le texte prévoit formellement l'investissement des enseignants dans le choix d'orientation. La notion « d'aptitudes », leur détection et leur organisation, est au centre du décret de janvier 1959. L'instauration d'une carte scolaire est la traduction géographique de cette perspective[14]. Elle vise deux objectifs : réduire les inégalités géographiques en matière d'enseignement, et une politique d'implantation scolaire cohérente avec les besoins réels des populations. L'orientation émerge comme pivot d'une meilleure allocation de la jeunesse par rapport aux objectifs de la nation, avec pour fondement idéologique les principes de la théorie du capital humain[15]. Cependant, telle qu'elle est appliquée, l'orientation naturalise plus les différences qu'elle n'engendre des mouvements d'élèves d'un établissement à l'autre.

Au plan spirituel, le plan Langevin-Wallon et la réforme Berthoin se ressemblent. Les deux politiques reposent sur une même volonté de déceler les compétences et les aptitudes individuelles, pour les mettre au service de la nation, et affirment une même importance donnée à l'orientation. Néanmoins ces similitudes doivent être nuancées. Le sens des « aptitudes » diffère sensiblement d'un texte à l'autre[16]. En outre, la durée de la scolarité obligatoire proposée n'est pas la même (18 et 16 ans). Henri Wallon critique d'ailleurs l'orientation précoce que sous-tend le texte de la réforme Berthoin. Autre différence non négligeable, contrairement au Plan de 1947, la réforme de 1959 a du passer l'épreuve de son application pratique. Cette mise en pratique du contenu idéologique du texte explique la nature de son bilan. Dès l'origine, la mesure de 1959 comportait des risques de relégation de certains élèves, ceux qui effectuant leur cycle d'observation en Primaire, ceux jugés incapables d'intégrer le second cycle ou les élèves placés en apprentissage. Comme le note Capelle, alors directeur de l'organisation et des programmes scolaires, le domaine de l'orientation est le domaine dans lequel la réforme a été le moins efficace. Le cycle d'observation n'a pas permis aux scolarisés de passer d'un ordre scolaire à l'autre. Les scolarités restent encore très dépendantes des établissements où elles ont débuté.

La mise en place d'une égalisation réelle des chances scolaires nécessitait d'apporter un correctif sérieux à la réforme de 1959. La solution d'un établissement commun pour le cycle d'observation apparaît à partir de 1963.

[14] Kerninon, J. (1998). *Éducation nationale et espace local : les défis de la carte scolaire*. Paris : L'Harmattan.
[15] Becker, G.S. (1964). *Human capital, a theoretical and empirical analysis, with special reference to education.* New York, London: Columbia university press.
[16] Une définition qui insiste sur l'aspect dynamique et évolutif dans le Plan et sur la pérennité et la naturalisation dans le décret de 1959.

### *L'unification du système*

Si Pompidou, alors Premier ministre, et Fouchet, ministre de l'Education Nationale, sont partisans du maintien d'une distinction entre les établissements, De Gaulle impose sa volonté de créer une structure unifiée. Dans cet objectif, le décret d'août 1963 institue un premier cycle de 4 ans pour tous dans une structure unique, les Collèges d'Enseignement Secondaire (CES)[17]. Malgré de fortes protestations au sein du pouvoir politique[18], il s'agit d'un pas important vers l'unification structurelle du système d'enseignement en France. Cette avancée se traduit par une intense augmentation des effectifs du premier cycle et entraîne un profond changement dans la manière d'aborder le secondaire pour le corps enseignant. A une sélection à l'entrée s'est substituée une sélection interne des flux scolaires. La sélection interne reste en vigueur. L'unification du système, et partant l'entrée massive d'élèves dans le système, a également pour effet de placer le collège au centre des réformes scolaires. Il apparaît de plus en plus clairement comme la pierre angulaire du système en construction.

Pour sa part, l'hétérogénéité du statut des enseignants se maintient. La cohabitation des professeurs et instituteurs au sein d'une même structure est à l'origine de querelle de légitimité. Une querelle qui interroge la filiation du collège : prolongation du Primaire ou première étape du lycée ? La création des CES ne clarifie pas le statut enseignant, car chaque catégorie de maître doit s'adapter à la nouvelle structure, sans voir son statut et sa formation modifiés. Les professeurs défendent l'idée qu'une plus haute formation est plus à même de répondre au besoin d'enseignement post-élémentaire. Les instituteurs, eux, mettent en avant leur proximité avec les enfants du peuple de cette nouvelle école moyenne.

Si les nouveaux CES héritent de pédagogues issus du Primaire et du lycée, la pédagogie qui l'emporte est plus proche de l'ancien secondaire, plus prestigieux que le primaire supérieur. Le collège unifié ressemble pourtant structurellement beaucoup à l'école primaire. Le processus de construction d'un système cohérent est animé par une volonté, politique et idéologique, de démocratisation et d'égalisation des parcours scolaires. Néanmoins, il faut constater l'échec de la politique à remplir cet objectif. En effet, le gouvernement se dote d'outils statistiques qui donnent à voir les échecs du second cycle unifié. Sont mis en lumière l'influence du milieu résidentiel sur le déroulement des études

[17] Auquel succède un cycle d'orientation de 2 ans (classes de 4ème et 3ème), le maintien temporaire (concession à G. Pompidou et C. Fouchet) des Collèges d'Enseignement Général (CEG). J. Capelle accepte ce maintien pour une raison pratique : dans certaines régions les effectifs sont trop faibles pour permettre l'ouverture de CES à plusieurs sections. Les CEG, moins ambitieux, sont plus adaptés pour les campagnes. En pratique, les lycées vont perdre progressivement leurs premiers cycles et les « groupes d'observation dispersés » (dits GOD, de la circulaire du 6 juin 1960, classes qui permettent aux élèves d'accéder au second degré alors qu'ils ne l'auraient pas pu autrement) sont regroupés en CEG. Le décret repousse également de 2 ans (en Seconde) le moment de l'orientation décisive.

[18] Prost, A. (1997). *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours.* Paris : Le Seuil. (1ère ed. 1992)

(zone urbaine ou rurale, zone plus ou moins socialement privilégiée), comment la massification et la systématisation de l'enseignement ont assis le rôle de l'origine sociale (avec des effets de sur-sélection d'enfants de milieux défavorisés) et un phénomène nouveau, le rôle du retard scolaire, et partant de l'âge, dans les mécanismes d'orientation.

L'unification du système est également le moment des premiers écrits critiques à l'encontre de l'idéologie égalitariste et démocratique à l'origine des réformes. En 1964 Bourdieu et Passeron publient *Les Héritiers* ; la même année, dans la mouvance communiste, le débat sur les « dons » prend forme. Des insatisfactions demeurent donc, faisant le lit des « événements » de mai 1968.

## 1-3 Le temps de la réflexion pédagogique (1968-1974)

Bien que courte, la période est importante. Dès 1967, le travail en France et son organisation posent problème et génèrent de l'insatisfaction, comme en témoignent de nombreuses grèves et un malaise grandissant dans le monde universitaire[19]. La grève générale qui éclate en mai 1968 brise par ailleurs l'élan qui semblait s'être créé entre la CFDT et la CGT, et remet en question les stratégies syndicales traditionnelles pour lesquelles les différentes centrales avaient opté jusqu'alors. Parallèlement, l'émulation pédagogique est intense et la question de l'application pratique de ces réflexions devient centrale. La période coïncide avec la naissance d'une nouvelle vision du monde scolaire. Notre travail ne reviendra pas sur la chronologie des violences afin de se concentrer sur la portée pédagogique du mouvement de révolte.

### *Des prémices au colloque d'Amiens*

Dès le début des années 1960, un mouvement de réflexion pédagogique prend place en dehors des circuits administratifs. Le mouvement est animé par des enseignants particulièrement actifs, comme les membres du Groupe Français d'Education Nouvelle[20]. L'administration centrale suit le mouvement car 1963 voit la création d'une commission de réflexion sur l'adaptation des horaires et des programmes (commission Rouchette, du nom de son président), d'une commission sur la réforme de l'orthographe un an plus tard et d'une

[19] Apostolopoulos, C., Dreyfus-Armand, G. et Paillard, I. (2008). *Les années 68, un monde en mouvement. Nouveaux regards sur une histoire plurielle (1962-1981)*. Paris : Syllepse. Ainsi que Verger, J. (dir.). (1986). *Histoire des Universités en France*. Toulouse : Privat.

[20] Dans le même temps, les *Cahiers pédagogiques* se renouvellent, l'association « Défense de la jeunesse scolaire » est fondée par F. Walter (1963), et une étude sur « la fatigue des écoliers français dans le système actuel, recherche des causes et des remèdes possibles » est publiée par les professeurs de médecine R. Debré et P. Douady.

commission sur l'enseignement des mathématiques en 1967. L'administration centrale reconnaît la pertinence et la nécessité des travaux entrepris par ces enseignants car ces commissions s'inspirent des productions de l'Association des professeurs de mathématiques et de l'Institut Pédagogique National, futur INRP. Le discours de clôture prononcé par le ministre Peyrefitte au colloque d'Amiens de mars 1968, cautionne ce lien. Organisé par les innovateurs de l'Association d'Etude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique (AEERS), le colloque est le lieu d'expression d'idées annonciatrices des futurs événements de mai. Le colloque de mars conclut que « la mise en œuvre d'une politique nationale de rénovation éducative ne saurait être différée, sans risque de sérieuses tensions psychologiques, économiques et sociales »[21].

Le colloque d'Amiens est l'occasion de constater les nombreux changements intervenus dans le monde scolaire depuis une trentaine d'années. Le public scolaire s'est profondément transformé en une période très courte : des millions de lycéens et collégiens s'apprêtent à rentrer à l'université. Cette « explosion scolaire » (Cros, 1961) a profondément modifié la manière dont sont abordées les études supérieures. De même, au plan pédagogique, l'institution scolaire ne peut plus s'adresser à ce nouveau public comme à l'ancienne élite. Au sein du système global, chaque cycle a un rôle redéfini.

Face à cette nouvelle réalité, idéologues et théoriciens de l'Ecole proposent deux voies distinctes. Les réformateurs souhaitent « ouvrir l'école sur la vie » afin de permettre aux élèves de mieux s'orienter dans un monde de plus en plus complexe. Les pédagogues modernistes suggèrent de mettre l'accent sur l'affectif et le sensoriel dans les rapports d'enseignement. En pratique, ces thèmes se traduisent par des méthodes actives et inductives, la mise en valeur de « l'enfant » et de « l'adolescent », et le développement d'activités « d'éveil ». Les propositions « traditionnelles » ou républicaines portent au contraire sur l'isolement de l'Ecole du reste de la société, et le refus de la pédagogie différenciée jugée stigmatisante. Le courant, dont la pensée d'Alain[22] sert de référence, affirme le rôle de maître à penser de l'enseignant.

Aussi opposées que soient ces deux doctrines, elles sont porteuses du même enjeu : une plus grande justice de l'Ecole, par des moyens, certes très différents. Il ne s'agit donc pas d'une image calquée du clivage gauche/droite. Il s'agit surtout de la fin du consensus idéologique qui entourait l'Ecole jusqu'à présent. Désormais plusieurs visions du monde scolaire, proposant des solutions différentes de résolution des problèmes éducatifs, débattent. L'absence de consensus, en obligeant chaque partie à affiner ses arguments, n'est d'ailleurs

[21] Rapport final du colloque d'Amiens, 15-17 mars 1968 organisé par l'AEERS, en présence d'Alain Peyrefitte, ministre de l'Education nationale, et de nombreux inspecteurs généraux et recteurs.
[22] Alain, (1986). Les passions et la sagesse. Paris : Gallimard. (Edition établie et présentée par Georges Bénézé ; préface d'André Bridoux).

sans doute pas étrangère à la richesse du débat. Ce débat permis par la crise de 1968 n'est pas seulement rhétorique, il a aussi des effets.

### *Les effets de la révolte de mai*

La nomination de Faure, libéral, en juillet 1968 facilite la mise en application des revendications. Dans le second degré, les règlements intérieurs des lycées s'assouplissent, la vie dans les établissements devient plus communautaire via les foyers socio-éducatifs, une nouvelle notation et la prise en compte des parents et élèves en tant que véritables acteurs scolaires. Ces nouveautés créent une coupure définitive avec les professeurs conservateurs. Le SNALC regroupe ces derniers, nostalgiques de l'ordre ancien. Le rajeunissement du corps enseignant facilite cependant l'acceptation des changements. Ceux-ci se rapprochent du SNES et du SGEN-CFDT, où s'expriment les idées les plus réformistes. Aussi, les effets de la révolte de mai dans le secondaire entrainent-ils un partage clair, et relayé par l'appartenance syndicale entre enseignants « traditionnalistes » (du SNALC) et plus « réformistes » (du SNES et du SGEN-CFDT).

A partir de 1969, à la suite de l'échec du référendum, Faure est remplacé par Guichard. Si le nouveau président Pompidou est plutôt conservateur sur les questions scolaires, son ministre est plus modéré. Ce dernier doit donc composer avec ces deux orientations, ce qui aboutit à une gestion en demi-teinte de l'Education Nationale durant la période[23]. A noter que la droite politique organise, avec succès, des campagnes afin de faire passer ses idées pédagogiques. Elle a d'autant plus de champ pour le faire que les groupes gauchistes caricaturent les actions menées dans les lycées et universités et qu'elle bénéficie d'appuis au sommet de l'Etat. Par voie de conséquence, pour les enseignants impliqués dans la recherche pédagogique innovante, la période est à la régression.

Néanmoins, le ministre Guichard est aussi soucieux de conserver des acquis de la période précédente. Il crée la conférence des présidents d'université, des maîtrises professionnelles et, dans le même esprit, l'Office Nationale d'Information Sur l'Enseignement et les Professions (ONISEP). Dans le secondaire, sont introduites, en 4ème et 3ème, des options et activités d'éveil. L'action ministérielle dans le second cycle consiste cependant essentiellement à apaiser les esprits et rétablir un certain calme.

Après mai 1968, les futurs administrateurs de l'Ecole doivent gérer l'héritage pédagogique de la période troublée. La gestion de la question scolaire après 1968 se

[23] Le latin est rétabli en classe de 5ème, sous forme d'initiation. Son apprentissage dès la 6ème avait été supprimé par Faure. La circulaire d'octobre 71 rappel la distinction pédagogique entre section I et II (moderne long et moderne court). Face aux critiques provoquées par l'éventuelle participation des parents aux conseils de classe, O. Guichard donne libre champ aux établissements de décider en la matière.

caractérise par un recours aux experts[24]. Les colloques ou publications officielles mêlant travaux de spécialistes et politiques se multiplient. Il s'agit de la suite logique du colloque d'Amiens et des commissions d'études mises en place par Faure[25].

Le projet de Guichard prévoyait également la création de centres de formation des maîtres du second degré. Les syndicats enseignants s'opposent à ce projet, jugé décalé par rapport à leur conception de l'enseignement. Le SNES craint que la création d'un corps spécifique pour le collège nivelle par le bas le statut de l'ensemble du corps. Le SNI désapprouve cette position du SNES, en accusant le syndicat de ne défendre que les enseignants du second cycle. Le SNI souscrit à cette création mais critique le maintien de la coupure entre Primaire et Secondaire. Le SGEN repousse l'ensemble de la réforme de manière radicale. Aux yeux du SGEN, le projet pèche par le renforcement de la sélection, l'absence de réforme du Primaire et la hiérarchisation interne du corps enseignant qu'elle suppose.

Durant la période 1950-1960, le syndicalisme enseignant se développe en effet plus largement. Ainsi la FEN rassemble 200 000 adhérents en 1955, 300 000 en 1963 et 400 000 en 1969. Le SGEN-CFTC gagne également du terrain : de 10 000 membres en 1952 il passe à 30 000 membres en 1965. Au fur et à mesure que se multiplient les adhésions, le syndicalisme enseignant change de visage.

Les enseignants sont amenés à s'engager massivement dans l'action collective (sur le financement du privé et les réformes scolaires, mais aussi sur la guerre d'Algérie). La croissance des effectifs syndicaux dans le secondaire entame l'hégémonie du SNI au sein de la FEN. L'apparition des « tendances » marque la période. En 1959, faute de s'impliquer suffisamment dans la réforme Berthoin, le SNI voit une partie de ses adhérents quitter l'organisation pour créer le Syndicat national des collèges (le SNC). Le SNC et le SGEN s'accordent sur la nécessité de constituer un statut particulier des professeurs de collège. A l'intérieur de la FEN, le conflit entre « primaire » et « secondaire » s'intensifie du fait du rallongement de la durée moyenne des études et partant, du poids croissant des syndicats d'enseignants du secondaire au sein de la fédération. Parallèlement, le débat syndical ne permet pas de trancher sur les questions de fond (statut des enseignants, filières demeurant hermétiques). Dans l'ensemble, les querelles syndicales sont plutôt d'ordre collégial que véritablement pédagogique, car elles ne semblent pas motivées par l'intérêt des élèves.

Les réticences et objections face aux projets de mesure post-révolte de mai mettent en lumière les acquis sur lesquels aucun des acteurs scolaires, qu'ils soient élèves, professeurs, groupes professionnels, ne veut revenir. Le nouveau ministre Haby ne reviendra d'ailleurs pas

[24] Le Goff, J.-P. (2002). *Mai 68 : l'héritage impossible*. Paris : La Découverte. (Réédition)
[25] Quelques exemples : « *Proposition de rénovation des contenus de la formation secondaire* » (décembre 71), par le future ministre R. Haby pour le président Pompidou ; Organisation en novembre 73 d'un colloque sur le second degré par le nouveau ministre J. Fontanet en préparation de sa loi.

sur ces acquis, au contraire les mesures prises sous son autorité cherchent à capitaliser cet héritage.

### *La « réforme Haby » (1973-1981)*

Les dispositifs (loi, décrets, colloques,...) initiés sous l'administration de René Haby ont en fait plus l'allure d'un processus que d'un tournant[26]. En effet, les différentes interventions de la réforme Haby s'étalent de 1975 à 1977 et même jusqu'en 1981, sous l'autorité d'autres ministres.

La « réforme Haby » débute par un texte issu d'un colloque organisé par le nouveau ministre en juillet 1974, et intitulé *Propositions pour une modernisation du système éducatif français*. Les syndicats de la FEN et le SGEN-CFDT quittent le colloque pour désaccord. Le Conseil des ministres approuve cependant le texte en février 1975[27].

Ce texte a une approche des établissements scolaires en termes de « système ». Le mot est officiellement employé pour la première fois. Désormais une organisation horizontale des différents niveaux prévaut. Les propositions de 1975 placent la mise sur pied réelle du collège unique au centre de son projet égalisateur. Le choix de cette voie pour assurer l'égalité scolaire de tous n'est pas sans susciter des débats et critiques.

Le collège unique comme assurance d'égalité pose des questions pratiques, à commencer par celle des élèves issus de milieux défavorisés : comment leur rendre cet enseignement commun profitable ? Les théories américaines du handicap socioculturel[28] ont fortement influencé la réponse gouvernementale. Cette dernière porte sur le développement de l'enseignement préscolaire pour les enfants dont les parents rencontrent des difficultés afin d'apporter la formation première, et l'instauration du soutien dans le second degré. L'instauration par Fontanet des 10% d'activités extérieures prises sur le temps scolaire en 1973 allait déjà dans ce sens[29]. La sincère générosité de ces aides est néanmoins contrebalancée par les mesures destinées aux meilleurs élèves. En proposant à la fois des aides « par le bas » et « par le haut », l'écart entre les élèves, issus de milieux différents plus ou moins familiers de l'institution scolaire, risque de se creuser. De plus, les expériences américaines allant dans ce sens montrent rapidement leurs faiblesses. Syndicats,

[26] André Robert parle de « nébuleuse Haby » : Robert, A. (2006). *Miroirs du syndicalisme enseignant*. Paris : Éd. Syllepse.
[27] Ministère de l'éducation. (1975). *La Réforme Haby*. Lyon : Centre régional de recherche et de documentation pédagogiques.
[28] Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies, visibles et invisibles*. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques.
[29] Dutercq, Y. et Derouet, J.-L. (dir.). (2004). *Le collège en chantier : retour sur le collège unique*. Saint-Fons : INRP.

groupements professionnels et partis de gauche pointent du doigt les possibles dérives du système.

Plus généralement, le collège commun est au cœur d'un débat entre vision libérale et volonté égalisatrice de l'enseignement d'Etat. Le collège sert de plate-forme au sens où, logiquement, tous les élèves le fréquentent et y font leur premier choix d'orientation. Or, face à l'hétérogénéité de ce public, le collège doit, à l'intérieur d'un cadre commun s'adapter. Doit-il, pour cela, favoriser certains, au risque de pénaliser indirectement d'autres ? Malgré de nombreuses publications depuis, la question reste en partie non tranchée aujourd'hui. Pour sa part, bien que se réclamant de l'idéologie libérale, le ministère Haby a semblé chercher à concilier les deux options[30]. L'institution du collège commun et la suppression des filières fait entrer des élèves qui n'y seraient pas parvenus sans cela ; tandis que la hiérarchie, en partie implicite, des options favorisent les élèves d'avance mieux dotés.

Les critiques du projet sont de trois ordres et émanent de différentes sources. Un premier groupe de critiques est issu du SNES et de la société des agrégés et porte sur le grade de professeurs brevetés bivalents dans les collèges. Les syndicats, les partis de gauche et l'opinion publique concentrent leurs critiques sur la réorganisation des cours en plusieurs séquences, dont l'une d'entre elles peut être consacrée à la « détente ». L'ensemble de la classe politique affirme son opposition sur la définition de l'enseignement par Giscard d'Estaing comme un « minimum culturel garanti » : la gauche dénonce le mépris de la formule, la droite le risque de nivellement par le bas.

Les syndicats enseignants sont très présents dans ce qu'il est possible d'appeler le « front du refus »[31]. Le SNI s'empare de la possibilité d'entrer à l'école à 5 ans et de l'allègement des programmes, ainsi que la suppression de langue vivante pour certains élèves, pour dénoncer une future Ecole à deux vitesses. SGEN et SNES s'accordent également pour le « non » à la réforme, le SNES insistant naturellement plus particulièrement sur le second degré et le caractère optionnel de la Terminale. De plus, une critique de fond porte sur l'introduction, perçue, de principes libéraux dans le monde scolaire. La diversité des options hiérarchisées, et la part de décision nouvellement accordée aux familles dans les choix scolaires, ouvrent la porte à un rapport instrumentalisé et, partant, favorable à certains, à l'enseignement[32].

Par « réforme Haby » il faut donc entendre la réalisation institutionnelle du processus d'homogénéisation des collèges et la distinction définitive des trois niveaux scolaires (école,

[30] Segré, M. (1976). *École, formation, contradictions : de la réforme Berthoin-Fouchet à la réforme Haby*. Paris: Éditions sociales.
[31] Segré, M. (1976). Op. cit.
[32] Ces nombreuses critiques obligent le ministre à revoir sa copie. Aussi Haby présente-t-il une nouvelle moulure de ces propositions dans la loi de juillet 1975.

collège et lycée), sans distinction de filière. Il faut également entendre le recul d'influence des pédagogues, alors plus portés sur la contestation que sur l'innovation. Prost parle ainsi de « gestion administrative » de l'éducation sous Haby. La perte de crédit de l'action du gouvernement au sein de la population va entraîner un tournant politique, la victoire électorale de la gauche en 1981.

# 2. Arrivée de la gauche au pouvoir

La gauche arrive au pouvoir avec une ambition, « un grand service public laïc et unifié »[33], mais pas de projet. Et, face à la vigueur du débat, le ministre Savary aura bien du mal à la rendre concrète. Dès sa prise de fonction, Savary confirme les dispositions prises par Haby, tout en critiquant les moyens[34]. Aussi l'objectif affiché est-il d'améliorer plutôt que de réformer[35]. Ces difficultés, et les conditions de la fin du ministère Savary, montrent que les enjeux de l'Ecole dépassent les enjeux proprement scolaires. L'Ecole devient une question de société. Les thèmes soulevés par le nouveau ministre Chevènement ne sont pas nouveaux : la justice à l'Ecole, la lutte contre l'échec, la classe de seconde « indifférenciée » et la pédagogie du projet avaient déjà été soulevées auparavant. Néanmoins, leurs modes de mobilisation changent.

## 2-1 La fin de l'idéologie de l'égalité formelle

L'arrivée de la gauche au pouvoir marque une double évolution dans la réponse de l'administration centrale aux problématiques scolaires. Dans leur contenu, ces réponses concernent en priorité les thématiques d'exclusion et d'échec, dans une visée d'intégration des élèves d'origines sociales diverses. De plus, cette réponse est désormais attendue des acteurs scolaires et des usagers. La pression dans ce sens se fait plus forte et la prise en compte de cette attente dans l'élaboration des politiques éducatives devient incontournable.

[33] Qui fait partie des 101 propositions du candidat Mitterrand.
[34] Notamment dans une interview accordée au *Monde de l'éducation* en septembre 1981
[35] Dans les lycées par exemple, la circulaire de septembre 1981 facilite la mise en place de la nouvelle seconde, assure la densification du réseau des classes d'adaptation, améliore l'enseignement technologique et des travaux pratiques, et étend les sections postbaccalauréat.

### *Mobilisation des experts locaux*

La nouvelle administration donne une voix aux acteurs de terrain. Savary souhaite revaloriser la fonction enseignante, et celle d'instituteur en particulier, afin de permettre à l'Education Nationale de réaliser ses objectifs de démocratisation. Pour cela, les organisations représentatives sont régulièrement consultées.

Un climat de confiance tend ainsi à s'installer entre administration et organisations syndicales. Ces dernières sont consultées et écoutées lors des prises de décisions. Les enseignants, en accord politique avec un nouveau gouvernement qui les met en avant, accueillent les nouvelles mesures avec moins de défiance qu'auparavant. Au niveau local, l'effervescence pédagogique reprend dans les établissements. Les équipes enseignantes se consultent et tentent de mettre en commun leurs expériences innovantes. Le ministre affiche sa volonté d'aller dans ce sens dans une lettre adressée aux enseignants à la rentrée 1982. Savary veut « favoriser les projets éducatifs que les enseignants élaborent et mettent en œuvre au sein de leurs établissements »[36]. Sa détermination est sans ambiguïté lorsque le ministre parle « d'appel pressant aux initiatives ». Aussi, de nombreuses commissions d'experts sont-elles successivement mises sur pied[37].

Par ailleurs, convaincu de la pertinence de la décentralisation, Savary voulait donner aux échelons locaux (recteurs, mais surtout établissements) une place centrale dans le dispositif éducatif. A ses yeux, les acteurs de terrain sont les mieux placés pour traiter les questions scolaires. L'administration centrale devant jouer le rôle d'architecte d'ensemble, et non plus celui de régent. Ainsi, le ministre retient des rapports des différentes commissions les idées principales, et laissent aux concernés la latitude de les adapter localement. La politique des Zones d'Education Prioritaire (ZEP) suit ce principe.

### *Premières politiques de discrimination positive*

Comme ses prédécesseurs, Savary doit faire face à la double contrainte de démocratisation de masse et de maintien d'un niveau d'excellence. Afin de concilier Ecole

[36] Repris par Danvers, F. (2005). L'orientation progressive et prospective à l'université. Quelles compétences développer ? *Actes des journées nationales des SCUIO*. En ligne http://suaio.univ-lille3.fr/documents/ACTES_Conference-SUIO.pdf, consulté le 13 mai 2010.

[37] Commission Soubré sur la décentralisation et démocratisation des institutions scolaires, Commission de Peretti qui réfléchit à la formation des personnels de l'Education nationale, Commission Legrand sur le collège, Commission Prost sur le lycée, Commission Jeantet pour l'enseignement supérieur, un groupe de travail, sous impulsion syndicale d'ailleurs, est chargé d'évaluer la nouvelle seconde. Enfin une consultation sur l'enseignement primaire est menée par J.-M. Favret.

pour tous et haut niveau scolaire, Savary opte pour une politique de discrimination positive, inédite en France[38].

Sous le slogan « donner plus à ceux qui ont moins », Savary lance une politique de Zones d'Education Prioritaires, version française de la « discrimination positive » du gouvernement travailliste anglais[39]. Les ZEP sont instituées par deux circulaires, celle du 1er juillet 1981 et celle du 21 décembre qui corrige et réoriente les objectifs[40]. La politique de ZEP repose sur l'identification de problèmes spécifiques des institutions scolaires d'un territoire donné, et l'association de tous les partenaires locaux concernés autour d'un projet pour une zone, qui vise à résoudre ses problèmes spécifiques. Une fois le projet avisé par le recteur en charge de son bon déroulement, un budget est alloué à une « équipe d'animation » composée de différents partenaires sociaux.

On retrouve dans cette politique la volonté du ministre de redonner aux acteurs locaux des responsabilités quant à la gestion de leur population scolaire. Jusqu'à la période récente, cette volonté était propre aux politiques éducatives de gauche. Elle est, en outre, au centre des lois de décentralisation (1982-1983) du gouvernement Mauroy. Les ZEP ouvrent la voie d'une nouvelle conception de l'Ecole. Dans cette conception inédite, l'élaboration collective d'un projet devient un élément central de l'action pédagogique. En donnant un pouvoir d'initiative à l'équipe pédagogique, celle-ci cesse d'être en position d'attente. La responsabilisation des agents est une nouvelle donne. De même, la politique ZEP suppose une ouverture de l'Ecole sur son environnement proche[41]. Si le SGEN, en partie à l'origine du projet, approuve, le SNI rappelle les actions antérieures des instituteurs dans ce sens. Le SNES insiste, pour sa part, sur le rôle de la prévention dans le combat contre l'échec scolaire.

La politique de Savary marque donc la fin du dogme de l'égalité formelle de tous les citoyens face à l'Ecole. Les premières évaluations statistiques ont montré que la vague de massification n'a pas eu les effets démocratiques escomptés et les collèges essuient cet échec de plein fouet[42].

L'exemple du collège sur la période est en effet parlant quant aux échecs de la politique d'égalité formelle. L'explosion scolaire des années 1950, conjuguée à l'obligation de passage de tous les élèves par le nouveau collège unique, a eu pour effet une augmentation inédite des effectifs. Il apparaît que cette « école moyenne » n'a pas su s'adapter à ce changement sans précédent. Ce retard lui vaut de rencontrer plusieurs problèmes.

[38] Ravon, B. (2000). *L'« échec scolaire ». Histoire d'un problème public*. Paris : In Press.
[39] Van Zanten, A. (1990). *L'Ecole et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.
[40] Les critères de qualification en ZEP sont : le poids des élèves ayant deux ou plus de retard en sixième, la proportion d'élève de sixième allant en troisième, le poids des élèves de CPPN et CPA par rapport à ceux du cycle d'observation et la proportion d'élèves non francophone en primaire et collège.
[41] Par le biais des programmes de Développement Social des Quartiers (DSQ).
[42] Dutercq, Y. et Derouet, J.-L. (dir.). (2004). Op. cit.

Afin de remédier à ces difficultés, le ministre Savary charge Legrand, professeur en sciences de l'éducation à Strasbourg, d'une mission d'étude pour l'amélioration du fonctionnement des collèges[43]. Le choix de Legrand marque clairement l'orientation gouvernementale choisie : l'homme de conviction socialiste est connu comme un réformateur institutionnel. A nouveau, la publication du rapport provoque un vif débat. Ce dernier reprend la traditionnelle opposition entre novateurs et conservateurs, à laquelle se greffent des désaccords corporatifs. Les professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) accueillent favorablement un rapport qui aligne leurs obligations horaires et leur statut sur celui des autres catégories, plus favorisées à la base. Le SNI-PEGC défend cette « égale dignité ». Une guerre au sein de la FEN entre SNI et SNES les oppose quant à l'accueil à faire aux propositions Legrand, guerre qui contribuera à l'éclatement de la fédération. Les certifiés et agrégés, hors SGEN, s'opposent à la remise en cause de leur statut et à l'attribution de tâches jugées excédentaires[44].

Cet accueil pousse l'équipe ministérielle à adopter seulement une partie des propositions. Il s'agit de repenser l'organisation scolaire, selon des modalités qui ne seront pas forcément issues du rapport Legrand. Ainsi le tutorat doit être uniquement pédagogique, il prend la forme de pédagogie différenciée soit une « façon individuelle de suivre l'évolution de chaque élève ». Les enseignants sont priés de s'organiser en équipe et de centrer leur travail sur l'élève. La décentralisation doit apporter plus d'autonomie aux établissements. Le rythme scolaire est allégé en nombre d'heures et les programmes sont repensés, dans le sens d'un meilleur arbitrage entre heures de cours et travail autonome.

Le ministre veut une application progressive, gage de réussite à ses yeux. A la rentrée 1984, seulement 10% de collèges volontaires sont ainsi rénovés, et ainsi de suite par tranche de 10% à chaque rentrée. Le ministre prend ici le risque de voir la réforme se dissoudre dans les méandres de la bureaucratie. Néanmoins, sur la période, le premier grand essai des collèges expérimentaux mené à partir de 1967, sous la houlette de Legrand, alors directeur de recherches, avant celle de 1975, beaucoup plus réduite, est d'une certaine importance en

[43] Legrand, ancien inspecteur d'académie, avait été directeur de la recherche à l'INRP et avait mené une expérimentation dans une vingtaine de collèges à cette occasion. Ce travail avait d'ailleurs inspiré la réforme proposée par Fontanet. Par la suite Haby et Beullac lui ont tourné le dos (le second le démettant même de ses fonctions).

[44] La mauvaise réception des propositions très innovantes du rapport Legrand s'est accompagnée d'une campagne médiatique (1983-1984) sur le thème de la fin de l'enseignement. De nombreux ouvrages sans réels fondements scientifiques paraissent sur le sujet. Quelques titres en exemple : Despins, J.-P. et Bartholy, M.-C. (1987). *Le Poisson rouge dans le Perrier*. Paris : UGE. (Éd. mise à jour) ; Maschino, M. T. (1983). *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?* Paris : Hachette. Et d'autres titres mieux fondés et d'inspiration politiques diverses comme Madelin, A. (1984). *Pour libérer l'école : l'enseignement à la carte*. Paris : Robert Laffont ; Milner, J.-C. (1984). *De l'école*. Paris : Éditions du Seuil ; De Romilly, J. (1984). *L'enseignement en détresse*. Paris : Julliard. Savary, qui s'était toujours tenu à distance des médias, reste en toute logique très discret pendant la période.

raison de son caractère symbolique, mais aussi de l'influence que cette expérience exercera au moins en tant que référence[45].

### *Début de l'effritement syndical*

Dans le même temps, le thème de l'effritement progressif de l'audience syndicale devient récurrent, malgré l'espoir de relance qu'a pu nourrir l'accession au gouvernement de la gauche, qui accueille dans plusieurs de ses cabinets ministériels d'anciens ou actuels syndicalistes[46]. La crise syndicale touche malgré tout de plein fouet le syndicalisme enseignant. Les transformations du système éducatif post 1968 ont contribué à la multiplication de conflits internes.

Depuis la Libération, les organisations se sont multipliées, mais fragilisées dans le même temps. Les adhésions aux organisations syndicales ne cessent de diminuer et leur image se détériore. Le syndicalisme enseignant est traversé par une crise morale[47]. La possibilité de procéder à des grands changements sociaux par voie syndicale devient moins évidente. L'ouverture de l'Ecole à ceux qui n'y avait pas accès jusqu'à présent ne s'accompagne pas d'une réduction des inégalités, et le « marché scolaire » s'hétérogénise. Le métier devient particulièrement difficile pour une partie des enseignants, ceux des quartiers populaires en particulier.

C'est dans ce contexte que Force ouvrière (F.O) décide d'accroître sa base militante dans l'enseignement. F.O crée en 1984 le Syndicat National Unifié des Directeurs et des Instituteurs (SNUDIO-FO) puis le Syndicat National Force Ouvrière des Lycées et Collèges (SNFOLC). Les syndicats F.O de l'enseignement obtiennent près de 12% des suffrages aux élections professionnelles de décembre 1984 contre 2,5% deux ans plus tôt[48].

La période correspond donc à deux mouvements parallèles en lien l'un avec l'autre. La fin du dogme de l'égalité formelle de tous les citoyens face à l'Ecole, d'une part, et l'émergence de l'échelon local comme niveau d'action directement associé aux réflexions et aux évolutions concrètes souhaitées, d'autre part. Aussi, la période correspond-elle également à des actions révélatrices d'un déplacement des enjeux proprement scolaires. L'Ecole devient une question de société, comme l'illustre les débats autour de la question de la formation des enseignants.

[45] Dutercq, Y. et Derouet, J.-L. (dir.). (2004). Op. cit.
[46] Et qui vote les lois Auroux sur le droit du travail en 1982, encourageant l'organisation en syndicats
[47] Mouriaux, R. (1998). *Crises du syndicalisme français*. Paris : Montchrestien.
[48] L'entrisme des Trotkystes partis de la FEN pour rejoindre F.O est en grande partie à la base de ce revirement de F.O.

## 2-2 Changement d'orientation (1984-1986)

Le désaveu de Savary est suivi d'une nomination qui sous-tend un changement d'orientation dans la politique scolaire socialiste, à savoir la nomination de Chevènement au ministère de l'Education Nationale. Les deux hommes politiques ont des personnalités politiques différentes. Chevènement croit en les vertus de la rapidité, là où Savary avait fait le choix d'un long dialogue. En outre, si Savary s'était toujours tenu à l'écart des médias, le nouveau ministre est un communicant qui manie l'art de la formule.

### *Le retour de l'opposition savoirs/élèves*

Dans les premiers temps de sa charge ministérielle, Chevènement rompt clairement avec les idées de Savary. Le nouveau ministre insiste sur les compétences scientifiques des enseignants, le goût de l'effort et du travail, les savoirs, tout en restant plus discret sur la nécessaire adaptation des enseignants au niveau des élèves et l'intéressement de ces derniers à leurs activités scolaires. Chevènement donne un coup de sifflet à la révolution pédagogique initiée en 1968[49]. Les universitaires les plus traditionalistes, la Société des agrégés et l'Union nationale interuniversitaire en tête, ainsi que la presse de droite s'en félicitent. Sous Chevènement, une nouvelle image de l'Ecole se dessine, ou plutôt réapparaît. Le ministre se veut tout autant socialiste que son prédécesseur, mais dans une orientation plus traditionnelle. On assiste à une mobilisation du vocabulaire de la restauration, ainsi qu'à l'exaltation de l'Ecole républicaine, fidèlement à la conception qu'en avait Ferry, comme la mise en avant de « l'élitisme républicain » et de la méritocratie[50].

En pratique, les programmes sont révisés dans le sens d'une plus grande délimitation entre les disciplines. Les activités d'éveil, par définition transversales, sont supprimées en Primaire. Les devoirs à domicile qui avaient été supprimés par les circulaires en 1956 et 1973 sont réhabilités. De même, le brevet des collèges est rétabli et les mentions apparaissent pour les baccalauréats de techniciens. Au Conseil de l'Enseignement général et technique, le SNI et la FEN votent contre ses dispositions. En effet, le programme politique du nouveau ministre met de côté une grande partie des acquis des pédagogues obtenus dans les années 1970. Sans la pression du SNI-PEGC, la liberté des maîtres dans le choix de leur méthode aurait d'ailleurs été entamée[51].

La réception de la politique pédagogique de Chevènement par le corps enseignant est partagée. Si cette politique rebute les enseignants les plus innovateurs, elle laisse froids les

[49] En s'inspirant notamment de l'ouvrage du linguiste Milner, J.-C. (1984). *De l'école*. Paris : Le Seuil.
[50] A noter que J.-P. Chevènement est fils d'instituteur, élevé dans l'idéologique de l'Ecole libératrice.
[51] Prost, A. (1968). Op. cit.

autres. Les instituteurs et professeurs n'ayant jamais cessé d'enseigner, leur rappeler qu'il s'agit là de leur cœur de métier leur semble apporter peu. Pour autant, les enseignants sont loin d'être indifférents aux effets de cette politique sur l'opinion publique. Elle a réhabilité leur image au sein de l'opinion, en mettant en avant leurs compétences scientifiques. Rappelons que la crise de 1984 avait déclenché un déficit d'image important du corps enseignant. Moins d'un an plus tard, le journal *Le Point* titre en septembre 1985 sur « Les profs réhabilités » et sur « La fin du dilettantisme soixante-huitard ».

### *L'objectif des 80%*

Chevènement a également pour objectif de moderniser le système scolaire dont il a la charge. Le ministre, en tant qu'ancien responsable de la recherche puis de l'industrie, est persuadé que la modernisation de l'enseignement passe par son ouverture sur le monde de l'entreprise. Cette ouverture ne peut se faire qu'à travers l'accroissement du niveau et du taux de scolarisation. La France semble effectivement en retard avec 69% de scolarisés à 18 ans face à 94% au Japon, 90% en Allemagne et 87% aux Etats-Unis à la même période.

L' « objectif des 80% », qui sera un slogan repris par les gouvernements suivants et deviendra peu à peu une exigence sociale, chapeaute la politique de Chevènement. Cette politique vise 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000. Ainsi, sont créés les baccalauréats professionnels par la Loi Carraz (du nom du secrétaire d'Etat à l'enseignement professionnel) du 23 décembre 1985[52]. Les baccalauréats professionnels participent d'une revalorisation des établissements qui les accueillent. Un nouveau grade de professorat est institué, celui des Professeurs de Lycée Professionnel de 2ème grade (PLP2, équivalent du CAPES). La création d'un concours spécifique à l'enseignement professionnel est par contre arrêtée par le refus du Syndicat National de l'Enseignement Technique, Action, Autonome (SNETAA), proche du pouvoir.

Les baccalauréats professionnels sont d'abord critiqués pour leur ambiguïté. Ils mènent théoriquement aussi bien directement à un métier qu'aux études supérieures. Le SNES désapprouve ce qu'il estime n'être que des Brevet d'Études Professionnelles (BEP) améliorés. Ces critiques s'estompent face au succès des baccalauréats professionnels. Dès 1989, on dénombre plus de 80 000 inscrits, ce qui était le nombre visé pour l'horizon 1990.

[52] Ces derniers s'adressent en priorité aux élèves issus des BEP ou CAP. De niveau IV, ils attestent d'une capacité à exercer une activité professionnelle hautement qualifiée. Reposant sur le principe de l'alternance, les cours sont organisés en 12 à 24 semaines de stage réparties sur deux ans. La nature de la qualification est indexée sur les besoins réels du marché du travail.

Tout le second degré bénéficie d'une forte augmentation de ces effectifs. Le gouvernement prévoyait 1 400 000 élèves dans le secteur général et technique. Ils seront 1 528 000[53].

## 2-3 Le pluralisme à l'Ecole (1986-1989)

La droite sort victorieuse des élections législatives de mars 1986 : c'est la première cohabitation. Les divergences au sein de la coalition victorieuse se retrouvent au gouvernement : Monory, UDF (Union pour la Démocratie Française) est nommé ministre de l'Education Nationale, tandis que son ministre délégué est RPR (Rassemblement pour la République). Le Premier ministre Chirac choisit comme conseiller à l'éducation un ex-responsable de l'UNI. Cette équipe veut exécuter rapidement son programme, et prend diverses mesures dans ce sens. L'action gouvernementale rencontre cependant un ensemble de contestation et de problèmes inédits à tous les échelons du système scolaire (Derouet, 1992).

### *L'Ecole confrontée à la réalité sociale : les foulards de Creil*

En septembre 1989, le principal du collège de Creil refuse l'accès à l'établissement à trois adolescentes portant le foulard, jusqu'à ce qu'elles acceptent de le retirer dans l'enceinte de l'établissement. Le principal se réfère à une circulaire de 1937 mentionnant la « sérénité laïque » nécessaire à l'enseignement. L'évènement est médiatisé et, très vite, deux camps idéologiques se forment. Le débat porte sur la place sociale de l'Ecole : doit-elle être un lieu protégé, mais isolé, de la réalité sociale ? Peut-elle, au contraire, tout accepter au nom des libertés individuelles ?

Le premier camp est composé de leaders religieux (juifs, catholiques et musulmans), SOS-Racisme, du Mouvement contre le Racisme et pour l'Amitié entre les Peuples (MRAP) et d'un idéologue d'extrême droite (A. de Benoist). Un camp très composite donc, et dont la position relativiste passe par le respect des différences culturelles et l'acceptation du foulard en classe. Le camp opposé comprend des philosophes et écrivains (dont A. Finkielkraut), la FEN ainsi que l'organisation antiraciste France Plus. Ils défendent l'idée d'une Ecole comme moyen d'accès à la notion d'Universel. Aussi, tout signe ostentatoire d'appartenance religieuse est-il perçu comme une entrave à cet universel.

Les autorités font le choix de ne pas entrer dans le débat de fond. Face aux enjeux soulevés, et dans un contexte de forte dispersion des opinions, trancher dans un sens ou

[53] Voir le livre de Chevènement qui célèbre d'ailleurs son œuvre à l'Education Nationale : Chevènement, J.-P. (1985). *Apprendre pour entreprendre*. Paris : Le Livre de poche.

l'autre n'aurait sans doute satisfait qu'une minorité de l'opinion. Le gouvernement préfère mandater ses partenaires locaux pour résoudre les éventuels problèmes de « signes religieux ». Ce sont donc les compromis locaux qui sont choisis comme solution. Une circulaire du 12 décembre 1989 est plus tranchée lorsqu'elle affirme que « les élèves doivent se garder de toute marque ostentatoire, vestimentaire ou autre tendant à promouvoir une croyance religieuse ». Si les choses s'apaisent à Creil, en profondeur le problème reste entier, en témoigne les nombreuses « affaires de voile » survenues depuis.

### *Un nouveau contrat social entre la nation et l'Ecole*

La gestion de l'enseignement à la fin des années 1980 est influencée par le IX$^{ème}$ Plan (1984-1988) qui marque la priorité accordée à la décentralisation en matière de politique éducative. A partir de la moitié des années 1980, les régions ont la charge de leur planification scolaire, soit la définition des besoins de formations au niveau régional et départemental et la prévision du budget (en investissements et crédits de fonctionnement) des lycées. Pour leur part, les départements établissent le budget prévisionnel des collèges. Les communes gèrent le budget des écoles, établissent les heures de rentrée et de sortie des élèves et fournissent le personnel annexe. De son côté, L'Etat fournit le personnel enseignant et les personnels administratifs, techniques, ouvriers et de service (ATOS) tout en garantissant l'uniformité nationale des programmes et des pédagogies. En d'autres termes, la règle est celle du partage des compétences, l'ensemble étant chapeauté par l'Etat.

La fin des années 1980 correspond également à une crise de recrutement des professeurs. Cette crise de recrutement est conjointe à la stagnation du budget de l'éducation entre 1982 et 1988. À la session 1988, plus de 2 500 postes ouverts aux concours externes des CAPES, CAPET et agrégation restent vacants. En effet, un discours de la « revalorisation » émerge chez les enseignants du second degré. La mutation sociologique des effectifs scolaires vient buter contre une longue tradition de centralisation et standardisation de l'enseignement du second degré. Les professeurs souhaitent être mieux reconnus socialement et financièrement, comme l'ont obtenu leurs collègues du Primaire depuis 1982.

C'est dans ce contexte que Jospin émet le projet d'un « contrat social entre la nation et l'école », qui prendrait la forme d'une loi. Pour mener à bien son projet législatif, le ministre prend d'abord des mesures d'assainissement du contexte. L'administration centrale négocie avec les enseignants l'évolution de leurs pratiques et l'instauration d'une prime « au mérite » en échange de la revalorisation de leur fonction. En avril 1989, les professeurs du premier et second degré obtiennent l'accélération des carrières et la création de hors classes. A la suite de manifestations principalement menées par le SGEN, le projet de la création d'un corps

spécifique du collège est retiré, alors que la FEN y est favorable[54]. Au plan financier, la part du budget consacrée à l'Education passe à 18,5% en 1990, soit une augmentation de presque un point par rapport à 1989. Les conditions sont ainsi plus favorables à la défense du texte législatif.

En l'absence d'obligations chiffrées, la loi indique la tendance à suivre plus que le programme à appliquer. En outre, le texte reprend les apports idéologiques des gouvernements socialistes précédents. La Loi de 1989 réifie par exemple une idée soutenue par le rapport Peretti (1982), et déjà contenue dans le plan Langevin-Wallon : l'unification des corps enseignants. La Loi crée ainsi des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), qui remplacent les écoles normales et les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR).

Le texte s'attèle également aux problèmes de recrutement. Un plan de recrutement des personnels prévoit un besoin de 10 000 instituteurs et 13 000 professeurs entre 1989 et 1993, et de 12 000 et 15 000 entre 1994 et 1999. Des allocations de préparation aux concours servent d'incitation. L'objectif est de pallier le manque d'effectifs et, même d'aller plus loin pour « ne laisser aucune classe à plus de 35 élèves dans les lycées d'ici à 1993 ».

Le SNI et la FEN se retrouvent dans ce texte dans lequel ils voient une voie « vers une école démocratique en prise sur notre temps »[55]. Pour sa part le SNES craint une mésinterprétation de l'organisation en cycles d'enseignement prévue par la loi, en faveur d'une légitimation de l'idée d'un rythme propre des enfants, thèse du SNI. Le caractère consensuel, et parfois même évident, du texte ne permet pas de déclencher de débat fécond. La Loi apporte des éléments de clarification certains sur de nombreuses questions techniques, mais n'a pas permis de « tuer dans l'œuf » la crise de sens que connaît l'Ecole.

L'éparpillement des organisations n'entame pas la capacité de mobilisation des enseignants. Néanmoins l'engagement militant reste le plus souvent à un niveau très bas et les mots d'ordre communs aux différentes fédérations sont obtenus après de nombreuses tractations.

# 3. Ecole et syndicalisme après 1989

A partir du début des années 1990, s'ouvre une ère d'éparpillement et de repositionnement syndical, dans un contexte de stabilisation de la crise de la représentation syndicale. Cette dernière pose la question de la connexion entre les organes de représentation des enseignants et le champ politique. En termes d'action, cette déconnexion a

[54] Guérin, J.-C. (1973). *La F.E.N., un syndicat ? Éléments pour une réflexion sur le syndicalisme enseignant.* Paris : Éditions du Cerf.
[55] *Revue Ecole Libératrice n°1 du 9.9.1989*, cité par Robert, A. (2006). Op. cit.

des conséquences sur la correspondance des politiques éducatives avec les attentes et besoins des enseignants de terrain.

## 3-1 Le désenchantement, l'éclatement et la recomposition

Le champ syndical français compte deux traditions (Geay, 2005). Une première tradition est issue du mouvement ouvrier et a engendré la CGT et F.O, l'autre est fondée sur le catholicisme social et a donné naissance à la CFTC et à la CFDT. Le partage qui repose sur les catégories professionnelles se rajoute à cette double tradition. A noter que les appartenances catégorielles transcendent l'appartenance à la fédération, qui n'a qu'une apparence unitaire.

### *Deux traditions syndicales qui partagent une même image dégradée*

Le courant du syndicalisme issu du milieu ouvrier a pour point de départ le congrès de Limoges en 1895, qui vise l'unification avec la création d'une organisation unitaire et collective qui prend le titre de Confédération Générale du Travail. Les débats internes, notamment sur le rôle et la représentation politique ou non de l'organisation, ont produit des scissions et reconfigurations importantes. Ainsi, en 1948, dans un contexte de guerre froide, la FEN quitte la confédération pour devenir autonome.

Pour sa part, la tradition issue du catholicisme social a pour point de départ, à la fois la volonté de l'Eglise de lutter contre les thèses socialistes, et, à la fois, la prise en compte tardive au XIX$^{ème}$ siècle, par cette même institution des questions sociales. Ainsi naît la CFTC en 1919. La création du SGEN en son sein en 1937 introduit de la laïcité dans l'organisation. Le rejet clair de la CFTC du régime de Vichy et sa participation au conseil national de la Résistance lui valent une légitimité incontestable à la sortie de la Seconde Guerre mondiale. S'ensuit un mouvement de déconfessionnalisation qui aboutit en 1964 avec la mue de la CFTC en CFDT (Confédération Française Démocratique du Travail). L'action de la CFDT évolue vers une valorisation de l'autogestion, c'est-à-dire un accent mis sur les sections syndicales locales.

Ces héritages restent présents dans la philosophie des groupes syndicaux actuels selon Robert[56]. Selon qu'un syndicat enseignant se rapproche d'une tradition amicaliste ou des premiers « syndicats » clandestins, son orientation idéologique est différente. Chez les premiers on trouve une tendance peu revendicatrice et une attention particulière portée à tout ce qui relève de la solidarité. Chez les seconds, le contenu est fortement politisé et les actions

[56] Robert, A. (2006). Op. cit.

centrées sur la question de la professionnalité. De même la position de la centrale sur le thème de la laïcité sert à déterminer sa place sur l'échiquier syndical.

L'éclatement de la FEN est symptomatique des divergences qui occupent le champ syndical. Par conséquent, l'échiquier syndical est à appréhender sous l'angle d'une forte recomposition.

### *L'éclatement de la FEN comme symptôme*

L'éclatement de la FEN est symptomatique de la période récente[57]. Les scissions de la FEN sont liées à plusieurs circonstances. La massification scolaire a syndicalement bénéficié au second degré, car elle a entrainé une baisse du poids relatif des instituteurs, ce qui a condamné la majorité prosocialiste à perdre le pouvoir. De même, les conflits de pouvoirs internes actent le désenchantement en éclatement. L'échec d'un « scénario »[58] recouvre la tentative de recomposition de la fédération à partir du congrès de Clermont-Ferrand en février 1991 qui vire au règlement de compte pour l'obtention du leadership. La Fédération Syndicale Unitaire (FSU) réussit dès 1993 à obtenir un score légèrement plus élevé que celui de la FEN. Ce succès s'explique pour plusieurs raisons. Le syndicat a pour ligne conductrice la recherche de consensus. Le respect des minorités et la consultation systématique des militants lui confèrent une image plus démocratique et dynamique. Au moment de la scission de la FEN, une minorité de l'Ecole Emancipée ne souhaite pas s'allier avec le mouvement Unité et Action et Autrement affilié désormais à la FSU. Ces derniers créent alors plusieurs Syndicats Départementaux de l'Education (SDE).

Les grèves de novembre-décembre 1995 participent également à ce mouvement de recomposition de l'espace syndical. La position de la CFDT, en faveur des réformes gouvernementales et contre les grèves, entraine un départ de nombreuses sections ou syndicats vers une nouvelle organisation, Solidaires, Unitaires et Démocratiques (SUD). Au printemps 1996 une partie de l'aile gauche du SGEN crée le nouveau syndicat SUD-Education, rejoint peu après par les SDE. Au-delà des conflits politiques internes, les deux thèmes porteurs de la FEN, soit la défense de la laïcité et la revendication d'un grand service public de l'éducation vont être mis de côté, à la suite de l'échec de la Loi Savary (1984).

Dès 1992, la FEN exclut les organisations contrôlées par les communistes et partisans d'extrême gauche et cherche à favoriser une convergence des réformistes. Cette volonté d'un souffle nouveau aboutit à l'Union Nationale des Syndicats Autonomes (UNSA). Fondée en 1993, elle rassemble les exclus de la FEN que sont le SNES (enseignants du secondaire), le SNEP (éducation physique), le SNETAA (enseignement technique), le SNETAP

[57] Mouriaux, R. (1998). Op. cit.
[58] Geay, B. (2005). *Le syndicalisme enseignant.* Paris : La Découverte. (Nouvelle éd.).

(enseignement agricole public), le SNES-Sup (enseignants du supérieur et chercheurs) et les instituteurs qui ont quitté la FEN pour fondé le Syndicat national unitaire des instituteurs professeurs des écoles et PEGC (SNU-ipp). Si l'UNSA se positionne comme une interprofessionnelle proche de sa base, dans les faits la FEN en reste l'épine dorsale. L'UNSA-Education, sa branche enseignement, est supplantée par la FSU. La FSU place les intérêts corporatifs au premier rang de ses préoccupations et récuse la cogestion de l'Education Nationale mise en place par la majorité socialiste de l'ancienne FEN[59].

Différentes évolutions, scissions et créations ont donc eu lieu au cours des décennies 1980 et 1990. Malgré tout, la plupart des syndicats enseignants ont conservé une idéologie et un mode de fonctionnement imprégnés de la logique de « la lutte des classes », issue des débuts du syndicalisme. En face, et contre cette logique, se sont créés d'autres syndicats enseignants, apparentés aux syndicats de cadres. De même, quelles que soient les tendances, c'est toujours le schéma administratif du professeur inscrit dans une hiérarchie qui a prévaut. La seule variante, d'un syndicat à un autre, tenant à l'appréciation de la place accordée au professeur au sein de cette hiérarchie, appréciation fonction de la coloration politique du syndicat considéré. A l'inverse du personnel non enseignant, les instituteurs et les enseignants du second degré restent au centre du processus de représentation de l'Education Nationale. L'identité des fédérations se construit essentiellement autour des catégories enseignantes.

Au global, le syndicalisme enseignant maintient un positionnement organisationnel clairement en dehors des grandes confédérations syndicales tout en affichant fortement sa solidarité aux luttes ouvrières.

## 3-2 Rapport actuel du syndicalisme enseignant à l'institution scolaire

La mise en lumière des relations entretenues entre forces syndicales enseignantes et institution scolaire impose un détour par un panorama des courants de forces en présence dans le champ. Il apparaît que syndicalisme enseignant et institution scolaire sont solidaires, dans une dialectique de pouvoir et contre-pouvoir, où l'un n'existe pas sans l'autre.

[59] Guérin, J.-C. (1973). Op. cit.

### *Quelques caractéristiques majeures du syndicalisme enseignant contemporain*

En premier lieu, rappelons que l'enseignement est un secteur fortement syndiqué[60]. Ensuite, le syndicalisme enseignant s'est construit sur le modèle particulier de la FEN à sa création, soit sur la base d'un regroupement interne entre corps ou catégories de l'Education Nationale, se subdivisant en syndicats nationaux. En outre, il s'est construit à partir d'une séparation du domaine de l'éducation par rapport au reste du salariat. Pour la plupart, les syndicats enseignants sont donc restés à l'écart des centrales interprofessionnelles, et sont par conséquent fortement dépendants de l'institution scolaire.

Autre particularité organisationnelle, les syndicats enseignants reposent sur un ensemble d'associations professionnelles ou périscolaires (mutuelles et coopératives) prenant en charge une part de la vie professionnelle et privée des enseignants[61]. Avec le déclin de l'esprit de corps, ce système s'est partiellement défait, même si la FEN et la FSU représentent à elles deux plus de 60% des suffrages à chacune des élections professionnelles. Les syndicats enseignants, à travers leurs actions et leurs fonctions, participent à la fois à la régulation et au contrôle des groupes professionnels au sein desquels ils recrutent, et à la fois aux luttes syndicales, au sens des luttes du mouvement ouvrier.

En tant que représentants des professionnels du secteur, les syndicats interviennent dans la gestion des carrières par leur présence aux commissions administratives paritaires (CAP, composée à parité d'administratifs et d'élus syndicaux). Cette fonction de contrôle des personnels explique en partie la forte syndicalisation de la profession. Elle est aussi une garantie d'une gestion équitable et constitue un recours pour la défense des intérêts individuels à des moments clefs des carrières.

Au-delà d'intérêts instrumentaux, la grande majorité des enseignants syndiqués sont motivés par leur attachement à certains idéaux qui, politiquement, les rapproche des partis de gauche. Par exemple, la notion de laïcité fut longtemps au cœur de la mobilisation syndicale enseignante. La pensée laïque s'inscrivait dans une perspective de progressisme social, et de défense des institutions républicaines et de l'Ecole publique. Bien que ce thème soit moins présent dans le discours syndical actuel, la médiatisation des « affaires de voile » montre le pouvoir mobilisateur du thème de la laïcité parmi les enseignants. La dernière décennie a vu apparaître de nouveaux thèmes comme la lutte contre l'échec scolaire et l'exclusion en général. Il est en effet notable que les syndicats enseignants, comme le syndicalisme de la fonction publique en général, se montrent capables de lier les intérêts des professionnels

[60] Pour rappel, taux de syndicalisation est de 30% dans le monde enseignant, contre 9% dans l'ensemble du salariat.
[61] Maruani, M. (1979). *Les syndicats à l'épreuve du féminisme*. Paris: Syros.

qu'ils défendent à des idéaux universels (Robert, 2006). A ce titre, se trouve l'ambivalence du syndicalisme enseignant, aussi bien association professionnelle, et donc prise dans une logique de défense des intérêts des adhérents, que syndicat attaché à la promotion de règles universelles.

### *La place des grandes organisations sur l'échiquier syndical contemporain*

Ce dernier développement précise les positions respectives des organisations dans le champ syndical contemporain, et les limites de ces positionnements. Ces positionnements ont réactivés par l'introduction de la réforme des lycées à laquelle appartiennent les TPE. En effet, la mise en place de la mesure a partagé le champ syndical sur la base des valeurs idéologiques défendues par chaque syndicat.

L'UNSA-Education a une implantation relativement déséquilibrée. Sa présence est forte dans l'enseignement primaire et chez les non-enseignants, mais faible dans le secondaire et l'enseignement supérieur. Le SGEN-CFDT a partiellement perdu de son image de syndicat modernisateur. Il a été débordé à la marge par les changements idéologiques de l'UNSA et les discours adoptés par la FSU. La FSU s'est réappropriée l'ancienne position de la FEN, c'est-à-dire celle d'une fédération attachée à l'inter professionnalité du mouvement syndical[62]. Dans le champ syndical enseignant, se retrouve la logique des structures de la FEN, sous les traits d'un poids politique renforcé des syndicats nationaux, et d'une opposition entre les adhérents issus du Primaire et ceux issus du Secondaire.

En ce qui concerne les idées mises en avant par les différents syndicats actuels, il apparaît que le SGEN se positionne clairement sur l'innovation pédagogique. L'UNSA-Education se rapproche du SGEN concernant ce discours moderniste, en mettant de côté leur tradition laïciste et républicaine. Au sein de la FSU, le discours s'est modernisé et lissé sous la forme d'un recentrage sur des préoccupations corporatives. Malgré tout, la laïcité et la solidarité humaine restent des thèmes fortement mobilisateurs du syndicalisme enseignant. Le thème de la démocratisation s'est mué sous la double impulsion de l'avènement de l'Ecole unique, puis de l'accès de plus en plus massif à l'enseignement secondaire. Désormais, la thématique de démocratisation de l'accès à l'enseignement se recentre vers une lutte contre l'exclusion et l'échec scolaire.

La capacité du syndicalisme enseignant à lier les intérêts des catégories qu'il défend à des enjeux universels (droit à l'éducation, libertés démocratiques, *etc*.) reste importante, comme l'illustre le rôle des syndicats lors des mobilisations sociales contre la Loi Fillon[63] au printemps 2003. Les mouvements enseignants ont été « fer de lance » de la mobilisation, en

[62] Geay, B. (2005). Op. cit.
[63] Relative à la réforme du système de retraite, soit non-directement lié au monde éducatif.

organisant un front commun, ainsi qu'en assurant le lien entre les différents acteurs du mouvement (altermondialistes, chercheurs, intermittents du spectacle). Bien qu'éparpillé, le syndicalisme enseignant a néanmoins largement contribué au renouveau des luttes sociales de ces vingt dernières années. La « cogestion » et l'influence réciproque entre ministère de l'Education Nationale et organisations syndicales repose sur cette capacité des syndicats enseignants à représenter des enjeux sociaux.

### *Influence réciproque entre l'Education Nationale et les organisations syndicales*

Au moment de l'acmé de l'influence des organisations syndicales[64], les syndicats influents de l'époque, que sont le SNES pour le Secondaire et le SNI pour le Primaire, sont reçus mensuellement par le ministre. Les associations de spécialistes ou les mouvements pédagogiques n'intervenaient que latéralement, c'est-à-dire de manière ponctuelle auprès des enseignants, ou même auprès des syndicats majoritaires pour qu'ils fassent écho de leurs messages en plus haut lieu. Cette hégémonie syndicale marque un frein à partir de 1981.

L'entourage de Savary, composé de personnalités portées sur l'innovation sociale, voit en la centralisation un frein à la modernisation du système. Dans ce cadre les syndicats fortement centralisés apparaissent en décalage avec une organisation moderne de l'institution scolaire. Aussi, la priorité est-elle donnée aux syndicats dont l'organisation institutionnelle est la plus déconcentrée. Ces syndicats appartiennent fréquemment à la deuxième gauche, soit le SGEN et les mouvements associatifs post et périscolaires. Après ce changement de cap, le tournant de la rigueur de 1993 et la cohabitation politique du gouvernement Balladur sous la présidence de Mitterrand, viennent glacer les relations bilatérales. Les désaccords, persistants sur les réformes menées, vont faire glisser les relations vers une posture de contestation quasi systématique de la part des syndicats. La fin de la forte légitimité du corps enseignant en tant que force syndicale et la montée en puissance de l'individualisme ont par ailleurs fait apparaître d'autres *stakeholders* (Freeman, 1983). Les syndicats représentants les enseignants sont progressivement devenus des acteurs politico-sociaux parmi d'autres.

L'organisation actuelle de la prise de décision continue néanmoins de favoriser l'influence syndicale[65]. En effet, le Conseil Supérieur de l'Education (CES), qui depuis la Loi d'orientation de 1989, chapeaute l'ensemble du système, laisse une place importante à la sphère syndicale dans la mesure où les deux tiers de ses membres sont désignés par les syndicats ou les associations de parents, d'étudiants ou d'élèves. Une influence renforcée par le poids réel des représentants extérieurs. En effet, pour leur part, les usagers interviennent peu, et sous forme de délégation.

[64] Dans les années 1970.
[65] Van Zanten, A. (dir.) (2000). *L'école : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.

Aujourd'hui, les circuits d'influence sont donc plus diffus car ils résultent d'un maillage en continuelle reformation composé de réseaux unitaires qui fonctionnent de manière horizontale, sans hiérarchie. Les anciennes règles du jeu sont ainsi revisitées. A titre d'exemple, Meirieu[66] rapporte son expérience de participation au travail de réforme sous la forme d'un jeu de rôles. Les experts consultés affichent d'emblée des ambitions très élevées, pour que les représentants politiques puissent donner l'impression d'accepter une part importante des demandes, sans pour autant sembler céder à la pression des experts « dogmatiques et butés » (Pantanella, 2000).

***Conclusion***

A travers la construction progressive, et peu coordonnée, du système scolaire, l'origine du changement, tel qu'il est appréhendé par l'institution scolaire, se donne à voir. En effet la genèse de l'institution actuelle éclaire sur les conditions contextuelles favorables, ou non, à l'introduction de changement en éducation. Cette sociohistoire de la construction de l'institution scolaire présente trois éléments essentiels sur ce thème.

Tout d'abord, le nombre important et la vigueur des courants de forces qui s'expriment à chaque mutation du système. Ensuite, la montée des exigences sociales vis-à-vis de l'Ecole. Et, enfin, le temps long dans lequel s'inscrivent ces mutations. En effet, la construction conjointe de l'institution scolaire, sur la base de négociations associant l'ensemble des acteurs, suppose une temporalité longue en matière d'évolution interne de l'organisation scolaire.

En parallèle de cette construction dans une temporalité longue et continue, le syndicalisme enseignant apparaît marqué par des ruptures et crises, qui se sont intensifiées d'autant dans la période récente. L'éclatement de la FEN constitue le point de rupture d'une encore relative lisibilité du champ syndical. Pour autant, la force de l'identité enseignante reste un dénominateur commun aux différents courants, unions et désunions. Cette professionnalité s'articule en grande partie autour des questions de pédagogie. Aussi, le rôle pédagogique est-il, selon nous, central pour la compréhension de la réception des réformes par les enseignants, en tant que corps professionnel et syndical.

Par ailleurs, la présence des courants syndicaux dès qu'il a été question d'institutionnaliser la fonction d'éducation, et leur participation au débat toujours vigoureuse, sont des éléments qui justifient notre choix de considérer des enseignants militants syndicaux dans l'analyse de ce phénomène de réception.

[66] Pantanella, R. (2000). *Les TPE : vers une autre pédagogie*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens. (Préface de Philippe Meirieu)

Ce premier chapitre décrit donc la pluralité du monde scolaire et de ses acteurs. Plus particulièrement, il expose la constante recomposition des rapports d'influence entre les acteurs institutionnels et les acteurs de terrain. En effet, il apparaît que l'objectif, contradictoire, de démocratisation et de maintien de l'excellence est partagé par l'ensemble des politiques publiques qui ont contribué à la construction de l'institution scolaire. Il s'agit d'un objectif politique qui, en devenant une attente sociale, s'est mué en objectif de lutte contre l'exclusion et l'échec scolaire. Les moyens mis en œuvre pour l'atteindre portent sur une mobilisation, et une délégation, aux acteurs locaux. Cette pluralité des acteurs scolaires repose selon nous la question du meilleur mode de pilotage d'un monde scolaire désormais composite.

## SECTION 1 : LE(S) MOMENT(S) INSTITUTIONNEL(S)

# *Chapitre 2*
# *Pilotage du système éducatif*

Il s'agit dans ce chapitre de donner à voir l'état du système sous l'angle particulier de son pilotage. Le terme de pilotage nous a semblé le plus pertinent pour décrire les différents éléments traités dans ce chapitre. Le pilotage du système éducatif renvoie à la manière dont est coordonnée l'action au sein de ce système. Aussi, le terme permet-il d'intégrer tout autant la gouvernance et la régulation que le travail de réforme qui participe de ce pilotage. L'expression recouvre également l'ensemble des acteurs qui incarnent et assurent ce pilotage.

La justification d'une régulation au niveau intermédiaire ainsi que ses conséquences organisationnelles en termes de pilotage du système éducatif est l'objet d'un premier développement. Ces conséquences organisationnelles ont elles-mêmes impacté le travail de réforme. Ce dernier a dû intégrer de nouveaux acteurs, et répondre à leurs attentes, tout en maintenant les missions premières de l'institution. Enfin, ce chapitre traite d'une question consécutive à ce nouveau contexte de régulation et à ses traductions sur le travail de réforme, à savoir en quoi l'usage de l'innovation, et des TPE, est à considérer comme l'expression locale du pilotage du système éducatif.

## 1. Une régulation intermédiaire

Le développement d'une régulation au niveau intermédiaire correspond à une volonté de l'état de renouveler les niveaux d'intervention dans un contexte où le pouvoir national peine à trouver des moyens d'imposer une vision commune aux différents acteurs du monde scolaire.

### 1-1 Développement d'une régulation intermédiaire

Le développement d'une régulation de type intermédiaire est, d'une part, le produit de l'importance déjà ancienne des acteurs intermédiaires dans le pilotage en éducation et, d'autre part, le résultat d'une influence européenne. Par ailleurs, la construction d'outils spécifiques à ce type de régulation a fait émerger de nouvelles formes de professionnalités.

## *La régulation intermédiaire : une tendance européenne*

La régulation intermédiaire est une tendance européenne polymorphe qui doit néanmoins être rapportée aux contextes nationaux.

### *Convergences européennes*

Plusieurs éléments contextuels ont encouragé le développement d'instances intermédiaires dans de nombreux pays d'Europe. L'intérêt pour les régulations intermédiaires date des années 1960 et de la scolarisation de masse. Cette massification de l'accès à l'éducation a largement complexifié l'organisation du système scolaire, tout en rendant plus lisible ses imperfections en matière d'égalité des chances[1]. De même, le premier choc pétrolier et ses conséquences budgétaires ont accru les contraintes financières pour les états. A partir de la fin des années 1980, et du début des années 1990, le contexte de crise sociale a également incité les acteurs politiques à considérer l'Ecole comme un facteur de maintien du lien social[2]. Les effets de cette crise sociale européenne sur le marché de l'emploi, mais aussi l'émergence de la question d'intégration en termes de cohésion sociale, ont interrogé le rôle des institutions d'Etat dans le règlement de cette crise. L'exemple, donné par un ancien recteur, de la modification des diplômes issus de l'enseignement professionnel au regard des évolutions du marché du travail, est éclairant sur l'évolution des missions de l'institution scolaire dans ce contexte de crise :

> « Nous [le cabinet du ministre Chevènement] avons redéfini les diplômes CAP et BEP. […] Le BEP se rapprochait plus d'un diplôme technologique, et le CAP était clairement un diplôme professionnel, même si le BEP était professionnel, upgradé avec des aptitudes. L'idée était, aujourd'hui avec l'évolution technique, il faut vraiment que l'on aille jusqu'en 3ème sans avoir choisi un métier. »[3]

Ces éléments de contexte ont eu pour conséquence une double orientation de l'action gouvernementale vers, à la fois, une pression budgétaire et une recherche d'efficacité dans le pilotage et dans les résultats de l'institution scolaire[4].

De même, comme le montre Maroy[5] sur la base de son étude comparative dans plusieurs pays européens, les politiques éducatives tendent à converger. Les discours et les pratiques diffusés par les grands organismes internationaux (UNESCO, Banque Mondiale,

[1] Brucy, G. et Rope, F. (2000). *Suffit-il de scolariser ?*. Paris : Editions de l'Atelier.
[2] Derouet, J.-L. (dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck université.
[3] Responsable administratif, ENTRETIEN # 17.
[4] L'Education Reform Act de 1988 au Royaume-Unis ou la chute du régime communiste en Hongrie sont des exemples européens d'outils législatifs allant dans ce sens.
[5] Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : P.U.F. Et Maroy, C. et Demailly, L. (2004). Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe quelles convergences? *Recherches Sociologiques, volume XXXV, numéro 2, 2004*.

*etc*.) s'ajoutent aux politiques menées nationalement. Depuis la fin des années 1980, une convergence des politiques éducatives européennes est observable sur plusieurs points au moins.

L'augmentation de la régulation de contrôle du travail enseignant est une première tendance lourde de la régulation intermédiaire d'influence européenne. Cette mesure des pratiques éducatives concerne aussi bien le travail des équipes enseignantes et administratives que le niveau des élèves, et a pour conséquence une augmentation de la régulation de contrôle du travail enseignant. Ce contrôle entame partiellement l'autonomie des enseignants du fait d'un encadrement plus poussé de leurs pratiques professionnelles, via la formation, l'obligation de travailler en équipe et la présence de cadres intermédiaires dans l'établissement. Cet encadrement se couple d'une moindre marge d'action des syndicats. A partir de l'étude Reguleducnetwork[6], qui se limite à l'analyse de quelques pays, cette observation est surtout valable pour le Royaume-Unis et la Hongrie car le cas français montre que malgré un taux de syndicalisation en chute libre, la capacité de mobilisation et d'influence des grandes centrales syndicales reste plus importante.

L'action gouvernementale contemporaine en matière d'éducation se caractérise également par le développement de l'évaluation externe. La montée de l'évaluation externe des établissements et du système scolaire se fait sous la pression de l'Etat central, voire des usagers, dont la demande est relayée par l'Etat central. En France, l'évaluation s'incarne principalement au niveau régional et central[7], mais son influence opératoire reste limitée (van Zanten, 2000). Comme le rapporte un recteur rencontré pour cette recherche[8], « la plupart des pays européens comparables [à la France] ont connu depuis un certain nombre d'années des réformes assez profondes, par rapport à quoi, nous paraissons très, très timorés ».

Un autre trait commun porte sur l'octroi d'une plus grande autonomie aux établissements afin de leur permettre de mieux ajuster leurs actions vis-à-vis de leurs problématiques et de leurs besoins locaux. Cette recherche développera plus spécifiquement cette évolution du pilotage en éducation, centrale pour la compréhension de notre objet, dans sa seconde section.

L'introduction d'ingrédients d'un modèle de marché est également une caractéristique majeure dans le pilotage actuel des systèmes éducatifs européens. Au plan institutionnel, cette tendance se caractérise avant tout par la prise en compte des attentes des usagers. Un responsable administratif note que ces demandes remettent en question le principe d'organisation républicaine de l'instruction scolaire :

[6] Maroy, C. (2006). Op. cit.
[7] Cf. l'importance du Département de l'Evaluation au Ministère de l'Education Nationale entre 1987 et 1997.
[8] Responsable administratif, ENTRETIEN # 17.

> « On commence à voir, par une sorte de débat qui traverse d'ailleurs actuellement l'opinion, combien, pour des raisons diverses d'ailleurs, les modes d'organisation traditionnels deviennent insupportable à l'opinion. Regardez le débat actuel sur la carte scolaire, par exemple, où on voit bien que l'idée d'une organisation nationale, définissant selon des règles nationales l'endroit où les gamins, selon leur lieu d'habitation, doivent aller devient insupportable. […]. C'est la même pression, au fond, que celle de parents, qui veulent faire passer leur analyse concrète et individuelle de la situation et leurs choix individuels, avant une volonté nationale, qui est celle qui s'exprime avec la notion de carte scolaire. Au fond c'est une facette de l'individualisme contemporain, c'est "je veux pouvoir choisir l'école de mes enfants, et je veux que cela soit sur la base d'un choix individuel, et je ne veux pas que cela soit la République qui me l'impose au nom de principes collectifs". »[9]

Il est en effet notable que cette logique issue du secteur privé est le plus souvent mobilisée sous l'angle d'une relative liberté dans le choix des parents. La possibilité d'une concurrence vertueuse entre les établissements est un argument d'abord mis en avant par les acteurs institutionnels. Cependant, en France, cette demande est encore majoritairement le fait de familles de classe moyenne et se réalise de manière nuancée car, dans l'élaboration des politiques éducatives, les objectifs d'égalité, de justice sociale et d'universalité du cursus restent primordiaux par rapport à la liberté de choix des parents. Dans le même temps, la diversification de l'offre scolaire se développe au plan européen. Les établissements proposant de plus en plus d'options ou de cursus spécifiques.

Les mouvements de décentralisation ou centralisation semblent donc soumis à de forte variation de leur intensité en fonction des pays considérés[10]. En effet, cette convergence est loin de supplanter les traditions nationales.

***Des contextes de régulation nationalement situés***

La traduction de ces tendances dans l'action des administrations centrales nationales relève, selon nous, de logiques différentes. L'autonomie accordée aux établissements, ainsi que la recherche d'une balance entre centralisation et décentralisation, s'inscrit dans une logique de gestion administrative déléguée. Nous entendons par là que l'administration centrale délègue une grande part de la gestion administrative aux entités locales, et plus particulièrement à l'établissement. Pour sa part, le développement de l'évaluation et du contrôle relève d'une logique de suivi « lointain-proche » par l'administration centrale. Cette dernière suit de loin l'activité via des agents de contrôle, qui eux sont proches des enseignants, voire même qui sont les enseignants eux-mêmes en cas d'auto-évaluation ou

[9] Responsable administratif, ENTRETIEN # 20.
[10] Le mouvement de décentralisation est plus fort en France et au Portugal que dans les autres pays européens par exemple. Maroy, C. (2006). Op. cit.

d'évaluation par les pairs. L'octroi d'une plus grande liberté de choix aux parents et la diversification de l'offre scolaire relèvent enfin d'une logique de délégation au public. Le public disposant d'une plus grande liberté de choix (de l'établissement ou du cursus) est rendu d'autant plus responsable de ces mêmes choix. L'ensemble se rapprochant d'un désengagement relatif de l'Etat.

Ces trois logiques se combinent avec des intensités différentes pour chaque système scolaire donné. La France se distingue par une application essentiellement rhétorique de l'évaluation institutionnelle, ce que les enseignants regroupent sous la bannière de « manque de suivi » dans le travail de réforme. De même, le développement d'un « marché scolaire » reste une tolérance sans être un objectif affiché[11]. En France, concurrence et marché sont officiellement refusés, au nom de l'idéal d'un traitement scolaire identique pour tous.

Aussi, la mise en place de modèle de régulation à tendance européenne ne se fait-elle pas de manière aveugle comme le ferait une épidémie. Au contraire, l'introduction et le développement nationaux des modèles du quasi-marché et de l'Etat évaluateur reposent sur le modèle de régulation d'origine et prennent en compte les contraintes politiques, matérielles et symboliques du territoire. Ces « effets de contexte » produisent des phénomènes d'hybridation, c'est-à-dire de traduction, de contradiction et de dérivation (Maroy, 2006).

Pour tous les pays européens, le point de départ est celui d'un régime bureaucratique. Aussi faut-il bien parler de passage à un modèle post-bureaucratique, et non d'émergence du régime post-bureaucratique. Le versant bureaucratique de l'organisation est à comprendre dans le sens de Weber[12], où l'Ecole apparaît sous les traits d'une organisation et d'une institution. La complexité et l'incertitude qui demeurent pour l'accomplissement des tâches enseignantes expliquent le versant professionnel de cette régulation bureaucratico-professionnelle. Le corps enseignant dispose d'une part d'autonomie individuelle importante et est largement associé au déroulement de leur carrière (par les commissions paritaires) et aux contenus de leur enseignement (grâce aux corps d'inspections). L'ancrage de cette régulation, à la fois bureaucratique et corporatiste, est facilité par le développement de « l'éducation de masse » et l'idée que le développement de standards est gage de progrès technique et social.

### *Une régulation intermédiaire : des outils pour l'action*

En France, le niveau intermédiaire se développe principalement dans le cadre du mouvement de déconcentration et décentralisation des pouvoirs de l'Etat et avec l'appui d'une

[11] Et l'échec relatif de la remise en cause de la carte scolaire par le président Sarkozy témoigne des difficultés pour les usagers à assumer véritablement une situation de marché dans le champ scolaire. Il est également possible d'y lire, en creux, un certain attachement au principe de l'Ecole pour tous.
[12] Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon. (1er édition 1922).

loi forte, à savoir la Loi d'orientation de 1989. Les travaux de Demailly et Tondelier[13] donnent à voir deux phases dans la diffusion du modèle organisationnel public intermédiaire. Une première phase est qualifiée « d'idéologie entrepreneuriale » et couvre la décennie comprise entre 1985 et 1995. Cette idéologie se développe sur la base de la fascination de certains cadres en éducation pour des méthodes de management en cours dans les entreprises du secteur privé. Le postulat de base de cette conception est celle d'un bénéfice mutuel pour chaque établissement entrant en concurrence avec les autres établissements. L'image de marque, les valeurs ou encore la culture de l'établissement s'affichent, et deviennent des arguments qui permettent de différencier et d'ordonner les établissements entre eux. A partir de la fin des années 1990, une seconde phase de diffusion de la régulation intermédiaire prend la forme d'une reformulation. Cette seconde phase prend en compte les effets pervers de la formulation précédente en introduisant une attention particulière à la mixité sociale.

Notons que les traits d'une régulation post-bureaucratique se retrouvent dans ce modèle de régulation intermédiaire, en particulier à travers la valorisation du résultat obtenu en lieu et place d'une valorisation de la loi et la règle. L'obtention de résultats mesurables devient un objectif en soi et non plus une conséquence de la conformité à la règle. De même que le découpage fonctionnel et hiérarchique, assoupli via les structures horizontales dans une logique de réseau, fait cohabiter des agents aux appartenances hiérarchiques et fonctionnelles différentes. En matière de contrôle, celui-ci sert moins à mesurer la conformité à la norme que de mode de coordination. En effet, l'évaluation devient également un espace de réflexivité sur les pratiques.

Dans ce cadre post-bureaucratique, les « outils » matériels ou immatériels de supports prennent une importance capitale, au même titre que la loi ou la règle dans un cadre bureaucratique. Il est possible de parler d' « outillage de l'action ». Ce nouveau modèle intermédiaire s'appuie sur quatre outils que sont : un pilotage par projet et contrat ; un pilotage assuré par des agents de catégories différentes qui doivent travailler ensemble à la réussite du « chantier », de « l'activité » ou du « dossier » ; le développement de l'évaluation et de l'auto-évaluation à tous les niveaux du système ; et une organisation du travail qui repose sur l'appui, le soutien, l'encadrement de proximité, la formation des équipes qui impliquent des formes non hiérarchiques de persuasion et de mobilisation. Cet outillage spécifique s'accompagne d'une volonté de professionnalité par la formation d'agents dédiés à cette formation. En cela, ces outils s'apparentent aux appuis conventionnels de l'action chez Dodier[14]. Ils sont en effet partageables en toutes situations, c'est-à-dire de façon transituationnelle par d'autres que ceux qui les utilisent ici et maintenant (par exemple le

[13] Demailly L., et Tondellier, M. (2004). L'encadrement de l'enseignement dans une région française. *Recherches Sociologiques, volume XXXV, numéro 2, 2004*

[14] Dodier, N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action. Eléments de pragmatique sociologique. *Réseaux, 62*.

tableau noir, l'emploi du temps scolaire ou encore le B.O). Ils servent d'appuis privilégiés en cas de litige et fonctionnent comme des preuves.

L'introduction d'une régulation intermédiaire a également façonné de nouveaux modèles de pilotage éducatif sur des bases locales.

## 1-2 Gestion locale et compromis locaux

Précisions d'entrée ce que nous entendons par une politique d'action locale. Les actions locales correspondent à un « ensemble d'actions cohérentes, concertées et élaborées de façon relativement autonome par une mairie, une région, un département, voire un établissement scolaire, une zone ou un réseau d'éducation prioritaire » selon la définition qu'en donne Julliand[15]. L'action locale implique un engagement de l'entité concernée dans la conduite d'un projet au périmètre local, à travers une action à la fois logistique et pédagogique.

### *Gouvernances locales*

Comme l'illustrent les propos d'un recteur de notre échantillon, la nécessité d'un pilotage décentré est prise en compte au niveau institutionnel :

> « Il faut prendre acte du fait que, toute volonté de grande évolution pilotée au niveau national est à peu près vouée à l'échec, ou à l'inefficacité, et que donc, tout ce qu'on peut faire de mieux, dans le contexte actuel, c'est d'essayer d'éviter que la machine ne se bloque, essayer d'éviter les crises et d'éviter les affrontements trop violents. »

Ce même responsable administratif précise que les politiques éducatives visent donc désormais la coordination plus que l'obligation :

> « [l'objectif est d']essayer de mettre un peu d'huile dans les rouages, essayer de dégager des espaces de liberté et d'initiative, qui sont plutôt aux échelons déconcentrés, et, peu à peu, faire en sorte que, puisque toutes tentatives pilotée au niveau national est à peu près vouée à l'échec, on fasse ce qui est en fait la réforme des réformes. C'est-à-dire créer les conditions de possibilités pour que, au niveau local, des choses s'organisent. » [16]

Dans ce but, les politiques de régulation intermédiaire s'efforcent donc d'intégrer les aspects locaux propres à chaque académie. Ces caractéristiques propres sont l'économie, la démographie, l'histoire politique et culturelle ou encore les traditions administratives déjà en place dans les espaces locaux. Au-delà d'un phénomène d'hybridation, les diverses politiques

[15] Julliand, J.-P. (2001). *Décider dans l'école*. Lyon : Chronique Sociale.
[16] Responsable administratif, ENTRETIEN # 18.

menées nationalement tendent vers ce que Maroy[17] appelle l'effet « mosaïque ». En effet, les mesures portées par une régulation soit par le quasi-marché soit par l'Etat évaluateur, se conjuguent avec d'autres mesures portées par d'autres principes, eux-mêmes souvent antérieurs à la mise en place du régime post-bureaucratique, et sans cohérence parfois. L'action étatique en éducation peut ainsi devenir contradictoire, avec un Etat qui construit d'une main ce qu'il défait de l'autre.

Lorsqu'il analyse les phénomènes d'hybridation, Maroy[18] note que les contextes sociétaux (calendrier de sécularisation de l'éducation, mouvements démographiques, poids politique dans l'Union Européenne, évolutions de l'économie, de l'histoire, du régime politique, *etc*.) et les structures scolaires antérieures (degré de centralisation/décentralisation, structure du curriculum, degré de la régulation formelle et la liberté de choix laissée aux parents en matière d'accès à l'école, l'intensité des inégalités) jouent un rôle prépondérant quant au sens donné au mode de régulation intermédiaire pour chaque pays européens. Il en va de même à l'échelle de l'académie. Le poids des traditions pédagogiques en cours et l'ancrage sociodémographique influencent fortement la manière dont la régulation intermédiaire sera traduite. Par exemple, l'académie de Lille est marquée par des figures rectorales importantes, qui font autorité et jouent un rôle d'impulsion important dans les réformes incarnées par ces recteurs. De même, dans l'établissement, il semble que le parcours et le profil social des agents de terrain jouent encore plus, du fait de l'impact direct de leur intervention sur la marche de l'établissement.

Aussi les actions locales s'apparentent-elles souvent à des agencements disparates, qui peuvent se réclamer de grands principes organisateurs, mais qui visent surtout à pallier à une situation d'urgence, ou à jouer un rôle de rustine, afin de permettre le maintien de l'organisation en place. Comme le note Derouet[19], l'émergence du niveau local est à lire comme la nécessité d'établir l'accord, sous forme de compromis, entre des logiques scolaires de plus en plus nombreuses et, partant, créatrices d'incertitudes sur ce que sont les buts et les finalités de l'Ecole. De plus, la prise d'importance d'un pilotage éducatif au plus près du terrain a fait émerger des figures de professionnalités spécifiques.

[17] Maroy, C. (2006). Op. cit.
[18] Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés, vol. XL, n°1, printemps 2008*.
[19] Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*. Paris : Métailié.

### *Acteurs intermédiaires et nouvelles professionnalités*

Une fois ce contexte de régulation intermédiaire défini, deux questions se posent à nous : qui sont les acteurs qui incarnent ce mode de régulation ? Et quelles nouvelles professionnalités ce mode spécifique de pilotage du système éducatif a-t-il fait émerger ?

Selon l'ancien directeur des lycées au ministère de l'Education Nationale sous Savary[20], la prise d'importance des acteurs intermédiaires que sont les recteurs date de la fin des années 1980. Il décrit sa prise de fonction dans l'académie de Lille en 1989 comme « le début du moment où […] il s'est trouvé que l'on parlait de la décentralisation et [les académies et les recteurs] ont pris une certaine importance ». En effet, à partir des lois de décentralisation, les agents opérant au niveau intermédiaire deviennent centraux pour la compréhension du fonctionnement véritable des entités de ce niveau d'action[21]. La régulation intermédiaire leur a alloué de nouvelles compétences, sur lesquelles de nouvelles professionnalités se sont construites.

Le nombre des agents intermédiaires tend logiquement à s'accroitre avec le développement de ce type de régulation. Dans le même temps, leurs statuts tendent à se diversifier, « du haut fonctionnaire amovible au fonctionnaire employé à vie et au consultant, en passant par différentes formes de statuts précaires » comme le note van Zanten[22]. Le champ de compétences des agents intermédiaires est de plusieurs ordres, puisqu'il recouvre des capacités politiques et stratégiques, ainsi que des capacités pédagogiques et des savoirs d'action administratifs utiles à la gestion des éléments matériels. La mobilisation de ces trois champs de compétences dépend de l'état de l'organisation du travail, et donc, à nouveau, du contexte national et académique.

A ce titre, Maroy et Demailly proposent trois figures opératoires de professionnalités spécifiques dans la régulation intermédiaire[23]. Parmi elles, deux ont en commun une proximité avec le monde des acteurs de l'établissement, car ils en sont professionnellement et

[20] Responsable administratif, ENTRETIEN # 17.

[21] Delvaux, B., Giraldo, S. et Maroy, C. (2005). *Réseaux et territoires. Les régulations intermédiaires dans le système scolaire de la Communauté française*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.

[22] Van Zanten, A. (2004). Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne. *Recherches Sociologiques, volume XXXV, numéro 2, 2004.*

[23] L'agent de régulation de proximité, agent d'accompagnement et de persuasion, relève d'une professionnalité transnationale. Sur le terrain, ces enseignants constituent une « élite », à la fois porteuse et productrice de pratiques et normes scolaires novatrices. Leur rôle oscille entre une logique d'enrôlement et une logique de contrôle. Le haut cadre politisé est une autre figure de professionnalité, relativement fréquente, sans pour autant avoir la même régularité que l'agent de régulation de proximité. Son rôle majeur est d'inscrire les problématiques scolaires dans un contexte social plus large ; c'est-à-dire qu'il gère aussi bien des enjeux budgétaires, que logistiques et politiques et, cela, dans une temporalité variable (du temps long à l'urgence). L'expert rationalisateur constitue la figure de professionnalité la plus rare dans les espaces européens étudiés par Maroy et Demailly. Il est extérieur aux entités de régulation intermédiaires par son statut, et se positionne en manager, plus qu'en enseignant ou ex-enseignant. Si son parcours l'éloigne du terrain qui le juge incompétent, il peut fasciner les hommes politiques qui voient dans cette professionnalité un moyen de renouveler l'exercice de gouvernance. Maroy C., et Demailly, L. (2004). Op. cit.

éthiquement proches. Cette proximité a d'ailleurs un effet sur le travail effectué. Celui-ci sera d'autant plus jugé personnalisé, ou encore dédicacé, que l'agent intermédiaire est proche du monde de l'établissement avec lequel il mène un projet.

Nous souhaitons également renvoyer nos travaux aux profils de dirigeants locaux dans la gouvernance développé par Pelletier pour le Québec[24]. Notre objet appartenant au champ scolaire français, nous avons privilégié les modèles de professionnalités relatifs à la France, mais les profils québécois nous semblent être un bon outil d'appréhension du futur, tant la prise d'importance de niveau intermédiaire, ancienne au Québec et en marche expansive en France, va faire émerger ces profils particuliers. Il nous semble également important de souligner qu'en dernier ressort, l'autorité publique reste l'organe de légitimité supérieur pour orienter, formaliser et décider des actions à venir. En effet, pour certains acteurs intermédiaires, la légitimité de leur champ de compétence reste à construire[25].

L'efficacité de la gouvernance scolaire repose sur un réseau d'acteurs dont les missions et le périmètre d'intervention sont solidement identifiés. Or, comme le souligne Maroy, le pilotage d'un système régulé au niveau intermédiaire engendre une redéfinition régulière du rôle de chacun. En effet, la gouvernance renvoie à une gestion dynamique d'acteurs hétérogènes, dont la légitimité et les sphères d'influence évoluent au gré des changements institutionnels, et ce sans qu'il soit possible de prédire le sens de l'évolution de leur légitimité et sphères d'influence. Au-delà des questions de légitimité des nouveaux décideurs, l'émergence d'une organisation scolaire sur la base d'une régulation intermédiaire posent des questions aux acteurs sur qui s'exercent ces nouvelles autorités. Un exemple des questionnements suscités par l'abaissement du pilotage est donné à travers le cas des personnels ATOS :

> « La décentralisation était une idée forte de Jean-Pierre Raffarin, à l'époque premier ministre […] Là aussi c'est très mal passé, parce que, là encore, à un moment où les gens se sentent insécurisés, clairement, leur demande c'était la protection de l'Etat et c'était pas un nouvel équilibre entre les collectivités et l'Etat. Donc la réforme, pour des raisons largement fantasmatiques, mais là encore ça serait trop simple si les choses marchaient rationnellement, ça c'est très, très mal passé. On a connu un débat extrêmement vif autour de la fameuse question du transfert des personnels ATOS aux collectivités territoriales. » [26]

[24] Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation, régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
[25] Buisson-Fenet, H. (2006). Les médiateurs académiques dans le système éducatif français : la force d'une autorité sans pouvoir. *Revue Française de Pédagogie, n° 153.* (pp. 81-91).
[26] Responsable administratif, ENTRETIEN # 18.

Avec le développement de la régulation intermédiaire se pose en effet également la question de la nature ainsi que la fréquence des relations entretenues entre les organes d'un même niveau sur des territoires différents. Notons que la fréquence et la profondeur des échanges avec les enseignants sont inversement proportionnelles à la position dans la hiérarchie. Ces questions se posent également entre les entités intermédiaires et les autres niveaux d'action. Un mode de régulation intermédiaire accru pose, en effet, des problèmes de solidarité organique des cadres. Ces agents intermédiaires sont eux-mêmes traversés par des effets de multi-régulation et de fragmentation, et peinent à visualiser la cohérence des politiques à mettre en place.

La déconcentration a donc dévolu de nouvelles compétences aux administrations éducatives locales. Elle a également considérablement élargi le champ de compétence des collectivités locales (communes, départements et régions) en matière scolaire. A ce sujet, l'Etat central se montre équivoque envers elles. Leur finalité quant à l'objectif d'égalité et d'intégration, ainsi que le rôle exact des agents dans la politique générale, n'est pas précisé, ce qui laisse supposer qu'il s'agit plus d'un changement de mode de gestion que de politique. Ainsi, la légitimité des décideurs est-elle à la fois fragile et contestée.

Les décideurs que sont les inspections académiques, les conseils régionaux et les municipalités sont donc les acteurs qui ont hérité du plus d'autorité en matière scolaire suite au double mouvement de décentralisation et déconcentration. Or, ces entités sont aussi celles qui ont la plus faible légitimité politique sur les questions scolaires. Par conséquent, au sein du territoire national, la régulation a des origines multiples. Elle emprunte différentes voies et les injonctions ou incitations de pilotage sont émises par de nombreux acteurs.

### *Une cacophonie des logiques d'action ?*

La régulation intermédiaire est souvent fragmentée dans les établissements en raison de ces nombreux canaux de régulation. La régulation manque ainsi parfois de cohérence dans le temps. Les établissements deviennent des lieux d'enjeux transversaux divergents sur lesquels ils n'ont bien souvent pas d'emprise. Les chantiers ne font pas toujours l'objet d'un suivi strict, et les injonctions ou incitations des multiples instances peuvent se révéler contradictoires. Les différences constatées sur le terrain entre l'obligation nationale de scolarisation et les politiques locales en matière de port extérieur de signes religieux en sont un exemple. Dans ce contexte de relativisme, l'absence de « jurisprudence » oblige les niveaux intermédiaires et locaux à repenser chaque règlement sans historique. En cela, le transfert de compétence au niveau local, et donc celui des ajustements au même niveau, pose la question des critères d'arbitrage locaux.

Dans cette régulation intermédiaire, le cadre normatif du discours met l'accent sur la qualité comme critère à l'action. Or, le sens donné à cet objectif de qualité peut prendre des formes très variées au sein du système éducatif. Il peut s'agir d'une préoccupation de qualité pour tous, conjointe d'une lutte contre les inégalités ou d'une forme de solidarité. Cet objectif peut également être compris dans une signification purement gestionnaire, avec une préoccupation de production de diplômés, sans référence particulière à des valeurs égalitaires. Ou encore, la notion et l'objectif de qualité peuvent être mobilisés en référence à une préoccupation élitiste ou consumériste. La notion de « qualité » est entendue dans des acceptions très diverses, ce qui contribue à donner une impression de cacophonie des objectifs.

Un autre objectif prescrit comporte des imprécisions sur son sens. Il s'agit de l'objectif de différenciation des établissements par leur projet d'établissement respectif. Ce dernier bute contre la carte scolaire qui contraint les flux d'élèves[27]. Selon nous, il est également possible de nuancer ce constat, car le projet d'établissement est aussi un moyen de se distinguer dans un univers de choix restreint. Dans les faits, l'évaluation des établissements est moins utilisée que l'idéologie. La notion de « pilotage efficace » peine donc à être précisée, et l'ethos de l'enseignant devient la référence la plus usitée en situation.

De plus, dans ce type de pilotage intermédiaire, nous soulignons les paradoxes d'une démarche d'introduction du changement qui laisse l'initiative au local. Les acteurs institutionnels s'accordent sur l'impossibilité pour l'administration centrale d'imposer le changement. Dans le même temps, ces mêmes acteurs indiquent que l'introduction d'une réforme sur la base de sa réinterprétation locale prend toujours le risque d'avoir des effets pervers. Les classes de 4ème et 3ème Technologiques, mises en place lors du ministère Savary, et qui ont été pensées à l'origine comme préparatoires à l'entrée dans l'enseignement professionnel, en sont un exemple :

> « L'idée que nous avions était bien une idée d'évolution. Nous étions bien persuadé qu'il faudrait faire un jour ou l'autre le collège unique, mais qu'on n'y était pas prêt, que si on le décrétait complètement, il y aurait un échec scolaire épouvantable […]. Au début, ça a été construit pour donner de l'espoir à des élèves de lycées professionnels, après c'est redevenu des classes poubelles. Et ça, c'est un des nombreux exemples qui font qu'il ne faut pas s'accrocher aux réformes pour l'éternité. Quand on a fait une réforme, dix ans après, il faudra voir les effets pervers que ça a créé, parce que ça en créer toujours. »[28]

Les régulations institutionnelles intermédiaires ont donc un effet sur l'offre scolaire, les établissements et les pratiques pédagogiques. Ce mode de régulation ouvre l'établissement

[27] Kerninon, J. (1998). *Éducation nationale et espace local : les défis de la carte scolaire*. Paris : L'Harmattan.
[28] Responsable administratif, ENTRETIEN # 17.

vers l'extérieur (le public) et à la discussion (via les attentes de réflexivité). De ce fait, le contenu de l'éducation est publiquement discuté et traversé par autant d'enjeux qu'il y a de regards portés sur l'Ecole. Sur ce thème, van Zanten[29] pointe le manque de coordination des nombreuses antennes produites par la décentralisation. A chaque niveau, régional, départemental et municipal, les instances administratives peinent à se coordonner. C'est le cas du Contrat éducatif local (CEL) et du Projet Educatif Local (PEL) qui visent tous deux l'élaboration d'un projet éducatif global[30]. Le CEL est signé par l'état et les collectivités territoriales, et les PEL impliquent les principaux acteurs éducatifs du territoire (le secteur associatif, les institutions partenaires, les élus, les services de la collectivité locale et le secteur scolaire) à l'échelle de la ville. Tous deux visent pourtant le même public et ont des finalités communes.

De même, le recours aux débats en amont ou au moment de la prise de décision a introduit dans l'espace décisionnel des luttes institutionnelles, c'est-à-dire la confrontation d'acteurs institutionnels dont les intérêts s'opposent[31]. La mise en lumière d'un niveau de gestion intermédiaire, en rupture avec une vision uniquement descendante de la décision, suppose en effet une coordination des différents échelons d'intervention. La principale difficulté réside dans la tradition de cloisonnement qui habite les instances concernées. Ce cloisonnement, allié à des modes d'action similaires d'une entité à l'autre, se traduit par des phénomènes de doublons dans leurs actions. A nouveau, Van Zanten[32] rapporte l'exemple de la collecte d'informations sur le fonctionnement des établissements (récoltés à la fois par l'inspection académique et les collectivités locales, pour des finalités pour autant différentes). La permanence du monopole de gestion devient en effet un enjeu important dans ce contexte de luttes institutionnelles (Gaxie, 1997).

La multi-régulation de la politique nationale, l'action fragmentée dans les établissements, ou encore l'absence de consensus sur le sens des objectifs à atteindre, ont

[29] Van Zanten, A. (2008). Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France : du monopole à l'externalisation de l'expertise. *Sociologie et sociétés, vol. XL, n°1, printemps 2008*

[30] Introduits en 1998, les CEL établissent un diagnostic précis des besoins repérés sur le territoire qui fait l'objet d'un CEL, et les actions et ressources déjà disponibles ou à créer. Le CEL vise à mettre en œuvre un projet éducatif conçu par les différents partenaires concernés par l'éducation des enfants et des jeunes (enseignants, parents, associations, élus, *etc.*), et à rassembler tous les financements de façon cohérente : collectivités locales, ministères de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, des Sports, de la Culture, de la Ville, caisses d'allocations familiales, .... Il est signé pour une période de trois ans, renouvelable. Introduit la même année, le Contrat Educatif Local est un outil au service du Projet Educatif Local (PEL), dans lequel sont impliqués les principaux acteurs éducatifs du territoire : le secteur associatif, les institutions partenaires, les élus, les services de la collectivité locale et le secteur scolaire. Ce dispositif part du principe que la Ville dans son ensemble est un espace éducatif, et qu'elle mobilise toutes les énergies et ressources dont elle dispose pour répondre aux besoins éducatifs. C'est ainsi que peuvent se dérouler, sur le temps scolaire, des activités culturelles ou sportives, des actions de prévention dans le domaine de la santé, assurées par des intervenants extérieurs. Des actions hors temps scolaire, comme le soutien à la parentalité par exemple, s'inscrivent aussi dans le dispositif.

[31] Gaxie, D. (1997). *Luttes d'institutions*. Paris : L'Harmattan.

[32] Van Zanten, A. (2008). Op. cit.

pour incidence une cacophonie des logiques d'action. Un exemple parlant des risques d'incohérences d'une régulation intermédiaire poussée est celui de la régulation post-bureaucratique composite telle qu'on l'observe en Belgique francophone. La situation y est particulièrement nébuleuse, du fait d'une forte dérégulation de l'organisation scolaire qui conduit à un assemblage composite de situations fortement diversifiées (Draelants, 2006). En France en particulier, les régulations de type « post-bureaucratique » posent des problèmes d'autonomie et de coordination sur le terrain. Le recteur de l'académie de Versailles[33] parle à ce titre d'une « illusion d'un pilotage » au niveau national, qui, dans les faits, « tourne à vide », car il serait déconnecté de « la vie des académies [et de] la vie des établissements ».

Après avoir vu le contexte global de pilotage et ses limites, nous voudrions voir comment procède le changement dans ce système éducatif en régulation intermédiaire. Ce travail de réforme correspond au « moment » de la fabrication d'une politique, tel que le désigne Mangez (2008).

# 2. Le travail de réforme en régulation intermédiaire

En premier lieu, ce travail voudrait poser la question de la réforme dans une perspective de changement, c'est-à-dire cerner ce à quoi correspondent, d'une part, le travail de réforme et, d'autre part, les différentes finalités de cette volonté de changement. Notre intention n'est pas de produire une définition stabilisée du changement en éducation, mais de disposer de précisions utiles à la suite de l'analyse, dont le périmètre aura ainsi été délimité.

## 2-1 Rapport de l'institution au changement

Comme le souligne Cros, la persistance des politiques de changement en éducation provient du fait que l'institution scolaire doit, et devra, toujours répondre aux mêmes questions essentielles sur ses missions par rapport à la destinée humaine[34]. Pour incontournable que soit l'innovation en politique éducative, sa mobilisation effective est longtemps restée relative.

Le travail de réforme à l'échelle politique se caractérise par un passage de l'évocation du changement à l'incitation au changement. Tant que l'appel au changement restait rhétorique, les réformes avaient un caractère unifié et généraliste. Dès lors que ces changements ont été confrontés à la réalité du terrain, les réformes se sont fortement diversifiées pour devenir plus précises et, surtout, plus prescriptives.

[33] Responsable administratif, ENTRETIEN # 18.
[34] Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions.* Paris : P.U.F.

## *De l'usure rhétorique à l'usage pratique de la réforme*

Concernant le travail de réforme à partir du début du XX$^{ème}$ siècle, on trouve de nombreuses références à l'idée d'un changement qui n'en est pas un. Dans le même temps, les écrits disponibles pointent l'immobilité de l'institution scolaire face aux multiples changements sociétaux qui interviennent sur la période. Alors même que les problématiques sociétales s'invitent quotidiennement à l'Ecole, ce n'est pas tant l'inaptitude de l'institution scolaire à se renouveler, que son incapacité à intégrer ces évolutions bouleversant la société qui est pointée.

C'est à partir des années 1960 que le terme de « réforme » devient synonyme de changements dans le discours politique[35]. Cette mobilisation d'une démarche de changement deviendra progressivement une panacée aux maux de l'Ecole à partir des années 1980. Cet usage rhétorique de la « réforme » vient plus invoquer que provoquer le changement, notamment du fait de la volonté des acteurs politiques d'associer leur nom au aux réformes à des fins de postérité. Le déroulement de carrière des acteurs institutionnels rencontrés pour les besoins de cette recherche illustre cette proximité entre la personnalité politique en charge de l'Education Nationale et l'action menée sous son autorité :

> « Le ministre était Alain Savary et je suis resté directeur des lycées pendant quatre ans et demi. […] En 1984, Alain Savary est parti dans les conditions que vous savez, c'était à la suite de l'échec de la réforme qu'il avait mené sur l'enseignement privé. Donc je suis resté directeur, le nouveau ministre arrivant, qui était Jean-Pierre Chevènement, qui avait des idées assez différentes de Alain Savary, […] j'ai demandé au ministre de me libérer de mes fonctions. Ce n'est jamais des choses très agréables, mais c'était assez normal, et c'est ce qu'il s'est passé au mois de mars 1985. »[36]

C'est dans ce contexte de personnalisation de l'action éducative qu'émergent de grandes vagues de réformes, avant de refluer durant la décennie suivante.

Le travail de réforme a pris une forme particulière depuis les années 1970. La parution des travaux de Bourdieu et Passeron (1970) sur la proximité de certains élèves aux mécanismes cognitifs induits par les savoirs scolaires a contribué à discréditer les réformes portant sur les savoirs, toujours plus ou moins soupçonnées d'accroitre cette connivence. Les réformes mises en place dans les années 1970 et 1980 en retirent des caractéristiques particulières. Ces réformes reposent sur une conception déterministe du changement, c'est-à-dire sur la capacité d'un pouvoir central à imposer de nouvelles règles de rationalité et d'efficacité.

[35] Et ce quelque soit le pays ou le régime politique et économique considéré.
[36] Responsable administratif, ENTRETIEN # 17.

Autre élément commun aux réformes de cette période, une logique « normative-déductive » qui renvoie, en fait, à une dynamique duale où se distinguent conception et exécution, principes et pratiques, centre et périphérie, formation et action. Par ailleurs, il s'agit de réformes dont la mise en place s'appuie sur une stratégie de type « recherche-développement », c'est-à-dire sur une généralisation à partir des résultats de l'élaboration et non d'une expérimentation généralisée. Selon un processus normatif linéaire et descendant, la réforme est conçue par les uns, testée par d'autres et imposée à tous. Ces traits étaient rendus possibles par un contexte de forte régulation bureaucratique, contexte qui entretient la valeur rhétorique et légitimatrice de la réforme.

En effet, au plan pratique, ces caractéristiques entretiennent plus un « mythe » de la réforme qu'elles ne se réalisent dans les établissements. Popkewitz[37] souligne la fonction de discours organisationnel et de régulation sociale des réformes. Il est possible de parler de mythe « régénérateur », c'est-à-dire capable de mobiliser au-delà de l'efficacité réelle des changements entrepris. De même, Hassenteufel et Smith[38] ont bien décrit la rhétorique de la réforme et le rapport problématique, et non pas mécanique, des discours et de la pratique.

Le passage du « mythe de la réforme » à la « réforme du mythe » s'explique par plusieurs facteurs. Nous souhaitons souligner le rôle majeur de deux d'entre eux : tout d'abord, la déception face à l'annonce de changements qui n'ont finalement pas eu lieu, ensuite, la profonde modification du mode de régulation en éducation. La fréquence des réformes à la fin du XX$^{ème}$ siècle rapportée à la faiblesse des réels changements amoindrit également le « mythe de ma réforme ». Tyack et Cuban[39] notent qu'« au lieu que les réformes changent les écoles, ce sont les écoles qui ont changé les réformes ».

Pour la période contemporaine, il apparaît que le calendrier institutionnel s'est resserré. Comme le souligne l'un des acteurs institutionnels de notre population, l'instabilité des carrières politiques est une des raisons de cette temporalité réduite : « l'espérance de vie d'un ministre rue de Grenelle est de moins de deux ans en moyenne, ça ne laisse évidement pas le temps de faire un vrai travail » [40]. Si les changements interviennent plus régulièrement, ils se font également de manière moins définitive. De fait, l'ambition de changement institutionnel n'est plus aussi définitive et les changements se superposent dans un mouvement de tuilage (Derouet & Derouet-Besson, 2009). Désormais le processus de changement relève d'une négociation constante, à tous les niveaux, autour de l'élaboration d'un consensus qui permettra, ou non, l'action. Cette multi-régulation nuit à la visibilité des

[37] Popkewitz. T. S. (1991). *Political sociology of educational reform: power, knowledge in teaching, teacher education and research*. New York ; London : Teachers college press.
[38] Hassenteufel, P. et Smith, A. (2002). Essoufflement ou second souffle ? L'analyse des politiques publiques « à la française ». *Revue Française de Sciences Politiques*, 52 (1). (pp.53-73).
[39] Tyack, D. et Cuban. L. (1995). Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge:Harvard University Press.
[40] Responsable administratif, ENTRETIEN # 18.

effets de la réforme. Il est possible d'y voir une incantation messianique du « changement pour le changement », sans soucis d'effets. Notons que dans ce cas, les vertus rhétoriques de la réforme se trouvent remobilisées sous les traits de l'innovation.

Du point de vue des acteurs institutionnels, ce rapport incantatoire au changement qui n'en produit pas est surtout le résultat du choix d'une voie moyenne dans le travail de réforme. L'exemple de l'introduction des classes de 4ème et 3ème Technologiques peut à nouveau être mobilisé pour illustrer cette perspective :

> « La FEN, […] restait sur une l'idée traditionnelle […] qu'il faut un fond commun minimum jusqu'à seize ans, c'est le collège unique. La 4ème et la 3ème Technologiques, c'était quand même un pas vers le collège unique, mais ça n'était qu'un pas puisque c'était des classes séparées. […] Les tenant de cette position disant : "non, vous faites de la ségrégation !"[…] mais […] le syndicat majoritaire des lycées professionnels, qui lui voulait la spécialisation des lycées professionnels, était alarmé dès qu'on diminuait cette spécialisation. C'est toujours comme ça quand on essaye de trouver une voie moyenne, on prend des coups des deux côtés. »[41]

Dans ce cas, l'objectif des acteurs institutionnels de proposer un compromis satisfaisant pour l'ensemble du champ syndical a limité leur marge d'action, et donc la possibilité d'initier un réel changement de fond.

Aussi, le rapport de l'institution scolaire au changement s'inscrit-il, selon nous, dans une double dimension. Ce rapport se caractérise par, d'un côté, un recours rhétorique fréquent au changement et, de l'autre, des changements avérés sans que ces changements semblent avoir un effet retour sur les discours produits. Autrement dit, malgré l'observation de nombreux changements au sein du système scolaire, en matière d'innovation en général et en matière de transdisciplinarité en particulier, ces derniers n'apparaissent pas sous la forme d'une démarche formalisée de la part du ministère de l'Eduction Nationale. Ce décalage est sans doute le produit d'une politique de changement qui reste incantatoire. Les « relances » dans les politiques nationales ont essentiellement un rôle incitatif et motivateur, et ne servent pas à la planification des actions[42]. Plusieurs logiques de classement des entreprises de changement découlent de cette référence des instances décisionnaires aux dispositifs de changement.

### *Plusieurs critères de changement*

La qualification du changement reste une question ouverte pour les sociologies qui s'intéressent à la forme que prend le changement dans une organisation de type institutionnel.

[41] Responsable administratif, ENTRETIEN # 17.
[42] Gaxie, D. (1997). Op. cit.

Les écrits de Plaisance[43] incitent ainsi à considérer le changement comme relevant de plusieurs taxinomies. En effet, les différentes typologies disponibles reposent non seulement sur des critères différents, mais visent également à établir des distinctions à des niveaux d'action différents.

Plaçons-nous, tout d'abord, à une échelle large. A la suite de Saint-Germain[44], il nous semble judicieux d'établir une première caractérisation des procédures de changement à partir de deux critères primordiaux. Il s'agit du processus, c'est-à-dire l'origine du changement, et de l'ampleur du changement, c'est-à-dire son impact. Ces deux critères permettent d'organiser les dispositifs de changement en les intégrant tous, de la révolution institutionnelle à l'adaptation contextuelle. Ces deux critères ont donc l'avantage de recouvrir l'ensemble des procédures de changement, et de prendre en considération la grande diversité de celles-ci. En cela, ils ouvrent le champ de ce qui relève du changement en éducation, au-delà des réformes institutionnelles émanant de l'administration centrale. Aussi, apparaît un second intérêt de la démarche de Saint-Germain selon nous : en réduisant les critères, elle permet une plus grande comparabilité des procédures de changement.

De nombreux autres auteurs ont proposé autant de typologies différentes des réformes entreprises au niveau institutionnel. Nous présentons ici quelques exemples. Carnoy et Levin[45] distinguent le niveau macro du niveau micro et le caractère technique ou politique de la démarche. Pour sa part, Sack[46] classe les réformes selon leur plus ou moins grande proximité idéologique avec le « consensus » ou le « conflit ». Il est également possible de se référer aux travaux de Perrenoud[47] et Dupriez[48] sur la question. Chez Cros[49], le changement est abordé sous l'angle de la nature des progrès qu'il permet. Nous distinguons avec elle les dispositifs qui renvoient à une accumulation technique, et ceux qui apportent un bénéfice pour l'humanité, notamment en termes de liberté.

Pour être tout à fait rigoureux, il faudrait également faire le distinguo entre la novation qui représente un renouveau radical, la rénovation qui correspond à une remise à neuf, et le changement sous forme d'évolution « naturelle », mais pas toujours volontaire. Néanmoins, il s'agit là d'un niveau au dessus de notre champ, puisque cette distinction s'applique au-delà

[43] Van Zanten, A, Plaisance, E. et Sirota. R. (1990). *Les transformations du système éducatif : acteurs et politiques*. Paris : Éd. l'Harmattan.
[44] Saint-Germain, M. (2001). La problématique de l'évaluation des innovations : le cas des l'évaluation des enseignements universitaires. In L. Demailly (Ed.), *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques* (pp. 147-162). Bruxelles : De Boeck.
[45] Carnoy, M. et Levin, H. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Standford: Standford University Press.
[46] Sack. R. (1981). Une typologie des réformes de l'éducation. *Perspectives, 1981, vol. XL, num 1*. (pp. 45-61).
[47] Perrenoud, P. (2002). L'évaluation des réformes scolaires : autopsie ou source de régulation ? In M. Bois (Ed.), *Les systèmes scolaires et leurs régulations* (pp. 129-146). Lyon : CRDP.
[48] Dumay, X. et Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
[49] Cros, F. (1993). Op. cit.

de notre problématique, à l'échelle des sociétés et nous voulons garder notre problématique dans le champ scolaire spécifique.

Il est possible de poursuivre cette réflexion sur le changement à travers l'étude des rôles spécifiques des acteurs impliqués dans cette activité de changement. Dans cette perspective, la participation et les rôles de deux catégories d'acteurs sont à considérer. Il s'agit, d'une part, des acteurs enseignants et, d'autre part, des acteurs non enseignants.

## 2-2 Les enseignants dans le travail de réforme

L'un de nos dictionnaires de référence[50] oppose l'innovation à la tradition, que les auteurs attribuent explicitement au monde enseignant. Aussi, avant même d'aborder l'engagement spécifique des enseignants dans le travail de réforme, il nous faut d'emblée nous inscrire en faux face à l'idée d'un « immobilisme enseignant ». La référence à l'imperméabilité du corps enseignant au changement est un argument courant de dénonciation des blocages de l'institution scolaire. Il s'agit cependant d'un discours plus commode que fondé, comme de nombreux contre-arguments le démontrent.

### *L'idée reçue d'une opposition systématique du corps enseignant aux réformes*

Morin[51] condamne clairement une attitude d'immobilisme des enseignants. A ce titre, il cite Faure, alors ministre de l'Education Nationale pendant les événements de Mai 68, pour qui « l'immobilisme s'est mis en marche et [il] ne sai[t] comment l'arrêter ». L'immobilisme est sans doute observable, et probablement condamnable, par quiconque souhaite l'amélioration du système éducatif en faveur des élèves, cependant il est injustifié de l'attribuer à l'ensemble du corps enseignant.

Selon nous, « l'immobilisme enseignant » est un raccourci dommageable à toutes analyses du changement, de la nouveauté et de l'innovation en milieu scolaire. À travers notre sociohistoire de la construction du système scolaire contemporain, est apparu le rôle important du corps enseignant dans la mise en route de l'innovation. C'est d'ailleurs à partir du moment où l'Etat s'est approprié l'innovation que cette dernière devient plus souvent un argument discursif que le point de départ d'un programme d'action. L'innovation et la lutte pour le changement sont tout autant des éléments constitutifs de l'identité collective des enseignants.

[50] Longhi, G, Longhi, B. et Longhi, V. (2009). *Dictionnaire de l'éducation : pour mieux connaître le système éducatif*. Paris : Vuibert.
[51] Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme – Réformer la pensée*. Paris : Seuil.

Huberman[52] distingue lui les innovations des « tentatives ponctuelles d'améliorer la situation en salle de classe au jour le jour ou au cours de l'année ». Ces dernières sont bien plus nombreuses que les innovations, qui nécessitent beaucoup d'énergie et de temps de la part des nombreux acteurs scolaires (Etat, enseignants, élèves, parents). Dans la perspective d'Huberman, ces actions d'amélioration reposent sur une prise d'information extérieure à la classe. Nous ajoutons même qu'elles reposent sur une mise à distance de la classe par l'enseignant qui permet une problématisation, au sens de Fabre[53], de ce qui se passe dans cette même classe. Dans ce cadre, ces actions s'apparentent à la formation continue, mais sans le processus institutionnel qui lui est classiquement associé. Aussi, le cours est-il constamment alimenté, toujours réflexif et jamais une pratique « plate ». L'ancien directeur des lycées de Savary souligne bien cet engagement des acteurs enseignants dans le changement, lorsqu'il oppose le caractère valorisant de la réforme pour les équipes ministérielles aux difficultés pratiques consécutives au changement pour les enseignants :

> « Naturellement, quand on fait des changements c'est très gratifiant pour les ministres, les directeurs et tout ça. Ils rencontrent les journalistes, regardez ce que je fais bien, il faut tout changer… Mais pour les profs, c'est coûteux, enfin je parle pas d'un coût financier, mais en travail. Donc c'est normal que les syndicats résistent un peu. »[54]

Dans cet extrait, trois types d'acteurs sont identifiés dans les procédures de changement. Il s'agit du ministre, des enseignants en classe et des organisations syndicales. Ces trois types d'acteurs correspondent à trois niveaux d'action au sein desquels les procédures de changements ne prennent pas le même sens. Nous y reviendrons.

Les enseignants ne détiennent pas le monopole de l'accusation d'immobilisme. Les représentations syndicales pointent elles-mêmes régulièrement l'immobilisme du ministère de l'Education Nationale face à ce qu'elles considèrent comme des urgences scolaires. Or, dans les faits, l'institution scolaire est en constante évolution, à la fois du fait de l'action gouvernementale et de celle du corps enseignant. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que dès la fin des années 1970 cette idée reçue est démontée[55], alors même que le moment correspond à la réappropriation de l'innovation par l'Etat, qui devient une question gérée par l'Etat, à défaut d'être une question d'Etat.

Aussi, plutôt qu'un renvoi dos à dos des enseignants et des équipes politiques, cette recherche privilégie-t-elle un rapport distancié des enseignants au ministère. Hirschhorn[56] propose plusieurs justifications à cette distance. Tout d'abord, le statut enseignant en lui-

[52] Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie, N 75 avril-mai-juin 1986*. (pp. 5-15)
[53] Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoirs scolaires*. Paris : P.U.F.
[54] Responsable administratif, ENTRETIEN # 19.
[55] Rémy, J., Voyé L. et Servais, E. (1978). *Produire ou reproduire. Une sociologie de la vie quotidienne*, t. 1. Bruxelles : Editions Vie Ouvrière.
[56] Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris : P.U.F.

même, car il laisse une large part d'indépendance. Ensuite, avec la massification scolaire, l'Ecole n'est plus le seul organe de contrôle des enseignants. En réponse à la massification s'est développée une classe de personnel administratif, dont nous avons souligné que les objectifs et le langage diffèrent de ceux des enseignants. Enfin, le flou autour de la définition du périmètre exact de ce qui relève du champ d'action du ministère incite les enseignants à garder une distance prudente vis-à-vis de l'état-major.

Par ailleurs, il nous semble qu'il est possible d'avoir une autre lecture de la récurrence de la rhétorique sociale sur l'immobilisme enseignant. En creux, nous y voyons un attachement à la pérennité de l'institution scolaire, c'est-à-dire à sa capacité à se maintenir dans un contexte de fortes incertitudes. La même « critique » est adressée aux institutions telles que l'Armée, l'Assistance Publique ou encore l'administration pénitentiaire, soit autant d'institutions dont la stabilité est aussi une garantie de maintien de l'ordre social. Il ne s'agit pas là pour nous d'expliquer les fondements de cet attachement à la pérennité des institutions publiques[57], mais de souligner le parallèle entre cette pérennité et la récurrence des critiques d'immobilisme adressées aux enseignants.

Aussi plutôt que d'immobilisme il est plus pertinent, selon nous, de parler de distance choisie aux autorités, d'autant que cette distance n'est jamais passive dès lors que l'on se place au niveau de la classe.

### *« La réforme c'est eux »*

Les enseignants ne peuvent pas être, par principe, contre le changement que suppose le travail de réforme car ils sont, par définition, partie prenante de ce travail de réforme.

Tout d'abord, les enseignants sont constamment en situation de formation. La forme la plus évidente de cette activité de formation est formelle, lors de stages de « perfectionnement » organisés par le rectorat, le syndicat, ou lors d'exercice auto-évaluation. Cette formation continue se réalise aussi de manière moins formelle, lors d'échanges entre collègues, d'un même établissement ou non, avec les proches, ou avec d'autres élèves. De plus, il y a une incitation forte des formateurs, experts et spécialistes qui travaillent avec et sur les enseignants pour les pousser à une réflexivité permanente. Par ailleurs, la confrontation à un jeune public changeant et exigeant incite aussi fortement à la remise en question régulière des pratiques.

A partir du moment où un enseignant s'interroge sur sa pratique, quel que soit le cadre de ces interrogations, ce travail considère donc qu'il s'agit de formation continue. Cette définition extrêmement large a l'avantage méthodologique de pointer du doigt le contenu de

[57] Il faudrait pour cela mener une étude plus large auprès des usagers de ces institutions publiques.

cette formation ou auto-formation : une réflexion constante des enseignants sur leurs métiers et la façon dont ils le pratiquent. Ces interrogations sont à la base du travail de réforme. Lorsqu'elles sont récurrentes sur un sujet, elles donnent corps à la problématisation du changement nécessaire ou attendu.

En ce qui concerne l'aval de la réforme, posons une affirmation aussi forte que simple : aucun changement ne peut se faire sans l'adhésion des enseignants qu'il concerne. Nous précisons cependant que l'adhésion, soit d'au moins une majorité soit d'enseignants légitimes, permet également la conduite du changement. C'est ce qui s'est passé avec les TPE[58]. L'opposition majoritaire des enseignants a été atténuée par la mobilisation de quelques enseignants très charismatiques dans les établissements, qui ont véritablement « porté » le dispositif encore au stade de projet. Sur le terrain, c'est-à-dire dans l'établissement et la salle de classe, les enseignants sont les acteurs centraux du changement.

Le traitement de la question de la légitimité pragmatique dans le travail de thèse de Draelants (2006) fait bien le lien entre l'idée reçue d'une opposition systématique du corps enseignant et leur rôle incontournable dans une entreprise de changement. Pour Draelants, les enseignants n'apparaissent pas fondamentalement « résistants au changement », voire même « la grande majorité des enseignants accepte sans rechigner de se remettre en question et de procéder à la mise en œuvre des réformes » (Draelants, 2006, p.298). Encore une fois s'affirme l'absence de résistance enseignante « mécanique » au changement, les réformes sont avant tout passées à l'épreuve du réel. Pour « tester » les réformes ou innovations les enseignants mobilisent des systèmes de lectures aussi élaborés qu'efficaces, et qui seront traités lors des chapitres suivants.

Dans la perspective de Girault[59], que nous partageons, l'enseignant est à l'interface de l'offre et de la demande d'éducation. Au-delà des avantages et inconvénients de l'interprétation socio-économique qui découle de cette perspective, il reste que les enseignants ont dû s'adapter à ces dernières, en faisant évoluer leur profil selon le contexte politique, juridique et sociologique. Les tentatives d'homogénéisation de la part de l'administration centrale allant de le sens de cette adaptation ont eu des effets, mais rencontrent les limites que sont l'histoire de la constitution du corps enseignant par vagues successives et selon des critères de recrutement régulièrement modifiés. A ce titre, la difficile mise en place de la masterisation à partir de la rentrée 2010-2011, et le rôle a priori mineur dévolu aux IUFM, crée des incertitudes sur les dispositifs de formation, leurs finalités et au-delà, leurs impacts sur le métier.

[58] Pantanella, R. (2000). *Les TPE : vers une autre pédagogie*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens.
[59] Girault, J. (1996). *Instituteurs, professeurs, Une culture syndicale dans la société française (fin XIX$^{ème}$-XX$^{ème}$ siècle)*. Paris : Publication de la Sorbonne. (p. 94).

En parallèle de cet engagement des acteurs pédagogiques, l'émergence de groupements d'acteurs non enseignants, en tant que force d'influence, a transformé le travail de réforme.

## 2-3 Quelle prise en compte des acteurs non enseignants ?

En comparaison de l'implication quotidienne des enseignants, les experts pédagogiques et les usagers ont une position plus extérieure. Leur influence se concentre avant tout sur un rôle de régulation, sans qu'une définition stabilisée de leur zone exacte d'influence apparaisse clairement. Les rôles des acteurs non enseignants sont le produit de leur constitution progressive en catégorie singulière, capable d'impacter le monde de l'éducation. Aussi, pour ce second type d'acteurs reviendrons-nous sur leurs caractéristiques propres, puis sur leur influence dans le travail spécifique de réforme.

### *L'expertise pédagogique entre plusieurs enjeux*

Nous avons choisi de parler d' « expertise pédagogique » en tant qu'acteur global, sans distinction de métier, de discipline, de laboratoire et encore moins de personne. En effet, il ne s'agit pas ici de discuter des critères de légitimité de l'expertise des uns ou des autres, mais bien de se centrer sur les apports, l'influence et *in fine* la relation entretenue par la recherche aux évolutions du système éducatif[60].

Le développement de l'expertise est commun à toutes les institutions qui se sont intéressées à leur public[61]. De même, la prise d'importance de l'expertise dans la sphère publique est parallèle à la constitution du savoir. En effet, la diffusion d'un savoir expert pose la question des conditions de sa production et de sa constitution en un enjeu social (Van Zanten, 2000).

La recherche est un acteur important du travail de réforme. Il s'agit d'une figure omniprésente et pourtant parfois symbolique. Le recours aux commissions composées par des acteurs issus du monde de la recherche est ancien. Des autorités scientifiques reconnues sont fréquemment associées aux projets de « grandes réformes » : Legrand pour les collèges, Prost sur les lycées, Bourdieu à deux reprises en 1985 et 1989 sur les programmes, et plus récemment Meirieu sous Allègre, et Dubet lors du « Grand débat » sur le collège en 1999. Ces commissions d'experts se composent également d'autres types d'acteurs, et les

[60] Bourdon, J. et Thélot, C. (dir.). (1999). *Éducation et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : Ed. du CNRS.
[61] Lochard, Y. et Simonet-Cusset, M. (2003). *L'expert associatif, le savant et le politique*. Paris : Editions Syllepse.

initiateurs, organisateurs et diffuseurs de ces commissions n'appartiennent pas au monde de la recherche, mais aux mondes politique, syndical ou social. Cette multi-composition des commissions rend les chercheurs minoritaires dans leur démarche, et peu à même d'orienter le cours de la commission. En effet, l'usage politique des résultats de la recherche prime fréquemment sur le contenu scientifique et pédagogique produit dans les commissions[62].

Pelletier[63] montre bien comment les chercheurs en éducation interviennent régulièrement dans l'élaboration et l'accompagnement des réformes, et les problèmes de « bonne » distance du professionnel impliqué à son objet qui en découlent. Au-delà d'une herméneutique du chercheur professionnel, l'omniprésence des chercheurs, que Pelletier fait remonter aux années 1990, a des incidences en termes de gouvernance. L'aspect incontournable des experts pédagogiques interroge la gouvernance dans le sens d'une exigence d'un plus grand partage du pouvoir décisionnaire. La réponse étatique a consisté en une tendance européenne à la multiplication d'indicateurs synthétiques plutôt qu'au développement de programmes de recherche. En effet, cette exigence n'a pas donné lieu à une refonte des instances dans une objectif de pluralité, mais plutôt à l'emménagement d'espaces d'échange. Et, si les connaissances produites par l'expertise pédagogique ont droit de cité au sein des instances institutionnelles, leur prise en compte n'est pas avérée pour autant.

Le savoir produit par le monde associatif subit une même défiance, alors même que les experts associatifs sont de plus en plus souvent associés par les institutions de référence à la production de contenus scientifiques[64]. De même, van Zanten[65] pointe un double obstacle à l'import des savoirs scientifiques en éducation. Depuis les acteurs de l'établissement, l'expérience des acteurs est plus valorisée que les connaissances pédagogiques. Pour les dirigeants, ces connaissances objectives « dévoilent » la réalité du champ éducatif, sous un jour différent que ne souhaite pas le politique. L'articulation entre les savoirs produits par l'expertise pédagogique et leur usage dans le champ politique souligne que les deux champs semblent relever de deux logiques différentes : le travail institutionnel de réforme s'inscrit dans une logique d'action tandis que la production scientifique repose sur une logique de connaissance.

[62] Van Zanten, A. (2008). Op. cit.
[63] Pelletier, G. (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*. Paris : L'Harmattan.
[64] Nous pensons aux études conjointes entre laboratoire du CNRS et groupes d'activistes environnementaux sur les populations piscicoles par exemple ; Ou encore aux projets communs entre associations de jeunes professionnels et des chambres de commerce. Jacques Ion donne également des exemples de co-construction de savoirs sociaux dans Ion, J. (dir.) (2001). *L'engagement au pluriel. Saint-Étienne* : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
[65] Van Zanten, A. (2008). Op. cit.

Le rôle des parents et des élèves relève aussi d'une prise de pouvoir, mais cette fois non pas fondée sur la production de connaissances expertes, mais sur leur capacité de mobilisation en faveur ou défaveur des contenus du travail de réforme.

### *Elèves et parents : vrais usagers, potentiels consommateurs*

Le titre de Ballion, *Les consommateurs d'école*, est explicite quant à l'importance prise par les usagers dans une institution scolaire désormais gérée dans une orientation néolibérale. L'ouvrage est à la fois scientifiquement utile sur le fond, et sociologiquement intéressant dans sa forme, car il est à l'image de la période. L'ouvrage de Ballion illustre le basculement d'une volonté générale de scolarité unique pour tous vers une ouverture de cette idéologie des choix et de la diversification des parcours[66]. Cette constitution progressive de l'usager en tant que consommateur a largement contribué à faire émerger l'élève et les parents comme acteurs du monde scolaire.

De nombreux travaux ont été produits concernant la socio-démographie des élèves (Bautier & Rochex, 1998 ; Dubet, 1992 ; Perrenoud, 1995 ; Rayou, 1998). Ces travaux analysent avec pertinence les cursus, les réussites et échecs scolaires, les relations entretenues avec le corps enseignants, mais l'absence, de notre expérience, de travaux relatifs aux rapports entretenus entre ces lycéens et le ministère de l'Education Nationale est également remarquable. Cette absence se justifierait-elle par le fait que les lycéens n'entretiennent tout simplement pas de relation avec le ministère de l'Education Nationale ? Nous ne disposons pas d'assez de matière issue de notre terrain pour trancher cette question. Néanmoins, il semble que le ministère fait généralement partie d'une sphère politique instrumentale que les lycéens rejettent, pour mieux mettre en avant la spontanéité qui caractérise leur monde[67].

Peu consultés, les élèves sont pourtant les premières victimes ou bénéficiaires du travail de réforme. Si on accepte le politique comme une montée en généralité décontextualisée, où les personnes et les objets sont désingularisés, les maisons des lycéens ou conseils de délégués s'inscrivent dans la sphère politique. Ces instances politiques n'apparaissent pas adaptées aux lycéens, comme le constate Rayou pour qui les lycéens présentent une quasi-impossibilité à faire le lien entre leurs problématiques et les instances qui les prennent en charge. Ce même auteur parle de ventriloquie à ce sujet[68]. Autrement dit,

[66] Cf. la sous-partie dont le titre est « une notion à la mode » à propos de la notion de stratégie, Ballion, R. (1983). Op. cit. (p. 76).
[67] Rayou, P. (1998). *La citée des lycéens*. Paris : L'harmattan. (pp. 245-276).
[68] Rayou, P. (1998). Op. cit. (p. 246).

il y a déconnexion des deux univers, celui de leurs problèmes et celui de la prise de décision politique.

L'influence des parents relève d'autres moteurs, c'est pourquoi le choix a été fait de les présenter séparément de leurs enfants. Barthélémy[69] propose ainsi d'appréhender l'expression largement diffusée dans les médias de « consommateur d'école » uniquement pour les parents d'élèves.

Concernant leur influence sur le système scolaire, les atouts des parents d'élèves sont principalement de deux ordres : jouer avec la carte scolaire et utiliser le secteur privé comme choix stratégique de repli (Van Zanten, 2009). La vision de ces usagers consommateur renvoie à l'idée d'un système éducatif où l'offre scolaire s'ajuste à la demande scolaire. Au-delà de cette vision *embeded* (« encastrée », selon Polanyi, 1983) de l'action publique en éducation, il semble utile de souligner que l'explication des comportements des parents par une logique de consommation nie la complexité de ces mêmes comportements parentaux. Cette complexité des comportements est alimentée par la faible extériorité des parents quant à leurs actions. Il ne suffit pas de mettre à jour les enjeux et espaces d'autonomie dont disposent les parents, encore faut-il s'assurer qu'ils s'en emparent.

Si les parents bénéficient d'un contexte sans doute favorable au développement d'attitudes stratégiques de leur part, dans les faits, cette attitude concerne une part congrue de parents particulièrement stratégiques. Les parents ne sont pas les « obligés » du système, mais ils se saisissent peu des leviers d'action disponibles. La faible implication des parents d'élèves au sein des associations ou organismes de représentation en témoigne. De plus, les parents d'élèves de lycée ne se rencontrent pas, ou peu. Ils n'accompagnent plus leur enfant à l'école et le développement de comportements individualistes amoindrit le poids des associations de parents. Dans la perspective consumériste, les parents sont « demandeurs » ; ce qui conduit à un autre questionnement « demandeurs de quoi ? », car l'objet de leurs requêtes est très variable, d'un milieu social à l'autre, d'un moment de la scolarité à l'autre, d'un élève à l'autre, *etc*.

Les « usagers », élèves et parents, ne constituent donc pas un groupe à l'influence homogène. En tant qu'usagers, ils disposent, selon leur situation individuelle, d'une plus ou moins grande gamme de comportements qu'ils peuvent adopter face aux services publics. Cette marge de manœuvre et la possibilité pour les usagers de se rencontrer ont une incidence sur l'émergence d'actions collectives. La réification de leur influence a engendré la nécessité pour les acteurs non enseignant de coordonner leur action afin de pérenniser cette

[69] Barthélémy, M. (1992). Les parents sont-ils « usagers » du système scolaire ? In M. Godbout & J;-T. Chauvière (Ed.), *Les usagers : entre marché et citoyenneté* (pp.239-256). Paris : L'Harmattan.

influence. De même, l'institution scolaire a dû prendre en compte ces acteurs dans son travail de pilotage et de modification du système scolaire.

### *Les acteurs non enseignants, ressource et contrainte*

Longtemps maintenues à distance des instances de décisions, les attentes et réactions de la société civile sont désormais intégrées à l'action étatique et syndicale[70]. Le fonctionnement du monde scolaire a pu se maintenir en vase clos jusqu'à la seconde moitié des années 1970, moment de l'apparition des premières tensions internes dénoncées par l'opinion publique. Les manifestations contre le projet de Loi sur l'enseignement privé (1984), puis les réactions très larges qui ont conduit au retrait de la Loi Devaquet sur l'université, (1986) illustrent bien comment l'opinion publique s'est saisie des questions éducatives au-delà des militants syndicaux[71].

L'image publique entretenue par les syndicats et les équipes étatiques est devenue une contrainte et une ressource. Contrainte car l'action en éducation, si elle veut se réaliser, se doit de prendre en compte la société civile, c'est-à-dire ses attentes et sa perception de ce que doivent être les missions de l'Education Nationale. Le cas du redoublement dont le peu d'effet est avéré pour les experts pédagogiques, mais auquel les usagers sont encore attachés car ils sont convaincus de son efficacité en est un bon exemple[72]. L'appréhension des changements en éducation par les acteurs extérieurs est également différente de la manière dont les acteurs institutionnels abordent leur mission de changement[73]. Le changement de titre d'un rapport interne du ministère de l'Education Nationale au moment de sa diffusion publique illustre cette différence de perspective des acteurs entre eux :

> « Quand Claude Allègre est arrivé, il me demande un rapport, […] qui s'appelait dans son nom officiel "Rénovation du service publique de l'Education Nationale". Le ministre avait ajouté en sous-titre "Responsabilité et Démocratie", et puis, on l'a publié chez un éditeur qui m'a demandé de trouver un autre titre, et je lui ai proposé, et ça l'a intéressé, "Faut-il réorganiser l'Education Nationale ?" »[74]

Dans cet exemple, la « rénovation » devient « réorganisation » du système scolaire à partir du moment où le souci de changement passe dans le « domaine public ». De même, au sein de l'équipe ministérielle, l'accent n'est pas mis sur les mêmes thèmes par le ministre Allègre et le rédacteur du rapport. Pour autant, la société civile peut aussi être une ressource dans les

[70] Spanou, C. (2003). *Citoyens et administration : les enjeux de l'autonomie et du pluralisme*. Paris : L'Harmattan.
[71] Buisson-Fenet, H. (2004). Un "usager" insaisissable ? Réflexion sur une modernisation mal ajustée du service public d'éducation. *Education et sociétés, 2004, vol. 2, n° 14.* (pp. 155-166).
[72] Draelants, H. (2006). *Politiques d'Education et changement institutionnel, Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Université catholique de Louvain. (Thèse).
[73] Dubet, F. (dir.) (1997). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris : Editions Textuel.
[74] Responsable administratif, ENTRETIEN # 16.

débats qui opposent syndicats et administration. Rallier à soi l'opinion publique donne un poids certain aux arguments défendus. L'opinion publique devient une ressource et dans le même temps elle impose une justification aux acteurs scolaires.

Contrainte ou ressource, l'opinion publique est devenue une donne trop importante pour être ignorée. Au-delà de la notion d'opinion publique, c'est l'impact médiatique de l'action gouvernementale qui a pris de l'importance. L'action de l'Etat est répercutée et jugée dans les médias, suscitant des réactions, positives ou négatives, de la part de cette opinion publique. Aussi, les problèmes scolaires sont-ils devenus des problèmes sociaux[75], en grande partie par un glissement médiatique.

Parents, élèves et leurs représentations, soit tous ceux qu'il est coutume de regrouper sous la dénomination d'« usagers », ont donc pris acte de leur capacité à imposer leurs choix[76]. Cette capacité doit beaucoup à la prise de conscience par les acteurs politiques de l'importance d'obtenir le consentement des usagers dans leurs propositions de changement. Ce consentement peut d'ailleurs être fortement déconnecté du bien fondé de la proposition, mais donne une bonne vision des intérêts propres des usagers. En cela, leur légitimité peut dépasser celle des experts (van Zanten, 2004). Le pouvoir d'influence des usagers du système éducatif repose sur le pacte républicain qui scelle depuis plus de 100 ans l'avenir de la République à celui de l'Ecole (Rayou, 1998). Ce contexte d'interdépendance rend la compréhension des attentes et des aspirations des usagers incontournables pour le pouvoir politique. Les équipes gouvernementales ne peuvent plus se passer de l'aval républicain.

Depuis les années 1960, plus aucune réforme n'est susceptible d'aboutir en passant en force. En cas de forte opposition, les équipes sont même remaniées. Le travail de réforme est donc présenté sous forme de « projets de réforme », auxquels sont associés les acteurs du monde scolaire. Dans les faits, il s'agit plus d'un effet de présentation que d'une réelle association. Pour leur part, les élèves se montrent peu impliqués dans cette démarche. De même, la délégation des parents est importante, même si elle est très inégale selon le milieu socioculturel. Aussi, leur véritable pouvoir est-il un contre-pouvoir, dans le sens où parents et élèves ne participent pas formellement et directement au travail de réforme, mais y réagissent en manifestant leur opposition ou insatisfaction face à l'activité de réforme.

[75] Dutercq, Y, et Lafaye C. (2007). Taking Sides : Schooling or not Schooling the Children of a Squat. *Anthropology and Education Quarterly, 38-3, 2007*. (pp.178-194) ; Dutercq, Y, et Lafaye C. (2003). Engagement et mobilisation de parents autour de l'école. Les actions pour le maintien en ZEP d'écoles parisiennes. *Revue française de sociologie, vol.44-3, 2003*. (pp.469-496).

[76] Cefaï, D. et Pasquier, D. (dir.). (2003). *Les sens du public: public politique, publics médiatiques*. Paris: P.U.F.

## 2-4 Coordination des acteurs

Chacune des catégories d'acteurs a un rôle, des enjeux mais aussi un calendrier qui lui est propre. Ces groupements occupent chacun une place donnée dans l'espace éducatif et se retrouvent dans des espaces de négociation.

### *Positionnements relatifs des différents acteurs*

Comme le montre Kingdon[77], le changement politique est le produit de plusieurs séquences parallèles qui entrent en contact sous l'impulsion d'acteurs spécifiques. Ces acteurs spécifiques sont de natures différentes (*policy brokers*, médiateurs, *etc*.). Ces différentes catégories ne sont pas non plus soumises aux mêmes contraintes de temps, de ressources financières, de réseau, *etc*. A titre d'exemple, à l'échelle du ministère, le calendrier spécifique est contraint à la fois par le temps médiatique et le temps de la carrière politique :

> « Tout le problème des démocraties modernes c'est le temps des médias, c'est la pression en permanence des médias. Toute l'action politique s'organise uniquement en fonction du journal de 20h, et du sondage qui paraitra demain dans le Figaro ou dans Paris Match, donc il n'y a pas du tout de temps pour une réflexion. Une réaction politique, on est dans l'immédiateté et donc dans les annonces, comme on dit, qu'il faut faire à chaque fois pour que ça soit repris au journal de 20h. […] Donc entre ce temps un peu long de la formation scolaire et le temps extrêmement court des médias et de l'action politique, le divorce est total. »[78]
>
> « Quand arrive un nouveau gouvernement, c'est le moment des effets d'annonces, c'est […] le moment où les politiques ont envie de récupérer les choses. […] C'était important pour eux [le premier ministre et ministre de l'Education Nationale], pour leur avenir en politique, pour ce qu'ils allaient faire. Mais je crois qu'ils étaient aussi conscients, que c'était important pour le client public, c'est-à-dire que, en l'annonçant, on créait, ou on renforçait en tout cas, une espèce d'effet Pygmalion. »[79]

Par conséquent, la question de la définition du problème se pose différemment pour chacun des acteurs associés au travail de réforme. En effet, les catégories d'acteurs ne portent pas le même regard sur une même question sociale. Muller[80] donne l'exemple des manifestations paysannes pour illustrer les différences de points de vue des acteurs. L'origine du problème

[77] Kingdon, J. (1984). Agendas, Alternatives and Public Policies. Boston : Little Brown. Repris par Muller, P. (dir.). (1997). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique, vol. 50, n° 2.* (pp.189-207).

[78] Responsable administratif, ENTRETIEN # 20.

[79] Responsable syndical, ENTRETIEN # 15.

[80] Muller, P. (dir.). (1997). Op. cit. Dans son exemple, la mobilisation syndicale peut aussi bien être lue comme une réaction légitime aux les effets pervers de la mondialisation que comme un passéisme réactionnaire de la part du monde paysan.

ne fait jamais l'objet d'un consensus[81]. Dans ce sens, le travail de réforme comprend toujours une large part de négociation (Perrenoud, 2002). Même lorsque la réforme est présentée comme une décision s'appliquant à tous, elle sera discutée, négociée et en sortira plus ou moins radicalement changée. Le crédit accordé aux TPE pour permettre d'enseigner différemment en témoigne. Les différents syndicats ont eu des lectures contradictoires des conséquences d'un travail transdisciplinaire.

Les hésitations qui ont entourées l'annonce des TPE sont en lien avec cette prise d'importance de la société civile dans la mise en place des réformes. L'administration centrale a peu communiqué sur les TPE à un public plus large que le public scolaire. Le projet des TPE n'a pas été porté, ni expliqué, auprès d'une audience susceptible de valider le dispositif à plus large échelle. En effet, les objectifs affichés par la mesure d'autonomisation, d'ouverture d'esprit, de développement de l'esprit de synthèse et de compétences orales sont autant d'arguments qui dépassent le débat pédagogique et sont, ainsi, susceptibles de trouver de trouver un écho dans le monde social. Nous ajoutons que la perte de légitimité des seuls initiés sur les questions scolaires est due à un double facteur. Face au poids réduit des acteurs traditionnels, d'autres catégories d'acteurs prennent plus de poids.

De plus, du fait de la multitude des acteurs intervenant, plus ou moins directement, dans le travail de réforme, les rôles des uns et des autres ne sont jamais totalement établis. Il existe des échelles hiérarchiques relatives des uns par rapport aux autres. Par exemple, autant dans le champ politique et législatif, le gouvernement et le ministère sont les plus à même d'imposer leur vision, autant dans le champ médiatique, la parole enseignante pèse plus lourdement que le contenu du Bulletin Officiel (B.O). La coordination des uns et des autres est donc toujours spécifique dans le temps et l'espace. Dans ces conditions, les politiques publiques n'existent pas en elles-mêmes, elles servent en fait d'espace public de négociation. Dans ces espaces se construisent à la fois la définition du problème et les moyens de le résoudre, et par extension une codification de l'action.

### *Processus de décision multi-influencé*

Le travail de réforme résulte donc toujours, *in fine*, d'une multitude de décisions prises à de nombreux échelons et par de nombreux acteurs. Ainsi, le recteur d'une des académies d'Île-de-France[82] décrit le travail de réforme comme une construction au « carrefour de réflexions de fond sur le système éducatif », ces réflexions de fond relevant elles-mêmes de « grands cadres de référence […] qui s'affrontent ». Aussi, lorsque nous parlons de travail de

[81] Pour poursuivre l'exemple de Muller, l'appauvrissement de la paysannerie française est-elle due à un retard de productivité, la monoculture, la montée en puissance des autres professions, *etc*. ? Ainsi il y a presque autant de définition du problème et d'explication de celui-ci que d'acteurs.
[82] Responsable administratif, ENTRETIEN # 18.

réforme, faisons-nous référence à une vision simplifiée, à des fins de comparabilité tout en détaillant ce qui relève du processus de décision propre aux TPE.

Dans cette optique, cette recherche se centre sur les « décisions qui construisent le cadre » [83]. Ainsi la prise de décision peut s'apparenter, au mieux à l'imposition d'une direction par l'acteur le plus fort, au pire à une décantation laissant une place importante au hasard. Le processus de décision repose, en grande partie, sur la mise en commun d'informations aussi disparates qu'incommensurables. Cette vision peut paraître pessimiste, ou arbitraire, car elle nie l'héritage historique de chaque décision. Toutes les décisions gouvernementales, et celles se rapportant au monde éducatif en particulier, se fondent sur une antériorité de l'action. Quand cette antériorité n'existe pas, ou pas assez parce qu'elle est trop récente ou trop réduite, l'expérience d'autres pays sert de base pour construire l'action politique en matière d'éducation. La décision dans le travail de réforme est donc évolutive à double titre. Son périmètre d'action évolue dans les temps, et les enjeux dont elle est porteuse sont toujours circonstanciels. Plus généralement, le travail de réforme en éducation concerne en priorité les questions auxquelles l'institution scolaire est sommée de répondre.

Les TPE s'inscrivent dans cette évolution récente du travail de réforme vers une réponse aux urgences scolaires, par des moyens, globalement initiés et localement coordonnés. Dans la période récente, les dispositifs reposant sur la co-construction de l'autonomie intellectuelle et/ou professionnelle par les élèves et leurs professeurs ont été adaptés à une orientation des missions de l'Education Nationale vers une plus grande mesurabilité de la rentabilité des changements entrepris. Cette réorientation explique en partie l'impression de nouveauté associée aux TPE, alors même qu'ils s'inscrivent dans la continuité des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP), des parcours pédagogiques diversifiés (PPD) et des Itinéraires De Découverte (IDD). La réelle nouveauté concerne la généralisation de ce type de dispositifs au lycée, alors qu'ils étaient jusqu'à récemment réservés à des profils particuliers de scolarisées. Les TPE imaginés pour le secondaire général sont apparus comme une solution au manque d'interactivité des contenus enseignants et la prolongation des études secondaires vers le supérieur.

C'est dans le contexte d'un travail de réforme largement alimenté par l'initiative et l'hybridation locales que l'innovation émerge selon nous en tant qu'instrument privilégié de régulation.

[83] Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques. (1995). *Les processus de décision dans 14 systèmes éducatifs de l'OCDE*. Paris : OCDE.

# 3. Une régulation intermédiaire par l'innovation

L'objectif de cette partie est de montrer en quoi l'innovation est, à la fois, un mode de régulation dans sa définition et à travers ses finalités, et également un produit de régulation d'interprétation locale. La question sous-jacente à ce parti-pris est de déterminer si la régulation par l'innovation est une démarche véritablement innovante ou un cache misère d'une gestion au coup par coup des questions éducatives contemporaines.

## 3-1 Réformer et innover

Ce travail souhaite ici clarifier ce que nous entendons par innovation, en général et en éducation, dans la suite de notre travail. Pour ce faire, nous reviendrons, dans un premier temps, sur la distinction qui doit être faite entre la réforme éducative et l'innovation scolaire et sur la portée de l'innovation scolaire, dans un second temps.

### *Différencier l'innovation par rapport à la réforme*

Du fait sans doute de la polysémie engendrée par la récurrence du terme de « réforme » dans les discours politiques en éducation, le dictionnaire de l'Education en propose une définition large. A l'entrée « réforme scolaire » du dictionnaire, on trouve la définition suivante : « une décision politique intentionnelle, planifiée, prise par une autorité formelle, destinée à changer durablement la totalité ou une dimension importante du processus éducatif, en fonction d'une certaine conception de l'avenir »[84]. Cette définition pose donc que la réforme doit viser d'emblée un changement de la totalité du système ou « une dimension importante du processus éducatif ». Cette définition exclut alors d'office ce qui s'apparente à des simples « mesures » qui concernent une partie congrue de l'institution mais ont pourtant des conséquences organisationnelles, voire philosophiques, importantes sur l'ensemble du système de scolarisation. Dans ce cadre, les TPE ont clairement le statut de « mesure ». Un statut logique car les TPE sont en fait une partie d'une réforme, celle des lycées de 1999.

Bonami[85] donne d'autres éléments de distinction de la démarche d'innovation par rapport à la démarche de réforme dans l'action publique. L'auteur fait la distinction entre innovation d'un côté et rénovation de l'autre, cette dernière portant sur une action en surface.

[84] Van Zanten, A. (dir.). (2008). *Dictionnaire de l'Education*. Paris : P.U.F. (Article « Réformes scolaires » p. 572).
[85] Bonami, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation. In M. Bonami & M. Gallant (Ed.), *Système scolaire et pilotage de l'innovation* (pp. 185-216). Bruxelles : De Boeck université.

De même, l'innovation se distingue de l'expérimentation qui correspond à un processus formalisé, et la révolution qui vise un changement radical et ponctuel. La typologie d'Huberman[86] décrit également plusieurs types d'innovations : celles impliquant des changements matériels, celles portant sur des changements conceptuels et celles impactant les relations interpersonnelles. Sachant qu'une même innovation peut conjuguer évidemment plusieurs types d'effets. A l'aide de ces différentes typologies, une caractéristique majeure de l'innovation apparait : si l'innovation agit en profondeur, elle le fait de manière peu formalisée et sans volonté, affichée en tout cas, de rupture avec l'existant.

Au sein de l'innovation en général, nous souhaitons également distinguer avec Cros (1993) celles qui relèvent de la technique, celles qui relèvent de l'organisationnel et enfin les innovations sociales. Les TPE s'inscrivent dans le cadre de l'innovation organisationnelle. Le dispositif interroge l'organisation antérieure dans le sens d'une plus grande efficience. De même, Cros souligne une autre caractéristique de l'innovation organisationnelle qui rapproche les TPE de celle-ci. L'innovation organisationnelle n'est jamais totalement stabilisée dans le temps et l'espace car elle repose sur une « politique de l'organisation réceptive aux opportunités, capable de tirer parti des incertitudes »[87]. Cette recherche précise qu'il s'agit là d'une des attentes relatives aux TPE de la part de ces initiateurs politiques, et non d'un effet constaté comme le soulignera la dernière section de notre travail.

Dans le champ scolaire, réforme de l'enseignement et innovation scolaire sont donc des démarches différentes. L'innovation est le fait de la base, des acteurs de terrain, *bottom up*, alors que la réforme est un outil de gouvernement, qui vient d'en haut, *top down*. La réforme scolaire à une vocation plus généraliste que l'innovation scolaire qui se concentre sur un point donné (pédagogique, organisationnel, *etc*.). Si il est possible différencier le travail de réforme selon ses objectifs, son échelle, ses effets ou non, *etc*., quel que soit le mode de classement, il faut distinguer les réformes de l'enseignement et les innovations scolaires.

En comparaison de la réforme en éducation, les innovations scolaires apparaissent plus efficaces, bien que moins ambitieuses, pour impulser un changement véritable[88]. Sans contredire ce propos, il nous semble important d'affirmer que la réforme, même politique, même fortement personnalisée, n'est jamais sans effet. Selon nous, il serait plus juste de dire que l'innovation scolaire, parce qu'elle porte sur un champ plus restreint, a des effets à la fois plus contrôlables et mesurables que la réforme éducative, dont le champ d'action très large et la temporalité plus longue limitent la possibilité de retour sur ce qui a été entrepris.

[86] Huberman, A.M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation.* Paris : Unesco.
[87] Cros, F. (1993). Op. cit. (p. 100).
[88] Bonami, M. et Garant, M. (1996). Op. cit.

## *Portée de l'innovation scolaire*

Pour notre recherche, s'intéresser à l'innovation scolaire suppose de mettre en lumière, à la fois les éléments propres à l'innovation TPE, et les différents enjeux associés à l'introduction de nouveauté dans le pilotage étatique scolaire. La littérature scientifique propose plusieurs typologies des dispositifs porteurs de nouveauté. A ce titre, Cros fait un retour très précis sur l'histoire de la notion d'innovation dans l'action publique[89]. Notre développement reviendra uniquement sur les grands traits de l'évolution de la notion utiles à notre problématique.

### *Les différents sens de la démarche d'innover en éducation*

Le souci d'innover est une préoccupation relativement nouvelle et corollaire au mode de régulation intermédiaire, l'Ecole ayant été jusque là un lieu de maintien de la tradition. Regroupées sous la bannière « Ecole nouvelle » en Europe et sous celle de « Ecole progressiste » aux Etats-Unis, les idéologies associées à l'innovation partagent dans un premier temps une pédagogie orientée vers l'environnement direct de l'enfant, le plaçant ainsi au cœur du système d'éducation (son vécu, son histoire, ses qualités individuelles, *etc*.). Mais dès 1993, Cros décrit l'usage incantatoire qui est fait de l'innovation en la comparant même à la *mana* décrite par Marcel Mauss[90]. Le terme d'innovation passé dans le langage courant est synonyme de changement au service de la modernité.

Effectivement l'apparition de la foi sociale dans l'innovation remonte au siècle des Lumières et la promulgation de la supériorité technico-rationnelle. Si la croyance en la capacité salvatrice du progrès est de moins en moins naïve, l'innovation reste une notion d'espoir, d'amélioration de l'existant. Encore maintenant, l'innovation scolaire est mobilisée en valeur pour évoquer le mouvement vers l'avant. La modernité des acteurs éducatifs se mesure désormais à leur capacité à changer, évoluer, et être initiateur plutôt que suiveur de la nouveauté. Ce travail souligne que, dans l'usage social qui est fait de l'innovation, toute nouveauté est forcément bénéfique. Le résultat de l'innovation est toujours appréhendé comme susceptible d'apporter une amélioration de la situation de celui qui innove.

En effet, l'innovation scolaire est relative, c'est-à-dire qu'une pratique est innovante pour celui qui l'éprouve pour la première fois. Cros (1993) insiste sur la relativité de l'innovation scolaire. Le qualificatif d'innovant en éducation est dépendante des acteurs et du contexte scolaire. Toutes les innovations ne sont pas forcément le produit d'idées nouvelles, il peut s'agir de nouveautés pour les acteurs qui « découvrent » ces idées. L'intérêt de cette spécificité de l'innovation scolaire pour notre objet est de la placer à l'échelle des acteurs.

[89] Cros, F. (1993). Op. cit.
[90] Levi-Strauss, C. (1962). *Tristes tropiques*. Paris : Union générale d'éditions.

Dans cette perspective, les individus sont incontournables dès lors qu'il est question de changement en milieu scolaire[91]. Une même pratique pédagogique peut être une innovation dans un cas et une conduite routinière dans un autre.

Quelles que soient les finalités associées à la notion, l'innovation scolaire renvoie à l'intégration d'un élément nouveau à l'existant. L'innovation suppose donc une nouveauté, un existant et une interaction entre les deux. Ajoutons que l'interaction entre les deux est soumise à des variations dans le temps. Une innovation donnée évolue au fil du temps, en fonction d'effets de contexte, de résistance matérielle ou encore de l'introduction d'autres éléments nouveaux. L'expérience des TPE, dont l'introduction progressive a engendré de profondes modifications entre leur version initiale et le dispositif effectivement mis en place, illustre cette perspective.

***Définir l'innovation scolaire***

Notre travail se centre sur l'exemple privilégié des TPE. Par conséquent, et bien que cette recherche fasse ponctuellement des parallèles avec d'autres dispositifs similaires, nous ne disposons pas d'assez d'éléments comparables pour élaborer une définition générale de l'innovation scolaire à partir de nos données de terrain. Aussi, plutôt que de proposer une définition erronée car contextuelle, avons-nous procédé à une étude critique des définitions disponibles, à partir des entrées « innovation » de plusieurs dictionnaires d'éducation[92]. Ces références permettent de dresser un portrait de l'innovation scolaire et de tirer plusieurs leçons utiles pour la suite de notre recherche.

Dans tous les dictionnaires consultés, l'innovation en éducation est toujours d'abord présentée pour l'amélioration de l'efficience qu'elle vise. Nous soulignons que cette efficience peut se rapporter à des objectifs anciens comme nouveaux. L'innovation scolaire est, dans ce sens, un moyen du changement et non un objectif de changement. Les termes du changement n'étant pas forcément définis, l'initiative du changement par l'innovation scolaire est soumise à moins d'enjeu que la réforme, dont nous rappelons qu'elle vise pour sa part un changement au contenu explicite et qu'elle est initiée par l'administration centrale.

[91] Rendant d'autant plus difficile la taxinomie de l'innovation scolaire au-delà des caractéristiques individuelles.

[92] Liste des dictionnaires utilisés (nos critères de choix pour ces ouvrages ont été volontairement larges : il fallait que le mot « éducation » soit contenu dans leur titre et que leur date de publication soit postérieure aux années 1990) :

-Longhi, G., Longhi, B. et Longhi, V. (2009). *Dictionnaire de l'éducation : pour mieux connaître le système éducatif*. Paris : Vuibert.

- Van Zanten, A. (dir.). (2008). *Dictionnaire de l'Education*. Paris : P.U.F.

- Champy, P. et Étévé, E. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz. (3e éd.).

A noter que le *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* (Arenilla, L, Rolland, M.-C. et Roussel, M.-P. (dir.). (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris : Bordas. (3e éd.)) ne comprend pas d'entrée spécifique pour le mot « innovation ».

Le caractère inédit de l'innovation vient en second dans les définitions proposées de l'innovation. La nouveauté contenue dans l'innovation scolaire reste néanmoins relative à son contexte d'introduction et aux acteurs concernés par celle-ci. L'innovation n'est pas forcément inédite en soi, elle l'est pour ceux qui la découvrent pour la première fois, dans une sorte de « nouveau relatif »[93].

Enfin, troisième trait saillant de l'innovation scolaire, son individualité. A plusieurs titres l'innovation scolaire est individualisée. D'une part, elle est un produit d'individualités : ceux qui en sont les initiateurs, ceux qui la considèrent comme telle, ceux sur qui elle s'exerce. Ce dernier trait n'est pas sans poser des questions de reproduction et d'évaluation. Deux questions sur lesquelles ce travail reviendra plus longuement tant elles ont été importantes en ce qui concerne notre objet des TPE. De même, chez Bernoux (2010) l'innovation s'apparente à « un changement de règles par celui qui n'en a pas la maitrise ». L'innovation scolaire émerge en effet à l'échelon local, dans les marges d'action rendues possibles par la décentralisation. La question de l'innovation est donc inséparable du modèle organisationnel dans lequel elle apparaît : le contexte joue sur la possibilité, ou non, de l'innovation, ainsi que sur la nature de cette dernière. Il apparaît que, et dans la perspective des travaux de Crozier (1963), l'innovation est liée à la maitrise des zones d'incertitude, au sens de lieux non investis par le pouvoir central, ici l'Etat, alors investies par les innovateurs. Antérieurement à la décentralisation, l'innovation était déjà rendue possible par l'autonomie de l'enseignant dans sa classe. Cette liberté d'action reste relative car les enseignants sont soumis à des contraintes réglementaires fortes. Dans cette perspective, l'innovation a un rôle dans le système éducatif car il en évite l'implosion en créant des soupapes à sa marge, sans le remettre totalement en cause.

Ces principales caractéristiques de l'innovation inscrivent l'usage de l'innovation, et en particulier des TPE, dans le sens d'un pilotage local du système scolaire désormais fortement décentré.

## 3-2 L'innovation comme mode local de régulation intermédiaire

Dubet souligne que pour les acteurs des institutions d'action publique, l'introduction d'un « logique de marché » ou des principes néolibéraux, se traduit surtout par une obligation de résultats et des incertitudes sur les moyens pour atteindre ces résultats[94]. Le changement de principe organisateur fort, ou programme institutionnel chez Dubet, inscrit les acteurs de terrain dans cette double contrainte d'obligation de remplir des objectifs fixés par le champ institutionnel, sans que ce même champ institutionnel leur donne un mode d'action *ad hoc*.

[93] Champy, P. et Étévé, E. (2005). Op. cit
[94] Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil. (p.65)

Cet écart entre les attentes et les moyens de les réaliser a été selon nous en partie régler par une incitation du champ institutionnel à l'innovation dans les espaces locaux. Aussi nous souhaitons dès à présent souligner que le recours à l'innovation par l'espace local, bien qu'il repose sur l'initiative des acteurs de terrain, est bien le produit d'une démarche plus générale émanant des acteurs institutionnel.

### *Inscription locale de l'innovation*

L'inscription locale de l'innovation scolaire tient tout d'abord à l'évolution du contexte du travail de réforme tel que l'on vient de le voir. En effet, le travail de réforme élaboré au niveau institutionnel, dans un contexte de régulation intermédiaire, doit désormais prendre en compte la capacité d'action issue des espaces locaux :

> « Sur le terrain, si on évite de prendre les choses sur le plan idéologique, si on est beaucoup plus pragmatique, si on essaye concrètement de discuter avec les gens, là il y a des capacités de dévouement, d'initiative, *etc*. qui restent disponibles. […] Il faut surtout pas formuler en programme national idéologique, parce que ça ne passe absolument plus, et ça soulève au contraire, à chaque fois, des blocages. »[95]

A l'échelle enseignante, le travail de réforme est porteur d'enjeu pragmatique, comme le souligne ce responsable administratif. Pour cet acteur institutionnel, les « discours de refus de la réforme » sont le fait des syndicats au niveau national, ce qui engendre une situation où « le niveau national est un niveau qui cumule tous les blocages ». Au-delà de cette évolution des conditions du travail de réforme, plusieurs éléments inscrivent l'innovation dans un mode de régulation scolaire local.

Tout d'abord, les raisons mises en avant par les acteurs intermédiaires pour justifier leur implication dans des dispositifs innovants vont dans ce sens. Les raisons d'innover sont multiples et se conjuguent. Il peut s'agit d'un désir de changement, de rupture même, avec la pratique quotidienne du métier, ou encore de la rencontre de problèmes sans précédant à résoudre. Ces différentes raisons d'innover ont en commun de reposer sur l'idée d'un changement issu du terrain.

A nouveau, nous souhaitons insister sur le fait que la réforme est présentée comme *top down* alors que l'innovation est par opposition *bottom up*. C'est donc l'origine du changement qui établit ici la distinction. Cette distinction de la réforme et de l'innovation rend possible l'émergence du changement à plusieurs niveaux, et non pas uniquement sous l'impulsion de l'administration centrale. Bonami (1996) souligne ainsi le développement d'innovations au sein de l'établissement hors du cadre d'une réforme imposée. Aussi, selon cet auteur, l'innovation est-elle, soit une interprétation ou réinterprétation d'une réforme à

[95] Responsable administratif, ENTRETIEN # 20.

l'échelle de l'établissement, soit un produit purement local sans référence à une réforme globale. A l'image de Bonami, de nombreux auteurs (Demailly, 1991 ; Saint-Germain, 2001 ; Van Zanten, 2008) définissent la réforme et l'innovation comme deux niveaux d'intervention. Dans ces perspectives, la redéfinition au niveau macro-social des injonctions peut se heurter à la retraduction locale de ses notions.

Cette rechercher souhaite alors souligner le fait que l'inscription dans le local de l'innovation scolaire pose la question de sa reproduction à plus large échelle. Dans la poursuite des travaux de Cros[96], l'innovation doit avoir plusieurs caractéristiques pour être transposable. Les différentes qualités d'une innovation pour la rendre transposable sont sa forme, à savoir sa compatibilité, son niveau de complexité et de faisabilité ainsi que la visibilité de ses résultats. De même, sa fonction, soit sa contribution effective à l'action, et sa signification pour l'adoptant, c'est-à-dire l'avantage à l'adopter, jouent sur sa transposabilité. Par conséquent, la forme finale de l'innovation s'apparente à un « bricolage », par des acteurs intervenant différemment et à différents niveaux sur une échelle allant du local au national. En raison de cette intervention d'acteurs de différents niveaux, l'innovation a un effet au-delà de son espace local d'émergence. Elle apparaît comme un instrument de régulation, d'origine locale, avec un impact sur la régulation du système global.

De ce fait, l'innovation est un mode de régulation scolaire contemporain qui évite l'imposition par le haut. L'innovation évite également une implosion de l'institution scolaire car elle permet l'action en impliquant les acteurs enseignants plus aisément qu'une réforme globale ne peut le faire. Son calendrier d'introduction, à plus court terme, permet en outre une recension plus rapide de son efficacité. Au final, elle peut avoir un impact sur l'ensemble du système scolaire. Si l'innovation régule d'abord les pratiques des espaces locaux que sont les établissements, elle est également un mode de régulation globale issu du local. Il y a un besoin réciproque de l'innovation et de l'institution pour exister. Aborder la portée de l'innovation sur l'institution scolaire nous amène à nous intéresser au processus d'institutionnalisation d'une innovation.

### *Parcours d'institutionnalisation*

Par parcours d'institutionnalisation, il faut entendre un processus dynamique, et donc jamais prédéterminé, d'inscription de l'innovation scolaire dans les lois définissant l'institution, et, partant, son application à plus grande échelle (*i.e.* nationale).

Il apparaît que c'est en acceptant les concessions nécessaires à son institutionnalisation qu'une innovation devient un instrument de régulation du système. Ces

[96] Cros, F. (1993). Op. cit.

concessions relèvent, entre autres, de la perte de son aspect transgressif, de la dépossession des innovateurs pionniers de l'idéologie de l'innovation et du lissage nécessaire à une application à plus grand échelle du dispositif. Autrement dit, le processus implique une dénaturation de l'innovation qui perd de fait son aspect de rupture, ou d'interrogation de l'existant pour devenir un instrument de régulation étatique qui peut alors avoir pour portée l'ensemble du système.

Une autre conséquence de l'institutionnalisation d'une innovation porte sur le rôle des acteurs en présence. Ce dernier se modifie progressivement au cours du processus d'institutionnalisation. Il faut aborder l'innovation comme le produit d'une relation concrète et non le résultat d'une simple opposition des innovateurs contre les légalistes. Avec l'institutionnalisation de l'innovation, les tenants d'un classicisme scolaire, que sont certains législateurs, deviennent porteurs des innovations, et les innovateurs historiques peuvent revendiquer l'orthodoxie de leur innovation. A ce sujet, Cros parle de « période de latence » (Cros, 1993, p.119) durant laquelle l'initiateur de l'innovation disparaît afin de permettre une distinction entre sa personne et ses actions. Cette désindividualisation permet d'assurer la diffusion des idées au-delà de leur origine.

Ainsi, l'innovation devient un dispositif institutionnel au prix d'une dénaturalisation de son « esprit ». Le parcours d'institutionnalisation n'est pas le seul processus pouvant dénaturer l'innovation. Avant cela, à une échelle plus basse, les dispositifs innovants peuvent être l'objet d'instrumentalisation et les acteurs locaux de l'innovation peuvent eux-mêmes être à l'origine de la dénaturalisation de l'innovation.

L'instrumentalisation de la notion d'innovation peut servir de nombreux buts, dont celui d'obtenir plus de moyens est le plus fréquent. Le cas courant est celui d'enseignants et de recteurs instrumentalisant un dispositif innovant afin d'améliorer les conditions et moyens d'exercice du métier. De même, l'innovateur n'est pas exempt du risque d'essoufflement avec un retour aux pratiques routinières ou une délégation de l'innovation à des experts externes ou aux chefs d'établissement. De plus, comme le souligne Crozier[97], l'innovateur, si son innovation fonctionne, tend à devenir conservateur pour assurer le développement de son innovation.

Au final, il reste peu de la version originale de l'innovation scolaire une fois que cette dernière est institutionnalisée en réforme éducative. Il s'agit là d'un changement pourtant nécessaire à sa mise en place à plus grande échelle.

[97] Crozier, M. (1984). *La société bloquée*. Paris : Le Seuil.

***Conclusion***

Comme le souligne van Zanten (2004), la révision du mode de régulation donne lieu à deux transformations majeures : le renforcement des compétences, d'une part, et l'augmentation du nombre d'instances de régulation intermédiaire, d'autre part. La régulation intermédiaire en éducation fait intervenir de nouveaux acteurs qui poursuivent tous des enjeux différents qui peinent à se rejoindre. Le cœur de l'activité de régulation porte donc sur le pilotage de ses différentes entités. L'abaissement du pilotage en éducation fait également apparaître de nouvelles professionnalités susceptibles d'assurer une gestion locale, fondée sur les compromis dans les espaces locaux. La multiplication des compromis locaux comme fondement de régulation en éducation pose par ailleurs des questions de cohérence et de généralisation de l'action.

Les niveaux de décision étant moins formalisés que pendant la période de grandes réformes du début des années 1980, le travail de réforme prend place dans un contexte d'indétermination de l'action de pilotage en éducation. En augmentant l'autonomie de chaque échelon, et plus particulièrement celui de l'établissement, la gestion administrative a introduit un flou autour du processus de décision. Ce nouveau contexte de décentralisation et déconcentration amène à se poser la question du rôle des acteurs de la réforme.

Le positionnement des acteurs enseignants et des acteurs non enseignants dans le travail de réforme relève du paradoxe. Jugés peu crédibles sur la question du changement éducatif, les enseignants partagent pourtant une distance jamais passive face à ce dernier, quel que soit son origine. *A contrario*, les usagers apparaissent fortement mobilisés, alors que leur influence réelle reste, et doit sans doute rester, marginale sur le sens et l'effectivité des changements induits par le travail de réforme.

La régulation par l'innovation est une réponse imparfaite au risque de cacophonie de ces logiques contextualisées entre elles. Dans un calendrier court, l'innovation permet d'assurer une gestion vraiment locale, et donc adaptée aux établissements et leurs acteurs. A long terme, ce type de régulation prend le risque d'une encore plus forte contextualisation de l'action éducative, et d'une impossibilité grandissante de transposabilité des compromis locaux à l'ensemble de l'organisation scolaire. De même, l'institutionnalisation de l'innovation à plus grande échelle entame son efficacité localement constatée. Autrement dit, l'innovation comme mode de régulation a un champ d'action efficace mais une portée limitée.

Il apparaît que la construction et le pilotage du système éducatif (chapitres 1 et 2) ont conduit à l'émergence de dispositifs du type des TPE. Ce produit spécifique du travail de réforme n'a de sens qu'une fois confronté à la réalité du terrain, c'est-à-dire une fois mis en place dans l'établissement. Aussi notre prochaine section est consacrée à l'établissement en tant qu'organisation au sein de laquelle prend véritablement place le changement en général, et le dispositif des TPE en particulier.

# SECTION 2 : L'établissement comme organisation

## *Chapitre 3 : Mouvements dans la « boîte noire »*

1. L'établissement, entité singulière d'un grand ensemble
   - 1-1 Appartenance au système scolaire dans des termes renouvelés
   - 1-2 L'établissement s'organise sur la base de logiques qui lui sont propres
2. Les enseignants dans leur établissement
   - 2-1 Entre collaboration ponctuelle et simple cohabitation
   - 2-2 De l'autonomie des enseignants

## *Chapitre 4 : Le syndicalisme dans l'établissement, premier filtre de la réception*

1. Quel syndicalisme enseignant ?
   - 1-1 Le syndicalisme enseignant dans son environnement
   - 1-2 Etre militant aujourd'hui
2. Engagement et activités syndicales dans l'établissement
   - 2-1 Rôles et moyens d'actions de la représentation syndicale locale
   - 2-2 Effet du recentrage local de l'agir militant

## *Chapitre 5 : Les enseignants face à la réforme*

1. Le phénomène de réception
   - 1-1 La réception, un processus dynamique
   - 1-2 La réception, un phénomène local
2. Circonstances de réception des TPE par les enseignants
   - 2-1 Position par rapport aux changements
   - 2-2 Acceptabilité du changement et recevabilité des TPE
3. Modes de réception des TPE
   - 3-1 Les variables influentes à la réception
   - 3-2 Deux tendances dans les modes de réception

# SECTION 2 : L'ETABLISSEMENT COMME ORGANISATION

## *Chapitre 3*
## *Mouvements dans la « boîte noire »*

Ce chapitre inaugure la deuxième section de notre travail de recherche. Après une première section consacrée au contexte institutionnel d'élaboration du dispositif, cette seconde section donne un éclairage sur le contexte local de réception des TPE. Dans cette optique, notre seconde section sera consacrée à l'établissement en tant qu'organisation. L'appréhension, dans cette recherche, de l'établissement en tant qu'organisation est le résultat d'une prise en compte de l'apport de travaux théoriques et d'une évolution importante des politiques publiques.

La qualification de l'établissement en organisation est tout d'abord liée aux travaux relatifs à « l'effet établissement ». Ces derniers ont contribué à considérer les établissements comme des entités, non pas homogènes, mais ayant bien des logiques différentes (Cousin, 1993). Ensuite, les politiques publiques s'inscrivent désormais dans une perspective « moderniste » (Demailly, 2001), dans laquelle le fonctionnement de l'établissement repose sur la mobilisation de ceux qui le compose, autour d'un projet d'établissement ou d'une ambition territoriale spécifique. Cette spécification de l'activité de l'établissement en tant qu'« ensemble de ressources et de règles » (Dubet, 2002, p.11) entretient le caractère d'organisation de l'établissement car elle affirme son autonomie.

Cette seconde section consacrée à l'organisation dans l'établissement comporte trois chapitres. Un premier chapitre analyse les modalités de fonctionnement autonome de l'établissement. Le second chapitre de cette section est dédié à l'influence de l'agir syndical, en général, et dans l'établissement. Enfin, un troisième temps développe les tendances dans les modes de réception des TPE par les enseignants.

L'expression titre de ce chapitre, la « boîte noire », est régulièrement utilisée pour qualifier l'établissement scolaire. Cet usage vient souligner l'apparente myopie qu'offre l'établissement à ses observateurs, chercheurs ou usagers. En tant qu'organisation, l'établissement est longtemps resté un ensemble flou pour ceux qui y travaillent, y étudient ou lui confient leurs enfants. Cette situation a été en grande partie corrigée par de nombreuses études se plaçant à cet échelon éducatif. En parallèle, l'autonomie grandissante accordée à l'établissement a rendu son appréhension au-delà de la monographie plus compliquée. Pour ces raisons, nous avons souhaité revenir, d'une part, sur le mouvement d'autonomisation des établissements et ses conséquences, et, d'autre part, sur les rôles spécifiques des acteurs

pédagogiques qui découlent de cette singularisation de l'établissement.

L'établissement est un lieu privilégié de l'étude de la réception de la réforme puisqu'il constitue l'étape de sa « mise en œuvre locale » pour reprendre la typification proposée par Mangez (2008). Ce dernier aborde l'établissement en tant qu'acteur collectif, et l'enseignant en tant qu'acteur individuel. Ce chapitre propose une perspective proche. Dans la construction de notre objet, l'établissement est abordé comme une organisation composée par les enseignants. Aussi, dans notre travail, l'établissement et les enseignant ne sont-ils jamais autonomes l'un par rapport à l'autre. Notre recherche les rend ainsi indissociables, pour mieux penser les espaces d'ajustement que leur cohabitation suppose. En effet, cette inter-composition de l'établissement et des enseignants permettra de prendre en compte les logiques d'établissements dans la réception individuelle des TPE.

Le présent chapitre propose donc une approche en deux dimensions des établissements, en tant qu'espace organisationnel puis à partir des acteurs qui la composent. Le choix de circonscrire l'espace scolaire à celui de l'établissement a deux justifications. En premier lieu, l'établissement est l'échelle privilégiée d'introduction de notre réforme type des TPE. Ensuite, l'établissement permet, comme on le verra, de traiter de la question de l'organisation du système scolaire en général, bien au-delà de ses grilles.

# 1. L'établissement, entité singulière d'un grand ensemble

De nombreuses données juridiques et empiriques vont dans le sens d'un établissement se situant au croisement du pouvoir central d'Etat et de l'autonomie locale des collectivités territoriales (Derouet & Dutercq, 1998). Par ailleurs, l'évolution du contexte de travail dans l'établissement se caractérise par le passage d'une activité concentrée sur la classe à une activité de type coopérative, sous l'impulsion de la scolarisation de masse et de la décentralisation (Barrère, 2002). De ce fait, l'établissement a progressivement pris la forme d'une organisation, plus ou moins coordonnée, dépassant la simple juxtaposition de classes indépendantes.

Dès lors que l'on porte son intérêt sur la place de l'établissement dans le système scolaire, un rapide détour par le cadre légal dans lequel s'inscrit cette organisation semble essentiel (Derouet & Dutercq, 1998 ; Fialaire, 1997 ; Mabileau, 1993). Le droit sert ici de lien entre le versant social et le versant politique de l'action en éducation, pour devenir, par extension, deux dimensions majeures de l'entité établissement.

L'établissement a le statut d'un service de l'Etat. « A ce titre, il lui revient de définir les objectifs généraux de la politique d'éducation […]. L'Etat conserve la responsabilité de la

définition des orientations pédagogiques, des contenus d'enseignement et des diplômes qui sanctionnent les formations dispensées. […]. Au plan des moyens […], l'Etat a la charge du recrutement, de la formation et de la gestion des personnels des établissements d'enseignement ainsi que de la rémunération de ces derniers. »[1] L'établissement est donc partie de l'Etat, il en est son échelon opératoire local. Dans ce sens, il est fortement dépendant de l'Etat central, mais aussi de diverses collectivités locales (communales, départementales et régionales selon le niveau scolaire)[2]. Dans la tradition de la formule de Guizot, il revient « à l'Etat le spirituel, aux communes le matériel »[3]. Lefèvre, Mallet et Vandevoorde[4], tous trois inspecteurs généraux, insistent sur l'appartenance et la relation de l'établissement à l'institution publique d'éducation. Leur discours est à l'image de l'attachement d'une partie des acteurs intermédiaires à leur appartenance au grand ensemble éducatif. Les obligations importantes auxquelles sont soumis les établissements servent de cadre et sont à l'image de la « volonté nationale par rapport au système éducatif »[5]. L'action au sein de l'établissement n'est donc jamais totalement indépendante de l'organisation d'ensemble du système scolaire. Cela étant, les termes de leur relation se sont largement renouvelés.

## 1-1 Appartenance au système scolaire dans des termes renouvelés

L'administration de l'éducation a hérité d'une constitution hiérarchique par contagion. Elle s'est construite sur le modèle de l'Eglise du XIX$^{ème}$ siècle, dont l'efficacité de l'organisation repose sur une hiérarchie et une bureaucratie fortes (Girault, 1996). Malgré des décisions politiques cherchant à dépasser cet historique, via des politiques incitatives de décentralisation et d'autonomisation, il pèse encore lourd dans l'imaginaire des acteurs de terrain. Il en est de même pour l'opinion publique, pour qui l'impulsion est attendue du pouvoir central.

[1] Extrait de la circulaire du 23 avril 1985 qui précise la mise en œuvre de la décentralisation dans les établissements :http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19850424&numTexte=04730&pageDebut=04730&pageFin=.

[2] Pour rappel, les écoles sont gérées par les communes, les collèges par les départements et les lycées par les régions.

[3] Extrait de la loi Guizot du 29 juin 1833.

[4] Lefèvre, E., Mallet, D. et Vandevoorde, P. (2004). *Le collège et le lycée publics. Le chef d'établissement dans l'institution*. Paris : Berger-levrault. (4ème ed.).

[5] Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. avec Mallet, D. (1998). *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ? Bilan du groupe de réflexion du Centre Paul Lapie*. Paris : INRP. (p.12)

## *Problématisation politique de la bonne sphère d'influence de l'établissement*

Tout processus de décision comprend alors une dimension liée au niveau auquel la décision est prise (Bouvier, 2007). Les administrateurs de l'éducation ont ainsi fait du niveau de prise de décision, et d'application de cette dernière, un levier politique de gouvernance[6]. Quel que soit le modèle de transfert de compétence choisi, les différentes administrations nationales partagent la conviction que le choix du « bon » niveau de décision a une incidence sur l'efficacité des effets de cette décision.

### *Instaurer une plus grande proximité*

En France, l'arrivée de la gauche au pouvoir correspond à une crise des représentations (Derouet & Dutercq, 2004 ; Dubet, 2002). Les citoyens peinent à relier leurs problématiques quotidiennes propres avec les enjeux débattus dans les grandes organisations, qu'elles soient religieuses, syndicales ou politiques. Aussi un choix gouvernemental a-t-il été fait d'instaurer des « contrats » entre le citoyens et des instances de proximité afin de reproduire une légitimité perdue. L'établissement a été choisi pour sceller ce pacte entre le citoyen et l'Ecole. Celui-ci a le double avantage d'être à la fois un organe qui appartient clairement à l'Etat, et à ses missions, et d'être un espace qui est, ou fut, le quotidien de chacun. Cette double spécificité donne à l'établissement le caractère d'une institution familière, au sens premier du terme.

A ce sujet, la mise en avant de l'établissement par le champ politique doit, selon nous, également au fait qu'une partie des décideurs sont eux-mêmes issus de cet échelon, ou le connaissent bien pour en avoir eu la direction. Le cas d'un recteur d'académie actuellement en poste en est un exemple :

> « J'ai passé l'agrégation en 1970, j'ai commencé à enseigner en collège, en lycée, là l'idéologie dominante, ou l'atmosphère dominante à l'époque, c'était grosso modo celle qui s'exprimait dans le slogan du parti socialiste à la fin des années 1970 au début des années 1980, c'était « changer la vie » ! Et Il y avait, je crois volontiers, cette dimension, cette croyance qu'il pouvait y avoir des utopies collectives et que l'éducation d'une certaine manière était peut-être au centre des possibilités de changer le monde. C'était au fond l'avancée des vieux idéaux du XIX$^{ème}$ siècle, de l'Ecole républicaine. »[7]

[6] Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques. (1995). *Les processus de décision dans 14 systèmes éducatifs de l'OCDE*. Paris : OCDE. (p.10).
[7] Responsable administratif, ENTRETIEN # 18.

Dans cet extrait, il apparaît que ces acteurs politiques cherchent à mettre en action, à l'échelle nationale, les idéologies qu'ils n'ont pu mettre en place lorsqu'ils étaient encore acteurs de terrain, et qu'ils n'avaient donc pas le pouvoir de le faire à grande échelle[8].

De plus, le contexte de crise, à la fois économique et institutionnelle[9], a engendré une demande encore plus forte d'efficacité de la part de l'Ecole. La descente d'une partie de l'organisation au niveau de l'établissement s'inscrit dans cette démarche d'efficacité. Elle repose sur la croyance en une meilleure réponse du local aux problématiques qui lui sont spécifiques. Les décisions ministérielles prises entre 1982 et 1989 accordent une autonomie relative aux établissements et coïncident avec un changement d'optique gouvernementale : la fin de la conviction que les changements peuvent s'opérer par le haut. De cet argument de la « proximité efficace » découle des arguments relatifs aux facilités de contrôle qu'un système décentralisé permet. Le contrôle d'un système institutionnel public devient difficile pour des raisons d'ubiquité impossible de l'Etat. En situation décentrée, les instances, et les individus qui composent le système, peuvent être contrôlés et se contrôler plus facilement et plus régulièrement. En effet, le processus de décentralisation est fortement imbriqué avec la question de l'évaluation.

Plus largement, tout ce qui relève de l'adaptation des politiques publiques aux besoins spécifiques des publics renvoie, selon nous, à un glissement de l'exigence d'égalité sur le territoire national, vers un objectif d'équité dans un périmètre plus restreint. Avec l'adaptation des politiques au local, on passe, dans les intentions, d'une politique de résultat à une politique d'objectif. Là où il fallait donner autant à tous, il faut désormais donner les mêmes chances à tous. Cette conséquence suppose, de fait, une connaissance fine des conditions locales d'enseignement.

***Moyen de prendre en compte les attentes du public***

Le niveau du collège a en premier lieu polarisé l'attention politique comme échelon d'action à travers les réformes dite Haby (1977) puis Savary (1982)[10]. Cette attention s'explique par le fait que le collège était aux premières loges de « l'explosion scolaire » (Cros, 1961). Le niveau collège a été le premier à devoir absorber un flux d'élèves en quantité inédite et avec des attentes nouvelles, auxquelles les professeurs en place n'avaient d'ailleurs pas été formés à répondre. Pour le niveau du lycée, un responsable administratif nous donne un exemple de ce changement de mode de pilotage du système scolaire à partir de la fin des années 1980 :

[8] Bien que cet historique soit sans doute également le produit d'une vision idéalisée d'eux-mêmes en tant qu'acteur de terrain « investis » pour le progrès.
[9] Au sens que lui donne François Dubet ; Dubet. F. (2002). *Le déclin de l'Institution*. Paris : Le Seuil.
[10] Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). *La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège*. Dijon : Irédu, CNRS-Université de Bourgogne.

> « Beaucoup d'élèves [sortaient] des lycées professionnels avant la fin et donc [arrivaient] sur le marché de l'emploi sans qualifications. […] On a monté une opération qui s'appelait, je crois, "Jeunes en difficultés" pour qu'on prévienne ces sorties prématurées, c'est-à-dire, qu'on essaye de déceler à l'avance ces signes avant-coureurs, qu'on essaye d'éviter la sortie, et que si on évite pas la sortie, on dise aux jeunes : "ah bon, tu veux vraiment sortir ? Le jour où tu le voudras, tu pourras vraiment revenir, et on s'arrangera pour, pour pouvoir te reprendre", c'était l'idée. […] Il y a eu aussi une tentative d'apporter de la souplesse dans les horaires. Moi, je croyais beaucoup à des horaires un peu souples. […] Alors on a commencé par le lycée professionnel après, on l'a étendu aux lycées, à dire dans une classe, je ne sais pas moi, 40 heures de professeurs par semaine, mais sur chaque discipline, on ne fixe pas les durées de manière précise, on les fixe dans une fourchette. […] On dit par exemple : "on fera entre trois et cinq heures de maths" […], de manière à responsabiliser un peu plus les équipes pédagogiques. »[11]

Les aménagements scolaires dont il est question dans cet extrait sont un exemple de modification du pilotage du système scolaire suite au constat d'échec de l'organisation scolaire dans sa mission de scolarisation de masse. La régulation intermédiaire d'initiative locale est alors pensée comme une réponse aux dysfonctionnements nationaux. Le double mouvement de déconcentration et de décentralisation participe ainsi de la réponse de l'administration centrale de l'Education Nationale aux nouvelles exigences du public scolaire, pour une formation plus proche des besoins spécifiques des élèves scolarisés et du monde de l'entreprise.

De même, chez van Haecht[12], la décentralisation est une réponse à une exigence sociale, dans un contexte de remise en cause générale de l'efficacité de l'offre publique. Depuis la fin des années 1970, l'Ecole est sommée d'apporter une réponse aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes. De la même façon, à l'occasion d'une recension de colloque[13], Durand Prinborgne aborde la double dépendance des établissements vis-à-vis de l'Etat et des collectivités territoriales sous l'angle de la demande sociale. Cette dernière s'exprime, selon lui, sous la forme d'un double refus, celui du « tout Etat » et celui du « pas d'Etat du tout ». Ainsi la décentralisation est apparue comme une solution à l'hétérogénéité des situations scolaires et une réponse à des problématiques sociales désormais présentes au sein même des établissements.

[11] Responsable administratif, ENTRETIEN # 17.
[12] Van Haecht, A. (2001). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? *Education et Société, N1 1998, 2001*. (pp. 15-46).
[13] Durand-Prinborgne, C. et Fialaire, J. (dir.). (1997). *Espace et temps scolaires à l'épreuve de la décentralisation*. Nantes : CRDP des Pays-de-Loire.

L'Etat a donc instauré de nouveaux termes au contrat qui l'unit à l'établissement. Ce dernier s'est imposé comme le lieu privilégié de cette tendance à donner un plus grand périmètre d'action au local. Cette entité scolaire de base s'est vue également singularisée à travers le projet d'établissement. En effet, à l'origine, le projet d'établissement tel qu'il est posé dans la Loi d'orientation de 1989, doit permettre une adaptation par les équipes pédagogiques des orientations nationales aux réalités locales. L'établissement est donc devenu une organisation singulière du fait d'une politique d'autonomie menée à partir de la seconde moitié des années 1980.

Concernant les conséquences de cette autonomisation des établissements, nous rejoignons les interrogations de Derouet et Dutercq[14] : Qui pilote au niveau macro ? Comment se fait l'autonomie voulue par le pouvoir central sur le terrain ? Quelles incidences de l'autonomie pour le fonctionnement efficace de l'établissement ? Quel niveau d'autonomie est souhaitable ? La suite de notre travail tâchera d'apporter de nouveaux éléments de réponse.

### *Effets de décentralisation et politique d'autonomie*

La décentralisation du pilotage scolaire, qui a vu la prise d'importance du niveau établissement, est le produit d'un processus long et finalement peu planifié.

Le passage d'un établissement public national à un établissement public local (EPLE) est le fruit d'un processus entamé depuis plus d'un siècle. La démarche de décentralisation se déroule dans des conditions particulières, aux contours relativement flous. L'ambition de transférer des compétences à d'autres échelons que le national est ancienne. La première rupture avec la nationalisation gaulliste de l'éducation démarre après la fin de la Seconde Guerre mondiale, avant laquelle une grande partie de l'éducation et de la formation dépendaient d'instances locales, notamment des communes et des chambres des métiers. Cependant les limites territoriales, et le périmètre de compétences sur lesquels doit porter la décentralisation, divergent d'une ambition politique à l'autre. L'objectif visé est en effet relativement poreux aux visions politiques portées par les réformateurs institutionnels.

La première affirmation de l'autonomie des lycées date de la réforme Leygues (1902) et porte d'abord sur les aspects financiers et administratifs. Leur statut de personnalité morale arrive avec les années 1960, avec la montée des effectifs scolaires. L'Etat a peu à peu nationalisé le système scolaire, afin de l'homogénéiser et de prendre en charge le poids financier et gestionnaire de l'accroissement des effectifs, devenus trop lourds pour les communes ou les congrégations (Lefèvre, Mallet & Vandevoorde, 2004). Cette affirmation du

[14] Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. avec Mallet, D. (1998). Op. cit.

statut particulier des établissements s'est donc faite par à-coups, sans réelle volonté de décentralisation, mais bien en réponse à la poussée de la massification scolaire.

L'autonomie pédagogique arrive, elle, avec la Loi du 11 juillet 1975. La « communauté scolaire » y est consacrée et la Loi affirme la part d'autonomie pédagogique et administrative des lycées et collèges. Cette autonomie est cadrée par le haut et par le bas. Elle prend place entre les directives officielles étatiques et l'adaptation de la politique éducative aux contraintes et besoins locaux. La politique de décentralisation du milieu des années 1980 poursuit dans ce sens, en transformant les établissements scolaires en établissements publics locaux dont les missions restent soumises à la tutelle de l'Etat.

L'objectif de performance désormais assigné aux établissements ces vingt dernières années a conforté cette autonomie. Les établissements sont devenus des acteurs à part entière d'une gestion tripartite de la charge d'éducation. Le transfert des compétences de l'Etat vers le département a pris effet le 1er janvier 1986 et sera suivi de la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, qui consacre la répartition des décisions par tiers : pour l'établissement, pour les collectivités territoriales et pour l'Etat[15]. De manière générale, on constate une redéfinition des rôles dans cette triangulaire. Aussi souhaitons-nous faire quelques remarques sur le rôle des trois catégories majeures d'acteurs de la décentralisation[16].

Pour l'Etat, la décentralisation apparaît peu dans la documentation officielle car le processus est largement admis de tous, dans son existence et dans sa variabilité. Dans ce cadre, il apparaît peu utile de réaffirmer juridiquement son rôle et le fait de donner un cadre commun à tous les effets de décentralisation serait vain. Cette relative absence a pour conséquence une conception large et ouverte de la décentralisation par l'Etat. Cette définition large a bénéficié à une vision de la gestion de l'institution scolaire en termes de management public, avec la recherche de financements externes notamment. Le désengagement financier est contre balancé par un recentrage de l'Etat sur la pédagogie qui s'explique de manière mécanique. Le transfert de la gestion matérielle et de fonctionnement vers les collectivités territoriales a vidé l'action centrale de tous ces éléments.

[15] La répartition des attributions est claire : gestion du patrimoine aux collectivités locales, action éducatrice et gestion du personnel à l'Etat, avec des compétences partagés (planification scolaire). L'établissement s'inscrit au cœur de cette architecture. Il devient l'établissement public local d'enseignement : le poids de cette dénomination vient acter les nouveaux liens institutionnels qui unissent l'établissement avec une collectivité locale. A noter que ce tripartisme n'est pas toujours clairement perçu par le public (scolarisés, parents d'élèves et opinion public) comme le soulignent Etienne Lefèvre, Daniel Mallet, Pierre Vandevoorde. Ces derniers parlent même de « révolution silencieuse » au sujet de la progressive prise d'autonomie des établissements en France. Lefèvre, E., Mallet, D. et Vandevoorde, P. (2004). Op. cit. (p. 51).

[16] Sur les nouveaux rôles des acteurs de la décentralisation scolaire voir également Durand-Prinborgne, C. et Fialaire, J. (dir.). (1997). Op. cit. (p. 65).

Au niveau des collectivités territoriales, le processus de décentralisation s'est accompagné de craintes de différentes natures, comme le manque de financements ou le manque de légitimité et de compétence. Il est également apparu comme un moyen déguisé pour l'Etat d'asseoir sa suprématie (Van Zanten, 2000). Parmi les nouvelles tâches dévolues aux collectivités territoriales par la décentralisation, il y a ce qui était prévu et ce qui, aujourd'hui, fait l'objet d'arrangements singuliers. L'intervention auprès des familles, par la région ou le département, fait partie de ces rôles faiblement définis que les collectivités territoriales effectuent sans réelle concertation ni retour d'expériences.

La lenteur et le manque de volontarisme de l'Etat à réaliser l'autonomie des établissements a encore des conséquences. Ainsi les politiques nationale et territoriale n'intègrent pas toujours l'autonomie des établissements. Au-delà de l'autonomie, c'est la personnification de l'établissement qui s'impose. Que cette personnification se donne à voir par le prisme de la recherche (« effet d'établissement »[17]) ou du droit (personne morale de droit public).

Une autre conséquence du changement de topographie étatique porte sur l'émergence d'une nouvelle « classe » de manager éducatif. Le passage des établissements au statut d'EPLE avec la Loi de 1983 correspond à une extension du domaine de compétence et d'action des établissements et, par ricochet, au développement de l'évaluation et du contrôle sur ces mêmes établissements. Les nouvelles évaluations mesurent, entre autres, la capacité ou non des chefs d'établissement à s'emparer de cette nouvelle autonomie. Le premier mouvement institutionnel de décentralisation a eu pour conséquence une évolution de la formation des cadres en éducation (chefs établissement, mais aussi inspecteurs d'académie) vers un management éducatif et une prise d'importance du niveau académique (Rault, 2008). L'ouverture du champ de leurs compétences pousse les nouveaux « managers éducatifs » à se former à une polyvalence inédite. L'autonomisation des établissements ne donne pas lieu pour autant à une spécialisation de ces derniers. Plus les établissements bénéficient d'autonomie, plus les domaines de compétences sont larges dans l'exercice de cette autonomie[18]. A titre d'exemple, le décret du 30 aout 1985 définit le chef d'établissement comme « à la fois fonctionnaire de l'Etat et directeur d'établissement public ». Les chefs d'établissement incarnent ce nouveau contrat des établissements avec l'Etat : « Organe

[17] Cousin, O. (1993). L'effet établissement, construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie, vol. XXXIV*. (pp. 345-419) ; Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie, n° 108, 1994*. (pp. 91-137).

[18] Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques. (1995). Op. cit. (p.64).

exécutif de l'établissement, mais aussi représentant de l'Etat en son sein » comme le note Pelpel[19].

La relation qui lie l'établissement à l'Etat repose donc sur une nouvelle notion de contrat dans laquelle, si l'Etat fixe les grandes lignes, les groupes d'individus agissant dans les espaces locaux et au niveau intermédiaire interprètent et adaptent le cadre général. Cette nouvelle relation contractuelle a permis aux établissements locaux de prendre en compte leurs logiques internes dans le pilotage de leurs actions de terrain.

## 1-2 L'établissement s'organise sur la base de logiques qui lui sont propres

Les paragraphes suivants s'intéressent aux effets de la décentralisation sur l'autonomie de l'établissement, à travers deux de ses conséquences que sont la mise à distance du ministère de l'Education Nationale et la prise en compte des logiques propres à l'établissement dans son fonctionnement.

### *Répartition de l'autonomie*

Dans notre perspective, l'autonomie est un pouvoir borné dont la répartition est l'objet de rapports de force et n'est jamais totalement stabilisée dans le temps. Par conséquent, la part d'autonomie de l'échelon de l'établissement n'a de sens que comparée à la part d'autonomie des autres échelons de l'organisation scolaire.

En premier lieu, et comme ce travail vient de le souligner, les établissements sont dans une double dépendance à l'égard de l'Etat et des collectivités locales[20]. Ces dernières ont une influence sur l'organisation d'activités complémentaires et sur la gestion des transports scolaires. De même, l'Etat et les collectivités locales ont une influence conjointe sur la création et la suppression d'EPLE[21].

L'étude des systèmes de plusieurs pays membres de l'OCDE montre que, pour l'enseignement public et quel que soit le degré d'enseignement, « la moitié des décisions sont

[19] Préface de Patrice Pelpel dans Rault, F. (2008). *Les responsabilités du chef d'établissement scolaire*. Paris : ed. Weka.

[20] Pour une présentation juridique détaillée des termes de cette dépendance, voir Lefèvre, E., Mallet, D. et Vandevoorde, P. (2004). Op. cit. (pp. 31-39).

[21] Néanmoins, une création correspond le plus souvent à une fusion entre un établissement professionnel et un établissement général et technique donnant naissance à un lycée polyvalent. De plus, elle est le résultat d'une modification de la carte scolaire et d'une modification dans la nomenclature nationale des établissements.

prises en toute autonomie, environ 15% en concertation avec un autre niveau du système, et 30% dans un cadre fixé par un niveau supérieur »[22]. Par conséquent, une part importante des décisions se prend en autonomie. Pour autant, l'Etat fixe souvent le cadre des décisions autonomes prises par les établissements. Il faut donc surtout y voir une forte intégration de l'organisation de l'enseignement.

Les décisions relatives à la mise en place des TPE dans l'établissement s'inscrivent dans ce contexte de décisions nationalement cadrées et localement interprétées. Les établissements ont effectivement pris des décisions ou procédé à des arbitrages sur les modalités d'intégration du dispositif dans l'enseignement général, mais ces décisions l'ont été dans la cadre de la loi nationale. Les observations faites pour les pays de l'OCDE vont dans ce sens puisque la prise de décisions au niveau de l'établissement y porte majoritairement sur l'organisation pédagogique[23].

Aussi, au plan juridique, la marge d'autonomie dont dispose l'établissement, du fait de son statut de personne morale de droit public qui gère un service public, ne doit-elle par être confondue avec une quelconque indépendance. On en trouve une illustration dans les finalités de l'EPLE : « l'établissement public d'enseignement, collège ou lycée, est […] astreint à se tenir dans les limites du contenant de son autonomie, comme aussi à lui donner le contenu qui en est attendu. »[24]. De même, si le dispositif CLAIR[25] vise bien un passage de l'autonomie à l'indépendance via une prise d'importance du chef d'établissement, les oppositions que suscite le projet laissent présager un calendrier long avant que l'établissement scolaire devienne une entité réellement indépendante.

Ce cadre d'autonomie d'organisation de l'établissement induit, selon nous, un questionnement sur le rapport des professionnels de terrain à leur ministère de tutelle[26].

Tout d'abord, pour ces acteurs, le ministère est une entité lointaine. Depuis l'établissement, les enseignants peinent à identifier les acteurs institutionnels. Les relations apparaissent distendues : « parfois on est écouté, parfois, parfois non » note une enseignante de notre population[27]. Un manque d'écoute et d'échange qu'un autre enseignant, Marc[28],

[22] Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques. (1995). Op. cit. (p.62).
[23] Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques. (1995). Op. cit.
[24] Lefèvre, E., Mallet, D. et Vandevoorde, P. (2004). Op. cit. (p.46)
[25] Le programme Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation, et la réussite a été mis en place à titre expérimental en 2010 et doit être étendu à la rentrée 2011. Ce programme prévoit pour les établissements des innovations en matière de pédagogie (continuité avec le primaire et préparation aux études supérieures, mise en place de projets interdisciplinaires) , de vie scolaire (renforcement de la communauté de vie scolaire) et de gestion des ressources humaines (sur le recrutement et la gestion des carrières, l'accompagnement et la formation et aussi sur les évaluations). Sur ces derniers points, ce programme est à l'image de ce qui a été mis en place dans la fonction publique hospitalière suite à la loi HPST, dite loi Bachelot en 2009, via laquelle les directeurs d'établissement hospitalier ont vu leur rôle redéfini dans le sens d'une plus grande capacité de décisions.
[26] Ballion, R. (1993). *Le lycée, une cité à construire.* Paris : Hachette éducation.
[27] Enseignante de lettres et d'histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.

explique par le manque de marge d'action des acteurs intermédiaires. Marc parle ainsi de « carcan » et de « rigidité » auxquels est soumis le rectorat. De plus, dans une double logique de réduction de l'emprise locale du ministère de l'Education Nationale et de prégnance des problématiques de l'établissement, les acteurs institutionnels identifiés sont le rectorat et l'administration de l'établissement. Avec des relations plutôt unilatérales en faveur du rectorat :

> « Avec la dotation horaire déterminée en début d'année par le rectorat, vous avez tant d'heures et il faut rentrer dans l'enveloppe. Si vous en demandez plus, [...] ou si vous proposez une autre façon de répartir les heures, à ce moment là, on refuse de vous écouter. Il n'y a pas vraiment d'écoute, parce que le rectorat, il applique la politique du gouvernement. »[29]

Difficile alors de proposer une action crédible quand l'émetteur de cette action n'est pas clairement identifié par le récepteur visé. Toutefois, l'éloignement du ministère perçu par les acteurs de terrain n'est pas forcément un frein à l'action locale. La réponse aux logiques propres de l'établissement l'emporte sur le suivi et la lisibilité des politiques nationales. Il semble que la logique des propositions gouvernementales issues du champ politique, ou des propositions institutionnelles issues de l'administration académique, échappe partiellement aux acteurs de terrain.

Aussi, l'adaptation du cadre légal se fait-elle sur la base de logiques propres à l'établissement, conférant à l'établissement le caractère d'une organisation toujours singulière.

## *Une organisation singulière*

La singularité de l'établissement repose sur l'utilisation de moyens d'autonomie et la prise en compte de considérations propres à l'établissement dans la conduite de la politique locale. Elle conduit à l'élaboration de logiques internes à l'établissement reposant, avant tout, sur des enjeux et des temporalités contextualisés.

### *Logiques internes de l'établissement*

En plus de son appartenance à un grand ensemble éducatif national, l'établissement s'inscrit dans un espace et une histoire qui lui sont propres[30]. Les logiques locales auxquelles notre travail se réfère ici sont à rapprocher des logiques d'action décrites par Draelants (2006). Son analyse des logiques locales repose sur plusieurs entrées, dont fait partie la position de l'établissement au sein de son espace local d'interdépendance. Nous venons de le

[28] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[29] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[30] Garant, M. (1991). *La gestion d'établissements scolaires: logiques d'action. Enquête dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone.* Université catholique de Louvain. (Thèse).

voir avec la répartition de l'autonomie, et l'identité organisationnelle de l'établissement. A noter que ce travail se réfère à une définition empruntée et non empirique des logiques internes des établissements. En effet, notre clef d'entrée dans la réalisation de notre terrain a été les enseignants, et non l'établissement dans lequel ils exercent. Autrement dit, les entretiens ont été menés auprès d'enseignants indépendamment de leur établissement d'exercice. Aussi faisons-nous référence à des tendances organisationnelles générales, au sein de l'ensemble du système éducatif, et non à des idéaux-types ethnologiques élaborés à partir de notre terrain.

Le temps de l'établissement est celui de la quotidienneté, ce qui comporte des avantages et des inconvénients. L'établissement est ainsi assimilé à « la vie de tous les jours »[31]. Ce qui compte dans l'établissement relève donc en partie de l'urgence et d'une vision à court et moyen terme. Les problèmes, ou questions d'organisation, réglés à l'échelle du lycée sont de deux ordres. Ils concernent soit des problématiques localement contextualisées :

> « Il y a un conseil d'enseignement vers la fin de l'année avec le chef d'établissement, […] on discute de choses assez matérielles en général : dans quelle salle les fenêtres ne ferment pas, combien il va y'avoir d'heures par discipline l'année d'après. Alors parfois ça peut arriver que les propos soient un peu fermes parce que les relations sont mauvaises, ça peut être le cas, mais c'est assez technique. »[32]

Soit l'application locale de problématique générale :

> « Je vois par exemple avec la Dotation Horaire Globale, la DHG, […] le problème général c'est qu'on a pas assez de temps, on a pas autant d'heures que l'on voudrait et puis le problème local, à ce moment-là c'est que vu les heures qu'on a qu'est-ce qu'il faut essayer de sauvegarder au maximum. Ce n'est pas la même chose dans tous les établissements, par exemple nous on est un établissement où il y a pas mal d'options et c'est vrai qu'on essaye un maximum de sauvegarder ces options, parce que ça donne un éventail de possibilités aux élèves et puis il y a quand même des postes qui sont en jeu et ça c'est des problèmes un peu locaux, dans le cadre de l'établissement. »[33]

Ces deux ordres contextuels fondent l'organisation mise en place dans l'établissement. Ils constituent le système de contraintes propres à l'établissement et aux décisions prises en son sein.

Par ailleurs, il apparaît que la personnalité du chef d'établissement contribue de manière importante à rendre l'établissement unique :

[31] Gabou, enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.
[32] Manou, enseignante d'histoire-géographie en lycée général, ENTRETIEN # 11.
[33] Gabou, enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.

> « Le chef d'établissement comme elle aimait bien régner, en fait, en maître, c'était elle qui choisissait les équipes. Elle disait clairement que c'était son domaine et, donc, quand on avait tendance à demander à travailler avec tel ou tel collègue on était à peu près sûr de ne pas l'avoir […]. Ici, je pense pas que ça soit ça. »[34]
>
> « J'ai eu des chefs d'établissements avec qui ça a bien collé, mais alors, le dernier ça a été violent, très, très violent. »[35]

La personnalité du chef d'établissement est un facteur important du mode de gestion et de coordination de l'activité professionnelle au sein de l'entité établissement. Les moyens de traduction de la politique nationale par le chef d'établissement sont multiples. Ils concernent les effectifs de classe, le choix de maintien ou non d'option ou encore la création de poste.

La possibilité de disposer de ces outils organisationnels dans un objectif de personnalisation de la politique locale est décrite comme tributaire de la personnalité du chef d'établissement. Il y a ainsi les chefs d'établissement qui « aiment régner » (Manou[36]), ceux qui « relancent les professionnels [enseignants] face aux difficultés » (Sandrine[37]), « ceux qui s'intéressaient aux élèves […] et puis, inversement il y en a eu d'autres qui [sont] pour les statistiques » (Louise[38]). Il apparaît que, plus qu'une traduction de la personnalité du chef d'établissement, il s'agit d'une lecture, par les enseignants concernés, des actions portées par le responsable administratif. La personnalité du chef d'établissement joue dans le sens d'une grille de lecture *a posteriori* de son action, plus que comme une explication de l'origine des projets entrepris dans la structure établissement. Au-delà des traits de caractère du chef d'établissement, c'est la nature des relations entretenues avec ce dernier qui ont une réelle influence sur le *modus vivendi* en vigueur dans l'organisation. D'autres outils, plus objectifs permettent à l'établissement de se distinguer.

#### *Marge de manœuvre du Conseil d'administration de l'établissement*

Au sein de l'établissement, le Conseil d'Administration (CA), où siègent les personnels administratifs, les représentants des collectivités territoriales de rattachement et les représentants des personnels et des usagers, obtient des compétences pédagogiques et éducatives à partir de 1969. Cette dotation s'inscrit dans le mouvement d'autonomisation prudente des établissements sur le plan pédagogique. Dans les faits, c'est en amont du CA que se dessine la marge de manœuvre des équipes administratives et pédagogiques.

Le CA n'est pas à proprement parler le lieu où se dessine le mode de gestion et de coordination des acteurs dans l'établissement. Le CA reste un exercice formalisé et peu

[34] Manou, enseignante d'histoire-géographie en lycée général, ENTRETIEN # 11.
[35] Responsable syndical, ENTRETIEN # 15.
[36] Enseignante d'histoire-géographie en lycée général, ENTRETIEN # 11.
[37] Enseignante de mathématique en lycée et collège privé, ENTRETIEN # 1.
[38] Enseignante en Sciences Economiques et Sociales (SES) en lycée, ENTRETIEN # 3.

dynamique. Il s'agit plus d'une formalité que d'un espace d'échange où chaque catégorie d'acteurs représentés débat ensemble, à partir de sa perspective propre. Le véritable rôle du CA se joue lors des réunions préparatoires. La réunion du CA enregistre plus qu'elle ne stimule la décision. Aussi, l'importance du rôle du CA de l'établissement porte-t-il plus sur la coordination de l'action locale que sur la définition de cette dernière.

Le CA apparaît cependant comme le *medium* qui articule la politique gouvernementale avec son application sur le terrain :

> « Dans un CA ce sont des questions extrêmement complexes, qui portent sur le temps de travail, sur la répartition du service. Justement ce n'est pas toujours évident d'arriver à articuler les idées qui sont universelles et, évidemment, la réalité sur le terrain, dans le lycée. Ça on y parvient que dans la mesure où, justement, on est très présent sur le terrain. C'est pour ça qu'on est plusieurs parce que chacun a une perception. Par exemple, au niveau de ce qu'on appelle la dotation horaire, c'est évident que moi je vois comment ça marche dans ma discipline, parce que je sais le nombre d'heures d'enseignement dans ma discipline, si on dédouble, si on dédouble pas. Je demande à différents coordinateurs, en anglais en sciences naturelles,…de me faire des fiches pour que j'ai les idées claires. Quand je suis au CA, j'ai sous les yeux les différents mémos que m'ont préparé les collègues. Donc on passe à la fois d'un débat très, très abstraits, et souvent les grèves se font sur la laïcité ou le chômage, et au niveau du CA, la coordination, c'est uniquement concret. »[39]

Pour l'un des responsables syndicaux rencontrés, c'est la capacité de choix d'orientation dans l'application des directives institutionnelles qui fait du CA un moyen d'autonomie de l'établissement : « le travail au conseil d'administration, sur les postes qui sont supprimés, sur les choix qui sont faits en matières de classes, […] je pense qu'on a vraiment des choix, on a vraiment des choix sur les établissements. » [40].

Pour autant, l'utilisation de l'autonomie permise par le statut d'EPLE est très inégale d'un établissement à l'autre[41]. L'utilisation du CA comme moyen de mener une politique d'autonomie ne se vérifie pas pour tous les établissements. Cet usage du CA comme moyen majeur de coordination de l'action semble propre à notre échantillon. Les décisions du CA, ou celles du conseil d'enseignement, ont peu d'impact sur l'action car elles sont apparentées aux produits d'une réunion routinière et formelle, et donc sans enjeux, ni actes.

La Dotation Horaire Globale (DHG) est également un moyen de gestion autonome dont se sont saisis les établissements. Si elle vient appuyer la localisation de l'action de l'établissement, elle est également une contrainte. La descente de la DHG au niveau des établissements en a modifié les règles d'application. L'ancienne DHG comprenait une dotation

[39] Marc, enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[40] Responsable syndical, ENTRETIEN # 16.
[41] Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : INRP. (p.13)

par niveau et par classe, tandis la nouvelle forme de la DHG est désormais globale à l'ensemble des niveaux et classes. La recherche de « compte rond » par les établissements, les pousse à supprimer les options les plus rares et les demi-classes les plus spécialisées. Moyen d'autonomie donc, mais autonomie fortement orientée. Au final, l'autonomisation ne distingue pas les établissements entre eux, mais les incitent à agir de manière à se fondre dans un modèle général lisible et rentable pour l'administration académique et le public. La DHG permet à la fois une vraie souplesse mais prend également le risque de dé-singulariser la gestion des établissements.

Le présent chapitre se positionne à l'échelle de l'établissement. Par conséquent, dans un premier temps, c'est la place de ce dernier par rapport à l'espace institutionnel, à savoir le rectorat et l'administration centrale qui fut pertinente. Dans la suite de ce chapitre, nous souhaitons étudier les acteurs pédagogiques qui composent l'organisation de l'établissement. Notre parti-pris de traiter ici des enseignants se justifie par le fait qu'ils sont au centre de notre problématique. *In fine* ce sont eux qui conditionnent la réception du dispositif.

# 2. Les enseignants dans leur établissement

Dans notre travail de recherche, nous insistons sur la manière dont les enseignants qui travaillent dans l'établissement participent à l'organisation de l'activité professionnelle dans l'espace local. Dans la partie qui suit, il sera donc question des caractéristiques de la coordination au sein de l'équipe pédagogique, ainsi que de l'autonomie dont les enseignants disposent, et de celle dont ils s'emparent.

## 2-1 Entre collaboration ponctuelle et simple cohabitation

La question des relations entretenues au sein d'une même équipe pédagogique est importante pour notre objet car les TPE reposent sur une coordination entre enseignants. Ce travail en équipe, bien qu'encouragé dans les textes, est, nous le verrons, très relatif dans l'établissement. Par rapport à notre objet pluridisciplinaire, la question qui se pose est donc celle des obstacles au travail collaboratif entre enseignants.

### *Affirmation de l'appartenance disciplinaire et réassurance collective*

Au même titre que d'autres organisations sociales[42], l'établissement se compose de sous-groupes internes. Les buveurs de thé, les buveurs de café et les professeurs de mathématique de Dutercq[43] en sont un exemple bien décrit. Les échanges entre enseignants de mêmes cercles prennent majoritairement la forme d'aide ou de soutien logistique aux nouveaux titulaires. Plus précisément, il s'agit le plus souvent d'une aide à l'élaboration des premiers cours, et plus rarement de l'invitation des jeunes enseignants a assister aux cours dispensés par des enseignants plus expérimentés. Le cas de Sandrine[44] est exemplaire à ce titre. Pour sa première rentrée, les collègues de Sandrine lui ont non seulement indiqué le contenu des premiers cours mais ont également planifié l'organisation de son travail : « ils m'ont aidé pour me dire jeudi c'est la rentrée, tu devrais faire ça et le vendredi tu feras ça et après tu auras le week-end pour travailler ». Les TPE ont été l'occasion de soutien pédagogique entre collègues. Ils ont « bien aidé les échanges » pour Maryse car « l'élève prend un sujet et est suivi par deux, voire trois, profs » qui se réunissent dans l'établissement « pour travailler avec les élèves »[45]. De même Caroline et Liliane[46], parlent d'« un bon travail d'équipe » à l'occasion de la réalisation de TPE.

Néanmoins, la coordination entre enseignants se fait historiquement entre collègues d'une même discipline[47]. Cette première forme de travail collaboratif a pour objectif un alignement disciplinaire en vue de l'examen final. Les enseignants ayant en charge des classes dans lesquelles sont organisés des examens communs doivent « avoir suivi une progression commune reposant sur une consultation permanente » des enseignants entre eux (Liliane[48]). Notons que ce travail de coordination des cours au sein d'une même discipline reste de l'ordre de l'informel. Lorsque Manou[49] était « coordinatrice en Histoire », aucun statut n'était formellement associé à cette tâche, ce qui fait dire à cette enseignante qu'il s'agissait là « de quelque chose de pas reconnu véritablement ».

---

[42] Nous pensons aux études sur le monde hospitalier : Friedson, E. (1984). *La profession médicale*. Paris : Payot. (Traduction française) ; Peneff, J. (1992). *L'hôpital en urgence : étude par observation participante*. Paris : Métailié ; Sainsaulieu. I. (2007). *L'hôpital et ses acteurs : appartenances et égalité*. Paris : Belin. Mais aussi à la Caisse d'Allocation Familiale étudiée par Vincent Dubois, Dubois, V. (2003). *La vie au guichet. Relations administratives et traitement de la misère*. Paris : Economica. (rééd.). Ou encore à la police étudiée par Benoit Dupont, Dupont, B. (2002). *Construction et réformes d'une police : le cas australien*. Paris : L'Harmattan.

[43] Dutercq, Y. (1993). *Les professeurs*. Paris : Hachette Éducation. (p.82).

[44] Enseignante de mathématique en lycée et collège privé, ENTRETIEN # 1.

[45] Enseignante d'histoire-géographie en lycée général, ENTRETIEN # 13.

[46] Respectivement enseignante d'espagnol en collège (ENTRETIEN # 2) et enseignante de lettres en lycée général (ENTRETIEN # 4).

[47] Périer, P. (2003), Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000. Les Dossiers, *D.E.P.- Ministère de l'Éducation nationale, n° 145*.

[48] Enseignante de lettres en lycée général, ENTRETIEN # 4.

[49] Enseignante d'histoire-géographie en lycée général, ENTRETIEN # 11.

La difficulté de dépasser le champ disciplinaire est pourtant soulignée par une responsable syndicale :

> « Souvent c'était difficile de travailler avec l'autre, parce que justement, souvent c'était répulsif. On avait choisi cette discipline, par opposition à telle autre. On n'était pas prof de physique comme on avait souhaité ne pas être prof de maths. […] Il y avait un côté attraction ou répulsion et quand c'était de la répulsion, c'était pas évident du tout d'aller vers d'autres disciplines et la connaissance d'autres disciplines. »[50]

Ici l'association d'un enseignant à sa seule et unique discipline joue comme rempart au travail interdisciplinaire. La prégnance du disciplinaire est alors l'expression d'un choix qui doit être réaffirmé. La même responsable syndicale poursuit : « c'était aussi la question de la mise en commun de deux disciplines. […] ces questions là [sont] aussi d'ordre de la reconnaissance de l'autre ». Plus que d'un repli disciplinaire, il s'agit donc pour l'enseignant d'affirmer son appartenance disciplinaire individuelle en mettant à distance les dispositifs transdisciplinaires. Dans ce contexte ces derniers sont perçus comme une intrusion d'une matière par rapport à une autre.

Cependant, la présence d'un collègue d'une même discipline n'est pas une condition exclusive de l'entraide entre collègues[51]. Le travail collaboratif transdisciplinaire peut se faire ponctuellement autour de projets communs :

> « Ça m'est arrivé une fois en Seconde avec un collègue de français. […] On avait décidé de faire une sortie au musée d'Orsay, et donc on avait fait un travail en parallèle. Alors, c'était pas vraiment un TPE dans le sens TPE, c'était plus un travail qui concernait d'avantage toute la classe, plus qu'un travail de petit groupe. Mais on avait travaillé en parallèle sur *L'œuvre* de Zola, qui est un roman sur la peinture. […] Ça avait abouti à cette sortie au musée d'Orsay. Donc oui, une fois ou deux, ça arrive qu'on fasse un projet de sortie, un travail qui est à cheval sur deux disciplines. »[52]

La lourdeur administrative associée à la mise en place d'un travail en commun entre professeurs d'un même établissement est mise en avant pour justifier la rareté de ces collaborations entre enseignants dans les établissements de grande taille :

> « On travaille de moins en moins en commun là, on a trop de tâches. On arrive de moins en moins à mettre en commun. […] Ça prend du temps, les réunions, parce qu'on a un proviseur qui fait plein de réunions…les convocations en stage, les conseils d'administration, on est dans les commissions permanentes, enfin on est un peu partout et finalement on a de moins en moins de temps pour mettre en commun. C'est

[50] Responsable syndical, ENTRETIEN # 16.
[51] Périer, P. (1996). *Les nouveaux enseignants du second degré sortis des instituts universitaires de formation des maîtres en 1993.* Vanves : Direction de l'évaluation et de la prospective.
[52] Enseignante d'histoire-géographie en lycée général, ENTRETIEN # 11.

> dommage. Alors on essaye de se voir en dehors du lycée, mais ça aussi c'est difficile, ça devient très difficile. »[53].

En effet, l'échange entre collègues, en dehors de toutes considérations disciplinaires, d'âge ou d'affinité, est une activité recherchée des enseignants.

Avant même l'instauration des TPE, cette attente d'échange se cristallise, chez des enseignants rencontrés, autour de la formation continue. Elle est utilisée comme un moyen d'amélioration disciplinaire mais aussi, et surtout, comme un moyen d'échange informel sur le métier. La formation continue est avant tout un outil de communication et de réassurance collective. Dans ces différentes situations, la transmission ou les échanges servent avant tout de réassurance entre enseignants d'une même équipe, mais de génération et d'ethos professionnel différents.

Les enseignants voient également dans l'entretien de cette sociabilité collégiale un moyen de pallier la solitude qu'ils ressentent parfois face à leurs élèves. Sandrine[54] s'est « sentie moins seule » à partir du moment où elle a commencé à entretenir des relations privilégiées avec certains de ses collègues. De même, Brice[55] explique que lui et ses collègues ont pu « parler entre [eux] » de la démotivation de leurs élèves une fois le conseil de classe passé. Marina[56] et ses collègues se soutiennent également face aux problèmes de discipline qu'ils rencontrent en classe. La salle des professeurs sert d'exutoire dans ce cas (Dutercq, 1993). Il semble que la recherche de contact avec les autres enseignants soit animée par une volonté de « casser cette solitude du prof », comme l'exprime Sandrine[57]. Un autre enseignant[58] rejoint cette perspective lorsqu'il justifie l'entretien de relations professionnelles par le fait, qu'ainsi, les enseignants ne sont pas « repliés sur eux-mêmes ». Au contraire, ces derniers entretiennent des relations intenses. La recherche d'échanges entre professionnels, d'ailleurs commune à d'autres professions[59], ne porte pas tant sur l'aspect disciplinaire ou transdisciplinaire que sur la possibilité de partager les contraintes du métier et la dégradation de l'image sociale de leur profession.

Cette attente est pourtant contredite par les comportements enseignants. Pour ces derniers, l'appartenance à la même équipe pédagogique se fait la plupart du temps sur le mode de la cohabitation.

---

[53] Enseignante de lettres et d'histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.
[54] Enseignante de mathématique en lycée et collège privé, ENTRETIEN # 1.
[55] Enseignant d'histoire-géographie en lycée professionnel, ENTRETIEN # 6.
[56] Enseignante de biologie au collège, ENTRETIEN # 5.
[57] Enseignante de mathématique en lycée et collège privé, ENTRETIEN # 1.
[58] Enseignant d'histoire-géographie en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.
[59] Demazière, D. et Mercier, D. (2003). La tournée des facteurs : normes gestionnaires, régulation collective et stratégies d'activité. *Sociologie du travail, avril 2003, vol. 45, n° 2.* (pp. 237-258). Mossé, P, et Paradeise, C. (2003). Restructurations de l'hôpital ; recompositions des hôpitaux : réflexions sur un programme. *Revue française des affaires sociales, juillet-septembre 2003, vol. 57, n° 3.* (pp. 143-155). Karpic, L. (1995). *Les avocats entre l'Etat, le public et le marché XII$^{ème}$-XX$^{ème}$ siècle*. Paris : Gallimard.

### *Un espace de travail individualisé*

Selon nous, le constat d'une simple cohabitation des enseignants dans leur établissement est le produit d'occasions non saisies. D'un côté, plusieurs éléments vont dans le sens d'une présence de leviers permettant aux enseignants de se constituer en un groupe homogène au sein de l'établissement. D'un autre coté, les acteurs pédagogiques ont une faible conscience de faire partie de l'établissement en tant qu'organisation. Plusieurs éléments expliquent cet écart.

L'ancienne génération d'enseignants porte encore le discours de type « prédestination » où seules comptent les qualités individuelles pour être un bon, ou mauvais, professionnel de l'enseignement[60]. Ces enseignants expérimentés se montrent réticents à donner des conseils aux jeunes nouvellement entrés dans le métier. De manière plus générale, une spécificité de l'activité enseignante consiste en la dévalorisation de l'importance des collègues dans la mutualisation des savoirs et des pratiques. Cette défiance à l'égard de la mutualisation provient d'une forte croyance en la faiblesse de rationalisation possible des pratiques professionnelles enseignantes. Cette faible croyance est elle-même due à l'association des pratiques enseignantes aux traits de caractères de celui qui enseigne. Nous sommes donc en présence d'un phénomène auto-entretenu.

Autre frein au travail collaboratif, en lien avec l'appartenance générationnelle, la plus ou moins grande difficulté à accéder à une même position du fait de parcours de formation différents. Aux yeux des plus anciens, l'accession à des positions valorisées se fait en faveur des nouvellement entrés dans le métier, dévalorisant dans le même temps leur propre parcours. Effectivement, en fonction des besoins en enseignants, l'investissement des uns et des autres n'est pas aussi important à position égale. L'hétérogénéité du recrutement peut compromettre l'unité de formation. Elle est nuisible à la constitution en « corps » unifié, construit sur une expérience commune des parcours scolaires et de la formation professionnelle. Ces effets de positions sont particulièrement éclairants sur les comportements de refus à l'élaboration de projet collectif, ainsi que pour comprendre la nature des relations à l'administration. Le manque de soutien des anciens aux jeunes enseignants pour des raisons de différences de parcours n'est pas le seul obstacle au travail collaboratif supposé par les TPE.

En effet, il apparaît clairement que, comme le souligne Hirschhorn (1993), appartenir à la même génération enseignante ne suffit pas à créer une connivence opératoire. L'existence majoritaire d'une même classe d'âge au sein du corps enseignant ne produit pas

[60] Rayou, P. et Van-Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard. (p. 139).

mécaniquement un effet de génération. Cet effet nécessite que les individus partagent une même expérience et qu'elle se constitue en patrimoine de références communes[61]. Or, au sein d'un même établissement une multitude de figures enseignantes possibles coexistent[62]. A nouveau, l'expérience commune d'événements historiques par un même groupe ne suffit pas à les souder, encore faut-il qu'ils s'y réfèrent dans les mêmes termes. Au-delà d'éventuels clivages générationnels, les équipes pédagogiques manquent donc de référence à un modèle commun, qui servirait l'organisation en collectif de l'équipe pédagogique.

De plus, hormis l'appartenance générationnelle, plusieurs autres éléments sont un frein au développement d'une conscience collective pour les enseignants d'un même établissement.

En premier lieu, leur formation les prépare à « faire classe », mais peu à être un élément d'un ensemble. Elle reste essentiellement disciplinaire et les savoirs didactiques transmis sont contextualisés à l'espace de la classe. De même, « faire classe » suppose un isolement propre aux conditions de travail. Bien entendu, la mobilité enseignante en début de carrière a, elle aussi, pour conséquence de limiter les relations collégiales à des échanges superficiels. En second lieu, l'organisation même de l'établissement est peu propice à l'implication des enseignants. Par exemple, le découpage de l'emploi du temps des enseignants les isole les uns des autres. La majeure partie de leur temps dans l'établissement est consacrée à faire cours, sans que des espaces d'échanges entre professionnels soient prévus.

La grande majorité des enseignants rencontrés ne se montrent donc jamais leurs cours. Louise[63] relève qu'il y a une grande étanchéité entre professeurs de ce point de vue. Avec les autres professeurs, cette dernière n'aborde ni le contenu de ses cours ni comment ils se déroulent. À propos de ce même sujet, Brice[64] dira qu'il ne « le fait pas du tout, du tout, du tout ». Dans ces exemples, la classe représente l'espace « privé » de l'enseignant et, par conséquent, ce dernier communique peu à ce sujet avec les autres enseignants. A nouveau les échanges entre enseignants s'effectuent dans des espaces communs de sociabilité (les couloirs, la salle des professeurs, la machine à café, *etc*.) et portent sur l'exercice général du métier, plus que sur des points pédagogiques précis de celui-ci. Il pourrait s'agir d'une autre dimension de la « solitude du prof » mentionnée plus haut.

[61] Comme ce fut le cas pour les participants aux événements de Mai 68.
[62] Par exemple les modèles proposés par Hirschhorn : celui du magister, le modèle du pédagogue et celui de l'animateur. Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris : P.U.F.
[63] Enseignante de SES en lycée général, ENTRETIEN # 3.
[64] Enseignant d'histoire-géographie en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.

Ceux-ci sont, comme l'indique Brice, « seuls maîtres à bord »[65] dans leur classe. L'échange des cours reviendrait à donner à voir le versant intime des pratiques du professeur. Or, exposer cette intimité comprend le risque d'être jugé par les autres enseignants de l'établissement. Dans les entretiens, à la question de l'éventuelle présence d'un autre enseignant pendant les cours, plusieurs enquêtés expliqueront que « cela ne se fait pas » (Louise, Caroline, J.F. et Gabou[66]). La présence du tuteur ou d'un inspecteur est acceptée car le jugement des pratiques fait partie de leur mission institutionnelle : leur rôle, et raison d'être, est d'évaluer les compétences professionnelles de l'enseignant. Mais, dès lors qu'il y a équivalence statutaire entre observateur et observé, le regard d'un tiers devient problématique. La peur d'un jugement, perçu comme forcément négatif, alimente l'absence d'échange entre les enseignants sur leur manière d'assurer un cours[67].

Leur attachement à cette indépendance, et, partant, leur résistance à s'inscrire dans un collectif, est une limite au développement d'un esprit de corps au sein de l'établissement. Il apparaît que l'implication dans l'environnement social et politique du projet d'établissement vient plus tard dans la carrière. La faible implication dans la vie de l'établissement, parallèlement à une volonté de rester informés des décisions des « sphères dirigeantes », explique d'ailleurs le paradoxe apparent de la présence de jeunes enseignants peu impliqués au CA.

Parmi les nouvelles tâches enseignantes, nous soulignons la toute rhétorique tâche de mobilisation de l'équipe enseignante de l'établissement[68]. Cette tâche renvoie à l'obligation, depuis 1981, d'élaborer un projet d'établissement. Le faible intérêt des enseignants à s'y investir peut premièrement se justifier par les difficultés qu'ils rencontrent par ailleurs et la diversité des situations au sein d'un même établissement. Il est également possible de trouver des explications plus générales, qui tiennent notamment à la culture enseignante dans laquelle l'autonomie du professeur dans sa classe tient une place centrale. Une autre raison peut tenir à l'absence d'acteur local (chef établissement ou délégué enseignant) susceptible de fédérer l'équipe autours de cet objectif (Lang, 1999). En d'autres termes, il manque un leadership du côté enseignant. Il apparaît que la figure qui incarne véritablement l'établissement en tant qu'organisation est le chef d'établissement, comme nous l'avons montré plus haut. Le chef d'établissement incarne avant tout le versant administratif de l'organisation scolaire. À ce titre, il dirige l'établissement, sans autorité pédagogique sur les professeurs, et la différence est importante à leurs yeux.

[65] Enseignant d'histoire-géographie en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.
[66] Respectivement enseignante de SES en lycée général (ENTRETIEN # 3), enseignante d'espagnol en collège (ENTRETIEN # 2), enseignant de SES en lycée général (ENTRETIEN # 12) et enseignante de mathématique en lycée général (ENTRETIEN # 9).
[67] Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin. (2ème édition revue et actualisée).
[68] Devineau, S. (1998). *Les projets d'établissements : discours et fonction sociale du discours*. Paris : P.U.F.

Enfin, nous soulignons les difficultés de co-gestion de l'établissement par les enseignants et les figures éducatives non enseignantes[69]. Depuis les années 1970, est apparu, en parallèle des enseignants dans les établissements, un pôle éducatif constitué des surveillants, emplois-jeunes, personnels de santé, *etc*. Les enseignants de notre terrain insistent sur le peu d'échanges, voire le cloisonnement dans certains cas, entre les acteurs pédagogiques et les agents non-enseignants. La division des tâches entre pôle éducatif et pôle pédagogique reste informelle[70]. Les responsabilités des deux pôles restent encore trop transversales[71], avec pour conséquence un brouillage, voire des rivalités, sur les champs d'action de chacun. La cohabitation avec ces nouvelles fonctions éducatives présentes dans les établissements se fait encore souvent sur le mode de la délégation de l'encadrement non pédagogique des élèves à ces emplois périphériques.

Plusieurs éléments individuels et organisationnels expliquent donc les difficultés d'appropriation de leur cadre de travail par les enseignants. Plus que des enseignants de générations différentes, ce sont des visions du système éducatif qui cohabitent, avec plus ou moins de diligence et d'efficacité. L'effet générationnel se surajoute aux différentes visions scolaires au gré des développements en sciences de l'éducation et de leur diffusion au sein du corps professionnel éducatif. Au final, si l'établissement semble pouvoir dépasser le montage composite réalisé à partir de ses logiques propres, à l'échelle des enseignants, la diversité reste un frein à la mise en place d'un travail transdisciplinaire.

Ces nombreux espaces non investis par un travail collaboratif sont autant de possibilités de pratiques professionnelles fondées sur l'autonomie pour l'enseignant. En effet, l'autonomie des enseignants apparaît comme un principe phare dans l'organisation de leurs tâches quotidiennes.

[69] Cadet, J.-P., Grando, J.-M., Labryere, C., Legay, A. et Petrone, J.-C. (1998). *De nouveaux intervenants à l'école : nouveau service, nouvel emploi ? Evaluation du dispositif expérimental de l'aménagement des rythmes scolaires*. Marseille : CEREQ.

[70] Payet, J.-P. (1997). Le "sale boulot" : Division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les annales de la recherche urbaine, n° 75, 1997*. (pp. 19-31) : Kherroubi, M., Peignard, E. et Robert, A. (1997). Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome. *Carrefours de l'éducation, n° 3, janv.-juin 1997*. (pp. 61-74) et *n°6, juill.-déc. 1998*. (pp. 42-62) ; Van Zanten, A., Grospiron, M.-F., Kherroubi, M. et Robert, A. (2002). *Quand l'école se mobilise : les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*. Paris : La Dispute.

[71] Cf. Les fonctions du Conseiller Principal d'Education (CPE) par rapport à celles des surveillants et les rôles de ces deux catégories par rapport aux enseignants. Bouvier, A. (1999). *Le conseiller principal d'éducation au centre de la vie scolaire*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.

## 2-2 De l'autonomie des enseignants

L'autonomie des enseignants a tout d'abord été abordée par les acteurs institutionnels à partir de celle des élèves, sans que cette réflexion centrée sur les élèves conduise, dans un premier temps, à une réflexion sur le sens de l'autonomie pour les enseignants[72]. C'est uniquement de l'autonomie de l'enseignant, face à ses élèves, dans son établissement et par rapport à sa discipline dont il sera question ici. Le traitement de la question de l'autonomie dans une recherche relative à la réception tient au fait que l'autonomie acquise par les établissements scolaires du second degré a renouvelé le contexte de travail individuel des enseignants.

L'autonomie de l'enseignant correspond à un espace entre l'individualité de l'enseignant et les obligations liées à son statut de fonctionnaire, entre travail prescrit et travail réel. Aussi ces derniers ne semblent-ils pas tant avoir gagné en autonomie formelle qu'investi des espaces d'autonomie.

### *Des garanties historiques, juridiques et organisationnelles*

L'indépendance des enseignants est ici entendue comme leur capacité à être autonome. Comme le souligne Hirschhorn[73], différentes formes d'indépendance coexistent au sein du milieu enseignant : indépendance politique, indépendance administrative ou encore vis-à-vis des usagers. Au plan historique et légal, la constitution de la charge éducative comme relevant des prérogatives de l'Etat, et donc de ses mandataires, assurent leur légitimité et leur différence vis-à-vis d'autres formateurs privés. Par ailleurs, les textes législatifs protègent l'indépendance des enseignants vis-à-vis du public scolaire, du pouvoir politique et même du chef d'établissement.

Au quotidien, les enseignants disposent également de la possibilité d'administrer librement une partie de leur espace professionnel. Du fait de la forme même de l'organisation du système scolaire, les enseignants disposent d'autonomie. Celle-ci prend tout d'abord les traits d''une liberté dans la conduite de leur carrière. Le choix de mutation est en effet à considérer comme un moyen de garantir une part d'autonomie aux enseignants. Comme l'illustre le parcours professionnel de Manou, les vœux de mutation sont motivés, en premier lieu, par des contraintes externes au métier :

> « Dans mes mutations j'avais juste formulé deux vœux. Mon premier vœu était un poste ici et il y avait un poste au lycée de M. aussi, parce que je voulais pas m'éloigné

[72] Castany, J. et Meard, J. (2000). L'autonomie de l'enseignant. *Cahiers pédagogiques, mai 2000, n°384*. (pp. 12-38).
[73] Hirschhorn, M. (1993). Op. cit.

> trop de P. où j'habite, donc j'avais demandé que ça. […] Je dois dire aussi pour compléter que, en venant ici quelque part je boucle un peu la boucle parce qu'en fait j'ai fait toutes mes études secondaires, pas ici, à l'époque on mélangeait pas les filles et les garçons, mais j'étais à D., au lycée de jeunes filles. »

Et, en second lieu, pour des raisons propres au monde scolaire :

> « Pourquoi j'ai changé ? Alors parce que la première fois je voulais me rapprocher de mon domicile. Et pourquoi j'ai quitté P. ? Tout simplement parce que 20 ans c'est long dans un établissement. Il me restait trois ans avant la retraite et j'avais l'impression que je risquais un peu de m'installer dans une espèce d'attente qui ne me plaisait pas du tout, et puis il y avait un chef, enfin il y a toujours un chef d'établissement, qui avait une politique que j'approuvais pas et du coup…j'œuvrais pour essayer de bouger les choses, entre autres au CA, sans grand succès. Il y a un moment où on se lasse, et puis surtout j'ai eu l'impression qu'il fallait passer la main aux plus jeunes au niveau syndical et qu'en restant là ça allait être très difficile, parce qu'ils s'appuyaient sur moi et ils n'osaient pas trop prendre d'initiatives. Donc voilà y'a des raisons infor…enfin différentes sortes de raisons. »[74]

Contrairement à ce qui est observable dans d'autres champs professionnels, où la démission constitue bien souvent un ultime recours en cas d'insatisfaction professionnelle, le choix volontaire de changer d'établissement est un outil de gestion de sa carrière par l'enseignant. En milieu enseignant, la mobilité est à considérer comme un instrument majeur de promotion (Barrère, 2002). Rayou et van Zanten[75] soulignent, dans le prolongement de Becker (1963), que la carrière horizontale des enseignants tient une place importante du fait des faibles opportunités de carrière verticale. Cette évolution de carrière horizontale est d'ailleurs propre aux professions pour lesquelles les opportunités de postes supérieurs sont faibles. En effet, l'enseignement offre des possibilités d'évoluer dans l'échelle de responsabilité, de salaire, de prestige ou de pouvoir qui sont peu importantes. La mobilité horizontale, lorsqu'elle porte sur une affectation au sein d'un établissement de meilleur niveau et de plus haute réputation, revêt un caractère symbolique fort, avec pour effet que les enseignants abordent leurs évolutions de carrière de manière subjective, en saisissant des opportunités.

La faiblesse des échanges de pratiques permet également aux acteurs de conserver leur autonomie pédagogique. Comme l'illustre les propos de Marcelle, l'interrogation des pratiques par le partage d'expériences se heurte à une culture enseignante fondée sur une professionnalité individuelle avant d'être collective : « Oui j'en avais fait [des stages de formation], maintenant j'en fais un peu moins parce que, bon je veux pas être prétentieuse

[74] Enseignante d'histoire-géographie en lycée général, ENTRETIEN # 11.
[75] Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004). Op. cit. (p. 179).

mais j'arrive à un point de ma carrière… . » [76]. Par ailleurs, la formation continue est d'abord associée à une pratique militante : « ce sont beaucoup des gens syndiqués qui y vont de toute façon, on se retrouve. C'est quasiment que des gens du SGEN » poursuit Marcelle. Ici la formation continue est associée à une pratique militante, et plus particulièrement pour les militants du SGEN. Il convient ici de s'interroger sur l'opportunité pour l'encadrement intermédiaire de s'appuyer sur ces profils comme levier à l'échange de pratiques. Cette hypothèse de travail suppose de sortir ces pratiques de formation continue du champ syndical, afin de les intégrer véritablement à une professionnalité enseignante générale plus fortement axée sur un échange d'expériences, lui-même favorable à la diffusion d'innovation individuelle. Teisserenc[77] va dans ce sens d'une formation *ad hoc* et nécessaire des acteurs du développement local. Cet auteur souligne l'importance de la professionnalisation de ces derniers afin de les démarquer d'un profil militant moins porteur.

L'autonomie organisationnelle des enseignants repose par ailleurs sur l'organisation en classes de l'enseignement scolaire. La classe représente encore un enclos singulier où les co-intervenants sont rares et leurs avis jamais obligataires[78]. À l'image de l'établissement dans le système scolaire, la classe constitue un espace physique autonome, avec son organisation propre. Si l'enseignant est théoriquement pris dans une logique collective en tant que membre de l'équipe pédagogique, pour l'essentiel de son temps professionnel, il assure la direction d'une classe de manière autonome. L'espace de la classe représente l'espace central de la relation enseignant/élèves. Les changements que sont la massification scolaire et la décentralisation de l'autorité pédagogique ont fait évoluer cette forme scolaire vers un pilotage de type « organisation », c'est-à-dire plus autonome. Ainsi, les classes restent des unités disjointes plus autonomes et de ce fait plus diversifiées d'un cours à l'autre[79]. La forte personnification du métier d'enseignant s'ajoute à la singularité de l'établissement pour rendre chaque cours encore plus unique.

La solitude du professeur devant ses élèves, l'incommensurabilité des cours entre eux et la faiblesse des échanges entre membres d'une même équipe pédagogique sont autant d'éléments qui aménagent de nombreux espaces d'autonomie pour l'enseignant. Le contexte et les conditions d'exercice de leur métier conduisent donc les enseignants à adopter un comportement individuel, au sens d'opposé à collectif. Le rapport distancié des enseignants

[76] Enseignante de lettres et d'histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.
[77] Teisserenc, P. (2002). *Les politiques de développement local*. Paris : Économica. (2e éd.) ; Tapie-Grime, M., Teisserenc, P. et Chevallier, P. (2003). *Professionnels du territoire : l'espace de professionnalisation des développeurs territoriaux en France*. Besançon : Presses du Centre UNESCO de Besançon.
[78] De même que la très faible fréquence des visites d'inspection, en moyenne tous les 7 ans alors même qu'elles doivent logiquement servir de conseils, entrave le développement d'une culture de l'auto-formation chez les enseignants.
[79] Emin, L. et De Peretti, O. (2000). Les ambiguïtés d'une politique de « proximité ». X.Y.ZEP. *Bulletin du Centre Alain Savary, n° 8-9, octobre 2000*. (pp. 9-11).

au ministère laisse la place à des espaces d'autonomie investis par l'enseignant. En effet, le ministère se montre peu prescriptif en la matière et les enseignants estiment ne pas avoir de comptes à rendre à leur autorité nationale. L'autonomie prend alors les traits d'une prise en charge, par les acteurs, des angles morts de l'organisation institutionnelle. Ces derniers exercent leur autonomie à la fois dans les non-prescrits et dans les impensés de l'organisation (Perrenoud, 2002). De même, l'éclatement disciplinaire est en partie lié à l'entrée de plus en plus rapide de thèmes et de programmes issus du monde scientifique. Cet éclatement disciplinaire peine à fédérer les enseignants autour d'un objectif commun. « Par quel miracle l'unité pourrait-elle résulter de cette diversité ? » se demandait déjà Durkheim en 1922[80]. La question de l'individualité du métier est, selon nous, une question sous-jacente au questionnement de Durkheim.

## *L'autonomie par l'individualité*

L'individualité enseignante porte sur deux volets principaux, que sont la subjectivité du métier, et la possibilité pour les enseignants de maintenir une identité professionnelle sur des bases pédagogiques, plutôt qu'administratives.

### *Subjectivité du métier*

Une première forme d'autonomie liée à l'individualité est celle qui est conférée par l'importante part de subjectivité. Le métier d'enseignant est une activité professionnelle dans laquelle la subjectivité est à la fois omniprésente et rendue invisible. Omniprésente car les règles pédagogiques institutionnelles sont finalement peu nombreuses. Elles reposent dans la plupart des cas sur leur réappropriation par l'éducateur. De nombreux enseignants évoquent leurs « trucs », « astuces » pour justifier leur activité quotidienne par des compétences « anecdotiques ».

Cette subjectivité dans la réappropriation du règlement professionnel inscrit la profession enseignante dans le cadre des métiers de la relation (Demailly, 2008). L'éthique, au sens du « soi », est une dimension majeure de la pratique de ces métiers. Dans cette perspective, les caractéristiques personnelles du professionnel enseignant ont une incidence forte sur ses choix pédagogiques. A travers l'exemple des auxiliaires de vie, étudiées par Dussuet[81], les enjeux associés à l'introduction de subjectivité dans le travail apparaissent clairement. La dimension subjective repousse la construction d'une professionnalité

[80] Durkheim, E. (1985). *Éducation et sociologie*. Paris: P.U.F. (Première édition 1922). (p. 107).
[81] Dussuet, A. (2008), Genre et mobilisation de la subjectivité dans le travail. L'exemple des services à domicile aux personnes âgées. In D. Linhart (Ed.), *Pourquoi travaillons-nous ? Une approche sociologique de la subjectivité au travail* (pp. 69-96). Paris : Erès édition

réglementée. Dans les exemples donnés par Dussuet, la chaleur de l'investissement personnel s'oppose bien à la froideur et aux automatismes du geste professionnel. C'est-à-dire qu'une trop forte dimension subjective, composée à partir des traits de caractère et des goûts personnels, empiète sur la qualification en tant que professionnel du travailleur sur la base d'une formation unique et d'une reproductivité des gestes. L'unification de l'accès à la profession, de la formation enseignante, des carrières et des rémunérations, prend un autre sens que celui de son objectif d'unification du service public d'éducation. Cette unification rend la subjectivité du métier moins visible et, *in fine*, les compétences propres au métier sont, elles, mises en avant pour qualifier l'activité de professionnelle. Les risques d'une telle démarche de professionnalisation sont connus (Lang, 1999). Il s'agit de la naturalisation de la personnification comme compétence unique avec notamment des conséquences financières.

Au-delà des caractéristiques individuelles et des compétences qui en découleraient, la subjectivité de l'activité enseignante est rendue invisible. Chez Dubet (1991) il s'agit d'une autonomie en creux, par défaut, car elle prend place dans les interstices de l'organisation de l'établissement. Dans notre recherche, ce « travail caché » correspond aux activités de l'enseignant qui ne s'inscrivent pas dans le cadre institutionnel stricte de ses missions mais qui existent pourtant et que les enseignants souhaitent préserver à certaines conditions.

Mangez (2008) souligne combien les enseignants adeptes des pédagogies par projets associent leurs méthodes pédagogiques au monde de « l'invisible ». L'existence de ces activités en dehors de cadres formels confère à l'enseignant une marge de manœuvre. Le cas de Marc illustre la part souterraine de travail acceptable et l'effet de seuil qui lui est associé :

> « On fait beaucoup de chose de notre temps de travail : on va avec les élèves voir des expos, on les amène au théâtre, mais actuellement le problème majeur au sein de l'Ecole, c'est qu'on essaye de garantir toujours le même service en réduisant les moyens mis à la disposition, donc on travaille plus »[82]

L'effet de seuil chez Marc porte sur la valorisation des récompenses symboliques, plus que sur les récompenses matérielles. Les revendications se portent moins sur les questions de rémunération, même si celles-ci restent importantes, que sur la mesure des avantages concrets du métier (en temps, en liberté, *etc*.) afin d'en faire un métier véritablement « comme un autre » avec ses avantages et inconvénients.

#### *Résistances aux tâches administratives*

L'évolution du métier d'enseignant s'est caractérisée par une complexification des tâches à accomplir[83]. Cette évolution se fait en premier lieu via une plus grande part donnée à

[82] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[83] Maroy, C. (2006). La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques. *Revue Française de Pédagogie, 155, avril, mai, juin 2006*. (pp. 111-142).

l'administratif. Comme le note Alain, l'enseignant « travaille plus aussi parce qu'il y a beaucoup d'activités autour, il y a des réunions d'inspection, des réunions de formation, des réunions avec l'administration, *etc*. […] en bordure, on fait des commissions, on se réunit, on a plein de documents dans nos casiers, donc tout ça bouffe un peu notre temps de travail »[84]. En « bordure » du strict champ de leur discipline, les enseignants sont donc sollicités sur des questions pédagogiques, didactiques et administratives. Or, les enseignants se définissent avant tout comme appartenant à la sphère pédagogique, tandis que les autres acteurs de l'Education Nationale sont perçus comme appartenant d'abord à la sphère administrative. Il est possible de rapprocher cette distinction indigène du clivage traditionnel entre le prestige pédagogique lointain (de l'inspection générale de l'Education Nationale) et l'administratif proche et dévalorisé (du proviseur et du principal). Pour les enseignants, s'inscrire dans le champ pédagogique est un moyen de s'extirper de la quotidienneté dévalorisante de leur métier pour se rapprocher de figures intellectuelles plus gratifiantes. En les éloignant de la pédagogie, et donc du prestige, la multiplication des tâches d'ordre administratif ne peut qu'être regrettée par les enseignants. A ce sujet, la revue *Les Cahiers Pédagogiques* pose la question de la relation de l'administration à la pédagogie en termes cannibales[85]. Selon nous, la résistance enseignante à ces processus rationalisateurs met en lumière leur volonté de ne pas se voir dépossédés de leur souveraineté dans la classe par l'imposition d'une architecture institutionnelle commune à tous. La volonté d'affirmation par les enseignants de leur autonomie intellectuelle explique donc en partie leur résistance aux tâches administratives[86].

Plus généralement, la complexification du métier renvoie au passage d'une situation de dispense d'un cours magistral (situation d'émetteur-récepteur) à une situation de travail sur la base d'un cours propice à une meilleure intégration des contenus. Aussi, les enseignants ont-ils vu l'exercice de leur métier évoluer vers un élargissement de leurs pratiques pédagogiques. Elargissement vers des tâches autres que leur mission, première à leurs yeux, de transmission de contenus. Il ne leur est plus seulement demandé de transmettre des connaissances théoriques et/ou pratiques, mais également de former à la citoyenneté, à la vie en communauté, c'est-à-dire de transmettre des savoirs de type social[87]. Cet élargissement et cette complexification du métier se sont traduits par l'individualisation du rapport pédagogique. L'individualisation de la relation renvoie à une meilleure connaissance des élèves par leur professeur, notamment de leurs difficultés scolaires ou personnelles. Notons qu'à partir de nos données de terrain, cet élargissement dans le temps reste une ambition sur le papier car, dans les faits, les enseignants se cantonnent, à défaut de temps disponible mais également

[84] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[85] L'administration tue-t-elle la pédagogie ? *Les Cahiers Pédagogiques, avril 2000, 55è année, numéro 383.*
[86] Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : P.U.F.
[87] Crémieux, C. (2001). *La citoyenneté à l'école*. Paris : Syros. (Nouv. éd. Actualisée).

d'information sur la question, à une visibilité à l'année, au cycle tout au plus. Au sein de notre population, l'idée d'une vision globale du parcours scolaire par les enseignants est donc largement relative.

Il apparaît ainsi que l'autonomie des enseignants comprend un certain nombre d'ambigüités. En premier lieu, l'autonomie des enseignants n'est pas gage d'expertise pédagogique, et la limite de contournement des règles institutionnelles est indéfinie. Dans un contexte de faible mobilité verticale, l'autonomie est professionnellement considérée comme une récompense plutôt que comme une compétence[88]. Aussi, l'autonomie des enseignants est-elle un élément de contexte de la réception, et non l'assurance de la réussite d'une réforme du type des TPE qui reposent, pourtant, sur une forte autonomisation du professeur et des élèves. Les TPE auraient pu bénéficier d'un levier informel dans l'autonomie des enseignants, mais cela nierait une dernière ambigüité de l'autonomie accordée aux enseignants. Dans le cas des TPE, l'autonomie individuelle est fortement prescrite, or cette incitation à l'autonomie est fondamentalement contradictoire avec l'émergence d'une réelle autonomie, d'origine spontanée (Pantanella, 2000).

***Conclusion***

L'établissement s'est progressivement imposé comme l'échelon privilégié d'une action éducative contrainte d'apporter une réponse rapide et efficace à des problèmes inédits. Les TPE s'inscrivent dans ce processus, en particulier parce qu'ils supposent une coordination des acteurs locaux entre eux afin d'assurer un bénéfice social et pédagogique réel. Cette obligation de coordination a dû faire face à une forte tradition d'individualisme dans les pratiques enseignantes et à un attachement des enseignants à leur autonomie.

Les logiques propres de l'établissement agissent selon deux mouvements. D'une part ces logiques propres s'ajoutent à celles, nationales, émanant du ministère. D'autre part, elles servent de cadre à l'action « réelle », là où les directives ministérielles servent de boussole.

Les orientations institutionnelles nationales sont donc, avant tout, un moyen pour les acteurs de terrain de se situer. Autrement dit, les obligations institutionnelles servent de cadre légal à l'organisation de l'action locale. Dans le même temps, celle-ci se positionne par rapport aux orientations globales, dans un mouvement de va-et-vient. Au sein de son périmètre d'action, la prise de décision au niveau de l'établissement repose alors sur un arbitrage entre différents enjeux, afin d'établir une logique d'action localement située.

[88] Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Pespectives, vol XXVI, n°3, septembre 1996*. (pp.543-562).

Comme nous l'avons montré au chapitre précédent, dans l'espace institutionnel, la réforme engage un changement profond du système scolaire par la sphère politique. Au sein de l'établissement, il apparaît que la gestion de la réforme s'apparente plus à celle d'une innovation. Cette gestion se fait en grande partie à partir des logiques internes à l'établissement. Dans ce sens, l'agir local est à la fois évolutif dans le temps et, à la fois, relatif d'un établissement à l'autre.

Ce chapitre a posé le cadre de la réception au niveau de l'établissement. Avant de dégager des tendances dans les modes de réception, cette recherche mettra l'accent, dans le chapitre suivant, sur une condition de réception particulière à notre population en abordant le rôle de filtre de l'agir syndical au sein de l'établissement.

## SECTION 2 : L'ETABLISSEMENT COMME ORGANISATION

# *Chapitre 4*
# *Le syndicalisme dans l'établissement : premier filtre de réception*

La participation des forces syndicales à la définition de l'institution scolaire, telle qu'elle existe actuellement, rend la prise en considération de la fonction syndicale au sein de l'établissement incontournable dans une analyse qui vise les procédures de changements au sein du système scolaire en général, et le traitement des phénomènes de réception de la réforme dans l'établissement en particulier.

La surreprésentation des enseignants au sein des mouvements revendicatifs est ancienne. Et jusque dans les années 1980, les enseignants faisaient partie des catégories socioprofessionnelles les plus représentées dans les associations syndicales, politiques, religieuses ou consuméristes[1]. Cette tradition militante et syndicale persiste, mais dans des termes largement modifiés. Sous l'impulsion d'un engagement et d'une mobilisation qui se réinventent, c'est tout le mouvement syndical enseignant qui change de forme. Par ailleurs, l'évolution des moteurs de la mobilisation donne à voir dans quel contexte se déroulent les pratiques syndicales contemporaines. L'objectif poursuivi par ce chapitre est donc de rendre compte de l'organisation et des missions de l'action syndicale, dans le champ politique et social en général, et en particulier dans l'établissement.

## 1. Quel syndicalisme enseignant ?

Si l'expression de « crise du syndicalisme » devient courante à partir des années 1970[2], cet usage courant a rendu le terme particulièrement imprécis. Cette recherche voudrait donc clarifier ce que recouvre le terme dans le champ du syndicalisme enseignant. Dans le même temps, les questions posées par la refonte, interne et externe, du syndicalisme enseignant ont fait émerger de nouveaux types de militances qui privilégient des formes inédites d'action collective.

[1] Girault, J. (1996). *Instituteurs, professeurs, Une culture syndicale dans la société française (fin XIXème-XXème siècle).* Paris : Publication de la Sorbonne. (p.89).
[2] Dormagen, J.-Y. et Mouchard, D. (2009). *Introduction à la sociologie politique*. Paris : De Boeck.

## 1-1 Le syndicalisme enseignant dans son environnement

Le terme de « crise » est d'abord plus ou moins bien accepté par les grandes organisations syndicales[3]. Qu'il suscite la dénégation ou une redéfinition de sa signification. Mouriaux pointe pourtant l'ancienneté de l'apparition du terme à propos des mouvements syndicaux[4]. L'expression de la crise du syndicalisme est polymorphe, mais la baisse du nombre de militants et l'abstention grandissante lors des élections professionnelles, où sont de plus en plus présentes des listes sans étiquette, en sont les symptômes les plus graves.

Notre objectif de clarification du qualificatif de « crise » repose sur une approche le mouvement syndical sous l'angle des évolutions qu'il a subies à partir de la seconde moitié du XX$^{ème}$ siècle. Une première évolution majeure porte sur le rapport du monde syndical à son environnement.

### *Le syndicalisme enseignant dans la crise générale du syndicalisme*

Pour sa part, le syndicalisme enseignant actuel est qualifié par Robert de « syndicalismes enseignants » au pluriel, du fait de ses références multiples[5]. Un premier courant de force sépare d'un côté les syndicats portés par une référence au monde du salariat, et de l'autre les organisations qui privilégient une image bien distincte de la profession d'enseignant par rapport aux autres professions. Dans une société que Robert qualifie de plus en plus cognitive, l'activité d'enseignement des professeurs peut être, théoriquement, supplantée par d'autres agents (parents, ordinateur, cours privés, livres, *etc*.). Ce qui distingue donc l'enseignement des autres professions est son pouvoir de certification des diplômes, dont il a le monopole absolu, garanti par l'Etat, seul organe ayant le pouvoir de le remettre en cause.

Chez van Zanten[6], plusieurs raisons expliquent l'influence originelle des syndicats dans la profession enseignante. Les syndicats ont calqué leur organisation sur le monde enseignant. Les fédérations sont divisées en syndicats à la fois corporatifs et catégoriels. De plus, leur importance est liée à leur double rôle de défense et de définition de l'identité enseignante. Enfin, les syndicats couvrent une grande part de la vie quotidienne enseignante via les mutuelles ou coopératives. Aujourd'hui, force est de constater une érosion des piliers d'influence et d'action des syndicats[7]. Les générations enseignantes les plus récentes se

[3] Mouriaux, R. (1992). *Crises du syndicalisme français*. Paris : Montchrestien.
[4] Dès 1909, Mouriaux, R. (1992). Op. cit. (p.9).
[5] Robert, A. (2006). *Miroirs du syndicalisme enseignant*. Paris : Éd. Syllepse.
[6] Van Zanten, A. (2008). Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France : du monopole à l'externalisation de l'expertise. *Sociologie et sociétés, vol. XL, n°1, printemps 2008.* (pp. 69-92).
[7] Van Zanten, A. (2008). Op. cit.

montrent plus critiques et distantes à l'encontre des organisations syndicales, qui traversent elles-mêmes de graves crises internes depuis l'éclatement de la FEN en 1992. Dans un même temps, les luttes intestines et la perte, relative, de légitimité des syndicats ont paradoxalement ouvert le syndicalisme au monde social au-delà de son univers strictement professionnel. Robert[8] montre, en effet, la volonté et la capacité des centrales syndicales enseignantes à traiter des questions de société.

Au cours du XX$^{ème}$ siècle, les questions pédagogiques comme les questions de métiers ont constitué des enjeux majeurs de l'action syndicale enseignante, avant les enjeux corporatistes. Plusieurs travaux (Amadieu, 1999 ; Robert, 2006) mettent en avant la primauté des combats relatifs à des questions pédagogiques prenant la défense des élèves contre les risques d'une scolarité clientéliste par rapport aux questions statutaires. Autant d'écrits scientifiques qui viennent contredire l'image des syndicats enseignants donnée par les médias, sans d'ailleurs jamais vraiment réussir à la modifier totalement. Cette mauvaise image n'est pas seulement médiatique, elle a également cours au sein d'une partie de la population des jeunes enseignants qui perçoit l'action syndicale comme désuète.

Par conséquent, si le syndicalisme enseignant joue encore le rôle de marqueur social, il le fait de manière moins vigoureuse qu'il y a plusieurs décennies. Ce constat est d'ailleurs confirmé dans d'autres professions et dans le champ politique. Au-delà d'une désyndicalisation des rapports professionnels, cette recherche y voit un nouveau rapport au syndicalisme. Comme le montre Leclercq[9], le désengagement militant est d'abord le fait d'un rapport plus distancié à l'appareil partisan. Dans son exemple des militants du Parti Communiste, la définition identitaire n'est plus le seul fait de l'activité partisane, elle est aussi le produit d'une multitude d'appartenances non exclusives[10].

Un autre argument important va dans le sens d'une recomposition interne au syndicalisme enseignant selon nous. La représentativité ne constitue plus le premier critère pertinent de légitimité d'un mouvement. L'action collective contemporaine ne prend plus toujours appui sur une mobilisation physique importante. Elle repose désormais de manière préférentielle sur une mise en réseau horizontale d'acteurs hétérogènes, sous forme de pétitions électroniques, de commentaires sur des blogs dédiés, *etc*. Ce rapport plus distancié se traduit par une participation aux actions collectives plus « individualiste », également plus ponctuelle, avec des entrées et sorties dans les activités du syndicat.

[8] Robert, A. (2006). Op.cit.
[9] Leclercq, C. (2005). Raisons de sortir. Les militants du Parti communiste française. In O. Fillieule (Ed.), *Le désengagement militant* (pp. 131-154). Paris : Belin.
[10] Dont nous ajoutons qu'elles entrent en concurrence les unes par rapport aux autres dans le partage du temps.

Et, si les attentes vis-à-vis de la syndicalisation restent proches de celles qui ont mobilisé le corps enseignant durant plusieurs générations[11], il n'en reste pas moins que la portée universaliste des luttes syndicales s'est largement érodée.

### *Quelles portées du syndicalisme enseignant dans ce contexte ?*

Le syndicalisme enseignant se distingue des autres formes de syndicalisme par sa capacité produire une expertise sur les questions du métier, tout en participant à l'élaboration des politiques scolaires (Robert, 2006). Le syndicalisme enseignant a cela de particulier que, par rapport aux autres syndicats d'autres corps professionnels, il est capable d'élaborer des réponses d'experts. Cette conception du syndicalisme enseignant à plusieurs répercussions : une production de savoir qui fait autorité, l'obligation d'une prise directe avec la réalité du métier d'enseignant et une co-organisation de l'institution scolaire.

Dans la suite des travaux de Robert, il nous apparaît que le syndicalisme enseignant n'est pas déconnecté de la société. A titre d'exemple, la question de la place sociale des femmes a été intégrée au combat syndical[12]. Comme le note Girault[13], le syndicalisme a servi de porte-parole aux revendications féministes. Bien qu'ils le fassent de manière inégale, les mouvements syndicaux enseignants sont les premiers à promouvoir l'égalité professionnelle entre hommes et femmes. Cette prise en considération concernera même toutes les mouvances syndicales à partir des années 1960[14].

Pareillement, au travers des questions scolaires, des questions plus larges de société apparaissent. Le débat autour de la laïcité, conjoint à celui sur le port de signes religieux à l'Ecole, ainsi que celui sur l'insécurité en général, lié à la violence scolaire, en sont deux exemples évidents. De nombreuses autres questions scolaires sont également des idiomes de problématiques sociales et, partant, les réponses syndicales à ces enjeux scolaires sont autant de projets de société. Weber[15] note que l'affichage d'un projet de société par un syndicat peut aussi être considéré comme une manière d'aligner les syndicats sur les partis politiques, en modifiant ainsi peu à peu leur positionnement dans l'espace social, et leur périmètre d'action dans le même temps.

---

[11] À savoir information du personnel, défense de la profession (notamment des conditions de travail) et réflexivité par rapport au métier (en particulier pour éviter le risque de routinisation du métier).

[12] Hammouche, A. (2001). Engagements au féminin : la maternité sur la place. In J. Ion (Ed.), *L'engagement au pluriel* (pp. 117-138). Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.

[13] Girault, J. (1996). *Instituteurs, professeurs, Une culture syndicale dans la société française (fin XIXème-XXème siècle)*. Paris : Publication de la Sorbonne.

[14] Toutefois si le syndicalisme est sensible aux questions féminines, dans les faits l'organisation des syndicats laissent peu de place aux femmes dans les organes de décisions. Elles sont par exemple moins nombreuses au Bureau national du SNI à la fin des années 1970 qu'en 1947. Girault, J. (1996). Op. cit. (p.72).

[15] Chazel, F. (dir.) (1993). *Action collective et mouvements sociaux.* Paris : P.U.F. (Postface de Louis Weber).

Dubet[16] pointe, dans ce sens, le changement d'ambition des mouvements collectifs. Ils passent de la revendication d'un autre projet de société, à la défense d'enjeux réduits et circonscrits à un territoire, à une catégorie d'individus, le tout, souvent limité dans le temps. Le syndicalisme enseignant serait passé d'un combat porté par une forme d'universalisme à des revendications contextualisées. Cette modification interne de la portée des combats menés par le syndicalisme enseignant, est lue comme un renversement de situation par une partie des acteurs institutionnels rencontrés :

> « On joue à fond renversé, et les conservatismes dont on avait le sentiment avant les années 1980 qu'ils étaient du côté de l'institution qui freinait l'élan des organisations syndicales, des mouvements associatifs *etc*., sont maintenant passés très largement du côté des mouvements syndicaux. »[17]

Selon nous, au-delà d'un transfert des comportements de conservatisme du champ institutionnel au champ syndical, ce responsable administratif intermédiaire prend acte de l'évolution de la manière dont les acteurs syndicaux présentent leurs combats. Ces derniers mettent désormais en avant leur capacité à agir dans une optique, non plus seulement idéologique, mais également pragmatique.

Le syndicalisme enseignant a donc subi, au même titre que le syndicalisme général, les effets d'une crise qui relève d'abord d'une recomposition interne. La crise générale de la mobilisation syndicale a entrainé un brouillage des missions spécifiques du syndicalisme enseignant, par rapport au militantisme en général. En effet, la place du syndicalisme enseignant dans le syndicalisme en général, se caractérise par un rôle de caisse de résonnance de problématiques sociales globales, c'est-à-dire non spécifiquement liées au champ scolaire. Pour autant, sur ces thématiques, le périmètre de légitimité des acteurs syndicaux enseignants n'est pas totalement établi par rapport aux centrales syndicales généralistes et aux partis politiques. Cette modification du périmètre du champ syndical enseignant a par ailleurs des conséquences sur les missions de syndicalisme enseignant contemporain.

### *Redéfinition des missions du syndicalisme enseignant*

Sous l'effet notamment d'un mouvement de relocalisation, les mobilisations publiques, hors ou dans le monde scolaire, ont évolué de manière importante depuis la seconde moitié

[16] Dubet, F. (1993). Les nouveaux mouvements sociaux. In F. Chazel (Ed.), *Action collective et mouvements sociaux* (pp. 61-69). Paris : P.U.F.
[17] Responsable administratif, ENTRETIEN # 18.

des années 1990[18]. Une évolution importante porte sur la moindre centration des mobilisations publiques vers une remise en cause révolutionnariste des institutions. L'objectif poursuivi par ces formes de mobilisations n'est plus celui d'un renversement étatique, mais d'un pointage des dysfonctionnements (Ion, Franguiadakis & Viot, 2005). Il s'agit là d'une évolution constatée par les enseignants qui ont la plus longue expérience. La prise en charge par l'action syndicale de problèmes concrets devient centrale, que ces problèmes soient propres à l'établissement ou plus généraux d'ailleurs. La défense de grands principes a cédé le pas face à la multiplication de revendications d'ordre pratique, sur les conditions financières ou sur l'organisation des enseignements. Ce déplacement des revendications a d'ailleurs pour effet concret un décentrage des échanges vers le rectorat, qui devient l'entité de référence.

De même, parmi les évolutions tendancielles du syndicalisme enseignant mises en avant par Mouriaux[19], l'une d'entre elles a particulièrement retenu notre attention. Il s'agit de la banalisation de la forme syndicale. Mouriaux désigne ainsi l'extension de la lutte syndicale à l'ensemble des catégories de travailleurs (hommes, femmes, ouvriers, employés, cadres, immigrés, jeunes travailleurs, retraités). Le succès de la forme syndicale entraine son institutionnalisation, c'est-à-dire le recrutement d'un plus grand nombre de permanents et une présence dans les organismes et consultations publics (Conseil Economique et Social, Commissariat général du Plan, sommets sociaux, *etc*.). Cette institutionnalisation a pour effet un alignement des acteurs syndicaux sur les autres acteurs sociaux. La lutte syndicale ne se démarque alors plus des autres types de revendications, voire perd du terrain face aux luttes de « solidarité » ou relatives à une certaine idée du « service public »[20]. Se démarquant moins du paysage revendicatif, les luttes syndicales ont-elles pour autant perdu toutes les capacités d'influencer le monde professionnel et social ? Si la capacité des organes syndicaux à associer la société civile à ses combats tient certainement un rôle essentiel quant à l'influence des syndicats, la réponse à cette question dépasse les objectifs de cette recherche. Néanmoins, il apparaît que la capacité d'influence du monde syndical sur le monde social, soit bel et bien conditionnée par sa capacité à intégrer, voire à proposer dans une démarche proactive, un nouvel agir militant.

Les missions contemporaines du syndicalisme reposent par ailleurs sur une balance entre abstraction et concret. En effet, l'action attendue de la part des organisations syndicales enseignantes comprend à la fois des considérations abstraites, correspondant à la partie

[18] Dutercq, Y, et Lafaye C. (2003). Engagement et mobilisation de parents autour de l'école. Les actions pour le maintien en ZEP d'écoles parisiennes. *Revue française de sociologie, vol.44-3, 2003*. (pp.469-496) ; Dutercq, Y. et Lafaye, C. (2007). Le quotidien du politique : ruse, souffrances et petits bonheurs » Se mobiliser pour soi et pour les autres, La politique d'éducation interrogée par l'action de proximité. *Éducation et Sociétés 19 (2007-1).*

[19] Mouriaux, R. (1998). Op. cit. (p. 19).

[20] Comme l'atteste l'enquête SOFRES-CEVIPOF-Libération de mai 1997 où le terme « syndicat » est jugé moins attractif que ceux de « solidatité » et de « service public » (échantillon de 3 010 individus). Enquête citée dans Mouriaux, R. (1998). Op. cit. (p. 57).

« débat d'idée » de l'action syndicale, mais aussi des considérations concrètes, c'est-à-dire les luttes autour des questions statutaires et salariales. Selon nous, il ne faut pas confondre les deux couplages suivants : la tension entre local et global d'un côté, et la tension entre intérêt particulier et défense d'une idéologie de l'autre. L'une ne se calque pas sur l'autre à la suite d'un mouvement de montée en généralité. Les deux tensions correspondent plutôt à deux versants simultanés d'une même mobilisation. Si le syndicalisme recouvre un ensemble de grands principes (attachement au service public, notion de « travailler autrement »), il s'avère que sur le terrain, au niveau local, c'est avant tout la capacité du syndicalisme à assurer la gestion de questions concrètes qui est mobilisée. Par conséquent, une partie du travail d'action syndicale locale consiste à assurer l'interface entre les enjeux globaux, *i.e.* les grands principes, et les enjeux locaux issus des problèmes rencontrés sur le terrain (Derouet, 1992). Nonobstant, l'une ou l'autre de ces perspectives, combats circonscris ou programme de société, ne sont pas contradictoires, comme cette recherche le montrera à travers le renouveau de l'engagement dans l'espace local.

Dans ce nouveau contexte, la signification de l'identité militante évolue vers une logique d'adhésion, dont on verra qu'elle repose sur l'habilité des syndicats enseignants à intégrer l'individu, avant le militant.

## 1-2 Etre militant aujourd'hui

L'engagement dans l'espace public a connu des modifications internes du fait d'une modification des bases et des formes d'engagement des militants[21]. L'engagement a également connu des évolutions externes avec l'entrée en militance de plus en plus de femmes et de jeunes retraités, deux populations longtemps exclues du champ syndical, ainsi que l'émergence d'autres voies de montée en généralité ou dénonciation[22]. Ces modifications, internes et externes, ont eu une incidence directe sur le fonctionnement des mobilisations et sur les modes d'engagement dans le monde enseignant.

### *Repenser l'engagement militant*

Ion nous met en garde dès son introduction de *L'engagement au pluriel* sur les dangers d'une qualification trop rapide de « nouveauté » dans l'analyse de l'engagement dans l'espace public[23]. Nous partageons ce point de vue. Il nous semble plus juste de parler de la nécessité de repenser l'engagement aux yeux des grandes évolutions internes et externes,

[21] Dutercq, Y, et Lafaye C. (2007). Se mobiliser pour soi et pour les autres. La politique d'éducation redéfinie par l'action de proximité. *Éducation et Sociétés 19 (2007-1), 2007*. (pp. 53-66).
[22] Ion, J., Franguiadakis, S. et Viot. P. (2005). *Militer aujourd'hui*. Paris : Autrement.
[23] Ion, J. (dir.). (2001). *L'engagement au pluriel*. Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.

que de présenter la militance contemporaine sous l'angle exclusif de l'inédit. Plus précisément, l'engagement militant enseignant est à repenser sous la double influence d'un renouvellement des militants et d'un recentrage du syndicalisme vers le local.

Les différences entre néo et anciens au plan syndical sont éclairantes quant à l'évolution du rapport au militantisme dans le milieu enseignant. A ce sujet, une nouvelle figure militante apparaît, portée principalement par les plus jeunes. Il s'agit d'un militantisme affranchi, et non plus affilié[24]. Moins attachés que les « anciens » au statut et à l'institution Education Nationale, les nouveaux enseignants ne se sentent pas proches des « anciens » parce qu'ils les visualisent comme un corps très hétérogène. Par conséquent, ils ne voient pas dans les syndicats un moyen de représentativité de leur corps professionnel. Dans ce sens, les jeunes enseignants s'inscrivent dans la cadre d'une adhésion « utilitariste » (Andolfatto & Labbé, 2007), alors que les enseignants plus avancés dans leur carrière poursuivent une adhésion « introdéterminée » fondée sur une affiliation à l'idéologie syndicale.

Si la capacité des syndicats enseignants à mobiliser sur des questions globales, et autour d'un projet de société, reste importante pour les générations anciennes, les nouveaux enseignants font des distinctions entre enseignants, sur la base des conditions d'exercice du métier de chacun plus que sur le grade. Aussi un « gros » syndicat majoritaire dans le secondaire comme le SNES ne semble pas, à leurs yeux, capable de prendre en compte toutes les différences locales de conditions de travail. Le SNES leur semble également trop « gros » mais cette fois au sens d'institué, pour accepter et prendre en compte les critiques que les jeunes enseignants lui adressent.

De plus, de nombreux enseignants partagent le sentiment d'une période « historiquement plate »[25]. L'idée que les luttes importantes ont été menées « avant » par leurs ainés, a pour conséquence une mobilisation moins fréquente et moins intense, eu égard à la mobilisation entretenue pour les luttes de la période « d'avant ». Cette lecture de l'histoire contemporaine correspond à une forme de retrait volontaire de la part des acteurs, vis-à-vis de la faiblesse des enjeux associés aux combats. L'arrivée de la gauche au pouvoir est un bon marqueur de l'apparition de ce sentiment. Habituée à se mobiliser contre des figures politiques en poste, une partie des enseignants se détourne de ce type de mobilisation contre le gouvernement. Cette nouvelle génération entretient donc à la fois un rapport plus distancié et plus subjectif à l'action militante (Ion, 1997).

Aussi, l'adhésion syndicale n'est-elle plus systématique en début de carrière enseignante. La partition entre jeunes et anciens est particulièrement claire sur cette question au sein de notre échantillon. Pour les enseignants exerçant depuis moins de dix ans, l'adhésion est décalée dans le temps. Elle fait suite à une période d'adaptation

[24] Ion, J., Franguiadakis, S. et Viot. P. (2005). Op. cit.
[25] Dutercq, Y. (1993). *Les professeurs*. Paris : Hachette Éducation. (p.157).

professionnelle, le temps pour l'enseignant de faire son choix. Cette fin d'adhésion systématique n'est pas le produit d'une image défavorable des syndicats. En effet, les nouveaux enseignants reconnaissent effectivement aux syndicats leurs trois fonctions principales[26]. Cet engagement moindre dans l'action collective est, selon nous, à relier à un rapport au politique général plus distancié, propre aux membres de cette génération. Dans ce cadre, le syndicalisme enseignant devient plus un *medium* qu'une fin en soi.

### *Un recentrage de la syndicalisation : le syndicat comme medium*

On l'a vu, la forme particulière du syndicalisme français est celle de la fédération. Les syndicats d'une fédération, et même les cellules qui composent le syndicat, conservent une part importante d'autonomie. En droit français les cellules locales représentent une personnalité juridique. Aussi un syndiqué adhère à un syndicat avant d'adhérer à la fédération à laquelle ce syndicat appartient. Au niveau micro, il apparaît que de grandes disparités existent sur le territoire, surtout au sein d'une même branche professionnelle[27]. De même, les cellules de base sont extrêmement tributaires de l'engagement de certains. A ce sujet, Andolfatto et Labbé (1997) comparent les individus localement engagés aux « entrepreneurs de morale » de Becker[28].

De même, Ion (1997) parle de nouvelle dialectique entre le centre et le local au tournant des années 1980 et 1990. Cette nouvelle dialectique est tout d'abord le fruit des lois de décentralisation des années 1980. En modifiant la topographie institutionnelle, l'Etat a redistribué les rapports de forces et modifié les interlocuteurs des associations qui, en retour, ont modifié leur organisation afin d'ajuster leur présence sur le territoire à ce nouveau contexte décentralisé. Selon nous, il ne s'agit pas seulement d'un effet d'adaptation à cette nouvelle répartition des pouvoirs. Si l'engagement au niveau local et intermédiaire est plus fréquent que l'engagement à un niveau hiérarchique supérieur, le phénomène ne correspond pas pour autant à un plébiscite du niveau local par rapport au niveau national. Il s'agit plutôt de l'instauration d'un nouveau rapport de force entre les effectifs nombreux de « militants de base » et les pouvoirs centraux.

Ce travail propose un éclairage de ce militantisme de la fin des années 1990 sur la base des rapports entretenus entre sphère privée et sphère publique. L'individualisation du lien social a permis l'émergence de l'acteur comme catégorie et donc l'émergence de

[26] Pour rappel : la fonction d'information, et particulièrement dans un contexte de complexification extrême des procédures, la fonction d'aide individuelle, principalement pour les mutations et la fonction de protection de la profession.
[27] Andolfatto, D. et Labbé, D. (1997). *La CGT. Organisation et audience depuis 1945*. Paris : La Découverte.
[28] Défini simplement comme des individus à l'initiative de la production de nouvelles normes. Andolfatto, D. et Labbé, D. (1997). (p.171). Becker, H. (1985). *Outsiders*. Paris : Métaillé.

considérations sociologiques, politiques, légales, *etc*., sur le comment du « vivre ensemble ». Cette évolution a permis qu'apparaissent l'association libre d'individus et dans le même temps, les interrogations sur les raisons et les motivations de ce type d'association. Ce positionnement apparemment individualiste évite néanmoins l'écueil d'une figure de militant uniquement *Rank-and-file*. Plus précisément, Ion[29] décrit le militantisme moderne comme la possibilité d'une transitivité des individus entre les différents mouvements. Cette possibilité de passage d'un univers militant à l'autre engendre une inversion de la relation groupe-membre. Le membre n'est plus comptable du groupe, il appartient au contraire à plusieurs groupes auxquels il apporte une spécificité, une compétence qui lui est propre et qui alimente l'action du groupe. Ce n'est plus le groupe qui façonne les individus. En cela, l'appréhension sociologique du militantisme se détache d'une conception holistique de l'adhésion, et peut être rapprochée des travaux de Lahire[30]. En effet, ce nouveau rapport du militant au groupe engendre des relations plus interpersonnelles dans le sens où, dans ces réseaux d'individus, chacun, ou presque, est identifié et reconnu pour ses qualités propres.

L'individualité est alors à considérer comme le ciment du groupement. Une première dimension de ce « soi créateur de réseau »[31] est la non nécessité pour les membres de se rencontrer, ou même d'échanger, pour réifier le lien qui les uni. Dans ce cadre, les acteurs pédagogiques de notre terrain, insistent sur l'usage des courriers électroniques dans le choix de leur mode de communication. Ensuite, le recrutement des membres repose de plus en plus fortement sur les compétences individuelles, autrement dit sur ce que chacun peut individuellement apporter au collectif. Cette conséquence semble concerner en priorité les enseignants ayant des responsabilités académiques ou régionales. Ce profil d'enquêtés souligne en effet que le rôle de chacun, au sein d'une telle organisation syndicale, dépasse les questions pédagogiques ou statutaires. Ces syndiqués rapportent plusieurs exemples où leurs connaissances techniques (en informatique ou au plan juridique) ainsi que leurs aptitudes personnelles (en gestion de crise, pour la mobilisation des adhérents) ont pris de l'importance au fur et à mesure que leur engagement syndical changeait d'échelle.

Ces cas[32] donnent à voir une inversion partielle d'un mode d'engagement reposant sur ce que le collectif peut apporter à l'individu, soit une inversion de la justification historique du rassemblement en groupe d'intérêts. Aussi, l'identité collective devient-elle composite car elle repose désormais, surtout, sur l'agglomération de ces compétences individuelles. Ion, Franguiadakis et Viot (2005) utilisent l'image du puzzle[33] pour qualifier le champ militant et désigner la forte hétérogénéité qui règne en son sein. L'expression de puzzle nous semble

[29] Ion, J. (1997). *La fin des militants ?*. Paris : les Éd. de l'Atelier.
[30] Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
[31] Ion, J. (1997). (p.28).
[32] Qui concernent 6 acteurs enseignants de notre population.
[33] Ion, J., Franguiadakis, S. et Viot, P. (2005). Op. cit. (p.124).

également souligner la difficulté de vocable pour désigner les composantes de cette hétérogénéité. En effet, comment justifier l'usage de catégories communes pour des « pièces » toutes différentes les unes des autres ?

Sans négliger le fait que se syndiquer est un moyen d'éviter une trop grande routine professionnelle, cette recherche voudrait proposer une vision plus dynamique du recentrage syndical sur l'individu en milieu enseignant. A partir de l'analyse de trajectoire militante des enseignants de notre terrain, il apparaît que ces derniers abordent l'appartenance syndicale comme un *medium*, c'est-à-dire comme un outil pour prolonger un engagement idéologique plus large. La syndicalisation sert de liant entre leur vie professionnelle dans l'établissement et leur sensibilité idéologique plus générale. Le cas de Gabou[34] est illustrant. Premièrement, comme elle le souligne, « on est en général plus intéressé par les problèmes, le fait de se syndiquer ça veut dire : "ça m'intéresse" ». Donc, dans ce cadre, l'engagement se fait sur une base large, pas forcément uniquement militante mais politiquement intéressée. Ensuite, les outils syndicaux de l'établissement que sont les réunions et les espaces d'affichage sont utilisés par Gabou comme un moyen de poursuivre son engagement politique dans le champ éducatif local. Le syndicat offre un cadre militant sous forme d'idées et de logistique. Ce cadre est jugé parfois trop contraignant, du fait de réunions fréquentes et longues ou des dispositifs administratifs compliqués, alors que Gabou souhaiterait des démarches plus improvisées et fougueuses. Aussi, cette enseignante limite-t-elle sa participation dans les instances syndicales intermédiaires afin de privilégier une action de terrain plus directe, sous forme de rendez-vous fréquents avec l'administration, plus en phase avec sa conception de l'engagement militant.

Ce nouvel agir syndical répond donc à de nouvelles attentes et se fonde sur de nouvelles bases de rassemblements à la fois plus pragmatiques et plus individualisés. L'apparition de mobilisations publiques sous la forme de coordinations à partir des années 1980 traduit cette évolution (Chazel, 1993 ; Dormagen & Mouchard, 2009 ; Robert, 2006 ; Trom & Cefaï, 2001). Les coordinations sont en effet une réponse à une volonté de plus en plus répandue chez les enseignants de s'engager ponctuellement mais intensément dans l'action syndicale. Elles répondent à cette double contrainte d'un engagement de courte durée et d'une implication directe dans l'action syndicale. Dans ce sens, ces nouvelles formes d'agir syndical semblent déconnecter la mobilisation de l'adhésion. La participation aux coordinations et l'investissement local des jeunes enseignants, peu syndiqués par ailleurs, est un moyen de contourner un engagement institutionnel (Hammouche, 2001). Les coordinations offrent un espace d'expression des revendications et d'accès à l'espace publique sans

[34] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.

traçabilité, ni contraintes formelles fortes. Cet élargissement du périmètre de la mobilisation est éclairant sur le renversement de la relation des « je » au « nous ». Le « je » est loin de se dissoudre dans le « nous », et c'est la participation au « nous » qui rend possible l'émergence du « je ».

Ce rapport contemporain des acteurs syndiqués à leur groupe d'appartenance, ainsi que leur attente de pragmatisme concernant l'action syndicale, se retrouvent logiquement au sein des activités de la représentation syndicale de l'établissement.

# 2. Engagement et activités syndicales dans l'établissement

Après avoir appréhendé le cadre du militantisme enseignant contemporain à l'échelle institutionnelle, ce travail souhaite aborder le type d'engagement et la nature de l'activité syndicale dans l'espace local de l'établissement. Ce second développement propose tout d'abord un retour sur l'organisation de l'activité de représentation syndicale au sein de l'établissement. Au sein de notre population, nous avons observé à la fois une redéfinition des rôles des élus syndicaux et un renouvellement de l'engagement à l'échelle locale. Cette forme particulière que prend l'engagement à l'échelle individuelle sera l'objet d'un second temps.

## 2-1 Rôles et moyens d'actions de la représentation syndicale locale

Dans l'établissement, le périmètre d'action locale du syndicat est cadré par un rôle global de représentant des professionnels du secteur, là où les moyens d'action sont, pour leur part, largement tributaires de l'organisation interne de l'établissement. La représentation syndicale se caractérise également par sa prise d'importance dans un contexte qui, on l'a vu, accorde une place centrale à l'échelon de l'établissement. Par ailleurs, si les trois fonctions originales du syndicalisme enseignant justifient l'importance de la représentation locale, ces trois fonctions ont été en partie redéfinies par l'évolution générale de la militance.

### *L'importance de l'échelon local*

La refonte du champ de la syndicalisation enseignante a entrainé une refonte interne des rôles attribués à la représentation syndicale.

Le périmètre d'action du représentant local s'inscrit dans l'établissement et comprend donc le secrétaire de la section d'établissement et son mandat au Conseil d'Administration de l'établissement (C.A). Le rôle du représentant local est décrit comme une activité de « militant

de base » : « le fait d'être secrétaire, je considère ça aussi comme un travail de militant de base » affirme d'emblée JF[35]. Son importance se justifie par ses actions d'animation de la vie syndicale locale, par le lien qu'il assure entre le syndicat et sa base, ainsi que par sa fonction politique locale. Plus précisément, l'importance du rôle du représentant syndical local se justifie par trois raisons.

Le rôle premier du représentant syndical est son rôle d'« animateur » de la vie syndicale dans l'établissement. Comme le résume Marcelle, « c'est très important, les secrétaires de section c'est notre foyer principal. C'est lui qui anime »[36]. Il « anime » au sens où il fait vivre la section locale du syndicat. Cette tâche consiste essentiellement à prendre l'initiative d'organiser des réunions et à inciter les collègues à s'y intéresser. C'est le cas de Gabou[37], pour qui la charge du représentant syndical est de « de prendre l'initiative de faire les invitations pour une réunion », ou encore d'« organiser des réunions, y participer » pour Brice[38]. A l'image de la figure du groupe d'affinités que décrit Jordan[39], la représentation syndicale locale est à l'origine de toutes les actions entreprises, et assure le suivi dans le temps de ces mêmes actions. En effet, une autre raison de l'importance du représentant local, est qu'il assure le lien entre la centrale syndicale et l'équipe pédagogique de terrain. C'est lui qui transmet les mots d'ordre syndicaux et qui fait remonter les informations locales aux échelons syndicaux supérieurs. Enfin, le représentant syndical local est un maillon essentiel parce qu'il influence les choix organisationnels dans l'établissement. Il constitue une équipe dont les membres siègent aux différentes instances de l'établissement. En particulier il constitue la liste pour le CA.

Les travaux de Jordan[40] donnent à voir la multitude d'actions relevant du champ d'intervention de la représentation syndicale locale. Dans la suite de ces travaux, il apparaît que le nouveau visage du syndicalisme contemporain donne à l'échelon local une plus grande marge de manœuvre dans le « choix des armes ». Autrement formulé, les élus syndicaux locaux ont un répertoire d'action élargi[41] :

> « Mettre à jour les enjeux, c'est-à-dire, les retravailler avec les gens, et puis souvent faire de l'humain. […] Parfois les réactions sont très, très violentes, je pense en particulier aux tensions avec les parents […]. Notre travail est d'expliquer aux parents que le chef d'établissement n'est pas mauvais, qu'il n'y a plus de remplaçants comme

[35] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.
[36] Enseignante de lettres et d'histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.
[37] Gabou, enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.
[38] Enseignant d'histoire-géographie en lycée professionnel, ENTRETIEN # 6.
[39] Jordan, T. (2003). S'engager ! : Les nouveaux militants, activistes, agitateurs... . Paris : Éd. Autrement. (p.62).
[40] Jordan, T. (2003). Op. cit.
[41] Tilly, C. (1986). *La France conteste : de 1600 à nos jours*. Paris: Fayard. (Traduction); Tilly, C. (2003). *The politics of collective violence*. Cambridge : Cambridge university press.

> on doit virer des postes… […].Ça, c'est un travail lourd quand même, et en même temps indispensable pour que ça puisse continuer à fonctionner. »[42]

L'élargissement du rôle explicatif du représentant local, vers une mise à jour des enjeux et de la gestion des conflits interpersonnels, apparaît clairement dans cet extrait d'entretien. La représentation peut être appréhendée comme un moyen de faire le lien entre les deux univers partiellement autonomes que sont le politique et le social[43]. L'entreprise de représentation vise à rendre les deux univers correspondant. Ainsi, dans la perspective de Gaxie (2003) que nous partageons, l'essentiel du rôle d'élu syndical, tient à la traduction en enjeux politiques et locaux des problèmes sociaux propres à l'établissement. On trouve un exemple de cette perspective ici :

> « Je dirais qu'à la limite on était plus là pour accueillir les demandes, pour rassurer les collègues, parce qu'il y a toujours un temps d'écart entre le moment où les décisions sont prises et où on en est, c'est-à-dire quelle est la position du syndicat. »[44]

Cette responsable syndicale met en lumière la période de latence qui existe entre l'annonce de la réforme, son commentaire par le champ syndical, et sa prise en charge par les acteurs syndicaux de terrain. La prise en charge de la réforme au plan syndical, correspond à sa traduction par les acteurs syndicaux de terrain. Le filtre syndical sert de point de référence aux enseignants concernés par les TPE. Le discours syndical qui est produit soit directement dans les établissements, soit à travers les publications syndicales, sert d'explication là où le discours ministériel sert d'annonce.

Le rôle de la représentation syndicale locale correspond par ailleurs à trois pôles distincts de responsabilité.

### *Trois pôles de responsabilité*

Un premier pôle de responsabilité porte sur un rôle traditionnel de défense des collègues. Cette prise de partie en faveur des collègues prend plusieurs formes. Il peut par exemple s'agir d'actions menées auprès de l'administration de l'établissement lorsqu'un membre de l'équipe enseignante entre en conflit avec cette dernière. Dans ces cas, l'appartenance syndicale donne du poids aux revendications individuelles, de part la connaissance des textes qu'elle induit. L'élu local intervient individuellement pour contrôler le respect des règles de barème, et en général pour le respect de l'ensemble des éléments de gestion de carrière.

La dimension proactive de ce rôle est notable. Ce rôle s'accompagne d'une présence sur le terrain et d'une bonne connaissance de l'équipe enseignante. Pour JF[45], il est question

[42] Responsable syndical, ENTRETIEN # 16.
[43] Gaxie, D. (2003). *La démocratie représentative*. Paris : Montchrestien. (4e éd.).
[44] Responsable syndical, ENTRETIEN # 16.

de « prendre contact avec les personnels, [d'] aller vers les personnels quand ils sont en difficulté, qu'on puisse le savoir ». Le représentant local peut ainsi être amené à défendre ses collègues pour des problèmes d'ordre personnel. Autre élément notable, la perspective large de ce rôle. Si le représentant est attaché à un syndicat, et donc aux membres locaux du même syndicat, dans les faits, les actions de défense concernent l'intégralité des collègues de l'établissement, syndiqués ou non.

La seconde fonction des acteurs syndicaux dans l'établissement est celle de représentation des collègues auprès de la direction administrative de l'établissement. Ce rôle s'incarne principalement à travers son mandat au CA, organe dont on a vu l'importance au chapitre précédent. Dans cette fonction de représentation, le représentant syndical assure le lien entre les enseignants et leur administration :

> « Rencontrer le chef d'établissement, son adjoint, enfin, représenter les personnels ou ceux avec qui on se sent en accord sur les revendications, les idées, *etc*. »[46]

Cette fonction de porte-parole nécessite d'ailleurs un sens de la médiation poussé dans la mesure où le représentant doit concilier des intérêts divergents pour faire des propositions communes. Le représentant local se fait également rapporteur, car où il sert de courroie de transmission entre les différents échelons syndicaux :

> « On remonte d'abord aux instances au niveau académique puis au niveau national. […] Ça marche dans les deux sens, la direction nationale par la presse, par les documents qu'elle nous fournit nous fait connaître sa position. Nous on discute avec les collègues, parfois on est en accord, parfois on est en désaccord, et quand on est en désaccord, ça repart dans l'autre sens. Ça marche dans les deux sens. »[47]
>
> « On a une vue plus large et effectivement on a un peu ce rôle d'intermédiaire. »[48]

L'élu local se fait aussi courroie de transmission lorsqu'il se charge de mobiliser localement en vue des grands mouvements nationaux. Là, le représentant syndical relaie les mots d'ordre et coordonne la mobilisation locale. Le travail argumentaire, associé au rôle de rapporteur, repose sur une maîtrise technique et juridique du dossier, ainsi que sur la conscience de ses circonvolutions concrètes.

Enfin, dernière famille de responsabilité des représentants syndicaux locaux, celle qui recouvre ses fonctions d'information et d'explication. Il s'agit de son rôle le plus important, à la fois en temps qu'il prend par rapport aux autres rôles et, à la fois en périmètre d'action. Ce dernier rôle fut particulièrement central à l'occasion de l'introduction des TPE. La mise en

[45] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.
[46] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.
[47] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[48] Enseignante de lettres et d'histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.

place du dispositif a en effet suscité plusieurs registres de questions. Le délégué syndical dans l'établissement a une fonction de centralisation, d'appréhension et de diffusion des informations. Il devient donc l'interlocuteur de choix au moment de la mise en place d'une réforme, en particulier si elle repose sur un dispositif inédit pour les enseignants, comme les TPE.

L'identification de ce rôle d'information est aussi la raison première d'adhésion syndicale de nombreux enseignants: « Il y a un nombre non négligeable de collègues qui sont syndiqués parce qu'ils attendent du syndicat des aides d'informations » souligne Marcelle[49]. À noter que la mise en avant par le syndicat de sa capacité à informer, joue fortement sur la syndicalisation des jeunes entrants dans le métier. Elle peut être le moteur de leur adhésion. Aussi, les responsables syndicaux cherchent à promouvoir la fonction d'information ou de renseignement le plus largement possible.

En pratique, l'élu local centralise les informations disponibles. Quant aux locaux de la section syndicale, ils servent de « centre de renseignement » (JF[50]). Ce rôle d'information prend d'autant plus ampleur que les délégués disposent d'outils techniques en supports (logiciels, bases de données, sites Internet). Aussi, une caractéristique importante de ce rôle d'information, réside-t-elle dans le fait que, même si le représentant local n'est pas en mesure de donner l'information recherchée sur le moment, il dispose du réseau informatif du syndicat pour le faire. La force informative du syndicat est contenue dans sa constitution en réseau, et explique le recours parfois mécanique au représentant local :

> « Il y a cette idée de réseau parce qu'en fait le système est extrêmement complexe, on ne peut pas tout connaître […]. Je pense que le SNES à du poids, parce que justement il y a tout ce réseau de militants qui sont prêts à donner de leur temps, à réfléchir sur les textes, à essayer de les comprendre, et qui sont, du coup, en capacité d'apporter des informations. »[51].

Par conséquent, le représentant local est identifié comme agent informateur au delà même des militants inscrits. Comme pour les réunions d'informations ouvertes à l'ensemble de l'équipe pédagogique, dans l'établissement les représentants sont sollicités par des non syndiqués. Les enseignants, quelque soit leur niveau d'engagement syndical, « savent qu'ici [au local syndical] on pourra les renseigner » (JF[52]) car les représentants revendiquent « une meilleur connaissance du système. » (Marcelle[53]). Les demandes d'information couvrent en effet un spectre large. « Sur des points techniques », « Sur le fonctionnement de leur

[49] Enseignante de lettres et d'histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.
[50] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.
[51] Enseignante d'histoire-géographie en lycée général, ENTRETIEN # 11.
[52] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.
[53] Enseignante de lettres et d'histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.

discipline ou sur les réformes et les conséquences » ou « par rapport à une mutation ou à une question qui touche à leur service » comme le rapportent JF, Manou et Alain[54].

Cette fonction d'information passe par un travail d'explication, à travers des actions pédagogiques. Pour les TPE, les représentants ont organisé des réunions sur la mise en place pratique et locale de la réforme. Pour cela, ils vont à la rencontre de l'équipe, de manière informelle à la cantine ou en salle des professeurs. Ce rôle d'information porte donc également sur un travail de « traduction » des textes officiels. Notons que cette traduction passe par la médiation du délégué syndical, et qu'il est donc possible de supposer dès lors l'existence d'un effet de biais dans l'interprétation de ces textes officiels[55]. Néanmoins la nature des informations délivrées nuance également les effets de biais potentiels. En effet, il s'agit pour leur majorité d'informations d'ordre pratique (points techniques pour les mutations ou précisions sur les critères d'évaluation par exemple).

Le mandat syndical local s'inscrit donc dans une triple perspective, de représentation des acteurs, de porte-parole du contenu des réformes et d'explicitation des enjeux professionnels qui y sont associés. En cela, ces rôles peuvent être rapprochés des opérations de traduction, au sens que lui donne la théorie de l'acteur-réseau (Akrich, Callon & Latour, 2006). En effet, le champ d'intervention de la représentation syndicale prend la forme d'une mise en relation des acteurs et des différents enjeux entre eux, afin de les rendre intelligibles par rapport aux buts localement poursuivis. Pour assurer cette opérationnalité des acteurs et des enjeux, la représentation syndicale dispose de plusieurs moyens d'action.

### *Moyens d'action du représentant syndical local*

La représentation syndicale locale peut intervenir auprès des enseignants de l'établissement en échangeant avec ces derniers. L'annonce officielle d'une réforme ayant une incidence sur une partie ou l'ensemble du système scolaire donne ainsi d'abord lieu à des discussions entre enseignants. Il s'agit là d'un premier échelon de la réception des réformes. Ce temps de discussion dépend de l'ampleur du travail de réforme entrepris. Gabou[56] et ses collègues ont « beaucoup discuté par exemple de la réforme des retraites à l'époque où elle a été faite ». Concrètement ces échanges, plus ou moins informels, servent de base à des actions de lobbying. A l'annonce de la suppression partielle des TPE, JF[57] a « fait un peu de lobbying pour empêcher que les gens cèdent » en discutant dès que possible avec les autres membres de l'équipe enseignante.

[54] Respectivement enseignant de SES en lycée général (ENTRETIEN # 12), enseignante d'histoire-géographie en lycée général (ENTRETIEN # 11) et enseignant de philosophie en lycée général (ENTRETIEN # 8).
[55] Boltanski, L. (2003). La gauche après mai 68 et l'aspiration à la révolution totale. *Cosmopolitiques-3,19-39.*
[56] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.
[57] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.

Sur un plan plus formel, la participation aux commissions de préparation au Conseil d'Administration, constitue un moyen d'action pour les élus syndicaux de l'établissement. L'influence et la marge de manœuvre des élus syndicaux dans l'établissement, reposent sur leur présence au sein d'organes paritaires au niveau académique, et plus précisément au sein de la Commission Administrative Paritaire Académique[58]. La présence et les prises de parole d'élus mobilisés dans les commissions permanentes, permettent d'influencer le mot d'ordre de ce même Conseil d'Administration. De même, il leur est possible d'intervenir auprès de la direction de l'établissement lors d'entretiens *ad hoc* et au moment de la conception du projet d'établissement. Ces échanges sont l'occasion d'exposer leurs arguments et d'influer sur la teneur de ce projet d'établissement comme l'illustre l'exemple suivant :

> « On s'est bagarré pour l'aide individualisée […] Moi quand j'ai appris ça je me suis rué dans les brancards, d'abord à l'administration, en réunion quand on va la voir en entretien "écoutez ce n'est pas normal, il n'y a pas de raison !" […] Dès le début de l'année j'ai reposé le problème de l'aide individualisée dans le cadre du projet d'établissement. »[59]

Autre moyen formel d'intervention dans l'établissement correspond à l'organisation des manifestations et grèves. La mobilisation locale ne s'inscrit pas systématiquement dans le cadre global des actions nationales. Au contraire, il s'agit le plus souvent de mouvements de grèves internes et de manifestations dans la ville d'implantation de l'établissement :

> « Il y a quelques années de cela, on a mené une grève très dure, très longue, qu'on a soutenu en organisant une caisse de grève. [...] Il y a eu la manifestation à [nom de ville], on a manifesté dans les rues. […] On avait deux professeurs qui étaient absents, non remplacés en Terminale, c'était un prof de physique et un prof de SVT, et il y avait une Terminale S qui avait les deux. Donc pas de remplaçants, donc on a pesé pour demander des remplaçants, rien. […] C'est ce qui va se mettre en place avec le projet Fillon, c'est d'organiser des remplacements par des professeurs de l'établissement […]. Donc on a organisé une manif, avec les élèves, les parents d'élèves, les profs dans les rues. Et comme par hasard le lendemain matin il y a avait des remplaçants qui arrivaient, c'est quand même bon…tant mieux que ça se termine comme ça, mais c'est quand même assez unique qu'il faille en arriver là, pour des remplaçants. »[60]

Ici, une problématique de vacance de poste propre à l'établissement, est clairement ramenée à un projet national de la Loi Fillon, même si la mobilisation des acteurs prend place avant tout à l'échelle de l'établissement, puis de la ville. La répétition de l'expression « dans les rues de [nom de ville] » est d'ailleurs très évocatrice de l'inscription locale de la mobilisation contre les

[58] Il existe de nombreuses C.A.P.A, une par corps de personnel. Chacune comprend un nombre égal de représentants de l'administration et de représentants du personnel. Les C.A.P.A. donnent leur avis sur les notations, promotions, mutations, titularisations, sanctions disciplinaires.
[59] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.
[60] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.

non remplacements. Les actions à l'échelle locale, ne constituent pas le seul niveau d'intervention de la représentation syndicale de l'établissement, le rectorat fait également partie des instances interpellées.

En effet, à un échelon supérieur de la hiérarchie scolaire, la représentation syndicale de l'établissement, intervient auprès du rectorat sous forme d'envoi de délégations, souvent sur des questions plus techniques que pédagogiques[61], qui, elles, se règlent soit en local soit en national. Ce travail de « délégations au rectorat pour obtenir des entrevues, soulever les problèmes, obtenir des engagements, des assurances » fait même « partie du quotidien du métier », selon Brice[62]. Le recours au rectorat, peut d'ailleurs être fréquent, comme le rapporte Marcelle avec humour : « On est souvent au rectorat, à tel point qu'il y a un gardien qui croyait que j'y travaillais ! »[63].

A partir des travaux de Jordan[64], il est possible de mieux cerner le champ d'action des représentants des syndicats enseignants, par rapport aux acteurs administratifs de l'institution scolaire. Jordan distingue les mouvements sociaux contestataires, des mouvements sociaux révolutionnaires. Cette distinction porte sur les objectifs visés, et surtout, sur le rapport entretenu avec les institutions en place. Dans les cas de contestation, il s'agit pour les acteurs, de faire pression sur les dépositaires d'autorité, afin obtenir d'eux un changement, ou la résolution d'un problème donné. Dans les cas de révolution, il s'agit plutôt de renverser les autorités, pour instaurer un ordre social nouveau. Ainsi décrite, la distinction semble claire. Pour autant, à partir des données recueillies, il apparaît que sur le terrain de la militance locale, la distinction n'est pas toujours aussi limpide.

Les deux types de mouvements utilisent des moyens d'action collective similaires. De plus, l'action contestataire se teint parfois de messages révolutionnaires. Les actions contestataires décrites par Jordan, s'appuient sur des canaux établis, dans le but de produire le changement de « l'intérieur ». C'est dans ce sens, que Jordan parle d'« ajustement des systèmes sociaux » (Jordan, 2003, p.30) pour qualifier ces mouvements. Dans notre cas, l'action syndicale locale s'inscrit pleinement dans l'organisation existante. On l'a vu, au plan institutionnel, les grandes centrales syndicales ont grandement participé à la construction du système scolaire, et, sur le terrain, les acteurs syndicaux sont en interaction permanente avec l'ensemble des acteurs enseignants et administratifs locaux, afin de participer à la définition collective de la politique interne de l'établissement.

La prise d'importance de l'échelon local dans la représentation syndicale, est selon nous également en lien avec l'émergence d'une nouvelle forme d'engagement.

[61] Le statut des personnels IATOS par exemple.
[62] Enseignant d'histoire-géographie en lycée professionnel, ENTRETIEN # 6.
[63] Enseignante de lettres et d'histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.
[64] Jordan, T. (2003). Op. cit. (p.26).

## 2-2 Effet du recentrage local de l'agir militant

Dans cette recherche, nous avons présenté l'action militante sous forme de coordination comme le produit d'un nouvel agir militant. L'engagement de type oscillatoire, est une autre conséquence de cette évolution de la militance, vers un engagement moins formel et plus irrégulier dans le temps. Si le recentrage local de la mobilisation, correspond à une nouveauté dans le mode organisationnel général du syndicalisme enseignant, l'engagement oscillatoire apparaît comme la traduction de ce recentrage local à l'échelle du militant.

### *Distance aux appareils*

Dans le champ politique, l'émergence d'une distance aux grands appareils peut être lue en parallèle de l'évolution de l'engagement communiste. Une partie du corps enseignant de notre échantillon, se compose effectivement d'enfants d'ouvriers ou d'employés, passés par les études supérieures et adhérents au Parti Communiste, dans un mouvement de retournement du stigmate[65]. La prise de distance avec l'appareil communiste[66], rend compte d'une distance vis-à-vis d'une appartenance autrefois totalisante, qui doit désormais composer avec d'autres appartenances individuelles.

En réaction, une partie de la militance contemporaine, se démarque donc volontairement des modes organisationnels traditionnels puisqu'elle ne comporte ni adhésion formelle, ni carte d'adhésion, ni A.G, ni statuts Loi 1901. Cette distance peut être lue, soit comme une volonté d'éviter la banalisation du mouvement et de la cause qu'il défend, soit comme une conséquence de la courte durée de vie prévue de ces mouvements. Nous ajoutons, que ces mouvements recrutent très régulièrement, et subissent un fort *turn over*. Ils ne disposent donc pas de permanents à même de réaliser le travail administratif associé à une éventuelle institutionnalisation. De même, l'absence d'appareil permet, voire justifie dans certains cas, les va-et-vient des militants au sein du mouvement. Cette distance aux appareils s'exprime aussi sous forme de distance au calendrier syndical institutionnel. Le temps des coordinations est déconnecté de celui de la mise sur agenda syndical. Une autre déconnexion temporelle porte sur l'historique de militance syndicale. Dans sa forme classique, la militance syndicale tire sa légitimité de son ancienneté, là où les coordinations sont créées *hic et nunc* sans soucis d'antériorité.

[65] Pudal, B. (2005). Gérard Belloin, de l'engagement communiste à "l'auto-analyse". In O. Filieule (Ed.), *Le désengagement militant* (pp.155-169). Paris : Belin. ; Leclercq, C. (2005). Raisons de sortir. Les militants du Parti communiste française. In O. Filieule (Ed.).Op. cit. (pp. 131-154).

[66] Au-delà de raisons historiques et de la diffusion d'information sur la réalité du régime soviétique.

Une des raisons d'existence des coordinations, réside donc dans le fait qu'elles constituent un moyen de contourner les grands appareils et les enjeux de pouvoir qui y sont associés. Les coordinations, sont également le produit d'une volonté des participants, de se démarquer de la sphère politique. Le maintien de l'objet de leur engagement, en dehors de la sphère politique, permet d'éviter les écueils d'une « récupération » par le politique des enjeux qu'ils défendent. Toutefois, les travaux de Mouriaux (1992), permettent aussi de pointer l'ambigüité du positionnement des coordinations. Ni tout à fait intégrées à l'appareil syndical, ni tout à fait indépendantes d'eux, les coordinations peuvent tout autant être utilisées contre les syndicats par ceux ou ce qu'elles visent. La faiblesse de leur ancrage idéologique, permet de les réinterpréter à l'aune d'enjeux de natures différentes voire opposées. D'autant, que le ou les messages portés, par ces mouvements rapidement constitués, reposent sur une grille de lecture du monde relativement simplifiée, et donc peu lisible.

En effet, les coordinations sont « montées » sur des bases communes larges, correspondant plus à « l'air du temps », qu'au produit d'une réflexion socio-historique. Il est possible de les qualifier d'anhistoriques. Elles prétendent tirer leur force de leur inscription dans l'immédiateté. Notons que, si les « coordinations » contournent toutes les étapes, traditionnellement nécessaires à la pérennisation et à la légitimation des mouvements militants (adhésion encartée, hiérarchie administrative), ces dernières ne partagent pas les mêmes ambitions que les organes syndicaux déjà institués. Leur relative instabilité, au regard des schémas classiques de la militance, n'est pas signe de fragilité, de légèreté ou encore de superficialité. Les coordinations ont des objectifs propres, que leur mode organisationnel permet d'atteindre. D'autant que, plusieurs « coordinations » peuvent agir ensemble ponctuellement.

Dans ce cadre, cette recherche s'interroge, sur la nature de l'engagement des membres, au sein de ce modèle contemporain de militance.

### *Un engagement oscillatoire*

L'usage du mot « militant » pose problème dans ce contexte, tant il renvoie à une forme d'engagement pleine voire absolue. A la suite des travaux d'Ion[67], les liens de type associatif nous semblent préférables pour décrire l'engagement distancié qui caractérise le militantisme enseignant contemporain. Ce nouveau modèle de militance repose sur l'association, « au sens où ce terme dit en même temps la reconnaissance du lien et laisse possible une distance » (Ion, 1997, p. 81). L'engagement distancié s'inscrit également dans une professionnalité relative. Si les caractéristiques personnelles sont engagées dans l'activité

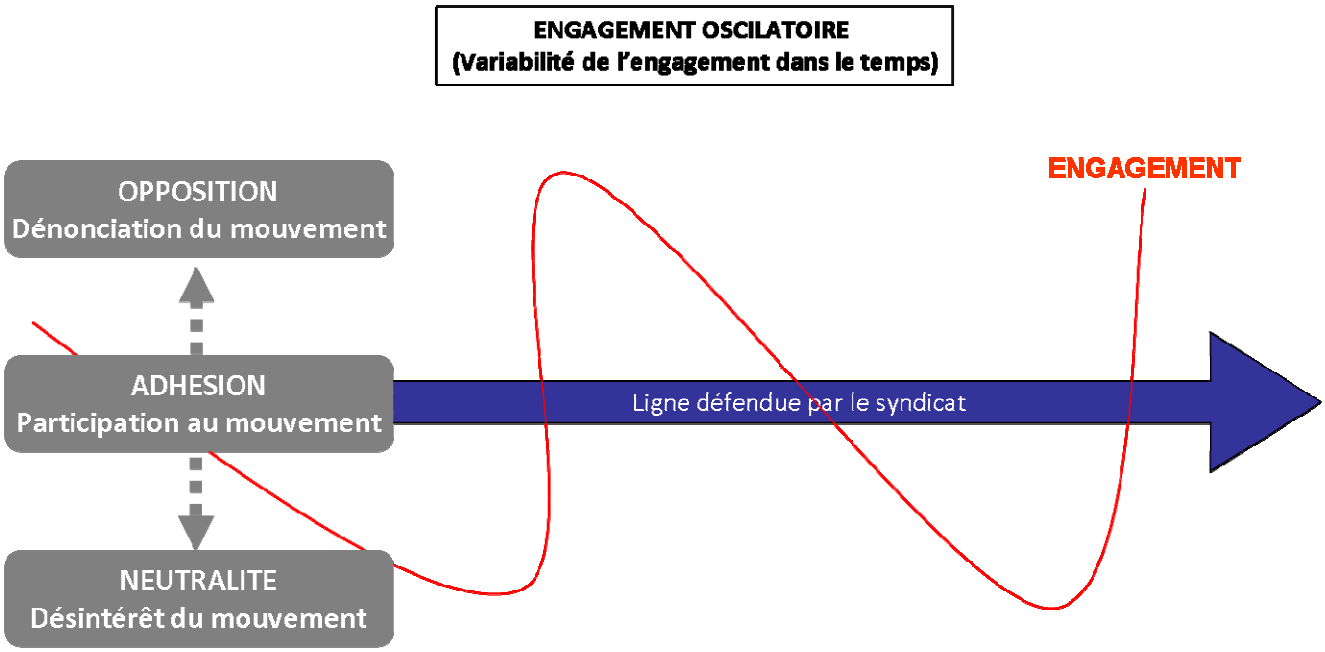
[67] Ion, J. (1997). Op. cit.

militante, elles le sont dans un périmètre réduit (une action, un poste) et dans un laps de temps courts. Ce travail établit donc un parallèle entre ce lien de type associatif-militant et le lien d'entreprise. Dans un cas comme dans l'autre, l'engagement est contractuel, c'est-à-dire qu'il se fait entre personnes volontaires et dans des termes définis à l'avance.

Sommes-nous alors, en présence de deux types d'adhésion dans le champ scolaire, l'une distanciée et froide, l'autre ponctuelle et chaude, à l'image du militantisme affranchi et affilié décrit par Ion (1997) ? Dans notre recherche, ces deux types d'adhésion ne s'excluent pas mutuellement. Ils peuvent concerner un même individu, à des moments distincts de son engagement. Tous les enseignants n'ont en effet, pas la même probabilité d'être « contaminés » par une action collective donnée. Et, même parmi ceux qui y participent, l'engagement n'est pas de la même hauteur. Latour[68] parle de « minorités actives » à ce sujet. Une autre illustration de cette hétérogénéité de la population militante, est donnée par la déconvenue de Filieule, lors de son étude des militants d'Act Up[69] . Dans cette association, les militants « de passage », cohabitent avec des militants impliqués depuis et pour plus longtemps, ce qui vient brouiller la lisibilité du chercheur sur ceux qui « composent » le mouvement militant. C'est dans ce sens, que nous utilisons l'expression d'engagement oscillatoire. Notre hypothèse d'un engagement oscillatoire, est d'ailleurs une réponse au « travail de formalisation des agencements des engagements » qu'appelle Ion de ses vœux[70].

L'engagement syndical oscillatoire va également dans le sens d'un constat déjà fait par van Zanten et Rayou, dans leur étude sur les « nouveaux enseignants » (Rayou & van Zanten, 2004). Ces derniers s'engagent tout aussi intensément que leurs ainés, mais de manière bien distincte. De même, l'observation d'un engagement oscillatoire est une illustration à l'échelle de l'individu des travaux d'Hirschman[71]selon lesquels la société est traversée par des phases d'engagement intense, et des phases de retrait. L'investissement de nos enseignants, ne renvoie pas à des luttes sociales antérieures ou de plus grande portée. Au contraire, leur engagement est relatif dans le temps, c'est-à-dire qu'il passe du désintérêt à l'adhésion total en passant par l'opposition, en fonction de la ligne défendue par l'organe syndical de référence comme l'indique le schéma suivant :

[68] Latour, B. (1984). *Les Microbes, guerre et paix*. Paris : Métaillé.
[69] Sa déconvenue vient du décalage entre les résultats de son enquête par questionnaire et ses observations de terrain. Filieule, O. (dir.). (2005). *Le désengagement militant*. Paris : Belin. (p.12).
[70] Ion, J. (dir.). (2001). *L'engagement au pluriel*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne. (p.45).
[71] Hirschman, A. O. (1972). *Face au déclin des entreprises et des institutions*. Paris : «Économie et humanisme» : Éditions ouvrières.




A partir de nos données de terrain, il apparaît que ce mode d'engagement concerne en priorité les enseignants en première moitié de carrière. L'engagement oscillatoire est cohérent avec une évolution sociologique importante d'une plus grande individualisation dans la lecture du monde. Les jeunes enseignants appréhendent les problèmes sociaux, en fonction des caractéristiques sociales des acteurs, là où leurs ainés incriminaient des dysfonctionnements des institutions. De même, ils portent une attention particulière aux situations réelles, c'est-à-dire aux mobilisations qui ont pour point de départ une situation donnée.

Selon nous, la caractéristique oscillatoire de l'engagement, est également à lier à un engagement motivé par l'urgence. L'urgence, par définition, est à la fois réduite dans le temps et peut se produire à intervalles plus ou moins réguliers. L'engagement s'inscrit donc dans un temps réduit. En effet, l'engagement se fait avant tout sur une base pragmatique. Pragmatisme qu'il faut entendre comme la volonté d'un changement rapide, voire immédiat quand il concerne des militances relatives à des situations d'urgence, comme les mobilisations en cas d'agressions d'enseignants ou d'élèves et les manifestations de soutien ou de désaccord en cas de fermeture de classe. L'ambition d'un changement immédiat est liée à un rapport au temps plus subjectif au sein des sociétés modernes (Gibbens, 1999). Le temps « s'accélère » car il devient plus incertain, c'est-à-dire moins contrôlable, et plus « subjectif » car le déclassement social devient plus probable. Faire partie demain de ceux que l'on défend aujourd'hui devient probable aux yeux des mobilisés. Les enseignants étant

particulièrement sensibles à ce genre de considérations dans un contexte où le statut de fonctionnaire d'Etat ne les protège plus avec autant de force que leurs ainés.

La multiplicité des mouvements est donc à considérer comme un moyen de répondre rapidement, à une multitude de situations, dans un souci d'efficacité. Toutefois, ce fondement de l'engagement comprend des risques pour l'unité du mouvement enseignant. Ion, Franguiadakis et Viot parlent de militance « libre-service »[72] pour qualifier le militantisme « à la carte », c'est-à-dire sur la base du choix, par le militant, du niveau et de la nature de son engagement. Dans ce que décrivent les auteurs, il nous apparaît important de noter que la frontière entre l'extérieur et l'intérieur est moins rigide. Nous allons plus loin en soulignant la perte de la force du collectif dans la gestion des effectifs qui découle de cette nouvelle perméabilité entre le « eux » et le « nous », dans une relecture du « je » et du « nous ».

***Conclusion***

Les grands traits de la crise générale du syndicalisme se retrouve au sein du syndicalisme enseignant. Pour autant, il faut selon nous voir dans la relative défection des militants un élément de recomposition des bases de l'engagement syndical, plus qu'une défiance ou un éloignement des acteurs par rapport aux causes défendues par les centrales syndicales enseignantes.

Au contraire, cet attachement idéologique reste fort et prend la forme d'un engagement ponctuel certes, mais toujours intense. Il ne faudrait pas lire les changements profonds des moyens et des outils de l'action militante comme un changement radical des moteurs de l'adhésion syndicale. Pareillement, les mouvements oscillatoires observés, quant à la nature et la fréquence de l'engagement militant enseignant, invitent le chercheur à aborder l'agir militant local sous un angle inédit.

Le chapitre précédent traitait d'une première circonstance de la réception, à savoir la prégnance des logiques locales. Ce chapitre, binôme avec le précédent, donne à voir une autre circonstance selon nous majeure de la réception. Cette seconde circonstance prend les traits d'un filtre syndical à la réception. En effet, l'échelon local de la représentation syndicale dans l'établissement devient le *medium* principal d'organisation et d'orientation de la mise en place des réformes. Les rôles d'animation, de liant et d'influence du syndicalisme local dans la réception des réformes vont dans le sens d'un élu local assurant un rôle d'opérateur de traduction de ces mêmes réformes.

[72] Ion, J., Franguiadakis, S. et Viot, P. (2005). Op. cit. (p.58).

Le syndicalisme enseignant joue ainsi un rôle de premier filtre de la réception car il concerne l'ensemble du corps professoral de l'établissement. Le dernier chapitre de cette seconde section analyse les autres déterminants de la réception qui sont, eux, relatifs à chaque enseignant et propres aux TPE.

## SECTION 2 : L'ETABLISSEMENT COMME ORGANISATION

# *Chapitre 5*
# *Les enseignants face à la réforme*

L'objet de ce chapitre est de mieux cerner le phénomène de réception à partir de ses circonstances. A une échelle macro-sociologique, elles dépendent du champ de la réception de la réforme, défini comme la position relative des acteurs concernés par la mise en place des TPE. A l'échelle des enseignants, ces circonstances ont une influence directe sur les modes de réception du dispositif.

La question des enseignants face à la réforme sera traitée en trois temps. On souhaite, tout d'abord, préciser deux éléments incontournables, selon nous, du phénomène de réception que sont son dynamisme et son caractère local. Le dynamisme et la localisation du phénomène de réception ont par ailleurs une incidence sur les conditions de réception des TPE par les acteurs pédagogiques de notre recherche. Aussi, ces éléments nous permettront-ils de proposer, dans un troisième temps, des modes de la réception du dispositif TPE par les enseignants syndiqués du secondaire.

## 1. Le phénomène de réception

Les deux caractéristiques, majeures selon nous, pour appréhender la réception d'un dispositif tel que les TPE, que sont le dynamisme et l'inscription locale du phénomène de réception, seront l'objet de ce premier développement.

### 1-1 La réception, un processus dynamique

Dans notre recherche, le dynamisme du phénomène de réception tient à sa porosité vis-à-vis des enjeux propres à chaque catégorie d'acteurs en présence dans le processus d'introduction de la réforme des TPE. Cette porosité nous amène à considérer le phénomène de réception comme une entreprise de constante fabrication de sens par les différents acteurs investis dans la mise en place de la réforme.

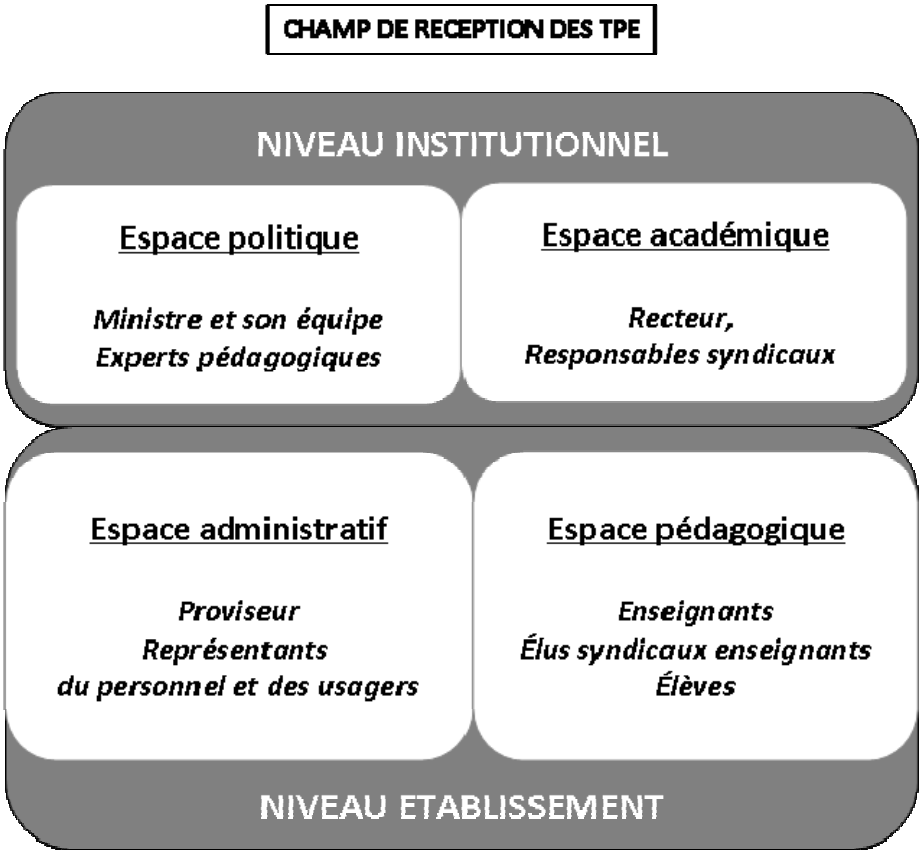
### *Champ de réception de la réforme*

Dans ses travaux, Grémion[1] met en avant deux éléments dont désormais aucune analyse sociologique des pouvoirs décentrés ne peut faire l'économie. Tout d'abord, une ouverture dans l'appréhension de l'objet « institution ». Cette ouverture porte sur la prise en compte des relations entretenues entre celle-ci et son environnement. Dans notre travail, ce rapport de l'institution scolaire à son environnement concerne à la fois la prise en considération des usagers et, dans le même temps, les relations entretenues avec l'ensemble des acteurs incarnant l'institution. Dans la suite de Grémion, ces relations sont bilatérales et dynamiques. Ensuite, et par conséquent, cet auteur met l'accent sur l'existence d'une logique d'action propre au niveau décentralisé. Cette logique ne serait être réductible à l'application mécanique de la logique d'action du centre, et peut même s'opposer à celle-ci. Ce travail repose sur cette perspective d'un échange interactif, dans le champ éducatif, entre le niveau institutionnel et les espaces locaux de terrain.

Les phénomènes d'hybridation développés par Maroy[2] s'inscrivent également dans cette perspective dynamique. La régulation intermédiaire du système scolaire fait intervenir plusieurs types d'acteurs à chacun des échelons de pilotage[3]. Par exemple, pour notre problématique, l'échelon local se compose des enseignants, des élus syndicaux, du proviseur de l'établissement, des parents et des élèves. Bien que l'influence de ces différentes catégories d'acteurs sur la sphère institutionnelle ne soit pas d'égale importance[4], ces acteurs sont parties prenantes du processus de mise en place de la réforme.

La régulation de type intermédiaire a, dans ce sens, d'importantes conséquences sur le processus de réception (Mangez, 2008). Le pilotage intermédiaire redessine la cartographie des champs d'action en octroyant un plus grand périmètre d'action aux différents niveaux. De fait, ces différents niveaux participent tous à l'organisation de l'action scolaire dans l'espace local. Dans ce cadre, la réception à ce niveau n'est jamais un acte passif. Au contraire, le phénomène de réception comprend un, ou des, émetteur(s) ainsi que un, ou des, récepteur(s), chacune de ces deux catégories étant active. L'ensemble des acteurs, alternativement émetteurs et récepteurs, compose, selon nous, le champ de réception de la réforme. Pour le cas des TPE, le champ de la réception se compose de deux niveaux, qui eux-mêmes peuvent être découpés en différents espaces de la manière suivante :

[1] Grémion, P. (1976). *Le Pouvoir périphérique : bureaucrates et notables dans le système politique français*. Paris : Le Seuil.
[2] Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : P.U.F.
[3] Charlot, B. (dir.). (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
[4] Gaxie, D. et Lehingue, P. (1984). *Enjeux municipaux : la constitution des enjeux politiques dans une élection municipale*. Paris : P.U.F.




Nous souhaitons préciser que l'objectif de cette illustration n'est pas de donner à voir la liste exhaustive des acteurs du champ scolaire en général, mais bien de schématiser le positionnement des acteurs ayant une incidence majeure dans l'introduction du dispositif TPE. Précisons également qu'il faut entendre le terme de niveau comme le périmètre d'action des acteurs, et que la qualification des espaces renvoie à la nature de leur influence dans le phénomène de réception.

La marge d'action des acteurs du niveau institutionnel se situe à l'échelle nationale et académique. Dans la suite de notre partie relative au travail de réforme[5], le rôle des acteurs des champs politique et académique dans l'introduction des TPE concernent l'élaboration et le calendrier de diffusion du dispositif. Au niveau institutionnel, le lien entre l'espace politique et l'espace académique prend tout d'abord place dans le cadre légal de l'organisation de l'institution scolaire. L'espace académique applique les décisions issues de l'espace politique. L'interactivité entre ces espaces provient du fait que les politiques publiques, qui sont élaborées par le ministère de l'Education Nationale, prennent en compte l'expertise des acteurs académiques concernant les attentes des espaces locaux, ainsi que les projets déjà mis en place dans l'académie sur initiative du recteur.

[5] Cf. notre chapitre « Pilotage du système éducatif ».

Le niveau de l'établissement se répartit entre acteurs appartenant à l'espace administratif et acteurs s'inscrivant dans l'espace pédagogique. A ce niveau de réception, les catégories d'acteurs peuvent appartenir aux deux espaces, mais avec des rôles différents dans chacun d'entre eux. Ainsi, les élus syndicaux s'inscrivent à la fois dans l'espace administratif en tant que représentants du personnel, et dans l'espace pédagogique de part leur fonction d'explicitation des contenus de réforme. Dans ce cas, l'interactivité est constante du fait de cette double appartenance.

De plus, ces deux niveaux et les quatre espaces qui les composent se chevauchent. En premier lieu car ils sont occupés, chacun, par des profils d'acteurs qui peuvent appartenir à plusieurs espaces. Aussi la réforme ne traverse-t-elle pas seulement ces niveaux et ces espaces dans le temps puisque chaque niveau intervient, plus ou moins directement, à toutes les étapes de la mise en place de la réforme. La réception tire donc également son dynamisme de sa porosité. En effet, chaque niveau traversé intervient dans la fabrication du sens de la réforme.

### *Réappropriation du dispositif et fabrication de sens*

Concernant la réappropriation du dispositif TPE, une précision de terme s'impose. Nous parlerons plus facilement d'interprétation, plus que d'application de la réforme, car le terme d'interprétation, ou réinterprétation, décrit mieux le phénomène de réception. En effet, le terme d'application suppose un calque d'une directive officielle au contexte local préexistant, et une certaine passivité face à cette même directive. Or, à travers le matériau recueilli, il apparaît que la réception relève de l'hybridation des dispositifs nouveaux avec l'organisation locale antérieure par l'action même des acteurs de terrain. Cette hybridation s'apparente, selon nous, à une adaptation institutionnelle des acteurs pédagogiques.

L'adaptation institutionnelle des enseignants porte sur leur capacité à assurer la conformité de leurs pratiques individuelles au cadre institutionnel au sein duquel elles prennent place. Les enseignants sont très dépendants des normes externes qui fixent les objectifs à atteindre[6]. Les professeurs doivent, par exemple, adapter le contenu de leur cours aux exigences méthodologiques de l'examen auquel ils préparent leurs élèves. A titre d'exemple, Caroline[7] explique que « le baccalauréat d'espagnol est avant tout un baccalauréat écrit » qui comprend « un peu de traduction, un peu le côté grammaire, un commentaire de document ». Par conséquent, cette enseignante doit inclure dans ses cours des éléments de savoir permettant de réaliser une traduction, de la grammaire et un commentaire de

[6] Gilly, M., Brücher, A., Broadfoot, P. et Osborn, M. (1993). *Instituteurs anglais, instituteurs français, Pratiques et conceptions du rôle*. Berne : P. Lang.
[7] Enseignante d'espagnol en collège, ENTRETIEN #2.

document. Autrement dit, Caroline doit préparer ses élèves à l'accomplissement de certaines activités nécessaires à l'obtention du baccalauréat.

Cette adaptation institutionnelle pose parfois problème. Comme par exemple, lorsqu'il n'y a pas correspondance entre les objectifs pédagogiques institutionnels et les objectifs pédagogiques individuels. On trouve chez Liliane[8] une illustration de cette perspective. Cette enseignante de lettres a à cœur de valoriser la lecture chez ses élèves. Néanmoins, Liliane rapporte que « si on s'en tient aux instructions », les enseignants ne devraient pas intervenir sur ce plan. A travers ces adaptations parfois problématiques, les individualités ressortent, comme Liliane qui cherche avant tout à « ouvrir à la lecture » ses élèves.

Par ailleurs, les pratiques enseignantes reposent sur des contenus élaborés par le niveau institutionnel. A ce sujet, les remarques des acteurs pédagogiques sur la faisabilité du programme dans le temps imparti, ainsi que la pertinence des changements fréquents dans le programme sont récurrentes. Il est apparu que les enseignants développaient deux formes principales d'adaptation face à ces changements pédagogiques et à l'importance du programme officiel : soit en enseignant uniquement les contenus demandés aux examens, soit en simplifiant considérablement les contenus. On trouve dans l'entretien réalisé auprès de Brice, un exemple d'une adaptation au programme par simplification des contenus. Pour cet enseignant d'histoire-géographie le « discours ambiant » portant sur la « lourdeur » du programme est infondé : « tu dois finir tes programmes, et si tu ne finis pas tes programmes c'est que tu n'oses pas sélectionner tes connaissances et fabriquer ton histoire à toi »[9]. Dans cet exemple, l'adaptation institutionnelle se fait donc sur la base d'un arbitrage individuel. Plus généralement, cet arbitrage sur des critères personnels conduit à une réinterprétation du sens du contenu des politiques éducatives.

Comme le note Mangez[10], la réception est en elle-même une activité de production de sens, voire de refabrication du sens. A ce titre, l'article *Administration de l'éducation* du *Dictionnaire de l'Education* contient un paragraphe au titre explicite : *Le règlement et son interprétation*[11]. L'article pointe les cas qui ne peuvent être résolus uniquement sur la base du règlement. Ces cas sont de plus en plus fréquents du fait du défi que constitue l'élaboration de règles communes dans un contexte de forte hétérogénéité des exigences scolaires. Ces cas sont également sources de conflits car, sortant du cadre réglementaire, ils laissent la place à une offre interprétative apparemment inconciliable. L'article du *Dictionnaire de l'Education* met en avant la légitimité du juridique pour apporter une réponse à ces situations.

[8] Enseignante de lettres en lycée général, ENTRETIEN # 4.
[9] Enseignant d'histoire-géographie en lycée professionnel, ENTRETIEN # 6.
[10] Mangez, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement, une sociologie du curriculum.* Paris : P.U.F.
[11] Dutercq, Y. (2008). Administration de l'éducation. In A. Van Zanten (Ed), *Dictionnaire de l'Education* (p.1). Paris : P.U.F.

Cela étant, le droit n'est pas toujours mobilisable pour les enseignants. C'est même la perte de légitimité d'une loi qui peut être à l'origine du conflit. Dans le quotidien enseignant, la mobilisation du cadre juridique est peu fréquente. Les enseignants s'appuient sur d'autres ordres de légitimité. Il peut s'agir du maintien du calme dans la classe, c'est-à-dire d'une légitimité de type préservation de l'ordre social, ou de l'échéance de l'examen final, c'est-à-dire une légitimité reposant sur une rationalité dans un temps court. La part d'interprétation, liée au flou initial sur les modalités pratiques de mise en place des TPE, a rendu possible l'appropriation différenciée du dispositif par les acteurs au sein de l'établissement.

C'est dans ce sens, que ces cas de perte de légitimité du juridique et de la réglementation à l'échelle de l'établissement, se rapprochent des épreuves telles que Boltanski et Thévenot (1991) les définissent. En effet, les agents scolaires se font interprètes de textes dont le contenu politique les rend difficiles à manier. Ce travail d'interprétation passe par un réajustement entre intérêt général et intérêt particulier, du fait de l'impossibilité pour l'Etat central de régler de manière unilatérale l'ensemble des problèmes rencontrés.

Le phénomène de réception de la réforme se caractérise donc selon nous par une interprétation, ou réinterprétation, de son contenu suite au passage de la réforme au travers les différents espaces qui compose le champ de réception d'une réforme donnée. Par conséquent, la forme finale de la réforme apparait avant tout sous les traits d'un phénomène localisé.

## 1-2 La réception, un phénomène local

L'entretien mené auprès du recteur de l'académie de Versailles[12] met en lumière un effet d'auto-entrainement dans la prise d'importance grandissante du niveau de l'établissement dans la mise en place effective des réformes. Le pouvoir central « tournant à vide », pour ce recteur, le local « s'autodétermine » en renforçant le phénomène de décentration du pouvoir. Dans cette situation de déficit de marge de manœuvre de l'action à l'échelon national, les acteurs scolaires de terrain semblent rechercher des leviers d'action à des échelons abaissés.

### *Règlement local de la réception*

En effet les réformes sont lues, traduites, en fonction du contexte local. La Dotation Horaire Globale (DHG), instrument d'autonomie de l'établissement[13], est un exemple souvent

[12] ENTRETIEN # 18.
[13] Cf. notre chapitre « Mouvements dans la "boite noire" ».

utilisé par les enseignants rencontrés pour illustrer la réinterprétation localisée d'une directive institutionnelle. Dans l'exemple de la DHG, les heures sont réparties en fonction des choix pédagogiques en cours dans l'établissement. Il peut s'agir du choix de maximiser les options, les langues ou encore les matières scientifiques, comme le rapporte cette enseignante :

> « Ce n'est pas la même chose dans tous les établissements. Par exemple, nous on est un établissement où il y a pas mal d'options et c'est vrai que l'on essaye, au maximum, de sauvegarder ces options. »[14]

Il en va de même pour les TPE, en ce qui concerne leur caractère obligatoire ou facultatif :

> « Ce que j'ai compris aussi d'ici, c'est qu'en fait si, ici ça a pas du tout posé de problème, c'est qu'ils l'ont laissé totalement facultatif si j'ai bien compris. Du coup, les collègues n'ont pas trop d'élèves, donc c'est plus gérable et plus intéressant parce qu'il y a des élèves intéressés. »[15]

Dans ces cas, la marge de manœuvre des acteurs se traduit par une large part d'interprétation locale. Cette part d'interprétation locale peut engendrer un flou sur les actions à entreprendre pour les acteurs enseignants. En l'absence de mot d'ordre commun, les acteurs pédagogiques semblent privilégier les intérêts en place dans l'établissement, soit le maintien des pratiques déjà existantes au détriment du changement, pourtant à l'origine de l'introduction des TPE.

Les réformes globales sont réinterprétées dans le sens d'une plus grande cohérence avec les enjeux locaux. En ce qui concerne l'introduction des TPE, cette réinterprétation poursuit un double objectif. Il s'agit premièrement de les connecter avec l'organisation actuelle de l'établissement et, deuxièmement de les rendre les plus efficaces possibles au regard des attentes des acteurs locaux que sont les élèves, les parents d'élèves et les enseignants. Notons que, pour les TPE, l'ordre de priorité des acteurs est relatif. Si dans certains cas, les élèves ont été placés au centre du dispositif TPE, dans d'autres établissements les demandes des enseignants ont été mises en avant pour justifier telle ou telle mise en place des TPE dans l'espace de l'établissement.

Par ailleurs, l'espace local peut redéfinir les réformes nationales au point de les dénaturer, jusqu'à les détourner de leurs enjeux pédagogiques initiaux. Ce fut le cas pour une partie des groupes de besoin, initiés sous Jospin, qui ont été utilisés en heures de modules en demi-groupe :

> « Je vois ici ça été détourné. […] Ils y arrivent, dès qu'on ne fait plus trop attention, surtout si l'administration ou une partie de l'administration, ce qui était le cas de notre ancien proviseur, prête une oreille attentive à ce discours du type "on a plus assez de

[14] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.
[15] Enseignante de lettres et d'histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.

> temps pour finir les programmes". […] On a supprimé l'aide individualisée, ça été remplacé par des heures de modules en demi classe. »[16]

Ce fut également partiellement le cas pour les heures de TPE. Elles ont servi de réserve d'heures pour la réalisation d'exposés, non transdisciplinaires, ou de sorties scolaires à caractère culturel. Dans ce sens, la part d'interprétation peut également être considérée comme une ressource. Il s'agit, en effet, d'enseignants qui mettaient déjà en place des procédés pédagogiques proches des TPE (nombreux exposés, travail collaboratif avec les autres enseignants) ou de professeurs qui souhaitaient renouveler leurs pratiques.

Comme le souligne Draelants[17], et comme nous avons pu le constater à travers notre analyse de l'autonomie de l'enseignant dans son établissement, les acteurs de terrain disposent d'une marge de manœuvre suffisante pour orienter leurs pratiques dans un sens donné. Leur rôle est donc, *in fine*, déterminant pour l'issue du changement impulsé dans le cadre d'une politique éducative nationale. En l'absence de concrétisation quotidienne de « l'esprit » de la réforme, nous avons constaté un repli ou un maintien des modes organisationnels précédents. Ces modes organisationnels étant eux-mêmes fondés sur l'expérience quotidienne des acteurs.

Il apparaît donc que le phénomène de réception s'apparente à la mise en équivalence d'une réforme issue du niveau institutionnel avec sa relecture par les espaces locaux.

### *Des réformes « cadre »*

Au niveau de l'établissement, les actions de pilotage nationales se doublent de dispositifs plus localisés. Plus précisément, l'action gouvernementale élaborée au niveau macro s'inscrit, au niveau micro de l'établissement, dans des formes adaptées.

Cette adaptation locale se justifie tout d'abord par une connaissance aiguë du contexte local. C'est, par exemple, ce qui se passe dans les cas d'opposition aux projets de redistribution des filières entre des établissements appartenant au même rectorat. Les termes de l'opposition portent sur les dangers de la spécialisation de tel établissement sur telle filière en termes de mixité sociale, culturelle et sexuelle des élèves[18]:

> « Il y a eu un projet au lycée, imposé par le rectorat, de retirer tout le tertiaire, et de le transférer dans une annexe à [nom de ville]. Ce qui faisait que le lycée n'était plus polyvalent, il n'y avait plus que de l'industriel, des garçons. Là il y avait un peu de

[16] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.
[17] Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck.
[18] Puisque dans notre exemple il s'agit de regrouper les filières industrielles, majoritairement masculines, dans un même établissement.

> tertiaire, donc il y avait un mélange, c'était polyvalent. Nous [les enseignantes de l'établissement], on s'est opposé pendant très longtemps, pendant deux ans, à ce projet. On a fait beaucoup de grèves, beaucoup de réunions avec les parents, avec le rectorat. Le projet a été reculé d'un an, mais de toute façon [le rectorat] y tenait beaucoup parce que c'était l'époque où il fallait faire des pôles, pôle industriel, pôle tertiaire, pôle ceci, *etc*., ce qui est bien. Mais dans une ville comme [nom de ville], c'est déjà très marqué comme ville, alors recréer un ghetto supplémentaire où il y a que des garçons, que de l'industriel dans une ville comme [nom de ville] forcément ça n'allait pas attirer beaucoup de monde. »[19]

L'opposition n'est pas tant une opposition sur le principe de regroupement par pôle que le résultat de considérations pragmatiques : permettre à l'établissement de garder ses élèves en le dotant d'assez de filières pour ce faire.

Selon nous, une analyse qui se fonde sur cette connaissance aiguë du contexte local est pertinente pour comprendre les comportements des acteurs scolaires que sont les enseignants. Cette perspective s'inscrit dans la suite de la multiplication des analyses en terme d'effets (effets d'établissement, de classe, des pédagogies ou encore effets d'enseignants) qui mettent en avant des éléments contextuels pour appréhender les nouvelles problématiques scolaires. Ces analyses sous forme d'« effets », des circonstances ou des paramètres locaux, sur l'action scolaire locale ont en commun de reposer sur la règle générale d'un espace local redéfinissant les réformes globales, pour les faire correspondre aux besoins locaux et aux options pédagogiques en place dans l'établissement.

Dubet (2002) note que les politiques publiques donnent un périmètre à l'action sans pour autant proposer de direction à celle-ci. Autrement dit, les réformes globales sont reçues en tant que cadre général de l'action et non en tant que mode d'emploi de l'agir local. Les dispositifs introduits bordent et définissent un espace de possibles des conditions d'exercice du métier pour les acteurs de l'établissement. Ce sont donc les attentes et besoins locaux qui sont alors prégnants dans la définition de la politique pédagogique au niveau de l'établissement. Partant, c'est à travers sa capacité à être localement adaptée que l'efficacité d'une réforme globale se mesure, d'où l'importance du rôle des responsables intermédiaires porteurs de cette dimension d'adaptation ou d'ajustement. Ce rôle d'intermédiaire sera plus amplement détaillé dans la section suivante de notre travail de recherche. Dans ce chapitre, nous souhaitons néanmoins déjà insister sur le fait que le phénomène de réception local est toujours une action concertée. Elle prend appui sur les compromis locaux, le partage de sens, et encore l'initiative des acteurs. Ainsi, les réformes globales constituent un simple cadre par défaut.

[19] Enseignante de lettres et d'histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.

Dans le cas des TPE, ce rapport « cadrant » à la réforme les introduisant provient également de la difficulté des acteurs à imaginer la traduction concrète de l'objectif central de cette réforme et du peu de précision sur les modalités pratiques de mise en place du dispositif, les deux phénomènes s'entretenant.

De même, le rapport entretenu par les acteurs de terrain à la sphère politique explique l'usage de la réforme introduisant les TPE comme cadre général, et non obligatoire, de l'action, plus que comme un mode d'emploi de celle-ci. Leur rapport au politique est caractérisé par une méfiance à l'égard des « grandes réformes ». Les raisons de cette méfiance sont multiples. Selon nos enseignants, la vision du champ scolaire proposée par les acteurs institutionnels est trop bureaucratique et distante pour pouvoir mener une réforme à son terme. Les plus jeunes enseignants de notre population anticipent l'écart entre la réforme sur le papier et son application sur le terrain. Selon eux, cet écart serait dû à l'absence de cohérence possible entre les points de vue, les désirs et les besoins des différents acteurs de l'institution scolaire, et les moyens et objectifs mis à disposition. Néanmoins, l'écart concerne surtout les injonctions officielles du niveau institutionnel et les conditions de travail réelles, ce qui est particulièrement vrai dans les établissements difficiles. Face aux « grandes réformes », les enseignants de terrain mettent en balance des problèmes locaux, dont le règlement leur semble un préalable à toute réforme d'ensemble du système scolaire.

Sur ce rapport entre les réformes nationales et leurs lectures locales, l'étude des conditions et des circonstances de la réception des TPE explicitent comment, à nouveau, l'organisation locale est prépondérante dans l'interprétation opératoire des réformes.

# 2. Circonstances de réception des TPE par les enseignants

Dans ce second temps, ce travail aborde la réception du dispositif des TPE à partir du positionnement des enseignants dans le champ de réception de la réforme. Dans notre perspective, le contexte particulier de réception des TPE doit tout autant prendre en compte les circonstances de la réception, définies comme la position des enseignants face aux changements, que les conditions de recevabilité du dispositif.

## 2-1 Position par rapport aux changements

Dans l'analyse du phénomène de réception, une nuance doit être apportée entre la position du groupe professionnel enseignant, d'une part, et celle des enseignants à titre individuel, d'autre part.

La position du groupe enseignant par rapport au changement se caractérise par la mise en avant, par le groupe, d'une volonté de s'engager dans les procédures de changement, en particulier via l'engagement syndical. Les comportements individuels de réception des enseignants s'inscrivent dans ce cadre, auquel s'additionne une balance entre bonne volonté et désenchantement de la part des enseignants face aux changements produits par le niveau institutionnel.

### *Etre acteur du changement à travers l'engagement syndical*

D'emblée, les enseignants s'opposent à l'idée reçue, selon eux, d'une opposition de principe systématique du corps enseignant face à toute tentative de modification de l'exercice quotidien de leur métier. Pour les enseignants rencontrés, il s'agit avant tout d'un préjugé :

> « Le préjugé, je crois, c'est de dire que les profs s'opposent systématiquement à toutes les réformes, ce qui n'est pas vrai. » [20]
>
> « Au début, les profs, on râle un peu. Mais pas parce qu'on est des profs, comme on entend dire quelques fois, des profs réacs. »[21]

Néanmoins, l'existence de cette hostilité de principe au changement au sein de la population enseignante n'est pas niée. La « sclérose » enseignante peut faire l'objet de parfois longs développements dans les entretiens menés. Ce « postulat de refus » est dénoncé par les enseignants enquêtés. Il est lu comme une attitude nostalgique, associée à une peur du changement :

> « Changer les pratiques, on a toujours peur que ça va changer la réaction de la classe, que ça va changer surtout l'ordre. […] En fait, c'est nous qui avons peur de changer, on dit que c'est par rapport aux élèves mais en fait c'est nous. Parce qu'on a peur de ne plus rien maîtriser, je pense que c'est le grand souci des profs. »[22]

Dans ce dernier extrait, cette enseignante met en avant les raisons réelles, selon elle, des résistances premières aux changements dans les procédures d'enseignement : la non maîtrise de nouvelles dispositions, d'autant plus qu'elles leur semblent imposées « d'en haut ». En effet, les enseignants insistent sur la nécessité d'être acteur du changement. Notons que ce constat est lié à notre population, à la fois syndicale et militante :

> « Il faut toujours faire des contre-propositions. […] Il faut que nous soyons toujours en mesure de proposer quelque chose d'autre, pas simplement dire "on s'oppose". »[23]

Effectivement, pour ces enseignants, l'action syndicale apparaît comme moyen de contre proposition, et donc comme une opportunité de sortir d'une dialectique proposition-opposition

[20] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 13.
[21] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.
[22] Enseignante de lettres et d'histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.
[23] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.

dans les relations entretenues entre le niveau institutionnel et le niveau de l'établissement. Le syndicat représente une véritable force de proposition, parce qu'il est, à la fois, une instance de réflexion, sur le métier et toutes ses dimensions annexes, et, à la fois, un outil de centralisation des attentes.

De plus, les syndicats sont des instances reconnues au niveau institutionnel. Les syndicats majoritaires sont des acteurs scolaires de poids, dans le sens où ils ont une capacité à agir pour faire évoluer les pratiques enseignantes. Cette conception du syndicalisme comme force de proposition a d'ailleurs été citée comme justification du choix du SGEN par les enseignants concernés. Pour JF[24], le choix d'appartenir à ce syndicat « renvoie à [s]a conception du syndicalisme, […] ce qui [l]'intéresse, et en particulier au SGEN, c'est que c'est un syndicalisme de proposition, ce n'est pas un syndicalisme de refus ». Ainsi, contrairement à ce que disent les parents d'élèves à propos des grandes fédérations de parents qui ne prennent pas en compte les vraies attentes de la base les incitant à constituer des coordinations locales[25], ce travail constate que les syndicats semblent considérés comme aptes à recueillir et porter les attentes du terrain au-delà du niveau de l'établissement[26].

La position du groupe enseignant face à la réforme est donc celle d'une volonté de s'engager dans le changement, via les organes de représentation syndicale. Cette posture du groupe se complète d'une attitude de réception cohérente avec cette volonté d'engagement collectif, mais également caractérisée par un certain désenchantement individuel.

### *Entre bonne volonté et désenchantement*

Les enseignants syndiqués de notre population insistent sur leur bonne volonté à répondre aux sollicitations de consultations émanant des gouvernants, dans l'optique de réformer. A l'origine de leurs motivations à participer aux consultations, se retrouve cette volonté de leur part d'être acteur-clef du changement qui les concerne :

> « Alors pourquoi on a participé au débat ? On a participé parce qu'au moins c'était une façon de rencontrer les parents et les collègues, et de discuter des problèmes de l'Ecole, ce qui est pas si souvent, surtout avec les partenaires de l'Ecole, les parents et les élèves. C'est important de discuter des problèmes de l'Ecole, c'est pas si souvent. Donc on pensait que c'était essentiel de le faire, sans illusion sur ce qu'il allait en ressortir. »[27]

[24] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.
[25] Dutercq, Y. (dir.) (2001). *Comment peut-on administrer l'école ? : pour une approche politique de l'administration de l'éducation.* Paris : P.U.F.
[26] Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants.* Paris : P.U.F. (pp. 76-81)
[27] Enseignante d'histoire-géographie en lycée général, ENTRETIEN # 14.

Si cette volonté d'ouverture aux changements existe, l'impression que ces changements se font constamment au détriment des enseignants est dans le même temps un frein à une réception positive des réformes. Certains enseignants soulignent en effet, qu'outre le fait que leur expertise de terrain n'est pas prise en compte, ils ont le sentiment d'être les seuls à assumer les conséquences de changements auxquels ils n'ont pas été associés. Les termes utilisés pour décrire cette situation mettent à jour un ressenti fort. Les enquêtés parlent de colère due à une frustration, d'un sentiment d'être floué :

> « On a le sentiment d'avoir été floué, d'être en colère, une très grande colère, quand on écoute pas on est en colère. C'est pour ça qu'il y a des gens dans la rue. »[28]

La réception des réformes par les enseignants, à titre individuel, se caractérise également par une forme de désillusion. Les enseignants soulignent que, par expérience, ils s'attendent à ce qu'une réforme nouvellement mise en place ne se maintienne pas dans le temps. Une attitude de réception cohérente avec la représentation enseignante de l'absence de suivi dans la mise en place des réformes nationales :

> « Il y a l'histoire du chat échaudés qui craint l'eau froide. On a tellement fait le coup, de créer quelque chose de nouveau, c'est magnifique et pouf on nous le supprime après, entre temps on nous supprime des postes […]. Alors même si ce n'est pas vrai, on est un petit peu réticent. C'est vrai qu'on est réticent, mais malheureusement l'expérience prouve que c'est souvent le cas. » [29]

Cette désillusion, à l'encontre de l'introduction de nouveautés dans les conditions de travail enseignant, a des conséquences sur le rapport au métier. Cette attitude de découragement implique des pratiques de repli hors de la sphère professionnelle, sous forme d'une valorisation de la vie de famille, de travaux littéraires annexes ou encore d'engagement dans le monde associatif[30], comme le confirment l'exemple d'un enseignant de philosophie :

> « Alors, il y a plusieurs cas de figures. Il y a des gens qui sortis, comme ça, de leur tour d'ivoire, sont très déçus et qui se consacrent à leur vie personnelle. Il y a en d'autres qui sont très cyniques, qui continuent d'essayer de participer avec une certaine distance. Mais, c'est vrai qu'actuellement, le sentiment dominant est quand même le découragement […]. C'est pour ça que certains collègues sont très en retrait maintenant, parce qu'ils ont dépensé beaucoup d'énergie. »[31]

Cette attitude de retrait concerne en priorité les enseignants proches de la retraite. Ces derniers, « très découragés, se disent qu'il reste tant d'années, […] enfin surtout pour les gens [qui] seront en retraite dans les années qui viennent, dans les 5, 6 ans qui viennent » comme vient le souligner un autre enseignant[32]. Une attitude de réception qualifiée de « travail de

[28] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 13.
[29] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.
[30] Dutercq, Y. (1993). *Les professeurs*. Paris : Hachette Éducation.
[31] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[32] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 13.

Pénélope » par ce même enseignant, afin de marquer une attente aussi bien obligée que passive des enseignants face aux réformes. De plus, l'expression souligne à la fois l'impression de ne pas avoir d'emprise sur son destin et l'espoir du changement, soit les deux pôles d'oscillation des attitudes de réception.

Hirschhorn[33] donne d'autres justifications de cette distance. Tout d'abord, le statut enseignant en lui-même, car il laisse une large part d'indépendance, au sens où il est possible pour les enseignants d'exercer leur métier sans souci de faire évoluer leurs pratiques. Ensuite, avec la massification scolaire, l'Ecole n'est plus sous le seul contrôle des enseignants. En réponse à la massification, s'est développée une classe de personnel administratif dont les objectifs et le langage diffèrent de ceux des enseignants. Enfin, le flou autour de la définition du périmètre exacte de l'environnement du ministère de l'Education Nationale incite les enseignants à garder une distance prudente vis-à-vis de l'état-major.

La position des enseignants face aux changements éclaire une première dimension des circonstances de réception des TPE. Ces derniers ont été accueillis avec enthousiasme dans la mesure où ils permettent aux enseignants, qui le veulent, de faire évoluer leurs pratiques, ou plutôt d'exprimer leur volonté de faire évoluer leurs pratiques, sans obligation de transformer cette volonté dans les faits. Dans le même temps, les TPE ont été reçus avec la même circonspection que l'est toute réforme relative au champ éducatif. L'acceptabilité et la recevabilité du dispositif correspondent à une seconde dimension des circonstances de réception car elles éclairent pourquoi et comment le changement ne pouvait être autre.

## 2-2 Acceptabilité du changement et recevabilité des TPE

L'enseignant, en tant que personne, est porteur de normes, jugements, *habitus*, c'est-à-dire, et quelle que soit l'école de pensée sociologique à laquelle se rattachent ces concepts, d'un monde subjectif. La mesure de l'applicabilité du changement prescrit est le filtre principal de la personnalité de l'enseignant que doit passer la réforme. A ce titre, Bonami et Garant[34] reprennent la typologie de Doyle et Ponder (1977) pour qui les enseignants mesurent l'applicabilité à l'aune de l'instrumentalité (soit la clarté des objectifs et les pertinences des moyens d'y parvenir), la congruence (soit la plus grande proximité possible entre pratiques actuelles de l'enseignant et les nouvelles propositions) et le coût (dans un rapport coût/avantage). Cette recherche voudrait encore élargir le propos de cette analyse de l'applicabilité, en traitant de la question de la recevabilité.

[33] Hirschhorn, M. (1993). Op. cit.
[34] Bonami, M. et Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck Université.

La recevabilité relève aussi bien de l'acceptation individuelle que de l'estimation de la réalisation concrète du changement. Les résistances humaines et non humaines comptent autant. Aussi, notre travail fait-il une distinction entre l'acceptabilité du changement qui relève du contexte, ou cadre général, et la recevabilité des TPE, qui, elle, relève des caractéristiques intrinsèques du dispositif.

### *Dépasser le « réflexe du repli disciplinaire »*

L'argument du repli disciplinaire est un argument souvent mobilisé par les observateurs extérieurs pour décrire l'acceptabilité, ou plutôt la non-acceptabilité, du changement par le corps enseignant. Selon nous, ce réflexe argumentaire doit être dépassé à travers l'étude des raisons qui président à l'attachement des enseignants aux contenus disciplinaires de leur métier. Ces dernières sont de plusieurs ordres et ont eu pour conséquence essentielle, non pas l'impossibilité du changement, mais une pénétration du changement sous forme d'un repli des TPE sur des pratiques pédagogiques déjà existantes. Ce repli rend le changement effectivement plus subtil pour des observateurs extérieurs.

Ces raisons peuvent être nombreuses, et dépasser notre cadre sociologique pour s'inscrire dans les champs psychologiques et historiques (Chapoulie, 1973 ; Hirshhorn, 1993). Parmi les différentes explications sociologiques, nous avons fait le choix de nous centrer sur les raisons qui éclairent notre objet TPE.

Tout d'abord, la forte résistance des enseignants les plus anciens dans le métier à considérer l'existence d'une didactique au-delà de la maîtrise disciplinaire éclaire leur attachement aux contenus disciplinaires. Cette résistance explique également la mise à distance des innovations d'ordre pédagogique, tels que les TPE. La conviction qu'une maîtrise de la discipline se suffit à elle-même pour enseigner une discipline est encore fortement ancrée chez ces enseignements les plus anciens. De plus, même lorsque les enseignants considèrent l'apport de la didactique, cette dernière est uniquement corrélée à leur discipline[35]. Par conséquent, ils se montrent très réticents à explorer la didactique au-delà de leur discipline, ce qui ne manque pas de desservir les initiatives interdisciplinaire qui reposent sur l'élaboration d'une didactique commune.

Chez Pantanella[36], la crise d'identité des professeurs est à lier aux critères de classement des enseignants. En effet, les professeurs qui ont les traitements les plus avantageux, et le moins d'heures de cours, sont ceux qui ont le concours le plus exigent en

[35] Altet, M. (1994). La professionnalité enseignante vue par les enseignants : connaissance des enseignants. *Education & formations, mars 1994, n° 37*. (pp. 95-103).
[36] Pantanella, R. (2000). *Les TPE : vers une autre pédagogie*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens.

matière de connaissance. Les compétences pédagogiques ne sont pas le critère le plus important dans cette « hiérarchie » du corps enseignant. Aussi, l'excellence scientifique reste-t-elle le critère majeur d'évaluation. Or, dans un même temps, les directives gouvernementales exigent une maîtrise de plus en plus grande des techniques pédagogiques, et même des logiques entrepreneuriales[37]. L'exigence pédagogique des missions ne s'est pas accompagnée d'une remontée des compétences pédagogiques dans les critères d'excellence. Dans ces conditions, le repli d'une part du corps enseignant sur des questions purement disciplinaires semblait aussi attendu que prévisible. Ce repli disciplinaire s'explique, pour une grande partie des enseignants, par un sentiment d'impréparation de ces derniers aux nouvelles exigences les concernant. Par conséquent, les TPE ont été spontanément rapprochés par les enseignants concernés à des pratiques déjà existantes.

Ainsi, plutôt que de repli disciplinaire il apparaît qu'il s'agit surtout d'un repli sur des pratiques existantes, elles-mêmes en lien direct avec le versant disciplinaire du métier. Cette perspective sur l'attachement disciplinaire fait apparaître l'urgence, pour l'administration centrale, de faire des propositions en adéquation avec l'idée qu'ont les enseignants de l'exercice de leur métier. En effet, la distance des enseignants à leur ministère de tutelle éclaire sur l'importance d'une plus grande cohésion entre le changement proposé et la réalité du quotidien enseignant, telle que ces derniers se la représentent.

### *Réalités référencée*

Il ne s'agit pas là de donner à voir les points de blocages à la mise en place des TPE[38], mais de se placer en amont de cette mise en place pour traiter de leur acceptabilité, différente donc de leur effectivité, par les enseignants avant même l'introduction du dispositif dans les établissements. Vandenberghe ne raisonne pas autrement lorsqu'il propose un système d'analyse du rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation qui a pour point de départ la lecture que font les enseignants du changement[39].

Les TPE correspondent à une évolution des contenus scolaires qui semblait attendue par une partie des enseignants, celle des acteurs syndiqués dont l'appartenance militante est un moyen de réflexion et d'ouverture professionnelle[40]. Dans le même temps, l'innovation constituée par les TPE a été introduite par une réforme portée par le ministre Allègre,

[37] Comme la communication, voire même le management, appliquée à la classe.
[38] Ceux-ci seront traités au chapitre suivant.
[39] Vandenbergue, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. *Revue Française de Pédagogie n°75, avril-mai-juin 1986.* (pp. 17-26)
[40] A noter que les autres profils d'enseignants sont probablement également concernés, mais notre choix d'une population syndicale oriente logiquement notre propos vers ce type d'enseignants.

largement impopulaire dans le milieu enseignant, et dont le remplacement rapide par Lang n'a pas réussi à réduire sa contestation.

Cela étant, comme le souligne une responsable syndicale, la forme interdisciplinaire des TPE était déjà potentiellement acceptable par les enseignants :

> « Ça a pu exister parce que le monde enseignant, à ce moment là, était quand même prêt. Malgré une résistance très forte de la part d'une partie du SNES. […] Globalement, les enseignants étaient prêts à le faire, sinon ça n'aurait pas marché. Et on voit bien que quand ils ne veulent pas que ça marche, les TPE ou autre chose, ça-ne-marche-pas. […]. [Les TPE] auraient émergé d'une façon ou d'une autre, sous une forme ou sous une autre parce qu'à un moment de l'histoire de l'éducation, on était quand même sous un gouvernement de gauche depuis quelque temps, il y a des mouvements pédagogiques qui avaient quand même leur mot à dire. Bref, tout un faisceau d'actions très fortes devait conduire à cette question de la recherche en documentation, la question du travail de l'élève propre, la question, je dirais, pour retrouver cet élan où l'élève était actif, de nouveau. Nous, on le défend dans notre discipline [SES] depuis toujours, on le retrouvait enfin dans quelque chose d'assez consensuel, dans un monde enseignant plus large. »[41]

Cette acceptabilité est même la condition de leur mise en place car, comme le soulignent Meirieu et Pantanella « on ne peut sans doute pas imposer une réforme contre ceux qui doivent la mettre en œuvre » (Pantanella, 2000, p.12). Cette responsable syndicale va même encore plus loin en présentant les TPE comme une évolution incontournable au sein de l'Education Nationale. Alain, également responsable syndical mais à une moindre échelle, appelle lui aussi à un développement des pratiques du type des TPE au-delà de l'expérience individuelle de classe :

> « Je pense qu'il faudrait développer, parallèlement à ce qu'on fait en classe qui est quand même assez scolaire, quelque chose d'autre. C'est vrai que le lycée, finalement, c'est plus une machine à produire des écoliers qui sont studieux, qui savent faire des dissertations. Même dans ma discipline [philosophie], je pense que l'on pourrait, à côté de la dissertation, avoir d'autres types d'activité : des ateliers d'écriture, rédiger des dialogues ou faire des mises en scène, des choses comme ça. »[42]

Sans abonder aussi fortement que ces deux enquêtés dans ce sens, il apparaît que les TPE répondaient effectivement à une volonté du corps enseignant à disposer de moyens de transmettre autrement les savoirs qu'ils incarnent. L'ambition, notamment des plus jeunes enseignants, à sortir d'un cadre ancien dont les limites leur semblent de plus en plus un frein à l'efficacité de l'Ecole, se faisait déjà jour au sein du corps enseignant. Il est, à ce titre, notable que plusieurs éléments de la réforme introduisant les TPE soient traités conjointement dans

[41] Responsable syndicale, ENTRETIEN # 16.
[42] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.

un dossier spécial de la revue *Les Cahiers Pédagogiques*[43] : l'aide individualisée, les TPE, les travaux croisés et l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) partagent un double objectif de décloisonnement disciplinaire et de meilleure prise en compte de l'élève comme sujet. Ces dispositifs ont en commun d'intervenir en réponse à une demande sociale envers l'Ecole, qui porte sur la reconstruction de lien social et la possibilité d'aborder les contenus scolaires, et le savoir plus généralement, à travers le prisme de l'élève.

L'arbre des cas de réception élaboré par Draelants va dans le même sens[44]. Ces différents cas de réception reposent sur le postulat d'un arbitrage entre les demandes générales et les demandes locales dans l'application des réformes. L'écart entre les deux, de même que, selon, nous l'écart des politiques publiques avec la réalité référencée des enseignants, conditionne l'interprétation de la réforme. Notre perspective s'inscrit au niveau individuel là où Draelants se place à l'échelle de l'établissement. Les deux démarches se complètent et donnent à voir un décalage potentiel entre l'adéquation ou non de la réforme avec les demandes locales de l'établissement et, à un niveau encore abaissé, l'adéquation ou non de la réforme avec la réalité référencée de l'enseignant. Autrement dit, la réforme peut à la fois correspondre aux demandes de l'établissement (le cas « idéal » de Draelants), et ne pas être la réponse attendue de l'enseignant. De même, les analyses en termes d'« éthiques contextualisées »[45] rendent compte du caractère actif de la réception par les enseignants, et de la co-construction, individuelle et collective, de la régulation de l'activité professionnelle.

En l'occurrence, l'acceptabilité du principe des TPE repose sur le fait que les enseignants concernés étaient préparés, sans être forcément demandeurs, à réaliser ce type de travail collaboratif.

### *Une acceptabilité de principe*

Le « principe » d'acceptabilité auquel nous faisons référence prend un double sens. L'acceptabilité des TPE par les enseignants porte sur les principes directeurs des TPE, que sont l'interdisciplinarité et le travail sous forme de dossier sur un temps long. Ensuite, il s'agit avant tout d'un accord de principe pour mettre en place les TPE, c'est-à-dire sans engagement de leur part pour une mise en place effective du dispositif.

[43] Zakhartchouk, J.-M. (2000). Comment faire avec les réformes ? *Cahiers pédagogiques, juin 2000, n°385.* (pp. 36-71).
[44] Draelants, H. (2006). *Politiques d'Education et changement institutionnel, Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Université catholique de Louvain. (Thèse). (p.267)
[45] Ball, S. et Van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. *Education et Sociétés, 1, 47-71.*

La mise en œuvre d'une politique en éducation repose le plus souvent sur une conception, même implicite, du changement souhaitable. Dutercq[46] souligne que l'innovation pédagogique qui fait suite aux élections présidentielles de 1981 est en grande partie portée par d'anciens syndicalistes militants. Il s'agit là d'un soutien par défaut, tant le sentiment que leurs grandes luttes sont derrière eux, et l'instauration d'innovations une concession à la nécessité de faire fonctionner les établissements malgré tout. Ce constat de report de mobilisation des luttes syndicales sur les innovations n'est plus si vrai aujourd'hui. La mobilisation peut se faire pour l'innovation en elle-même, ou plutôt pour les enjeux sociaux qu'elle recouvre. C'est le cas pour les TPE, valorisés dans le champ syndical pour les enjeux sociaux associés, notamment en termes de perméabilité des contenus scolaires entre eux et d'accès aux études supérieures.

Muller[47] se pose également la question des conditions d'acceptabilité du changement, et plus précisément pourquoi, dans certaines circonstances, un référentiel va « s'imposer » aux acteurs alors même que son acceptation implique pour eux des changements difficiles, voire, dans des cas extrêmes, leur disparition en tant qu'acteur collectif. La finalité des TPE est loin de menacer l'existence du corps enseignant, au contraire, leur description institutionnelle a pour objectif un élargissement de leur champ de compétences. Les travaux de Muller donnent néanmoins des éléments de réponse à la question des circonstances de réception.

Pour Muller le référent tient tant qu'il donne à voir une vision proche du réel des catégories d'acteurs, ou plutôt tant que ce référentiel reprend l'idée que se font les différentes catégories d'acteurs de leur réel. Ce qui rend insupportable un décalage entre les deux, est l'absence de sens qui en découle. Lorsque les politiques publiques n'interviennent plus sur la réalité sociale commune, leur action est immanquablement vide de sens aux yeux des acteurs. Ces situations d'action publique vide de sens s'observent dans l'histoire de la construction du système éducatif, à travers la succession de principes organisateurs forts dans un calendrier de plus en serré. Or, en l'occurrence, les principes des TPE correspondaient à une attente du corps enseignant pour un renouvellement de leurs pratiques vers une conception plus moderne et fluide de leurs tâches. Ainsi, ce n'est pas tant dans les fondamentaux des TPE que dans les modalités institutionnelles du dispositif que se trouvent des éléments relatifs à leur recevabilité effective et non plus de principe.

Les freins à l'acceptabilité des TPE dans les conditions initiales prévues relèvent de plusieurs ordres. Tout d'abord le contexte politique de leur introduction a, dans un premier temps, joué en défaveur du dispositif TPE.

[46] Dutercq, Y. (1993). Op. cit.

[47] Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique, vol. 50, n° 2, p189-207, avril 2000.*

> « Elle est arrivée au milieu d'une autre réforme, qui était quand même très contestable […]. Mais elle a pris finalement cette innovation, bon an mal an, le corps enseignant n'était pas contre. [L'administration centrale] leurs a sucré des heures certes, mais ils étaient prêts à accepter ce genre de choses. Aujourd'hui, à mon avis, ils seraient prêts à accepter d'autres innovations majeures … c'est quand même une bande de nuls, il faut dire…. »[48]

Ce thème de l'acceptabilité du projet et des raisons politiques de blocage d'un dispositif, pourtant potentiellement attendu par les acteurs, pose la question du décalage des calendriers politiques, pédagogiques et praxéologiques de terrain. Les « nuls » mentionnés dans l'extrait d'entretien précédent sont les réformateurs au pouvoir, c'est-à-dire les acteurs qui ont la marge de manœuvre pour promulguer des réformes à destination des acteurs de terrain qui eux, pour leur part, disposent d'une marge de manœuvre dans leur application.

Il apparaît donc que le défi d'acceptabilité le plus important rencontré par les TPE vient de leur caractère transdisciplinaire. En effet, les TPE demandent de dépasser le disciplinaire alors même que les enseignants apparaissent particulièrement attachés à ce versant de leur métier. L'attachement disciplinaire ne constitue pourtant pas un repli, selon nous, puisque plusieurs des justifications de cet attachement ne renvoient pas particulièrement à un attentisme ou à un conservatisme de la part du corps enseignant. Il apparaît plutôt que le changement acceptable est celui que se rapproche le plus de la réalité référencée des enseignants. Cette réalité référencée correspond bien à un construit individuels des enseignants sur leur métier et les missions qui lui sont associées, et peut être bien différente de la réalité observée par le sociologue. Les profils de réception mis à jour par notre travail témoignent de ce décalage et des multiples visages possibles de cette réalité référencée.

## 3. Modes de réception des TPE

Dans notre présentation des modes de réception, nous appréhenderons, dans un premier temps, les variables influentes à la réception des TPE, avant de proposer deux modes de réception. Il s'agit là d'une proposition de modes de réception, à partir du terrain réalisé pour cette recherche, et donc à tester plus largement sans doute. De plus, pour ce qui suit, notre échelle est celle de l'individu, et non celle de l'établissement ou du corps enseignant dans son ensemble.

[48] Responsable syndicale, ENTRETIEN # 16.

## 3-1 Les variables influentes à la réception

Les variables influentes[49] déterminent le positionnement des enseignants dans l'espace social, pédagogique et syndical au moment de l'introduction du dispositif TPE. Ces variables sont de plusieurs natures, aussi avons-nous choisi de les présenter en deux temps : selon qu'elles relèvent de la sphère professionnelle ou du domaine de l'individualité et ce, dans la suite des travaux de Mann[50]. Chez cet auteur, la question des conditions auxquelles les individus se mobilisent est traitée sous deux angles. Ces deux angles sont, d'un côté, les analyses privilégiant les arguments psychosociaux, que l'on abordera en tant que variables individuelles, et, de l'autre, celles qui insistent sur la rationalité des individus, soit les variables d'origine professionnelle dans notre travail. Ces deux approches tendent à une certaine porosité, ne serait-ce que parce que les composantes psychosociales et rationnelles peuvent se conjuguer lors d'une même action collective.

### *Les variables professionnelles*

Les variables professionnelles se décomposent en plusieurs éléments que sont la formation reçue, le statut de fonctionnaire et la discipline enseignée.

Une problématique récurrente dans les travaux relatifs à la construction de la professionnalité enseignante porte sur l'ancienneté de carrière, ainsi que sur la formation qui découle du moment d'entrée dans le métier[51]. En effet, la capacité de la formation, initiale ou continue, à faire le lien entre passé et présent de la carrière enseignante est un thème à prendre en compte dans l'étude de la réception.

Les évolutions de l'identité professionnelle de chaque enseignant viennent interroger la capacité de la formation à « faire face » aux nouvelles directives sans donner l'impression aux concernés de « renier » leurs pratiques antérieures. D'autant plus dans un contexte où les pratiques inédites peuvent être fréquemment hybridées aux pratiques anciennes, comme avec la mise en place des TPE. Un double enjeu auquel l'institution doit pouvoir répondre dès lors qu'elle vise une évolution effective des pratiques et des représentations du métier d'enseignant. Le cas des enseignants d'EPS est un bon exemple de l'influence de la carrière et du type de formation qui en découle. Ces derniers entretiennent un rapport ambivalent à

[49] Si l'expression de « variable influente » est d'abord un terme statistique, il sera utilisé ici pour son aspect pratique, sans que cela renvoie à une modélisation statistique particulière.
[50] Mann, P. (1991). *L'action collective. Mobilisation et organisation des minorités actives*. Paris : Armand Colin.
[51] Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: P.U.F

l'institution scolaire[52]. Ce rapport ambivalent est alimenté par le parcours de ces enseignants. Pour une partie d'entre eux, leur cursus scolaire individuel les distingue par un cursus moyen aux yeux de l'institution scolaire et ce parcours se traduit par une large relecture des textes.

L'enjeu de la formation des enseignants par rapport à la réception des TPE concerne donc leurs ressources pédagogiques et cognitives disponibles face à l'innovation, avec un ancrage plus ou moins fort des pratiques pédagogiques et un plus ou moins grand désenchantement face au travail gouvernemental.

Le statut de fonctionnaire entre également en compte dans le phénomène de réception. Ce dernier constitue à la fois une protection, parce qu'il permet de revendiquer syndicalement, et une contrainte, car ce statut s'accompagne d'un certain nombre d'obligations.

En premier lieu, l'obligation de service public est soulignée par tous. Par exemple, en tant qu'enseignant Marc se doit d'appliquer les directives relatives à l'exercice de son métier, qu'il soit en accord ou non avec ces dernières :

> « Bien sûr on est obligé. […] Je fais le programme tel qu'il est défini par l'Etat parce que si je faisais autre chose je pénaliserais les élèves. A partir du moment où la Loi a été votée, je ne peux pas m'autoriser à…, en plus moi je tiens vraiment, comme à la prunelle de mes yeux, au fait que je ne manifeste pas en cours mes convictions. Je dis jamais rien sur le gouvernement, sur telle ou telle anecdote de la vie publique. »[53]

Comme l'illustrent les propos de Marc, cette obligation de service public a deux versants. Elle porte premièrement sur le respect des directives gouvernementales. Ensuite, l'obligation de service public se traduit par un devoir de réserve que s'imposent les enseignants quant à leurs éventuels désaccords avec la politique menée par leur ministère de tutelle, et même par la sphère politique en général. Cette partition entre le statut de fonctionnaire et celui de citoyen est d'autant plus marquée dans notre population syndicale, dont l'engagement politique dépasse le cadre éducatif. La plupart des enseignants de notre population sont en effet également membres de partis politiques. Ainsi, si cette obligation est une condition d'exercice du métier pour nos enseignants, elle peut aussi devenir une contrainte : « on est pris dans cette contrainte que parfois on fait des choses avec lesquelles on est pas d'accord » comme l'indique un enseignant de philosophie[54].

Par ailleurs, comme le souligne Roux-Perez, « la carrière des enseignants est envisagée dans sa dimension à la fois objective (succession des positions occupées par l'enseignant au cours de sa vie) et subjective c'est-à-dire en tant que processus de mise en

[52] Roux-Perez, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants. Les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris : Editions Revue EP.S.
[53] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 13.
[54] ENTRETIEN # 13.

cohérence par l'acteur de son cheminement professionnel (Hughes, 1937). L'intérêt porté aux étapes de la carrière intègre des moments clés, des points de bifurcation qui participent d'une redéfinition de soi en tant qu'acteur social. Le caractère « subi » ou « volontaire » du changement engage différemment le travail de recomposition de la personne vis-à-vis de la pluralité des mondes sociaux auxquels elle participe (Lahire, 1998). »[55]. L'appréhension des réformes par les enseignants oscille également autour de ces deux pôles. La réception des changements institutionnels par l'enseignant se définit en situation, sur la base d'une dimension objective, soit les positions occupées au cours de la carrière, et d'une dimension subjective, c'est à dire le processus de mise en cohérence par l'individu de son cheminement professionnel.

Ce qui est en jeu dans le statut de fonctionnaire par rapport à la réception des TPE, correspond à deux pôles de marge de manœuvre différente. Un pôle où l'enseignant est dans l'obligation d'appliquer le plus fidèlement possible les directives gouvernementales et, un autre pôle, où il est possible de les contester et des les réadapter grandement.

La discipline enseignée joue également sur la réception dans la mesure où, pour les TPE, les différentes disciplines se prêtent plus ou moins au dispositif. En effet, deux catégories de disciplines, au moins, se dégagent : les disciplines qui se prêtent facilement aux TPE et celles qui peinent à s'inscrire dans un projet TPE, à partir de la liste thématique prévue par le ministère de l'Education Nationale.

Les Sciences Economiques et Sociales (SES) et l'histoire-géographie se sont particulièrement bien prêtées aux TPE. Concernant les SES, il s'agit d'un enseignement relativement récent, et donc pour lequel les modifications pédagogiques suscitent moins d'opposition de la part des enseignants de la discipline. Les SES restent une discipline socialement et pédagogiquement moins instituée que ne le sont le français ou les mathématiques par exemple. Une autre raison du rôle moteur de ces disciplines dans l'exercice des TPE réside dans leur contenu. Ce dernier est par définition ouvert sur l'actualité, voire la quotidienneté. Les séquences de programme de SES et d'histoire-géographie relatives à la sociologie de la famille, celles sur le développement de l'économie de marché ou encore les contenus géopolitiques en lien avec l'actualité vont dans ce sens. La nature de ces contenus a rendu leur traduction en sujet TPE par les élèves d'autant plus aisée. Comme les SES et l'enseignement d'histoire-géographie, les langues vivantes européennes se prêtent également aux TPE.

La transdisciplinarité, de fait, de certaines disciplines a facilité leur inscription dans le dispositif TPE. L'enseignement d'histoire-géographie recoupe par exemple déjà deux

[55] Roux-Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Revue Savoirs 2006/2 (n° 11).*

disciplines. Il en va de même pour les enseignements en Sciences et Vie de la Terre, qui portent sur plusieurs disciplines, qui sont d'ailleurs enseignées séparément à l'université.

*A contrario*, d'autres disciplines peinent à s'inscrire dans le dispositif TPE. Il s'agit en premier lieu de disciplines scientifiques. Ce second type de discipline est essentiellement mobilisé en support de la première catégorie de discipline : elles sont « restées sur l'outil » comme le formule Alain[56]. Ce statut prend le risque d'un effet de dénigrement de la matière, qui a des conséquences sur l'identité professionnelle de l'enseignant concerné. Il est d'ailleurs notable qu'une formatrice en IUFM parle de « souffrance » pour les enseignants de ces disciplines :

> « Et pour eux, ça a été une souffrance, parce que les programmes ne s'y prêtaient pas. Et même si les questions s'y prêtaient, ils étaient, trop souvent, le prétexte à la deuxième discipline […]. Les mathématiques ont été extrêmement frustrées de ce point de vue là. […] Il y avait une frustration quand même, une frustration sur, non pas le travail des élèves, mais sur l'apport réel des disciplines dans ce cadre là. »[57]

Ce qui est en jeu dans la discipline enseignée par rapport à la réception des TPE porte donc sur la plus ou moins grande capacité de la matière à assurer le leadership dans la réalisation d'un TPE, plus d'ailleurs que sur l'adéquation des contenus du programme à la liste thématique imposée par le ministère de l'Education Nationale.

Ces variables professionnelles doivent être complétées par un second ensemble de variables qui relève cette fois de l'individualité de l'enseignant.

### *Les variables individuelles*

Les variables individuelles sont le produit de l'importante autonomie dont dispose l'enseignant dans l'organisation de son travail. Ces variables sont de trois ordres. Elles relèvent des relations entretenues, de la place de l'enseignant dans l'organisation de l'établissement, et enfin de son rapport personnel à l'innovation en général.

Les relations humaines, c'est-à-dire la nature des échanges et les enjeux des interactions entres élèves, professeurs et parents, constituent une base de l'interprétation de la nouveauté scolaire que sont les TPE. Plus généralement, il nous semble que toutes les directives institutionnelles reposent sur cette base, dans le sens où ces dernières prennent toujours place au sein de relations humaines préexistantes.

Dans les relations entretenues avec les élèves, il est possible de schématiquement distinguer les acteurs pédagogiques qui les inscrivent clairement dans le monde de l'enfance

[56] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[57] Responsable syndicale, ENTRETIEN # 16.

en les appelant, presque avec tendresse pour certains, les « enfants », et ceux qui en ont une vision plus institutionnelle en les renvoyant à leur statut « d'élèves ». Si ces discours sont influencés par les parcours et les conditions d'enseignement, ils sont surtout en cohérence avec le rapport au métier des acteurs pédagogiques, selon que ces acteurs se reconnaissent dans la figure de « l'éducateur » appartenant à la communauté éducative de l'établissement, ou celle du « professeur » inséparable de sa discipline.

Un autre versant de la variable relationnelle porte sur la proximité des plus jeunes enseignants par rapport à leur public scolaire. Les nouveaux enseignants sont socialement plus proches, que leurs ainés, des élèves dont ils ont la charge éducative. Ces enseignants appartiennent à la génération avec laquelle a été inventée la culture « jeune »[58]. Comme leurs élèves, ils ont expérimenté une entrée retardée et progressive dans la vie adulte, prenant le temps de se construire une identité subjective. Cette proximité a potentiellement des effets sur le rapport pédagogique. Elle porte sur la compréhension d'une grande part des références et de l'histoire individuelle et collective des jeunes de la classe. En effet, la capacité de compréhension des schèmes de pensée des élèves est plus rapidement acquise par les néo-enseignants que par les enseignants appartenant à des générations plus anciennes (Barrère, 2002 ; Rayou & Van Zanten, 2004).

Cette proximité a un impact direct pour les TPE. Le dispositif contient une première phase de problématisation de leur objet d'étude. Les enseignants les plus proches de leur public sont plus à même de comprendre les enjeux que les élèves associent à leur objet. De plus, la progressive descente sociale des profils enseignants a, en plus de l'appartenance générationnelle, diminué l'écart social entre professeur et public scolaire. Le « fossé social » entre enseignant et élève, comme la peur de la figure charismatique professorale, est bien moins prégnant pour les jeunes générations d'enseignants.

Aussi, pour une part, le métier d'enseignant se resserre-t-il sur des activités de passage de l'univers culturel scolaire à celui des « jeunes »[59]. Ces univers ne se valent pas pour autant. Le rôle de passeur ne vient jamais interroger les savoirs savants établis, ni dans leur légitimité ni dans leur utilité. Le passeur rend ce savoir accessible à des élèves qui s'inscrivent dans un autre univers culturel et les figures classiques, bien connues du monde enseignant, cohabitent toujours avec ces figures plus contemporaines (Chapoulie, 1987 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 1999 ; Hirshhorn, 1993).

Par ailleurs ces nouveaux enseignants sont plus perméables que leurs aînés à l'idée que des « extérieurs » (inspecteurs, collègues, voire parents d'élèves) puissent juger de leurs

[58] Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin. (4e éd.).
[59] Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF éd.

pratiques[60]. Leurs comportements en cas d'introduction de dispositif inédit oscille donc d'une conception de la classe comme un monde clos, où ni l'innovation ni les innovateurs n'ont de légitimité, à un espace de la classe vécu comme un territoire ouvert où, si l'enseignant est le référent, l'autorité et la légitimité pédagogique se partagent entre plusieurs acteurs.

En outre, en interne, la réception de la réforme se réalise notamment en fonction de la structure de l'espace local et des courants de forces qui s'y expriment (Mangez, 2008). Ces forces s'exercent de la part des collègues, de la part de la direction, de la part des parents et de la part des élèves. Plus largement, dans sa réception, l'enseignant doit composer avec plusieurs niveaux que sont ses propres référentiels (en éducation mais pas seulement puisque son individualité propre entre également en ligne de compte), l'organisation singulière de l'établissement et, pour les enseignants engagés au moins au niveau académique, le syndicat dont ils sont membres. L'enseignant se positionne à partir de ces différentes entités. Autrement dit, la réception de la réforme par tel ou tel enseignant est en partie l'expression de la structure du champ local.

En ce qui concerne le rapport individuel des enseignants au changement, Ballion souligne que le « petit cinquième » d'enseignants favorables et mobilisés à et sur l'innovation a toujours existé[61]. Cette proportion a été, d'abord, symboliquement légitimée par un discours public favorable à l'innovation comme réponse à la diversification des publics scolaires. Cependant, si de nombreux enseignants revendiquent plus ou moins d'être des professionnels innovants, cette revendication ne se traduit pas mécaniquement dans les faits. L'innovation est d'abord présentée comme un trait personnel avant, d'éventuellement, se manifester dans les pratiques. Selon nous, on trouve une illustration de traits individuels à l'origine de l'introduction de changements dans les pratiques innovantes chez les instituteurs en poste dans les classes d'initiation pour les enfants non francophones (les CLIN[62]). Le choix d'enseigner dans ce type de classe repose sur des traits de personnalité communs aux instituteurs faisant ce choix. Le titre d'un article de Trefault[63] souligne également l'origine personnelle de ces choix de carrière lorsqu'il parle de *L'originalité pour se professionnaliser*. De même, les instituteurs, forts de l'expérience dans ce contexte particulier d'enseignement, réinvestissent leur expérience dans leur manière d'appréhender leur métier. Dans de

[60] Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
[61] Ballion, R. (1993). *Le lycée, une citée à construire*. Paris : Stock. (p.221).
[62] Les CLIN scolarisent des enfants de familles migrantes au moment de leur arrivée en France. Très présentes dans les années 1970-1980 elles ont peu à peu été diluées dans des politiques éducatives plus larges, du type des ZEP.
[63] Trefault, T. (2000). L'originalité pour se professionnaliser (pp. 20-21). *Les Cahiers pédagogiques, janvier 2000, n°380* .

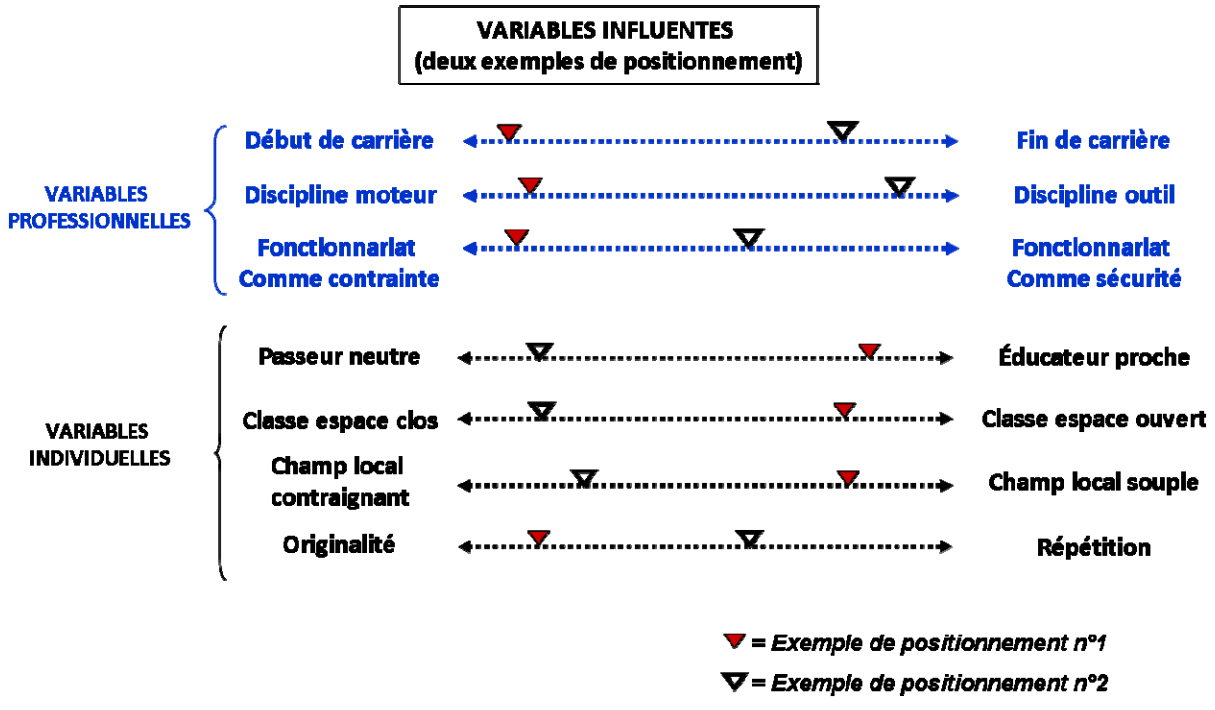
nombreux cas, l'enseignant est individuellement à l'origine de son parcours et, partant, le moteur individuel du changement.

L'engagement syndical individuel est absent de nos variables influentes. Les modalités de l'influence de l'engagement syndical sur le phénomène de réception ont en effet fait l'objet d'un chapitre dédié. Nous souhaitons préciser ici que, si l'engagement politique local est une grille de lecture de la réception des réformes, en particulier pour les périodes dites d'intense réflexion pédagogique, il ne se constitue pas pour autant en variable influente au sein de notre échantillon d'enseignants sur la question des TPE. Pour rappel, le rôle de filtre de l'espace syndical joue à l'échelle de l'établissement. Ce travail élargira d'ailleurs cette perspective de l'impact du syndicalisme par la suite, lorsqu'il traitera de l'effet du syndicalisme sur l'évolution du système scolaire, au-delà de son effet sur la réception d'une réforme donnée.

A partir de ces deux familles de variables il est possible d'établir une proposition de profils de réception de la réforme par les enseignants.

### *Mise en forme schématique et exemples de positionnement*

Nous proposons ici une mise en forme schématique de ces variables influentes, à nouveau dans un souci de lisibilité et d'opérationnalité. Ce schéma n'est pas à lire comme une obligation pour les enseignants de se placer d'un coté ou de l'autre de ce dernier. Nous avons par ailleurs fait le choix de termes génériques, tout au moins exempts de jugement de valeur de notre part :



La conjugaison des ces variables influentes aboutit à des profils différents et évolutifs pour chaque enseignant. Des profils arrêtés supposeraient que la conjugaison des variables à un moment donné n'évolue pas. Or, nous avons constaté une variabilité dans le temps et l'espace de la conjugaison de ces variables. Une autre illustration de cette variabilité est donnée dans un article de Philippe Lecarme[64] :

> « J'ai envie de dire que j'ai quatre fois changé de métier : d'abord transmetteur d'une culture toute définie, la marge personnelle résidant seulement dans le style de transmission. Ensuite, éveilleur de l'esprit critique, à la conscience politique. Puis accumulateur/catalyseur, adulte assumant son rôle d'adulte en essayant de proposer des instruments utiles, de favoriser le développement de capacités actives. » (Lecarme, 2000, p.35)

Cette recherche souhaite cependant présenter deux exemples de profils idéaux-types[65], aux traits grossis à escient, afin d'expliciter l'usage sociologique qui peut être fait de ces variables.

Prenons l'exemple d'un jeune professeur, enseignant de langue vivante, se considérant à l'étroit dans son statut de fonctionnaire. En ce qui concerne les variables individuelles, posons que cet enseignant se perçoive comme un éducateur proche de ses élèves et agisse en tant que tel avec un espace classe ouvert aux considérations des élèves, et sur l'extérieur, c'est-à-dire sur les autres heures de cours et l'environnement sociodémographique direct de l'établissement. Enfin, pour donner une encore plus grande cohérence factice à cet idéal-type, supposons que l'organisation de l'établissement lui laisse une large marge de manœuvre dans la mise en place de ses cours et que, partant, cet enseignant soit à la recherche d'originalité dans ses pratiques pédagogiques.

Poursuivons notre illustration avec un second exemple de positionnement, opposé au premier. Admettons une enseignante en deuxième partie de carrière, professeure de mathématique dont l'évolution de carrière suit le parcours classique du barème à points d'un fonctionnaire de l'Education Nationale. Cette dernière évolue dans un contexte relativement contraint, au sens où l'application des réglementations fonde l'action pédagogique locale, renforçant dans un même mouvement son identité professionnelle en tant que passeur neutre des contenus de savoir, et la faible ouverture de sa classe à ce qui relève d'une extériorité non maitrisée au plan réglementaire.

Dans nos exemples fabriqués, la réception de l'innovation pédagogique par le premier enseignant diffèrera du second modèle idéal-typique d'enseignant, dont le positionnement dans l'espace scolaire rend les circonstances de réception tout autre. Le premier aura fondé

[64] Lecarme, P. (2000). J'ai quatre fois changé de métier. *Les Cahiers Pédagogiques, janvier 2000, 54è année, numéro 380.*
[65] Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Pocket. (rééd).

son interprétation sur une lecture large du dispositif, là où la seconde aura cherché à rapprocher le plus possible les TPE de ses pratiques déjà en place sans coordination avec les autres enseignants de l'équipe pédagogique. De même, en ce qui concerne l'identité professionnelle, dans notre premier exemple de positionnement, cette dernière est renouvelée par des TPE qui institutionnalisent des pratiques innovantes individuelles désormais intégrées dans le cursus général, sur la base d'une forte collégialité entre professeurs. Au contraire, dans notre second profil fictif, l'identité professionnelle est conservée par des TPE non obligatoires et volontairement mis à distance.

Les variables influentes sont une grille de lecture de la réception. Elles permettent de positionner la manière dont les enseignants peuvent interpréter le dispositif TPE. Dans la suite de ces variables influentes, il est possible de mettre en lumière des tendances dans les modes de réception des TPE par les enseignants de notre population.

## 3-2 Deux tendances dans les modes de réception

A partir de nos données, nous avons pu isoler deux tendances dans les modes de réception de notre population syndicalement mobilisée : un premier mode de réception se rapproche d'une posture attentiste-critique, un second mode repose sur l'intégration du dispositif. Pour ce faire, nous avons exploité plus spécifiquement certaines entrées de nos grilles d'analyse des entretiens.

Il s'agit tout d'abord de la partie relative au militantisme comme ressource. Cette entrée de la grille décrit l'interaction entre les différents niveaux d'action et de lecture des TPE à l'échelle de l'enseignant. En cela, elle identifie de manière précise les contradictions éventuelles entre les pratiques individuelles déjà en place et les incitations au changement émises au niveau institutionnel. La gestion de ces contradictions par les acteurs éclaire sur les phénomènes de traduction et d'adaptation. De même, l'entrée consacrée au récit de leurs expériences de TPE donnent à voir les modalités concrètes de mise en place du dispositif par les enseignants. Ces modalités concrètes ont ensuite été comparées aux prescriptions institutionnelles relatives aux TPE, à savoir leur description dans les textes officiels définissant leur mise en application. A nouveau, notre objectif n'est pas de valider la conformité des comportements individuels de réception par rapport aux prescriptions institutionnelles, mais bien de donner à voir les logiques sur lesquelles se fondent les écarts éventuels entre les deux.

### *Un mode de réception attentiste-critique*

Marqué par une faible implication à tous les niveaux du travail de réforme, ce mode concerne des enseignants proches de la résignation face aux procédures de changement, qu'elles soient à l'initiative de l'administration centrale ou des acteurs de l'établissement.

Ce mode de réception relève d'un travail de ré-interprétation (Mangez, 2008) des procédures de changement, fondé sur plusieurs critiques adressées au travail gouvernemental en matière d'éducation. Cette refabrication de sens a une incidence, aussi bien sur la redéfinition de la réforme, que sur l'ajustement des pratiques au sens adopté par l'enseignant. Autrement formulé, il ne s'agit pas seulement d'adopter un « récit » pour la réforme, mais également de traduire ce récit en pratiques en classe. Ces critiques participent de la diffusion d'un récit sur le travail de réforme. Ils constituent les fondamentaux d'un discours générique sur la réforme, et conduisent à ce premier mode de réception.

Aux yeux des enseignants concernés par ce mode attentiste-critique, chaque réforme tend à agir uniquement sur une partie du système. Pour un enseignant porteur de ce discours critique, le travail de réforme entrepris par le ministère de l'Education Nationale manque de vision sur « ce qu'on attend, sur ce que ça veut dire aujourd'hui de transmettre le savoir, de quel type de savoir a-t-on besoin ? »[66]. Par conséquent, les actions ciblées, du type des TPE, apparaissent comme des dispositifs qui ne s'inscrivent pas dans un projet éducatif global.

Une conséquence de ce premier type de critique est la remarque d'une absence de suivi dans le temps des changements entrepris par le ministère. Les réformes sont perçues comme ne pouvant s'inscrire dans la durée. Tout d'abord, parce que chaque équipe ministérielle mène sa politique *ad hoc*, avec même des effets de décalage lorsque l'actuel ministre applique les mesures prises par son prédécesseur. Ensuite, ces enseignants attentistes-critiques ont l'impression que le travail de réforme s'arrête au choix de la date de mise en application, sans souci réel de retour sur sa mise en pratique.

Dans ce premier mode de réception, les enseignants soulignent également, qu'au-delà du manque de souplesse et donc de réactivité des voies d'action institutionnelles, la gestion des enseignants se fait toujours au niveau national, sous la forme d'un pilotage « à vue » et non pas d'une planification du système depuis les niveaux national et académique. Pour les enseignants adhérant à cette critique, les TPE sont un idiome de l'inscription de la réforme dans un temps court sans souci de pérennisation de l'entreprise : « L'année d'après

[66] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.

évidemment, on nous a supprimés [les TPE]. C'est typique des changements, que ça soit des réformes ou les programmes » insiste une enseignante[67].

Un autre type de critique adressée à la politique menée par le ministère de l'Education Nationale concerne la non-prise en compte du terrain dans la gestion de la tâche éducative. Il s'agit là sans doute de l'absence la plus « grave », au sens de la plus mal vécue, par les enseignants s'inscrivant dans ce mode de réception. L'impression dominante de ces enseignants est celle de ne pas « être écoutés », voire qu'il s'agit d'une démarche volontaire d'exclusion des acteurs de terrain de la prise de décision en matière d'éducation : « finalement, souvent les choses se passent en dehors de nous. […] C'est rare que le pouvoir ait été du côté des enseignants » selon Alain[68]. Une responsable syndicale[69] affirme ainsi son accord sur le principe de l'interdisciplinarité des TPE mais pas sur la forme institutionnelle décidée pour ces mêmes TPE : « J'étais favorable à ce qu'on ait des espaces interdisciplinaires. Mais on n'a jamais été consulté sur les contenus, jamais, alors là, pour le coup, jamais, non. ». Ce qui est pointé là est le manque de considération pour les acteurs premiers du dispositif, dans l'élaboration de ce dernier.

En premier lieu, cette mise à distance du corps enseignant peut apparaître comme un paradoxe dans la mesure où ils sont les premiers concernés et qu'elle entraîne une perte de confiance en la capacité des gouvernants à réformer dans le « bon sens », c'est à dire de produire des réformes qui répondent aux attentes des acteurs scolaires locaux. Cette participation « à la marge », comme la nomme Mamou[70], provient, selon nous, d'un décalage entre le calendrier du gouvernement et le calendrier souhaité par les enseignants. Si ces derniers souhaitent intervenir dès la première étape d'élaboration de la réforme, c'est-à-dire au moment des discussions sur les principes qui guideront le contenu et la mise sur agenda, dans l'état actuel, l'expertise enseignante n'intervient qu'au moment de la mise en application de la réforme.

Ces critiques ont des conséquences sur la réception du dispositif TPE. D'une part, celui-ci est apparu peu pertinent, c'est-à-dire qu'il ne correspondait pas aux attentes locales en cours dans les établissements. D'autre part, ce « récit » particulier autour du travail de réforme, entretient une impression d'être mis à l'écart du processus décisionnel. Autrement dit, l'introduction d'une réforme renvoie ces enseignants au fait qu'ils sont dépossédés des décisions concernant leur quotidien professionnel. Par conséquent, la mise en place effective de la réforme se fait sur la base de son caractère obligatoire, et non sur la base d'une adhésion des acteurs au dispositif.

[67] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.
[68] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[69] ENTRETIEN # 16.
[70] Enseignante d'histoire-géographie en lycée général, ENTRETIEN # 11.

Aussi, la mesure est-elle accueillie dans un contexte particulier d'*apriori* négatif des acteurs de terrain. Cela étant, cet avis n'entraîne pas de mobilisation contre la réforme puisqu'elle s'inscrit dans un travail institutionnel de réforme jugé comme étant non amené à se maintenir dans le temps. Dans l'esprit, le mode attentiste-critique se rapproche de la réception oppositionnelle décrite par Cefaï et Pasquier (2003), puisqu'il est fondé sur une opposition et un désintérêt du contenu du changement. Dans la pratique, il s'en éloigne car il se traduit par une posture attentiste et non contestataire[71]. En effet, les enseignants inscrivant leurs pratiques dans un mode attentiste-critique sont des acteurs en situation de passivité, mais sans organisation de leur opposition.

### *Un mode de réception intégrateur*

Pour sa part, le mode intégrateur se caractérise par une interprétation de la réforme à mi-chemin entre les pratiques existantes et les prescriptions institutionnelles. En cela, il rapproche les pratiques de nos enseignants « intégrateurs » d'une réception négociée (Mangez, 2008). En effet, dans ce second mode, le principe général de travail transdisciplinaire est intégré, sans pour autant que sa réalisation corresponde formellement à ce que prescrivent les textes.

Plus précisément, le mode de réception de type intégrateur correspond à une intégration du dispositif à des pratiques enseignantes déjà stabilisées. C'est-à-dire qu'il s'agit surtout d'intégrer les TPE dans la manière d'enseigner des acteurs, sans jamais la modifier vraiment. Dans ce mode intégrateur, le dispositif peut venir appuyer les pratiques existantes sous forme d'une réception préférentielle (Mangez, 2008). Cette validation des pratiques n'est cependant pas mécanique. Dans les exemples dont nous disposons, les TPE ont été d'abord largement redéfinis pour « coller » avec les pratiques existantes.

Une autre dimension de cette réception, fondée sur le compromis, entre les pratiques préexistantes et le changement prescrit, tient de l'effet levier. Celui-ci est toutefois partiel. La mise en place des TPE a effectivement ouvert certaines pratiques enseignantes vers des exercices proches de l'esprit du dispositif (dossiers, sorties scolaires, exercices oraux), sans pour autant que les acteurs les inscrivent dans le cadre des TPE. En effet, il s'agit de pratiques faiblement transdisciplinaires, à l'initiative d'un seul enseignant uniquement. Il est possible de rapprocher ces cas des profils d'enseignants mobilisés de Kherroubi, Peignard et Robert[72]. Dans leur étude, les auteurs décrivent les « mobilisés conditionnels », qui appréhendent

[71] A moins de considérer la probabilité de comportements de contestation passive, comportements que nous n'avons pas relevés au sein de notre population.
[72] Kherroubi, M., Peignard, E. et Robert, A. (1998). Op. cit.

le changement selon le degré de transformation professionnelle qu'ils auront à assumer. Dans notre recherche, les enseignants intègrent en effet de manière différentielle les TPE, en fonction de l'importance des changements induits par leur mise en place. En cela, l'introduction du dispositif correspond surtout à une adaptation institutionnelle de la part des enseignants.

Ce second mode concerne donc en priorité les enseignants de disciplines entretenant un rapport utilitaire aux TPE, c'est-à-dire les professeurs qui ont inscrit leur discipline essentiellement en appui d'une autre discipline, afin d'assurer l'interdisciplinarité, sans pour autant que ces enseignants jouent un rôle moteur dans l'exercice. Il concerne aussi les enseignants non volontaires pour mettre en place le dispositif, mais qui ont dû s'y plier pour des questions organisationnelles d'allocation d'heures à tel ou tel enseignant afin d'atteindre le quota d'heures de service.

Ce repli de l'exercice des TPE sur des pratiques pédagogiques existantes est justifié de plusieurs façons au sein de notre population. Il peut s'agir soit d'un choix de la facilité (reproduire plutôt qu'innover), soit d'un choix de l'allégeance (rester fidèle au modèle de pratiques qui maintient et garantit de bonnes relations avec les collègues et l'administration). Ces justifications inscrivent bien l'enseignant dans un mode de réception fondé sur l'intégration, sans changements importants.

Meirieu[73] formalise un paradoxe, courant chez les enseignants, qui éclaire également ce type de réception. Majoritairement de gauche, ils reconnaissent l'intérêt théorique de mesures dépassant le cadre du cours magistral. Pour autant, ces mêmes enseignants peinent à transformer ces inclinations en pratiques effectives. Ce paradoxe repose sur le « contrat implicite qu'ils pensent avoir signé avec l'institution scolaire : enseigner une discipline, faire des cours pour faire partager leur passion…un point, c'est tout » (Pantanella, 2000, p.13). Le versant professionnel et normatif est privilégié aux considérations personnelles, qui pourtant agglomérées représenteraient la majorité des finalités perçues de l'Ecole par les enseignants qui la font. L'attachement disciplinaire est une facette de cette inclination enseignante à privilégier le *modus operandi* professionnel face aux nouveautés pédagogiques. Il est possible, selon nous, de trouver une explication à ces comportements dans l'évolution des conditions d'enseignement des acteurs pédagogiques.

Dans son travail de thèse, Alain[74] met en avant deux éléments pour expliquer la fragilisation les enseignants dans leur travail. La multiplication des évolutions des directives (sous forme de réformes, mesures, groupes de niveaux, *etc*.) contraint les enseignants à se replier sur leurs pratiques empiriques, quand cela est possible, c'est-à-dire à partir d'un certain

[73] Pantanella, R. (2000). *Les TPE : vers une autre pédagogie*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens. (Préface de Philippe Meirieu).
[74] Alain, J.-L. (2010). *Le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription*. Université de Nantes. (Thèse).

nombre d'années. Selon nous, cela ne constitue pas forcément un élément de fragilisation. Ces évolutions multiples, et certes pas toujours cohérentes, peuvent également renforcer l'enseignant dans une pratique professionnelle au sein de laquelle ce dernier est souverain dans sa classe.

D'autre part, et là nous rejoignons Alain, la diversification des tâches à accomplir par les enseignants a grandement complexifié leurs pratiques quotidiennes. Cette évolution a contribué à entretenir le flou autour des priorités réelles de leur métier : s'agit-il de transmettre des connaissances ou d'animer un groupe d'élèves ? Ce flou explique les écarts des pratiques effectives par rapport aux évolutions des directives cadres. Il nous semble que ces instructions doivent passer un double filtre : celui du repli vers des pratiques empiriques, et celui de la multiplication des tâches, avant d'être éventuellement appliquées sur le terrain de la classe. Cette recherche note, qu'en invitant le nouveau ministre de l'Education Nationale à donner « aux Travaux Personnels Encadrés les conditions d'une mise en place qui leur permettent de constituer un élément véritablement novateur dans la formation du lycée »[75], les organisations et associations signataires d'un appel à la poursuite des réformes pointent le risque de banalisation de cette pratique pédagogique, en l'organisant sur le modèle de transmissions de savoir déjà existantes.

Toutefois, le mode intégrateur ne s'inscrit pas toujours dans une application *a minima* du contenu de la réforme. Le mode intégrateur comporte également une déclinaison innovatrice. L'intégration des TPE ne se fait pas systématiquement au détriment de l'aspect innovant du dispositif. Dans autant de cas, les TPE ont été effectivement intégrés dans les pratiques existantes, mais sous l'angle d'une valorisation de pratiques innovantes déjà en place, mais à titre expérimental auparavant. L'introduction des TPE est venue appuyer un certain nombre d'enseignants dans leurs tentatives individuelles d'innovation pédagogique. Dans ces cas, les TPE ont servi de cadre, voire de prétexte, à une plus grande formalisation de ces pratiques individuelles déjà innovantes. Cette intégration du dispositif, à partir de son aspect innovant, est liée, selon nous, à un attachement des enseignants aux modalités de mise en œuvre, plus qu'au principe transdisciplinaire, des TPE. Ces enseignants ont délaissé les avantages transdisciplinaires pour voir dans les TPE une opportunité organisationnelle. Cette opportunité pourrait d'ailleurs être développée dans une approche clinique où les acteurs sont associés dès les prémices du projet[76].

[75] FAEN, FEN (SE et SNPDEN), SGEN-CFDT, FCPE, PEEP, UNL, La Ligue de l'Enseignement, CRAP-Cahiers pédagogiques, Education et Devenir, FOEVEN, MRERS, OCCE (2000). Le CRAP s'associe à l'appel pour la poursuite des réformes. *Les Cahiers pédagogiques, juin 2000, n°385.* (p. 3).

[76] Rhéaume, J. (2009). La sociologie clinique comme pratique de recherche en institution. Le cas d'un centre de santé et services sociaux. *Sociologie et Sociétés, vol. XLI. 1, printemps 2009.*

Plus généralement, ces deux modes, attentiste-critique et intégrateur, renvoient, selon nous, à deux statuts des TPE comme marqueurs du changement dans le système éducatif. Dans le mode attentiste-critique, les TPE sont l'expression d'une incitation au changement de la part des acteurs politiques Dans un mode intégrateur, ils viennent acter un changement déjà mis en place par les acteurs enseignants. Dans le premier cas, il s'agit d'une démarche institutionnelle *a priori*, dans le second, d'une démarche institutionnelle *a posteriori*. A l'échelle individuelle, ces deux statuts des TPE correspondent par ailleurs à une traduction des deux stratégies de *bridging* et de *buffering* décrites par Honig et Hatch[77]. Dans le mode intégrateur, l'enseignant incorpore les TPE, c'est-à-dire qu'il crée des ponts entre ses pratiques pédagogiques et les principes pédagogiques et organisationnels des TPE. Dans le mode attentiste-critique, l'enseignant ne s'implique pas dans la mise en application des TPE, sans pour autant rendre publique son opposition au dispositif.

***Conclusion***

En conclusion, deux éléments apparaissent incontournables à l'analyse des enseignants face à la réforme. D'une part, les réformes globales servent de cadre général à l'action, sans jamais la déterminer totalement. D'autre part, les enseignants syndiqués montrent une réelle volonté d'être acteurs du changement qui les concerne, alors même que les circonstances d'instauration des politiques publiques en éducation sont peu favorables à leur participation.

En situation de multi-régulation des politiques éducatives, les comportements enseignants face à la réforme relèvent alors de l'interprétation locale. Cette interprétation, rendue possible par une faible prescription dans la mise en œuvre effective des TPE, vise une meilleure convergence du dispositif avec les pratiques individuelles de l'enseignant. L'éventuelle dénaturalisation du dispositif par les acteurs de terrain est à lire dans ce sens.

En effet, la volonté enseignante d'intégrer le changement peut être contrecarrée par plusieurs éléments. Les deux principaux sont la non-maîtrise du calendrier institutionnel des réformes (à l'échelle globale) et le repli d'une partie des enseignants sur des pratiques déjà en place (à l'échelle individuelle).

Dans leurs principes, les TPE sont en accord avec la réalité référencée des enseignants. Aussi, la réception du dispositif, par les enseignants concernés, a-t-elle été majoritairement orientée par leur appartenance à une réforme cadre peu appréciée et une organisation du champ politique peu incitateur à l'engagement individuel des acteurs au-delà de l'espace de la classe. Par conséquent, il est possible de supposer qu'en fonction de la

[77] Honig, M.I. et Hatch, T.C. (2005). Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands. *Educational Researcher, Vol. 33 (8).* (pp. 16-30).

réforme considérée, les enseignants s'inscrivent dans l'une ou l'autre des tendances de réception qui ont pu être mises à jour.

Cette analyse des circonstances et des conditions de réception des TPE a posé les bases définitionnelles de l'agir local enseignant, et de son influence globale telle qu'elle sera traitée dans le dernier chapitre de ce travail de thèse.

# SECTION 3 : La réforme des TPE et ses impacts

## *Chapitre 6 : L'introduction séquentielle des TPE*

1. Les différentes séquences de la réforme: le cas des TPE
   - 1-1 Une approche par étapes successives
   - 1-2 Expérimentation des TPE
   - 1-3 Généralisation des TPE
   - 1-4 Suppression partielle des TPE
   - 1-5 La question de la pérennité des TPE
2. De l'hostilité à l'adhésion
   - 2-1 Des obstacles à la mise en place des TPE
   - 2-2 Légitimation par le terrain

## *Chapitre 7 : Faire un bilan du dispositif*

1. Les effets du dispositif sur l'organisation du travail
   - 1-1 Réajustement de la relation pédagogique
   - 1-2 Redéfinition de la compétence des enseignants
2. Des TPE « révélateurs »
   - 2-1 « Enseigner différemment »
   - 2-2 Un changement de cadre
   - 2-3 Les défis de l'évaluation de ce type de dispositif
3. Dépasser le « global abstrait » contre le « local concret »
   - 3-1 Redéfinir la dialectique entre « global » et « local »
   - 3-2 De la localisation au « localisme »

## *Chapitre 8 : Agir local, changement global*

1. Marge de manœuvre de l'agir local
   - 1-1 Le local comme levier de l'action
   - 1-2 Limites endogènes de l'agir local syndical
2. Dépasser l'établissement
   - 2-1 Mobiliser au-delà d'enjeux liés à l'établissement
   - 2- 2 Une action périphérique
3. Initier le changement à partir de l'enseignant
   - 3-1 Une approche inspirée du désengagement militant
   - 3-2 Mobiliser l'expertise bureaucratique des enseignants

# SECTION 3 : LA REFORME DES TPE ET SES IMPACTS

# *Chapitre 6*
# *L'introduction séquentielle des TPE*

La dernière section de notre travail est consacrée aux impacts des TPE. Après avoir circonstancié la réception à travers le type de pilotage éducatif dans lequel le dispositif prend place (section 1) et analysé l'établissement en tant qu'organisation ayant ses règles propres (section 2), cette recherche souhaite mettre en lumière plus spécifiquement les caractéristiques propres de la mise en place de la réforme et les impacts de cette dernière. Le terme d'impact est utilisé dans cette recherche pour désigner, dans le même temps, les divers effets du dispositif au niveau de l'établissement et les répercussions des modalités de réception de la réforme sur les l'organisation des différents niveaux du système scolaire. Dans cette acception large, l'usage du pluriel s'impose.

Les impacts des TPE se mesurent, selon nous, également aussi bien en amont de la réforme, c'est-à-dire à son annonce, que pendant son introduction effective. Ce chapitre porte donc son intérêt sur l'ensemble des modalités d'introduction du dispositif. Par modalités d'introduction notre travail entend, à la fois, des éléments pratiques, c'est-à-dire le calendrier gouvernemental et les textes législatifs et, à la fois, les argumentaires et les attentes exprimées par les acteurs vis-à-vis des TPE. Ces derniers éléments nous semblent tout autant centraux que les circonstances pratiques dans la compréhension de la réception du dispositif.

L'intention de ce chapitre est de décrire et d'analyser le processus de mise en place des TPE à travers ses leviers et freins, afin d'avoir une vision « neutre » de cette mise en place qui permette, dans un prochain chapitre, de mesurer les effets du dispositif au delà des effets attendus ou craints. Dans ce but, ce chapitre décrit le processus de mise en place des TPE à l'échelle du système éducatif dans un premier temps, puis à l'échelle des enseignants dans l'établissement dans un second temps.

## 1. Les différentes séquences de la réforme: le cas des TPE

Comme le précise notre cadre théorique, l'approche cognitive de l'action publique offre une piste pertinente pour comprendre le rapport du global et du particulier sur la définition d'un rapport au monde socialement légitime. Pour compléter cette approche cognitive nous nous

sommes intéressés au caractère procédural du changement de référentiel dans ce rapport du global au particulier (Muller, 1997). Aussi cette recherche privilégie-t-elle une approche séquentielle qui met en lumière les actions de l'ensemble des acteurs concernés par ce changement de référentiel. Le choix d'une approche séquentielle suppose tout d'abord un travail de mise en lumière des différentes étapes de mise en place de la réforme des TPE.

## 1-1 Une approche par étapes successives

A partir de nos influences théoriques (Bussmann & Knoepfel, 1998 ; Draelants, 2006 ; Perrenoud, 2002), nous avons établi pour notre objet un schéma de séquences qui va d'une première étape de définition du problème à une ultime étape d'articulation de la solution et de ses effets. Pour rappel, il est possible de décrire ces étapes ainsi : la réflexion, la formulation, les argumentaires produits et l'effectivité du changement.

La réflexion correspond aux délibérations qui ont conduit à l'adoption du projet de réforme donnée plutôt qu'un autre. Ces circonstances de production de la réforme des TPE ont été détaillées dans notre premier chapitre sur la construction du système éducatif. De même que notre chapitre relatif au pilotage en éducation explicite le choix de l'innovation, et donc des TPE, comme mode de régulation local.

Pour sa part, l'étape de formulation désigne les arguments types qui ont été produits et dont résulte la formulation finale de la proposition de changement. Les discours produits révèlent les argumentaires émis par les principaux groupes d'intérêt, et la rhétorique mobilisée afin de défendre les intérêts de chaque partie. Le détail de ces argumentaires et leurs effets sur l'élaboration des TPE seront mis en lumière dans les paragraphes suivants, consacrés à l'expérimentation, à la généralisation et à la suppression partielle du dispositif TPE.

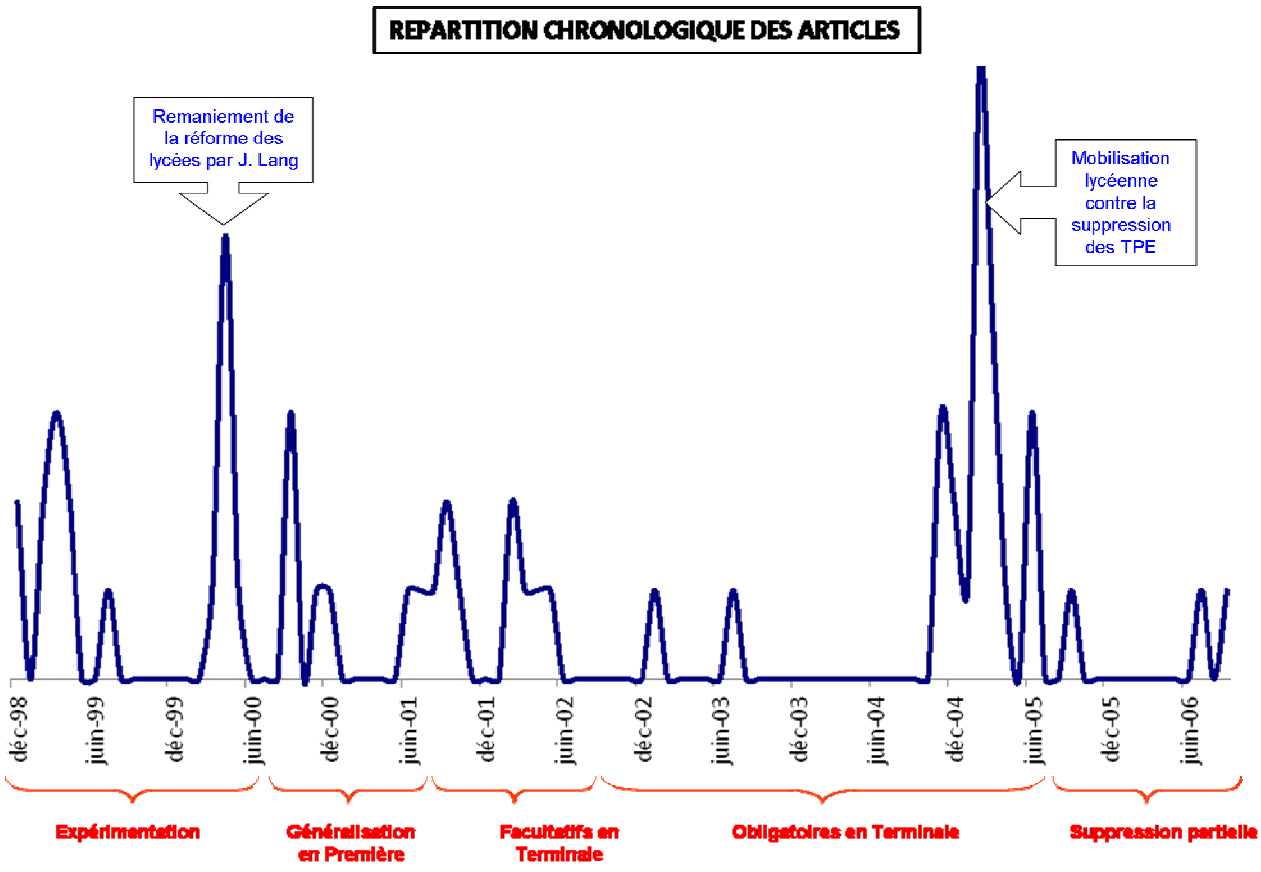
Enfin l'effectivité du changement porte un regard critique sur l'ampleur du changement. Cette dernière étape apparaitra dans notre prochain chapitre, centré spécifiquement aux effets de la réforme des TPE pour les enseignants concernés.

Ce séquençage est en grande partie alimenté par les articles issus de notre base de données d'articles de presse. Pour rappel notre base de données est construite à partir d'un corpus d'articles traitant des TPE et parus dans le journal *Le Monde*. L'outil base de données a permis faire apparaître clairement les différentes étapes du processus d'introduction des TPE, ainsi que de classer les discours qui ont été produits sur eux dans un double axe diachronique et synchronique.

### *Temps forts du processus d'introduction*

Dans un premier temps, nous proposons une modélisation graphique[1] qui illustre les cinq étapes de mise en place du dispositif que sont :

- la phase d'expérimentation lors de l'année scolaire 1999-2000 au sein de quelques classes par série dans chaque académie (Période 1)
- la phase de généralisation des TPE en classe de Première à partir de la rentrée 2000 (Période 2)
- la phase d'introduction des TPE en classe de Terminale en deux temps : d'abord à titre facultatif en série générale à la rentrée 2001, puis de manière généralisée à l'ensemble des filières générales et technologiques à partir de la rentrée 2002 (Périodes 3 et 4)
- la phase de suppression des TPE en classe de Terminale, durant laquelle les TPE restent obligatoires en classe de Première et sont évalués au baccalauréat sous forme d'épreuve obligatoire anticipée à partir de 2006. (Période 5)




[1] Par ailleurs ce graphique est à considérer comme un schéma d'aide à la compréhension. Le but visé est celui d'une présentation simple et synthétique des données contenues dans notre base de données d'articles de presse.

Concernant la répartition des articles sur la période, la phase d'expérimentation et celle de généralisation des TPE en classe de Terminale sont celles qui ont généré le plus d'articles. 17 articles pour la première période et 23 pour la quatrième période. Cette abondance est logique pour la période d'expérimentation des TPE, car elle correspond à l'annonce de l'entrée en vigueur de ces derniers. Aussi de nombreux articles s'attachent-ils à décrire le dispositif ainsi que les effets attendus. Le pic d'articles en avril 2000 correspond pour sa part au remaniement de la réforme des lycées par Lang, ministre de l'Education Nationale à partir de mars 2000. L'intensité des articles sur la période de généralisation des TPE en Terminale correspond, pour sa part, à l'annonce par le ministre Fillon de son intention de supprimer les TPE, et au vif débat qu'a provoqué cette annonce, ainsi qu'à l'importante mobilisation lycéenne qui l'a suivi.

Les périodes de généralisation en Première et d'introduction facultative en Terminale totalisent 8 articles chacune. Ce nombre plus réduit d'articles est d'abord lier à la durée plus courte des deux périodes par rapport aux autres. Ensuite, les deux périodes correspondent à la poursuite de la mise en place des TPE, sans révolution sur le fond comme sur la forme par rapport aux phases antérieures. Notons que la période dite de suppression des TPE est la période pour laquelle on relève le moins d'articles (3 seulement). Cela peut s'expliquer par le fait que cette suppression a été entérinée et que les combats contre cette suppression avaient déjà été largement menés lors des périodes précédentes.

L'observation de la répartition des articles sur la période étudiée met à jour deux temps forts dans la mise en place du dispositif des TPE : le premier moment correspond au retour de Lang rue de Grenelle et à l'annonce du remaniement du projet de réforme avec les inquiétudes que font peser cette annonce sur les TPE. L'autre temps fort est celui des manifestations lycéennes contre la suppression des TPE. Le point commun entre ces deux temps forts apparaît clairement : il s'agit des menaces qui pèsent sur le dispositif.

### *Profils des acteurs mobilisés*

Les mentions les plus fréquentes concernent les acteurs institutionnels, et plus précisément les syndicats du 2nd degré et le ministre ainsi que son cabinet. De même, la part de la catégorie des acteurs universitaires reste la même que l'on considère le contenu général de l'article ou uniquement les propos spécifiques aux TPE dans l'article.

*A contrario*, le ministre en exercice et son cabinet s'effacent au profit des syndicats du secondaire lorsque l'on considère uniquement les mentions d'acteurs relatives aux TPE.

Toujours lorsqu'on considère les propos correspondants aux TPE, les acteurs politiques sont totalement mis de côté, tandis que les acteurs scolaires prennent une grande importance.

Ainsi, sur la question des TPE, sont mobilisés, dans l'ordre, des acteurs institutionnels, des acteurs syndicaux puis des acteurs scolaires. Concernant la composition de ces trois catégories d'acteurs, les acteurs institutionnels concernent en grande partie le ministre en exercice et son cabinet et en mineur les textes législatifs. Les acteurs syndicaux mobilisés sur la question des TPE sont pour plus des trois quart des syndicats du 2nd degré, le dernier quart se répartissant entre les syndicats étudiants et lycéens. Enfin, la catégorie des acteurs scolaires se compose autant de parents d'élèves que d'usagers de l'établissement (*i.e.* les élèves et les enseignants). Le sujet des TPE mobilise donc plus particulièrement des acteurs scolaires de terrain : lycéens, enseignants ou élus syndicaux locaux. L'analyse des mentions d'acteurs au sujet des TPE semble indiquer un encrage particulier de cet objet de mobilisation au terrain de l'établissement. Les acteurs dont le discours est le plus souvent rapporté sur la question sont tous issus des espaces locaux.

En ce qui concerne l'importance de la mention des TPE dans les articles, il apparaît que, le plus souvent, les TPE sont un sujet secondaire de l'article. Ils sont fréquemment associés à la réforme du lycée à laquelle le dispositif est rattaché. Les TPE sont en effet emblématiques de cette réforme. Nous avons fait le choix de ne pas procéder à un tri à plat sur le ton de traitement des TPE, du fait du choix d'un journal au ton neutre. La création de cet item dans la base de données a seulement servi de vérification de cette hypothèse de neutralité.

Dans la chronologie de la réforme, la base de données se situe après la définition du problème et au moment de l'articulation de la solution. Aussi, c'est cette articulation de la solution qui fait l'objet de la présente analyse. L'analyse de la base de données reprend les trois temps forts du processus institutionnel d'introduction des TPE que sont leur expérimentation, leur généralisation puis leur suppression partielle.

Après cette présentation du cadre général, cette recherche souhaite donc entamer une analyse plus détaillée des discours produits par les différents acteurs du champ de réception, à chacune des séquences de la mise en place du dispositif. Cette analyse détaille en parallèle les discours produits et la formulation progressive de la forme finale du dispositif TPE.

## 1-2 Expérimentation des TPE

Dans le premier temps d'introduction de la réforme, c'est-à-dire au moment de l'expérimentation des TPE dans quelques classes de Première, les articles issus de notre

base de données s'attachent à décrire les interrogations relatives aux origines du dispositif et à ses objectifs.

### *Une innovation en cohérence avec l'évolution de la forme scolaire ?*

Les TPE sont d'emblée mis en avant lorsqu'il est question de la charte du « Lycée pour le XXIe siècle ». Ils en constituent la mesure la plus symbolique car la plus innovante dans sa description. La mesure est en effet présentée comme étant un facteur important de changement. Les principaux changements mis en avant portent sur l'interdisciplinarité et l'autonomie des élèves supposées par la réforme, soit deux éléments spécifiquement mis en avant par le champ institutionnel dans les objectifs poursuivis par le dispositif. Ils signent ainsi l'émergence de la créativité et de l'autonomie comme compétences à développer chez les élèves, sous entendant, dans le même temps, qu'il s'agit là de deux compétences insuffisamment mis en avant dans l'organisation actuelle de l'enseignement. L'émergence de ce double objectif de créativité et d'autonomie est cohérente avec le changement de principe organisateur fort au sein de l'institution scolaire pour un modèle de type néolibéral (Dubet, 2002). En effet, il s'agit de deux éléments d'inspiration néolibérale déjà largement diffusés dans le monde de l'entreprise.

Une autre traduction de cette évolution de la forme scolaire est contenue dans les principes des TPE. Si le dispositif est apparu aux yeux de certains enseignants comme un moyen de réifier des pratiques anciennes, pour une grande partie du corps enseignant le dispositif a poussé à une réorganisation de leur travail. Cette réorganisation est abordée sous le thème du slogan porté par le SNES depuis les années 1990 de « travailler autrement ». Cette nouvelle conception du travail enseignant a agi comme ressource et frein à l'introduction du dispositif. Véritable avancée pédagogique favorisant l'approche interdisciplinaire pour certains, les TPE s'apparentent à une mesure « gadget » qui vient bousculer des habitudes de travail aux détriments des savoirs pour d'autres.

En effet, le camp des contre souligne les effets dommageables possibles des TPE. Ces risques des TPE concernent avant tout les connaissances. Les acteurs hostiles au dispositif (syndicats enseignants et parents d'élèves essentiellement) voient dans l'intégration de nouveaux savoirs une menace pour les savoirs existants. En réalité, les TPE n'introduisent pas tant de nouveaux savoirs qu'une nouvelle modalité d'apprendre. Aussi, au-delà d'un éventuel conservatisme scolaire de la part de ces opposants, la crainte qu'ils expriment souligne-t-elle, selon nous, les enjeux associés à la formation des futurs citoyens sur la cohésion sociale. Ces enjeux portent principalement sur une reproduction homogène fondée sur le partage par l'ensemble des membres d'une société donnée d'une même base de références. Cette recherche sociologique souligne que la référence à un « socle commun de

connaissances » est d'ailleurs un argument refuge utilisé de manière récurrente par le champ politique dans la conduite générale du changement institutionnel.

### *Une réforme comme les autres ?*

Les acteurs réticents au dispositif mobilisent également un ensemble de critiques couramment adressées au travail institutionnel de réforme.

Ces acteurs pointent en effet le risque de banalisation de cette innovation pédagogique, à savoir une dérivation progressive des TPE vers un simple outil méthodologique, sans réel contenu. D'un point de vue pratique, les Groupes Techniques Disciplinaires (GTD), qui formulent des propositions de contenus pour chaque discipline, ne sont d'ailleurs pas incités à favoriser l'interdisciplinarité, ce qui constitue un blocage administratif.

L'instauration du dispositif des TPE partage le champ syndical. Le SNALC et le SNES demandent le retrait des TPE de la réforme Allègre, pour des raisons différentes. Les uns y voient une menace sur la qualité de l'enseignement, les autres critiquent leur faible valeur-ajoutée. Les autres syndicats enseignants et lycéens se félicitent de l'introduction de cet élément de la réforme et mettent en avant les avantages attendus du dispositif, tout particulièrement en termes de pluridisciplinarité et d'autonomie, soit les avantages attendus tels qu'ils sont décrits dans les textes officiels.

Dans le même temps, mais de manière marginale, sont également cités les risques liés aux inégalités sociales ou comment les TPE vont favoriser les élèves les plus dotés socialement. De plus, dès leur mise en place à titre expérimental, la question de leur éventuelle évaluation en tant qu'épreuve du baccalauréat est soulevée. Les interrogations portent sur les conditions concrètes de leur évaluation : note commune au groupe, composition du jury par des enseignants d'un autre établissement, *etc*.

Globalement, à cette étape donnée du processus d'introduction des TPE, ce sont majoritairement les avancées pédagogiques promises par les TPE qui sont mises en avant dans les discours des acteurs, quel que soit leur profil. La formule du ministre Lang résume cette perspective lorsqu'il postule que « les TPE ne règlent pas tout mais c'est un progrès »[2].

[2] Article de Sandrine Blanchard, *Jack Lang annonce la création du poste de délégué nationale à la vie lycéenne.* Le Monde du 16 mai 2000, ARTICLE # 18.

## 1-3 Généralisation des TPE

Au moment de leur généralisation, le discours porte moins sur les effets théoriques attendus, car les TPE sont désormais effectivement mis en place. La généralisation du dispositif est alors l'occasion des premières confrontations avec la réalité de l'établissement.

### *Difficultés logistiques et rhétorique politique*

Au moment de sa généralisation, l'ambition innovante du dispositif semble buter contre l'importante marge de manœuvre laissée aux acteurs de l'établissement. Les TPE placent les acteurs de l'établissement face à des situations inédites sans qu'ils disposent de ressources (directives institutionnelles ou retours d'expérience) pour résoudre les problèmes rencontrés.

Depuis l'établissement, la réforme des lycées apparaît lourde et chronophage car plusieurs difficultés pratiques pour mettre en place l'ensemble des nouveautés prévues par la réforme Allègre apparaissent. Comme pour de précédentes réformes[3], l'argument du manque de moyens est mis en avant comme une des difficultés à assurer la bonne mise en place des TPE. De même que des problèmes d'organisation tels que le manque de salles dédiées, l'encombrement des centres de documentation ou l'impréparation des enseignants. Par ailleurs les couplages disciplinaires posent problème et concernent le plus souvent des couplages disciplinaires traditionnels, c'est-à-dire soit entre matières scientifiques soit entre matières littéraires.

En réponse à ces difficultés d'ordre pratique qu'il ne peut contester, l'espace politique cherche à légitimer la réforme sur la base d'une adhésion des élèves au dispositif. Le ministère de l'Education Nationale publie dans ce sens un premier sondage annonçant le chiffre de 18% d'enseignants hostiles au dispositif, et de 40% de lycéens ayant choisi de réaliser un TPE. L'écart entre ces deux pourcentages va clairement dans le sens du pari du ministère de l'Education Nationale d'un choix massif de l'option par les lycéens. L'objectif est celui d'une légitimation du dispositif par et pour les élèves. Notons que ce qui est utilisé comme argument de défense des TPE, est également mobilisé par les réticents à la réforme. Ces derniers y voient, certes un outil rentable pour les élèves, mais soulignent par ailleurs le faible intérêt pédagogique pour ces derniers également.

La rhétorique politique ne convainc pas les acteurs du champ syndical. Le scepticisme du syndicat majoritaire SNES à l'égard des TPE se maintient. Dans le même temps le SGEN et l'UNSA plaident pour une évaluation des TPE au baccalauréat, et font pression sur le gouvernent pour l'inciter à régler la question de l'évaluation des TPE qui n'est pas totalement

[3] Cf. notre chapitre « Construction de l'institution ».

tranchée car des interrogations sur les évaluateurs et les critères d'évaluation se maintiennent.

Le règlement de cette question de l'évaluation devient pourtant aussi concret qu'urgent. En effet, l'année scolaire 2001-2002 coïncide avec les premières évaluations à l'épreuve finale du baccalauréat. Le SNES critique les modalités de l'évaluation. Pour le syndicat, la présence d'un membre du lycée dont est issu le candidat dans le jury va à l'encontre du principe d'anonymat. Cet encrage à l'établissement entame la valeur nationale du diplôme. Il apparaît alors, qu'en remettant en cause les principes fondateurs du système scolaire, les TPE interrogent ces mêmes principes. Aussi, un besoin de clarification se fait-il sentir à ce moment du processus. Suite à la pression du syndicat, les modalités de l'évaluation s'affinent. Le poids du contrôle continu dans la note a été amoindri au profit de la note du jury composé d'enseignants extérieurs. Les commentaires des professeurs qui ont suivi le travail des élèves seront traduits en notes par ce jury.

### *Ajustements du dispositif aux considérations de terrain*

Ainsi la mise en place effective de la mesure apporte des changements par rapport aux textes initiaux. Les TPE deviennent finalement optionnels, contrairement à l'annonce initiale faite par le ministère de l'Education Nationale. Il n'est plus prévu que les TPE soient une nouvelle épreuve du bac, ils seront introduits en Terminale de manière facultative, la mise en place du caractère obligatoire étant décrite comme « impossible » par le ministère[4].

On passe donc d'une mesure obligatoire à un dispositif facultatif. La mise en place de cet élément de la réforme se poursuit alors avec, en toile de fond, le pari du ministre Lang qui espère que les TPE vont susciter l'engouement d'eux-mêmes. Le caractère facultatif est également justifié par une volonté du gouvernement de ne pas heurter le corps enseignant, mais bien d'introduire les TPE en souplesse. Dans les faits, l'optionalité des TPE sert de moratoire face à l'hostilité que le dispositif suscite et aux questions concrètes qu'il pose. Le contexte politique joue lui aussi en faveur du caractère optionnel du dispositif dans la mesure où les élections présidentielles approchent, et qu'il est alors plus stratégique pour les acteurs politiques de reporter le moment d'arbitrer sur le statut, et même l'avenir, des TPE après cette échéance électorale.

A ce moment les TPE sont en effet chargés de nouveaux enjeux. Ils ne sont plus seulement un élément en partie contesté de la réforme, mais le symbole d'une évolution du système éducatif vers une conception dite plus moderne des missions d'instruction scolaire. Or, le thème des missions de l'Ecole dépasse le cadre strictement scolaire pour déborder sur

[4] Article de Luc Bronner, *Jack Lang aux recteurs: soyez contre les théologues et pour les dictées*. Le Monde du 30 aout 2001, ARTICLE # 26.

la question de « quelle Ecole pour quelle société ? ». Avec les TPE, une conception moins disciplinaire et plus fluide, c'est-à-dire plus portée vers la culture générale que l'acquisition de connaissances pures, est sous-entendue. En cela ils suscitent un vif débat.

L'annonce d'une suppression partielle des TPE se fait donc dans ce contexte de débat non tranché, et d'une maîtrise de plus en plus affirmée des TPE par les enseignants concernés.

## 1-4 Suppression partielle des TPE

A partir de la rentrée 2002, l'annonce de la suppression du dispositif en classe de Terminale monopolise l'essentiel des articles de notre base de données. Cette suppression partielle, puisqu'uniquement en classe de Terminale, est vivement critiquée par les acteurs syndicaux et les acteurs de terrain.

### *Un levier pour une critique plus large des politiques publiques*

L'opposition à la suppression est composée de syndicats et de nombreux experts de l'Ecole. On peut citer la tribune de Philippe Meirieu, considéré comme un des inspirateurs du dispositif, l'éditorial d'Alain Prost critiquant la suppression des TPE seulement trois ans après leur mise en place, ou encore la pétition lancée par la revue *Les Cahiers Pédagogiques* en faveur de leur maintien. De plus, cette suppression, même si elle reste partielle, va à l'encontre des annonces gouvernementales, comme celle d'Alain Boissinot, alors Inspecteur Général des Lettres :

> « Les TPE ne sont pas seulement un nouveau gadget pédagogique, une innovation de circonstance qui serait appelée dans quelques semaines à être remplacée à son tour par une nouvelle innovation. On peut y voir en fait, dans la continuité d'une réflexion de fond qui anime le système éducatif depuis un certain nombre d'années, une chance de maintenir authentiquement vivant l'enseignement dans les classes de lycées. »[5]

A nouveau, l'enjeu des TPE dépasse le contexte strictement scolaire. Les critiques se font plus générales, à l'égard de la politique éducative du ministre Fillon et du gouvernement en exercice, accusés de conduire une politique d'immobilisme rétrograde.

La nature des intervenants contre la suppression des TPE, c'est-à-dire des experts, permet cette généralisation de la problématique TPE à l'ensemble de la société. Leur appartenance au monde des « experts » légitime les critiques qu'ils émettent. Si, pour les

[5] Extrait de la conférence d'Alain Boissinot, inspecteur Général des Lettres à l'occasion des Assises des Travaux Personnels Encadrés, Blois, le 15 novembre 2000. En ligne http://media.eduscol.education.fr/file/TPE/26/5/Boissinotblois_115265.pdf, consulté le 20 avril 2010.

premiers effets des TPE, l'intervention des acteurs de terrain appuyaient le travail de justification, au moment de l'annonce de leur suppression, ce sont des experts, dont le périmètre d'influence est plus large, qui sont mobilisés afin de servir une critique plus globale des politiques publiques en matière d'éducation.

Sur ce thème, les arguments de défense des TPE sont de plusieurs ordres. La suppression des TPE est tout d'abord lue comme le signe d'une conception à court terme et centrée sur la discipline de la part du ministère. En effet leur suppression intervient avant qu'une évaluation des effets du dispositif ait pu être réalisée. Pour une responsable académique il s'agit là d'un défaut de fabrication des TPE, plus que d'un effet pervers non calculé :

> « C'est toute la question de la décision de toutes innovations en France. C'était nouveau, mais est-ce que ça correspondait vraiment à un besoin ? Oui. Est-ce que les élèves ont adhéré ? Oui. Est-ce que ça a pris ? Oui. Est-ce que ça a donné des résultats ? Oui. Est-ce que les élèves apprennent mieux ? Le TPE, je pense que oui. Mais qu'est-ce qu'ils apprennent ? On ne s'est pas posé la question. Ça n'a jamais été évalué, qu'est-ce qu'ils apprennent de plus qu'ils n'apprenaient pas avant ? »[6]

Par ailleurs, du fait que le dispositif soit motivant et rentable pour les élèves, sa suppression est perçue comme allant dans le sens d'une conception élitiste du système éducatif. Les élèves se sont ainsi fortement mobilisés contre la suppression des TPE à travers de grandes manifestations nationales et par des actions plus locales, de type blocus comme nous l'avons relevé dans trois des établissements des enseignants interrogés.

### *Une défense des TPE sur la base de leur définition institutionnelle*

Le mouvement de défense des TPE regrette la mise au banc de la principale innovation pédagogique de ces dernières années. Ces discours de défense des TPE reprennent des éléments contenus dans la définition officielle des TPE. Le dispositif est présenté comme un moyen de travail en commun enrichissant pour le corps enseignant habitué à un clivage disciplinaire. Un autre argument mis en avant porte sur la préparation des élèves à l'enseignement supérieur que les TPE doivent assurer. Cet objectif pédagogique de préparation des élèves à leur entrée dans le supérieur a plus particulièrement servi d'appui aux mouvements de protestation contre la réduction des TPE à la seule année de Première :

> « Oui c'était un argument qu'avec les TPE, on allait préparer [aux études supérieures] …alors on l'a réutilisé contre la suppression en Terminale, puisque ça devait les préparer à être autonome, ce qui était le cas dans de nombreux cas quand même. Pourquoi est-ce qu'on le supprime alors qu'on le garde en Première et on le supprime

[6] Entretien # 16.

> en Terminale ? Cette idée de l'autonomie moi je pense qu'elle était justifiée, sauf que la conception de l'autonomie elle commence pas en Troisième ni en Terminale. Je veux dire, si on estime qu'au lycée on doit travailler ces questions de recherche, on commence en Seconde et on développe. »[7]

La reprise d'arguments officiels peut selon nous s'expliquer par deux raisons. A l'annonce de leur mise en place, les TPE ont été un dispositif fortement investi par les enseignants. Les enseignants y ont vu la promesse d'une prise en considération, par le niveau institutionnel, de leurs attentes, sous la forme d'une revalorisation de leur professionnalité. Cette revalorisation prenait les traits d'une reconnaissance de leur capacité à travailler en équipe sur la base de leur maîtrise disciplinaire. Par conséquent, la suppression partielle des TPE est lue comme une forme d'abandon de cette revalorisation et suscite une incompréhension qui pousse les acteurs à demander aux gouvernants de rendre des comptes sur leurs promesses non tenues. Une autre raison de cette reprise d'éléments de définition institutionnelle provient du manque de recul par rapport aux TPE. Si les établissements concernés ont formulé des premiers bilans relatifs à l'application du dispositif, ces bilans locaux étaient encore peu centralisés au moment de sa suppression partielle. Au moment de celle-ci, les TPE sont en effet trop récents pour avoir fait l'objet d'une expertise à l'échelle nationale. En l'absence de savoirs et théories pédagogiques disponibles comme ressources de légitimation, les différents acteurs se positionnent par rapport à la définition institutionnelle, qui sert, par conséquent de ligne de marquage entre les partisans et les opposants du dispositif.

En pratique, la suppression partielle des TPE en Terminale est effective et se traduit par une évaluation anticipée en Première pour le baccalauréat. Le temps scolaire dédié au TPE se trouve converti pour appliquer une autre mesure, à savoir le dédoublement des classes de langues. De son côté, le ministère de l'Education Nationale met en avant un argument budgétaire allant dans le sens de la suppression, argument qui ne convainc ni les détracteurs ni les défenseurs des TPE. Dans le champ syndical, les organisations se positionnant pour leur suppression le font pour d'autres raisons que budgétaires. Ils souhaitent avant tout un retour aux horaires disciplinaires antérieurs. Les syndicats pour qui ce retour est une condition à la suppression de la mesure, font évoluer leur position d'une demande de suppression pure et simple au moment de leur mise en place à une suppression conditionnelle, une fois ces derniers approuvés par les acteurs de terrain.

Cette recherche souhaite poursuivre cette analyse des effets des discours produits sur la formalisation finale du dispositif par une interrogation sur la pérennité de ce dispositif.

[7] Responsable syndical, ENTRETIEN # 15.

## 1-5 La question de la pérennité des TPE

Tout d'abord la pérennité des TPE est à lier à la mobilisation des élèves en faveur du dispositif. Les élèves ont massivement adhéré au principe des TPE, comme le souligne la grande majorité des acteurs scolaires rencontrés, à l'image de JF pour qui « il y a des élèves qui font des choses, on s'y attend pas du tout, des élèves qui peuvent être complètement éteints en cours et qui là vont se révéler »[8]. Néanmoins, si les TPE existent encore, c'est dans une version réduite par rapport au projet initialement introduit.

### *Un dispositif porté par les élèves*

Spontanément, de nombreux enseignants attribuent l'adhésion des élèves au dispositif à la confiance de principe qu'accordent ces derniers à leurs professeurs. Une interprétation qu'il convient néanmoins de nuancer. Tout d'abord, les élèves sont, avant tout, dans leur rôle d'élèves au moment de la mise en place du dispositif TPE. Cet *habitus* d'élève tend à les rendre attentistes face aux changements qu'ils ne maîtrisent pas. Notre usage du terme d'*habitus* repose sur la définition qu'en donne Bourdieu selon laquelle « l'*habitus* est le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives (*e.g*. de la langue, de l'économie, *etc*.) parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler individus) durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existences » (Bourdieu, 1972, p. 282). Aussi, il s'agit d'une adhésion de principe qui, de plus, s'est renforcée a posteriori.

En effet, l'adhésion des élèves aux TPE est essentiellement alimentée par un système de notation large. A ce titre, les exemples donnés par deux enseignants, bien que sans doute exagérés, reste parlants :

> « Ne pas avoir une bonne note c'est quand même difficile […]. Un élève, il a fait le TPE la nuit précédant le jour de le rendre, il n'avait jamais foutu un pied dans aucune heure de TPE de l'année, et il a eu 14/20. C'est la note la plus basse qu'on puisse avoir. […] Les TPE c'était très valorisant pour les élèves, parce qu'un élève, c'est ce que je disais tout à l'heure, un élève qui avait bien travaillé, il pouvait avoir 18, donc il gagnait déjà pas mal de point. »[9]

[8] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.
[9] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.

> « Puis après [en troisième année d'application des TPE] c'était un peu n'importe quoi, parce qu'on avait des stagiaires qui évaluaient les TPE, c'était de la distribution de points. »[10]

L'enthousiasme des élèves repose donc, en grande partie, sur un calcul stratégique vis-à-vis de la rentabilité du dispositif en termes de points accumulés pour le baccalauréat. Ce calcul semble avoir fondé la pérennité des TPE.

### *Une double rentabilité*

Plus précisément, la pérennité du dispositif peut en effet être expliquée par leur double rentabilité. Une rentabilité sociale tout d'abord, car les TPE permettent d'introduire des savoirs qui font l'objet d'une importante demande sociale sans initier d'importantes réformes :

> « [Les élèves] se rendent compte de choses, comment faire une interview de quelqu'un, passer un coup de téléphone pour rencontrer telle personne. Ça fait partie des apprentissages de l'Ecole qui me semblent essentiels, et qu'on ne trouve jamais dans les programmes classiques évidemment. »[11]

Une rentabilité scolaire également car le dispositif correspond à des points facilement acquis par les élèves. Du fait de cette double rentabilité, à la fois sociale et scolaire, les TPE apparaissent répondre à plusieurs enjeux apparemment contradictoires : les pédagogues les valorisent pour leur aspect innovant, les usagers pour les points et les savoirs sociaux, enfin les tenants d'une logique entrepreneuriale pour leur cohérence avec l'évaluation dans le secteur privé.

A ce titre, il est possible d'établir un parallèle entre le consensus qui entoure les examens blancs et le maintien des TPE[12]. Comme les TPE, les examens blancs correspondent à un accord politique alimenté par des conceptions très différentes. Les examens blancs répondent aussi bien à des attentes civiques, c'est-à-dire une évaluation anonyme qui permet à chacun de faire ses preuves, qu'à une conception communautaire du travail enseignant. En effet, l'organisation de ce type d'examen nécessite que l'ensemble des enseignants ait traité les mêmes éléments du programme. Enfin, les examens blancs correspondent à une attente de classement des performances des élèves entre eux et de l'établissement par rapport aux autres établissements. Derouet utilise cet exemple pour illustrer l'apparente cohérence de la « cité lycéenne » et inciter le chercheur à s'intéresser autant aux procédés et objets qu'aux idéologies pour comprendre le fonctionnement de l'organisation établissement. De ce point de vue les TPE correspondent aux objets de

[10] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.
[11] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.
[12] Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1998.), *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ? Bilan du groupe de réflexion du Centre Paul Lapie.* Paris : INRP. (p.64)

convergence, également décrits par Derouet et Dutercq[13]. A défaut de se mettre d'accord sur les principes organisateurs forts, les acteurs peuvent au moins converger sur des objets ou des dispositifs limités. Ces derniers répondent à leurs diverses attentes ainsi qu'aux divers objectifs des acteurs politiques : pour les uns, les TPE incarnent un objectif d'efficacité du système scolaire, pour les autres, les TPE remplissent des objectifs de transmission de savoirs académiques, et, pour d'autres encore, les TPE sont un moyen d'innovation et de mobilisation des équipes pédagogiques autour d'un projet commun.

De ce point de vue, la suppression, même partielle, des TPE apparaît comme une erreur stratégique de la part du nouveau ministre Fillon. Ils représentent un enjeu stratégique important, symbolique de toute une évolution des pratiques pédagogiques. La mesure est porteuse d'enjeu de redéfinition du métier d'enseignant, dans un contexte de remise en cause profonde des missions historiquement assignées à l'institution scolaire.

Cet enjeu de redéfinition du métier enseignant est d'ailleurs au cœur des étapes de mise en place des TPE, non pas à l'échelle institutionnel du système scolaire dans son ensemble, mais à l'échelle des enseignants dans leur établissement.

## 2. De l'hostilité à l'adhésion

Dans le champ de réception de la réforme tel que cette recherche l'a décrit lors du chapitre précédent, le passage de l'hostilité à l'adhésion correspond à deux étapes qui relèvent du niveau de l'établissement et de ses acteurs pédagogiques. Nous parlons ici d'étapes et non de séquences car ces deux « moments » se suivent dans le temps et sont interdépendants. Il s'agit en effet de deux étapes du même processus de réception. Ces étapes font essentiellement sens à l'échelle des enseignants. Elles reposent en effet sur leur expérience quotidienne de la mise en place du dispositif. Ces étapes apparaissent également sans lien direct avec le niveau institutionnel, dans le sens où le calendrier institutionnel semble avoir peu d'influence sur les comportements de réception des acteurs au niveau établissement.

Les obstacles pratiques mis en avant par les enseignants, ainsi que leurs réticences vis-à-vis du dispositif formalisent une première étape d'introduction de la réforme au sein des établissements. L'expérience de terrain est à considérer comme une seconde étape de mise en place, dont on verra qu'elle a abouti finalement à l'adhésion des acteurs aux TPE.

[13] Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : INRP.

## 2-1 Des obstacles à la mise en place des TPE

Au sein des établissements, l'introduction des TPE s'est heurtée à des obstacles pratiques de différentes natures. Du point de vue des enseignants, les problèmes soulevés par les TPE sont, à la fois, d'ordre organisationnel, c'est-à-dire relatifs à l'activité d'enseigner, et institutionnel, c'est-à-dire relatifs à la définition de l'institution scolaire. De plus, pour chacun de ces ordres, se rajoutent des questionnements au niveau pédagogique.

### *Complications organisationnelles*

En premier lieu, les complications organisationnelles concernent des points logistiques. Il nous semble qu'il ne faut pas réduire ces questions logistiques uniquement à des effets d'ajustements entre des intentions officielles et leur traduction dans la réalité du terrain. Ces complications organisationnelles sont révélatrices de conditions de mise en place du dispositif des TPE marquées par l'impréparation. De ce fait, ces résistances pratiques ont entamé la pérennisation du dispositif.

#### *Des questions logistiques*

Tout d'abord les TPE ont dû faire face à un défaut d'espace lié au manque de salles disponibles dans les établissements. Ce manque est relatif à l'absence de salles annexes aux salles de cours occupées la plus grande partie du temps pendant les heures d'enseignement. Ce manque de salles de classe fait écho à l'usage majoritaire de la salle des professeurs pour l'organisation des TPE par les professeurs ainsi qu'à l'utilisation des salles réservées aux heures de permanence pour le suivi des TPE avec les élèves.

Au niveau des outils de suivi, les enseignants rapportent que le rôle exact et la forme du carnet de bord souffrent d'un manque de définition stabilisée. Tenus par les élèves et consultés par les enseignants, les carnets de bord doivent faire apparaitre les étapes de progression des élèves. A partir de cette description, les enseignants disposent d'une marge importante pour déterminer le contenu et la forme exacts de ces carnets de bord. Cette définition large, qui porte aussi bien sur la forme que le rôle des carnets de bord, a rendu leur utilisation problématique car sujet à des interprétations diverses voire opposées.

Par conséquent, les premières années d'expérimentation puis de généralisation correspondent à une phase d'incertitudes et d'hésitations :

> « Alors la première année, ça s'est mis en place en Première, on ne savait pas trop de quoi il allait s'agir. Les problèmes qui se posent, ce sont des problèmes très pratiques : il faut deux matières, quelles matières vont être proposées ? Autrement dit, est-ce qu'il y a des enseignants qui vont être volontaires […]. Cette première année, ça été une

> année de mise en place, comment on pouvait arriver à débroussailler un peu les choses, c'était du débroussaillage bien sûr. C'était aussi la découverte des thèmes. »[14]

Ces incertitudes et hésitations ont des conséquences sur l'action. Dans ce premier temps de familiarisation avec le dispositif, les acteurs de terrain se sont attachés à clarifier les modalités pratiques de mise en place, de même qu'à l'intégration du dispositif dans l'organisation de l'enseignement auparavant en place dans l'établissement. Cette intégration correspond à la construction de binômes d'enseignants et au choix de la place des heures de TPE dans l'emploi du temps des élèves. La réalisation des objectifs à plus long terme visés par le dispositif ayant été, pour ce premier temps, mise de côté.

Par ailleurs, la plus ou moins grande disponibilité des équipements documentaires et informatiques, selon les établissements, semble avoir rendue la mise en place du dispositif inégale à l'échelle du territoire étudié. En effet, l'organisation de TPE a souffert du manque de matériel informatique en quantité suffisante, de même que de la non-disponibilité de connexions Internet ou de fonds documentaires spécifiques. A ce titre, la disponibilité des nouvelles technologies (ordinateurs, Internet, logiciels de recherche et de mise en forme) au sein du foyer des élèves a à la fois joué comme un rôle de levier équivoque pour les TPE.

Les nouvelles technologies ont rendu l'information disponible, et plus largement c'est la « culture Internet » qui a facilité les TPE, du fait de la maitrise par les élèves de ces outils techniques de recherche d'information, mais aussi de présentation et d'illustration des résultats. L'importance des nouvelles technologies dans la réalisation des TPE semble ne pas avoir servi à tous pour autant. Tout d'abord, l'équipement individuel et la maîtrise des outils issus des NTIC sont socialement marqués et induisent donc une inégalité en fonction de l'origine sociale. L'accès à certains outils en dehors de ceux proposés dans l'établissement est lu comme un moyen de favoritisme de certains plus dotés matériellement et socialement. Cette crainte s'exprime par plusieurs camps (parents et professeurs) qui se rejoignent sur la menace que les TPE feraient peser sur l'équité républicaine associée à l'institution scolaire. Enfin, le risque de copier-coller de contenus plus ou moins pertinents à partir de sites Internet est souligné par les enseignants ayant participé à des TPE.

#### *Un frein à la pérennisation du dispositif*

Dans le même temps, l'absence d'opérateur de traduction a joué comme frein à la pérennisation des TPE du fait du manque de stabilité quant au sens des modalités du dispositif pour les acteurs de terrain.

Les opérateurs de traduction ont une validité en dehors de la situation dans laquelle ces opérateurs sont mis en œuvre, ce qui les rapproche selon nous des appuis conventionnels de l'action (Thévenot, Conein & Dodier, 1993), dans le sens où ces opérateurs

[14] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.

de justification, une fois formalisés et réifiés, deviennent des appuis conventionnels de l'action. En effet, dans le dispositif qui nous intéresse, les carnets de bord n'ont pas été investis en tant qu'opérateurs. Dans l'organisation des TPE, les enseignants et les élèves ne peuvent s'appuyer sur une définition formelle de cet objet, car leur forme est laissée à l'initiative des acteurs.

Selon nous, cette absence d'opérateur de traduction n'a pas permis de développer une professionnalité associée au TPE par les enseignants concernés. En effet, Lang[15] propose une définition de la professionnalité qui repose, notamment, sur les activités communicationnelles. Ces dernières fondent la professionnalité d'un corps de métier. Elles reposent sur un partage, sous forme d'accord, du sens des objets matériels et immatériels entre les acteurs. Un frein rencontré par les TPE concerne cette absence d'accord sur le sens des objets mobilisés pour la réalisation de l'exercice. En l'absence de réglementation à laquelle se référer, au sens strict, et en l'absence d'implication des enseignants à construire ce sens, les TPE ont peiné à asseoir une professionnalité autour d'eux. Aussi, les TPE n'ont-ils pu constituer un levier pour étendre le champ de professionnalité des enseignants.

Plus généralement, l'objectivation dans des objets apparaît centrale dans la réussite des innovations du type des TPE. Autrement formulé, tout ce qui reste sous une forme implicite, non formalisée, a peu de chance d'aboutir autrement que sous une forme ponctuelle et historicisée, c'est-à-dire de rester anecdotique ou à l'état d'essai. Et finalement, ce qui semble avoir desservi le plus l'introduction des TPE n'est pas tant le fait qu'ils soient très novateurs que le manque d'encadrement dans l'instauration du dispositif. Le manque de clarté sur les conditions concrètes de l'évaluation des TPE en est un exemple. Ce manque de clarification, malgré une forte demande émanant des acteurs de terrain, pédagogues et élus syndicaux, a été un frein à leur diffusion. L'évaluation au baccalauréat est porteuse d'un fort enjeu de légitimation au sein du système éducatif français. Une définition claire des critères et conditions d'évaluation d'un dispositif, et particulièrement quand il a un caractère aussi innovant que les TPE, est un moyen d'entériner le dispositif. *A contrario* les hésitations et le flou qui ont entouré la question de l'évaluation des TPE ont eu l'effet inverse. Le manque de cadre formel et le manque de sens par rapport au projet initial sont donc autant d'éléments structurels qui ont nuit à la mise en place des TPE.

Hormis ces questions sur le sens des objets, les TPE ont soulevé de nombreuses interrogations pédagogiques pour les enseignants concernés.

[15] Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : P.U.F.

### *Interrogations pédagogiques*

La première des interrogations pédagogiques soulevées par les enseignants, au moment de l'introduction des TPE, concerne la liste thématique associée aux TPE. Les thèmes nationaux trop généraux peinent à être transformés en sujets de TPE. Or, une organisation trop libre présente plusieurs risques. En premier lieu, celui de laisser les élèves s'aventurer sur des sujets difficiles à maîtriser, qui finalement s'avèrent irréalistes. Ou de choisir des sujets sans lien suffisant avec les programmes, ce qui, après plusieurs mois d'efforts de la part des élèves, engendre un fort sentiment d'insatisfaction en donnant l'impression qu'ils ont travaillé vainement. Le choix de sujets ambitieux peut également confronter les enseignants à des sujets trop compliqués pour qu'ils puissent les maîtriser dans leur diversité, risquant ainsi de fragiliser la part des enseignants déjà peu convaincue par le dispositif.

Dans le même temps, une organisation trop cadrée présente d'autres inconvénients. Celui d'arrêter un thème de façon directive, sans dialogue construit, pour une classe ou un groupe d'élèves, qui peut provoquer un sentiment d'insatisfaction, voire un refus de la part des acteurs de terrain. Parallèlement, procéder à un cadrage trop rapide, sans période de recherche, fait disparaître l'autonomie des élèves et leur fait considérer les TPE comme une autre charge supplémentaire, sans valeur ajoutée apparente par rapport aux autres demandes scolaires.

Dans un registre légal, et de manière plus marginale, une partie des enseignants soulignent que la recherche d'informations auprès d'acteurs ou d'institutions extérieurs pose la question de la responsabilité légale des élèves lors de leurs déplacements. Cependant la parution d'une circulaire relative à la responsabilité des professeurs[16] a fait disparaître une partie des craintes qui étaient nourries lors de la première année scolaire d'introduction des TPE.

Ainsi, entre les tenants d'un suivi strict et ceux d'une autonomisation poussée des élèves dans la réalisation des TPE l'équilibre peine à se construire, engendrant des modes d'organisations diverses au sein des établissements. De cette polymorphie des modes d'introduction et d'application des TPE, résulte un flou autour de la pratique des TPE. Or, ce flou entretien l'impression d'impréparation manifeste qui anima les enseignants au moment de la mise en place des TPE. Dans ces conditions, les enseignants ne peuvent se référer à un mode opératoire commun qui bornerait leurs pratiques.

[16] Circulaire n° 2001-007 du 8 janvier 2001.

L'impréparation constatée à la mise en place des TPE aux différents niveaux de l'institution scolaire (rectorat, administration des établissements et au sein du corps enseignant) a alors engendré des difficultés pratiques dont le règlement problématique souligne la faible adhésion des enseignants à la réforme. Ces obstacles pratiques ont aussi servi d'arguments aux opposants de la réforme pour en souligner l'inadéquation, voire le décalage, par rapport aux attentes des différents acteurs scolaires. Les réticences de la part des acteurs sont en effet également entrées en ligne de compte au moment de l'introduction du dispositif TPE.

## *Réticences des acteurs*

A nouveau, l'accueil hostile dont le dispositif a pu faire l'objet n'est pas à interpréter comme une opposition de principe d'une partie du corps enseignant. Au contraire, le discours des enseignants repose sur des argumentaires souvent très complets sur les raisons de cette hostilité.

Ces réticences sont de plusieurs natures et renvoient, selon nous, à un attachement des acteurs rencontrés au principe d'individualité contenu dans la professionnalité enseignante (Barrère, 2002 ; Hirschhorn, 1993 ; Lang, 1999 ; Linhart, 2008). Par principe d'individualité ce travail fait référence à la volonté des acteurs pédagogiques de préserver une forme de souveraineté dans leurs *praxis* professionnelles, d'une part, et de maitriser leur environnement de travail, d'autre part.

### *Préserver la souveraineté des pratiques professionnelles*

L'introduction des TPE, et même l'annonce de celle-ci, a d'abord suscité de nombreuses réactions de méfiance voire d'hostilité au sein de la population enseignante :

> « Alors pour faire court, au début, et ça c'est très, très typique des réformes et des aménagements, on était un certain nombre de collègues, et j'étais parmi ceux-là, à râler contre les TPE. »[17]
>
> « Au début les profs étaient plutôt hostiles aux TPE, il y a même eu une levée de boucliers. » [18]

La préférence des enseignants pour le travail individuel, rapproché au manque de consensus sur les conditions réelles de mise en place des TPE parmi les enseignants, a joué comme principal obstacle au dispositif. En effet, peu d'enseignants pensent que la formation pourrait effectivement servir à convaincre de l'utilité du travail en commun ou à changer les mentalités, car le dispositif relève à leurs yeux fondamentalement d'une volonté individuelle.

[17] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 13.
[18] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.

Une majorité d'acteurs interrogés indique ainsi que ce type de travail en commun repose d'abord sur l'impulsion d'un ou plusieurs enseignants. L'implication personnelle des enseignants est également perçue comme étant ce qui permet le plus au travail en commun de s'installer dans la durée. Les TPE reposent sur l'engagement individuel des enseignants qui, par définition, est relativement fragile. Mutation, départ à la retraite ou même lassitude des enseignants porteurs des projets TPE peuvent remettre en cause la réalisation de ce mode d'apprentissage innovant d'une année à l'autre.

L'introduction des TPE bénéficie donc d'un levier précaire en la mobilisation profonde d'une partie des enseignants convaincue que le dispositif peut effectivement conduire à l'amélioration des conditions d'exercice de leur métier, ainsi qu'à l'amélioration des performances des élèves. Il apparait que le dispositif est avant tout favorisé par le temps qui lui est accordé et le volontariat. En effet, plus largement, les TPE ont pâti d'un manque d'investissement interne par les acteurs scolaires :

> « [L'innovation portée par les TPE] était à la marge, c'est-à-dire que le projet c'était sur la base du volontariat, toujours à la marge. Elle n'entrera jamais au cœur de l'enseignement. »[19]

En reposant sur le volontariat, la mise en œuvre généralisée des TPE contient une contradiction à lever. La réussite de la réforme repose sur l'adhésion des enseignants aux objectifs visés par le dispositif, ainsi qu'à leur volonté à travailler en commun. A ce titre, les conditions de réussite apparaissaient idéelles.

***Maitriser l'environnement de travail***

Les raisons de cet accueil hostile reposent également, en partie, sur une anticipation des conséquences négatives sur leur environnement de travail par les enseignants de notre population.

Un premier registre d'anticipation négative concerne l'utilisation détournée des heures officiellement dédiées aux TPE. De nombreux enseignants partagent la croyance que les heures allouées aux TPE seront utilisées à mauvaise escient : soit que les élèves n'allaient pas travailler, soit qu'il s'agisse de dégager des heures qui pourront facilement être supprimées lors d'une prochaine mesure gouvernementale :

> « Avec les TPE, en maths, on nous a enlevé des heures. Donc une heure de moins avec un programme équivalent, alors on râlait. […] Avec mon expérience, je me disais ça va être ils vont nous piquer des heures et après ils vont les supprimer. C'est la première chose que je me suis dite, moi, ils vont les créer puis les supprimer. »[20]

[19] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[20] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.

L'opportunité de créer des heures facilement supprimables n'est pas la seule finalité instrumentale supposée des TPE. En effet, un second registre de réticences enseignantes renvoie encore plus directement à la non-maitrise de leur environnement de travail.

La finalité perçue des TPE est tout autre que pédagogique puisqu'ils sont appréhendés comme un moyen d'économie à long terme :

> « Beaucoup de collègues ont été très choqués, parce qu'en fait, sous couvert de créer ces TPE, il y a quand même eu, dans un très grand nombre de disciplines, des heures qui ont été supprimées. C'était une manière, quelque part, de faire des économies d'heures. »[21]

Ce potentiel d'économie repose sur un usage des heures TPE comme variable d'ajustement, comme l'explique cette même enseignante : « tel collègue il lui manque une heure bon on va lui mettre une heure de TPE, même s'il n'a pas la classe par ailleurs ». Sur le terrain, les TPE ont été effectivement partiellement utilisés comme réserve horaire. Ces cas correspondent cependant plus à un renforcement de l'influence administrative locale qu'à un détournement global du dispositif, comme l'illustrent les propos de cette enseignante :

> « En dehors des groupes qui s'étaient constitués, c'était le chef d'établissement qui décidait, en mettant des TPE essentiellement, soit aux collègues qui avaient pas assez d'heures, soit aux jeunes collègues qui arrivaient. Théoriquement c'est sur la base du volontariat, donc le jeune collègue qui arrivait, on pouvait faire pression sur lui pour qu'il prenne un TPE. Ce n'est pas très pédagogique tout ça ! »[22]

L'usage en tant que variable d'ajustement reste minoritaire et leur conversion en heures de cours général fait suite à leur suppression partielle et au manque d'acteurs impliqués sur une mesure très récente et mal accueillie par le corps enseignant. De même, le reproche fait aux TPE d'être le cheval de Troie d'une évaluation sur la base d'un contrôle continu est fréquent au moment de leur introduction et pendant l'année de leur généralisation.

Ce risque de détournement du dispositif, souligné par les acteurs, renvoie selon nous au fait que ces derniers ont une maîtrise limitée de leur environnement de travail. La plupart des enseignants ne choisissent théoriquement pas les élèves de leurs classes, ni leur emploi du temps, ni les modalités d'évaluation du travail effectué. Si la plupart d'entre eux formulent des demandes dans ce sens, seuls les enseignants les plus anciens au sein de l'établissement ont des chances de voir leurs demandes éventuellement aboutir. De même, les organisations syndicales ont peu d'emprise sur la question de l'évaluation, malgré l'importante production de données de leur part sur cette question. L'expertise pédagogique restant un acteur plus influent sur cette question des modalités de l'évaluation[23].

[21] Enseignante d'histoire-géographie en lycée général, ENTRETIEN # 14.
[22] Enseignante d'histoire-géographie en lycée général, ENTRETIEN # 11.
[23] Bourdon, J. et Thélot, C. (dir.). (1999). *Éducation et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : Ed. du CNRS.

Le détournement du dispositif des TPE, et plus généralement d'autres dispositifs, alimente donc cette faible maîtrise de leur environnement de travail par les acteurs de terrain. Dans un sens, ces derniers subissent les évolutions de leur cadre de travail. Aussi se montrent-ils particulièrement réticents aux démarches institutionnelles qui peuvent potentiellement modifier les conditions d'exercice de leur profession sans revendication de leur part.

Les obstacles pratiques associés aux réticences enseignantes ont donc desservi le dispositif TPE. En effet, face aux difficultés rencontrées, de nombreux enseignants ont appliqué les TPE *a minima*, c'est-à-dire en participant à leur réalisation avec détachement, comme une contrainte institutionnelle de plus, et sans souci de les transformer en outil pédagogique apportant une réelle plus value à leur enseignement. Pour autant, les TPE ont paradoxalement tiré leur légitimité du terrain.

## 2-2 Légitimation par le terrain

A partir de notre séquençage de l'introduction institutionnelle du dispositif, il apparait que le processus de réception des TPE a suivi un parcours d'hostilité puis de lutte pour leur préservation. A l'échelle de l'établissement, ce passage de l'hostilité à la défense s'est fait par la médiation de l'expérience de terrain. En cela, les TPE sont un exemple de mise à l'épreuve, réussie, d'un principe par le réel.

### *Expérience de classe positive*

La mise en place effective des TPE se révèle une expérience positive, à des degrés divers, pour l'ensemble de notre échantillon enseignant. La crainte d'un dispositif essentiellement favorable aux élèves les mieux dotés socialement a, par exemple, été dissipée par le fait qu'une grande partie de la réalisation des TPE se fait dans le cadre de l'établissement :

> « Alors qu'au début j'étais, et nous étions, plutôt hostile parce que je pensais que ça allait favoriser les élèves qui avaient un ordinateur à la maison, que les parents allaient les aider, que ça allait dans le sens de favoriser certains élèves. En fait non puisque, pour l'essentiel, les élèves travaillent au CDI. On a aussi des ordinateurs, on a une bibliothèque. »[24]

[24] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 13.

L'acceptation, voire le plébiscite pour certains enseignants, des TPE repose majoritairement sur une expérience individuelle de terrain :

> « Ça participe de cette expérience du réel. Quand une proposition est bonne, qu'elle vienne de la gauche ou qu'elle vienne de la droite, pour moi ce n'est pas le problème. Ce qui compte, c'est est-ce que c'est la réponse juste au problème que l'on se pose ? […] Vous voyez c'est un exemple de cheminement intellectuel où, au début on a des oppositions, et puis on se rend compte que, dans l'exercice d'une activité, on doit revoir sa position. »[25]

C'est en effet la proximité des enseignants avec le champ d'application de la réforme qui a rendu possible l'élaboration de critiques, c'est-à-dire la mise à l'épreuve des principes directeurs des TPE. Cette épreuve de réalité correspond à la confrontation des représentations et de la matérialité du monde telle que la décrivent Bessy et Chateauraynaud[26]. Les aspects positifs perçus des TPE, *i.e.* les raisons pour lesquelles ils ont été finalement appréciés, sont des raisons uniquement appréhendables une fois le dispositif effectivement mis en place. C'est en effet dans l'exercice concret du « faire classe » que s'est jouée l'acceptation des TPE. D'autant que l'adhésion au TPE est en grande partie liée au niveau des classes concernées :

> « Dans une classe de très bons élèves, des élèves très doués, très intéressés par tout, […] ça a été formidable ! […] Cette année on s'est éclaté quoi ! On a pris du temps et franchement, les élèves ont fait des dossiers formidables. On a passé du temps mais avec plaisir, donc on s'est bien éclaté et je me suis dit : "c'est pas mal les TPE quand même". »[27]

Et logiquement, dans les classes moins bonnes, l'expérience apparaît moins enrichissante pour les enseignants : « en Première S, avec des élèves plus faibles, franchement ça n'avait pas été aussi intéressant » rapporte une enseignante[28].

Une première étape de réception du dispositif TPE s'est donc caractérisée par des réactions premières de scepticisme, qui ont ensuite été démenties par l'expérience effective et individuelle des TPE par les acteurs pédagogiques de terrain.

### *Légitimité de terrain*

La légitimité du dispositif a été alimentée par l'expérience de classe, c'est-à-dire en dernière étape du parcours d'introduction de la réforme, et après une phase d'opposition des enseignants à l'introduction du projet :

[25] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[26] Bessy, C. et Chateauraynaud, F. (1995). *Experts et faussaires : pour une sociologie de la perception*. Paris : Métailié.
[27] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.
[28] ENTRETIEN # 9.

> « Au bout du compte, on s'y est mis, les élèves s'y sont mis et ça a plutôt bien fonctionné pour certains élèves, moins bien pour d'autres. Enfin on a dû réviser notre jugement. »[29]

Dans cet extrait d'entretien apparaissent clairement les réticences premières des enseignants (« au bout du compte »), la confrontation réussie du dispositif TPE à la réalité de terrain (« ça a plutôt bien fonctionné ») et le changement d'optique que cette confrontation réussie a engendré (« on a dû réviser notre jugement »). L'utilisation par cet enseignant du verbe « devoir » marque d'ailleurs bien l'écart entre un premier accueil hostile des TPE et le nécessaire revirement des acteurs enseignants face, finalement, à leur expérience positive du dispositif une fois réalisé en classe.

Ce travail de légitimation par le terrain peut prendre du temps et plusieurs formes comme le souligne van Zanten (2004). La communication auprès des acteurs ou encore la présence de porte-drapeaux emblématiques et légitimes au sein de l'équipe pédagogique en sont deux éléments essentiels. Ces deux éléments ont partiellement fait défaut aux TPE, et ce manque relatif a ralenti d'autant plus le processus de légitimation du dispositif. Dans ce cadre, le processus de légitimation de la mesure semble s'est inscrit plus aisément dans une légitimation par les *outputs* que dans une légitimation par les *inputs*, selon la distinction établie par Scharpf[30]. Dans le processus d'adhésion progressive des acteurs enseignants aux TPE, se retrouvent des traits communs aux analyses d'initiatives de développement fondées sur la « prise » de l'initiative par le champ local, ou, plus simplement, de changements initiés *from bottom*.

Les travaux de Teisserenc[31] donnent une grille de lecture pertinente de la mise en place d'un phénomène par le niveau local. Pour Teisserenc, le développement local est à considérer comme le résultat d'un processus. Dans la perspective qu'il propose, et que nous partageons, il s'agit bien d'étudier des démarches, et non des états. Pour se faire, Teisserenc propose plusieurs phases du développement local. Une première phase porte « sur l'acquisition des savoir-faire grâce à un apprentissage individuel et collectif des acteurs locaux à partir des multiples initiatives de développement qui interpellent l'ensemble des partenaires » (Teisserenc, 1994, p.189).

Une seconde phase correspond à la mise en pratique, suite à leur intériorisation, des dits savoir-faire dans une forme coopérative. Nous soulignons ici le travail plus ou moins formel d'information et d'explication effectué par les acteurs syndicaux sur la question des TPE. Ce travail va dans le sens d'une intégration des compétences particulières nécessaires à la réalisation des TPE. Nos analyses rejoignent également celles de Teisserenc quant à

[29] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[30] Scharpf, F. (2000). *Gouverner l'Europe*. Paris : Presses de Sciences po.
[31] Teisserenc, P. (1994). Politique de développement local, la mobilisation des acteurs. *Sociétés contemporaines, n°20, 1994*. (pp.62-82).

l'importance de la professionnalisation et de l'institutionnalisation du changement à l'occasion de cette seconde phase. Le rôle des acteurs syndicaux locaux dans la construction de l'identité professionnelle enseignante, et dans l'import d'une grille de lecture spécifique des réformes scolaires, est central pour la réalisation de ce double mouvement de professionnalisation et d'institutionnalisation.

La troisième phase décrite par Teisserenc relève d'une généralisation et d'une diffusion des projets, du fait de l'existence d'un nombre important d'initiatives allant toutes dans le même sens. Cette phase est également signe d'autonomisation. Pour notre objet, les établissements ont repris à leur compte le développement des TPE en les intégrant au projet d'établissement. Nous ajoutons que cette troisième phase correspond également à la dénaturalisation du dispositif par rapport au projet initial.

***Conclusion***

Il apparaît que l'intégration de la réforme des TPE a porté aussi bien sur le fond que sur sa forme. Plus précisément, cette intégration correspond à une intériorisation des savoir-faire associés au dispositif et à une légitimation de sa forme. Cette recherche souligne néanmoins qu'une réforme légitimée n'est pas pour autant appliquée avec diligence dans les faits. De plus, chaque séquence induit un changement du projet initial dévoyant plus ou moins les intentions initiales. Dans un même mouvement, des textes viennent « rectifier le tir ». Comme ce fut le cas pour les TPE qui, après leur généralisation, seront ensuite circonscris aux classes de Première.

Aussi, le visage définitif de la réforme ne se dessine-t-il qu'après plusieurs années, au-delà de celles qui recouvrent les différentes étapes que ce chapitre vient de décrire. Pour autant, l'aboutissement de la séquence de légitimation des TPE rend déjà possible la mesure de plusieurs de leurs effets.

## SECTION 3 : LA REFORME DES TPE ET SES IMPACTS

# *Chapitre 7*
# *Faire un bilan du dispositif*

Le second chapitre de cette section a pour objet central les effets du dispositif des TPE. En introduction de ce chapitre, un rappel de notre objectif de recherche nous semble nécessaire : notre perspective ne concerne pas la mesure de l'efficience pédagogique de la mesure. Les développements suivants ne visent pas non plus à mesurer la conformité des pratiques enseignantes par rapport à la législation. Il s'agit plutôt de donner à voir les principaux impacts des TPE sur le fonctionnement de l'activité d'enseignement, sans préjuger de leur aspect positif ou négatif.

Dans ce chapitre, l'étude des impacts du dispositif TPE ne sera pas uniquement mesurée à partir des effets perçus. Elle doit, selon nous, prendre en considération les moyens mis en œuvre pour appuyer la mise en place du dispositif. Aussi, l'analyse des effets du dispositif est-elle suivie d'un examen des TPE en tant que révélateurs d'une évolution contemporaine plus large des modalités d'organisation de l'activité d'enseignement. De même, il est apparu que ce travail de bilan a des conséquences plus générales sur l'étude sociologique des dispositifs localement situés du type des TPE. Les effets de la réforme et leur conséquence sur le rapport entre le projet global et ses interprétations locales sont donc deux dimensions concomitantes du bilan des TPE que ce travail propose.

## 1. Les effets du dispositif sur l'organisation du travail

Les effets d'une réforme sont polymorphes et peuvent recouvrir les effets recherchés, ceux imprévus et ceux affichés. Notre travail s'éloigne de ces perspectives comparatives porteuses, selon nous, d'une contextualité, voire d'une normativité, peu propices à la comparaison et, au-delà, à l'usage de leurs conclusions. Par conséquent, dans ce paragraphe, les effets sont à comprendre comme l'impact concret des TPE sur l'organisation du travail enseignant. Dans la suite de notre cadre théorique, qui place les acteurs au cœur des dispositifs scolaires, le premier temps de notre analyse des impacts du dispositif sera centré sur les effets qu'ont eus les TPE sur les élèves et sur le travail en classe des enseignants.

## 1-1 Réajustement de la relation pédagogique

Avec l'introduction d'un dispositif interdisciplinaire comme les TPE, élèves et enseignants inaugurent un rapport pédagogique longtemps appelé de ses vœux par le courant pédagogique, mais qui n'avait pas fait l'objet, jusqu'à présent, d'une formalisation aussi poussée.

### *Une revalorisation du rôle du professeur*

Comme le rapporte le recteur de l'académie de Versailles : « les TPE, c'est à la fois l'occasion d'apporter des réponses didactiques de fond aux besoins des lycéens actuels, et le moyen de préfigurer l'émergence d'un autre mode de relation entre élèves et enseignants »[1]. Dans ce mode d'interaction, le professeur ne s'inscrit plus uniquement dans un rapport de transmission institutionnelle puisqu'il accompagne la constitution des savoirs par l'apprenant. L'enseignant s'inscrit dans un rapport moins unilatéral, à la fois sur le plan des savoirs et celui des échanges. Tels que les conçoit un enseignant, les TPE permettent :

> « D'avoir un rapport un peu différent avec les élèves, autre que simplement la notation ou le cours magistral, enfin pas magistral mais frontal. Ça permet d'améliorer un petit peu la relation avec les élèves, c'est ça aussi l'intérêt. Ça favorise, ça améliore les échanges et les relations je trouve, ça évite que ça soit vraiment la confrontation un peu hostile comme le rapport l'induit, donc pour ça je trouve que c'est intéressant. »[2]

Ce déplacement du rôle de l'enseignant par rapport aux élèves lui sert à mieux les connaître (leurs soucis, envies, motivations, goûts, passions, *etc*.). L'expérience des TPE montre que, si effectivement les enseignants connaissent mieux leurs élèves, ils n'en sont pas plus proches pour autant. La meilleure connaissance des élèves par leur enseignant réajuste effectivement le rôle de l'enseignant, mais n'implique pas une plus grande proximité interpersonnelle des uns par rapport aux autres. Cette évolution prend la forme d'un rapport moins frontal certes, mais toujours unilatéral. Ce réajustement concerne en priorité le rôle perçu de l'enseignant car, du point de vue des élèves, l'enseignant reste une personnalité lointaine et sanctionnante. L'éventuelle amélioration de la relation pédagogique en classe porte d'abord sur une évolution de la perception de son propre rôle par l'enseignant.

Les enseignants peuvent en effet attendre de réels bénéfices de ce réajustement de leur rôle par rapport aux élèves. L'exercice des TPE est décrit comme une expérience positive par la plupart des élèves et cet engouement est valorisant pour l'enseignant qui chapeaute l'exercice. Cette valorisation repose sur la rapidité des progrès. Les élèves enthousiastes se

[1] ENTRETIEN # 18.
[2] Enseignant de français en collège, ENTRETIEN # 10.

montrent performants dans ce nouvel exercice. Il s'agit là d'une différence importante avec ces mêmes élèves qui peuvent échouer dans l'exercice régulier du cours. De ce véritable bénéfice moral pour les enseignants, découle un enjeu de motivation professionnelle supplémentaire.

Cela étant, la meilleure connaissance des élèves par leur enseignant n'est pas intégrée dans le programme d'enseignement des TPE. Elle ne sert pas l'exercice des TPE car le calendrier ne le permet pas. Les délais de réalisation des TPE sont courts et le nombre d'élèves pris en charge trop important pour consacrer du temps à ces derniers en dehors des considérations pédagogiques contenues dans le programme. D'autre part, les critères de l'évaluation finale n'intègrent pas de dimension interpersonnelle. Ils ne portent pas sur la qualité de la collaboration entre les élèves et leur enseignant. Les exemples de rapprochement agissant positivement sur la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève à l'occasion des TPE restent ainsi anecdotiques.

### *Quelle place pour les lycéens dans ce réajustement ?*

Pour les lycéens décrits par Rayou[3], l'établissement reste un univers d'incertitudes fortement dérégulé. Ce constat apparaît toujours valide. Derrière une apparente organisation institutionnelle de leur scolarité (découpage en filières et disciplines, heures de cours fragmentées), les lycéens sont confrontés à un quotidien plus singulier (hiérarchie entre les filières, *etc.*) et moins stabilisé (évolution de la hiérarchie de ces filières d'une génération à l'autre, *etc.*). Par rapport à notre objet, se pose donc la question de savoir si les TPE permettent effectivement aux élèves d'appréhender leurs deux dernières années de lycée selon une grille de lecture indigène. L'ambition des TPE n'est pas aussi conséquente. Néanmoins, ils activent un ressort de personnalisation au sein d'un cadre institutionnel. En effet, ils permettent aux élèves de choisir leur propre angle d'analyse de l'objet étudié, dont découle une prise en compte de la personnalité de l'élève dans sa production. Par ailleurs, dans un dossier de la revue *Les Cahiers Pédagogiques*[4], les TPE sont abordés sous l'angle de l'autonomie, supposée ou réelle, qu'ils accordent aux élèves. A ce sujet, la revue fait état d'une construction indigène des sujets par les élèves. Loin de se calquer sur les thèmes nationaux ou sur les questionnements de leurs enseignants (questionnements eux-mêmes issus du programme), les élèves élaborent des sujets proches de leurs préoccupations intellectuelles, et dans des termes qui leurs sont familiers.

[3] Rayou, P. (1998). *La Cité des lycéens*. Paris : l'Harmattan.
[4] Zakhartchouk, J.-M. (coord.) (2000). Comment faire avec les réformes ?. *Les Cahiers pédagogiques, juin 2000, n°385.* (pp. 36-71).

A ce titre, les TPE s'inscrivent dans une évolution des politiques publiques en éducation qui apparaît à partir des années 1980. A partir de cette période, l'innovation a été une réponse à la nécessaire adaptation des lycées aux « nouveaux lycéens »[5]. Face à l'émergence d'un nouveau public, pour qui la rentabilité scolaire prend d'autres formes que l'enseignement jusque-là dispensé, l'institution s'est vue dans l'obligation de proposer une politique adaptée, afin d'éviter l'implosion du système[6]. Les dispositifs innovants introduits dans ce contexte ont ainsi en commun un découpage disciplinaire des cursus, le soutien scolaire et, déjà, l'interdisciplinarité. Tous ces dispositifs ont pour ambition d'impliquer élèves et enseignants dans un même mouvement d'acquisition de connaissances.

## 1-2 Redéfinition de la compétence des enseignants

Demailly[7] caractérise l'émergence d'une nouvelle compétence enseignante par des éléments organisationnels proches de ceux des TPE. En effet, elle met en avant le rôle du développement de l'incitation au travail collectif, l'ouverture de l'activité pédagogique au-delà de la salle de classe et la diversification des tâches dans la définition d'une nouvelle conception de la professionnalité des enseignants. De même, Alain souligne que, dans un contexte de production scientifique fournie sur les questions pédagogiques[8], les enseignants peuvent être fragilisés par la profusion de « méthodes » plus ou moins innovantes. Ces dernières alimentent une évolution constante des directives institutionnelles les concernant. De ce fait, les TPE, en tant que produit de l'évolution des objectifs de l'institution scolaire et traduction d'une réflexion pédagogique déjà ancienne, viennent interroger les compétences des enseignants.

### *Une première expérience transdisciplinaire*

Pour de nombreux enseignants concernés, les TPE étaient leur première expérience d'enseignement non directement inscrit dans le cursus disciplinaire. Ces cas de figure concernent aussi bien les jeunes enseignants que les professeurs les plus expérimentés. Pour cette raison, il est possible d'établir ici un parallèle entre l'introduction des TPE et l'intégration

[5] Selon la typologie de Robert Ballion. Ballion, R. (1993) *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette Education. (p. 90).
[6] Baillon, R. (1993). Op. cit. (p. 137).
[7] Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail, n° 1, 1987*. (pp. 59-69).
[8] Alain cite notamment l'exemple des méthodes d'apprentissage de la lecture, globale ou syllabique. Alain, J.-L. (2010). *Le travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription*. Université de Nantes. (Thèse).

de l'Education Physique et Sportive (EPS) au sein de l'Education Nationale à partir de 1996[9]. Dans les deux cas, il s'agit de l'introduction d'une forme spécifique de pédagogie. L'évolution de l'enseignement d'EPS porte sur l'idée d'une éducation physique désormais « ouverte ». Or, les enseignants d'EPS se définissent avant tout dans le « faire » par rapport aux autres enseignants, qui seraient eux dans le « dire ». Avec les TPE les enseignants sont amenés à se rapprocher de ce « profil pédagogique », dans le sens où ils doivent se mettre à « faire » après des années de formations et de pratiques axées sur une conceptualisation de leur discipline et des méthodes pédagogiques associées[10].

Par ailleurs, cette première expérience transdisciplinaire remet en cause l'hégémonie de l'enseignant en tant que producteur de savoir dans sa classe. Elèves et parents, indirectement, deviennent également acteurs de cette production. La profusion scientifique et médiatique autour de la question pédagogique alimente un débat public peu structuré qui se traduit par des interrogations des parents, auxquelles les enseignants doivent faire face. Ces attentes des parents sont plus particulièrement observables dans le Primaire, où les parents ont des relations plus fréquentes avec un instituteur unique, que dans le Secondaire, où la multiplicité des enseignants rend cette intervention des parents plus compliquée. Toutefois, dans certains établissements privilégiés, les parents restent très présents et leurs questionnements, voire leur intrusion dans certains cas, constituent une donne avec laquelle les enseignants doivent composer.

L'émergence des acteurs documentalistes renvoie également aux incidences des TPE sur le champ de compétence des enseignants. Une responsable syndicale[11] interprète cette prise en considération, par le moyen des TPE, du rôle des agents documentalistes comme « le principal changement positif ». Nous y voyons une nouvelle traduction de l'importance des intermédiaires de régulation. En effet, dans un même mouvement, une plus grande implication est demandée aux enseignants dans la communauté scolaire de l'établissement. Les TPE font en effet l'objet de négociations avec l'administration, mais également avec les élèves pour leurs organisations comme pour leurs contenus. Cet espace de négociation est rendu d'autant plus large par un contexte où les indications institutionnelles sont relativement floues quant à la mise en application et au contenu exacts des TPE.

Il en résulte que, dans une importante majorité, les équipes enseignantes n'étaient pas prêtes pour bien gérer la mise en place de sujets de TPE pour chacun des groupes d'élèves et pour intégrer à leurs pratiques l'importance des changements dans l'exercice d'enseignant que le dispositif induit. Cette impréparation est en partie liée à l'absence de clarification par les

[9] Roux-Perez, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants. Les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris : Editions Revue EP.S.
[10] Chartier, A.-M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et formation, n° 27, 1998*. (pp. 67-82).
[11] Entretien # 16.

acteurs intentionnels du périmètre et du rôle du professeur en situation de TPE : doit-il être un spectateur de l'activité des élèves, ou au contraire accompagnateur travaillant avec les élèves sur des questions disciplinaires nouvelles mais maîtrisées ? Le faible impact du dispositif sur le développement d'un travail transdisciplinaire au sein de l'équipe pédagogique est, selon nous, une conséquence de cette absence de clarification.

### *Peu d'effet sur le travail transdisciplinaire*

Dans son bilan des effets constatés, cette recherche pose la question de la capacité des TPE à dépasser l'organisation actuelle du travail en équipe dans l'établissement, c'est-à-dire comme un mode de cohabitation et non comme un réel travail collaboratif[12].

Sur cette question de l'interdisciplinarité, se retrouve un blocage classiquement émis par les enseignants. Il s'agit de l'attachement à leur appartenance disciplinaire. Comme le souligne une responsable syndicale, l'exercice d'interdisciplinarité suppose de « rentrer » dans la discipline de l'autre :

> « Le vrai débat qu'il y avait derrière [les TPE], c'était le débat pédagogique sur comment on apprend à travailler avec d'autres. Comment, quand on a pas choisi cette discipline on essaie d'y rentrer. Parce que c'est ce qu'on demande aux élèves. Et donc, ce débat là, il a pas eu lieu, il faut quand même le dire, il a pas eu lieu parce que […] il y a pas eu de formation ne serait-ce que sur les programmes de la discipline d'à côté. »[13]

Il apparaît que les TPE n'ont pas permis de dépasser l'appartenance disciplinaire vécue comme un facteur de cohabitation des enseignants entre eux. Par conséquent, le travail en commun effectué à l'occasion des TPE a pris la forme d'une juxtaposition entre des enseignants de disciplines proches, se répartissant le travail en amont sans que des espaces d'échange ou de travail communs soient planifiés.

Le travail collaboratif imposé par l'exercice des TPE se déroule donc dans des conditions similaires au fonctionnement classique de l'organisation de l'établissement. Aussi, et comme ce travail a pu le montrer dans un précédent chapitre, l'aspect collaboratif du travail effectué à l'occasion des TPE reste relatif :

> « L'avantage c'est que ça a obligé certains collègues à discuter au moins un petit peu avec d'autres. Mais comme ils n'ont pas fait l'effort, dans la réalité, on voit, à mon avis, assez largement ce cas de figure, [où] on travaille en parallèle. Je prends une heure cette semaine, tu prends une heure cette semaine. »[14]

Par conséquent, en ce qui concerne les enseignants, il semble plus pertinent d'inscrire les TPE dans le cadre d'une co-disciplinarité plutôt que dans celui d'un travail en

[12] Cf. notre chapitre « Mouvements dans la boîte noir ».
[13] Entretien # 16.
[14] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.

interdisciplinarité. Les disciplines apparaissent en effet fonctionner l'une à côté de l'autre, sans jamais se confondre totalement.

De plus, l'objectif de travail en commun induit par les TPE, conjugué à la centration sur l'élève pour l'aider à construire ses apprentissages, exige de nouvelles compétences professionnelles dans le domaine des échanges de pratiques et du partage de ressources. L'espace d'enseignement ne se réduit alors plus à l'enseignant seul face à sa classe et aux élèves qui la composent, mais il intègre une co-direction. Cette gestion en commun implique une mutualisation des pratiques pédagogiques afin d'assurer une cohérence face aux élèves dans la réalisation des TPE. Lors des entretiens, un certain nombre d'enseignants a déclaré ne pas avoir reçu de formation dans ce sens et ne pas souhaiter en recevoir. Ce type de réponse est généralement associé au fait que les TPE ne modifient en rien leurs pratiques et leur rapport à la discipline. Si certains observateurs institutionnels de notre population y ont vu une attitude d'indifférence hostile, il s'agit plutôt selon nous d'une pleine conscience, de la part des enseignants, des enjeux associés au dispositif, en termes de compétences professionnelles, décrits plus haut. Cette acuité quant aux conséquences identitaires des TPE sur le métier d'enseignant a eu pour résultat un rejet des TPE afin de préserver une identité professionnelle auxquels les TPE ne semblaient pas apporter un mieux.

Ces constats nous amènent une réflexion plus large sur la portée réelle de l'objectif de travail collaboratif poursuivi par les TPE. S'ils incitent les professeurs de disciplines différentes à travailler ensemble, cela ne signifie pas que les pratiques interdisciplinaires soient acquises. Rares sont encore les situations où deux enseignants de disciplines différentes travaillent ensemble, chacun avec les méthodologies propres à sa discipline, pour étudier une même question. La situation la plus fréquente est encore celle d'une juxtaposition de deux disciplines, l'une des deux disciplines prenant souvent le pas sur l'autre. Cela ne signifie toutefois pas que cet objectif de transdisciplinarité n'a pas eu d'impact. En réalité, les rapports entre professeurs de différentes disciplines semblent avoir été modifiés, en particulier par une plus grande visibilité sur la discipline voisine. Notons que ces pratiques sont grandement facilitées lorsque les professeurs peuvent intervenir en binôme devant les élèves. En revanche, il n'est pas encore acquis que ces regards croisés aient une influence sur les pratiques de l'enseignement des disciplines en dehors de l'exercice des TPE.

Notre analyse des impacts du dispositif pour les acteurs vient alimenter un constat récurrent en sociologie : la modification de la structure modifie toujours également les règles du jeu pour les acteurs (Cros, 2004 ; Muller, 2000 ; Palier & Bonoli, 1999). Ce constat souligne à nouveau l'impossibilité pour les acteurs enseignants de se réfugier dans une posture d'immobilisme, tant les modifications structurelles, même subtiles, sont nombreuses dans le champ éducatif. Dans ce sens, selon nous, le peu d'effet apparent est à considérer comme un

effet en soit. Comme cette recherche l'a souligné précédemment, le travail de réforme comprend aussi une part d'annonce du changement.

De même, les différents impacts peuvent avoir une portée plus symbolique, au-delà de leurs éventuelles conséquences concrètes. Il apparaît que les TPE ont eu un effet révélateur plus global que leurs conséquences concrètes, que nous venons de détailler, sur l'organisation du travail des enseignants.

# 2. Des TPE « révélateurs »

Dès l'annonce de leur introduction et jusqu'à leur suppression partielle, le caractère novateur des TPE est mis en avant par les acteurs scolaires. Qualifiés de principale innovation de la réforme, les TPE deviennent emblématiques de la réforme du lycée initiée par Allègre à partir de 1999. Ils sont même présentés comme la clef de voûte de la rénovation pédagogique des lycées. Ce bénéfice d'image nous engage à nous interroger sur l'effet « révélateur » des TPE, au-delà de leurs conséquences dans la classe.

## 2-1 « Enseigner différemment »

L'introduction des TPE s'inscrit dans une démarche de renouvellement de l'institution scolaire plus large, *i.e.* la réforme du lycée de 1999. Cette ambition de renouvellement vise une conception différente des enseignements à travers des pratiques inédites et, ce qu'illustrent les TPE, à imaginer des façons d'enseigner différemment. Les enjeux associés à cette conception pourraient être regroupés sous le slogan « Enseigner différemment », dont nous rappelons qu'il fut porté par le SNES à partir des années 1990. Selon nous, chacune des assertions possibles de cette ambition est à considérer comme un enjeu associé aux TPE.

Les enjeux associés aux TPE relèvent en premier lieu d'une pédagogie du détour. Comme le montrent les dispositifs ayant précédés les TPE[15], la construction de l'autonomie par l'implication de l'apprenant est centrale dans les innovations à vocation pluridisciplinaire. Cette construction de l'autonomie repose sur un paradoxe : elle suppose qu'il ne faut pas attendre que l'élève soit autonome pour le faire travailler de façon autonome. Ce paradoxe pédagogique semble avoir desservi les TPE car il a été mobilisé pour justifier leur report.

Les arguments en faveur du report insistaient également sur le manque de préparation des élèves et des programmes à ce type d'exercice. Les TPE relèvent en effet d'une logique

[15] Cf. notre introduction générale.

intégratrice. Dans cet exercice, les élèves ne sont pas des auditeurs mais des acteurs. En outre, la référence des TPE est le groupe d'élèves, et non plus le groupe de la classe, soit un degré supérieur d'individualisation. Dans ce sens, l'initiative TPE est donc cohérente avec l'objectif de centration sur l'élève.

Les TPE sont en effet également porteurs d'enjeux pédagogiques relatifs à l'élargissement des compétences des élèves. Il s'agit pour l'administration centrale de proposer une approche moins unidimensionnelle du savoir à travers ce dispositif. Le cursus en français a par exemple largement privilégié le commentaire de texte comme canal de transmission des contenus littéraires. Pour leur part, les TPE abordent plusieurs disciplines sous des angles souvent inédits pour l'élève et, dans de nombreux cas, pour l'enseignant. De même, l'évaluation orale, si elle n'est pas une nouveauté absolue, est encore peu usitée dans les établissements scolaires en France[16]. Un autre élément de cet enjeu de multiplication des compétences à partir des élèves, porte sur l'inscription de ces derniers dans une posture de production. Contrairement aux annonces ambitieuses de Jack Lang comparant les dossiers TPE aux « chefs d'œuvre » des compagnons, Pantanella[17] souligne que l'intérêt de la méthodologie appliquée supplante l'intérêt de la production concrète. Dans cette posture de production, la réalisation importe autant que le résultat final.

Pour autant, les TPE ne se substituent pas aux cours, ils constituent un point d'entrée, ou un point de vue, sur les contenus du programme. Parallèlement, ils ne se suffisent pas à eux-mêmes et supposent un accompagnement, en amont ou en aval, sur les savoirs de manière plus magistrale, ou du moins plus coordonnée, par l'enseignant. L'appréhension des TPE en tant que nouvelle manière d'enseigner, qui supplanterait la précédente, a logiquement recueilli des réactions d'opposition. Un enseignement centré sur le rythme d'autonomisation intellectuelle de l'élève n'est pas compatible avec les contingences de l'établissement. S'il est déjà contraignant pour le maître de suivre le rythme d'un élève, il est difficile d'imaginer pour les enseignants que cela puisse être possible pour trente élèves tout en respectant les exigences des programmes.

Enfin, le principe des TPE renvoie au projet et au travail collectif. D'une certaine manière, ils s'inscrivent dans une logique managériale qui va à l'encontre de la tradition enseignante dans ses manières de travailler, de faire travailler et d'évaluer. La personnalisation de l'épreuve, du fait d'une mise en avant des qualités personnelles, des goûts, des passions et de la gestion de son *habitus* par l'élève, rompt aussi avec l'anonymat

[16] Pour des problèmes logistiques (temps disponibles pour un suivi individuel des élèves, salles disponibles, *etc.*) mais bien souvent aussi par manque de tradition professionnelle allant dans ce sens.
[17] Pantanella, R. (2000). *Les TPE : vers une autre pédagogie.* Amiens : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens.

républicain. De même, l'épreuve orale en éducation s'inspire du recrutement sélectif dans le monde de l'entreprise où, outre le *Curriculum Vitae*, la sélection des candidats se fait à l'occasion d'entretiens oraux. Dans ce régime d'action (Boltanski & Chiapello, 1999), la maîtrise de l'expression orale est un des critères de sélection. Cette inspiration de techniques issues du monde de l'entreprise signe en changement de principe organisateur fort.

L'émergence d'une culture critique en sociologie de l'école, en parallèle d'un essoufflement du modèle d'égalité des chances, a mis en lumière le caractère désormais inopérant du modèle scolaire antérieur. Cette remise en cause a participé à l'ouverture du champ des principes organisateurs forts possibles, sans qu'un principe fasse spontanément consensus. Les difficultés rencontrées par les acteurs institutionnels, comme par les acteurs de terrain, à mettre en cohérence les modèles scolaires disponibles entretiennent l'idée du manque de modèle opérant. Cette recherche pose l'hypothèse que la place prise par le principe organisateur fort organisé autour de valeurs entrepreneuriales (mais adapté au monde scolaire et à ses obligations républicaines) a été rendu possible par ce contexte d'indétermination. Aussi, sur ce point adhérons-nous à la pensée de Ballion[18] pour qui, l'avènement de l'idéologie néolibérale est lié à la perte de vitesse de l'idéologie éducative de gauche, plus qu'à la reconnaissance de qualités propres d'une action politique « de droite ».

En raison de ces différents enjeux d'ordre pédagogique, les TPE sont, selon nous, révélateurs d'un changement de cadre en éducation.

## 2-2 Un changement de cadre

Dans notre analyse des changements liés à l'introduction des TPE, nous avons opté pour une analyse inspirée des travaux de Goffman[19], plutôt que de mobiliser des blocages de type *path dependance*[20]. Goffman parle de cadre transformé par modélisation ou par fabrication. Pour rappel, la modélisation de l'expérience, au sens de Goffman, correspond à un changement de cadre connu de tous les participants. Au contraire, la fabrication du cadre renvoie à un changement dans lequel une partie des participants n'est pas au courant de la transformation. Chaque type de cadre se conjugue dans une même situation, donnant à cette situation une possible lecture au premier, second, troisième, énième degré selon le nombre de strates que comprend l'interaction en situation. Dans leur rapport aux pratiques existantes, les TPE peuvent être lus comme un cadre modélisé.

Comme nous l'avons analysé, pour une part non négligeable de notre échantillon, les TPE ont été intégrés à l'organisation antérieure. Le dispositif a été en partie rabattu sur des

[18] Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Ed. Stock. (p. 9).
[19] Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.
[20] Palier, B. (2010). *La réforme des systèmes de santé*. - Paris : P.U.F. (5e éd. mise à jour).

pratiques déjà existantes. L'existence de projets proches des TPE, tant dans leur organisation que dans leurs objectifs pédagogiques, a alors conditionné leur développement au sein de l'établissement. Une partie de leurs aspects innovants a été spontanément rapportée à des pratiques déjà dans l'usage enseignant. Il s'agit par exemple du dossier, de l'exposé ou encore de l'échange entre collègues d'autres disciplines, même si ce dernier exemple est plus rare :

> « Cette façon de travailler, en interdisciplinarité avec un prof d'une autre matière, en petit groupe, pour moi ce n'est pas travailler autrement. Avec les TPE, moi je suis comme un poisson dans l'eau, ça va très bien avec ma façon de faire. »[21]
>
> « Ce qui m'a énormément choqué quand les TPE ont été mis en place, c'est qu'Allègre présentait ça comme quelque chose d'extraordinaire. Enfin les élèves vont sortir du cours magistrale et faire un travail concret, une production. Enfin bref comme si on avait jamais fait faire le petit dossier à nos élèves, l'exposé, comme si on ne faisait que des cours magistraux. »[22]

Présenter les TPE comme porteurs de pratiques inédites, comme cela a été le cas par l'administration centrale, revient alors à nier la capacité des enseignants à réinventer constamment l'exercice de leur profession.

Cette lecture de la réalité du travail enseignant a une double conséquence. D'une part, les enseignants ont exprimé des réactions de vexation face à une mesure qui ne semblait pas prendre en considération le travail déjà accompli. Les enseignants n'ont pas été explicitement cités comme à l'origine du dispositif, ce dernier ayant été au contraire porté par des experts pédagogiques et des acteurs politiques. D'autre part, cette genèse dessert les réelles innovations apportées par les TPE. Ainsi le fait de construire un travail longitudinal sur une ou deux années et le carnet de bord sont deux apports réellement innovants dont la portée a été sous-utilisée. Leurs caractéristiques innovantes ont d'emblée été décrédibilisées par la nouveauté d'apparence du dispositif dans son ensemble.

Par voie de conséquence, la suppression des TPE a eu un effet rétroactif négatif sur l'organisation d'activités proches de l'esprit des TPE (dossiers, exposés oraux, recherches documentaires). Avec la suppression des TPE en Terminale, ce sont des heures anciennement consacrées à la réalisation de « dossiers » qui ont été également mises de côté par les acteurs pédagogiques. Comme l'explique Marcelle, elle faisait « faire assez systématiquement aux élèves, en particulier en Seconde et Première, des petits travaux de dossiers, d'exposés, *etc*., qu ['elle a] complètement arrêté de faire parce qu' [elle] n'avait plus assez d'heures »[23]. Toutefois, ce lien entre la suppression partielle des TPE et l'abandon de pratiques antérieures proches doit selon nous être nuancé. Lorsque l'on compare les objectifs

[21] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.
[22] Enseignante d'histoire-géographie en lycée général, ENTRETIEN # 11.
[23] Enseignante en lettres-histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.

des TPE et les objectifs poursuivis par les enseignants, ceux-ci diffèrent. Pour poursuivre nos exemples, les exposés visent uniquement l'amélioration de l'expression orale et l'échange entre collègues s'inscrit dans une démarche de réassurance collective et non dans une volonté de travail collaboratif.

Aussi, la principale innovation réalisée par les TPE est celle d'avoir donné un cadre institutionnel à des procédures de transdisciplinarité ou de co-disciplinarité déjà existantes mais peu formalisées. A partir des travaux de Snow[24], il apparaît que les TPE ont « aligné » des pratiques enseignantes sur la loi. De même en changeant le « cadre » organisationnel de l'activité enseignante, les TPE ont donné un éclairage inédit aux pratiques enseignantes et aux finalités perçues de l'institution scolaire. La mise en place des TPE fait intervenir des acteurs de différentes natures qui ne partagent pas le même cadre transformé : enseignants, acteurs administratifs de l'établissement et élèves ne mettent pas en place les TPE à partir d'une grille de lecture commune. Là où les élèves sont dans l'accomplissement du programme scolaire obligatoire, les enseignants soutiennent une innovation pédagogique valorisante pour leur activité professionnelle et les agents administratifs mobilisent une ressource de régulation intermédiaire supplémentaire[25]. Le dispositif fait donc intervenir trois types de cadre qu'il est possible de qualifier de cadre obligatoire, cadre d'engagement et cadre instrumental.

A ce titre, l'évaluation des TPE sur la base de critères relevant d'une définition commune du dispositif constitue un défi.

## 2-3 Les défis de l'évaluation de ce type de dispositif

La réalisation de ce bilan du dispositif TPE pose la question de l'évaluation des dispositifs innovants. Les acteurs du champ institutionnel peinent à installer et, surtout, à fiabiliser, des critères d'évaluation des performances au-delà d'indicateurs généraux[26]. Or, ces derniers sont peu à même de rendre compte de l'éventuelle efficacité des dispositifs localement situés.

Les défis de l'évaluation des innovations du type des TPE présentés dans ce travail de recherche sont de deux ordres. Un premier défi concerne la définition de critères d'évaluation susceptibles de prendre en compte les mutations profondes des dispositifs scolaires mis en

[24] Snow, David A. (1993). *Shakubuku: A Study of the Nichiren Shoshu Buddhist Movement in America, 1960-1975*. New York: Garland.; Burke Rochford Jr., E. (2007) *Hare Krishna transformed*. New York : New York university press.
[25] Dont nous soulignons qu'ils ne savent pas toujours quelle orientation donner à leur utilisation.
[26] Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : P.U.F.

place depuis la deuxième moitié des années 1990[27]. Ensuite, les dispositifs d'évaluation ont une double fonction. Ils sont à la fois une nouvelle modalité de la régulation scolaire et à la fois producteurs de données ressources sur lesquelles se fonde cette régulation. Dans ce sens la nature de leur évaluation constitue un enjeu stratégique, notre second défi, quelle que soit l'échelle de référence et la forme qu'elle prend.

### *Définir de nouveaux critères d'évaluation*

La question spécifique des liens entre évaluation et innovation est au cœur de l'ouvrage collectif de Demailly[28]. La question y est posée sous l'angle du meilleur dispositif d'évaluation par rapport aux dernières évolutions du système éducatif. Une problématique commune à l'évaluation des innovations porte sur la nécessité d'outils d'évaluation eux-mêmes innovants. Logiquement, le caractère très innovant du dispositif TPE a soulevé la question de l'évaluation avec une acuité nouvelle, notamment parce qu'ils ont engendré des productions et des situations de travail totalement inédites.

Un autre problème auquel se heurte l'évaluation de l'innovation est celui du temps. La mesure de l'efficacité d'une innovation, ou plutôt de l'impact, de cette innovation, ne peut se faire qu'après un certain temps : le temps que les valeurs portées par l'innovation soient intégrées et mobilisées individuellement par les acteurs. Cette problématique du temps nécessaire à l'évaluation a une importance particulière en ce qui concerne les TPE. Comme nous l'avons déjà souligné, la version initiale de ces derniers a été rapidement supprimée, au bout de quatre années scolaires, laissant peu de temps disponible à une évaluation réelle des apports potentiels du dispositif.

Enfin, l'évaluation souffre, comme la régulation du système scolaire, d'un manque de références globales consensuelles. Évaluer suppose d'évaluer par rapport à un horizon d'objectifs donnés, or cet horizon n'est pas, ou plutôt n'est plus, donné dans le domaine scolaire pour cause de flou autour des finalités de l'Ecole.

En ce qui concerne la définition des critères d'évaluation, les objectifs affichés dans la présentation de l'innovation ne peuvent être considérés comme tel. Ils servent plus à avaliser l'innovation qu'à aboutir à un *process* formel. En outre, un possible effet pervers des critères choisis est le développement particulier de domaines scolaires susceptibles d'être évalués au détriment d'autres (sous forme de valorisation de certaines options, et même de certaines filières). Un autre effet pervers, largement médiatisé, est l'émergence de palmarès

[27] Van Zanten, A. (dir.) (2008). *Dictionnaire de* l'Education. Paris : P.U.F. (Article « Innovation éducative », p. 376)
[28] Demailly, L. (dir.). (2001). *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques.* Bruxelles : De Boeck université.

d'établissements. Là, les interrogations concernent aussi bien le mode d'évaluation des établissements entre eux que l'accessibilité et la lisibilité de ces évaluations par le public scolaire. La généralisation des évaluations officielles est effectivement concomitante avec l'apparition d'une régulation par le marché qui va dans le sens d'une utilisation consumériste de ces évaluations par les parents d'élèves et les responsables administratifs locaux.

Hormis la définition de critères, se pose la question de l'échelle de l'évaluation de l'innovation. L'évaluation des élèves et des enseignants est une tradition ancienne. La nouveauté réside dans une évaluation contemporaine qui se fait désormais à l'échelle des établissements, des dispositifs et des politiques d'éducation. Comme le souligne Dutercq[29], l'établissement est progressivement devenu l'étalon de mesure des progrès du système, d'où l'émergence et la prise d'importance de la question de leur évaluation. L'autonomie grandissante des établissements pousse à inventer de nouveaux modes d'évaluation. Les anciens critères à portée holiste étant devenus inopérants à l'échelle de l'établissement. Ce resserrement de focale marque un changement dans les objectifs attribué aux procédures d'évaluation. Au niveau territorial, il s'agit d'évaluer des dispositifs nouvellement mis en place et non les causes profondes des dysfonctionnements du système éducatif, pour en faire une recension opératoire au niveau national.

Ainsi plusieurs types d'évaluation coexistent et sont fonction du niveau de référence et de l'objectif donné. La nature de ce qui est évalué joue également sur la forme que prend l'évaluation. On ne procède pas de la même manière lorsqu'il s'agit d'évaluer le niveau des élèves scolarisés en France ou bien un dispositif innovant dans un établissement. Aussi, la question de la définition des critères d'évaluation pose-t-elle celle des enjeux poursuivis par cette évaluation.

### *Enjeux stratégiques associés à l'évaluation*

L'évaluation apparaît comme l'instrument privilégié d'une régulation reposant sur une obligation de rendre des comptes et de produire des résultats[30]. Elle correspond à l'apparition d'une volonté gouvernementale d'insuffler, au sein du système scolaire, une « culture de l'évaluation »[31]. L'importance prise par les dispositifs d'évaluation fait même dire à certains chercheurs, à l'image de Broadfoot[32] que l'évaluation fait partie du fonctionnement des systèmes scolaires contemporains. Dans les travaux menés par Saint-Germain dans le

[29] Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation : querelles de territoires*. Paris : P.U.F.
[30] Bussmann, W., Klöti, U. er Knoepfel, P. (dir.). (1998), *Politiques publiques. Evaluation*, Paris : Economica. (p.1).
[31] Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris : Nathan.
[32] Gilly, M., Brücher, A., Broadfoot, P. et Osborn, M. (1993). *Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle.* Berne : P. Lang.

monde universitaire[33], l'évaluation devient une innovation en soi. Nous adoptons ici ce point de vue d'une intégration des dispositifs d'évaluation dans les modalités de pilotage du système scolaire. En effet, les résultats obtenus via les procédures d'évaluation fondent l'élaboration des politiques publiques. De même, la production d'évaluation peut se suffire à elle-même, c'est-à-dire ne pas avoir de suites opérationnelles au-delà de la publication des résultats de l'évaluation.

En effet, cette intégration de l'évaluation au pilotage du système éducatif peut avoir un but opératoire réduit. Quel que soit le type d'évaluations (indicateurs de réussite scolaire ou autoévaluation), elle ne donne pas, systématiquement, lieu à la production d'un document formalisé ou à la mise en place de procédures potentiellement reconductibles. Les processus d'évaluation sont en effet porteurs de différents enjeux : normatifs quand il s'agit de réorienter l'action, scientifiques lorsqu'il est question de produire des connaissances et stratégiques quand ils ont pour but le contrôle et la validation.

Les modèles d'inspection d'Anton de Grauwe apportent également un éclairage intéressant sur l'évolution de l'activité d'évaluation en éducation[34]. Le chercheur note le passage progressif d'un modèle « classique » à un modèle de « l'appui de proximité ». Le modèle « classique » vise la vérification des pratiques à travers la conformité de ces dernières au cadre législatif. En raison de son manque d'efficacité, ce modèle a été dépassé par celui de « l'appui de proximité ». Ce dernier tient compte de la diversité entre les établissements et porte sur un contrôle léger des inspections sur les acteurs. Il s'agit pour ces inspections de donner aux acteurs les moyens locaux d'atteindre des objectifs nationaux. Ce modèle a d'ailleurs une portée au-delà du monde scolaire. On en trouve une illustration chez Eymard-Duvernay et Marchal[35]. Dans leur étude d'un Office public HLM, l'évaluation prend par exemple en compte la variété des contextes dans lesquels s'inscrit l'action des agents.

Dans le même ordre d'idée, l'évaluation a trois volets selon Saint-Germain (2001) : technique, socio-politique et éthique. Dans leur ensemble, les évaluations produites restent au niveau technique et négligent les volets socio-politique et éthique. A tort selon l'auteur car il s'agit des volets les plus indispensables à l'appropriation et acceptation de l'innovation. En effet, le volet technique est le plus facile à réaliser et ne soulève pas de questions délicates. Néanmoins, ce volet technique apporte peu d'éléments sur l'impact effectif de l'innovation.

[33] Saint-Germain, M. (2001). La problématique de l'évaluation des innovations : le cas de l'évaluation des enseignements universitaires. In L. Demailly (Ed.), *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques* (pp. 147-162). Bruxelles : De Boeck

[34] Intervention d'Anton de Grauwe « Les réformes des inspections scolaires en Europe et ailleurs : le défi de la nouvelle gestion publique en éducation », Séminaire scientifique sur les transformations des Etats éducateurs en Europe, OSC-Sciences po, Centre d'étude européenne, 11 mars 2010.

[35] Eymard-Duvernay, F. et Marchal, E. (1993). *S'accorder avec les usagers : à l'interface d'un office HLM et de ses locataires.* Noisy-le-Grand : Centre d'études de l'emploi.

L'exemple des TPE vient nuancer ce constat. Nous l'avons vu, les questions techniques, logistiques et même légales, ont constitué des points de blocage au moment de l'introduction du dispositif. Bien que ces complications organisationnelles aient été en partie instrumentalisées, contre la réforme, par des enseignants hostiles à cette même réforme, il n'en reste pas moins que les TPE ont posé de nombreuses questions quant à leur organisation effective non seulement dans la classe (quelles matières ? quels thèmes ? quelles formes pour les réalisations finales ?) mais également dans l'établissement (quels enseignants ? quels espaces pour les accueillir ?). Sans même entrer dans le détail de chaque volet, l'évaluation est un processus multidimensionnel qui va au-delà de la simple expertise des effets par rapports aux objectifs définis au préalable.

Dutercq parle de « stratégie de l'évaluation »[36] pour désigner les effets visés par les commanditaires. Dans cette perspective, l'évaluation est un instrument plus qu'un outil. En effet, l'évaluation sert de mesure de satisfaction des usagers, de moyen de négociation et de base de justification. Autrement dit, son usage dépasse largement la mesure d'effets par rapport aux objectifs initiaux. Ce déplacement de l'évaluation vers un usage stratégique vient souligner le potentiel instrumental de l'innovation scolaire. Dans ce cadre, les finalités stratégiques deviennent la raison d'être de l'innovation scolaire. On peut prendre l'exemple du projet d'établissement, aussi innovant qu'ambitieux, qui sert à afficher le dynamisme de l'établissement par rapport à ses concurrents de secteur. L'introduction des TPE se justifie en partie sur cette base stratégique, mais à une échelle nationale, parce qu'il s'agissait là de mettre en avant la capacité innovante du système scolaire français vis-à-vis de ses voisins européens, et notamment nord européens.

Le bilan d'impact des TPE, ainsi que les enjeux plus généraux révélés par le dispositif, invitent selon nous à repenser le rapport entre global et local en éducation. Les effets constatés et ceux révélés des TPE se situent toujours à la frontière de ces deux échelles. Ce va-et-vient entre les deux échelles donnent, selon nous, à voir la nature renouvelée des échanges, encore largement unilatéraux et descendants, entre l'administration centrale et l'espace local de l'établissement. Les TPE invitent ainsi à dépasser une sociologie du système éducatif où le concret du local se fait essentiellement en porte-à-faux de l'abstraction du global.

[36] Dutercq, Y. (2001), Evaluation des politiques éducatives et usage stratégique de l'innovation. In L, Demailly (Ed.), *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques* (pp.47-62). Bruxelles : De Boeck

# 3. Dépasser le « global abstrait » contre le « local concret »

Cette section de notre recherche place son analyse au niveau des espaces locaux que sont les établissements et leur environnement direct, autrement dit à un échelon particulier du système éducatif. Nous souhaitons poursuivre notre analyse en revenant sur le local, non plus simplement comme un niveau de l'action, mais également comme un espace d'action en soi[37]. Notre intention n'est pas d'isoler le local par rapport au national, comme l'ont déjà pertinemment fait nos écrits de références, mais d'appréhender plus précisément leurs interactions.

L'abondance de travaux sur le niveau institutionnel a contribué à produire une bonne connaissance, ou en tous cas une bonne définition, de ce dernier. Au moment où l'intérêt des chercheurs, historiens, politologues, sociologues ou pédagogues, s'est porté sur le niveau décentralisé, cette abondance a également fait des espaces locaux le contre champ du niveau institutionnel. Ils ont été associés, mécaniquement, dans une dialectique d'opposition, recto et verso d'une même politique publique. Revenir sur la notion de local, revient donc à donner une place à l'objet « local », en insistant à la fois sur l'hétérogénéité de ce que l'appellation recouvre et sur la difficulté à en faire un objet sociologique à proprement parlé. Il s'agit pour nous de penser le local comme un objet, indépendamment du champ institutionnel, pour plus de justesse dans la suite de nos analyses relatives à la marge de manœuvre de cet objet « local ».

## 3-1 Redéfinir la dialectique entre « global » et « local »

La dialectique entre ce qui relève du « global » et ce qui relève *in fine* du « local » doit d'abord considérer les registres d'enjeux relatifs aux espaces institutionnels et locaux. Ces deux registres d'enjeux précisent les termes de la relation d'interface entre ces deux espaces, non plus sur le mode de l'opposition, mais sur celui d'une cohabitation souvent ambiguë.

### *Deux registres d'enjeux*

En fonction du niveau considéré, institutionnel ou local, les registres d'enjeux diffèrent. Ce qui est en jeu dans les réflexions au niveau institutionnel appartient à une certaine vision

[37] Delvaux, B., Giraldo, S. et Maroy, C. (2005). *Réseaux et territoires. Les régulations intermédiaires dans le système scolaire de la Communauté française*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.

du monde scolaire. Dans l'extrait suivant, les références au global et au local s'opposent. L'économie de marché va ainsi à l'encontre de la réduction des injustices :

> « Si on n'était pas en économie de marché, si on était dans un autre système, on pourrait attendre autre chose. Mais on est à l'intérieur de ce système, on peut le condamner mais il faut aussi faire en sorte que ça fonctionne pour réduire l'injustice, faire en sorte que l'Ecole ne soit pas la reproduction des inégalités sociales. »[38]

Cet extrait, volontairement caricatural, met en lumière un des nombreux systèmes d'opposition en jeu dans le quotidien des enseignants lorsque ces derniers confrontent la portée des mesures gouvernementales à l'échelle de l'établissement. Les dispositifs gouvernementaux mobilisent un système de valeurs et de représentations abstraites aux yeux des acteurs de terrain. Comme le souligne ce même enseignant, « le texte de loi définit toujours des orientations qui relèvent d'une stratégie gouvernementale et qui mettent en jeu de valeurs, des choix » et est construit « par rapport à la représentation que l'on a de l'Ecole […] , la représentation que l'on a du métier, là ça relève des idées en quelque sorte, d'un débat très, très abstrait ». Les politiques publiques en éducation inscrivent leurs références à une échelle nationale qui correspond au monde des idées, de l'abstraction, comme l'illustrent les débats sur la laïcité, l'égalité ou les finalités de l'Ecole qui sont récurrents au moment de l'introduction de nouvelles réformes.

*A contrario*, au sein de l'établissement sont en jeu des questions très concrètes sur l'exercice local du métier d'enseignant, comme l'urgence associée à la temporalité de l'établissement l'impose. Les enjeux concernent la DHG, les statuts de l'équipe d'enseignants (vacataires, maître auxiliaire, *etc*.), voire même des problèmes de parking ou de fenêtres qui ne ferment pas[39].

Les réformes, dispositifs et mesures ne portent donc pas sur les mêmes enjeux selon que les acteurs appartiennent au niveau institutionnel global ou au niveau local de l'établissement. Pour les acteurs institutionnels, les enjeux associés à la mise en place de dispositifs inédits, ou de mesures de régulation, portent sur le système dans son ensemble et dans un temps long. A l'échelle de l'établissement, il s'agit de mesurer l'impact concret de tel ou tel dispositif, soit leurs conséquences sur l'organisation quotidienne, avec pour calendrier l'année scolaire.

Une bonne illustration de la cohabitation de ces deux registres d'enjeux se donne à voir dans les perceptions des missions du syndicalisme. Ce dernier comprend à la fois des considérations abstraites, c'est la partie « débat d'idées » de l'action syndicale, et des considérations concrètes, soit toutes les luttes autour des questions statutaires et des conditions de service :

[38] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[39] Cf. notre chapitre « Mouvements dans la "boîte noire" ».

> « Un syndicat, c'est à la fois un débat d'idées sur des problèmes très abstraits, la question des programmes, la question du temps de travail, l'image de la laïcité, qui sont des débats très, très idéologiques et c'est aussi quelque chose de très pratique. Les deux doivent être liés, faut faire les deux. »[40]

Lors des réunions syndicales locales, les questions plus globales portant sur l'ensemble du personnel, comme le statut de l'enseignant, sont traitées rapidement en début de séance. Les questions d'ordre pédagogique, et les moyens de les appliquer concrètement, font quant à elles, l'objet de développements plus longs :

> « Par contre tout ce qui est pédagogie, rapport à l'élève, fonctionnement des classes, […], alors là, on n'arrête pas on est intarissable ! Et on discute surtout pédagogie. Enfin pédagogie, pas pédagogie au sens : "comment tu fais avec un élève en difficulté ?", c'est pas ça. Mais de notre conception du métier, et comment arriver à faire avancer. Par exemple, comment arriver à faire que les TPE puissent marcher. »[41]

A noter qu'une part importante de l'action syndicale consiste en un travail de défense des collègues au sein de l'établissement, autrement dit un travail de terrain : il y « a des syndicats en tant que force représentative politco-sociale et puis il y a le gros du syndicat, qui est essentiel et pas du tout secondaire, qui est de défendre les collègues » comme le souligne Gabou[42].

Si le syndicalisme porte un ensemble de grands principes (attachement au service public, notion de « travailler autrement », *etc*.), il s'avère que, sur le terrain, c'est avant tout la capacité du syndicalisme à assurer la gestion de questions concrètes qui est mobilisée. Aussi une partie du travail d'action syndicale locale consiste-t-il à assurer l'interface entre des grands principes (sphère globale) et des problèmes du terrain (sphère locale)[43]. A ce titre, dans leur préface, Lefebvre, Mallet et Vandevoorde[44] affirment l'ambition de leur ouvrage : « comment passer des textes à la vie de tous les jours ? », venant appuyer le caractère important et actuel de la question de la mise en application des directives dans la vie quotidienne de l'établissement.

### *Décision nationale et action locale, deux points de vue sur l'Ecole*

L'articulation entre les registres d'enjeux globaux et locaux est parfois problématique. En effet l'universalité des idées peut d'abord sembler entrer en tension avec les spécificités du contexte local :

[40] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[41] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.
[42] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.
[43] Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*. Paris : Métailié.
[44] Lefèvre, E., Mallet, D. et Vandevoorde, P. (2004). *Le collège et le lycée publics. Le chef d'établissement dans l'institution*. Paris : Berger-levrault. (4ème ed.).

> « Justement, ce n'est pas toujours évident d'arriver à articuler les idées qui sont universelles et évidemment la réalité sur le terrain, dans le lycée. […] parce que ce sont des registres de discours différents. »[45]

La question de l'interface entre les décisions nationales et l'organisation de l'action dans l'espace local met à jour une tension. Cette dernière s'exerce entre un état idéal de l'Ecole, visé par les politiques éducatives, et la réalité du quotidien enseignant dans l'établissement. Cette opposition nous apparaît également discursive. De nombreux enseignants rencontrés ont fait le constat d'un écart entre un projet éducatif généreux et les réalités qui s'expriment dans l'établissement :

> « Nous on est là pour faire réussir les élèves, on est là pour qu'il y ait un grand système public d'éducation qui soit à même de corriger les inégalités, qui soit à même, oui, de faire réussir tous les élèves, ça sera l'idéal. […] Il n'y a pas de miracles, on est pas des Merlin l'Enchanteur. Finalement, on a des élèves qui nous arrivent qui ont un parcours, *etc*. bon on essaye de faire notre mieux avec les moyens qu'on a déjà. »[46]

Dans cet exemple, l'ambition d'égalité des chances se heurte à l'hétérogénéité croissante de la population scolaire. Autrement formulé, les enseignants sont dépositaires d'un cadre commun qui doit faire réussir des profils d'élèves différents. Une tension qui amène les enseignants à vivre des situations de justification, que l'on peut qualifier d'ambiguës. En effet, la mise en pratique des principes éducatifs au niveau national[47], avec lesquels ils sont d'ailleurs en accord, pose des problèmes concrets qu'ils ne peuvent mettre de côté au nom de ce même idéal. C'est par exemple le cas lors de l'application de l'interdiction du port du voile au nom de la laïcité républicaine qui entre en tension avec la scolarisation de tous les jeunes :

> « J'ai été amené à faire partie d'une commission permanente à la suite d'un conseil d'établissement qui a exclu des élèves voilées. Là évidement il s'agit d'appliquer la loi, avec tous les problèmes humains que ça posent : est ce qu'on a raison ? Est ce qu'on a pas raison ? Qu'est ce qu'on fait ? »[48]

La mise en place du principe d'interdiction se traduit par l'exclusion d'élèves. Exclusion en contradiction avec un autre principe, celui de l'idéal d'une scolarisation de tous. Les cas où la participation individuelle à une grève implique de pénaliser les élèves en sont un autre exemple :

> « Je faisais cours en Terminale et je faisais pas cours en Seconde. Donc j'étais comptée gréviste et j'avais pas perdu mes cours de Terminale. […] Parce qu'au départ, surtout en Terminale, on peut pas faire supporter trop aux élèves. C'est difficile, c'est pas simple, c'est pas simple… »[49]

[45] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[46] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.
[47] Et là nous faisons référence au niveau gouvernemental mais également à celui de la société dans son ensemble
[48] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 13.
[49] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.

> « Je trouvais que c'était pas sérieux de faire une grève le jour de la rentrée scolaire. […] Comme l'année dernière on a fait une grève à la veille du bac. Alors que, nous, on libérait les élèves le 4 juin, on nous demande de faire grève le 2 juin. »[50]

Autrement dit, l'application locale des décisions nationales reposant sur des principes globaux, pose des questions concrètes qui renvoient elles-mêmes à d'autres principes que les enseignants souhaitent également mobiliser dans la réalisation de leurs missions. Finalement, il ne s'agit pas tant d'une opposition entre des principes et les problèmes concrets soulevés par l'application de ces mêmes principes, que d'une tension entre principes relevant de deux systèmes de valeurs différents.

Plus précisément, entre les enjeux relevant d'un registre local et ceux relevant d'un registre global, ce sont deux manières d'appréhender le monde scolaire qui se donnent à voir. Selon nous, l'articulation jugée problématique des décisions nationales avec l'action locale relève d'un problème de jonction de visions scolaires divergentes. En fait, apparaît ici clairement le décalage entre, d'une part, une vision des missions scolaires fondée sur une expérience quotidienne et, d'autre part, une vision des missions scolaires portée par un objectif de management de l'institution. Cette articulation problématique n'est pas tant due à la méconnaissance des pratiques enseignantes réelles de la part du ministère de l'Education Nationale, qu'au fait que les enseignants ne partagent pas le même angle de vue, et ne poursuivent donc pas les mêmes objectifs que leur ministère de tutelle. Si tous appartiennent à l'institution scolaire, ils n'y assurent pas la même fonction et associent des enjeux différents aux évolutions des pratiques pédagogiques. Une responsable syndicale de notre échantillon nous donne un exemple de ce décalage de point de vue :

> « [Un acteur institutionnel] me disait, il y a deux ou trois ans, qu'il était largement temps de changer nos pratiques. On était toute une assemblée de formateurs, qui avaient quand même beaucoup changé les pratiques en collège, sinon c'était intenable en collège. Et quand, il disait : "fini le petit lycée en collège", tout le monde était là "qui peut penser qu'on fait du petit lycée en collège, faut vraiment avoir jamais mis les pieds au collège !" […] On ne peut pas quand même dire que l'on fait des petits lycées. »[51]

Les deux parties en présence dans la réunion décrivent une réalité sous deux angles différents : les acteurs institutionnels cherchent à affirmer la place du collège, en clarifiant sa position intermédiaire entre Primaire et lycée, tandis que les experts réformateurs mettent en avant les importantes évolutions subies par le collège[52]. Ces situations ambiguës, où les enseignants sont pris dans des systèmes de références parfois contradictoires, sont d'ailleurs

[50] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[51] ENTRETIEN # 16.
[52] A ce sujet voir : Dutercq, Y. et Derouet, J.-L. (dir.). (2004). *Le collège en chantier : retour sur le collège unique*. Saint-Fons : INRP.

caractéristiques de l'exercice contemporain du métier d'enseignant et l'une des sources du « malaise enseignant »[53]. Ces situations de tensions sont parfois insupportables, tant la gestion des contradictions suppose de jongler entre des principes et de pouvoir passer d'un système de référence à l'autre selon les situations.

Ainsi, en accord avec d'autres travaux de recherche[54], les relations entre les niveaux micro et macro sont, selon nous, à appréhender comme un carrefour du micro et du macro-social. L'expression de carrefour est intéressante pour notre objet car elle permet d'intégrer les relations entre les échelons d'une part, mais également un certain nombre d'éléments corollaires comme : les légitimités des uns et des autres, tout ce qui n'est pas formalisé, le fait que les liens ne sont pas linéaires et les effets non planifiés. En cela, l'expression est plus ouverte et plus proche de la réalité. Nos données empiriques entérinent ce lien de dépendance mutuelle de la construction de la réalité au niveau macro social, d'une part, et micro social, d'autre part. Les deux niveaux interagissent à tout moment, dans un sens jamais totalement prédéterminé.

La cohabitation, parfois contradictoire, de ces deux registres d'enjeux, et donc de finalité des principes scolaires, est un défi pour réguler le système éducatif dans le temps et l'espace sur une base commune à tous les acteurs. Il apparaît que cette « base commune », qui permet une relative cohésion de l'ensemble, repose avant tout sur les contraintes locales.

## 3-2 De la localisation au « localisme »

Le phénomène de localisation en éducation est apparu dans les années 1990 et a pour origine une recherche de légitimité perdue. Les espaces locaux ont d'abord été considérés comme des lieux de conservatisme social avant d'être investis comme un niveau d'impulsion du changement[55]. La localisation de l'action éducative correspond ainsi à une orientation claire des politiques vers une réponse contextualisée aux problématiques scolaires. Autrement dit, il s'agit d'une volonté de l'Etat d'inscrire les mesures éducatives directement dans le contexte local au sein duquel elles vont prendre corps. L'objectif de cette localisation des politiques publiques en éducation est, notamment, d'en faciliter l'introduction et par extension d'en maximiser leurs impacts. Cette volonté politique pose, selon nous, des problèmes de définition de ce que recouvre effectivement le local.

[53] Estève, J.-M. et Fracchia, A. F. B. (1988). Le malaise enseignant. *Revue française de pédagogie, 84, 1988.* (pp.46 à 56).
[54] Notamment Corcuff, P., Lafaye, C. et Boltanski, L. (1992). *Eclairages locaux sur les transformations des services publics, à la croisée des niveaux micro et macro-sociaux. (Rapport final de recherche pour l'Association pour le Développement des Recherches et Etudes Sociologiques Statistiques et Economiques par le Groupe de sociologie politique et morale).* Paris : Groupe de sociologie politique et morale.
[55] Mabileau, A. (dir.). (1993) *A la recherche du local*. Paris : L'Harmattan. (p.10).

### *Donner un périmètre au local en tant qu'objet*

Pour Mabileau[56], la sociologie des organisations porte un intérêt aigu au local mais peine à fournir une production théorique proprement relative à cet l'objet. Derouet[57] insiste quant à lui sur la polysémie de l'expression « local ». La multiplicité sémantique du terme recouvre aussi bien l'établissement que le conseil régional ou le bassin emploi. A nouveau, dans cette perspective le local est un niveau d'application avant d'être une entité singulière. On trouve des références au local comme objet chez Thoenig[58]. Il en ressort encore néanmoins des imprécisions sur ce que recouvre le terme. Thoenig parle « d'objet scientifique mou » pour la sociologie des organisations, mais également pour d'autres disciplines (droit, anthropologie, *etc.*). Notons néanmoins que cette perspective résulte de son positionnement idéologique étatiste.

Il apparaît que le « local » recouvre plusieurs acceptations qui fluctuent dans le temps et l'espace. Les différentes théorisations proposent autant d'angles de problématisation du local. Le local peut être une antithèse du global dans une perspective de rapports du centre vers la périphérie. C'est dans ce sens que Timsit (2004) parle de gouvernance locale. Ou encore le local comme synthèse, c'est-à-dire que le local sert de relais à l'Etat dans cette approche. Notons que dans ce cadre, le local est alors incité à se développer pour se substituer au pouvoir central. Enfin, le local en dimension, c'est-à-dire inscrit dans un rapport à l'espace particulier. Dans la suite de ces travaux, le local peut donc être appréhendé dans son rapport au temps, à partir de sa position dans l'espace et selon son rôle dans les structures et les organisations globales.

A partir de cette problématisation spécifique du local, selon son inscription dans l'espace et dans le temps, se pose une autre question, celle de la pertinence de l'action localement initiée. Kerninon[59] montre par exemple comment le local a créé sa propre topographie du territoire français à partir d'estimation des effectifs scolaires. La carte scolaire a progressivement façonné la géographie des structures administratives. De même, dans son analyse des caractéristiques du développement local, Derycke[60] commence par décrire l'inscription spatiale incertaine du développement local. Selon lui, le développement local n'est pas attaché à un espace de base (ville, circonscription, canton, *etc.*), mais réunit des entités,

[56] Mabileau, A. (dir.). (1993). Op. cit.
[57] Derouet, J.-L. (1998). L'éducation, l'Etat et le local. *Éducation et Sociétés, n° 01 - 1998 / 1*.
[58] Thoenig, J.-C. (1993). La sociologie des organisations face au local. In A. Mabileau (Ed.), *A la recherche du local* (pp. 152-166). Paris : L'harmattan.
[59] Kerninon J. (1998). *Éducation nationale et espace local : les défis de la carte scolaire*. Paris : L'Harmattan. (p.35).
[60] Derycke, P.-H. (1993). Le local dans l'analyse économique. In A. Mabileau (Ed.), *A la recherche du local* (pp.92-108). Paris : L'Harmattan.

de tailles et d'importances différentes, dont la cohérence ne va pas plus de soi que la congruence avec la réalité. Ainsi, à partir de ces différents travaux, il apparaît que l'objet « local » s'est constitué à des fins précises, scientifiques ou politiques. Aussi, l'usage du terme suppose-t-il de s'interroger sur le sens que nous lui donnons dans cette recherche.

Notre analyse s'inscrit dans la suite des constats que Derycke, mais dans la perspective sociologique de l'hétérogénéité des lieux, des espaces et des populations que recouvre l'appellation de « local ». Il est à considérer comme un objet qui a ses caractéristiques propres et qui peut être investi d'enjeux particuliers. *In fine*, nous affirmons notre choix d'une approche du local privilégiant l'objet plutôt que le niveau. Le local n'est pas mécaniquement attaché à un territoire donné. Par exemple, à l'échelle internationale, et même européenne, le local correspond au territoire national. A l'échelle d'un état, le territoire local dépend du niveau de décentralisation. Dans notre travail de recherche, il faut entendre le « local » non pas comme une restriction géographique mais comme l'expression des relations entretenues au sein de l'établissement et par l'établissement, en tant qu'organisation, avec ses administrations de référence, à savoir les collectivités territoriales de rattachement et d'implantation, et les autorités de contrôle de ces mêmes collectivités.

A ce sujet, Lefebvre, Mallet et Vandevoorde[61] abordent l'application des directives institutionnelles par les acteurs de terrain sur le thème du « passage » du législateur au professionnel, soit du texte aux faits. Selon nous, l'idée de passage suppose premièrement qu'il y ait un espace ou un temps entre l'édition de la loi et son application concrète, c'est-à-dire l'existence d'un espace/temps par lequel « passent » les directives. Deuxièmement, cette approche implique qu'il puisse y avoir des effets de perdition, ou d'enrichissement du fait de cet espace temps, ventre mou marqué par l'absence de décideurs formels et d'obligés institutionnels. Cet espace-temps joue, selon nous, un rôle de filtre à l'action, dans le sens où, effectivement, toutes procédures de changement institutionnel traversent cet objet local.

### *L'objectivation du local comme filtre à l'action*

L'objectivation du local en tant qu'espace-temps de « passage » rend possible la redéfinition des politiques publiques nationales par les acteurs directement concernés. L'espace local ainsi objectivé est en mesure de donner un sens local à ces démarches issues de l'espace institutionnel. A ce titre, les cas de divergences des élus locaux avec leur syndicat de rattachement sont une expression particulièrement parlante du rôle de filtre à l'action de l'espace local.

[61] Lefèvre, E., Mallet, D. et Vandevoorde, P. (2004). *Le collège et le lycée publics. Le chef d'établissement dans l'institution*. Paris : Berger-levrault. (4ème ed.).

***Donner un sens local au dispositif des TPE***

Cette recherche sur le dispositif des TPE établit un lien entre la localisation, telle qu'elle a été définie plus haut, et les phénomènes d'hybridation au sens que leur donne Maroy (2008), mais ici dans une assertion purement locale. En effet, pour les TPE, les caractéristiques locales d'implantation du dispositif ont joué un rôle particulièrement important.

Par définition, la forme finale des sujets de TPE résulte d'un choix effectué par les élèves, et donc bien en cohérence avec la composition sociodémographique de l'établissement. Ensuite, la mise en place des TPE a été peu accompagnée au plan institutionnel, laissant une large place à l'interprétation individuelle. Cette grande liberté laissée aux équipes dans les établissements pour l'organisation des TPE a favorisé une mise en place du dispositif fondée sur les compromis locaux. Aussi, la composition de l'espace local a-t-elle fortement influencé l'organisation et le traitement des problématiques liées aux TPE. Pareillement, l'organisation de l'espace local a eu une incidence sur la plus ou moins bonne volonté des acteurs de l'établissement à mettre en place les TPE.

De plus, l'histoire et la vie syndicale de l'établissement ont particulièrement joué dans l'accueil des TPE. En effet, ce travail a montré le rôle de relais des acteurs syndicaux quant à la définition et l'organisation pratique des TPE. Or, les différents syndicats ne sont pas également représentés dans chaque établissement et, surtout, ils n'ont pas le même poids, ni la même influence d'un établissement à l'autre. Le SGEN et le SNES, soit les deux syndicats enseignants majoritaires, ont émis des positions différentes par rapport au TPE. Si le SGEN s'est montré favorable dès le début, le SNES a d'abord montré une vraie méfiance vis-à-vis des TPE. Les représentants de chaque groupe se sont donc fait relais d'opinions, différentes, au sein de leur sphère d'influence réciproque.

En parallèle, la politique interne menée par l'administration de l'établissement a servi de filtre à la réception des TPE. Les administrations portées sur l'innovation ont anticipé l'introduction des TPE, à travers la formation des enseignants, des réunions d'information avec les parents, la création d'outils de suivi et de *reporting* alors même que rien ne les y obligeait. A l'opposé, certaines administrations, plus routinières ou plus traditionnelles, ont attendu le dernier moment avant de mettre en place le dispositif dans une forme simplifiée, sans développer d'outils spécifiques à leur organisation.

Cette hybridation des politiques publiques fait également apparaître que les grands principes en matière d'éducation n'ont de sens qu'adaptés localement sous forme de pratiques. Cette adaptation locale dans les pratiques suppose un engagement de tous les acteurs dans la recherche d'une voie moyenne entre projet éducatif national et projet

pédagogique local (Dutercq, 2005). Encore une fois, les TPE s'inscrivent pleinement dans cette logique d'une action localisée.

La mise en place effective des TPE est le fruit d'un compromis local. A commencer par la formation de binômes d'enseignants en amont de la rentrée. Le compromis local porte là sur le choix de disciplines compatibles et sur la nature de l'intervention de chaque enseignant auprès des élèves concernés. De même, la compréhension commune des textes régissant les règles de mise en place résulte d'une lecture attentive, mais surtout collective, de ces textes. Notre travail souligne que la réalisation de ces compromis locaux n'est pas toujours évidente. Les couples d'enseignants affectés au dispositif TPE peuvent être défaits lorsque les professeurs n'ont pas de classes en commun ou quand l'un d'entre eux se désiste. De même, les textes peuvent être très diversement interprétés par les acteurs sans qu'un mot d'ordre commun s'impose de lui-même.

Au-delà d'une réticence historique des enseignants à participer à une tâche collaborative, il existe beaucoup d'imprécisions sur l'objectif pédagogique et les règles d'organisation mais également sur les enjeux et les valeurs associés aux TPE. C'est pour cette raison que la réalisation d'un compromis local, dans un contexte de régulation par le sens, est apparue, dans certains établissements, extrêmement problématique. En effet, et pour reprendre une terminologie syndicale, il apparaît difficile de fédérer sur un mot d'ordre flou.

Dans ce contexte, la localisation se fait « localisme » car le processus d'hybridation se fait systématiquement en faveur d'éléments circonstanciels. Les cas de divergences syndicales donnent à voir un versant majeur du « localisme » induit par le processus de localisation de l'action publique en matière d'éducation.

***Cas de divergences syndicales : des oppositions sur des bases locales***

Les cas de divergences avec la ligne directrice du syndicat d'appartenance sont assez parlants quant au poids du local dans la dialectique entre les registres d'enjeux globaux et locaux. Les enseignants syndiqués entrent en effet en opposition avec leur syndicat sur la base de considérations localement situées. Ce paragraphe développera plusieurs exemples qui montrent que les intérêts que les enseignants peuvent avoir, à titre individuel au sein de leur établissement, et ceux qu'ils peuvent avoir en tant que membre d'une organisation syndicale dans l'espace institutionnel, peuvent être divergents.

Précisons d'emblée que ces cas de divergences sont relativement rares. Ils s'expriment de manière informelle, lors de discussions privées entre syndiqués, et sont sans conséquence sur l'adhésion au syndicat. Leur rareté n'enlève toutefois rien de ce qu'ils révèlent. L'intérêt de ces cas de divergences par rapport à notre problématique porte sur les arbitrages nécessaires à leur règlement.

Les cas les plus courants de désaccords avec la ligne défendue par le syndicat au niveau national concernent le mot d'ordre de grève le jour de la rentrée. Ce mot d'ordre se heurte au calendrier de terrain, car tous les enseignants n'ont pas le même jour de rentrée :

> « À l'époque d'Allègre, […] le conseil national du syndicat avait pris la décision d'organiser une grève le jour de la rentrée. Alors c'est vrai que c'était dans un contexte de luttes assez fortes et la volonté c'était de dire on est pas du tout d'accord avec ce qui se prépare, en même temps le jour de la rentrée, c'est ambiguë parce que la rentrée elle a pas lieu pour tous les élèves et les profs en même temps. Ça dépend si on est prof principal, ou si on ne l'est pas. Le jour de la rentrée voulait pas dire la même chose pour tout le monde. Et puis le jour où les profs principaux prennent leurs élèves en charge, c'est délicat de ne pas être là ce jour là, vous voyez. Ça avait été un fiasco. »[62]

Dans cet autre exemple, s'il y a accord sur le mot d'ordre général de la grève, il y a désaccord sur les motivations concrètes à faire grève :

> « On ne fait pas grève demain [15 février 2005] par contre. On est pas d'accord avec tout, loin de là mais le contrôle continu n'est pas le point qui nous déplait le plus, au contraire. Sauf que nous, ce que l'on craint c'est qu'il n'y ait pas de transferts financiers, c'est ça le problème. […] Dans ces conditions, on est pas favorable, mais sur le principe même je pense que c'est bien pour les élèves. »[63]

Ces questions concrètes, suite à l'application de principes, renvoient donc elles-mêmes à d'autres principes. A nouveau, ce n'est pas tant une opposition entre principes et problèmes concrets soulevés par l'application de ces mots d'ordres, qu'une tension entre principes relevant de deux systèmes de valeurs différents.

Il apparaît que les enseignants syndiqués entrent en opposition sur la base de situations locales, c'est-à-dire lorsque leurs intérêts individuels ne sont pas pris en compte voire même entrent en contradiction avec les intérêts défendus par le syndicat. C'est le cas d'un enseignant de ZEP face à la mobilisation de son syndicat pour améliorer la bonification lors de rapprochements des conjoints :

> « J'enseigne en établissement ZEP sensible et il y a une modification des barèmes. Je suis pas d'accord, je le dis aux personnes. […] Pour le mouvement des personnels, les mutations, on a un barème qui prend en compte différentes choses et la revendication essentielle du SGEN, que je peux comprendre d'ailleurs, c'est de modifier surtout pour les rapprochements de conjoint. C'est à dire pour que les personnels séparés soient réunis. Alors du coup, ces bonifications-là ont été augmentées. Mais par contre, les bonifications liées aux difficultés d'exercice dans les établissements ZEP sensibles ont

[62] Enseignante d'histoire-géographie en lycée général, ENTRETIEN # 11.
[63] Enseignante en lettres-histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.

> eu tendance à être diminuées. Donc là, j'étais pas tout à fait d'accord avec ça, très logiquement, parce que je travaille dans cet établissement. » [64]

Dans cet exemple, l'intérêt de Fanche, en tant qu'acteur individuel, est d'obtenir une augmentation ou le maintien des bonifications ZEP ; tandis que son intérêt, en tant qu'acteur syndical, est la défense d'une bonification qui vise le rapprochement de conjoints. Quitte à laisser de côté pour un temps la lutte pour la bonification ZEP. Un autre exemple concerne un enseignant dont le syndicat a lancé un mot d'ordre de grève un jour de bac blanc :

> « Le SNES avait lancé un mot d'ordre le jour du bac blanc, et on devait surveiller. […] Donc moi j'ai travaillé. Je suis allé me déclarer gréviste à l'administration, j'ai été compté comme gréviste, mais j'étais là. »[65]

Là, l'intérêt individuel est d'assurer sa responsabilité d'enseignant (surveillance du bac blanc) et l'intérêt syndical est d'organiser un mouvement suivi pour obtenir la satisfaction des revendications.

Ces deux exemples montrent que les intérêts que les enseignants peuvent avoir à titre individuel, d'une part, et en tant que membre d'une organisation syndicale et donc à titre collectif, d'autre part, peuvent être divergents. En cela, leurs cas rejoignent la tension repérée par Boltanski et Thévenot entre justice et justesse (1991). L'analyse du règlement de ces conflits d'intérêts montre que l'arbitrage de cette dialectique des enjeux globaux et locaux est la situation individuelle et locale. C'est finalement la configuration locale, ce qui se passe dans l'établissement, et la situation individuelle des acteurs qui sont l'élément moteur des comportements enseignants en cas de désaccord, ou simplement d'éloignement, avec la ligne défendue par le syndicat d'appartenance. A ce titre, un autre effet du localisme comme filtre se donne à voir. La solidarité avec la ligne syndicale défendue dépend du niveau d'engagement. L'enseignant se solidarise avec le niveau d'engagement le plus important (donc soit l'établissement, soit le niveau départemental, *etc.* en fonction de l'organisation hiérarchique du syndicat). Aussi, des désaccords sont-ils possibles avec les autres niveaux supérieurs ou inférieurs. Là encore, l'arbitrage de ces tensions repose sur la situation individuelle.

Cette recherche effectue donc un déplacement de la dialectique entre abstraction et concret vers un autre champ d'opposition composé de principes divergents, de même niveau mais dépendants de la position des acteurs dans le système scolaire. Dans ce cadre, l'espace local se donne à voir sous des traits objectivables et est marqué par l'hétérogénéité des principes mobilisés par les acteurs. La réalisation de l'action suppose de suspendre, au moins pour un temps, les éventuelles tensions entre ces différents principes en concurrence les uns

[64] Enseignant de français en collège, ENTRETIEN # 10.
[65] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.

avec les autres. Pour les enseignants de l'établissement, il apparaît que l'arbitrage entre ces principes résulte de leurs conditions quotidiennes d'exercice du métier. C'est pour cette raison que cette recherche parle de « localisme » pour décrire une partie de l'agir enseignant dans les espaces locaux.

***Conclusion***

A l'image des principes contenus dans la réforme qui les introduit, les TPE donnent une place importante aux acteurs. On trouve effectivement cette centralité des acteurs dans l'exercice des TPE en classe. Si les TPE ont positivement pesé sur la relation maître-élèves, ils ont dans le même temps interrogé le rôle des enseignants face aux apprenants, mais également face aux savoirs. En mobilisant des contenus au-delà de la discipline, les TPE redéfinissent non seulement le périmètre d'intervention du professeur, mais aussi la nature des contenus qu'il doit désormais intégrer à sa pratique. L'exercice réussi des TPE ne peut en effet faire l'économie d'une prise en compte des avancées pédagogiques. Par ailleurs, les TPE jouent sur les termes de la professionnalité des enseignants. L'incitation que constituent les TPE à travailler par objectif, et en interaction avec le monde qui les entoure, rapproche les enseignants des autres catégories professionnelles.

Le fonctionnement du système éducatif dans son ensemble s'en trouve modifié car cette évolution de la professionnalité bouscule les codes de « bonnes » pratiques et, partant, ceux de leur évaluation. Avec ce changement de cadre, les places respectives des espaces locaux et de l'espace institutionnel dans le pilotage de l'action éducative ne vont plus de soi. Pour les enseignants, seul le local fait sens, non pas dans son opposition à ce qui relèverait d'un niveau global mais pour ce qu'il est, c'est-à-dire un espace dynamique d'interactions où se décide réellement l'action. De même, les décalages possibles entre injonctions nationales et considérations locales sont rendus possibles par l'existence d'une marge de manœuvre propre à cet espace local.

## SECTION 3 : LA REFORME DES TPE ET SES IMPACTS

# *Chapitre 8*
# *Agir local, changement global*

Afin de mettre en valeur ce chapitre dans notre réflexion générale, il nous apparaît nécessaire de rappeler certains des apports des chapitres précédents. Au plan organisationnel, cette recherche a souligné la prise d'importance des acteurs intermédiaires, l'établissement devenu désormais entité singulière et l'usage incitatif du changement par l'institution. Concernant le phénomène de réception, nous avons mis en lumière le rôle de filtre du syndicalisme et l'autonomie importante dont disposent les enseignants, quel que soit le mode de réception considéré. L'ensemble de ces éléments ont des conséquences sur la capacité d'influence de l'action locale à l'échelle plus globale de l'institution scolaire. L'objectif de ce chapitre est donc de montrer en quoi ces éléments, constitutifs d'un agir local, participent de son influence sur le système scolaire dans son intégralité.

L'expression d'« agir local » est récurrente dès lors qu'il s'agit de décrire le niveau de conscience des acteurs d'appartenir à un ensemble social qui s'inscrit lui-même dans un ensemble plus large. En effet, les activités quotidiennes au niveau microsocial interrogent en permanence les entités plus globales, dans une dialectique entre dispositifs macro-sociaux et leurs appropriations localisées. Dans un contexte où l'impulsion de changements de fond est théoriquement attendue de l'administration centrale, ce chapitre s'interroge donc sur la marge de manœuvre réellement disponible dans les espaces locaux. De même, ce dernier chapitre se pose la question de la portée de cet agir local. Par ailleurs, les acteurs, et la manière dont ils composent l'organisation de l'établissement, est la clef d'entrée de notre objet. Par conséquent, notre rechercher s'achève sur des considérations relatives à la conduite du changement en milieu enseignant.

## 1. Marge de manœuvre de l'agir local

Les développements suivants s'intéressent à l'espace des possibles pour un changement initié par les acteurs dans l'établissement. Cet espace des possibles s'avère être un espace de contraintes fortes. Aussi, la mise en forme de problématiques locales dans ce contexte fortement contraint est-elle assurée par un engagement des acteurs, syndicaux ou non, dans l'organisation de l'action à un niveau décentré.

## 1-1 Le local comme levier de l'action

Comme cette recherche l'a déjà décrit, le ministère est une instance lointaine qui, par conséquent, ne peut comprendre les problématiques propres aux enseignants selon eux. Ce dernier est considéré comme une entité lointaine, changeante et donc difficilement appréhendable. Qui y fait quoi, comment et pourquoi sont des questions en partie sans réponse pour les enseignants rencontrés, pourtant bien informés sur les mécanismes de l'administration centrale en raison de leur engagement syndical. Parallèlement à cette distance, les enseignants semblent s'être appropriés la descente de gouvernance vers l'échelon local qu'est l'établissement.

### *Localisation de l'engagement et logique d'initiative des acteurs*

Au-delà du fait que les enseignants rencontrés privilégient leur quotidien et donc l'espace de l'établissement dans leurs témoignages[1], leur discours montre une appréhension de l'institution scolaire sous l'angle principal du local.

Selon Derouet[2], l'implication des enseignants dans l'espace local est à lire comme un moyen de pallier le problème de leur manque de mobilisation plus large. Autrement dit, le fait que les enseignants « soient » le local les rend investis par et pour ce contexte local, indépendamment des autres niveaux composant le système scolaire. Dans le même ordre d'idée, pour Degrenne[3] l'établissement scolaire est un lieu de délocalisation, les règles extérieures y sont retravaillées localement. Comme le pressentaient déjà Derouet et Dutercq en 1997[4], l'autonomie de plus en plus importante des établissements a renforcé ce phénomène de « relocalisation ». L'enjeu principal de la construction de règles internes à l'établissement est celui de rendre cohérent les enjeux mobilisés dans l'espace institutionnel avec la réalité de l'établissement.

La politique d'autonomie menée par le ministère Savary, à partir des années 1980, est à l'origine de la possibilité pour les établissements de prendre des décisions qu'ils estimaient judicieuses dans les espaces locaux. Dans les faits, les établissements répondent bien d'une logique nationale (pour ce qui est des programmes, des méthodes d'enseignement, de la définition du service, *etc*.), mais qui laisse une large place à la concertation locale. Celle-ci

[1] Cf. notre chapitre précédent « Faire un bilan des TPE ».
[2] Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1998.), *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ? Bilan du groupe de réflexion du Centre Paul Lapie.* Paris : INRP. (p. 69).
[3] Degrenne, A. (1986). *L'esprit des lieux.* Paris : CNRS.
[4] Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public.* Paris : INRP.

repose sur les instruments de désingularisation des rapports que sont les commissions et les conseils internes à l'établissement. Nous ajoutons que les non-spécialistes, à savoir certains enseignants peu engagés ou les parents d'élèves, ont peu de maîtrise sur cette concertation locale et restent de facto à l'écart de cette dernière. Ce dernier phénomène entretient l'autonomie des acteurs impliqués dans les choix organisationnels locaux.

Pour ces acteurs localement impliqués, la lecture locale du métier d'enseignant peut prendre parfois une forme poussée. Nos enseignants rapportent un clivage de plus en plus frappant au sein des établissements entre enseignants des différentes disciplines. Ce clivage par la discipline semble même supplanter celui par le statut. Ce constat des enseignants est d'ailleurs en cohérence avec le fait que les syndicats qui peinent le plus à maintenir leurs effectifs sont ceux qui ont le moins muer vers des séparations catégorielles internes, au bénéfice d'une organisation encore largement statutaire. En effet, une partie des grandes centrales se recompose autour du ressort disciplinaire, de même que les associations de spécialistes recrutent là où les syndicats perdent des adhérents[5].

Notre travail souligne que cette démarche de localisation de l'investissement des acteurs dans et pour le contexte local entraîne une logique d'initiative. En effet, dans ce contexte, les acteurs recherchent des réponses localement adaptées à leurs problèmes spécifiques. L'adaptation locale suppose alors que les acteurs de terrain soit partie prenante des actions menées au sein de l'établissement. Elle implique un engagement de l'entité concernée dans la conduite de projets locaux à travers une action à la fois logistique et pédagogique.

Pour l'exemple qui nous concerne, les TPE ont d'abord peiné à mobiliser dans l'optique d'un projet commun à l'équipe pédagogique. De nombreuses difficultés ont été rencontrées dans l'organisation des TPE pour trouver des « volontaires » qui ensuite travailleront effectivement ensemble. De même, les TPE doivent faire face à l'usure, ou plus simplement au départ à la retraite, des personnels mobilisés qui ne sont pas remplacés.

Cette logique d'initiative n'est donc pas spontanée, elle se construit grâce au rôle de médiation de certains agents locaux. Les agents institutionnels intermédiaires classiques que sont le rectorat ou les inspecteurs d'académie sont peu intervenus dans la mise en place effective des TPE. La réalisation de ce rôle de médiation a surtout été prise en charge par les acteurs syndicaux et les chefs d'établissement. Les premiers ont eu un rôle explicatif, dans le sens d'une montée en généralité permettant de mettre à jour les enjeux, positifs ou négatifs, associés au dispositif. Comme le confirme cet enseignant, le représentant syndical local joue le rôle de levier, « c'est à dire que quand une idée [lui] parait bonne, [il] l'accompagne, en [fait]

[5] Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan.

la publicité et l'applique »[6]. De même que lorsque celle-ci est jugée « néfaste », il mobilise ses moyens d'actions locaux contre celle-ci. Les acteurs administratifs locaux ont, pour leur part, eu pour rôle d'assurer l'application concrète du dispositif au sein de leur organisation.

Le chef d'établissement, en tant qu'acteur intermédiaire, a en effet lui aussi un rôle dans cette logique d'initiative. Comme le soulignent les propos d'un responsable syndicale, ce rôle revêt une importance particulière dès lors qu'une mesure est décidée par les acteurs politiques : « Ils font le tampon entre toutes les réformes imposées, les injonctions, et puis ce que les collègues décident de faire ou pas »[7]. A l'image des élus syndicaux locaux servant de courroie de transmission entre les textes et leur application concrète, le chef d'établissement se situe à l'interface des dispositifs tels qu'ils sont définis au plan législatif, et tels qu'ils sont reçus par les enseignants dont il assure la direction administrative et pédagogique. Son rôle diffère donc de celui des responsables syndicaux puisque, comme le rapporte également plusieurs enquêtés, le chef d'établissement incarne à la fois « l'esprit » de la réforme et doit, dans le même temps, prendre en compte son adaptation par les acteurs locaux. L'action du responsable administratif doit donc à la fois respecter les obligations légales, tout en prenant en compte les spécificités organisationnelles de l'établissement[8].

Cette logique d'initiative initiée par les acteurs locaux présente une forme d'ambiguïté selon nous. Si les acteurs administratifs et pédagogiques peuvent localement jouer sur la mise en forme d'une innovation pédagogique dans l'établissement, ils n'ont aucune emprise sur l'installation et la pérennisation d'une réforme. La suppression partielle des TPE au moment même où le corps enseignant s'est montré favorable à la mesure l'illustre. Celle-ci n'a pas pu être empêchée au niveau des établissements, un enseignant dira même que « ça fait partie des choses qu'on ne peut pas résoudre au niveau de l'établissement »[9]. Cet extrait d'entretien souligne à la fois la marge d'action réelle qu'ont les personnels, et la limite de cette marge d'action dès lors que le niveau institutionnel prend une décision désorganisant les compromis locaux. Dans ce cas précis, l'impulsion nationale d'une suppression partielle des TPE n'a pas pu être contrecarrée depuis les établissements.

Cette ambigüité se retrouve chez certains élus locaux syndicaux. Ces derniers sont pris dans une double dimension de l'action. Ils ont l'ambition de progresser au sein de l'organisation politique à laquelle ils appartiennent et ils sont tributaires des ressources associées à leur position dans l'organisation syndicale pour mener une action locale dont va

[6] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[7] ENTRETIEN # 15.
[8] À ce moment là, c'est sa responsabilité pédagogique qui est engagée. Sur l'action du chef d'établissement voir Lefèvre, E., Mallet, D. et Vandevoorde, P. (2004). *Le collège et le lycée publics. Le chef d'établissement dans l'institution*. Paris : Berger-levrault. (4ème ed.) ; Et Ball, S. et Van Zanten, A. (1998) Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. *Education et Sociétés, 1*. (pp.47-71).
[9] Enseignant de lettres en lycée général, ENTRETIEN # 4.

dépendre leur élection à un poste plus élevé[10]. Autrement dit, ils ne peuvent obtenir plus de responsabilités que sur la base d'une légitimité de terrain.

L'agir local porte ainsi les traits d'une adaptation des décisions institutionnelles dont les acteurs de terrain ne maîtrisent jamais totalement les termes puisqu'ils ne décident, ni du contenu de la réforme, ni de la manière dont elle sera effectivement appliquée. Par rapport aux élus syndicaux et aux enseignants, le chef d'établissement est lui dans une position de filtre bien plus contraignante. Là où les élus enseignants peuvent orienter l'interprétation des dispositifs gouvernementaux, le chef d'établissement est dépositaire de la loi.

Si, dans ce contexte de régulation localisée, les acteurs de l'établissement s'imposent comme le levier privilégié d'une action locale à la recherche de cohérence, cette recherche souligne, avec d'autres (Derouet, 1999 ; Emin & De Peretti, 2000), que la pertinence des accords locaux ainsi obtenus ne va pas forcément de soi.

### *L'impossible pertinence de l'accord local ?*

Les compromis locaux répondent, d'une part, à l'urgence des situations et, d'autre part, sont soumis à des injonctions contradictoires de l'Etat central qu'ils se doivent pourtant d'intégrer. L'obligation de faire face à la situation pousse à la coordination des acteurs, l'action individuelle étant la moins efficace dans ces cas. Aussi, dans l'établissement, la recherche de coordination peut-elle se faire par défaut d'accord sur une vision commune des missions de l'institution scolaire. L'hypothèse d'un débat local fécond qui débouche sur un accord sur le bien commun n'est vérifiée que dans de rares cas (Derouet, 1992).

Tout d'abord, les interactions de terrain interrogent quotidiennement les catégories générales construites par l'organisme de tutelle. Les cas « particuliers » ne rentrent pas toujours dans les cadres d'action prévus[11]. La réponse des agents à ces multiples cas particuliers est alors contextualisée. Il s'agit de « trucs », d'« astuces », autrement dit d'éléments liés à la personnalité des acteurs ou de l'établissement, et donc très difficilement reproductibles d'un contexte à l'autre. Cet exercice personnalisé de la proximité n'est en effet pas accompagné d'une mise en équivalence des expériences de chacun. Un moyen de contrecarrer ce manque de coordination est l'accroissement de la qualification des agents d'Etat. Ces acteurs n'étant plus simplement relais mais devenant centre d'action. Dans ce cadre, l'exigence de qualifications gagne en importance.

[10] Lagroye, J. (1993). De l' « objet local » à l'horizon local des pratiques. In A. Mabileau (Ed.), *À la recherche du local* (pp.166-182). Paris : L'Harmattan.

[11] Comme l'illustrent les travaux de Vincent Dubois où les identités sociales des allocataires de la CAF peinent à s'accorder avec les identités de « papier », c'est-à-dire issues des catégories administratives. Dubois, V. (2003). *La vie au guichet. Relations administratives et traitement de la misère*. Paris : Economica. (rééd.).

De plus, la réduction d'échelle de la décision n'a pas simplifié le processus décisionnel. Il apparaît que l'accord n'est pas plus facile au niveau local qu'au niveau national[12]. La réduction de la complexité dans la prise de décision, visée par la décentralisation, n'est qu'apparente. Dans les faits, elle multiplie d'autant la possibilité de choix entre différentes logiques d'action. Ce qui pose avec acuité la question des critères de choix entre ces logiques. Cependant, l'absence d'accord, notamment sur un projet d'établissement vraiment mobilisateur, n'implique pas de graves dysfonctionnements. L'accord explicite n'étant pas la seule forme de coordination (Derouet, 1992).

Par ailleurs, les réponses issues du terrain peuvent également être source d'incohérence avec l'organisation générale. Dans les exemples donnés par Muller[13], le « global » semble se construire sur la base du plus petit dénominateur commun de définition du problème par les différentes catégories d'acteurs. Cet accord sur des bases minimales explique le manque de cohérence à ce niveau d'action. De même que les réponses hyper-contextualisées et hyper-personnalisées pénalisent la coordination d'ensemble.

Le ministère de l'Education Nationale peine donc à se faire l'écho de l'agir local, au contraire des agents intermédiaires que sont le rectorat ou les chefs d'établissements. La mise en place effective des TPE sous l'impulsion et le filtre des agents syndicaux locaux illustre cette perspective d'une localisation de l'action en éducation. L'établissement est, en effet, le lieu où s'exprime l'engagement des acteurs sous forme de logiques d'initiatives, elles-mêmes en mesure d'aboutir à des compromis locaux au cœur des modalités de l'agir local. Pour autant, l'agir local ne peut se substituer à une régulation à plus large échelle pour assurer la cohérence du système dans son ensemble. Si le local est largement mobilisé dans les procédures de changements, cette implication des acteurs de terrain n'est jamais univoque du fait de la multiplicité des enjeux exprimés à ce niveau d'action.

Un première limite de l'agir local dans l'établissement porte donc sur la pertinence des compromis locaux. A l'échelle de l'engagement individuel, les limites inhérentes à la portée de l'agir local concernent principalement l'action des acteurs syndicaux.

## 1-2 Limites endogènes de l'agir local syndical

Il s'agit avant tout de limites relatives aux ressources disponibles et aux champs d'action réels des représentants syndicaux locaux. Plus précisément, les limites endogènes

[12] Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public.* Paris : INRP.
[13] Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique, vol. 50, n° 2.*

de l'action de l'agir local syndical sont de deux ordres. Il s'agit de limites liées, à la fois, au recrutement et aux compétences des acteurs.

### *Disponibilité et recrutement*

Une première limite d'influence de la mobilisation locale relève des ressources humaines[14]. Comme le souligne Klandermans, « l'engagement dans un mouvement ne s'auto-entretient pas » (Klandermans, 2005, p.98). La disponibilité quotidienne des enseignants de l'établissement et la difficulté de recrutement de nouveaux militants sont des problématiques abordées conjointement par les enseignants rencontrés. Le manque de disponibilité des syndiqués et les difficultés de recrutement de nouveaux militants sont les principaux freins à une action au long cours et à plus grande ampleur depuis l'établissement. Or, il s'agit là d'éléments essentiels à la mise en place d'une force syndicale stabilisée dans l'espace local.

L'engagement syndical demande du temps et ce caractère chronophage est l'explication la plus couramment donnée par les enseignants pour justifier le désengagement général des acteurs, que cela soit les jeunes qui ne s'engagent pas ou les plus âgés qui ne veulent plus y consacrer autant de temps. Comme l'affirment Ion, Franguiadakis et Viot, c'est « moins l'adhésion qui définit le militant que sa disponibilité à agir pour une cause » (Ion, Franguiadakis & Viot, 2005, p. 124). Nous soulignons que cette problématique de disponibilité tend à prendre de plus en plus d'importance car, on l'a vu, l'engagement se fait désormais ponctuellement et sans volonté d'appartenance à une organisation syndicale à long terme.

Par conséquent, la représentation locale manque d'enseignants mobilisés pour mener une action planifiée au long cours. Ces difficultés de disponibilité et de recrutement s'expliquent, en partie, par l'organisation même de la vie syndicale. Les travaux de Jordan[15] apportent des précisions quant à la concordance entre la vie syndicale et le mode de vie des militants. La participation à une activité militante, qu'elle soit ponctuelle ou sur un temps long, suppose de pouvoir matériellement y participer. Pour réunir le plus de participants, l'organisation de l'action syndicale dans l'établissement se doit de prendre en considération les contraintes et le mode de vie des enseignants qu'elle souhaite représenter. Inversement, les modalités organisationnelles de l'action syndicale locale peuvent devenir un moyen de réaliser une sélection implicite. Les réunions en soirée écartent de fait les mères de famille ou les enseignants résidant loin. De même que les réunions syndicales planifiées au même moment qu'une autre réunion disciplinaire ne permettent pas à tous les acteurs potentiels d'y assister.

[14] Filieule, O. (dir.) (2005). *Le désengagement militant.* Paris : Belin.
[15] Jordan, T. (2003). *S'engager ! : Les nouveaux militants, activistes, agitateurs...* . Paris : Éd. Autrement. (p.60).

Plus généralement, Passy montre, à l'appui de récits de vie, que l'imbrication des différentes sphères de vie de l'individu (expérience professionnelle, entourage familial, vie sentimentale) ramène l'individu constamment à son engagement[16]. Il apparaît alors largement tributaire du maintien d'une « chaîne de vies » entre les différentes sphères d'engagement des acteurs. Klandermans[17] fait le même constat lorsqu'il s'intéresse aux raisons qui font que les militants quittent un mouvement au sein duquel ils s'étaient pourtant investis. Les raisons logistiques, suite à un déménagement, une évolution de carrière ou de vie sentimentale, en expliquent une grande part. De même, dans leur analyse des parcours militants sous forme de carrières militantes, Broqua et Filieule montrent bien que la rencontre d'éléments biographiques peut être un élément déclencheur primordial[18]. Pour ces différentes raisons, l'engagement est tributaire des parcours de vie et il est difficile pour les organisations syndicales de disposer de leviers pour susciter l'engagement, tout juste peuvent-elles se tenir prête à accueillir les nouveaux militants. En outre, si l'homogénéité des parcours enseignants a permis d'alimenter régulièrement les effectifs syndicaux en remplaçant les plus « usés », la diversification des parcours et des modèles enseignants ne permet plus d'assurer ces flux réguliers.

En dehors de ces justifications individuelles, le périmètre d'action de la représentation syndicale locale vient lui aussi limiter la capacité des acteurs de terrain à agir à plus grande échelle.

### *Limites du champ de compétence*

L'influence du représentant syndical est en effet également limitée par la définition de son champ d'action. Le pouvoir du syndicat et de son représentant est d'ailleurs souvent surévalué par les enseignants de l'établissement. Ces derniers ne perçoivent pas toujours les limites effectives du pouvoir syndical. Leurs requêtes se heurtent alors aux limites véritables du périmètre d'action des représentants locaux, ou plutôt celles du syndicat : « Il y en a aussi qui croient qu'en étant syndiqués ils vont être favorisés, ce qui est totalement faux » comme l'indique Marcelle[19]. De même, pour un autre enseignant, « il y a aussi l'effet pervers des collègues qui pensent que le syndicat est tout puissant, ce n'est absolument pas le cas »[20]. L'exemple des cas de demande de mutation est également parlant sur ce thème :

[16] Passy, F. (2005). Interactions sociales et imbrication des sphères de vie. In O. Filieule (Ed.), Op. cit. (p.111-130).
[17] Klandermans, B. (2005). Une psychologie sociale de l'exit. In O. Filieule (Ed.), *Le désengagement militant* (pp.95-110). Paris : Belin.
[18] Broqua, C. et Filieule, O. (2001). *Trajectoires d'engagement : Aides et Act up*. Paris : Textuel.
[19] Enseignante de lettres-histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.
[20] Enseignant d'histoire-géographie en lycée professionnel, ENTRETIEN # 6.

> « Par exemple, sur le cas des mutations, c'est sûr que si on envoie une fiche syndicale au commissaire paritaire qui s'occupe du cas, il saura exactement quels sont les vœux et sera à même de défendre le cas. Mais ce n'est pas lui qui va créer le poste. […] Je veux dire, s'il y a pas de poste ouvert dans telle académie, ou si on n'a pas le nombre de points pour passer dans l'académie, on ne passera pas. »[21]

Les limites endogènes portent également sur la faible maîtrise du calendrier institutionnel. En effet, le calendrier de mise en place des nouvelles réglementations est loin d'être clair, même pour des acteurs syndicaux particulièrement attentifs aux évolutions réglementaires au sein de la sphère politique :

> « Je voyais le compte rendu du Conseil Supérieur de l'Education qui vient de se réunir […] sur la mise en œuvre de la Loi Fillon. […] Le nouveau ministre semble mettre en œuvre sans état d'âme particulier ce qui était prévu dans l'annexe de la Loi Fillon, et le rapport annexé, qui a été, comment dire, repassé par décret constitutionnels, euh, donc il met ça en place par décret. »[22]

Cet extrait souligne aussi la complexité du travail législatif autour de la réforme pour les acteurs. L'impact de la décentralisation apparaît ici sous les traits d'une restructuration de l'autorité, entendue comme la maîtrise à la fois de l'agenda et de l'information[23]. Or, en situation décentralisée, administrativement et politiquement, les décisions d'agendas et la circulation des informations sont fortement a-centrées. Autrement dit, chaque entité qui compose l'organisation peut agir sur l'un ou l'autre de ces leviers sans qu'aucun acteur n'ait de maîtrise sur l'ensemble de la procédure. Nous ajoutons que les objectifs stratégiques et/ou éthiques de chaque entité peuvent différer des objectifs institutionnels initialement poursuivis par l'administration centrale.

Ces limites endogènes et pragmatiques sont également à compléter par les difficultés des acteurs à porter le changement au-delà de considérations propres à l'établissement.

## 2. Dépasser l'établissement

Bien plus de que réussir à mobiliser des militants capables, sur le long terme, d'affronter la technicité des questions posées ou les fortes attentes de leurs pairs, l'engagement local doit relever le défi d'une légitimation de ses combats au-delà de l'établissement. Cette recherche s'intéresse en effet à la mobilisation enseignante qui porte en elle une volonté d'un changement à plus grande échelle, se démarquant ainsi des

[21] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.
[22] Enseignant de SES en lycée général, ENTRETIEN # 12.
[23] Thoenig, J.-C. (1993). La sociologie des organisations face au local. In A. Mabileau (Ed.), *À la recherche du local* (pp.152-165). Paris : L'Harmattan.

mouvements *Not In My Back Yard* (*NIMBY*). Cette forme d'agir local est ainsi confrontée à un défi non négligeable. Elle doit pouvoir se « délocaliser » pour espérer avoir une influence réelle au-delà de l'échelle de l'établissement. Selon nous, s'interroger sur la capacité des acteurs à se mobiliser, et à mobiliser d'autres acteurs au-delà des enjeux propres à l'établissement, revient à s'interroger sur l'articulation entre mobilisation locale et mouvement national.

Il est essentiellement question de la mobilisation locale sous la forme syndicale dans notre démonstration, en raison du profil spécifique de notre population, mais également du fait de l'importance de l'action syndicale dans l'émergence et l'organisation d'actions ayant pour point de départ l'établissement.

## 2-1 Mobiliser au-delà d'enjeux liés à l'établissement

Dans notre recherche, il apparait que l'articulation opérationnelle entre mobilisation locale et mouvement national est tributaire de deux mouvements qui se suivent dans le temps. Dans un premier temps, il s'agit pour les acteurs individuels de mettre en perspective les enjeux locaux, avec les enjeux globaux qu'ils soulèvent. Cette mise en perspective apparaît nécessaire à la prise de conscience, dans un second temps, de l'intérêt collectif à se mobiliser dans l'espace local pour porter cette mobilisation à un niveau supérieur de l'organisation scolaire.

### *Mise en perspectives de registres d'enjeux différents*

La mise en perspective de registres d'enjeux différents correspond à la construction d'un lien, par l'enseignant, entre son vécu quotidien et des enjeux sociétaux plus larges ayant un écho au sein du monde scolaire.

En premier lieu, l'interactivité du métier d'enseignant est soulignée par la grande majorité des enseignants rencontrés pour les besoins de cette recherche. Il ne s'agit pas là de l'interactivité liée aux échanges entre professeur et élèves mais d'un autre type d'interactivité. Celle-ci repose sur un double enrichissement : de l'espace de la classe par son environnement social, et des initiatives institutionnelles globales par ce qui se passe dans la classe. Comme le souligne cette enseignante :

> « Bien sûr que ce que l'on vit en classe alimente notre réflexion sur le besoin de réforme pour les élèves mais aussi pour nous. […] On fait un métier interactif. D'abord le fait que je sois [au syndicat] fait que j'apporte beaucoup d'informations dans mon lycée. Tous les mois on organise une réunion au sein de l'établissement, soit pour un

> projet de réforme, soit pour les problèmes qui peuvent se poser ici dans l'établissement. »[24]

L'interactivité de l'exercice du travail enseignant porte donc sur deux dimensions. En premier lieu, la classe est liée à son environnement direct par sa composition sociale et la politique menée dans le bassin d'établissement. En ce sens, la composition de la classe s'inscrit toujours dans une dimension plus large qui comprend, d'une part, l'ensemble des classes de l'établissement et, d'autre part, le type de recrutement des autres établissements de l'académie. En second lieu, les attentes enseignantes face au travail de réforme sont le produit de leurs pratiques quotidiennes en classe. Aussi, apparaît-il que l'espace classe, tel qu'il est vécu par l'enseignant, constitue le point départ de cette double interactivité. Le caractère interactif du métier enseignant, dans le sens de l'entretien de relations constantes entre les trois niveaux et espaces que sont la classe, l'établissement et le système éducatif, est fondamental à la mise en perspective des enjeux propres à chacun de ces niveaux et espaces.

Si cette interactivité apparaît incontournable, l'articulation des dimensions de cette interactivité ne va pas toujours de soi. Au contraire, elle peut conduire les enseignants à effectuer des arbitrages. L'exemple suivant illustre les difficultés rencontrées pour assurer cette articulation à l'échelle de l'enseignant :

> « À l'époque il y avait encore […] des *maxima* d'effectifs par classe. […] On était toutes les seconde à des 30, 35 par classe. On avait une élève qui était arrivée en cours d'année et moi je l'avais acceptée. On était 36 et [une représentante syndicale académique] m'a engueulée : "tu te rends compte !" et je lui ais dit "oui, on se fait toujours avoir nous les profs" […] Même sur les grands principes on se fait avoir parce qu'il faut donner les mêmes chances de réussite aux élèves, et les élèves il faut bien les mettre quelque part. Et quand on m'a dit "écoutez dans votre classe il y a toutes les options qui va, vous voulez la prendre ?" bah…pff…on dit pas non, et j'ai eu tort sûrement, d'un point de vu purement syndicaliste. »[25]

Ainsi, pour cette enseignante, rester cohérente avec la ligne politique défendue par son syndicat d'appartenance n'est pas toujours évident dans son quotidien. Dans cet exemple, le passage de l'égalité à l'équité se fait au prix d'une moindre intransigeance sur les principes syndicaux. Au-delà de son illustration du différentiel d'enjeux entre le quotidien de l'enseignante et les combats menés à plus long terme, cet exemple nous interpelle sur les mécanismes cognitifs de passage de l'un à l'autre.

Dans cette recherche, il apparaît que la dimension verticale et horizontale du rôle du représentant syndical local agit comme *medium* de l'interface entre enjeux relevant du registre

[24] Enseignante de lettres-histoire en lycée professionnel, ENTRETIEN # 7.
[25] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.

global et ceux relevant du registre local. Cette position d'intermédiaire n'est d'ailleurs pas sans créer des conflits d'intérêts. En cela ces difficultés s'apparentent à celles de tout porte-parole, traducteur ou médiateur (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Callon, Lascoumes & Barthe, 2001 ; Latour, 1984 ; Muller, 2000), qui cherche à inscrire sa démarche dans un processus de montée en généralité.

De même, Mann[26] établit une distinction entre les catégories sociales composées d'individus avec des intérêts communs en lien avec leur situation commune (les étudiants, les consommateurs, *etc*.) et les groupes d'intérêts qui défendent, plus ou moins, ces intérêts (association d'étudiants, organisation de consommateurs, *etc*.). La distinction de Mann peut être autrement formulée : les catégories sociales sont un niveau latent de mobilisation, tandis que les groupes d'intérêts organisés sont un niveau manifeste de mobilisation. A la suite de Mann cette recherche se pose la question de la transformation d'intérêts latents en intérêts manifestes.

Sur ces questions de mobilisation, les travaux de Touraine se sont longtemps imposés en France avant d'être dépassés par l'apport d'analyses anglo-saxonnes, et plus particulièrement américaines. Ce dépassement s'explique par une modification radicale du regard porté sur les mouvements sociaux. Chez Touraine il s'agit de donner à voir le « sens » de leur combat aux individus concernés. Dans les approches plus récentes, l'objectif scientifique est d'analyser les mécanismes qui président au passage du mécontentement individuel à l'action collective. C'est dans cette perspective que nous inscrivons nos résultats de recherche.

### *Elargir le champ de cette mise en perspective*

L'élargissement du champ de mise en perspective correspond à l'activité de promotion du message local en dehors de son contexte d'émergence. L'objectif de cet élargissement est de proposer une alternative à l'organisation actuelle du monde et de régler, dans le même temps, les problèmes localement rencontrés. A la suite de Ion, Franguiadakis et Viot (2005), ce travail fait le constat d'une extension du périmètre de l'engagement. C'est-à-dire que, si la militance porte effectivement sur des enjeux globaux, elle le fait à partir d'une « protestation ancrée dans une localité » (Ion, Franguiadakis & Viot, 2005, p.107).

Bien que les intérêts locaux soient la raison originelle du rassemblement, les mouvements localisés peuvent avoir une portée plus généraliste que les intérêts locaux qu'ils défendent. Face à l'essoufflement des ordres de grandeurs classiques à représenter une

[26] Mann, P. (1991). *L'action collective. Mobilisation et organisation des minorités actives.* Paris : Armand Colin. (pp.55-73).

commune humanité[27], l'influence politique des combats initiés localement tient dans le projet alternatif dont ils sont porteurs. Ces derniers disent comment les choses « pourraient être autrement » (Ion, Franguiadakis & Viot, 2005, p.122). L'engagement vise ainsi toujours une portée plus globale que l'action en cours.

Dans ce but, le militantisme propose une autre vision du monde. Chez Jordan[28], l'intérêt d'étudier le militantisme n'est pas de voir si les militants ont obtenu ou non satisfaction, ni dans quelles conditions ils ont obtenu gain de cause, mais plutôt d'en ce que le militantisme dit d'un nouvel ordre social. De même, les nouveaux mouvements sociaux comme le Droit Au Logement et les collectifs Don Quichotte ou Jeudi Noir tablent sur la médiatisation de leurs actions, à partir d'actions limitées mais spectaculaires et d'un important travail de mise en scène de leurs actions. Tout comme les mouvements altermondialistes portent leurs combats lors de rendez-vous internationaux, où ils présentent les effets pervers sur notre quotidien selon eux des décisions macroéconomiques. Dans ces cas, la connexion entre global et local tient à la nature des thèses défendues.

La réussite de ces mouvements d'intérêts locaux réside alors dans leur capacité à dépeindre l'injustice du monde dont sont victimes les catégories de personnes qu'ils représentent. Ces mobilisations interrogent l'ordre établi trop fortement pour que celui-ci puisse y répondre de l'intérieur (Goffman, 1991). Dans ce sens, une extension de l'ordre établi est toujours nécessaire pour répondre aux attentes militantes, et en particulier pour les mouvements les plus contestataires. C'est de cette manière que les mobilisations d'origine locale interrogent plus globalement le politique.

Par conséquent, le règlement des problèmes locaux est tributaire du succès de leur montée en généralité. Ce « succès » ne repose pas forcément sur la sensibilisation effective d'un public plus large aux problèmes rencontrés localement. La simple menace de sensibilisation, et donc d'adhésion d'autres catégories au mouvement, peut suffire à régler les problèmes locaux. Dutercq et Lafaye en donnent un exemple avec le cas d'un collectif de parents qui obtient victoire sur la base de la crainte de l'administration scolaire de voir le mouvement faire boule de neige en raison de sa médiatisation[29].

L'élargissement de cette mise en perspective suppose donc de trouver un compromis sur le bien commun à défendre (Boltanski & Thévenot, 1991). C'est dans ce but, qu'à l'annonce de la suppression partielle des TPE, les opposants à cette suppression cristallisent

[27] Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel, sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La découverte.
[28] Jordan, T. (2003). Op. cit.
[29] A ce titre, les auteurs montrent aussi la déception des militants qui cherchaient à construire une cause juste, argumentée et mobilisatrice : Dutercq, Y, et Lafaye C. (2003). Engagement et mobilisation de parents autour de l'école. Les actions pour le maintien en ZEP d'écoles parisiennes. *Revue française de sociologie, vol.44-3, 2003*. (pp.469-496).

leurs arguments sur la défense du rôle de préparation aux études supérieures des TPE des jeunes générations de lycéens. Ces opposants trouvent également une ligne commune de contestation à travers une remise en cause plus générale de l'action menée par le ministre Fillon. Dans le même temps, les experts pédagogiques sont sollicités pour porter ces contestations à plus grande échelle, du fait de leur « expertise » plus légitime, à ce moment, que les témoignages d'enseignants et d'élèves. Effectivement, l'étape de mise en perspective pose par ailleurs la question de la légitimité de la portée des mouvements locaux au regard d'enjeux plus globaux.

Les acteurs politiques interviennent dans la validation ou non de ces montées en généralité. En décidant quels groupes participent ou non aux négociations ou aux groupes de réflexions *ad hoc*, les acteurs politiques légitiment ou non les groupes mobilisés. Cette sélection parmi les nombreux groupes d'intérêts locaux a longtemps reposé sur une mise de côté des groupes ayant des actions violentes. Ce critère de violence est selon nous devenu insuffisant face à la multiplication de groupes localement mobilisés pour une même cause.

A ce titre, la possibilité de militer activement sans renoncer à son identité a engendré la cohabitation de plus en plus de groupes d'acteurs différents dans ce champ élargi de mise en perspective. Dans ce cadre, le poids numérique, plus que la cohésion interne du mouvement, permet d'attirer l'attention des décideurs et, partant, d'obtenir un résultat. Les participants aux mouvements revendicatifs enseignants initiés dans un contexte scolaire local ne souhaitent également pas renoncer à leur individualité (Thévenot, 2001). Cette non nécessité pour les membres de la mobilisation de renoncer à ce qui fonde leurs individualités explique la possibilité de rassemblement de catégories de personnes aux intérêts apparemment divergents. Par conséquent, ces mobilisations ponctuelles peuvent se faire sur des bases apparemment contradictoires.

Ces cas de rassemblements d'individualités hétérogènes, muées par des motivations globales différentes, posent cependant la question de l'éventuelle dissolution des enjeux locaux lors de la montée en généralité inhérente à l'exercice de dénonciation. L'analyse de l'impact réel de ces mobilisations ainsi fondées apporte des éléments de réponse.

## 2- 2 Une action périphérique

Ce second point met en lumière la portée effective de ce dépassement de l'établissement sur l'action menée nationalement.

Avant tout, la portée de l'agir local au delà de l'établissement est contrainte par l'intensité de la participation locale. En cas de mobilisation syndicale, si le mot d'ordre n'est pas suivi, la mobilisation a peu de poids. Par conséquent, les revendications ont moins de

chance d'être satisfaites et le syndicat d'être reconnu comme un moyen d'action possible. Cette perspective sous-tend que le poids de l'action la rend efficace :

> « On propose [la grève des notes] actuellement. Au moment de la Loi Fillon là tout le monde était vraiment très, très hostile. En fait ça n'a pas marché, on était à peine […] peut-être 10 ou 12 à être d'accord. »[30]
>
> « Ça dépend aussi de la mobilisation locale. C'est pas la même chose de faire grève toute seule que tout un bahut. Ça aide personne sauf soi-même, personne ne le sait, pas même les élèves, c'est absurde. »[31]

Dans ces cas, le manque de participation limite l'influence de la représentation locale. Nous souhaitons cependant souligner que, si l'influence est limitée, l'engagement des acteurs reste marqué. L'action au niveau local est un moyen de donner à voir la justesse (Boltanski & Thévenot, 1991) du combat mené. Le recentrage local de l'engagement initial permet de traduire, et de rendre lisible, les enjeux globaux auprès de militants, dont l'engagement est conditionné par l'efficacité et l'immédiateté.

En cas de mobilisation locale dans le cadre d'un mouvement national, la nature des revendications, nationales donc, limite également l'influence de la mobilisation des acteurs. Si mobiliser localement est important dans la mesure où l'impact d'un mouvement national est le résultat de la conjugaison des mobilisations locales, les mobilisations dans les espaces locaux n'interviennent pas directement sur la résolution des problèmes d'échelle nationale. En d'autres termes, une mobilisation dans l'espace local a peu d'emprise sur la résolution de problèmes nationaux. Dans ces cas, il ne s'agit donc pas tant de résoudre des problèmes locaux que de mobiliser localement dans une optique générale de dénonciation d'une situation qui a engendré les problèmes locaux. Le dépassement de l'établissement vise cette dénonciation et non pas la résolution de la situation nationale. Par conséquent, la faible visibilité des intérêts éventuels d'une participation à ce type de mouvement entame l'impact national potentiel de la mobilisation initiée dans l'espace local.

Dans ce sens, l'action syndicale menée par le syndicat reste plus efficace au long court[32]. Par exemple, les coordinations ne peuvent obtenir gain de cause que ponctuellement et marginalement, c'est d'ailleurs leur raison d'être. Elles interviennent dans les interstices d'une action syndicale dont la mobilisation est forcément plus lourde et porteuse de plus d'enjeux, en termes de légitimité sociale de la mobilisation notamment. De même, ces coordinations se « rallient » au syndicat dans les cas de mobilisation générale, ou plutôt de montée en généralité commune au sens que lui donne la sociologie des épreuves. Les coordinations des instituteurs sont d'ailleurs le prolongement des luttes intestines au sein de la

[30] Enseignant de philosophie en lycée général, ENTRETIEN # 8.
[31] Enseignante de mathématique en lycée général, ENTRETIEN # 9.
[32] Robert, A. (2006). *Miroirs du syndicalisme enseignant.* Paris : édition Syllepse.

FEN et entre FEN et le syndicat général de l'éducation nationale CFDT. Dans ce sens les coordinations sont la suite logique d'une organisation fonctionnant par « tendances », mais qui peinent à s'organiser.

Par conséquent, si l'autonomie acquise par les instances d'échelon local a donné un rôle accru à ce niveau de gouvernance dans le processus de régulation du système, le niveau local participe essentiellement aux changements par des ajustements « à la marge ». Comme le note Dutercq[33], les dispositifs territoriaux agissent en périphérie. Un constat que fait d'ailleurs à plus grande échelle Majone dans ces travaux sur les politiques publiques[34]. Cet auteur observe que, dans un contexte de décentralisation, les actions organisées dans l'espace local produisent de nombreux changements périphériques progressifs sans que le noyau central n'en soit profondément modifié.

Cette action périphérique se justifie, tout d'abord, par le fait que le champ d'action territorial est par définition circonscrit. Toutefois, ce travail postule qu'il ne s'agit pas de la seule explication. Les actions territoriales ont une action essentiellement périphérique parce qu'elles sont impulsées par des acteurs politiques locaux. Or, une remise en cause de l'ensemble de l'organisation scolaire, ou une refonte de fond du système d'enseignement, suppose une temporalité longue, là où les termes de l'action éducative locale sont plus rapprochés. En effet, le calendrier électoral local, c'est-à-dire régional et municipal, diffère du calendrier national des élections présidentielles et du remaniement gouvernemental.

Le mode contemporain de régulation du système scolaire au niveau intermédiaire se traduit donc par des actions en périphérie de l'ordre général. L'action marginale des établissements est apparentée par van Zanten[35] à une attitude d'arrangements officieux à la marge typique d'une régulation croisée décrite par Crozier et Thoenig[36]. L'action locale se joue principalement à la périphérie, sous forme d'une maîtrise partielle d'éléments organisationnels[37]. Dans ce sens, l'influence de l'agir local dans un mode de régulation intermédiaire correspond principalement à des compromis locaux. Ces derniers reposant plus sur ce que l'établissement peut maîtriser, que sur de véritables actions initiées dans l'espace local.

[33] Dutercq, Y. (2001). Evaluation des politiques éducatives et usage stratégique de l'innovation. In L. Demailly (Ed.) *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques* (pp. 47-62). Bruxelles : De Boeck.
[34] Majone, G. (1996). *La Communauté européenne* : un État régulateur. Paris : Monchrestien.
[35] Van Zanten, A. (2004). Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne. *Recherches Sociologiques, volume XXXV, numéro 2, 2004.*
[36] Crozier, M. et Thoenig, J.-C. (1975). La régulation des systèmes organisés complexes, le cas du système de décision politico-administratif local en France. *Revue Française de Sociologie, vo, 16, 1.* (pp. 3-32), cité par Van Zanten, A. (2004). Op. cit.
[37] L'allocation du budget, qui est l'objet de nombreuses discussions, est un exemple de périmètre maîtrisé localement.

Sur ce dernier point il est pertinent, selon nous, faire une distinction entre les actions initiées au niveau de l'établissement et celles initiées individuellement par l'enseignant. Aussi, cette recherche se propose-t-elle, dans les développements à suivre, de placer son analyse du changement au niveau enseignant. Ce changement d'échelle permet de faire apparaître des mécanismes et des leviers de changement propres à cet échelon de pilotage.

# 3. Initier le changement à partir de l'enseignant

La question de la conduite du changement en milieu enseignant recouvre plusieurs lignes transversales de notre analyse. La volonté d'engagement des acteurs, les conditions locales propices ou non au changement et la place pivot de l'acteur dans la régulation du système sont autant d'éléments qui incitent à penser le changement institutionnel à partir de l'enseignant. En effet, les enseignements tirés de notre recherche nous portent à repenser la place des acteurs scolaires de terrain que sont les enseignants dans l'impulsion et l'accompagnement du changement au sein de l'institution scolaire. Ce dernier paragraphe se veut prospectif. Nos développements en faveur d'un changement initié par les enseignants reposent sur des hypothèses issues de notre terrain, tout en empruntant à des travaux relatifs à d'autres situations professionnelles.

Dans ce but, cette recherche sociologique propose deux approches des acteurs enseignants qui donnent à voir des pistes pour un changement localement initié. Nos approches s'attachent, par ailleurs, à faire des propositions qui permettent de dépasser les limites endogènes de l'agir local, ainsi que la rhétorique politique du changement pour le changement.

## 3-1 Une approche inspirée du désengagement militant

L'opportunité d'aborder le changement sous l'angle du désengagement est liée à la nature syndicale de notre population. Le traitement de l'impact du militantisme sur la réception des réformes, en parallèle de l'étude de l'évolution contemporaine de la mobilisation syndicale, nous a orientée vers une approche du désengagement en tant que levier de la conduite du changement. Cette approche repose sur l'idée d'un changement consécutif au désengagement, c'est-à-dire sous forme d'abandon puis de recomposition du « rôle »[38] des enseignants dans le pilotage du système.

[38] Au sens que lui donne Kaufmann : Kaufmann, J.-C., (1994). Rôles et identité. L'exemple de l'entrée en couple. *Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. XCVII, 1994*.

### *Le désengagement comme moyen d'ouverture au changement*

Cette recherche appréhende le processus de changement à partir du rapport aux rôles tel que Fuchs Ebaugh [39] nous en donne l'analyse. Dans la lignée des travaux de Merton (1983), l'auteure propose plusieurs étapes pour décrire le parcours de désengagement progressif d'anciennes nonnes. Son travail sur la sortie de rôle peut, selon nous, être relu pour y trouver des éléments relatifs aux repositionnements internes dans le groupe des enseignants. Bien que le caractère sacerdotal de l'entrée dans l'enseignement ne soit plus d'actualité, le choix d'embrasser une carrière enseignante, qu'il soit par défaut ou fondé sur une attirance personnelle pour l'enseignement, suppose encore une confrontation des « croyances » des acteurs éducatifs à la réalité du métier.

Dans l'étude de Fuchs Ebaugh, une étape du désengagement porte sur les premiers doutes. Le partage de ces doutes avec des autrui significatifs donne lieu à une remise en question et à une réévaluation des « normes » tout au long de la carrière. De même, l'émulation autour des différentes figures professorales dans l'établissement est source de redéfinition constante des normes éducatives individuelles. Confronté, d'une part, à la réalité du métier et, d'autre part, à d'autres figures éducatives incarnées par les collègues, l'enseignant effectue un réajustement des missions associées à son rôle. Dans la suite de plusieurs travaux (Barrère, 2002, Chapoulie, 1987), ce réajustement se fait de manière souvent violente en début de carrière. Il nous semble qu'il peut également se faire de manière progressive tout au long de son parcours professionnel[40].

En effet, dans le monde enseignant, les craintes sur évolution de carrière portent plus spécifiquement sur le risque d'ennui et d'usure[41]. Ces craintes renvoient, selon nous, aux différents regards possibles que les enseignants peuvent porter sur l'exercice du métier. Elles expliquent d'ailleurs l'importante mobilité des jeunes recrues pour « fuir » les « vieux enseignants désenchantés »[42]. Dans cette perspective, il apparaît que la position de l'enseignant s'inscrit dans un travail de redéfinition permanente de son rôle. Cette redéfinition faisant suite à des interrogations alimentées par l'expérience quotidienne de terrain.

Il est possible de poursuivre cet exemple des nonnes avec celui des « ex soixante-huitard ». Ces derniers sont les premiers à avoir ouvertement critiqué le marxisme en tant que

[39] Fuchs Ebaugh, H. R. (1988). *Becoming an ex: the process of role exit*. Chicago: University of Chicago press.
[40] A noter que la survenue d'événements violents (comme les cas d'agression physique) peut aussi pousser le professionnel à revoir sa position face aux élèves et dans l'établissement.
[41] Bien plus que sur le salaire et le prestige.
[42] Rayou, P. et Van-Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

dérive totalitaire[43]. Ce travail de déconstruction a servi à la réécriture des événements dans une optique valorisante pour les acteurs. Dans le cas de Mai 68, la nouvelle philosophie critique a présenté un visage crédible politiquement, tout en soulignant positivement l'engagement militant antérieur des acteurs. Ces acteurs militants et les enseignants partagent un positionnement entre témoin direct et « complice repenti » : une position qui tend à rendre leurs discours critiques particulièrement crédibles.

Pour ces différents parallèles, il nous semble pertinent d'aborder le changement des enseignants sous le prisme de la construction d'un rôle d' « ex ». En effet, les changements de fond du monde scolaire viennent, avec un effet retard, interroger fortement l'identité collective enseignante classique. Nous ajoutons qu'à travers l'idée du désengagement comme moyen d'ouverture des acteurs au changement, se trouve une illustration, à l'échelle individuelle, des modèles de changement par la coordination issus de la sociologie de Callon, Latour et Akrich (2006). La mise en réseau des figures professorales, par les enseignants, engendre des velléités de changements par la rupture. Cette mise en perspective engendre selon nous un contexte favorable à l'émergence de changements dans les comportements individuels et les objectifs collectifs. C'est dans ce sens que l'individualité des enseignants en situation de *becoming an ex* est à considérer comme une opportunité de changement.

### *L'individualité de l'enseignant comme opportunité*

Abraham[44] fait un parallèle entre la relation pédagogique et le rapport thérapeutique en psychothérapie sur la base d'une forte personnalisation des échanges dans les deux cas. Abraham mobilise des études établissant un lien entre les caractéristiques personnelles des enseignants et la réussite ou non de leurs élèves. Au-delà de la validité de ce lien, l'inscription de la professionnalité enseignante dans le champ des caractéristiques personnelles est pertinente pour notre propos. Dans ce cadre, le changement de pratiques est alors d'abord le résultat d'un changement psychique, ou du moins d'une volonté de changement de cet ordre. Le changement apparaît donc non seulement imputable au parcours introspectif du professionnel mais également à la possession de certaines qualités personnelles[45]. Ces dernières constituant un préalable à certains changements. La pratique d'une pédagogie différenciée selon le niveau et les besoins des élèves est par exemple corrélée à la capacité d'empathie.

[43] Sommier, I. (1994). Mai 1968 : sous les pavés d'une page officielle. *Sociétés contemporaines, n°20, 1994*. (pp.62-82).
[44] Abraham, A.(dir.) (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF éditeur.
[45] Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1998). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck Université.

Cette personnalisation n'est pas à lire comme un pur subjectivisme de l'activité d'enseignement. Plus subtilement, elle propose de considérer l'enseignant comme, et avant tout comme, une personne, et que cette personne est une richesse à exploiter. La « personne enseignante » dispose de ressources émotionnelles et interprétatives importantes, et non exploitées lorsque l'on réduit le professionnel à l'économie de ses compétences pratiques et pédagogiques. L'individualité de l'enseignant comme opportunité de changement permet de dépasser les cadres de l'expérience enseignante (Goffman, 1991), peu incitateurs à innover. Dans le champ scolaire, l'innovation est d'abord le fait d'acteurs, individuels ou collectifs, mais toujours singuliers[46]. Ces derniers sont à l'origine d'innovations dont la simple généralisation ne fonctionne pas car elle reprend, alors, la forme d'une injonction imposée. Nous soulignons donc l'opportunité d'un enrichissement de l'innovation via les connaissances pratiques des usagers comme le suppose une sociologie clinique[47]. C'est d'ailleurs l'un des objectifs des « débats », qui souhaitent associer l'ensemble des acteurs scolaires à la formulation du changement, afin d'assurer leur mobilisation au moment d'introduction effective du changement.

Cette perspective fait apparaître un élément central dans la conduite du changement en milieu scolaire : la dynamique *from the bottom* apparaît à la fois comme une condition du succès de l'innovation et une contrainte à sa généralisation. En effet, cette évolution du travail de réforme doit composer avec la volonté des enseignants de préserver la maîtrise de leur éthos professionnel (Hargreaves, 1994), et donc de la paternité des dispositifs innovants localement initiés au moment de leur diffusion dans un espace plus large.

Dans notre travail, penser l'enseignant autant comme une personne que comme un praticien semble incontournable. En l'absence de culture professionnelle du changement largement répandue, et dans un contexte d'un changement plus ou moins tacitement laissé à l'initiative individuelle, la question n'est pas tant celle de la possession ou non de qualités personnelles propices à la conduite du changement, mais de la mobilisation, ou non, de ces dernières. Et, au-delà même de cette mobilisation, de la revendication ou non de ces caractères personnels comme traits d'une professionnalité collective à construire.

Ainsi, le désengagement des enseignants vis-à-vis d'une militance classique sur le long terme pour privilégier une militance ponctuelle et personnalisée est une ressource pour initier le changement à partir des acteurs de terrain. Ce désengagement ne constitue pas le

[46] Van Zanten, A. (1988). Les ressources du local : innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires. *Revue française de pédagogie, n° 83, avr.-juin 1988*. (pp. 23-30).
[47] Rhéaume, J. (2009). La sociologie clinique comme pratique de recherche en institution. Le cas d'un centre de santé et services sociaux. *Sociologie et Sociétés, vol. XLI. 1, printemps 2009* ; Clot, Y. et Lhuilier, D. (dir.). (2010). *Agir en clinique du travail*. Toulouse : Éd. Érès.

seul levier pour l'administration centrale : la maîtrise, même imparfaite, des règles organisationnelles par les enseignants constitue également une ressource.

## 3-2 Mobiliser l'expertise bureaucratique des enseignants

Cette seconde approche repose sur le parti-pris interactionniste selon lequel l'acteur, pris dans un rôle, peut néanmoins jouer avec cette contrainte. Dans ce cadre, l'acteur n'agit pas directement sur ces contraintes, mais sur ce qu'il donne à voir de son acceptabilité de celles-ci vis-à-vis des autorités compétentes. Cette perspective prend appui sur la maîtrise des zones d'incertitude, dans une organisation bureaucratique, décrite par Crozier et Friedberg (1977).

Dans la suite de ces travaux, il nous semble possible de considérer la maîtrise par les enseignants des règles internes de leur organisation de travail comme un levier à l'action. Cette expertise permet de remettre en cause les limites et les dysfonctionnements de l'institution scolaire. Elle peut néanmoins être également un frein de type *path dependance* car elle incite, dans le même temps, au conservatisme. Selon nous, l'introduction du changement sur la base d'une légitimité de terrain permet d'éviter partiellement cet écueil.

### *Maîtrise des contraintes organisationnelles par les acteurs de terrain*

Cette recherche propose de faire reposer l'analyse suivante sur une approche du corps enseignant en tant que corps bureaucratique, et plus particulièrement sur le pouvoir conféré par sa maîtrise de l'incertitude dans l'organisation de son activité professionnelle.

Un détour par la sociologie de Crozier[48] explicite notre perspective. Dans ses travaux, si des rapports de pouvoir se développent au sein des organisations bureaucratiques, c'est parce qu'il y règne toujours une part d'incertitude. Les groupes qui contrôlent les zones d'incertitude ont l'avantage sur ceux dont le comportement est entièrement prévisible. Dans le champ scolaire, la prévisibilité des comportements concerne en priorité les acteurs institutionnels dont les contraintes sont importantes. Elles portent sur la prise en compte des attentes de l'opinion publique, sur l'usage stratégique du calendrier électoral, sur la maîtrise du budget disponible et la réalisation du programme pour lequel ils ont été élus ou nommés.

*A contrario*, toujours chez Crozier, les groupes d'acteurs qui ont du pouvoir sont ceux dont les comportements ne sont pas, ou sont moins, limités par des normes. Les groupes qui échappent le plus aux règles sont, en principe, ceux qui sont les plus élevés dans la

[48] Crozier, M. (1963). *Le Phénomène bureaucratique, essai sur les tendances bureaucratique des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*. Paris : Le Seuil.

hiérarchie. Mais, à l'image des travaux de Crozier, nos données de terrain montrent que certains agents subalternes peuvent contrôler une zone d'incertitude, et donc résister aux autorités hiérarchiques, voire influer sur leurs décisions. L'importante autonomie des enseignants, d'une part, et des établissements, d'autre part, s'inscrivent dans cette perspective.

Nous proposons de poursuivre l'analyse de cette autonomie en considérant que cette dernière fonde l'expertise des enseignants. Le développement du pouvoir des experts s'explique par la part de marge de manœuvre des acteurs (Crozier & Friedberg, 1977). L'expert enseignant, parce qu'il est le seul à détenir certaines connaissances et de l'expérience, est le seul capable de résoudre certains problèmes très importants qu'il rencontre dans son quotidien professionnel. Le pouvoir est ici à entendre au sens d'espace possiblement investi par des changements initiés par les acteurs. Il relève de la maîtrise unique qu'ont les enseignants sur la résolution des problèmes rencontrés dans l'exercice de leur métier. Toutefois, une nuance doit être formulée. Il ne suffit pas de disposer d'assez de maîtrise des situations d'enseignement pour détenir ce pouvoir. Encore faut-il la comprendre, savoir l'utiliser, et qu'elle soit importante.

Le changement localement initié suppose donc, de la part du groupe professionnel enseignant, un état spécifique des structures d'opportunités politiques dans lesquelles la mobilisation pour le changement prend place. Ces opportunités politiques correspondent, d'une part, aux ressources disponibles et, d'autre part, aux limites auxquelles sont confrontés les mouvements locaux de protestation par rapport aux institutions décisionnaires déjà en place[49]. En l'occurrence, en pédagogie, il existe une volonté de préserver un monopole de certaines catégories d'experts dans la production d'outils pédagogiques. De plus, dans le système français, le débat entre experts, au premier rang desquels se trouvent l'administration de l'Education Nationale et syndicats enseignants, est peu propice à l'apport d'idées nouvelles et au changement[50]. A l'échelle individuelle, les enseignants sont donc peu enclins à initier un changement pédagogique profond. En effet, en pédagogie, l'innovation et la tradition sont presque aussi légitimes[51]. L'outil installé est facilement sacralisé, d'autant qu'il a mis du temps à être parfaitement installé, c'est-à-dire accepté et maîtrisé par les enseignants.

[49] Obershall, Kitschelt H. (1986). Political Opportunity Structure and Political Protest : Anti-nuclear Movements in Four Democracies. *British Journal of Political Science, 57-85.* ; Mc Adam, D., Mc Carthy, J. et Zald, M.N. (dir.) (1996), *Comparative perspective on social movements. Political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings*. Cambridge : Cambridge University Press.

[50] Maroy C. (2006) Les évolutions du travail enseignant en France et Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, 155, avril, mai, juin 2006. (pp 111-142).

[51] Lise Demailly compare ainsi la pédagogie à des outils de gestion : Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation, Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles.* Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. (p.65).

Aussi, le changement potentiellement initié au niveau enseignant, porte-t-il sur un périmètre précis. Il s'agit de l'espace de la classe, c'est-à-dire d'un univers extrêmement circonstancié, car chaque heure de cours est unique. Le changement initié par les enseignants est alors le produit d'interactions données et ne peut donner systématiquement lieu à une traduction sous forme institutionnelle, à l'échelle de l'établissement ou de l'ensemble du système scolaire.

Une parade à cette limitation des changements initiés par le terrain se trouve, selon nous, dans la poursuite dans le champ éducatif des travaux de Linhart[52]. Cette auteure observe qu'à la Direction Départementale de l'Equipement, lorsque les agents de ce service public bénéficient d'une marge de manœuvre, celle-ci leur permet de se sentir responsables de ce service public. Ce cas de figure suppose que les règles bureaucratiques ne soient pas trop étouffantes et ne s'imposent pas de manière aveugle par rapport à toutes les autres logiques, en particulier les logiques locales propres à l'établissement. Cette recherche propose une piste de résolution de cette difficulté à engager la responsabilité des enseignants à travers le pilotage du système sur la base d'une légitimité abaissée.

### *Initier une coordination de l'action à partir d'une légitimité abaissée*

Comme cette recherche l'a déjà souligné, l'extension et la diversification de l'action éducative a engendré une nouvelle régulation par le bas, c'est-à-dire dans les espaces locaux. Cette régulation localisée repose sur la construction de compromis locaux. Dans ce contexte, la question de la conduite du changement est aussi celle de la coordination de l'action au sein d'une même entité administrative, quelle que soit sa taille.

Dans l'établissement, les discours enseignants convergent vers une volonté de changement du métier pour plus de pratiques réflexives[53]. La réflexivité attendue du métier vise, entre autres, à inscrire les comportements enseignants non plus seulement dans le seul cadre de la classe mais également dans la cadre plus large de l'établissement. Par voie de conséquence, tout ce qui incite à « travailler à travailler ensemble », dans une gestion collaborative de l'établissement, rencontre un certain succès. En dehors de cet effet levier sur l'implantation du changement, il semble toutefois que le travail collaboratif sert une plus

[52] Linhart, D. (dir.) (2008). *Pourquoi travaillons-nous ? Une approche sociologique de la subjectivité au travail*. Paris : Erès édition, Paris. (pp.183-210).

[53] Cattonar, B. et Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Education et Sociétés - Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 6, 2, 21-42.

grande efficacité auto-perçue par les enseignements[54]. Cette auto-efficacité repose sur une meilleure circulation des expertises individuelles au sein de l'équipe enseignante.

Toutes ces initiatives supposent un travail de coordination qui précède l'action effective. Les Projets d'Action Educative (PAE) et la mobilisation des professeurs sur la rénovation des collèges[55] en sont deux illustrations. Une partie des acteurs du niveau institutionnel intermédiaire ont pris note de l'effet de levier potentiel constitué par des politiques intégrant les initiatives déjà en place dans les espaces locaux pour mener à bien un travail de réforme efficace :

> « Ça c'est quelque chose à quoi je crois profondément : ce n'est pas les réformes qui commandent le réel, c'est le réel qui appelle les réformes et les réformes sont la traduction, dix ans après, de quelque chose qui existe déjà dans les faits. Sinon ça ne marche pas. »[56]

Selon ce même recteur, le travail institutionnel de réforme est même là « pour accompagner un mouvement, pas pour le créer ». A partir de ces différents cas de figure, il apparaît également que, ce n'est pas tant l'effectivité du changement qui est notable, que la mobilisation des enseignants sur la mise en place de tel ou tel projet. Cette mobilisation transcende d'ailleurs les appartenances syndicales ou claniques qui ont été mises en avant dans notre section relative à l'organisation de l'établissement. Ainsi, les TPE ont finalement suscité de l'enthousiasme pour les changements dans la réorganisation individuelle de l'enseignement qu'ils supposaient, sans que l'adhésion au principe d'interdisciplinarité soit une condition nécessaire à l'observation de changements dans les pratiques[57]. Cependant, le pilotage de l'action en éducation à partir des espaces locaux ne va pas de soi.

Les défis rencontrés par ces dispositifs d'introduction du changement par le bas concernent, d'une part, la coordination des désormais nombreux acteurs des différents échelons impliqués et, d'autre part, les problèmes de légitimité qui leur sont associés.

La construction d'une organisation localisée du travail ne suppose pas uniquement de développer des instances capables techniquement et symboliquement d'incarner et de diffuser cette régulation. La construction d'un mode de régulation initié localement suppose également de prendre en compte les différentiels de légitimité des acteurs. Les acteurs porteurs d'une capacité d'influence, que sont les administrateurs intermédiaires, ne la tiennent

[54] Leclerc, M., Moreau, A. C. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la Recherche en Éducation, Volume 1*. (pp. 1-27).

[55] Dubet, F., Cousin, O. et Guillement, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collègues. *Revue française de Sociologie, XXX-2, 1989*.

[56] Responsable administratif, ENTRETIEN # 17.

[57] Cette non-effectivité des changements a été également utilisée comme arguments par certains enseignants opposés au dispositif. Il s'agissait, néanmoins, de professeurs relevant d'une professionnalité particulièrement conservatrice.

en effet pas exclusivement de leur statut au sein de la ligne hiérarchique de l'administration scolaire. A ce sujet, cette recherche propose de mobiliser les légitimités des acteurs scolaires proposées par van Zanten[58]. Cette auteure souligne la cohabitation parfois concurrentielle de différentes « bases » de légitimité parmi les différents acteurs scolaires potentiellement « porteurs » du changement à l'échelle locale.

Parmi ces formes de légitimité, la plus pertinente pour notre objet est celle fondée sur la familiarité avec le monde de l'enseignement. L'expertise des acteurs influents de la localisation est la résultante d'une carrière à l'intérieur du champ scolaire et, donc, d'une familiarité avec le monde scolaire. Notons qu'une multi-expérience, c'est-à-dire à la fois dans le premier et le second degré, est gage d'une encore plus forte légitimité quand à leur capacité à apporter une vision globale du système. Ce dernier point repose sur l'idée d'une capitalisation des expériences qui serait bénéfique à l'ensemble du système.

La mise en place des TPE, par les enseignants les plus mobilisés sur les dispositifs innovants, fait appel à cette base de légitimité. En l'absence de règles institutionnelles et bureaucratiques strictes sur les TPE, la référence professionnelle d'organisation du dispositif a été construite à partir des pratiques de ces enseignants moteurs. Cette base de légitimité sert de grille de lecture pour l'analyse de « bonnes pratiques » en matière de TPE. Le crédit attaché aux enseignants impliqués dans la conduite du dispositif sert d'étalon de mesure de la pertinence des conditions de conduite des TPE[59].

L'influence de cette grille non institutionnelle est avant tout locale. Pour se diffuser, ces « bonnes pratiques » supposent un degré relativement élevé d'interconnaissance. Tant qu'elles ne sont pas diffusées par des canaux formalisés (revues syndicales, pédagogiques ou scientifiques, circulaires, notes ministérielles, *etc.*), leur audience se trouve limitée. En effet, le transfert de compétences d'organes centraux aux échelons locaux régionaux et départementaux n'a pas été accompagné d'une rhétorique large et convaincante qui aurait pu soutenir les nouveaux champs d'action et de pilotage supposés par le dispositif TPE. Par ailleurs, comme le souligne van Zanten « la localisation exige […] de nouvelles compétences techniques et des nouveaux modes d'engagement des acteurs qui s'ajoutent aux critères traditionnels comme le statut, l'ancienneté et l'expérience ». De même, les TPE, bien que plébiscités par de nombreux enseignants de terrain, n'ont pas été « portés » par des acteurs crédibles aux yeux des décideurs. Dans ce sens, les changements individuels qui ont fait suite aux TPE ont eu lieu sans coordination entre eux et sans formalisation, ce qui a largement entamé leur possibilité de faire effectivement changer le système dans son ensemble.

[58] Van Zanten, A. (2004). Op. cit.

[59] Bien entendu, la notation du travail des élèves par un jury extérieur joue également un rôle de sanction important.

Ces deux approches prennent donc le parti d'une valorisation du rôle de l'enseignant dans l'émergence du changement. En cela, elles correspondent à la mise en place d'innovations initiales (Cros, 2004). Elles reposent, de plus, sur un objectif de résolution des problèmes scolaires par les enseignants. Dans ce sens, ces deux approches sont une opportunité de dépasser la situation de « routines incertaines » (Barrère, 2002) pour un contexte de renouvellements concertés des pratiques, c'est-à-dire initiés par les enseignants et accompagnés au niveau institutionnel.

Les interrogations relatives aux leviers et aux espaces du changement auprès d'une catégorie donnée de professionnels nous semblent renvoyer à la question plus générale du traitement de l'individu dans les travaux sociologiques contemporains. Ce questionnement épistémologique prend plusieurs formes partageant une même problématique : comment considérer la part la plus individuelle de l'individu ? Les réponses évoluent de sa mise à l'écart (Durkheim, 1962 ; Ehrenberg, 1998), à l'élaboration d'un statut spécifique de l'individualité dans les sociologies les plus récentes. A titre d'exemple, l'individualité est une traduction singulière de l'histoire sociale chez Lahire[60], et un espace d'arbitrage entre plusieurs systèmes de valeurs chez de Singly[61].

Il apparaît que, toute tentative ou volonté de changement en milieu institutionnel fortement multi-régulé, ne peut faire l'économie de faire reposer le changement sur les différents groupes d'acteurs de terrain. Cette attitude est en partie adoptée par l'administration centrale en éducation. Si la connaissance par l'Education Nationale des enjeux associés à chaque échelon d'action est souvent complète, la prise en compte de l'individualité, quel que soit le statut qu'on lui donne, apparaît, pour sa part, faiblement formalisée.

***Conclusion***

L'espace local est désormais le niveau d'engagement privilégié par l'ensemble des acteurs du champ scolaire. Cet engagement contextuel se traduit par l'émergence d'une logique d'initiative, que les autorités administratives ont progressivement intégrée à leur pilotage d'ensemble. Après avoir concerné l'échelle de l'établissement, les procédures de décentralisation et d'instauration d'une régulation intermédiaire semblent donc faire désormais sens à l'échelle de l'enseignant.

Pour l'instant, l'agir local de l'enseignant semble moins contraint que l'agir local de l'établissement. L'agir local de l'établissement a des limites endogènes et doit relever

[60] Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
[61] Martuccelli, D. et De Singly, F. (2009). *Les sociologies de l'individu*. Paris : Armand Colin.

plusieurs défis pour convaincre de la légitimité de ses intérêts locaux au-delà de l'établissement. Il semble pourtant possible de dépasser une partie de ces contraintes par une inscription du changement à l'échelle de l'enseignant.

Les défis à relever par cette initiative locale enseignante sont les mêmes que pour l'autonomisation des établissements intervenue trente ans plus tôt. On peut en effet craindre que, comme pour la singularisation des établissements, cette formalisation de l'autonomie enseignante entraîne un important relativisme dans la définition de la professionnalité enseignante, avec les problèmes d'incohérences dans l'organisation des missions d'enseignement qui y sont associées. Il est également possible de s'interroger sur l'émergence d'un contrôle plus souple et distant, mais plus normatif également. D'autant que la normativité en évaluation ne s'accompagne que depuis récemment d'instruments de support pour que les établissements atteignent les objectifs qui leurs sont fixés.

# *Conclusion générale*

La réception du dispositif des Travaux Personnels Encadrés par les enseignants syndiqués du secondaire apporte des réponses sur l'introduction du changement en milieu enseignant dans ses nombreuses dimensions, c'est-à-dire à la fois ses circonstances, ses impacts et ses conditions.

Le phénomène de réception y apparaît comme étant un processus à deux dimensions. Une première dimension doit considérer les différentes séquences de mise en place de la réforme. Ces séquences correspondent en premier lieu au processus d'élaboration du contenu de la réforme et à son calendrier institutionnel d'introduction. En second lieu, et à un niveau abaissé, ce séquençage renvoie à l'accueil du projet dans sa définition institutionnelle, puis aux modalités concrètes de son application par les acteurs de terrain. Cette seconde dimension correspond aux modes de réception de la mesure par les enseignants. Plus précisément, les modes de réception décrivent les modalités selon lesquelles la mesure a été interprétée par les acteurs de terrain.

Ce découpage de la réforme, en fonction de son origine et de ses conditions effectives de mise en place, a permis de faire apparaître les différentes logiques d'action entrant en compte dans la réception d'une réforme à caractère innovant et transdisciplinaire comme les TPE.

Pour leur part, les logiques d'établissements portent sur la résolution de problèmes concrets à partir de compromis locaux. Ces compromis locaux apportent une réponse aux urgences rencontrées dans l'établissement. Aussi, cette forme de pilotage vient-elle compléter, sans jamais la supplanter totalement, une régulation du système à l'échelle nationale. Les grandes réformes cadrent l'action, au sens où elles donnent un périmètre à ce qui relève de l'agir local.

En ce qui concerne les logiques d'action à l'échelle de l'enseignant, ou agir local enseignant, celles-ci prennent place dans une double contrainte paradoxale. Les comportements enseignants sont à la fois prescrits par la réglementation nationale et par une incitation à l'autonomie sur la base d'objectifs prescrits.

Ces prescriptions, en matière de finalité des rôles éducatifs, concernent aussi bien les enseignants que l'établissement qu'ils composent. Elles sont le produit d'une co-construction des valeurs éducatives par les acteurs politiques et ceux issus du champ syndical. Ces acteurs ne poursuivent pas les mêmes objectifs mais s'accordent sur un point : la nécessité de prendre en considération les enjeux locaux dans le pilotage national de leurs actions respectives.

Dans le champ syndical, cette prise en compte prend la forme d'une organisation de l'action sous la forme de coordinations, à même de laisser les individualités s'exprimer. Pour l'administration de l'Education Nationale, elle prend la forme d'une régulation intermédiaire sur la base d'innovations développées directement dans les espaces locaux. Il s'agit là d'une réponse imparfaite aux « urgences » scolaire de la part des décisionnaires politiques, mais qui permet de coordonner les actions entreprises par les, désormais, multiples acteurs en éducation.

Ces éléments constituent les circonstances particulières de réception du dispositif des TPE par les enseignants. Dans son ambition d'analyse de ces derniers face à la réforme, ce travail donne une place centrale aux acteurs pédagogiques. Cette place centrale se justifie d'une part par leur prise d'importance dans le pilotage du système éducatif, et d'autre part du fait de leur légitimité axiologique sur l'exercice TPE. En effet, l'intérêt de cette recherche est qu'elle porte sur les enseignants, dont elle renouvelle la description et la compréhension de leur mobilisation. Sur ce point, notre recherche fournit plusieurs enseignements dignes d'intérêt.

La réception du dispositif TPE par les enseignants prend la forme d'une réinterprétation des réformes, selon les deux modes qui nous avons mis à jour : le mode attentiste-critique, qui repose sur une forme de désenchantement et un engagement *a minima* des acteurs face aux changements ; et le mode intégrateur, dans lequel les acteurs choisissent d'incorporer une partie du contenu de la réforme en accord avec leurs pratiques préexistantes. La possibilité pour les acteurs pédagogiques de réinterpréter les réformes selon ces deux modes de réception est le produit de la marge de manœuvre importante dont ils disposent dans l'organisation de leur espace de travail. Cette marge de manœuvre n'est pas nouvelle, car l'autonomie et la solitude du professeur dans sa classe sont des phénomènes sociologiques bien connus (Barrère, 2002 ; Hirschhorn, 1993 ; Rayou & Van-Zanten, 2004). Avec les TPE, la nouveauté réside essentiellement dans la formalisation de pratiques individuelles déjà en place.

Les TPE ont donné un cadre à ces pratiques en les inscrivant au cœur du dispositif, sous forme de valorisation de l'autonomie et de la capacité de gestion collégiale de l'établissement. Cette autonomie ne prend néanmoins pas le même sens selon la position des acteurs dans le champ scolaire. Pour l'administration centrale, il s'agit d'une autonomie à lire comme une capacité des enseignants à prendre de la distance vis-à-vis de leurs pratiques, et non vis-à-vis des injonctions réglementaires qui ont, au contraire, tendance à augmenter (Lang, 1999). Cette relecture de l'autonomie n'est pas forcément ressentie par les enseignants, pour qui le ministère de tutelle reste une entité lointaine, alors que, paradoxalement, ils sont plus dépendants des décisions émanant du ministère que des

décisions prises dans l'établissement. En effet, les enseignants entretiennent une vraie forme d'indépendance par rapport à leur ministère et une relation « passionnelle », ou en tous cas jamais indifférente, avec « leur » établissement et ce qui s'y passe.

Aussi, dans leur réinterprétation des réformes, les acteurs de terrain privilégient-ils la configuration de l'établissement par rapport aux logiques d'action institutionnelles. Pour autant, il faut se garder de consigner les acteurs de terrain aux espaces locaux. L'agir local enseignant relève également d'une mise en perspective d'enjeux appartenant à plusieurs registres : à la fois local, national et global. Cette possibilité de mettre en perspective plusieurs registres d'enjeux fonde d'ailleurs leur mobilisation. L'inscription des enjeux locaux dans une lecture plus large du monde social apparaît fondamentale pour la construction, par les enseignants, d'une cause collective à l'occasion de l'introduction d'une réforme. Cette mobilisation se fait via la représentation syndicale locale car le syndicalisme dans l'établissement participe de la coordination de l'action locale. Il sert de *medium* à l'articulation des problèmes locaux avec des enjeux plus larges.

Malgré les discours de « crise » autour du syndicalisme, il apparaît en effet que l'influence syndicale joue encore un rôle majeur dans la réception des réformes par les enseignants. Ce rôle de filtre de la représentation syndicale locale n'est pas seulement, selon nous, une conséquence de la réalisation d'entretiens auprès d'enseignants militants. La définition, et le périmètre du rôle des élus syndicaux dans l'établissement, nous portent à croire que ce filtrage concerne l'ensemble de l'équipe pédagogique.

En plus de ce prisme syndical, plusieurs variables jouent sur la réception de la réforme, au premier rang desquelles la correspondance du contenu de la réforme avec une évolution attendue et valorisée des techniques d'enseignement par les enseignants. L'existence de cette correspondance souligne que la non-correspondance est également possible. Aussi, la réception est-elle toujours une interprétation, par les acteurs concernés, à partir de leur point de vue. Dans leur réception, les enseignants semblent privilégier systématiquement leur réalité référencée aux enjeux nationaux. Cette réalité référencée correspond à l'espace que les enseignants maîtrisent, en l'occurrence celui de la classe. Dans ce sens, la réception est un phénomène aussi contextuel que relatif.

Dans le cas des TPE, la mise en place du dispositif a modifié ce périmètre maîtrisé par l'enseignant. Ils ont eu un impact sur la nature des contenus, les modalités de transmission de ces contenus et l'organisation, jusque là individuelle, du travail enseignant. En cela, les TPE constituent un changement de cadre des pratiques contenues dans la professionnalité enseignante (Goffman, 1991). A nouveau, le dispositif révèle cette évolution de fond de l'enseignement vers un pilotage encore abaissé à l'échelle de l'enseignant. Consécutivement

à cet abaissement du pilotage, les enseignants ont investi l'espace local, tout en cherchant à influencer plus largement la teneur des missions éducatives globales.

L'investissement des acteurs de terrain se double en effet d'une volonté de leur part à agir plus largement, c'est-à-dire au-delà de leur l'établissement. Cet investissement des enseignants, qu'il relève d'une démarche militante ou de la marge de manœuvre dont ils disposent, a néanmoins des limites. Ces limites sont, d'abord, endogènes et pragmatiques car elles portent sur la possibilité de recruter des acteurs de terrain mobilisés. Elles concernent, également, la capacité des initiatives locales à trouver un écho au-delà de son contexte d'émergence, qu'il s'agisse de la classe ou de l'établissement. La faible formalisation des initiatives localement situées est, en effet, un frein à une diffusion et à une reproduction plus large de ces dernières. Si l'objectivation du local, proposée dans cette thèse, fait apparaître des effets de « localisme », elle souligne également la capacité d'action périphérique de la mobilisation enseignante locale.

L'introduction du dispositif des TPE rend également compte d'un changement sous forme d'une réponse de l'Etat à une demande sociale. De la part des acteurs institutionnels, les procédures de changement portent toujours un objectif de faire coller une lecture institutionnelle du monde social avec la demande des usagers. Aussi, la réforme des lycées introduisant les TPE partage-t-elle, avec d'autres, une dimension importante des réformes scolaires qui marquent la dernière moitié du XX$^{ème}$ siècle. Elles sont, pour la plupart, une réponse de l'Etat à une « crise », interne ou externe, et nous ajoutons, réelle ou perçue. L'élaboration de la solution TPE constitue une réponse aux nouvelles attentes sociales envers le système éducatif. Dans ce sens, les TPE sont révélateurs d'un moment particulier de l'histoire des politiques publiques en éducation.

Le dispositif est introduit dans un contexte politique peu porteur. En 1999, les TPE arrivent en fin d'un cycle éducatif, au moment où apparaît un nouveau cycle, marqué par d'autres ambitions. Il est possible de mobiliser l'image du tuilage (Derouet & Derouet-Besson, 2009) pour illustrer ce moment de « superposition » entre ces différents moments de l'histoire des politiques publiques en éducation. Ainsi, dans un effet de tuilage, les TPE sont introduits dans un contexte qui dépasse leurs origines pédagogiques. Le dispositif appartient encore à la mouvance pédagogique de gauche, mais leur introduction se fait à un moment de dépassement de ce principe organisateur fort pour un autre : celui de néolibéral. Dans leurs principes, les TPE relèvent d'une généalogie différente, alors même que, dans les faits, ils appartiennent au monde de l'entreprise et à l'évaluation telle qu'elle y est pratiquée.

Cette perspective de chevauchement s'éloigne des courants et théories sociologiques qui prennent le parti d'un passage net, voire violent, d'une phase à une autre. Dans ce cadre,

l'activité institutionnelle de régulation consiste à ajuster progressivement les réformes, à la fois aux contraintes matérielles, aux enjeux défendus par les acteurs, et au calendrier politique. De ce fait, le travail de régulation fait partie intégrante du travail de réforme. La régulation accompagne autant qu'elle détermine la réforme. Plus précisément, la régulation détermine le sens que prendra le changement.

Les TPE ont donc un effet loupe sur le passage d'une époque éducative à une autre. A ce sujet, nous soulignons que les dispositifs du type des TPE, c'est-à-dire relevant d'une politique nationale, mais dont la réussite est dépendante de leurs adaptations locales, sont amenés à se développer. En effet, le dispositif des TPE apparaît comme le produit d'une évolution de fond du pilotage du système éducatif. Cette thèse souligne l'évolution de ce pilotage qui repose désormais, en grande partie, sur les acteurs intermédiaires. Cette logique de régulation intermédiaire s'est traduite, dans un second mouvement, par l'incitation à des logiques d'initiative dans les espaces locaux que sont les établissements. L'introduction des TPE illustre ce mode de régulation par l'initiative locale.

C'est donc, également, à la question des procédures de changement que répondent les TPE. Sur ce point, nos résultats proposent une analyse des modes de réception pour le changement qu'ils supposent et permettent.

Ce travail constate, à la suite d'autres (Draelants, 2006 ; Palier & Bonoli, 1999 ; Perrenoud, 2002), que le changement n'est ni totalement subi ni totalement porté. Le changement dans les organisations se fait au croisement « des contraintes et de l'acceptation des contraintes »[1]. Comme le montre l'instabilité, dans le temps et l'espace, des variables influentes à la réception, il est toujours possible pour les acteurs concernés par le changement d'avoir une stratégie de repli, de maintien ou d'évolution de l'état précédent.

Les procédures de changement suscitent des oppositions contradictoires au sein d'un corps enseignant extrêmement diversifié. Quel que soit le modèle de professionnalité auquel ils se rattachent, les acteurs de terrain n'ont jamais de réaction totalement neutre face au changement. La réactivité enseignante est souvent caricaturée. Nous y voyons plutôt une implication des acteurs. Selon nous, la volonté d'engagement des acteurs dans les espaces locaux, souligne l'opportunité d'un changement localement initié.

Plus précisément, cette variabilité provient du fait que la démarche de changement renvoie, pour les différents acteurs du monde scolaire, à plusieurs registres d'enjeux. Ces références multiples s'expliquent par leur différence de position dans l'espace scolaire. Les acteurs de terrain ne partagent pas le même point de vue sur l'Ecole que les acteurs

[1] Bernoux, P. (2010). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Le Seuil. (Nouvelle éd.). (p.8).

institutionnels. Par conséquent, le sens de l'entreprise de changement, c'est-à-dire à la fois sa direction et sa signification, diffère d'un niveau et d'un espace scolaire à l'autre.

De plus, les procédures d'évaluation du changement dans ce nouveau mode de pilotage sont encore en cours de définition. Si les termes de la discussion sont connus, le résultat est encore indéterminé. Cette instabilité entretient une marge d'action non négligeable pour les acteurs administratifs et pédagogiques, en s'intéressant à la valeur normative des actions entreprises, plus qu'à leur conformité avec la législation. A nouveau, l'initiative locale est valorisée car elle sert de point d'appui à une politique qui se veut plus proche de ses usagers (Derouet & Dutercq, 2004). Dans ce cadre, le changement initié par les acteurs apparaît plus opératoire. Cette recherche pointe alors avec Timsit[2] les risques normatifs, qui sont un défi pour ce pilotage abaissé.

Dans notre travail, nous avons souligné l'importance de l'objectif de fonctionnement de l'ensemble du système, en parlant même de coordination plutôt que de régulation. Cette coordination repose sur une prise en compte et une formalisation de l'agir local pour exploiter sa richesse et sa capacité à régler les problèmes scolaires. Si notre recherche souhaite affirmer l'importance du niveau local par rapport aux logiques d'action du niveau national, il ne faut pas entendre ce niveau comme l'agglomération « des » niveaux locaux. Chacun relève de logiques propres qui s'articulent selon la plus ou moins grande correspondance entre les réalités référencées des uns et des autres. Aussi, voudrions-nous souligner l'interactivité des niveaux entre eux. Les deux objets sont à la fois les produits et les producteurs de l'un et de l'autre. A ce titre, le local change de sens. Désormais, il peut être un centre d'élaboration des actions des politiques éducatives, et non plus un angle mort de l'action gouvernementale.

[2] Timsit, G. (2004). La régulation, la notion et le phénomène. *Revue française d'administration publique, no 109.*

# *Bibliographie*


Abraham, A. (dir.) (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF éditeur.

Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris : les Presses Mines Paris.

Alain, (1986). *Les passions et la sagesse*. Paris : Gallimard.

Alain, J.-L. (2010). Le *travail de régulation des conseillers pédagogiques de circonscription* (thèse). Université de Nantes.

Alexiadou, N. et Lawn, M. (2000). Le nouveau discours éducatif sous l'influence entrepreneuriale : les secteurs public et privé dans les zones d'action éducative. *Revue française de pédagogie, n° 133, octobre-novembre-décembre 2000*.

Allal, L., Bain, D. et Perrenoud, P. (dir.). (1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Altet, M. (1994). La professionnalité enseignante vue par les enseignants : connaissance des enseignants. *Education & formations, mars 1994, n° 37*.

Amadieu, J.-F. (1999). *Les syndicats en miettes*. Paris : Le Seuil.

Andolfatto, D. et Labbé, D. (1997). *La CGT. Organisation et audience depuis 1945*. Paris : La Découverte.

Apostolopoulos, C., Dreyfus-Armand, G. et Paillard, I. (2008). *Les années 68, un monde en mouvement. Nouveaux regards sur une histoire plurielle (1962-1981).* Paris : Ed. Syllepse.

Arenilla, L, Rolland, M.-C. et Roussel, M.-P. (dir.) (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris : Bordas. (3e éd.)

Ball, S. et Van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. *Education et Sociétés, 1, 47-71*.

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Ed. Stock.

Ballion, R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette éducation.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Barroso, J. (2000), Autonomie et mode de régulation dans le système éducatif. *Revue française de pédagogie, 130*.

Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : A. Colin.

Becker, G.S. (1964). *Human capital, a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York, London: Columbia university press.

Becker, H. (1963). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*, Paris : Métailié.

Bernoux, P. (2010*). Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Le Seuil. (Nouvelle éd.).

Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies, visibles et invisibles*. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques.

Bessy, C. et Chateauraynaud, F. (1995). *Experts et faussaires : pour une sociologie de la perception*. Paris : Métailié.

Bois, M. (2002). *Les systèmes scolaires et leurs régula*tions. Lyon : CRDP.

Boltanski, L. (1969). *Prime éducation et morale de classe*. Paris : Editions de l'EHESS.

Boltanski, L. (1982). *Les cadres, formation d'un groupe social*. Paris : Éditions de Minuit.

Boltanski, L. (2003). La gauche après mai 68 et l'aspiration à la révolution totale. *Cosmopolitiques-3,19-39.*

Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Boltanski, L., Darre, Y. et Schiltz, M.-A. (1984). La dénonciation. *Actes de la recherche en sciences sociales, 51, mars 1984.*

Bonami, M. et Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Bongrand, P. et Laborier, P. (2005). L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique ?. *Revue française de science politique, Vol.55 (1)*.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Droz.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdon, J. et Thélot, C. (dir.). (1999). *Éducation et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : Ed. du CNRS.

Bourdoncle, R. et Demailly, L. (dir.). (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Boussaguet, L., Jacquot, S., et Ravinet, P. (2004). *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. (2e éd. revue et corrigée).

Boussard, V., Demazière, D. et Milburn, P. (2010). *L'injonction au professionnalisme : analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bouvier, A. (1999). *Le conseiller principal d'éducation au centre de la vie scolaire*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.

Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : P.U.F.

Boyer, R. (1986). *La théorie de la régulation, une analyse critique*. Paris: La Découverte.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie, n° 108, 1994*.

Broqua, C. et Filieule, O. (2001). *Trajectoires d'engagement : Aides et Act up*. Paris : Textuel.

Brucy, G. et Rope, F. (2000). *Suffit-il de scolariser ?*. Paris : Editions de l'Atelier.

Buisson-Fenet, H. (2004). Un « usager » insaisissable ? Réflexion sur une modernisation mal ajustée du service public d'éducation. *Education et sociétés, 2004, vol. 2, n° 14*.

Buisson-Fenet, H. (2006). Les médiateurs académiques dans le système éducatif français : la force d'une autorité sans pouvoir. *Revue Française de Pédagogie, n° 153*.

Burke Rochford Jr., E. (2007). *Hare Krishna transformed*. New York: New York university press.

Bussmann, W., Klöti, U. et Knoepfel, P. (dir.). (1998). *Politiques publiques*. *Evaluation*. Paris : Economica.

Cadet, J.-P., Grando, J.-M., Labryere, C., Legay, A. et Petrone, J.-C. (1998). *De nouveaux intervenants à l'école : nouveau service, nouvel emploi ? Evaluation du dispositif expérimental de l'aménagement des rythmes scolaires*. Marseille : CEREQ.

Callon, M., Lascoumes, P. et Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Paris : Le Seuil.

Camus, A., Corcuff, P. et Lafaye, C. (1993). Entre le local et le national : des cas d'innovation dans les services publics. *Revue Française des Affaires Sociales, vol.47, n°3, juillet-septembre*.

Carnoy, M. et Levin, H. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Standford: Standford University Press.

Castany, J. et Meard, J. (2000). L'autonomie de l'enseignant, *Cahiers pédagogiques, mai 2000, n°384*.

Cattonar, B. et Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Education et Sociétés, 6, 2, 21-42*.

Cefaï, D. (1995). La construction des problèmes publics. Définitions de situation dans les arènes publiques. *Réseaux, 75, 1995.*

Cefaï, D. (2007). *Pourquoi se mobilise-t-on ?*. Paris : La Découverte.

Cefaï, D. et Pasquier, D. (dir.). (2003). *Les sens du public: public politique, publics médiatiques*. Paris: P.U.F.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques. (1995). *Les processus de décision dans 14 systèmes éducatifs de l'OCDE*. Paris : OCDE.

Champagne, P. (1984). La manifestation. La production de l'événement politique. *Actes de la recherche en sciences sociales, n°52-53, juin 1984*.

Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : P.U.F.

Champy, P. et Étévé, E. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz. (3e éd.).

Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris : Éditions de la Maison de sciences de l'Homme.

Charlot, B. (dir.). (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.

Chartier, A.-M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et formation, n° 27, 1998*.

Chazel, F. (dir.). (1993). *Action collective et mouvements sociaux*. Paris : P.U.F.

Chevallier, J. (2004). La régulation juridique en question*. Droit et société, 2001, n° 49*.

Chevènement, J.-P. (1985). *Apprendre pour entreprendre*. Paris : Le Livre de poche.

Chopart, J.-N. (2001). *Actions associatives, solidarités et territoires*. Saint- Etienne : Publications de l'Université de Saint Etienne.

Chubb, J. E. et Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.

Clot, Y. et Lhuilier, D. (dir.). (2010). *Agir en clinique du travail*. Toulouse : Éd. Érès.

Commaille, J. et Jobert, B. (1998). *Les métamorphoses de la régulation politique*. Paris : LGDJ.

Corcuff, P. (1991). Eléments d'épistémologie ordinaire du syndicalisme. *Revue française de sciences politiques, Volume 41, numéro 4, août 1991*.

Corcuff, P., Lafaye, C. et Boltanski, L. (1992). *Eclairages locaux sur les transformations des services publics, à la croisée des niveaux micro et macro-sociaux. (Rapport final de recherche pour l'Association pour le Développement des Recherches et Etudes Sociologiques Statistiques et Economiques par le Groupe de sociologie politique et moral).* Paris : Groupe de sociologie morale et politique.

Cousin, O. (1993). L'effet établissement, construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie, vol. XXXIV*.

Crémieux, C. (2001). *La citoyenneté à l'école*. Paris : Syros. (Nouvelle éd. Actualisée).

Bronckart, J.-P. et Gather-Thurler, M. (dir.). (2004). *Transformer l'Ecole*. Bruxelles : De Boeck.

Cros, L. (1961). *L'explosion scolaire*. Paris : CIUP.

Crozier, M. (1963). *Le Phénomène bureaucratique, essai sur les tendances bureaucratique des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel.* Paris : Le Seuil.

Crozier, M. (1984). *La société bloquée*. Paris : Le Seuil.

Crozier, M. (2000). *À quoi sert la sociologie des organisations ?*. Paris : S. Arslan.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1989). *L'Acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Le Seuil.

Crozier, M. et Thoenig, J.-C. (1975). La régulation des systèmes organisés complexes, le cas du système de décision politico-administratif local en France. *Revue Française de Sociologie, vo, 16, 1*.

Danvers, F. (2005). L'orientation progressive et prospective à l'université. Quelles compétences développer ? *Actes des journées nationales des SCUIO*.

De Romilly, J. (1984). *L'enseignement en détresse*. Paris : Julliard.

De Terssac, G. (dir.). (2003). *La Théorie de la Régulation Sociale de JD Reynaud : débats et prolongements*. Paris : La Découverte.

Degrenne, A. (1986). *L'esprit des lieux*. Paris : CNRS.

Delvaux, B., Giraldo, S. et Maroy, C. (2005). *Réseaux et territoires. Les régulations intermédiaires dans le système scolaire de la Communauté française*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail, n° 1, 1987.*

Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation, Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Demailly, L. (dir.). (2001). *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck université.

Demailly, L. et Tondellier, M. (2004). L'encadrement de l'enseignement dans une région française. *Recherches Sociologiques, volume XXXV, numéro 2, 2004.*

Demailly, L., Monfroy, B., Tondellier, M., Verdière J., Van Zanten, A., Da Costa, S. et Roussier-Fusco, E. (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif français*. Lille : Université de Lille.

Demazière, D. et Mercier, D. (2003). La tournée des facteurs : normes gestionnaires, régulation collective et stratégies d'activité. *Sociologie du travail, avril 2003, vol. 45, n° 2.*

Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*. Paris : Métailié.

Derouet, J.-L. (1998). L'éducation, l'Etat et le local. *Éducation et Sociétés, n° 01 - 1998 / 1.*

Derouet, J.-L. (2008). Interroger les nouvelles politiques d'éducation et de formation en France depuis 25 ans : une recomposition parallèle des conceptions de la justice et des formes de l'Etat. *Sociologie et sociétés, vol. XL, n°1, printemps 2008.*

Derouet, J.-L. (dir.). (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris : De Boeck université.

Derouet, J.-L. (dir.). (2003). *Le collège unique en questions*. Paris. P.U.F.

Derouet, J.-L. et Derouet-Besson, M.-C. (dir.). (2009). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Bern : P. Lang.

Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : INRP.

Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1998.). *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ? Bilan du groupe de réflexion du Centre Paul Lapie*. Paris : INRP.

Despins, J.-P. et Bartholy, M.-C. (1987). *Le Poisson rouge dans le Perrier*. Paris : UGE. (Éd. mise à jour).

Devineau, S. (1998). *Les projets d'établissements : discours et fonction sociale du discours*. Paris : P.U.F.

Dodier, N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action. Eléments de pragmatique sociologique. *Réseaux, 62.*

Donegani, J.-M. et Sadoun, M. (1976). La réforme de l'enseignement secondaire en France : analyse d'une non-décision. *Revue française de science politique, décembre 76.*

Dormagen, J.-Y. et Mouchard, D. (2009). *Introduction à la sociologie politique*. Paris : De Boeck.

Draelants, H. (2006). *Politiques d'Education et changement institutionnel, Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Université catholique de Louvain. (Thèse)

Drealants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck.

Dreyfus, F. et D'Arcy, F. (1997). *Les institutions politiques et administratives de la France*. Paris : Economica. (5e éd. ref. et mise à jour).

Dubar, C. et Lucas, Y. (1994). *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Lille : Presses Universitaires.

Dubet, F. (1992). *Les lycéens*. Paris : Le Seuil.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.

Dubet, F. (dir.). (1997). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris : Editions Textuel.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

Dubet, F., Cousin, O. et Guillement, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collègues. *Revue française de Sociologie, XXX-2, 1989*.

Dubois, V. (2003). *La vie au guichet. Relations administratives et traitement de la misère*. Paris : Economica. (rééd.).

Dumay, X. et Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.

Dunlop, J.-T. (1993). *Industrial relations system*s. Boston : Harvard business school press. (Rev. ed.).

Dupont, B. (2002). *Construction et réformes d'une police : le cas australien*. Paris : L'Harmattan.

Duran, P. (1999). *Penser l'action publique*. Paris : L.G.D.J.

Duran, P. et Thoenig, J.-C. (1996). L'Etat et la gestion publique territoriale. *Revue française de science politique, vol 46, N4, 1996*.

Durand Prinborgne, C. et Fialaire, J. (coord.). (1997). *Espace et temps scolaires à l'épreuve de la décentralisation*. Nantes : CRDP des Pays-de-Loire.

Durkheim, E. (1985). *Éducation et sociologie*. Paris: P.U.F. (Première édition 1922).

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : P.U.F.

Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1997). *La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège*. Dijon : Irédu, CNRS-Université de Bourgogne.

Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (1999). *Sociologie de l'éc*ole. Paris : Armand Colin. (2ème édition revue et actualisée).

Dutercq, Y, et Lafaye C. (2003). Engagement et mobilisation de parents autour de l'école. Les actions pour le maintien en ZEP d'écoles parisiennes. *Revue française de sociologie, vol.44-3, 2003.*

Dutercq, Y. (dir.). (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Dutercq, Y. (1993). *Les professeurs*. Paris : Hachette Éducation.

Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation : querelles de territoires*. Paris : P.U.F.

Dutercq, Y. (dir.). (2001). *Comment peut-on administrer l'école ? : pour une approche politique de l'administration de l'éducation*. Paris : P.U.F.

Dutercq, Y. et Derouet, J.-L. (dir.) (2004). *Le collège en chantier : retour sur le collège unique*. Saint-Fons : INRP.

Dutercq, Y. et Lafaye C. (2007). Se mobiliser pour soi et pour les autres. La politique d'éducation redéfinie par l'action de proximité. *Education et Sociétés 19 (2007-1), 2007*.

Dutercq, Y. et Lafaye C. (2007). Taking Sides : Schooling or not Schooling the Children of a Squat. *Anthropology and Education Quarterly, 38-3, 2007.*

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris : Odile Jacob.

Emin, L. et De Peretti, O. (2000). Les ambiguïtés d'une politique de « proximité ». X.Y.ZEP. *Bulletin du Centre Alain Savary, n° 8-9, octobre 2000*.

Estève, J.-M. et Fracchia, A. F. B. (1988). Le malaise enseignant. *Revue française de pédagogie, 84, 1988.*

Evetts, J. (2003). The Sociology of Professional Group: new questions and different explanations. *Knowledge, Work and Society, 1, p. 10-18.*

Eymard-Duvernay, F. et Marchal, E. (1993). *S'accorder avec les usagers : à l'interface d'un office HLM et de ses locataires*. Noisy-le-Grand : Centre d'études de l'emploi.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoirs scolaires*. Paris : P.U.F.

FAEN, FEN (SE et SNPDEN), SGEN-CFDT, FCPE, PEEP, UNL, La Ligue de l'Enseignement, CRAP-Cahiers pédagogiques, Education et Devenir, FOEVEN, MRERS, OCCE (2000). Le CRAP s'associe à l'appel pour la poursuite des réformes. *Les Cahiers pédagogiques, juin 2000, n°385*.

Fauroux, R. et Chacornac, G. (1996). *Pour l'école : rapport de la Commission présidée par Roger Fauroux*. Paris : Ed. Calmann-Lévy

Favereau, O. (1989). Marché interne, marché externe. *Revue économique, n°3, 1989*.

Favre, P., Fillieule, O. et Jobard, F. (2006). *L'atelier du politiste : théories, actions, représentations*. Paris : la Découverte.

Filieule, O. (dir.) (2005). *Le désengagement militant*. Paris : Belin.

Filieule, O. et Péchu, C. (1993). *Lutter ensemble. Les théories de l'action collective*. Paris : L'Harmattan.

Finkelsztein, D. (1987). *L'école face au changement*. Grenoble : CRDP.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Freeman, R.E. (1983). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge : éd. Pitman.

Friedson, E. (1984). *La profession médicale*. Paris : Payot.

Friedson, E. (1986). *Professional Powers*. Chicago: University Press.

Fuchs Ebaugh, H. R. (1988). *Becoming an ex: the process of role exit*. Chicago: University of Chicago press.

Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin. (4e éd.)

Garant, M. (1991). *La gestion d'établissements scolaires: logiques d'action. Enquête dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain. (Thèse).

Gaxie, D. (1997). *Luttes d'institutions*. Paris : L'Harmattan.

Gaxie, D. (2003). *La démocratie représentative*. Paris : Montchrestien. (4e éd.).

Gaxie, D. et Lehingue, P. (1984). *Enjeux municipaux : la constitution des enjeux politiques dans une élection municipale*. Paris : P.U.F.

Geay, B. (2005). *Le syndicalisme enseignant*. Paris : La Découverte. (2ème édition).

Gibbens, A. (1999). *Les conséquences de la mode*rnité. Paris : L'Harmattan.

Gilly, M., Brücher, A., Broadfoot, P. et Osborn, M. (1993). *Instituteurs anglais, instituteurs français, Pratiques et conceptions du rôle*. Berne : P. Lang.

Girault, J. (1996). *Instituteurs, professeurs, Une culture syndicale dans la société française (fin XIXème-XXème siècle)*. Paris : Publication de la Sorbonne.

Godbout, L. et. Chauvière, J.-T (1993). *Les usagers : entre marché et citoyenneté*. Paris : L'Harmattan.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.

Gonnin-Bolo, A. (2007). *Parcours professionnels entre contraintes et plaisir*. Paris : Armand Colin.

De Grauwe, A. (2010). Les réformes des inspections scolaires en Europe et ailleurs : le défi de la nouvelle gestion publique en éducation. *Séminaire scientifique sur les transformations des Etats éducateurs en Europe, OSC-Sciences po, Centre d'étude européenne, 11 mars 2010*.

Grémion, P. (1976). *Le Pouvoir périphérique : bureaucrates et notables dans le système politique français.* Paris : Le Seuil.

Guérin, J.-C. (1973). *La F.E.N., un syndicat ? Éléments pour une réflexion sur le syndicalisme enseignant*. Paris : Éditions du Cerf.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassel.

Hassenteufel, P. et Smith, A. (2002). Essoufflement ou second souffle ? L'analyse des politiques publiques « à la française ». *Revue Française de Sciences Politiques, 52 (1)*.

Hasssenteufel, P. (1991). Pratiques représentatives et construction identitaire, Une approche des coordinations. *Revue française de science politique, Vol. 41, N1, février 1991*.

Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris : P.U.F.

Hirschman, A. (1972). *Face au déclin des entreprises et des institutions*. Paris : Éditions ouvrières.

Honig, M.I. et Hatch, T.C. (2005). Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands. *Educational Researcher, Vol. 33 (8)*.

Huberman, A.M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : Unesco.

Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie, N 75 avril-mai-juin 1986*.

Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : Edition de l'EHESS.

Ion, J. (1997). *La fin des militants ?*. Paris : les Éd. de l'Atelier.

Ion, J. (dir.) (2001). *L'engagement au pluriel*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Ion, J. et Tricart, J.-P. (1985). Une entité professionnelle problématique : les travailleurs sociaux. *Sociologie du travail, 2*.

Ion, J., Franguiadakis, S. et Viot. P. (2005). *Militer aujourd'hui*. Paris : Autrement.

Jordan, T. (2003). S'engager ! : Les nouveaux militants, activistes, agitateurs... . Paris : Éd. Autrement.

Julliand, J.-P. (2001). *Décider dans l'école*. Lyon : Chronique Sociale.

Kaufmann, J.-C., (1994). Rôles et identité. L'exemple de l'entrée en couple. *Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. XCVII, 1994*.

Kerninon, J. (1998). *Éducation nationale et espace local : les défis de la carte scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Kherroubi, M., Peignard, E. et Robert, A. (1997). Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome. *Carrefours de l'éducation, n° 3, janv.-juin 1997, et n°6, juill.-déc. 1998*.

Kingdon, J. (1984). *Agendas, Alternatives and Public Policies*. Boston : Little Brown.

Kitschelt, H.P. (1986). Political Opportunity Structure and Political Protest : Anti-nuclear Movements in Four Democracies. *British Journal of Political Science, 57-85.*

Knight, F. (1921). *Risk, uncertainty and profit*. Boston : Houghton Mifflin.

Labbé, D. et Croisat, M. (1992). *La fin des syndicats ?*. Paris : L'Harmattan.

Labbé, D., Croisat, M. et Derville, J. (1993). *La Syndicalisation à la CFDT dans les années 1990*. Grenoble : CERAT-IRES 1993.

Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : P.U.F.

Larguier, G. et Quaretti, J. ( dir.). (2000). *La Commune de 1871 : utopie ou modernité ?*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.

Latour, B. (1984). *Les Microbes, guerre et paix*. Paris : Métailié.

Le Goff, J.-P. (2002). *Mai 68 : l'héritage impossible*. Paris : La Découverte. (Réédition)

Lecarme, P. (2000). J'ai quatre fois changé de métier. *Cahiers Pédagogiques, janvier 2000, 54è année, numéro 380*.

Leclerc, M., Moreau, A. C. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la Recherche en Éducation, Volume 1*.

Lefèvre, E., Mallet, D. et Vandevoorde, P. (2004). *Le collège et le lycée publics. Le chef d'établissement dans l'institution*. Paris : Berger-levrault. (4ème ed.).

Les Cahiers Pédagogiques. (2000). L'administration tue-t-elle la pédagogie ?. *Les Cahiers pédagogiques, avril 2000, 55è année, numéro 383.*

Levi-Strauss, C. (1962). *Tristes tropiques*. Paris : Union générale d'éditions.

Linhart, D. (dir.) (2008). *Pourquoi travaillons-nous ? Une approche sociologique de la subjectivité au travail.* Paris : Erès édition.

Lochard, Y. et Simonet-Cusset, M. (2003). *L'expert associatif, le savant et le politique*. Paris : Editions Syllepse.

Longhi, G, Longhi, B. et Longhi, V. (2009). *Dictionnaire de l'éducation : pour mieux connaître le système éducatif*. Paris : Vuibert.

Mabileau, A. (dir.). (1993). *A la recherche du local*. Paris : L'Harmattan.

Madelin, A. (1984). *Pour libérer l'école : l'enseignement à la carte*. Paris : Robert Laffont.

Maitron, J. (dir.) (1964). *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français*. Paris : Éd. Ouvrières.

Majone, G. (1996). *La Communauté européenne : un État régulateur*. Paris : Monchrestien.

Mangez, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement, une sociologie du curriculum*. Paris : P.U.F.

Mann, P. (1991). *L'action collective. Mobilisation et organisation des minorités actives*. Paris : Armand Colin.

Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : P.U.F.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie, 155, avril, mai, juin 2006.*

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?. *Sociologie et sociétés, vol. XL, n°1, printemps 2008.*

Maroy, C. et Demailly, L. (2004). Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe quelles convergences?. *Recherches Sociologiques, volume XXXV, numéro 2, 2004.*

Martucelli, D. et De Singly, F. (2009). *Les sociologies de l'individu*. Paris : Armand Colin.

Maruani, M. (1979). *Les syndicats à l'épreuve du féminisme*. Paris: Syros.

Maschino, M. T. (1983). *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*. Paris : Hachette.

Mathieu, L. (2004). *Comment lutter ?*. Paris : Textuel.

Maurer, S. (2001). *Les chômeurs en action, décembre 1997-mars 1998*. Paris : L'Harmattan.

Mc Adam, D., Mc Carthy, J. et Zald, M.N. (dir.). (1996). *Comparative perspective on social movements. Political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings*. Cambridge : Cambridge University Press.

McAdam, D. (1996). *Comparative perspectives on social movements : political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings*. Cambridge ; New York ; Oakleigh : Cambridge university press.

Meirieu, P. (1999). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF éd. (7e éd.)

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : P.U.F.

Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : P.U.F.

Merton, R. K. (1983). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Saint-Pierre-de-Salerne : G. Monfort.

Mialaret, G. (1997). *Le Plan Langevin-Wallon*. Paris : P.U.F.

Milner, J.-C. (1984). *De l'école*. Paris : Le Seuil.

Ministère de l'Education Nationale. (2010). *Personnels du ministère de l'Éducation nationale en 2009-2010*. L'Education Nationale en chiffres.

Ministère de l'Education Nationale. (1975). *La Réforme Haby*. Lyon : Centre régional de recherche et de documentation pédagogiques.

Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (1996). *Les nouveaux enseignants du second degré sortis des instituts universitaires de formation des maîtres en 1993.* Vanves : Direction de l'évaluation et de la prospective.

Mondot, J.-F. (2002). *Journal d'un prof de banlieue*. Paris : J'ai Lu.

Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme – Réformer la pensée*. Paris : Le Seuil.

Mossé, P, et Paradeise, C. (2003). Restructurations de l'hôpital ; recompositions des hôpitaux : réflexions sur un programme*. Revue française des affaires sociales, juillet-septembre 2003, vol. 57, n° 3.*

Mouchard, D. (2009). *Etre représenté, Mobilisation d' « exclus » dans la France des années 1990*. Paris : Economica.

Mouriaux, R. (1992). *Crises du syndicalisme français*. Paris : Montchrestien.

Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique, vol. 50, n° 2*.

Neill, A.-S. (1982). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : F. Maspero.

Olson, M. (1987). *Logiques de l'action collective*. Paris : P.U.F. (2nde édition, 1ère édition 1965).

Palier, B. (2010). *La réforme des systèmes de santé*. Paris : P.U.F. (5e éd. mise à jour).

Pantanella, R. (2000). *Les TPE : vers une autre pédagogie*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1998). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?.* Bruxelles : De Boeck Université.

Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique : l'espace non-poppérien du raisonnement naturel.* Paris : Nathan.

Payet, J.-P. (1997). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les annales de la recherche urbaine, n° 75, 1997.*

Pelletier, G. (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*. Paris : L'Harmattan.

Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation, régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck.

Peneff, J. (1992). *L'hôpital en urgence : étude par observation participante*. Paris : Métailié

Périer, P. (2003), Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000. *Les Dossiers, D.E.P. - Ministère de l'Éducation nationale, no 145.*

Périer, P. (1996). *Les nouveaux enseignants du second degré sortis des instituts universitaires de formation des maîtres en 1993*. Vanves : Direction de l'évaluation et de la prospective.

Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Pespectives, vol XXVI, n°3, septembre 1996*.

Perrenoud, P. (1995). *Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable.* Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Polanyi, K. (1983). *La Grande transformation : aux origines politiques et économiques de notre temps*. Paris : Gallimard.

Popkewitz, T. S. (1991). *Political sociology of educational reform: power, knowledge in teaching, teacher education and research*. London : Teachers college press.

Poupeau, F. et Vanhee, 0. (2003). L'École émancipée. *Revue Agone, 29-30*.

Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris : Armand Colin.

Prost, A. (1997). *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. Paris : Le Seuil. (1ère ed. 1992).

Rault, F. (2008). *Les responsabilités du chef d'établissement scolaire*. Paris : ed. Weka.

Ravon, B. (2000). *L'« échec scolaire ». Histoire d'un problème public*. Paris : In Press.

Raynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue Française de Sociologie, vo 29.*

Rayou, P. (1998). *La Cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan.

Rayou, P. et Van-Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?*. Paris : Bayard.

Rémy, J., Voyé L. et Servais, E. (1978). *Produire ou reproduire. Une sociologie de la vie quotidienne, t. 1*. Bruxelles : Editions Vie Ouvrière.

Rhéaume, J. (2009). La sociologie clinique comme pratique de recherche en institution. Le cas d'un centre de santé et services sociaux. *Sociologie et Sociétés, vol. XLI. 1, printemps 2009.*

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Le Seuil.

Robert, A. (2006). *Miroirs du syndicalisme enseignant*. Paris : Éd. Syllepse.

Rochex, Y. et Roger, J.-L. (1993). Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions : problématiques pour une recherche. *Société française, n° 45, hiver 1992-1993.*

Rosanvallon, P. (1990). *L'Etat en France de 1789 à nos jours*. Paris : Le Seuil.

Rousseau, J.-J. (1762). *Emile, ou de l'Éducation*. Amsterdam : Jean Néaulme. (Edition originale)

Roux-Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Revue Savoirs 2006/2 (n° 11)*.

Roux-Perez, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants. Les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris : Editions Revue EP.S.

Sack, R. (1981). Une typologie des réformes de l'éducation. *Perspectives, 1981, vol. XL, num 1.*

Sainsaulieu. I. (2007). *L'hôpital et ses acteurs : appartenances et égalité*. Paris : Belin.

Scharpf, F. (2000). *Gouverner l'Europe*. Paris : Presses de Sciences po.

Segré, M. (1976). *École, formation, contradictions : de la réforme Berthoin-Fouchet à la réforme Haby*. Paris: Éditions sociales.

Serre, M. (1974). *Hermès III, la traduction*. Paris : Éditions de Minuit.

Siméant, J. (2009). *La grève de la faim*. Paris : Presses de Sciences Po.

Snow, D. A. (1993). *Shakubuku: A Study of the Nichiren Shoshu Buddhist Movement in America, 1960-1975*. New York: Garland.

Sommier, I. (1994). Mai 1968 : sous les pavés d'une page officielle. *Sociétés contemporaines, n°20, 1994.*

Spanou, C. (2003). *Citoyens et administration : les enjeux de l'autonomie et du pluralisme*. Paris : L'Harmattan.

Strauss, A. (1992). *La Trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan.

Tapie-Grime, M., Teisserenc, P. et Chevallier, P. (2003). *Professionnels du territoire : l'espace de professionnalisation des développeurs territoriaux en France*. Besançon : Presses du Centre UNESCO de Besançon.

Teisserenc, P. (1994). Politique de développement local, la mobilisation des acteurs. *Sociétés contemporaines, n°20, 1994.*

Teisserenc, P. (2002). *Les politiques de développement local*. Paris : Économica. (2e éd.).

Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris : Nathan.

Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel, sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte

Thévenot, L., Conein, B. et Dodier, N. (1993). Les objets dans l'action. *Raisons pratiques, n°4, 1993.*

Tilly, C. (1986). *La France conteste : de 1600 à nos jours*. Paris: Fayard.

Tilly, C. (2003). *The politics of collective violence*. Cambridge : Cambridge university press.

Timsit, G. (2004). La régulation, la notion et le phénomène. *Revue française d'administration publique, no 109.*

Toulemonde, B. (dir.). (2009). *Le système éducatif en France*. Paris : La Documentation Française.

Trefault, T. (2000). L'originalité pour se professionnaliser. *Les Cahiers pédagogiques, janvier 2000, n°380.*

Trom, D. et Cefaï, D. (dir.). (2001). *L'action collective. Mobilisation dans des arènes publiques.* Paris : Editions de l'EHESS.

Tyack, D. et Cuban. L. (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge:Harvard University Press.

Van Haecht, A. (2001). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ?. *Education et Société, N1 1998, 2001.*

Van Zanten, A, Plaisance, E. et Sirota. R. (1990). *Les transformations du système éducatif : acteurs et politiques*. Paris : L'Harmattan.

Van Zanten, A. (1988). Les ressources du local : innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires. *Revue française de pédagogie, n° 83, avr.-juin 1988.*

Van Zanten, A. (1990). *L'Ecole et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : P.U.F.

Van Zanten, A. (2004). Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne. *Recherches Sociologiques, volume XXXV, numéro 2, 2004.*

Van Zanten, A. (2008). Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France : du monopole à l'externalisation de l'expertise. *Sociologie et sociétés, vol. XL, n°1, printemps 2008.*

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : P.U.F.

Van Zanten, A. (dir.). (2000). *L'école. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.

Van Zanten, A. (dir.). (2008). *Dictionnaire de l'Education*. Paris : P.U.F.

Van Zanten, A., Grospiron, M.-F., Kherroubi, M. et Robert, A. (2002). *Quand l'école se mobilise : les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue.* Paris : La Dispute.

Vandenbergue, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. *Revue Française de Pédagogie n°75, avril-mai-juin 1986.*

Verger, J. (dir.). (1986). *Histoire des Universités en France*. Toulouse : Privat.

Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon. (1er édition 1922).

Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Pocket. (rééd).

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF éd.

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Comment faire avec les réformes ?. *Les Cahiers pédagogiques, juin 2000, n°385.*

Zay, D. (dir.). (1997). *Enseignants et partenaires de l'école : démarches et instruments pour travailler ensemble*. Paris : De Boeck université. (2e éd.).

# *Annexes*

**Textes de référence pour l'organisation et l'évaluation des TPE ..... 340**

**Détails des entretiens menés pour cette recherche ..... 343**
Profils des acteurs rencontrés ..... 344
Exemples de grilles d'analyse d'entretiens d'enseignants complétées ..... 346
Extraits d'entretiens réalisés auprès d'acteurs institutionnels ..... 373

**Extrait de la base de données d'articles de presse ..... 402**

# Textes de référence pour l'organisation et l'évaluation des TPE

Définition des modalités d'évaluation des TPE au baccalauréat, séries ES, L et S

NOTE DE SERVICE N°2005-174 DU 2-11-2005

Mise en œuvre pédagogique des TPE à compter de l'année scolaire 2005-2006

NOTE DE SERVICE N°2005-166 DU 20-10-2005

TRAVAUX PERSONNELS ENCADRÉS

Définition des modalités d'évaluation des TPE au baccalauréat, séries ES, L et S

NOTE DE SERVICE N°2005-174 DU 2-11-2005 [EXTRAIT]

MEN

---

La présente note de service définit les modalités de l'épreuve anticipée de travaux personnels encadrés (TPE) au baccalauréat des séries ES, L et S, applicables à compter de la session 2006 et passées au titre de la session 2007 de l'examen. Elle annule et remplace les dispositions de la note de service n° 2002-260 du 20 novembre 2002 parue au B.O. n°44 du 28 novembre 2002. Conformément aux dispositions introduites dans l'arrêté du 15 septembre 1993 par l'arrêté du 29 juillet 2005 - B.O. n° 31 du 1er septembre 2005, les travaux personnels encadrés sont pris en compte pour le baccalauréat au titre d'une épreuve orale obligatoire. Cette épreuve concerne tous les élèves des classes de première des séries générales des établissements publics et privés. Elle donne lieu à une note sur 20 points ; seuls sont retenus les points supérieurs à la moyenne de 10 sur 20, affectés d'un coefficient 2.

## Objectifs et critères de l'évaluation

Les "travaux personnels encadrés" sont caractérisés par un travail, en partie collectif dans la majorité des cas, qui va de la conception d'un projet à sa réalisation concrète et à sa présentation orale s'appuyant sur une note synthétique individuelle. Ces groupes n'excéderont pas quatre élèves. Le dispositif d'évaluation est conçu pour tenir compte des spécificités de cet enseignement qui implique au moins deux disciplines et se réfère à un thème national.
Il porte sur les trois grandes composantes du travail personnel encadré :
- la démarche personnelle de l'élève et son investissement au cours de l'élaboration du travail personnel encadré ;
- la réponse à la problématique (production et note synthétique) ;
- la présentation orale du projet et de la production réalisée.
La fiche présentée en annexe 1 fixe les critères de référence pour chacune des composantes de l'évaluation.

## Mode d'évaluation des travaux personnels encadrés

L'évaluation est individuelle ; il revient aux professeurs concernés d'évaluer la contribution individuelle de chaque élève dans le cas d'une production collective.
La notation prend en compte pour chacun des élèves du groupe :
1 - L'évaluation du travail effectué, pour 8 points sur 20. La note, assortie d'appréciations détaillées, est attribuée à chaque élève par les professeurs qui ont suivi les travaux personnels encadrés du groupe d'élèves concerné ; elle correspond à l'évaluation de la démarche personnelle de l'élève et son investissement.
Ces éléments sont portés sur la fiche individuelle de notation du candidat (annexe 2).
2 - Une épreuve orale, pour 12 points sur 20. La note résulte de l'évaluation, par au moins deux professeurs autres que ceux ayant suivi les travaux personnels encadrés des élèves, de la présentation du travail et de la production réalisés. Cette évaluation prend en compte :
- pour 6 points, la production finale proprement dite du travail personnel encadré et une note synthétique, de deux pages maximum, rédigée par chaque élève qui sert à individualiser l'appréciation

;
- pour 6 points, une soutenance orale, d'une durée modulable selon la taille du groupe sur la base de 10 minutes par élève, qui se décompose en deux temps d'égale durée :
. un premier temps au cours duquel le groupe d'élèves (ou l'élève) présente le travail réalisé ;
. un temps d'entretien au cours duquel chaque élève est interrogé sur sa contribution personnelle.
Les appréciations et les propositions de note sont portées sur la fiche individuelle de notation.

Modalités d'organisation de l'épreuve

L'épreuve est organisée sous l'autorité du recteur et se déroule au sein de l'établissement, sous la responsabilité du chef d'établissement, dans le courant du deuxième trimestre de l'année scolaire de première et dans tous les cas avant les vacances de printemps.

La commission d'évaluation

Sur proposition du chef d'établissement, le recteur nomme les examinateurs (membres du jury du baccalauréat ou examinateurs adjoints 1) de l'épreuve des travaux personnels encadrés parmi les professeurs de l'établissement concerné. Les examinateurs devront être choisis en nombre suffisant et relever de disciplines différentes pour assurer l'évaluation de tous les élèves des séries générales de l'établissement, et permettre de couvrir l'ensemble des disciplines concernées par les travaux personnels encadrés.
Les examinateurs sont réunis au sein d'une commission d'évaluation, constituée en début d'année par le chef d'établissement en liaison avec les équipes pédagogiques. Pour les lycées qui n'ont pas un vivier de professeurs évaluateurs suffisant, il est possible d'envisager une commission d'évaluation regroupant plusieurs établissements, notamment d'un même bassin.
La commission d'évaluation assure l'organisation et l'évaluation des travaux personnels encadrés pour l'établissement.
À cet effet, elle arrête, avec le chef d'établissement, le calendrier et les modalités concrètes d'organisation de l'épreuve. Le calendrier de l'évaluation est transmis au recteur.
La commission d'évaluation organise l'épreuve de façon, notamment, à garantir :
1 - que l'évaluation du travail personnel encadré, dans deux de ses composantes, production finale d'une part, et présentation orale d'autre part, ne soit pas effectuée par l'un ou l'autre des professeurs ayant encadré les travaux personnels encadrés des candidats ;
2 - que cette évaluation soit effectuée par des professeurs des disciplines mises en œuvre dans les travaux personnels encadrés.
À l'issue de la présentation orale, la commission d'évaluation transmet les propositions de notes des candidats à la commission d'harmonisation et établit un procès-verbal de la tenue de l'épreuve, signé par le chef d'établissement.
Les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux veilleront au bon déroulement de l'évaluation au sein des établissements.

TRAVAUX PERSONNELS ENCADRÉS

*Mise en œuvre pédagogique des TPE à compter de l'année scolaire 2005-2006*

NOTE DE SERVICE N°2005-166 DU 20-10-2005 [EXTRAIT]

MEN

---

Les TPE sont un enseignement obligatoire en classe de première générale. Ils sont pris en compte au baccalauréat à partir de la session 2007 au titre d'une épreuve obligatoire anticipée passée en 2006 (arrêté du 29 juillet 2005 paru au B.O. n°31 du 1er septembre 2005).

Horaire et organisation générale

Les travaux personnels encadrés permettent aux élèves de :
- réinvestir et renforcer les connaissances et compétences acquises dans les disciplines associées ;
- développer des capacités d'autonomie et d'initiative dans la recherche et l'exploitation de documents.
Les TPE sont inscrits à raison de 2 heures hebdomadaires dans l'emploi du temps des élèves des classes de première des séries ES, L et S. À ces 2 heures-élève correspondent 72 heures-professeur réparties entre les professeurs encadrant cet enseignement.

En série S à dominante “sciences de l’ingénieur”, les TPE sont intégrés dans l’horaire de cette discipline. 36 heures-professeur supplémentaires sont par ailleurs attribuées pour les disciplines associées aux sciences de l’ingénieur.

Durée, déroulement des TPE sur l’année

Il apparaît souhaitable de mettre en place les travaux personnels encadrés dès les premières semaines de la rentrée. Leur déroulement s’étale sur 18 semaines au maximum.
Leur évaluation est à organiser impérativement avant les vacances de printemps.
Le travail collectif des élèves sur une assez longue période est une pratique caractéristique des TPE. C’est pourquoi, sauf cas exceptionnel, les TPE doivent être le fruit d’un travail d’équipe. Si l’effectif de la classe détermine en partie la taille des groupes, l’expérience des TPE réalisés jusqu’à maintenant montre que ce sont généralement les groupes de 3 élèves qui permettent les conditions de travail les plus efficaces.

Disciplines concernées et thèmes

Le principe de base des travaux personnels encadrés est la pluridisciplinarité. Ils doivent donc impliquer au moins deux disciplines dont une discipline caractéristique de la série concernée.
Les thèmes des TPE sont définis nationalement et renouvelés tous les deux ans. Pour l’année scolaire 2005-2006, ces thèmes figurent dans la note de service n° 2004-061 du 27 avril 2004 (B.O n°18 du 6 mai 2004). À partir de ces thèmes nationaux, les professeurs et les élèves déterminent ensemble des sujets.
Les thèmes retenus ont pour objectif de favoriser les relations entre disciplines différentes en lien avec les programmes.

Préparation, production et réalisation des TPE

Plusieurs étapes peuvent être distinguées dans le déroulement des TPE :
- une première phase au cours de laquelle sont définis le sujet et sa problématique ;
- une seconde phase, centrée sur la recherche documentaire ;
- une troisième phase conduit à réaliser une production ( dossier, maquettes, poèmes, une de journal, expérience scientifique, vidéogramme, affiche, représentation théâtrale, pages internet, exposition...) ;
- une quatrième phase, la soutenance, donne lieu à une présentation orale de la réalisation, s’appuyant sur une note synthétique individuelle.

Carnet de bord

Tout au long du déroulement des TPE, la tenue régulière d’un carnet de bord (individuel ou collectif) est particulièrement recommandée. Trace d’un itinéraire personnel, le carnet de bord permet à l’élève (ou au groupe) de noter au fil du temps, le déroulement et les principales étapes du travail. Il garde également la mémoire des documents consultés et leurs références. Témoin de la démarche adoptée, il permet aux professeurs encadrant les TPE de dialoguer avec les élèves en laissant une trace des conseils et précisions apportés.

Encadrement par les professeurs

L’objectif est de veiller à conduire progressivement les élèves vers plus d’autonomie dans la conduite de leur travail. Les professeurs seront particulièrement attentifs lors de la phase préparatoire à aider les élèves à cerner la problématique du sujet.
On veillera à ce que les connaissances et compétences disciplinaires mises en œuvre au cours des TPE soient ancrées dans les programmes.

Responsabilité

Les dispositions de la note de service n° 2001-007 du 8 janvier 2001 (B.O. n° 2 du 11 janvier 2001) qui précisent le rôle des professeurs dans l’encadrement des TPE et la responsabilité du chef d’établissement restent valides.

# Détails des entretiens menés pour cette recherche

***Profils des acteurs rencontrés***

***Exemples de grilles d'analyse d'entretiens d'enseignants complétées***

***Extraits d'entretiens réalisés auprès d'acteurs institutionnels***

# *Profils des acteurs rencontrés*

## *Enseignants :*

| # | pseudonyme | Début enseignement | Statut | Syndicat d'appartenance | Niveau supérieur d'engagement | Etablissement | Discipline enseignée |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| #1 | Sandrine | rentrée 1998 | Certifiée | SGEN-CFDT | Etablissement | Lycée général et collège | Mathématique |
| #2 | Caroline | rentrée 2003 | Certifiée | SGEN-CFDT | Etablissement | Collège* | Espagnol |
| #3 | Louise | rentrée 1988 | Maitre Auxiliaire | SGEN-CFDT | Etablissement | Lycée général | Sciences Economiques et Sociales |
| #4 | Liliane | rentrée 1980 | Agrégée | SNES | Académie | Lycée général | Lettres |
| #5 | Marina | rentrée 1998 | Certifiée | SNES | Etablissement | Collège | Biologie |
| #6 | Brice | rentrée 1996 | Certifié | SNES | Etablissement | Lycée professionnel | Histoire-géographie |
| #7 | Marcelle | rentrée 1980 | Certifiée | SGEN-CFDT | Etablissement | Lycée professionnel | Lettres-histoire |
| #8 | Alain | rentrée 1970 | Certifié | SNES | Académie | Lycée général | Philosophie |
| #9 | Gabou | rentrée 1971 | Certifiée | SNES | Académie | Lycée général | Mathématique |
| #10 | Fanch | rentrée 1996 | Certifié | SGEN-CFDT | Etablissement | Collège | Français |
| #11 | Manou | rentrée 1973 | Certifiée | SNES | Académie | Lycée général | Histoire-géographie |
| #12 | J.F. | rentrée 1973 | Certifié | SGEN-CFDT | Académie | Lycée général | Sciences Economiques et Sociales |
| #13 | Marc | rentrée 1972 | Agrégée | SNES | Académie | Lycée général | Philosophie |
| #14 | Maryse | rentrée 2001 | Agrégée | SNES | Etablissement | Lycée général | Histoire-géographie |

* : les entretiens menés auprès d'enseignants en collège correspondent à la phase exploratoire de notre travail, avant le choix des TPE comme dispositif type.

***Acteurs institutionnels :***

| # | Nom | Profil | Fonctions actuelles ou antérieures |
|---|---|---|---|
| #15 | Denis Paget | Responsable syndical | Professeur de lettres, Institut de recherche de la FSU |
| #16 | Gisèle Jean | Responsable syndical | Directrice de l'IUFM de Poitiers<br>Co-secrétaire général du Snes-FSU jusqu'en août 2006 |
| #17 | Claude Pair | Responsable administratif | Directeur des lycées au Ministère de l'Éducation nationale (1981-1985)<br>Ancien recteur de l'académie de Lille (1989-1993) |
| #18 | Alain Boissinot | Responsable administratif | Recteur de l'académie de Versailles (depuis 2004) |
| #19 | Daniel Mallet | Responsable administratif | Inspecteur général honoraire de l'Education Nationale |
| #20 | Gérard Mamou | Responsable administratif | Inspecteur général de l'Education Nationale |

# *Exemples de grilles d'analyse d'entretiens d'enseignants complétées*

ENTRETIEN # 7 MARCELLE

ENTRETIEN # 13 MARC

ENTRETIEN # 9 GABOU

# GRILLE D'ANALYSE ENTRETIEN
# **ENTRETIEN # 7 MARCELLE**

Paramètres de l'entretien :
L'entretien s'est déroulé à la maison des syndicats de Boulogne (92) au sein de la section académique du SGEN-CFDT.
Durée : 2heures entre 17 et 19h. le lundi 14 février 2005
Nous étions installées côte à côte, presque face à face à une table située dans son bureau.
De nature réservée, se détend progressivement au fur et à mesure de l'entretien.
A la fin de l'entretien, elle va chercher de nombreux documents concernant son syndicat, essentiellement des bulletins d'information destinés aux adhérents et aux sections locales (dans les établissements).
Durant l'entretien, me donne nom de membre du Sgen à contacter.
Me donne numéro de son poste au syndicat, me dit également que je peux l'appeler à son domicile.

## Portrait :

- Parcours enseignant (matière, diplôme, ancienneté, établissements, *etc*.) :

Histoire à Nanterre, concours de journalisme, le rate et travaille pour une radio locale, remplace une amie elle-même remplaçante dans un lycée privé.
**« En faisant se remplacement je me suis aperçu que ça me correspondait mieux »**
Titularisée **« très rapidement** » en 81, passe concours PLP2
Professeur de LP, en Lettres Histoire, au lycée V, les Mureaux depuis 89.
SGEN-CFDT
Enseigne auprès d'élèves en CAP, BEP, pas de bac pro cette année mais elle en a régulièrement.

- Parcours syndical
  - 1ère syndicalisation,

**« Alors en fait c'était au moment des remplacements et c'était la deuxième année parce j'ai fait un remplacement au lycée V. et est née une section du SGEN-CFDT au moment où j'y étais. »**
Participe à la création de la cellule syndicale au sein de son établissement
D'abord par « amitié » Mais également par sensibilité militante
**« Plus par liens amicaux,…mais aussi par intérêt pour la CFDT. »**
**« Et moi j'étais intéressé par la CFTD de toute façon, depuis longtemps. »**
**« on était un petit groupe partageant à peu près les mêmes idées sur l'école, cad avec l'envie de changer l'école, et y'a eu une dizaine de personne, surtout des professeurs de lettre histoire en fait, qui ont crée cette section au lycée V. et à l'époque y'avait que la Cgt et le Snetaa. »**

En début de parcours syndicale, Marcelle dégage deux attentes vis-à-vis du syndicalisme : à la fois une volonté générale/sociétale de « changer les choses » mais également pour des raisons plus purement « syndicales » au sens circonscrites au monde enseignant, et plus précisément à ses conditions d'enseignements personnelles. Marcelle distingue bien ces deux attentes en donnant des exemples précis pour chacune de ces attentes

- Une action pour la cause des femmes pour ce qui relève des attentes sociétales

**« j'ai fait par exemple un projet sur les femmes pour le 8 mars. On a fait toute une journée banalisée avec des films, des interventions,…en plus c'est un lycée majoritairement de garçon, donc on avait aussi envie de bouger un peu les principes machistes. Donc c'est ce type de projet, on a organisé des voyages,…plein de chose pour les rendre beaucoup plus acteurs et chercher d'autres moyens que le cours traditionnel pour essayer de les motiver un peu. »**

- Une action militante qui vise à lutter contre la création de pôles d'enseignement spécifiques sur son territoire d'affectation

**« On a eu aussi des luttes syndicales, purement syndicales. »**

**« il y a eu un projet au lycée, imposé par le rectorat de retirer le tertiaire, tout le tertiaire, et de le transférer dans une annexe à Vernouillet. Ce qui faisait que le lycée de devenait plus polyvalent, il n'y avait plus que de l'industriel, garçon. Là y'avait un peu tertiaire donc y'avait un mélange, c'était polyvalent. Nous on s'est opposé pendant très longtemps, pendant deux ans, à ce projet. On a fait beaucoup de grève, beaucoup de réunions avec les parents, avec le rectorat. Donc le projet a été reculé d'un an, mais de toute façon il y tenait beaucoup parce que c'était l'époque où il fallait faire des pôles, pôle industriel, pôle tertiaire, pôle ceci,… ce qui est bien mais dans une ville comme les Mureaux c'est déjà très marqué comme ville alors recréer un ghetto supplémentaire où il y a que des garçons, que de l'industriel dans une ville comme les Mureaux…forcément ça allait pas attiré beaucoup de monde. »**

La fonction de relais semble une dimension secondaire à sa syndicalisation. Secondaire au moment de l'adhésion et secondaire dans le temps car ce n'est qu'une fois la cellule investie plus largement (au niveau départemental) que cette fonction de relais des problématiques enseignantes devient une des dimensions de l'action syndicale de Marcelle
**« on essaye de jouer le rôle d'intermédiaire. Au départ moi c'était pas ça qui m'a motivé parce que j'avais pas de responsabilité au niveau académique, j'étais juste dans ma section, plutôt motivée par les idées de la Cfdt, au départ, donc très interprofessionnel, et puis…après au niveau des élèves, aimer faire autrement. Voilà »**
**« Et progressivement on est rentré d'abord dans le département puis dans l'académie et après on a eu une vue plus large et effectivement on a un peu ce rôle d'intermédiaire. »**

Au fur et à mesure ses attentes et, surtout, ce que lui apporte d'être syndiquée, son engagement évolue vers une « assistance » quant à sa pratique quotidienne du métier
Dans le discours de Marcelle, être syndiqué c'est avoir une certaine réflexivité sur son métier. Une réflexivité sur les pratiques et la pédagogie :
**« Les personnes qui réfléchissent sont des militants en général, qui réfléchissent j'exagère, qui…les gens qui travaillent aux *cahiers pédagogiques* pour moi c'est des militants, c'est des gens qui ont un militantisme pédagogique. C'est pas juste le cours, bonjour/au revoir, c'est réfléchir à comment déverrouiller certains blocages, comment faire qu'ils soient plus acteurs, comment faire réussir le plus grand nombre, c'est des question qu'on se pose. Et je pense que ça regroupe aussi des questions, enfin des militants syndicaux, sûrement. C'est important pour moi d'être impliqué. […] moi je pense on est plus heureux et on vit mieux son métier si on y réfléchit, du côté pédagogique mais aussi du côté organisationnel, c'est plus intéressant, pour moi. »**

- Niveau d'engagement et responsabilités syndicales éventuelles,

**« je suis élue pour les paritaires, pour les professeurs des LP. Et on en a de plus en plus parce qu'avec la déconcentration du mouvement et la déconcentration de la hors classes, d'un certain nombre d'opérations on est de plus en plus sollicité. Et puis au niveau syndical j'ai fait partie de la commission exécutive de l'UPR, l'UPR c'est l'instance académique du Sgen, donc à ce titre on va voir souvent le recteur, les responsables du rectorat pour faire des propositions justement. Donc là on a vraiment un rôle d'intermédiaire. »**
**« J'ai une décharge pour travailler au syndicat. J'ai 9 heures, ce qui correspond à un mi temps. […] on prend sur notre temps personnel, fatalement.**

Pour Marcelle, la faible implication syndicale des enseignants au sein de l'établissement entretient l'implication de ceux qui militent
**« Le Pb c'est comme on est pas assez nombreux, une fois que vous avez mis un pied quelque part (*rires*) ! Et puis en même temps c'est intéressant, faut pas non plus…je suis pas une victime (*rires*) !**
**« On arrive pas à recruter et il y a de moins en moins de gens intéressé. C'est du bénévolat et beaucoup de travail. »**

Marcelle met en avant une problématique du temps :
**« -Oui, quand je peux pas je dis non. L'interprofessionnel justement ça m'intéresse mais je peux pas. On peut pas faire les deux, on est obligé de limiter. […] »**

- Fonctionnement du syndicat de rattachement (démocratie, intégration, lien aux mouvements sociaux, droit syndical, leadership, *etc*.)

**SGEN-CFDT**

Marcelle reprend le mot d'ordre de son syndicat lorsqu'elle parle de l'impact de son appartenance syndicale dans sa manière d'aborder son métier

« **il y a aussi une réflexion sur comment travailler autrement. […] » »**

- Expérience(s) des TPE
  - Pas de TPE en LP, mais Marcelle fait un parallèle avec le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel

**« le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, on travaille avec un professeur du domaine professionnel sur un dossier, c'est beaucoup plus réductif car c'est dans le domaine professionnel. C'est justement ce qu'on a contesté, on a dit que c'est dommage que cela soit uniquement à caractère professionnel car il y a tout un champ qu'on peut pas explorer, ça devient vite répétitif quoi. […] moi j'insiste pour le faire mais la plupart des collègues ne le font plus. »**

« **En fait…pourquoi ils le font plus ? Parce qu'ils trouvent que c'est un peu répétitif, peut-être qu'ils n'ont pas beaucoup d'imagination non plus…. Et puis il y a toujours pas de réunions imposées où l'on doit réaliser un projet, le proposer. Alors si c'est pas formalisé avec des réunions, un pilotage…ba les gens dans leur coin font ce qu'ils veulent en fait. »**

« **Oui ça sert à ça, travailler la notion de travailler autrement. Je fais quand même les PPCP parce que même si c'est restrictif ça sert aussi à travailler autrement. »**

Par rapport aux changements de pratiques :

Pour Marcelle les résistances sont liées à un modèle de path dépendance entretenu par des soucis de réputation

**« On a tendance à être, pas dans un ronron, mais…comme changer les pratiques, on a toujours peur que ça va changer la réaction de la classe, que ça va changer surtout l'ordre. Mais en fait j'ai remarqué qu'à chaque fois qu'on changeait ça changeait pas du tout l'ordre, au contraire ils aiment ; bon parfois ils râlent mais ils sont prêts à faire tout ce qu'on leur dit, j'ai remarqué. En fait c'est nous qui avons peur de changer, on dit que c'est par rapport aux élèves mais en fait c'est nous. Parce qu'on a peur de ne plus maîtriser, voilà, je pense que c'est le grand souci des profs. […] ils ont peur qu'en changeant ils y aient du bruit à l'extérieur et qu'on dise il y a du bruit dans la classe de madame untelle. Mais nous c'est pas un pb parce qu'il y a déjà du bruit (*rires*) ! mais là on a tellement de travail que ce genre de chose, analyse de pratique, on arrive même plus à le faire.**

## Positionnement dans les espaces social, scolaire et syndical :

- Relations et image du MEN

Non prise en compte de la réalité du terrain, ou alors tardivement

**« les projets sur papier sont toujours très beaux mais ils tiennent pas compte de la réalité du terrain, et nous tous les arguments qu'on avait utilisé contre ce transfert, qui était l'absence de polyvalence, l'absence de mixité fille-garçon qui est aussi très importante, l'absence aussi peut-être de mixité sociale, tous ça on voyait que ça allait crée un ghetto supplémentaire, ce qui c'est passé. Et aujourd'hui ils reprennent les mêmes arguments que nous pour nous dire que le tertiaire va revenir. Donc ça nous fait un peu sourire. »**

Il semble que la logique des propositions gouvernementales (politique) ou institutionnelle (administration) échappe à Marcelle

**« Parfois on est écouté, parfois, parfois non. […] »**

Par rapport à la formation continue

**« Oui j'en avais fait, maintenant j'en fais un peu moins parce que, bon je veux pas être prétentieuse (*rires*) mais j'arrive à un point de ma carrière… ! Mais j'en ai fais beaucoup. J'ai fais donc ce stage avec une équipe de Meirieu qui était à l'Ecole de Sèvres, sur plusieurs années ; j'ai fait un stage d'analyse transactionnelle, sur tous les niveaux, c'était très intéressant ; on a fait aussi des stages d'établissement, justement sur la gestion de la violence, ça a duré assez longtemps, sur plusieurs années. Ce sont des journées, c'était une psychologue qui était venue. Elle venait…elle nous écoutait et puis elle nous faisait un retour sur…c'est analyse des pratiques le terme exact voilà. Et ça je trouve ça très bien parce on a tendance à**

**reproduire beaucoup des mécanismes et quand on décortique justement ce qu'on fait on s'aperçoit que, là on aurait pas dû faire ça, on aurait dû faire autrement. C'est très intéressant. Ça c'était les stages établissements. On demandait au rectorat, on peut formuler un stage d'établissement, on dit ce qu'on veut et on nous envoie un négociateur pour voir exactement nos besoins puis on nous propose un stage en fonction de ça. »**
Ici la formation continue est associée à une pratique militante, et plus particulièrement les militants du Sgen
**« Mais par contre c'est beaucoup des gens syndiqués qui y vont de toute façon, on se retrouve. C'est quasiment que des gens du Sgen. »**
« **Oui, beaucoup. Alors y'en a d'autres, j'exagère un peu, mais sinon c'est quasiment que des gens du Sgen. On se le dit pas mais moi je les connais donc je sais. Je pense que beaucoup c'est pour les mêmes raisons que moi au Sgen dans notre établissement. On se retrouve…et puis peut-être, je sais pas…oui, cette pratique militante. »**

- La vie syndicale/ l'action syndicale

Les réactions enseignantes face aux problèmes rencontrés sont à lire comme un manque d'autres moyens d'action de ces derniers.
Les enseignants ne disposent pas d'instances intermédiaires pour relayer leurs difficultés quotidiennes. Aussi leurs actions se font dans l'urgence, face à un problème. On est dans une situation de réaction à un problème et non de gestion d'une ou de difficultés :
**« A mon avis c'est pour ça qu'il y a des pb, beaucoup de pb. Si on écoutait plus souvent nos propositions, je repense à une autre action qui est le droit de retrait, justement dans les zones difficiles, zones violence, il y a beaucoup de collègues qui exercent leur droit de retrait, et j'ai vu il y a deux jours que c'était contesté par le recteur, sauf que, pourquoi on en arrive là, c'est parce qu'il y a pas d'instance de médiation, y'a pas d'instance de concertation, donc les collègues ils parent au plus pressé, on se réunit pas, on a pas le temps, on fait tout vite, et puis il arrive un moment où on est débordé parce que ça explose de partout. Mais on prend pas le temps de se poser de dire pourquoi telle classe de fonctionne pas, pourquoi tel élève ne fonctionne pas, pourquoi ça va pas,…. Donc voilà après ça explose et puis ça parait plus possible aux collègues d'enseigner et ils n'ont plus que cette possibilité, se mettre en grève ou en droit de retrait. C'est triste mais c'est parce qu'avant y'a rien. Y'a pas de gestion des conflits, y'a rien ! On arrive malheureusement à cette situation. »**

Son rôle au sein du syndicat :
Auprès des enseignants, directement et indirectement
Directement lorsque ces derniers contacte le syndicat
**« Les enseignants évidemment, qui nous appellent. Aussi par Internet maintenant beaucoup. On organise des formations, surtout pédagogiques au départ, pour les nouveaux adhérents, parce que les nouveaux sont surtout préoccupés par la pédagogie, la gestion des élèves,…et puis on leur explique justement les propositions qu'on fait au Sgen, type travailler en équipe, des propositions qui sont pas nouvelles hein mais qui sont toujours pas mises en place (*sourires*). […]**
**Comme les enseignants sont de plus en plus débordés par le travail du quotidien ils ont de moins en moins de temps à consacrer aux syndicats, ce que je comprends aussi. […]**
Indirectement en relayant les informations (mais dans ce cas là ce n'est pas l'ensemble des enseignants qui sont informés mais ceux qui appartiennent à la section locale de l'établissement)
**« On relaye les mots d'ordre de la fédération, on les relaye aux sections. »**
Activité de rédaction
**« Pour rédiger les journaux on a un comité de rédaction, c'est François Salin qui s'en occupe. Moi je fais plutôt des articles du type informations carrière ou information mutation comme je sui élue PLP. Je fais pas des articles de fond. »**

**« Je réponds au téléphone, des gens viennent nous voir, c'est beaucoup pour des questions de carrière. On a des appels de toutes catégories, ça peut être des surveillants, ça peut être des …. Par exemple dans un collège y'a des pb ils ont une réunions avec le recteur et ils nous demandent de venir avec eux »**
**« Du coup on sait à quelle porte il faut frapper, on a une meilleure connaissance du système. »**
**« On répond au téléphone on fait aussi beaucoup par email. On essaye aussi de faire du dev, cad là on a organisé deux, quatre stages et on envoie à tous les néo-titulaires qui nous ont contacté. »**
**« on traite des pb très différents.**

**« On est beaucoup au rectorat, à tel point qu'il y a un gardien qui croyait que je travaillais au rectorat (*rires*) ! »**

Activités de formation au sein du syndicat :
**« Donc c'est surtout ce type de formations, avant on essayait de former aussi les secrétaires de section mais là on commence à avoir du mal parce qu'on est pas assez nombreux au niveau académique et on a pas assez demande. »**
**« on va le reprendre quand on pourra car c'est très important, les secrétaires de section c'est notre foyer principal. C'est lui qui anime, c'est lui qui nous transmet, c'est lui qui…. … »**

L'implication syndicale sert de réassurance collective
Notamment auprès des jeunes enseignants confrontés à une première expérience en ZEP
**« moi ce que je peux apporter c'est pas des conseils mais dire à des collègues qu'on vit la même chose. Y'a une compréhension de la situation, on est pas du tout coupé de la réalité parce que syndiqué, pas du tout, on est aussi enseignant donc on partage exactement les mêmes difficultés qu'eux, on est aussi dans des environnements difficiles, donc ça je pense aussi que ça les rassure, surtout les jeunes. On apporte beaucoup de conseils aux jeunes, sur la mutation, sur les classes, parce qu'ils sont effrayés par le premier poste qu'est en ZEP. Faut les rassurer, leur dire que ça dépend des équipes qui sont en place, de la direction en place,…. C'est pas forcément quelque chose d'invivable. On les rassure, on les met en contact avec des personnes qui y sont déjà. Ça c'est un travail, je pense, qui est important, pour eux. »**

Une réflexion quotidienne qui est médiatisée par l'appartenance au syndicat
Avec une réflexion sur ce qui se passe à la fois dans l'établissement et plus largement dans le monde éducatif (les réformes)
**« Et bien sûr ce qu'on vit en classe ça alimente notre réflexion sur le besoin de réforme, pour les élèves mais aussi pour nous. Parce que là on est dans quelque chose, on sait que ça peut plus fonctionner, et on continue à le faire fonctionner donc c'est difficile. On fait un métier interactif…d'abord le fait que je sois ici, j'apporte beaucoup d'informations dans mon lycée, il y a aussi une réflexion sur comment travailler autrement. […] »**

Les réunions syndicales organisées dans l'établissement sont le premier échelon de remontée
**« Tous les mois on organise une réunion au sein de l'établissement, soit pour projet de réforme soit pour les problèmes qui peuvent se poser ici là dans l'établissement, et puis beaucoup quand il y a des situation justement de violence, où les professeurs n'en peuvent plus, ça permet aussi de préparer la réunion syndicale. Donc on l'utilise de façon assez systématique, pour que ce soit pour syndicale ou pour les élèves, justement parc que ça fonctionne plus,…. «**
« Qui les organise ? Les propose ?
**Ça peut être les collègues, parce qu'ils sont en situation justement de violence et ils sentent que ça va exploser, ça peut être à notre demande en vue d'une grève, ou d'informations syndicales sur les mutations par exemple, de nouveaux projets de loi. »**

Les cas de désaccord avec la ligne défendue par le syndicat
**« On ne fait pas grève demain (*15 février*) par contre. On est pas d'accord avec tout, loin de là mais le contrôle continu n'est pas le point qui nous déplait le plus, au contraire. Sauf que nous ce qu'on craint c'est qu'il n'y ait pas de transferts financiers, c'est ça le pb. Si vous voulez, on corrige normalement en juin les examens, on a plus d'élèves et on est rémunéré. Dans le projet ce serait pas le cas, on a toujours des élèves et on est pas rémunéré. Moi je vois parce que je le fais avec les CAP, en fait on fait passer quand les épreuves ? ba quand on a pas de classe parce qu'on veut pas non plus pénaliser les autres, donc c'est sur notre temps où on est censé préparé notre cours et on est pas payé, donc…(*rires*). Dans ces conditions on est pas favorable, sur le principe même je pense que c'est bien pour les élèves. […] on fait surtout passer l'information sous forme de tracts, où on explique pourquoi on fait grève, ou pas.**

Dans le cas de Marcelle, la règle de solidarité s'applique jusqu'au niveau d'appartenance
**« Bon alors là c'est plus embêtant parce que comme j'ai une responsabilité académique, après on prend une décision académique, une fois qu'on l'a prise, qu'on la voté, moi je ne peux**

**pas me désolidariser de la position académique. Mais bon j'explique à mes collègues, parce qu'il est déjà arrivé sur les retraites il y arrivé qu'il y ai des jours où les sections aient appelés et nous pas, et moi je leur dit je peux pas me désolidariser de ce qui a été voté. Même si j'étais contre, une fois voté ça peut être une minorité. Je me sens quand même liée surtout à la position académique. Comme je fais partie de la commission exécutive je peux pas, enfin… je peux pas aller contre. Comme j'en fais partie et que la décision a été prise avec moi, même si je suis minoritaire je me sens solidaire.**
**« La fédération, moins déjà. Parce que j'ai pas de responsabilité à la fédération. Alors je me rappelle il y a eu toute une série d'actions on était absolument opposé à la fédération, c'était au moment du mouvement des PLP, sous Allègre, pour annualiser le temps de travail. Donc nous on avait une position qui était pas du tout celle de la fédération, on a pas du tout suivi les mots d'ordre de la fédération, au contraire, on a essayé de faire pression pour qu'ils nous suivent nous.**
**[…] mais c'est assez rare. »**
Autre exemple :
**« Donc c'est vrai qu'il y a une distorsion…en même temps je la comprends parce qu'on est pas impliqué de la même façon si on a une responsabilité syndicale ou si on est juste syndiqué de base, syndiqué local,…c'est pas la même implication. On a pas la même vision des choses. Par exemple je connais bien la position des autres syndicats, en général les syndiqués de basent de la connaissent pas. Je sais même pas s'ils lisent les documents syndicaux qu'on leur envoie. »**

Sur les relations entretenues avec les autres cellules syndicales de l'établissement :
Des relations fondées sur une solidarité locale, en lien avec une expérience commune
**« Euh très bonnes. On fait tout en commun. On a besoin les uns des autres localement. On a besoin d'être plusieurs quoi, ça renforce l'action. Y'a une section FSU, où il y a 1 ou 2 personnes je crois, ils sont pas très nombreux, Cgt où ils sont très peu nombreux aussi et puis FO, 1ou 2 personnes aussi. […] on travaille localement ensemble, après on est un peu en opposition sur tel ou tel sujet. Là je vois par exemple, pour les APV (Affection Prioritaire à Valoriser) on est le seul syndicat à demander à ce que tous les établissements, collèges et lycées, fassent partie des APV. Les autres syndicats sont contre ces bonifications pour des établissements ZEP ou violence. Nous on y est favorable, ça été un gros conflit au niveau académique et nationale. Local pas du tout, parce que les gens font pas attention à…pour eux c'est pas ça qui compte, c'est la vie locale, ils s'intéressent pas aux différentes positions en général. Alors moi j'ai essayé de dire aux collègues quand même vous devriez faire pression sur votre direction pour qu'ils évoluent un peu car c'est quand même embêtant qu'on soit tout seul à défendre ce genre de projet alors que tous les collègues qui vivent dans des établissements difficiles seraient vraiment furieux si on leur supprimaient leur bonification, parce que ça correspond à une réalité »**

## Champs discursifs (propres à la mise en place des TPE)

| Les différentes phases des TPE | MEN | SYNDICAT | ETABLISSEMENT | ENSEIGNANT |
|---|---|---|---|---|
| **Annonce des TPE (phase d'expérimentation)** | *[…]* | *[…]* | *[…]* | **« Ça c'est aussi un côté militant de l'enseignant. Je pense que ce côté pédagogique ça a un côté militant. On a envie de toucher tout le monde, tous les élèves, de faire réussir tous les élèves. C'est une autre façon de faire passer les cours et les TPE ça peut être une autre façon. »** |
| **Mise en pratique des TPE (phase de généralisation)** | *[…]* | *[…]* | *[…]* | *[…]* |
| **Suppression partielle des TPE** | *[…]* | **« je peux vous dire ce qu'on est contre leur suppression (*rires*) ! Franchement…apparemment ça plait aux élèves, à tous les enseignants, c'est vraiment une façon, justement, de travailler autrement, sur dossier, il y a beaucoup plus d'implication des élèves, c'est beaucoup plus intéressant. […] »** | *[…]* | Etc |

## Le syndicalisme militant comme ressource

| Problématique de l'enseignant | MEN (positions) et/ou administration de l'établissement | 1) Réponse syndicale | 2) Gestion effective par l'enseignant | Ecart (éventuel) entre 1) et 2) | Gestion de cet écart |
|---|---|---|---|---|---|
| Travailler en équipe (pour échanger sur les pratiques des uns et des autres) « Travailler autrement » | **« a prend du temps, les réunions, parce qu'on a un proviseur qui fait plein de réunions…les convocations en stage, les convocations…les conseils d'administration, on est dans les commissions permanentes, enfin on est un peu partout et finalement on a moins en moins de temps pour mettre en commun, c'est dommage. »** | […] | **« En fait on travaille de moins en moins en commun là, on a trop de tâches. On arrive de moins en moins à mettre en commun. […] »**<br>**« lors on essaye de se voir en dehors du lycée, mais ça aussi c'est difficile, ça devient très difficile. »** | **« Quand on se réuni en dehors du temps de travail, c'est toujours, encore les mêmes. […]**<br>**« on a aussi une direction qui s'intéresse moins au pb »** | Cette attente de travailler en équipe/travailler autrement reste à l'état d'attente sans se concrétiser vraiment |
| Réorientation professionnelle des enseignants | **« rectorat question ressources humaines, zéro. Enfin ils n'ont aucun moyen pour faire vivre ce secteur et n'ont aucune proposition à faire. »** | **« Dans là aussi on peut aider les collègues à se réorienter »** | | | Via des démarches initiées uniquement par le syndicat |
| Ne pas se laisser déborder par les sollicitations syndicales (Disposer de temps pour soit et pour les activités syndicales) | | Demande d'engagement | Manque de temps | Dans les exemples donnés par Marcelle, le militantisme est rarement une ressource mais plutôt une contrainte avec laquelle elle doit composer | Partition entre temps pour soit et temps syndical en refusant des responsabilités plus élevées et réponses aux sollicitations du syndicat de manière informelle (soutien d'enseignants en off) |
| Le travail de terrain est essentiel pour la réussite des actions syndicales | De plus en plus de tâches annexes à l'activité d'enseignement | Volonté de former plus de secrétaire de section à l'action syndicale | Constate le manque de volontaire ce qui la décourage<br>Réitère et encourage l'engagement syndical d'autres qu'elle | Doit pallier entre le manque de temps pour elle et le manque de volontaire | Compréhension obligée, ne peut forcer les collègues |

# GRILLE D'ANALYSE ENTRETIEN
# **ENTRETIEN # 13 MARC**

Paramètres de l'entretien :
Le lundi 4 avril 2005 entre 15h40 et 17H40 soit deux heures.
Entretien s'est déroulé dans l'établissement de l'enquêté (lycée JA, y enseigne depuis 2000), dans une salle de travail réservé aux enseignants jouxtant la salle des professeurs
Forte personnalité, me laisse peu intervenir, cherche sans doute à orienter/plutôt diriger l'entretien.
Me promet coordonnées d'autres enseignants de son syndicat enseignant dans l'établissement. M'avait déjà fourni coordonnées d'autres enseignants l'année dernière.

## Portrait :

- Parcours enseignant (matière, diplôme, ancienneté, établissements, *etc*.)

Enseigne depuis 1972. 6/7 établissements durant carrière
**« le dernier CA par exemple on a discuté du fait que le recteur a décidé de faire en sorte que les bacs technologiques vont aller dans un autre lycée et que nous on va garder le bac d'enseignement général, euh on a discuté de la création des postes, de la fermeture de certains postes, de l'attribution des heures, des grandes orientations du lycée. Bon c'est très consultatif parce que même quand on vote contre, la dotation globalisée le rectorat passe outre… »**
**« donc on peut discuter de la modification du règlement intérieur, comme ça c'est fait il y a quelques années, on propose…concernant le prosélytisme religieux on peut discuter, enfin tous les pbs qui concernent le lycée. C'est une sorte, comme ça, d'émanation, ce qui est important dans le CA c'est que tout le monde est représenté donc les gens de la cantine, les gens du service, l'intendance, le proviseur, le proviseur adjoint, le représentant de la région, de la commune, etc. donc c'est un lieu ouvert parce qu'ensuite on publie le contre rendu. Donc pour répondre à votre question…moi je fais aussi partie de la commission permanente, on examine les documents, ensuite on participe au CA, on vote pour on vote contre tel ou tel point de l'ordre du jour, on élabore les textes et puis ensuite on fait un rapport qui est exposé dans la salle des professeurs, dans la salle des profs il y a différents documents qui ont été exposé, et on continue… »**

- Parcours syndical
  - 1ère syndicalisation,

Avec les débuts dans le métier
**« A l'époque c'était déjà le Snes puis ensuite il y a eu des débats internes, on a rompu donc maintenant c'est le Snes-FSU. »**
De même qu'il a toujours été syndiqué, Marc dit avoir été toujours élu au sein du CA des établissements
**« j'ai toujours été au CA des établissements »**
Dans son discours son adhésion syndicale et son implication dans l'établissement se confondent en termes de motivation
**« élu sur un programme qui est à a fois la reprise des grandes lignes du Snes et une adaptation particulière aux lycées dans lesquels j'étais nommé. J'ai un rôle de coordination, de…donc je défends, enfin j'espère, je pense défendre les collègues, représentés les collègues au sein du CA du lycée. »**

  - Motivations/raisons/attentes vis à vis de cette syndicalisation (au début, maintenant)

Deux types d'attentes chez Marc :
Attentes en matière de défense des intérêts de la profession (à titre global ou pour des cas individuels)
**« oui le syndicalisme c'est ça, c'est à dire oui, l'idée que c'est très important qu'on soit vigilant sur la question des conditions de travail »**
**« Je pense que dans le syndicalisme y'a une question de disponibilité et générosité personnelles, c'est à dire que bon parfois on est amené à défendre un collègue, on est amené à défendre une discipline, à prendre position »**
**« c'est ça le fil rouge de mon action, c'est de ne pas se contenter d'être prof, donc avoir une réflexion sur l'école, avoir une réflexion sur les débouchés que donne le lycée, comme on articule les**

**différents enseignements les uns par rapport aux autres,…j'étais très attentif à la rédaction d'un nouveau programme en philosophie. »**
Des attentes en matière de réflexivité, mais ces réflexions viennent enrichir une pratique qui serait jugée trop routinière sinon
**« qu'on réfléchisse sur son métier, enfin moi je pense que je peux pas me contenter de faire mon boulot, au sens de faire mes cours, corriger mes copies, et puis finalement partir après. »**
**« dès le début j'ai été syndiqué, j'ai toujours eu envie de border mon activité d'enseignant d'autres choses. »**

D'ailleurs la différence entre syndicalisme et militantisme se joue pour Marc sur la volonté de défendre des intérêts plus large
**« souvent la plupart du temps les gens disent, on se syndique justement pour être représenté dans les commissions paritaires, pour être sûr euh que son avancement va bien se passer, c'est vrai que ça existe ça, bon ils peuvent avoir une vision très instrumentale mais à partir du moment où on est militant, ce qui est mon cas, je dirais que c'est pas la préoccupation principale. »**

- Niveau d'engagement et responsabilités syndicales éventuelles,

**« Militant « de base » Snes, membre du CA, élu sur liste Snes. »**
« Bah après vous pouvez devenir secrétaire, après vous pouvez partir…en politique, je veux dire quand on est assez actif, au bout d'un certain temps on nous confie des responsabilités qui peuvent augmenter, donc soit on accepte, soit on accepte pas. Moi j'ai pas accepté, j'ai toujours pensé que c'était suffisant d'être un militant de base, comme on dit. »
**« c'est vivre dans la réalité du métier un engagement qu'est à la fois philosophique et culturel, c'est une posture, par rapport à ce que je disais tout à l'heure, c'est une posture par rapport au travail. Après dès qu'on arrive dans l'institutionnel, bon vous avez des courants, des tractations, faut prendre position, établir des tactiques, bon bah ça, ça me…enfin j'ai pas le courage de le faire non plus, c'est pas une question de vertu hein, c'est que ça m'ennuie (*rires*) ! »**

L'engagement se ressent dans la manière de faire son métier
**« ça passe dans une gestuelle, dans une sensibilité, dans la conversation, c'est quelque chose que…un prof c'est aussi une figure morale pour les élèves, donc la façon qu'il a de parler, de parler avec plus ou moins d'enthousiasme de sa discipline, de sa disponibilité, du fait qu'il s'intéresse pas simplement à son métier et à l'intérêt de sa discipline je crois que les élèves s'en rendent compte »**

L'engagement est présenté comme une valeur personnelle
**« Mais c'est aussi une question de courage personnel. C'est à dire que le milieu enseignant, tout au moins au niveau du discours, est plutôt de gauche, je pense qu'il y a des gens de droite, donc si y'a des gens qui sont soit droite classique, soit l'UMP ou Bayrou ou même du Front National je pense qu'ils ont des difficultés à s'exprimer, ou ils veulent pas prendre la parole, donc y'a un effet de… »**

- Fonctionnement du syndicat de rattachement (démocratie, intégration, lien aux mouvements sociaux, droit syndical, leadership, etc.)

Lycée JA : syndicat majoritaire Snes, sont 35 sur 160 enseignants.
Pas d'autres syndicats représentés au sein du CA de l'établissement (situation particulière ?)
**« mais les autres affichent quand même, vous verrez dans la salle des profs. Donc y'a des gens du Sgen, des gens du Snalc, euh simplement ils n'ont pas, je sais pas, ils n'ont pas la force, ils se sentent pas le courage de se présenter au CA. Mais ils interviennent quand même, ils sont quand même très présents sur le terrain. »**
Donc le Snes est le syndicat institutionnalisé de l'établissement mais pas la seule voie syndicale présente sur le terrain. Les autres points de vue peuvent trouvé des relais de parole, d'expression

- **Expérience(s) des TPE**

**« j'ai fait des TPE, donc c'est la troisième année, donc en TL, Terminale Littéraire, donc ça été sur le thème de la ville, ça été cette année sur l'épopée napoléonienne et les traditions cette année. Donc il y a des gens qui ont fait des TPE sur les quartiers, y'a d'autres gens qui ont fait des TPE sur l'enfant maghrébin, donc…là c'est la dernière année parce que c'est supprimer l'année prochaine en Terminale »**

## Positionnement dans les espaces social, scolaire et syndical :

- Rapport à la profession et inscription de ce rapport dans le militantisme

Dans le discours de Marc, il semble qu'il y ait une part de travail invisible acceptable au delà de laquelle Marc demande une reconnaissance symbolique (sous forme financière)
Le dépassement des 15 ou 18 heures de service est acceptable lorsqu'elle concerne la préparation des cours, la correction des copies, l'accompagnement en sortie (quand il reste rare ou que l'enseignant y trouve un intérêt particulier) et/ou des réunions administratives (conseil de classe, CA)
En dehors de ces tâches, tout travail est jugé supplémentaire et donc susceptible de revendication
Cette part sert de variable d'ajustement ?

**« par exemple il y a des heures dans une discipline on essaye, on demande à ce qu'il y ait création d'un poste, qu'on obtient pas toujours, parce que bon dans la dotation horaire vous avez des heures postes et ce qu'on appelle des heures supp années, c'est évidemment l'intérêt du gestionnaire c'est de ne pas transformer…d'avoir des heures supplémentaires et de pas créer des postes, parce que les heures supplémentaires vous les payer pendant 8 mois de l'année, c'est à dire qu'un enseignant il est payé 12 mois sur 12 mois, donc y'a…cette année il a manqué beaucoup de poste, parce qu'il y a pas de…c'est ça notre principale, c'est à la fois une position qu'on a nous, disons du jugement qu'on peut porter sur l'action gouvernementale et les moyens qu'ils se donnent pour garantir un enseignement de qualité mais c'est un peu le même pb dans les hôpitaux, c'est un peu le même pb dans…c'est un choix d'orientation, c'est à dire vous avez un budget, vous mettez tant d'argent dans les hôpitaux, vous mettez tant d'argent dans l'école, dans les transports, c'est vrai que de ce point de vue…nous on a l'impression qu'à chaque fois qu'on essaye de faire quelque chose on a pas les moyens. Si je sais si je voulais par exemple faire un atelier d'écriture avec des élèves, je pourrais le faire, le proviseur me dirait j'ai pas les moyens de payer l'heure que vous faites. Donc ça veut dire que ça serait du bénévolat, ce qui n'est pas normal ! On peut de temps en temps, déjà on fait beaucoup de chose en dehors de notre temps de travail, quand vous allez faire un voyage pendant votre temps scolaire, avec les élèves, un soir vous allez au théâtre, un samedi après-midi vous allez dans une expo, je vais pas travailler avec les élèves, comme ça. »**
**« Parce que le temps de travail est déjà très important, on travaille quand même beaucoup. Même si, c'est là qu'on se heurte à l'évaluation, les gens disent vous travaillez que 15 heures par semaine, vous travaillez que 18 heures par semaine, si vous voulez vraiment être sérieux, c'est à dire donner des devoirs, préparer vos cours, les semaines sont assez importantes, tout dépend vraiment de…donc y'a un moment où même si on est très généreux, on dit à l'administration vous me payez, qu'est ce que vous voulez que je fasse ? quand on fait des colles on est payé, si vous faites quelque chose avec les élèves, faut que ça soit payé donc on a eu de longues discussions sur qu'est ce que c'est le temps de travail. On travaille 15 heures, on travaille 18 heures, qu'est ce qu'on comprend ? y'a des études qui ont été faites sur le temps…votre mère est, a été enseignante, vous voyez bien…je pense qu'elle passait souvent du temps à corriger ses copies, à préparer ses cours…donc on peut accepter de temps en temps dans la générosité de faire quelque chose. Ça peut se faire dans le cadre d'une animation d'un club, mais tout ce qui relève de la pédagogie on peut pas le prendre sur son temps libre, qui est pas du temps libre je veux dire, parce que… … »**

Rapport à la discipline
**« Bah moi j'aime bien le travail scolaire et aussi le travail extra-scolaire. J'aime bien…je pense qu'il faudrait développer, parallèlement à ce qu'on fait en classe […]**

- Relations et image du MEN

Dans une double logique de réduction du MEN au rectorat et de prégnance du local, les acteurs institutionnels identifiés sont le rectorat et l'administration de l'établissement.
Avec des relations plutôt unilatérales en faveur du rectorat :

**« on parlait tout à l'heure de la dotation horaire déterminée en début d'année par le rectorat, vous avez tant d'heures et il faut rentrer dans l'enveloppe et si vous en demandez plus ou si vous en demandez, enfin ça si vous en demandez moins ils seront très contents, si vous en demandez plus ou si vous proposez une autre façon de répartir les heures, à ce moment là on refuse de vous écoutez, il n'y a pas vraiment d'écoute, parce que le rectorat il applique la politique du gouvernement, si le gouvernement il change en fonction des élections, l'inspection elle veille à ce que les profs soient bien formés, elle prépare les concours, de temps en temps »**

Un manque d'écoute et d'échange que Marc explique par le manque de marge d'action du rectorat
**« on est souvent pris dans un carcan, y'a des rigidité donc le rectorat il applique la politique gouvernementale à l'intérieur d'une enveloppe budgétaire et puis bon l'autre autorité, l'administration du lycée elle applique…elle même n'a pas de marge de jeu »**

Le MEN est une instance très lointaine
**« C'est toujours la question du suivi, on peut très bien faire un projet d'établissement extraordinaire mais si ensuite on vous donne pas les moyens de l'appliquer ça sera lettre morte. Parce qu'on a beaucoup travailler hein ! par exemple le rapport Thelot on s'est réuni deux demies journées, on est allé, on a travaillé plusieurs soirées pour faire des synthèses des réunions qui avaient eu lieu, produire un texte qui faisait 15 pages, on l'a envoyé à la commission de Thélot, la commission Thélot a publié une partie sur le site avec tous les textes qui avaient été élaboré, y'avait un bouquin qui était sorti et le projet Fillon ne tient pas du tout compte (*rires*) ! c'est pour ça ! on est à la fois pris dans une sorte de bonne volonté qui fait que chaque fois qu'on est sollicité on essaye de répondre à la sollicitation et puis d'un autre côté certains collègues sont très désenchantés ou très cyniques parce qu'en fait euh…souvent ce qu'on dit reste lettre morte, bah ça finit dans un dossier. Alors bon moi je me souviens de discussion des différents ministres, y'a eu Bayrou, y'a eu Jospin, y'a eu, comment , le maire de Poitier, Monory,…mois j'ai connu plein de ministres de l'Education Nationale, donc on a…l'autre jour, y'a un moment où on est obligé de jeter des choses, j'en avais, des documents, des centaines pages, des projets des choses qu'on a pu faire, et c'et vrai qu'au bout de (*calcule à mi-voix*)…depuis 1972, c'est à chaque fois qu'il y a eut des réformes on a essayé de produire des réponses et bon finalement souvent les choses se passent en dehors de nous, hein. »**

L'obligation de service public : en tant qu'enseignant Marc se doit d'appliquer les directives relatives à l'exercice de son métier
**« bien sûr on est obligé »**
**« je fais le programme tel qu'il est défini par l'Etat parce que si je faisais autre chose, euh, voilà je pénaliserais les élèves. A partir du moment où la loi a été voté je peux pas m'autoriser à, en plus moi je tiens vraiment, comme à la prunelle de mes yeux, le fait que je manifeste pas en cours mes convictions donc je dis jamais rien sur le gouvernement, sur telle ou telle anecdote de la vie publique »**
L'obligation est une condition d'exercice du métier pour Marc, elle peut aussi devenir une contrainte
**« on est pris dans cette contrainte que parfois on fait des choses avec lesquelles on est pas d'accord. »**

Ce qui génère colère et frustration :
**« On a le sentiment d'avoir été floué, d'être en colère, une très grande colère »**
Colère de ne pas être écouté : « **quand on écoute pas on est en colère. C'est pour ça qu'il y a des gens dans la rue hein. On fait des pétitions, il y a des gens dans la rue »**

- Le regard et l'expérience des différentes mesures émanant du MEN (leur calendrier, leur contenu et leurs objectifs)

Le CA apparaît comme le médium qui articule la politique gouvernementale avec son application sur le terrain
**« Oui alors là c'est autre chose effectivement sur la question de la latitude qu'on a par rapport...y'a les deux, la latitude qu'on a par rapport à un texte de loi, puisque le texte de loi définit toujours des orientations qui relèvent d'une stratégie gouvernementale et qui met en jeu de valeurs, des choix, bon par rapport à la représentation qu'on a de l'école, et dans CA ou un conseil d'enseignant là c'est des questions extrêmement complexes qui portent sur le temps de**

**travail, qui portent sur la répartition du service, justement c'est pas toujours évident d'arriver à articuler les idées qui sont universelles et évidemment la réalité sur le terrain, dans le lycée. Ça on y parvient que dans la mesure où justement on est très présent sur le terrain, c'est pour ça qu'on est plusieurs parce que chacun a une perception, par exemple au niveau de ce qu'on appelle la dotation horaire, c'est évident que moi je vois comment ça marche dans ma discipline parce que je sais le nombre d'heures d'enseignement dans ma discipline, si on dédouble, si on dédouble pas, je demande à différents coordinateurs, en anglais en sciences naturelles,…de me faire des fiches pour que j'ai les idées claires, donc quand je suis au CA j'ai sous les yeux les différents mémos que m'ont préparé les collègues. Donc on passe à la fois d'un débat très, très abstraits et souvent les grèves se font sur la laïcité ou le chômage et au niveau du CA, la coordination, c'est uniquement concret. »**

Les difficultés rencontrées dans la mise en place d'innovation proviennent du manque de suivi budgétaire
**« En fait souvent dans l'Education Nationale, les initiatives pédagogiques se heurtent à la question des moyens. »**
**« à partir du moment où on a choisi l'orientation de l'enseignement qui concerne la plus grand nombre bah je trouve que nécessairement il faut injecter de l'argent dans les initiatives qu'on nous promet. […] Ce qui manque c'est que ça coûte trop cher, on peut pas indéfiniment augmenter l'enveloppe consacrée à l'Education Nationale, mais bon…à partir du moment où vous avez des élèves, il faut bien qu'il y ait un encadrement, il faut former les gens, faut les payer, c'est toujours la même question. »**

Marc reproche le manque de vision global du MEN dans son travail de réformes successives
**« en plus ce qui me paraît grave c'est que sur la question de l'éducation, chaque ministre veut faire une réforme donc on passe un peu, c'est un travail de Pénélope, on fait des trucs ça marche et puis l'autre ministre qui vient décide que c'est pas intéressant, alors que sur l'Education Nationale à mon avis faudrait tout reprendre, faudrait partir de la maternelle et puis voilà, faire une réforme que serait programmée sur 10 ans, sur 15 ans, on penserait... Là y'a un ministre qui vient qui fait une réforme du collègue, un autre une réforme du lycée,… »**
**« Une réflexion sur les disciplines, sur la façon d'enseigner les disciplines, sur les épreuves, »**
Avec une mise en place de réforme qui lui semble hiératique
**« en fait les ministres, parfois ils ont des idées qui ont été élaborées par quelques uns, ils les appliquent et puis bon ça marche ou ça marche pas, si le milieu est complètement hostile on recule ou on passe en force, c'est pas une façon de travailler. »**

Là aussi les relations sont unilatérales (comme pour le rectorat) : les enseignants (volontaires) envoient leurs textes, propositions et pas de retours. Pas de retours directs en fait car le retour c'est sous la forme d'une réforme (qui ne comprend pas toujours, même peu souvent, le contenu de leurs propositions)
**« C'est vrai que dans la dernière période on a…sur la dernière période le moins qu'on puisse dire c'est que, ce gouvernement ci tient pas du tout compte…parce que le projet Fillon il a été refusé par la commission des programmes, les parents d'élèves l'ont refusé, les représentants des profs l'ont refusé, euh…le débat à l'Assemblée Nationale a été escamoté, le projet est passé, donc voilà à la rentrée prochaine on va appliquer la nouvelle loi qui tient pas du tout compte de ce qu'on a pu dire. »**

- La vie syndicale/ l'action syndical

**« le syndicat c'est l'expérience concrète, par rapport à un type d'interrogations qu'on peut avoir sur son métier, sur sa place dans la société. »**
**le terrain, c'est-à-dire l'établissement et les échanges avec les collègues, est pour Marc le rôle premier du militant syndical**
**« le rôle de quelqu'un qui est dans le syndicat et qui a des responsabilités c'est d'être très, très présent sur le terrain c'est à dire de discuter avec les collègues, est-ce qu'ils ont des pbs peut-être individuels qui concernent la discipline, tel ou tel remarque qu'on peut faire sur la vie dans l'établissement. »**
Notamment pour la défense des collègues
**« les gens ont besoin d'être défendu, ont besoin d'être défendu sur la question des nominations, sur le mouvement, parfois c'est très, très**

**arbitraire, les parents, les élèves se comportent beaucoup comme des usagers donc si un collègue est malade, si un collègue est absent, si un collègue a un passage à vide, donc souvent on est appelé à défendre les collègues. »**

Personnification des représentants syndicaux
**« les gens ils individualisent puisqu'ils ont voté pour les gens qui étaient sur la liste donc en général quand on voit les panneaux du Snes, si les gens voient les responsables. »**

Même problème de disponibilité et de volonté de prendre du temps pour le recrutement et faire vivre la section syndicale
**« Oui motivées et puis si on a un bon emploi du temps, si les emplois du temps, si on a du temps, si on du temps parce qu'on se réunit deux fois par trimestre donc 5, 6 réunions dans l'année. »**
**« je crois que c'est à l'image du militantisme actuel, les partis politiques n'ont plus de militants, les syndicats ont peu de militants, il y a eu une désyndicalisation que j'explique à la fois pas des raisons de…les gens s'intéressent pas nécessairement à ces question là mais aussi que les gens sont très, très accaparés par leur vie,…voilà, l'accès à la propriété, l'endettement, bon la difficulté de faire garder les enfants, etc. parce que c'est bon à partir du moment où vous avez une action il faut avoir le temps, vous le prenez ou vous le prenez pas donc moi j'ai toujours pu prendre parce que je...j'ai vécu avec quelqu'un qui a pu le comprendre, moi j'avais une certaine facilité de le faire, mais…passer des soirées, rester plus longtemps au lycée pour discuter de ça, tout le monde ne peut pas se le permettre. »**

Cas de désaccord avec la ligne défendue par la fédération
**« Le CA bon euh soit individuellement on agit, enfin à partir du moment où on est représentant on ne défend pas toujours la position du Snes. La position du Snes c'est un cadre mais on peut très bien se trouver en désaccord sur les positions qui ont été adopté pas le Snes, donc avoir une position locale. »**
Les désaccords ont peu d'impacts, dans un sens comme dans l'autre
**« Bah il se passe rien, le Snes entérine que ses militants de base, comme on dit, ne sont pas d'accord avec le choix qu'a fait leur direction. »**

Les relations avec les instances plus hautes passent par Internet ; en fait il s'agit surtout d'un enregistrement des points de vue respectifs, plus qu'un échange
**« Bah on remonte d'abord aux instances au niveau académique puis au niveau national, il y a une section…les différents niveaux. Donc les gens on les appelle, y'a courrier, bon maintenant ça marche beaucoup avec Internet. Ça marche dans les deux sens, la direction nationale par la presse, par les documents qu'elle nous fournit nous fait connaître sa position, nous on discute avec les collègues, bon parfois on est en accord, parfois on est en désaccord et quand on est en désaccord, ça repart dans l'autre sens, ça marche dans les deux sens. »**

Recherche d'une position médiane en cas de conflits au sein de l'établissement
**« la grande difficulté souvent, c'est vrai dans tous les milieux, c'est d'avoir une vision qui soit, pas universelle mais qui soit générale. C'est parce que souvent les biologistes pensent à la biologie, les mathématiciens pensent aux mathématiques, les philosophes à la philosophie,…donc moi ce que j'aimerais, enfin ce que j'essaye de faire c'est qu'on mette tout à plat et qu'on essaye de trouver quelque chose qui aille à la fois dans le sens de la transmission de savoir et puis aussi l'intérêt des élèves »**
« j'essaye un peu de trouver des médiations et des positions communes, enfin j'ai horreur, ce que je condamne le plus c'est les attitudes individualistes, chacun essaye de trouver une bonne solution pour lui, c'est à dire avoir un bonne emploi du temps, avoir de bonnes classes, et puis ne pas être embarrassé. »
**Se défend également de corporatisme et d'individualisme, deux positions qu'il condamne**
**« j'essaye un peu de trouver des médiations et des positions communes, enfin j'ai horreur, ce que je condamne le plus c'est les attitudes individualistes, chacun essaye de trouver une bonne solution pour lui, c'est à dire avoir un bonne emploi du temps, avoir de bonnes classes, et puis ne pas être embarrassé. »**

➔ comme chez Marcelle où ce qui prime c'est son engagement local, tous semblent avoir intériorisés la prégnance du local dans l'organisation scolaire (une prégnance en bien comme en mal d'ailleurs)

**« quand on est en désaccord entre nous, euh comme je le disais tout à l'heure, on lave notre linge sale et puis voilà, on prend une position. Donc quand on sent qu'on est dans une position qui risque d'être dangereuse parce que là on va pas pouvoir agir, donc on lave notre linge sale en famille et puis on détermine une position commune, donc là effectivement si je suis mis en minorité au niveau local, je vais pas tirer dans les pattes des collègues, j'applique la décision qui a été prise. »**

A nouveau, comme Marcelle, la limite du désaccord affiché c'est l'établissement

La prégnance du local

**« Les syndicats c'est…finalement la position du syndicat c'est la concentration des forces de l'ensemble des syndiqués, puisque par exemple aujourd'hui on reproche aux syndicats de ne pas faire des mouvements plus durs, des grèves qui durent plus longtemps, mais je vois que quand on propose des actions comme par exemple la grève des notes ou des actions qui s'inscriraient dans la durée, les gens sont contre, donc…… »**

Et dans son discours revient toujours sur l'établissement

**« mais le syndicat c'est les mains dans le cambouis, c'est à dire comment faire pour que dans le lycée on arrive à avoir tant de Terminales, quelle orientation on va choisir, donc d'une certaine façon c'est l'épreuve du réel. Le syndicat c'est l'épreuve du réel alors que la politique c'est encore l'utopie, le projet de société, et c'est pour ça que le fait que la population, la population de l'élève a changé, la population des enseignants a changé,… »**

**« je pense qu'on ne peut négocier que quand on a un rapport de force favorable »**

**« souvent les manifestations dans les journées de grèves bon c'est par rapport à un débat national et au niveau de l'établissement c'est toujours par rapport à l'exercice du métier.**

Les priorités de l'action syndicales ont évolué : Désormais les questions matérielles sont devenues en enjeu de lutte syndicale

Chez Marc cette évolution est liée au renouvellement du corps enseignant. Celui-ci se compose désormais d'une génération ayant bénéficié de la massification scolaire et de l'accès au diplôme et n'a plus de l'enseignement une vision en terme de carrière réservée à une élite mais comme une voie professionnelle possible suite à leurs études ou encore comme un passage vers une autre carrière (là il faut bien parler d'image de la profession enseignante car dans les faits l'enseignement n'était pas une carrière d'élite, ou alors seulement pour certaines classes sociales et les cas de réorientation professionnelle restent rares)

**« Oui je pense que la question matérielle…avant on se battait pour des programmes, on se battait pour l'école laïque, on se battait pour…et maintenant on se bat beaucoup sur des questions de temps de travail, même sur des questions de…des questions de salaire, on l'a vu ces jours-ci justement, les collègues sont très préoccupés du fait que les salaires, en terme de pouvoir d'achat, et c'est bien. Parce que le fait de ne pas s'en préoccupé fait que d'une certaine façon on a été floué, parce qu'on s'est pas…regardez sur la questions des retraites enfin bon...quand on a commencé à travailler on avait pas du tout l'intention de cotiser c'était même pas un pb qu'on se posait quoi, alors que les jeunes collègues savent bien que c'est un pb donc eux commencent à cotiser donc ils ont ce genre de préoccupation. Je trouve que ça recadre un peu le métier euh…pendant longtemps les profs se sont perçus comme étant des êtres exceptionnels, ce qu'on nous expliquait quand on avait réussi les concours, qu'on faisait partie d'une élite, et les collègues, les jeunes collègues sont à la fois très respectueux des diplômes et des concours mais ils ont aussi la tête sur les épaules donc ils sont très attentifs aux nominations, à la question des mouvements, à la question des salaires, à la question des conditions de travail, aussi de la protection qu'on attend qu'on attend pas de l'administration si on a des pb avec les élèves et des choses comme ça, ils sont plus concrets. Donc le syndicat est plus concret. »**

**« et une chose que je trouve assez intéressante c'est que y'a souvent des gens qui viennent d'autres ministères ou des gens qui sont arrivés plus tardivement au métier d'enseignant. Parce qu'avant bon on était bon à l'école, on était bon élève on faisait des études et c'était tout à fait naturellement qu'on arrivait à être prof donc on était des produits de l'école. Alors que maintenant bon c'est pas toujours le cas, c'est pas toujours très bien vécu d'ailleurs, des collègues qui sont très nostalgiques de l'époque antérieure, même des gens de gauche. »**

➔ vers le concret sans pour autant éluder les combats de société

**« Non pas remplacé, c'est les deux, oui y'a un équilibre à mon avis, parce qu'on discute encore des pbs de sociétés, des pbs de discipline, l'école, la laïcité avec l'affaire du voile,…ces débats on les a toujours entre nous, mais on oublie pas non plus les conditions matérielles d'existence, pour moi c'est un progrès, parce que nous on avait, bah je sais pas, dans les années 70, début 80 faudra retrouver, c'était vraiment le monde des idées quoi. »**

Marc revient sur l'évolution du syndicalisme
**« il y a le fait que le syndicalisme a changé, à partir du moment où la gauche a été au pouvoir, c'est à dire qu'avant 81 c'était un discours qui était très, très dans l'utopie, une sorte de …à partir du moment où la gauche a été au pouvoir et que dans bien des sens l'utopie a été fracassé, euh il y a eu une nécessaire, comment dire, prise de conscience des syndiqués qui ont…[…] je crois que l'évolution c'est qu'on a pas renoncé aux grands principes mais on a été, disons, on a tellement, euh…on s'interroge vraiment sur l'échec des années pendant lesquelles la gauche a été au pouvoir qui fait que souvent on a dû se battre contre des gens dont nous pensions qu'ils allaient nous représenter. Les combats contre Allègre ont quand même été une très grande démystification, donc maintenant on est peut-être moins dans l'utopie et plus dans le concret, sans renoncer évidemment à une éthique, qui est pas simplement juste réformiste non plus, c'est pas évident de concilier les deux. Et c'est un constat, c'est un travail qui se fait naturellement, chacun réfléchit, mais ça c'est plutôt une réflexion politique, à la société qu'il souhaite, […] »**

Utilisation de l'heure syndicale
Sur la base d'un noyau dur de moins d'une dizaine de personnes
**« moi je fais partie du noyau dur, le noyau dur dans le lycée c'est 6, 7 personnes. Des gens qui vont voir la chef d'établissement quand y'a un pb concernant une discipline, donc qui font partie des délégations rectorales quand on a besoin de négocier une ouverture de classe, là sur la question de la perte des bacs technologiques on a fait une délégation syndicale, etc. avec les parents. »**

L'action syndicale se concentre sur des questions précises, type fermeture/ouverture de classes, dotation horaire etc

**« Oui c'est très quotidien, là ces derniers temps on discutait est ce qu'il y aura une autre Seconde ? Combien il y aura de Terminales ES ? Est-ce qu'on accepte de perdre les deux classes de bac technologique ? donc là on a toujours les mains dans le moteur, on peut pas…ce qui nous incite justement à, ce qu'on disait tout à l'heure, plus de réalisme parce que voilà…si on se contentait de clamer comme ça des principes finalement on arriverait pas à obtenir quoi que ce soit donc on obtient quelque chose en envoyant des délégations syndicales au rectorat, finalement le projet semble verrouillé mais bon ça peut se retourner…enfin moi j'ai vu souvent des retournements spectaculaires de situation, même on part en juin avec certaines données et puis finalement pendant l'été ça change, parce qu'on essaye d'aller le plus loin possible. C'est pour ça qu'on essaye de pousser au maximum l'action, voilà parfois on gagne parfois on perd. »**
**« les idées sont généreuses mais utopiques, justement c'est l'expérience du réel, c'est à dire qu'au delà des principes, faut voir comment ça fonctionne, »**

Apport d'être syndiqué ?
Un accès facilité à l'information

- une information précise, voire même un accès à une information « cachée »

**« D'abord le fait d'être syndiqué c'est aussi la possibilité qu'on a d'avoir une information qu'on aurait pas si on était pas…parce que vous avez une presse, vous lisez les journaux de qualité on ne voit pas nécessairement quelle loi a été voté au Parlement donc c'est vrai que le syndicat vous donne une perception globale qu'un citoyen ordinaire n'a pas, ça c'est assez excitant, parce qu'on voit comment fonctionne l'institution et puis on a une connaissance concrète des textes et puis souvent on voit les choses que les autres ne voient pas, parfois c'est une circulaire qui est parue pendant les vacances, c'est un bout de loi, l'article tant, bon évidemment rare sont ceux qui vont lire le journal officiel et puis suivre le débat à l'Assemblée Nationale. Ça c'est un grand plaisir des réunions, c'est de discuter entre nous de tel aspect, bon par exemple, jeudi dernier on préparait la manifestation de samedi, on avait un document qui était bien fait ou on montrait vrai-faux ce que dit la loi, nous ce qu'on entend à la**

**radio, ce que dit le gouvernement, ce qui relève de l'opinion et ensuite bon vous aviez à chaque fois le texte tact-tac-tac, article tant, ça c'est faux, ça c'est vrai, et voilà on a passé, bon par exemple sur cette question des dédoublements et la possibilité pour le chef d'établissement…y'a plein de collègues qui sont resté incrédules, enfin qui…parce qu'ils sont assez optimistes, ils se sont dit oui c'est une idée en l'air, le gouvernement va pas le faire. Donc voilà on leur a dit (*sourires*) non maintenant c'est dans les textes, voilà c'est…y'a plus rien à faire c'est voté, ça été voté à l'Assemblée Nationale, ça été voté au Sénat, donc à la rentrée prochaine si un collègue est malade vous allez devoir le remplacer. Donc la réaction c'était (*rires*) un peu estomaqué ! ça c'est très enrichissant parce que…on fait on le voit pas puis…puis bon vous avez des dossiers sur l'enseignement en Allemagne, su l'enseignement en Italie, sur ce qui se fait…ce qui fait qu'on est pas franco-français, donc on se rend compte qu'il y a des spécificités, y'a des choses bien chez nous, bon ça se fait autrement dans un autre pays, alors est-ce qu'on va accepter ? est-ce qu'on va pas accepter dans la construction européenne tel modèle éducatif. Enfin moi je trouve qu'au niveau des connaissances et intellectuellement le fait d'être syndiqué c'est très excitant, c'est porteur d'une connaissance en tout cas. Parce que même un bon lecteur du Monde, finalement il a pas la connaissance. »**

Cet accès privilégié donne une certaine supériorité à Marc par rapport au « **citoyen ordinaire** », comme un retour sous forme de reconnaissance suite aux sacrifices supposés par son engagement syndical

- Accès à des informations pratiques de première main

**« Dans la presse syndicale vous avez à la fois des connaissances pratiques, quand se réunit, pour le mouvement et la DE de telle date à telle date, quand se réunit la commission en Lettres, etc. donc y'a plein de renseignements pratiques, comment calculer les points, donc ça c'est très utile, c'est pas du tout à négliger c'est très concret, »**

**« D'ailleurs souvent quand les collègues ont des difficultés par rapport à une mutation ou par rapport à une question qui touche à leur service, est-ce qu'ils doivent accepter ? est-ce qu'ils ont droit de refuser ? donc le représentant syndical joue un rôle important dans un établissement parce qu'on est capable, on a maintenant des logiciels, on a des banques de données, le site du syndicat, donc on a tout de suite, ou autrement on les a téléphone, mais maintenant c'est encore plus facile. Ça c'est plutôt bien »**

**« souvent on me pose des questions auxquelles j'ai pas de réponse, je sais que je vais pouvoir trouver assez vite la réponse donc je vais pouvoir aider les gens à résoudre une difficulté qu'ils rencontrent, ou peut-être ne pas pouvoir les aider si…si rien…si y'a pas de solution juridique, je peux rien faire. Ça participe de ce que, ce qu'on disait tout à l'heure, de cette expérience du réel quoi. »**

- **Champs discursifs (propres à la mise en place des TPE)**

| Les différentes phases des TPE | MEN | SYNDICAT | ETABLISSEMENT | ENSEIGNANT |
|---|---|---|---|---|
| **Annonce des TPE (phase d'expérimentation)** | *[…]* | *[…]* | « au début les profs étaient plutôt hostiles aux TPE, y'a même eu une levée de boucliers » | **« au début j'étais, et nous étions, j'étais plutôt hostile parce que je pensais que ça allait favoriser les élèves qui avait un ordinateur à la maison, que les parents allaient les aider, que ça allait dans le sens de favoriser les élèves qui ont déjà… »** |
| **Mise en pratique des TPE (phase de généralisation)** | *[…]* | *[…]* | | **« en fait non puisque pour l'essentiel les élèves travaillent au CDI, on a aussi des ordinateurs, on a une bibliothèque »**<br>**« on travaillait avec les élèves, on faisait autre chose que ce qu'on fait en cours et c'est plutôt une expérience positive. »**<br>**« au bout du compte on s'y est mis, les élèves s'y sont mis et ça a plutôt bien fonctionné pour certains élèves, moins bien pour d'autres, enfin on a dû réviser notre jugement »**<br>**« Ah moi je pense que c'était l'occasion de faire un travail justement non scolaire, donc c'était une sorte de, pour les élèves qui travaillaient bien c'était aussi, de choisir un sujet, une autre façon d'envisager le rapport pédagogique, une prise d'autonomie »**<br>**« Si les élèves étaient bien informés ils étaient relativement tenables, si ils étaient mal informés à ce moment là ça devenait du copier-coller ou de la compilation, donc ça m'a beaucoup appris »**<br>**« Chaque fois que vous faites quelque chose avec les élèves faut qu'il y ait une reconnaissance, au niveau d'un travail qui est fourni, l'exposition de ce travail, voire une note qui lui permet d'acquérir des points, ça si vous rendez les…les TPE c'étaient très valorisant pour les élèves, parce qu'un élève, c'est ce que je disais tout à l'heure, un élève qui avait bien travaillé, il pouvait avoir 18, donc il gagnait déjà pas mal de point. »** |
| **Suppression partielle des TPE** | **« c'est une question de coût parce que les TPE ont les a supprimé pour injecter les heures à l'enseignement des langues »** | *[…]* | *[…]* | « Non, continuer les TPE d'abord ça reviendrait gratuitement en quelque sorte et puis si ça débouche pas sur une reconnaissance du travail par les élèves…parce que ça valorisait les élèves qui travaillaient. Parce qu'en fait c'était assez clair les élèves qui avaient travailler ils avaient une bonne note, ceux qui travaillaient pas ils avaient une mauvaise note, c'était assez simple à évaluer, puis c'était amusant…non, non on continue, on est pas (*rires*), on a pas abandonner mais comme on est face à un mur…ça veut pas dire qu'on renonce. On va voir ce qui va se passer. » |

## Le syndicalisme militant comme ressource

| Problématique de l'enseignant | MEN | 1) Réponse syndicale | 2) Gestion effective par l'enseignant | Ecart (éventuel) entre 1) et 2) | Gestion de cet écart |
|---|---|---|---|---|---|
| Obtenir une bonne représentativité de tous et de tous les points de vue au sein de l'établissement | […] | Donne sont point de vue (en accord ou désaccord avec le point de vue de la section local) | S'aligne sur le point de vue de la section, lui-même influencé d'abord par la situation locale **« j'essaye d'avoir une position raisonnable, c'est à dire de dépasser les intérêts particuliers, donc de trouver quelque chose qui va dans le sens du collectif »** | L'intérêt général défendu par la fédération ne sert pas toujours l'établissement | **Privilégie l'obtention du consensus localement sur la défense de grands principes et pour avoir plus de poids** « A partir du moment où on a fixé une position on essaye d'avoir une position cohérente par rapport à l'administration, par rapport au rectorat. » |
| Garder une certaine autonomie de pensée | […] | Ligne défendue par le syndicat au niveau fédéral | **« c'est pas une question de que dit le syndicat et ensuite je vais appliquer la ligne du syndicat, non. J'ai toujours été très, très libre vis à vis des institutions. »** | **« Enfin bon quand j'étais en désaccord je l'ai dit, je n'ai pas fait ce qu'on me demandait de faire et ça ne c'est jamais trahi par des exclusions ni par des anathèmes ou alors…mais parce que je n'ai jamais eu non plus la volonté d'être dans l'appareil du syndicat »** | **« je reste un militant de base, au niveau local quoi. »** |
| Dépasser les intérêts particuliers | […] | Propose un mot d'ordre général | Obtention d'un consensus au niveau local | Le consensus obtenu et le mot d'ordre général ne s'accordent pas toujours | Simple remontée du désaccord, privilégier le consensus local |

## Le syndicalisme militant comme ressource [SUITE]

| Problématique de l'enseignant | MEN | 1) Réponse syndicale | 2) Gestion effective par l'enseignant | Ecart (éventuel) entre 1) et 2) | Gestion de cet écart |
|---|---|---|---|---|---|
| Respecter les instances tout en restant raccord avec son idée du service publique d'enseignement (exemple de l'exclusion d'élèves voilées) | Décisions s'imposent à tous (le voile est interdit dans les établissements scolaires) | | Débat et application de la décision gouvernementale (exclusion des élèves mais cours par correspondance) | Les élèves doivent légalement être exclus mais Marc regrette l'exclusion d'élèves dont il a la mission d'enseignement | Application des ordres gouvernementaux avec une adaptation locale en off/de manière informelle sous forme de cours par correspondance bénévoles *(mais donc forcément fragile ?)* |
| Renouveler la pratique du métier au-delà de l'obligation de scolarisation (ne plus faire de la scolarisation uniquement une contrainte pour les élèves) | Projets porteurs mais pas les moyens de les réaliser | Revendications pas toujours suivi | Pratique conforme aux indications officielles | Tension entre son ambition personnelle et le découragement quant au manque de soutien du MEN | Découragement et frustration |

# GRILLE D'ANALYSE ENTRETIEN
# **ENTRETIEN # 9 GABOU**

Paramètres de l'entretien :
Le mercredi 18 mai entre 9h et 10h25 (soit 1h25)
Rendez-vous avait été donné dans la salle des profs, se présente spontanément à mon arrivée
Dans son établissement, dans une salle prévue pour rencontre parents-profs
Nous étions assises à coté l'une de l'autre
Personnalité extravertie, très vive et chaleureuse
Dans la première partie de l'entretien cherche à se positionner en enseignante engagée et femme humaniste. Par conséquent son discours a une teneur idéologique parfois peu personnelle. Au fur et à mesure ses propos se font plus personnels, voire personnels (me parle de son ex-mari). Aussi parle plus concrètement de ce qui se passe dans sa classe. Fait également preuve d'un véritable souci d'honnêteté, preuve de sa confiance à mon égard.

## **Portrait :**

- Parcours enseignant (matière, diplôme, ancienneté, établissements, etc.)

**Professeur de mathématiques**
**Enseignante depuis 1971.**
**Toujours lycée JA (avant cité scolaire Debussy)**
**Toutes les classes (filière/niveau) de lycée**

- Parcours syndical

Syndicalisation parallèle à l'entrée de carrière
**« Dès le début, dès le début, quand j'ai commencé, je pense, très vite, la première année. Je suis au Snes et j'ai pas souvenir de n'y avoir pas été (*rires*).**

L'engagement syndical correspond à une continuité de son engagement politique pour Gabou
**« j'ai toujours eu une activité politique à l'extérieur, et puis j'ai toujours pensé qu'on ne peut pas changer les choses tout seul, même si on peut faire des choses tout seul pour soit, et même pour les autres,…j'ai toujours cru dans l'action syndicale »**

Le choix du Snes s'impose à Gabou
**« je voyais pas où aller ailleurs qu'au Snes, c'était presque naturel pour moi. »**
Au début ce choix s'impose presque par défaut : parce qu'elle ne se reconnaît pas dans les autres syndicats, que certains syndicats ne sont pas représentés dans l'établissement et parce que son entourage proche (amis et maris) sont eux-mêmes syndiqués au Snes
**« Disons que pour dire les choses de façon un peu caricaturale, bon qu'est ce qui y comme syndicats…y'a le Snalc mais qu'est plus particulièrement marqués à droite, c'est pas tout à fait ma façon de penser, le Sgen c'est un peu le courant réformiste et c'est vrai qu'il a toujours été assez peu représenté dans les établissements où j'étais mais…mais ça correspondait pas vraiment à la ligne politique que j'avais et que je continue d'avoir. C'est vrai qu'à la limite je me suis pas posé de questions, le premier syndicat auquel j'ai adhéré c'était le Snes, point (*en insistant sur le mot*). Je pense qu'au début quand on interroge…on connaît pas toutes les familles de syndicats, je les connaissais pas en tous cas. Dès le départ j'avais le sentiment que la vie syndicale c'est important, je crois c'est essentiel du fait qu'on avait…et puis j'avais fait des expériences (…….) donc j'avais entendu parler (……)**
**Je suis à peu près sûre que j'avais déjà discuté de ce genre de problème avec des collègues, ne serait ce qu'avec mon ex mari que je fréquentais à l'époque et je pense que dans les gens qu'on fréquentait c'était évident qu'une fois prof… (*sourires*) c'était évident qu'on allait se syndiquer, point. Je pense qu'à l'époque ça n'allait pas plus loin, voilà. »**
C'est progressivement que la ligne du Snes est appropriée par Gabou et qu'elle fait sien l'engagement syndical

**« Disons qu'en plus c'est une politique éducative qui me convient. »**
**« je crois que j'ai appris à apprécier l'action syndicale parce que c'était pas tout à fait naturel chez moi. »**

- Niveau d'engagement et responsabilités syndicales éventuelles,

Secrétaire de section syndicale (et membre du CA, élue Snes)
**Alors depuis une dizaine d'année je suis représentant locale. C'est-à-dire que je suis, c'est un grand mot de dire que je suis secrétaire du Snes parc qu'il y a pas vraiment une élection formelle et tout, mais je fais partie des gens qui animent la section syndicale au niveau local. »**
Ce travail « animation » de la section au niveau local consiste en des tâches de type administratif (trésorier, cotisations, organisation de réunion)
**« Jusqu'à l'année dernière je m'occupais aussi de la trésorerie, ce qui n'est pas un très gros boulot, ça consiste à récupérer les cotisations des collègues pour les envoyer au rectorat. »**
**« C'est prendre l'initiative de faire les invitations pour une réunion…euh…d'ailleurs quelque fois, ce sont des collègues qui, heureusement, disent ça serait bien de faire une réunion. »**

L'historicité de son engagement syndicale au sein de l'établissement fait de Gabou une figure connue
**« Mais ça a l'avantage de…on a une vue globale, on connaît les syndiqués, on connaît bien les noms et tout. »**
**« C'est vrai que depuis le temps que je suis dans l'établissement, en cas de problème les gens ont tendance à venir me voir, pas que moi, mais c'est vrai que je fais partie des gens qu'on vient voir, par tradition un petit peu et puis parce que, ba peut-être parce qu'ils se sont rendu compte que quand y'a un problème je m'en occupe quoi…disons que c'est peut-être une attitude…militante…je crois que…je suis pas que ça, mais je crois que je suis une militante engagée. Ça veut dire que quand je dis que je vais faire quelque chose, en général je le fais, […] »**

Evolution de son engagement, Gabou proche de la retraite : prépare la suite e formant de jeunes collègues et en entretenant un rapport plus distancié avec les actions syndicales
**« plus jeune c'est vrai que j'en ai fais plus, et puis maintenant j'ai décidé que quand ça m'embêtais j'irais plus, faut faire que des choses complètes y'a que ces choses là qu'on fait vraiment bien. »**

## Positionnement dans les espaces social, scolaire et syndical :

Sur l'appartenance au corps de fonctionnaire : une ressource pour avoir une action militante
**« Si vous voulez c'est des choses que j'entends mais que je n'accepte pas. C'est vrai que j'ai cette habitude et en plus, vous faites cette enquête auprès d'enseignants, c'est-à-dire de fonctionnaires, j'ai tendance à dire que si j'avais travailler dans le privé je me serais fait virer régulièrement, j'aurais peut être mis de l'eau dans mon vin, mais…on peut pas nous virer ! Alors je vois pas pourquoi je ne dirai pas quelque chose quand je l'ai à dire ! »**

Rapport au militantisme :
Le fait d'appartenir à un acteur collectif (le syndicalisme) est un poids/une force pour l'action
**« Alors est-ce qu'être militant c'est aussi croire en une action collective ? Je suis persuadé qu'on peut…bien sûre on peut discuter tous seuls de certaines choses mais quand il s'agit justement de réagir par rapport aux grands problèmes de l'Education Nationale je pense que c'est important d'être ensemble, dans une action collective, j'en suis persuadée. »**
**« à la période de la réforme des retraites il y avait des préavis de grèves pour tous les jours, puis il y avait des collègues qui étaient en grève illimitée donc qui avaient proposé un préavis de grève pour toute la période, pour que personne ne soit dans l'illégalité, donc j'ai pas fait grève tous les jours là, non. Après ça dépend aussi de la mobilisation locale, c'est pas la même chose de faire grève toute seul que tout un bahut, ça aide personne sauf soi-même, personne ne le sait, pas même les élèves, c'est absurde. »**

Ne blâme pas le syndicalisme utilitaire car elle en connaît les limites :
**« Alors il y a aussi l'effet pervers des collègues qui pensent que le syndicat est tout puissant, c'est absolument pas le cas. Par exemple sur le cas des mutations, c'est sûr que si on envoie une fiche syndicale au commissaire paritaire qui s'occupe du cas présent sera exactement quels sont les voeux qu'on a et sera à même de défendre le cas, mais c'est pas lui qui va créer le poste. Je veux dire s'il y a pas de poste ouvert dans telle académie, ou si on n'a pas le nombre de points pour passer dans l'académie bah on passera pas. Alors parfois les collègues disent « oui… » mais je leur dit « c'est pas moi qui créer le poste ma belle ! ». Par contre quand il y a des erreurs de barème là le représentant est là pour dire qu'il y a des erreurs de barème et contrôler que ça se passe bien et pour essayer d'arranger les problèmes. »**

- Relations et image du MEN

Les problèmes ou questions d'organisations réglés localement (c'est-à-dire à l'échelle du lycée) sont de deux ordres :

  - Ils concernent soit des problématiques localement contextualités (pb des places de parking insuffisantes par exemple)

**« Et puis il peut y avoir des problèmes tout bêtes de parking, des choses très pratiques et ponctuelles dont on parle avec l'administration, on demande un RV et on dit on a tel ou tel pb, qui peuvent d'ailleurs être très souvent résolus assez simplement et d'autres qui ne sont jamais résolu, type le parking. »**

  - Soit l'application locale de problématique générale (la répartition des heurs pour conserver les options dans le cadre de la DHG)

« **Je vois par exemple avec la Dotation Horaire Globale, la DHG, bah les deux traversaient. Le problème général c'est qu'on a pas assez de temps, on a pas autant d'heures qu'on voudrait et puis le problème local, à ce moment là c'est que vue les heures qu'on a qu'est-ce qu'il faut essayer de sauvegarder au maximum. C'est pas la même chose dans tous les établissements, par exemple nous on est un établissement où il y a pas mal d'options et c'est vrai qu'on essaye un maximum de sauvegarder ces options, parce que ça donne un éventail de possibilité aux élèves et puis il y a quand même des postes qui sont en jeu et ça c'est des problèmes un peu locaux dans le cadre de l'établissement. »**
**« Alors les pb nationaux ce n'est pas nous qui allons les régler, mais on en discute. »**

Toujours constat de l'écart entre vision exprimée dans l'établissement et contenu des réformes
**« à l'occasion de la grande discussion nationale (*Le grand débat*) on a eu 3 débats intéressantes au sein de l'établissement. Tout le monde ne s'est pas senti concerné, même des collègues à l'intérieur du syndicat. Ba parce que les gens disaient oui ce débat on sait pas ce qu'ils vont en faire…et c'est le cas, la réforme était pas du tout représentative de ce qu'on voulait, bon. »**
« **on pensait que c'était essentiel de la faire, sans illusion sur ce qu'il allait en ressortir (*sourires*) »**

**« on est en général plus intéressé pas les pb, le fait de se syndiquer ça veut dire « ça m'intéresse »**

Tension entre l'adhésion aux valeurs portées par l'institution scolaire et les intérêts défendus par le syndicat
**« qu'à l'époque y'avait encore ce qui n'existe plus, des maxima d'effectif par classe. Alors je sais pas ce qui c'était passé, on était toutes les seconde à des 30, 35 par classe, on avait une élève qui était arrivé en cours d'année et moi je l'avais accepté et on était 36 et elle m'a engueulée « tu te rends compte (*prénom de l'enquêtée*) ! » et je lui ais dit « oui, on se fait toujours avoir nous les profs parce que même si (*sourires*)… » mais oui ! Je vous le dit tout de suite, même sur les grands principes on se fait avoir parce qu'il faut donner les mêmes chances de réussite aux élèves et les élèves faut bien les mettre quelque part et quand on m'a dit « écoutez dans votre classe il y a toutes les options qui va, vous voulez le prendre ? » bah…pff…on dit pas non, et j'ai eu tord sûrement, d'un point de vu purement syndicaliste. »**

- La vie syndicale

Les moteurs de son action syndicale
La défense du service publique d'éducation

- Sous la forme de la protection du statut fonctionnaire et des conditions de travail

**« tous ce qui est, je dirais, attaque au service public, attaque au service public, en tant que catégorie, et dans l'atteinte au service, je fais rentrer l'attaque au statut des fonctionnaires, je m'explique : ce n'est pas une question de corporatisme mais c'est lié à l'emploi, je trouve ça scandaleux qu'on emploie de plus en plus dans l'éducation nationale des gens vacataires, qui n'ont que 200 heures, c'est scandaleux d'un point de vue de principe, c'est scandaleux pour les élèves qui peuvent avoir 4 profs dans la même année, au boit de 200 heures ce jeune qu'on a employé on a pas le droit de l'employer plus parce qu'on devrait lui donner des indemnité…enfin ! donc toutes les grandes attaques au service public d'éducation, et là y'a pleins de choses qui rentrent dedans… »**

- En défendant une vision plus globale, c'est-à-dire sous forme de projet à long terme qui sert les élèves-citoyens

**« et puis alors tout est lié, tout ce qui me semble être une...un danger pour…une vrai politique de…d'éducation des élèves, de…euh…tout ce qui met en danger tout…l'égalité qu'on pourrait attendre de l'école, donc tous les moyens qu'on sabre de tous les côté, dans les classes on supprime…ça peut aussi tenir compte des programmes, parce que c'est vrai que quand on, quand on sacrifie certaines sections, par exemple les sections techniques, dont on sait qu'elles pourraient aider beaucoup l'élève, on les sacrifie, à terme la gabegie ! Moi ça me…les élèves sont pas des <u>cobayes</u> ! Faut une vision d'ensemble, pour qu'ils réussissent quoi, leur vie, leur…enfin la sensation d'un gâchis, qu'on fait un gâchis des gamins, mais tous ça c'est très lié. »**

- **Champs discursifs (propres à la mise en place des TPE)**

| Les différentes phases des TPE | MEN | SYNDICAT | ETABLISSEMENT | ENSEIGNANT |
|---|---|---|---|---|
| **Annonce des TPE (phase d'expérimentation )** | *[…]* | *[…]* | *[…]* | **Alors j'en ai demandé…alors pour faire court, au début, et ça c'est très, très typique des réformes et des aménagements etc., au début on était un certain nombre de collègues et j'étais parmi cela, à <u>râler</u> contre les TPE, mais pour une raison toute bête c'est qu'avec les TPE, en maths, on nous a enlevé des heures. Donc une heure de moins avec un programme équivalent alors on râlait. Et puis au milieu de tout ça c'était c'est un gadget, on nous embête,…et on avait pas tord, et puis avec mon expérience je me disais ça va être qu'ils vont nous piquer des heures et après ils vont les supprimer, c'est la première chose que je me suis dite moi, ils vont les créer puis les supprimer, bon. Donc on râle. »**<br>**« y'a l'histoire du chat échaudés qui craint l'eau froide, on a tellement fait le coup, de créer quelque chose nouveau, c'est magnifique et pouf on nous le supprime après, entre temps on nous supprime des postes…bah raz le bol, je veux dire, on a toujours le sentiment que c'est un peu pour faire de l'économie tout ça. Alors même si c'est pas vrai, on est un petit peu réticent, c'est vrai qu'on est réticent, mais…malheureusement l'expérience prouve que c'est souvent le cas »** |
| **Mise en pratique des TPE (phase de généralisation)** | *[…]* | *[…]* | *[…]* | **Et puis après les collègues qui ont commencé à en faire on dit « ah c'est pas inintéressant, etc.… » et moi j'ai eu une expérience de TP. Bon dans une classe de très bons élèves, des élèves très doués, très intéressés par tous, avec deux collègues, on était trois, moi j'avais qu'une demi-classe en TPE mais j'assurais quand même l'enseignement, des collègues avec qui on s'est bien entendues et ça a été formidable (*sourires*) ! elles m'ont dit, elles, qu'elles en avaient fait l'année dernière dans une autre classe, Première S les deux, avec des élèves plus faibles et que franchement ça n'avait pas été aussi intéressant, cette année on s'est éclatée quoi ! on a pris du temps, franchement, les élèves ont fait des dossiers formidables, on a passé du temps mais avec plaisir, donc on s'est bien éclaté, je me suis dit, c'est pas mal les TPE quand même…** |
| **Suppression partielle des TPE** | *[…]* | *[…]* | *[…]* | **l'année d'après évidemment, on nous les a supprimé, donc ça c'est typique des changements, que ça soit des réformes ou les programmes, au début les profs on râlent un peu, mais pas parce qu'on est des profs, comme on entend dire quelques fois, des profs réacs et tout, c'est parce que quand on bouleverse les habitudes on râle un peu, parce qu'en plus très souvent ça se fait au détriment d'autres choses, là les TPE on nous a pris dans nos heures, ça pas été fait en plus, alors on comprend bien que les élèves ne peuvent pas avoir 40 heures, bon…** |

## Le syndicalisme militant comme ressource

| Problématique de l'enseignant | 1) Réponse syndicale | 2) Gestion effective par l'enseignant | Ecart (éventuel) entre 1) et 2) | Gestion de cet écart |
|---|---|---|---|---|
| Continué la politique dans le champ éducatif | Offre un cadre militant (sous forme d'idées et de logistique) | Engagement et militantisme local | Cadre parfois trop contraignant (réunions fréquentes et longues, dispositifs administratifs compliqués) pour des démarches que Gabou voudrait plus improvisées et fougueuses | Limite sa participation dans les instances syndicales pour privilégier une action de terrain plus directe (avec des rv avec l'administration) |

# *Extraits d'entretiens réalisés auprès d'acteurs institutionnels*

EXTRAITS DE L'ENTRETIEN # 16 - GISELE JEAN

EXTRAITS DE L'ENTRETIEN # 17 – CLAUDE PAIR

EXTRAITS DE L'ENTRETIEN # 18 – ALAIN BOISSINOT

## EXTRAITS DE L'ENTRETIEN # 16 - GISELE JEAN

*(Début de l'entretien enregistré)*

« [Présentation du sujet de la thèse et de l'objet de l'entretien]

Pour commencer ce que je vous propose c'est de retracer votre parcours, votre engagement syndical,… pour voir un peu, resituer…

**[…]**

**Oui, alors j'étais, je suis enseignante, je suis PRAG SES, donc jusqu'à, euh, depuis cette année ; j'ai de 83 à…l'année dernière donc, j'ai enseigné en lycée, essentiellement en lycée rural à [ ?][...] dans la Viennes, donc en Sciences Economiques et Sociales. Donc j'étais enseignante de lycée, j'étais responsable euh de l'association de spécialistes, j'étais présidente de l'association de spécialiste de sciences économiques et sociales, toujours contestataire…[sourires], du côté, euh, justement là j'ai un exemple là de TPE j'étais à ce moment là responsable, nous on était pour la réforme des TPE, bon. En même temps j'étais aussi responsable syndicale à un niveau moyen, c'est-à-dire commissions paritaires, voilà. Et responsable locale du Snes et puis, euh, j'ai arrêté ma responsabilité nationale, euh, de l'association et euh on m'a proposé donc d'aller au secrétariat national du Snes, voilà, en…98, c'était le moment où Allègre, euh, c'était au moment de la réforme Allègre qu'on avait beaucoup contestée, beaucoup, beaucoup…et on a gagné une fois de plus, on régresse…Et après l'année suivante, donc je suis entrée à euh, comme responsable nationale du Snes sur les questions pédagogiques, voilà. Et donc dans les questions pédagogiques, je m'occupais plutôt des contenus disciplinaires, des programmes, donc de toutes les réformes des programmes avec un versant alors très institutionnalisé mais très intéressant du point de vue de la sociologie de l'organisation. C'est-à-dire qu'au Snes, on a euh, une organisation par discipline, chaque discipline a un groupe disciplinaire qui travaille sur les contenus disciplinaires, sur les pratiques disciplinaires, on a quelque chose qui chapeaute le tout qui s'appelle l'observatoire avec un site, un observatoire des disciplines qui fait des colloques, des choses comme ça, bon qui réfléchit sur les pratiques. Et puis dans le même temps, ça nous permet de nourrir en amont toute une réflexion sur justement les contenus et les pratiques vis-à-vis du Ministère, c'est-à-dire qu'on était aussi très régulièrement joint par le ministère sur quelque réforme que ce soit, que ce soit sur la nouvelle techno, qu'on ait pas à se battre pour avoir… Et puis, la plupart des responsables de bureau, on travaillait disons à... Et quand il y a une réforme qui se met, qui se pointait on va dire, en dehors de la réunion institutionnelle avec le ministre ou son cabinet, on a beaucoup travaillé à chaque fois avec les euh, jusqu'à la dernière période, la période Ferry, [grande inspiration] la période Ferry, puis Fillon, puis euh, la toute dernière de Robien c'est quand même assez mortelle dans le genre euh, réflexion, bon. D'abord parce que c'était quand même, largement des incompétents, mais en même temps, il n'y avait pas une once de dialogue, de reconnaissance, ni de travail collectif en fait c'est, euh, c'est une vraie catastrophe… Donc ça met l'essentiel du travail de préparation de dossier très très en amont de réflexions, puis ensuite un travail de euh, on travaille au regard de suivi de dossier, de rendre compte des inspections générales, euh, voilà… Du côté « institutionnel » entre guillemets et puis, transformation des textes pied à pied qui assure une différente commission sur l'éducation institutionnelle, ça s'appellent les … et puis, le CSE où, par exemple même en tirant sur le socle, on a obtenu des modifications assez conséquentes…Donc euh, bon voilà, ça c'est l'essentiel je dirais du travail, euh, militant institutionnel, voilà. Et puis après, j'ai arrêté l'année dernière, euh, d'être secrétaire générale et de m'occuper du Snes, parce que j'ai pris la direction de l'institut IUFM, à Poitiers, j'ai changé mon travail, je dirais… [sourires]. Et euh, donc là, j'ai aussi changé de syndicat, parce que là je suis au Snesup et là, je tenais une réunion d'information au Snesup, et je suis donc directrice en libre antenne, site second mi-temps, bon, de la CFDM, et donc je m'occupe de coordonner tout ce qui est, euh, rallié autour des professeurs des écoles, et puis, euh, que l'EST 6m10], voilà, je travaille, voilà…**

[…]

D'accord, mais, alors moi, je me demandais, comment vous est venu votre engagement syndical, mais au quotidien, parce que…

**Vous voulez dire dans la classe ?**

Oui, mais pas seulement dans la classe, dans la salle des profs, enfin concrètement…

**Concrètement, je vais dire, dans un établissement scolaire, euh, dans un établissement scolaire, quand on est…syndiqué, ou qu'on a un responsable syndical, on gère beaucoup, euh, tout les problèmes, euh, alors, soit, effectivement on alerte sur les futures réformes, sur ce qui se met en place, c'est des explications je pense…, la question de la protection sociale des retraites, bah on gère ça à la réunion de fond, des explications, de comment ça fonctionne, donc, le pouvoir d'achat, les gens comprennent très bien comment ça fonctionne, il y a pas besoin d'explication. Sur le reste, euh, par exemple, par rapport au CPU qui vous intéresse, euh, on a fait pas mal de réunion pour montrer en quoi, les, les premiers textes, pouvaient poser problèmes, c'était [7m45] retirer les horaires à partir des disciplines, et qui étaient pas compensés par d'autres disciplines forcément, et donc, que certains collègues allaient avoir, en particulier en langues vivantes, à une diminution horaire conséquente, et que quand ils s'en apercevraient ça serait sans doute trop tard, on pourrait être d'accord avec le principe des TPE, on pouvait ne pas être d'accord avec la façon dont ça, ça se mettait en place, et ça c'est parfois complexe, parce que le message qui passe, c'est quand même « Ah! On s'est trompé avec les TPE », et t'as beau expliquer que toi, c'est ce que tu pratiques depuis des années avec tes collègues qui font des créneaux horaires, toi t'as gardé tes horaires. Là, il faut expliquer que non seulement t'es pour, mais t'es pour travailler comme ça, mais pour de nouveaux horaires, pas des horaires qui sont enlevés à telles ou telles disciplines, je vais pas dire au hasard, mais d'une certaine façon… Bon, il y a ça, d'une certaine façon, il y a, euh, il y a le travail au quotidien, ça je pense que c'est plus important, y'a le travail au conseil d'administration, sur euh, les postes qu'ils sont supprimé, sur euh, les, les, les choix qui sont fait de matières avec les classes…Je pense qu'on a vraiment des choix, on a vraiment des choix sur les établissements et si personne est là pour dire, bah voilà, plutôt que de mettre de l'argent pour le soutien de ceci, si on, on choisissait tel ou tel type de projet, etc…c'est quand même assez important, bon. Moi, j'ai eu différents types de chefs établissement, ceux qui s'intéressaient aux élèves, à l'élaboration des élèves et tout, enfin vraiment, j'ai trouvé ce type de projet intéressant, et puis, inversement, il y en a eu d'autres qui étaient pour les statistiques, les machins, etc, et là, c'est quand même, très, très, très, euh, conflictuel assez souvent. Et puis, il y a la question de l'arbitrage [ 9m05], euh, à l'intérieur des établissements, puis, ne serait ce que mon état d'établissement rural, tous les ans, le, le rectorat demandait des postes à rendre, parce il y avait le président . Et là, dans ce cas là, on fait très, très attention, c'est-à-dire que, euh, on vous dit, machin part à la retraite, on rend son poste, d'accord ? Sur le moment, c'est pas un problème humain, donc, on vous en parle pas. Et puis, machin qui part du collège va pouvoir avoir un poste de lycée, bon, tout le monde est content. Mais en réalité, on va avoir plus d'élèves au collège parce que la, c'est le collègue qui n'a rien vu venir, qui va dire : « Ah bah, attend, moi, cette année, j'en ai 30 par classe en 5ème », on lui dit, mais puisqu'on a rendu ce poste, et que ta collègue est passée en lycée, ah bah c'est clair qu'il y a des élèves, donc si on alerte pas en amont sur toutes ces explications, elles sont pas comprises la plupart du temps.**

[…]

Donc, il y a aussi mettre à jour les enjeux et …

**Mettre à jour les enjeux, c'est-à-dire, les retravailler avec les gens, et puis souvent faire de l'humain, c'est-à-dire des explications euh, euh… Parfois, parfois les réactions sont très, très violentes, en particulier, je pense aux, aux tensions avec les parents des neutres qui…, qui disent, euh, voilà, il y a plus de prof de, d'allemand, ben, donc ils font une lettre en disant que c'est inadmissible, il y a plus de prof d'allemand, bah le prof d'allemand il est en congé maladie pas remplacé, donc notre travail, c'est d'expliquer aux parents que le chef d'établissement n'est pas mauvais, qu'il n'y a plus de remplaçants, que comme on doit virer des postes, bah il**

**y a plus de remplaçants donc on va aller choisir une allemande qui connaît rien, qui viendra dans la classe, parce qu'elle habite à côté de l'établissement, qu'on va la payer tripette et pas la former. Donc, euh, ça, ça c'est un travail lourd quand même, parce que euh…Et en même temps indispensable pour que ça puisse continuer de fonctionner, sinon les parents qu'est ce qu'ils font, si on leurs donne pas d'explications, bah, ils vont gueuler contre les profs absents, ils vont expliquer, il vont pas voir immédiatement que c'est parce qu'il y a pas de postes…**

Donc, ça se joue sur là auprès des parents, mais par exemple, par rapport à l'administration dans l'établissement…

**Alors c'est plus lent, plus long…, alors, aujourd'hui vous avez du voir si vous avez commencé les entretiens, il y a le chef d'établissement, qui vient d'une part, de la sur responsabilité qu'on leur octroie, d'une part, hein, et puis aussi, il font le tampon entre toutes les réformes imposées, les injonctions, et puis, ce que les collègues décident de faire ou pas, et, bon, là, il y a quand même une marge de liberté, à mon avis, qui me semble encore très, très intéressante.**

[…]

Et quand même, les profs, ils ont quoi comme marge de manœuvre ?

**Ba surtout de souder, se passer des informations, puis c'est là, au syndicat, qu'on peut jouer ce rôle là, c'est-à-dire, ce rôle de réunions régulières, euh, de, on échange vraiment les informations, euh, et non pas, chacun dans son coin essaye de se débrouiller, euh, et négocie pour lui-même encore…**

[…] C'est-à-dire ?

**Bah, c'est-à-dire que, ça, ça suppose que les personnes aient du temps, qui aient la compétences, qu'ils aillent aux stages syndicaux pour se former, que, ils soient en capacité de décrypter, euh, bah…, les éléments, euh, des barèmes, des, des « Pourquoi on donne ce genre de poste à nous ? », euh, qu'ils soient en capacité ensuite, de, de voir, euh, si c'est justifié par rapport aux autres, de trouver des arguments de pressions, donc on fait une argumentation derrière, je pense par exemple, à une suppression de poste de pions. Ça suppose que vous sachiez [17m30] comment sont repartis sur les autres, les, euh…, les autres collèges, ou les autres lycées, et donc [ ?] en bas, deuxièmement demander un rendez-vous au recteur, pour avoir rendez-vous avec le recteur, il faut avoir rendez-vous avec les parents, avec les parents et puis un ensemble des élèves, bon, il faut faire avec le Conseil d'administration, etc, etc…, Donc faire monter à, à la fois une action, et avoir tous les arguments techniques en même temps, quoi. Donc, c'est un vrai travail professionnel, non ? Ça s'improvise pas, parce qu'après on va se retrouver en, en rectorat, en face de la personne qui aura géré notre dossier, et qui aura elle, tous les arguments, si on a pas tous les contres arguments, parce qu'on connaît parfaitement le dossier qu'elle a dans la main, en fait, on est sûr de se faire pincer. Et c'est pareil, à tous les niveaux, c'est-à-dire, au niveau du Ministère c'est pareil. Ils vont vous dire : « On laisse là le choix [18m10] dans la découverte professionnelle, parce que, euh, les élèves ne connaissent rien aux métiers, mais ça sera tel type d'enseignant… » mais on sait très bien que c'est pas le cas. Et…, bon, si on a pas nous même en tête, tous les éléments, qui, quoi, comment, combien d'heures, etc, combien ça représente, on est, … il, il faut tous les éléments de l'argumentation, hein, à mon avis c'est ça le travail syndical.**

[…]

Et parfois sur d'autres sujets, sur des sujets plus globaux, des sujets…

**Ba dans un établissement, ça peut être sur des sujets à la fois nationaux, et à la fois, extrêmement relâchés, quand y'a un collègue qui vient et qui dit : « Voilà, je voudrais une CPA, qu'est ce que je fais ? », bon. Toi, tu dois [ ? 18m55] si tu sais pas tu dis par exemple la personne qui est intervenante S3 de tel jour à tel jour, sur les retraites, tu vas le voir. Tu les renvoies, éventuellement avec un petit mot, puis on rassemble les éléments, après on réfléchit, machin, combien ça a pris, combien ça lui fait, etc, etc…Vers la fin, c'est rare de se, de se tromper, c'est-à-dire que, qu'il y a une confiance, quoi. Si toi, si toi, tu donnes l'information sur**

**la CPA, il faut pas qu'en contre partie, et c'est ce qui est arrivé, les gens n'ont pas pu progresser dans leur carrière, parce que le ministère avait changé la loi, et ça c'était pas prévu, donc certains le prennent très mal, en disant : « La loi a changé ! » mais ceci dit, je pouvais pas le savoir que la loi allait changer. En même temps, ils ont perdu, je sais pas moi, pour certains, 400euros sur leur retraite, par mois, c'est, c'est pas rien ! Quoi, mais ils pouvaient pas le savoir à l'avance quand…, il y a, il y a plein de choses comme ça. A la fois, euh, il y a des limites personnelles, tu peux pas connaître tous les dossiers, en même temps, tu peux connaître les lois, tu dois connaître les mises en place, tu dois pas pouvoir te tromper sur, euh… Puis aussi parce que, il y a une sensibilisation énorme sur les postes aux concours, ceux qui sont en place, c'est comme pour la retraite, on dit toujours : « C'est pas pour moi. », quoi, pour moi, un poste de concours, ça veut dire moins de gens qui rentrent dans l'établissement, tu vas rester plus longtemps, mais en même temps, tu vas avoir plus d'élèves chaque année…**

Mais alors c'est pour les…problèmes, questions locales…

**[…] Il y a toujours, il y a toujours une articulation entre les deux, ouais, ouais…**

Alors comment elle marche cette articulation…parce que, je pense qu'il y a toujours un intérêt à résoudre les problèmes localement quand il se pose, en même temps, il a des enjeux nationaux qui font que…

**Pas toujours, pas toujours, par exemple, on a eu des…, on a eu des, des choses à résoudre localement, qui étaient pas évidentes, et dans ces cas là, c'est vrai que… Par exemple, le…, le…hum, on avait un intendant, c'était un gros bahut, [ 20m43], donc on avait un intendant et à un moment on a, on, il y a eu une suppression de postes d'intendants dans pas mal d'établissements, donc le recteur qui dit : « j'enlève 7 postes d'intendants, faut choisir » donc le chef d'établissement dit : « moi je rends mon poste d'intendant, pof, on mettra un gestionnaire à la place », donc on transfère l'agence comptable à tous les services et les personnels. Donc là, on a fait une mobilisation, euh, avec l'établissement, mais, il a été transféré dans l'établissement, dans le lycée professionnel, qui était à, euh, c'est-à-dire, un kilomètre à peu près à vol d'oiseaux, donc les mêmes personnels ne changeaient pas de ville, ils étaient transférés dans d'autres locaux et c'est ça. Et l'établissement d'à côté, personne n'en avait envie, mais personne n'y voyait d'inconvénients non plus à l'avoir, donc il a fallu faire des réunions communes, pour bien montrer que c'était pas un transfert anodin, c'était pour supprimer ensuite, parce que l'établissement était trop petit, le chef d'établissement racontait ça, on allait enlever finalement l'ensemble de l'agence et la restructurer sur un établissement plus important, etc… Mais ça suppose un vrai travail là, de…, réflexions communes, parce que l'intérêt à priori apparaît divergent. Et on vous dit, si c'est pas votre établissement qui rend ce poste, ce sera un autre établissement. Mais, c'est pas à nous de dire, euh, voilà, bah, il faut supprimer ce poste, on va pas choisir quels sont les sept postes à supprimer, c'est clair… Et donc là, par exemple, on a perdu, on fait le transfert, on est allé au tribunal administratif [22m], on a gagné, donc j'ai attaqué et j'ai gagné, et euh, quand on a eu gagné, on a été obligé de remettre l'agence comptable, il préférait faire un, une modification de décrets de la loi, euh, de 1985, plutôt que de nous le rendre. Donc on est passé en force, j'y étais ce jour là, euh, la modification du décret…**

[…]

Et sinon, si je pouvais juste revenir au TPE, en fait ? […] Je voudrais savoir, par exemple, si vous pouviez me raconter l'histoire des TPE de votre point de vue. On va commencer par le début, vraiment la première fois où vous avez entendu parler des TPE.

**Aïe, aïe, aïe…Euh…En fait, j'étais à l'époque, j'étais pas responsable du Snes [ 26m00], j'étais responsable de la [ …], et on était consulté assez régulièrement, alors à l'époque, on travaillait pas mal, euh, bon d'abord, il y avait la commission Mérieux, on travaillait pas mal avec Mérieux, à l'époque.**

D'accord, donc c' était pas au sein du Snes que…

**Ouais, et…, et nous, on était très demandeur d'un travail interdisciplinaire en SES, mais vraiment très demandeur, parce qu'on le pratiquait, euh, parce qu'on faisait…parce que bon, voilà. Et à la suite de la commission, donc, euh, on savait, on avait déjà fait la commission à Lyon, là, aux, euh, restitutions des journées, et on avait été invité, mais bon, en même temps comme la filière ES était contestée par, euh, Allègre, qui voulait la supprimer à l'époque, donc on était en manifestation à l'extérieur et à l'intérieur pour soutenir une partie du, du projet, à part ça il y a pas grand-chose quand même dans le projet. Et puis ensuite, euh, ensuite, euh, ça s'est déroulé que bah…, le cabinet a repris l'affaire en main, ils ont commencé à faire leurs comptes, je crois. Et quand ils ont commencé à faire les comptes, on s'est aperçu vite fait, là ça a été assez rapide, je sais plus si c'est 98, on avait eu la grande grève il me semble du 16 mars 98 [27m05], qui tombait en plein là-dessus. Ça il nous en restait, c'est la seule de mon établissement où il y a eu 100% de grévistes, c'est-à-dire qui était contre Allègre, 100%, c'est-à-dire que même les, les plus fachos [27m20] qui avaient jamais fait grève de leur vie, ont fait grève contre Allègre.**

Vous aviez réussi à beaucoup mobiliser

**Et je mobilise encore, je mobilise encore, hein ! Dans les établissements scolaires, encore aujourd'hui, on dit Allègre, même la génération qui ne l'a pas vécu, il y a pas besoin de bouger, donc c'est, bon, ça prouve… Et donc, et donc, finalement, les TPE ont été en partie, euh, plombés [ 27m38], je dirais, par l'affaire Allègre, c'était sa réforme.**

C'était la bonne idée mais peut-être pas la bonne personne ?

**Je sais pas si c'était la bonne idée, honnêtement, avec le recul du temps, moi j'étais favorable à ce qu'on ait des espaces interdisciplinaires, euh, on a jamais été consulté sur les contenus, jamais, alors là, pour le coup, jamais, non, euh…**

[…]

Oui tout le débat s'est concentré sur des questions logistiques et…

**Voilà, les débats, les débats, le débat a été ouvert, et en même temps, le vrai débat qu'il y avait derrière, c'était le débat pédagogique, sur comment on apprend à travailler avec d'autres, comment, quand on a pas choisi cette discipline on essaie d'y rentrer, parce que c'est ce qu'on demande aux élèves, et donc, ce débat là, il a pas eu lieu, il faut quand même le dire, il a pas eu lieu parce que les profs, ils étaient, il y a pas eu de formation ne serait ce que sur les programmes de la discipline d'à côté, quoi, voilà. Donc, euh, c'était.., l'intérêt, c'était de se pencher sur, bah, la discipline la plus proche de celle avec qui on allait travailler, donc, chacun faisait un petit morceau, […] [33m02], toi tu fais ci moi je fais ça, voilà. Et…comment je….comment je l'approche, il y a des profs qui l'ont fait mais c'est ceux qui l'auraient fait de toute façons, comme ils l'auraient fait autrefois. Je pense pas que ça ait débloqués beaucoup de situations, ce que ça a débloqué, je pense que c'est la documentation, et le fait que les élèves aillent rechercher par eux-mêmes, aillent construire eux-mêmes, une documentation, mais, bon, avec…**

[33m30], est-ce que c'est pour ça que ça leur a plu ? parce que les élèves ont adhéré ?

**Oh, oui, les élèves ont vraiment adhéré.**

Et les parents d'élèves?

**Ouais…**

Mais il y a eu vraiment un mouvement de la part des élèves qui poussait pour continuer, pour les TPE ?

**Après qu'il y ait eu l'aspect j'ai eu une bonne note quand même. Ne pas avoir une bonne note c'est quand même difficile mais bon… un élève il a fait le TPE la nuit précédant le jour de le rendre, il n'avait jamais foutu un pied dans aucune, aucune heure de TPE de l'année, hein, et il**

**a eu 14, c'est la note la plus basse qu'on peut avoir, voilà, il a retenu, les autres ont eu 11 ou 12, parce qu'ils l'avaient fait aussi dans la nuit. Ça peut parce que c'est toujours 8 points, 2 points. [34m]**

Mais, je me demandais, par rapport au côté enseignant, enfin, on en a un peu parlé, mais quels étaient les obstacles aux TPE enfin les résistances ?

**Bon, d'abord, les gens savaient pas trop, euh, qu'est ce qu'on allait demander ensuite aux élèves, c'est-à-dire, euh, est ce que c'était vraiment un espèce de mémoire ou un travail produit, comment, sur quels critères on allait évaluer, euh, les thématiques, est ce que c'était vraiment une recherche, etc. Bon, il y avait cette espèce de doute, euh, ils vont glander, ouais, ils vont glander pendant quelques heures, et après, on va arrêter, quoi, ça, euh, des réticences, je, je dirais, il…**

[34m42] concrètement des obstacles, des…

**Il y en avait pas tant que ça, moi j'ai, on était pas, moi j'étais pas dans un établissement particulier, j'ai fait beaucoup, beaucoup d'établissements, à l'époque, j'ai dû avoir des élections professionnelles, à ce moment là, je crois, et puis, j'étais devenue la spécialiste TPE. Mais, euh, les collègues étaient plus méfiants sur les lois qu'on allait retirer, pour faire quoi ? Pour faire quoi ? ou vraiment apprendre quelque chose de nouveau sans nous, euh, ou si on est là tout le temps, qu'est ce qu'ils vont apprendre et si on les envoie au CDI, qu'est ce qu'ils vont y faire ? Euh…, bon, voilà. Et puis, après, il y avait un…débat sur l'évaluation, parce que finalement, on, on entre pas par là, le cheval de Troie du contrôle continu ? Est-ce qu'on sur-note pas nos propres élèves, donc, voilà. La première phase, donc ça a été de faire rentrer des, des personnes extérieurs, c'est-à-dire, un an ou deux puis après… Puis après c'était un peu n'importe quoi, parce qu'on avait des stagiaires qui évaluaient les [35m35] TPE, hein, c'était de la distribution de points, hein, quand, euh…globalement, il y en avait des excellents des TPE, mais excellents, excellents ; le moyen, il recopiait, je dirais, à la va vite, hein. Transformer vraiment, l'idée, c'était de transformer les pratiques d'enseignants, de, de la façon, pour travailler avec d'autres disciplines, bon tout ça, on s'est, on ne pouvait qui adhérer. Et en réalité, rien n'avait été mis en place, euh, aucunes formations, mais c'était catastrophique, aucune formation, hein. Et puis en même temps, il s'est mis en place le CJS, où là, les collègues devaient fournir un vrai effort pour y faire quelque chose, euh, plus toutes les réformes des programmes qui sont arrivées en même temps, bon. Chacun s'est concentré sur l'essentiel, c'est-à-dire, sa discipline, son programme, euh, les modifications d'épreuves, quand il y en avait au Bac, et puis, le TPE est devenu l'espace de liberté des élèves, voilà, et parfois, des profs, mais bon, surtout des élèves.**

Ça a été vu comme ça…

**En tout cas, c'est ce qui, c'est ce qui est arrivé.**

Alors que justement, par rapport à l'objectif affiché de, de modifier les pratiques enseignantes…

**Je pense pas qu'on modifie les pratiques enseignantes par l'injonction, d'ailleurs, [36m50] on les connaît pas les pratiques enseignantes, donc c'est encore plus difficile de leur dire de changer, euh…D'abord, on, on s'intéresse pas trop à, à la réalité des pratiques, on s'intéresse à une idée qu'on a des pratiques enseignantes, voilà. Et on dit qu'ils travaillent pas ensemble, donc on va leur dire de travailler ensemble.**

[…]

Mais pourquoi ils sont bloqués ? du côté enseignants ? du…

**Ah, non, non, en revanche, c'est culturel, je pense que c'est culturel. C'est que, notre système français n'a jamais pris en compte l'histoire de l'éducation, parce que celui qui arrive sur le tard, il va être complètement biaisé et…, bon, y'a pas de réflexion philosophie [38m30] sur l'éducation. L'éducation c'est, euh, voilà, ce qui se sait et se transmet, bon, point.**

Justement, les TPE, l'idée des TPE, est ce que ça n'a pas ouvert des fenêtres du coup ? Est-ce que ça a amené les gens, quand je dis les gens, les enseignants, à réfléchir sur leurs pratiques du coup ? Ou c'est juste pour ceux qui s'étaient déjà posés la question et qui travaille effectivement avec des collègues pour qui ça réifie [38m59] une situation antérieure ? Ou…

**Je crois…franchement, toutes les enquêtes qu'on a faites, il faudrait que vous alliez voir au Snes, il doit y avoir encore toutes les enquêtes qu'on a faite sur les TPE en 2001, 2002, ça faudra voir avec Roland pour qu'il vous les trouve [39m10], euh, c'est lui qui a dû en traiter une partie avec Mireille. Grosso modo, les gens étaient plutôt attaché aux modalités de mise en œuvre, plus que sur les contenus des disciplines. Sur les disciplines, il y a des disciplines qui ont vraiment travaillé ces questions là, et puis en particulier, bon, l'Histoire Géo, parce que ça s'y prêtait, il y a des discussions ouvertes qui s'y prêtent, les SES s'y prêtent aussi [39m33]. Certaines, certains aspects des langues vivantes, mais c'est les langues vivantes qui seront plus aujourd'hui avec la question du…De la façon de travailler par rapport au cadre européen.**

[…]

Mais alors, justement, en fait,… [41m57], comment dire, de l'extérieur on a vraiment l'impression que les TPE, c'est une bonne initiative, mais des fois vraiment technique en fait…

**Je sais pas, franchement, interrogez [nom propre], c'était son bébé, dans il était hyper heureux de ce bébé là. Euh…bon, euh…Mais je, je pense que, qu'elle a pas été, euh, réellement travaillée en amont, quoi, puis elle est arrivée au milieu d'une autre réforme, qui était quand même très contestable, euh, ça plus le reste, ça faisait peut-être beaucoup en même temps, quoi.**

Ah oui, c'est ça là que ça a coincé ? [42m35]

**Bah, non, ça c'est toute la question de la décision de toute une innovation en France. C'était nouveau, mais, euh, est-ce que ça correspondait vraiment à, euh, à un besoin ? Oui. Est-ce que les élèves ont adhéré ? Oui. Euh, est-ce que ça a pris ? Oui. Euh, est-ce que ça a donné des résultats ? Oui. Est-ce que les élèves apprennent mieux ? Bah, le TPE, je pense que oui. Euh, mais qu'est-ce qu'il apprennent ? On s'est pas posé la question. Ça n'a jamais été évalué, qu'est-ce qu'ils apprennent de plus, qu'ils n'apprenaient pas avant ? Moi, je pense que ce qu'ils apprennent de plus, euh, la recherche documentaire, voilà, point. A condition, qu'il y ai le bac derrière.**

Vous parlez de la question de l'introduction des innovations en France …

**Ah, elle est toujours faite un peu en force, alors, euh, bon. Nous ne sommes pas assez innovants, alors innovons.**

[43m22] l'injonction c'est ça le problème ?

**Et la manière de penser, la dernière…là la semaine dernière je me suis penchée sur les itinéraires de découvertes professionnelles de [ ? 43m35], haan !! On a envie de rire, on a envie de rire, honnêtement, c'est, c'est drôle, c'est, c'est vraiment drôle, c'est, c'est…[rires]**

C'est-à-dire ?

**Euh, faut regarder le rapport de…, dans l'Académie de Nantes, dans laquelle, ils ont fait une journée, euh…C'est sur le site de l'Académie de Nantes, DP trois heures et puis, euh, ils ont fait un travail, euh, ça correspond à un DP de trois heures, c'est pareil comme che…c'est le même type de cheminement, c'est-à-dire, on dit : « Oh la, la, les élèves, ils connaissent rien en l'entreprise, rien en métier, ils savent pas s'orienter, voilà, on va inventer quelque chose. », donc on invente en gros quelque chose pour que les élèves, euh, qui sont nuls, ils prennent un DP de six heures et on les envoie quelque part. Puis après, on dit : « Oh, mais, ça serait pas mal quand même, que tout les élèves puissent travailler, », etc, bon. Donc, on invente un positif, comme personne sait quoi inventer, alors, euh, dans un bureau commence un truc, c'était merdique, on a décidé que c'était merdique, faut les contenus, on va chercher les**

**contenus, regarde…Et puis, il nous manque un…espèce de truc, et puis alors, il rentre tout de suite derrière, il y en a d'autre qui sont capables de mettre derrière des, des livrets, des fichiers, des machins, ils réinvente la, la poudre. Et puis, on est nombreux, on va le mettre en place, mais alors, euh, on se pose pas la question de qui va mettre en place ? Et qui va être appelé pour mettre en place ? C'est tellement … que c'est sur la base du volontariat ; donc le prof de Techno qui sait plus quoi faire, le prof de, d'allemand qui en soucis avec le prof de je sais pas quoi ! Ils vont monter un truc, mais ils prenaient les élèves là, ils vont faire ci, ils vont faire ça, bon, pff, parfait. Puis après, derrière, il y a, il y a une évaluation qui les flatte « Mais alors, qu'est ce que c'est bien. Mais, qu'est ce que c'est bien, on va généraliser » et on généralise.**

Et c'est là, où ça bug ? [45m]

**Oh… ça a pas été pensé, c'était pourquoi exactement ? C'était pour faire quoi ? Pour apprendre quoi ? Il se passe quoi, aujourd'hui ? Pour les emmener où ? Normalement, non seulement, on suppose qu'ils ne savent rien, ça a été fait pour savoir quelque chose, et on s'inquiète pas de savoir si le quelque chose qu'ils vont savoir, c'est pas une représentation complètement faussé de la réalité, qu'il va falloir déconstruire ensuite pendant trois ans, quatre ans ou cinq ans, quoi. Et que la représentation quand même, des, des enseignants du monde du travail aillent aussi peut-être complètement fausser. Alors, il y a, là dans ce document, il y a des, comme c'était un colloque, il y a deux intervenants, un du CNAM, qui explique que, euh, [rires], justement c'est pas simple, c'est justement pas simple [45m45], donc, euh…**

[…]

Bon, sinon, pour revenir sur le côté TPE, enfin TPE et innovations, alors du coup, les TPE c'est une innovation…enfin, un exemple typique de tentative d'introduction d'innovation…

**Elle a été introduite, …de fait elle a été introduite…bon de fait elle existe toujours, bon, voilà c'est fait, euh… [sourires] elle a été introduite par quelqu'un de persuadé, persuadé que euh, il fallait faire bouger les choses, euh, bon il y avait un moment, où j'ai dit …et où on nous utilisé un peu nous les profs de SES parce qu'on était vraiment porteurs de cette idée euh…mais on était d'accord, faut le dire franchement. Après du côté des profs c'est Denis Piaget qui portait ça, alors je sais pas si vous l'avez vu…**

Non pas encore, je vais le rencontrer prochainement…

**Alors lui il pense, je vous le dit entre nous [sourires], 51 :02 il pense qu'il est le père des TPE, et moi je ne le pense pas [rires] pour avoir vécu l'histoire en même temps que lui en parallèle, euh, je pense qu'ils auraient émerger d'une façon ou d'une autre, sous une forme ou sous une autre…parce qu'il y a eu à un moment de l'histoire de l'éducation, on était quand même sous un gouvernement de gauche depuis quelque temps, y'a des mouvements pédagogiques qui avaient quand même leur mot à dire…bref tout un faisceau d'action très forte devait conduire à cette question de la recherche en documentation, la question du travail de l'élève propre, la question un peu, je dirais, … […51 :34] pour retrouver cet élan où l'élève était actif, de nouveau vous savez, nous on le défend dans notre discipline depuis toujours, on le retrouvait enfin dans quelque chose d'assez consensuel, dans plus…dans un monde enseignant plus large. Ça a pu exister parce que le monde enseignant, à ce moment là, était quand même prêt. Malgré une résistance très forte de la part d'une partie du SNES, globalement les enseignants étaient prêts à le faire, sinon ça n'aurait pas marché. Et on voit bien que quand ils ne veulent pas que ça marche, les TPE ou autre chose, ça-ne-marche-pas [52 12]**

Et je me demandais justement si le contexte de massification de l'accès à l'enseignement supérieur jouait dans ce cas ?

**Ouais y'avait cette idée…**

C'était un argument…

**Oui c'était un argument [52 23] qu'avec les TPE on allait préparer…alors on l'a réutilisé contre la suppression en Terminale [rires] ba puisque ça devait les préparer à être autonome, ce qui était le cas dans de nombreux cas quand même, pourquoi est-ce qu'on le supprime alors que c'était l'année avant, alors qu'on le garde en Première et on le supprime en Terminale,… Cette idée de l'autonomie moi je pense qu'elle était justifiée, sauf que la conception de l'autonomie elle commence pas en Troisième ni en Terminale. Je veux dire si on estime qu'au lycée on doit travailler ces questions de recherche on commence en Seconde et on développe… [52 57] et en même temps la réforme de cette époque là c'est l'introduction des modules qui étaient aussi un croisement autours de thématiques, qu'étaient très très riches, je sais que dans mon établissement on l'a organisé jusqu'à la fin, jusqu'au jour où on nous a enlevé des heures, on faisait, je vais vous dire n'importe quoi, [53.30] autours de, de Fouquet ! donc on a visité le château, toute l'année on a travaillé sur cette époque de l'histoire, sur la littérature de l'histoire […] et toutes les disciplines travaillaient la thématique, mais en trois ans, c'est-à-dire que la thématique était commune, et ça évolue… voilà ça c'était notre travail de Seconde, ça existait avec cette réforme, le module auraient dû déboucher sur les TPE ; le module a été rapidement supprimé dans les établissements parce que y'avait personne qui s'en souciait, pour s'occuper de ça, et je ne parle même pas des TPE qui, dans beaucoup d'établissements, ont été […] par des heures de maths qui sont passées en L [ ?] [53 52] voilà…. Mais elle a pris finalement cette innovation, bon an mal an le corps enseignant n'était pas contre, voilà, on lui a sucré des heures certes, mais ils étaient prêts à accepter ce genre de choses, aujourd'hui à mon avis ils seraient prêts à accepter d'autres innovations majeures [54 09] … c'est quand même une bande de nuls, il faut dire….**

Ba justement, l'aspect révolutionnaire des TPE c'est clairement la transdisciplinarité, et c'est vrai qu'historiquement…

**Franchement je sais pas ! parce que…enfin le fait de mélanger plusieurs disciplines oui**

Alors qu'historiquement la construction des contenus et la formation des enseignants…

**Oui alors…c'est pas si simple, nan en fait moi je pense qu'il y a un gros combat à mener là-dessus, [54 42] en histoire-géo ils sont historiens ils enseignent de la géo, donc ils sont déjà bi disciplinaires, bon, en SVT ils sont multidisciplinaires, ils enseignent 7, 8 disciplines qui sont isolées à la fac, bon, en SES c'est très facile parce qu'on enseigne une multi discipline donc on est déjà pluridisciplinaire, et en lettres si on regarde, aujourd'hui il est pas prof de littérature etc. vous avez fait un cours sur le cinéma sur le théâtre, etc., etc., etc. Ils ont tous, je veux dire, dans leur domaine en fait d'autres apports, voilà. C'est les disciplines qui sont moins, on va dire, moins [55 23], chargées qui ont eu quand même quelques problèmes pour rentrer là dedans, je parle pas des personnes, je parle des disciplines. Je pense que les mathématiques, en dehors de la production de statistiques… ….**

[…]

Et justement je me demandais si le fait que les disciplines s'y prêtent pas c'est vraiment un problème ? [56 28] est-ce qu'il faut absolument que les TPE soient possible tout le temps, dans tous les sens ?

**En fait ça été pensé comme ça, ça été dit comme ça, tout le monde va pouvoir en faire alors qu'on aurait pu dire…au départ c'était ça les disciplines dominantes de la série etc., etc., donc [56 45] les dominantes de la série quand c'était maths, physique, SVT,…fallait qu'elles s'y prêtent quand même, parce que si elles s'y prêtaient pas… …**

Oui y'avait peu de possibilité.

**Et au départ c'était les dominantes de la série, donc on renforçait la dominante avec [56 55] un travail transdisciplinaire ce qui, à mon avis, est quelque chose de très intelligent, c'est-à-dire faire réfléchir pendant 3…sur les disciplines dominantes de la série […] [57 11] ça oui, mais après fallait quand même croiser les programmes, c'est évident, et c'était faible sur certaines disciplines, le croisement maths-physiques c'était limite, je veux pas dire qu'il y avait pas de possibilité mais [57 19] au bout de 2, 3 ans on avait [ ?] donc il aurait fallu qu'au premier bilan**

**on pense les choses en fonction…mais le TPE n'est plus devenu une préoccupation rapidement quoi, il était…il était comment je le vire, voilà point.**

[…]

**[1 03 47] En gros, sur cette réforme des TPE euh… … euh moi je vois j'ai fait beaucoup de réunions dans les établissements à l'époque, et beaucoup de stages. [1 04 00] Donc on faisait beaucoup de stages autours des TPE dans les académies qui voulaient bien en organiser, parce que c'est l'académie qui choisit…, et là on avait des collègues qui étaient beaucoup en demande de gestion, comment faire, à quoi ça sert, etc. puis je dirais qu'à la limite on était plus euh…pour accueillir les demandes pour rassurer les collègues parce qu'il y a toujours un temps d'écart entre le moment où les décisions sont prises, où on en est, quelle est la position du syndicat [1 04 23] donc en gros grosso modo est-ce qu'on va nous rendre nos heures, donc notre position c'était de dire restituer les heures ninninnin puis d'un autre côté c'était dire… bon les collègues c'est toujours sur la base du volontariat, les élèves c'est obligatoire, donc évidemment les questions qui arrivaient c'était sur l'évaluation, donc on était preneur de ça, et en même temps l'idée [1 04 46] c'est qu'on essayait de diffuser régulièrement des…des expériences de TPE dans la revue syndicale, voilà. C'était ce type de … à l'époque. On avait fait plusieurs conférences de presse, dont une qui avait très très bien marché avec les journalistes, pour leur montrer la diversité des TPE, qu'ils s'accrochent pas à l'idée qu'on était contre en soit mais qu'ils aient la [ ?] de dire que aussi pouvait y'avoir un encadrage qui pouvait aussi être très préjudiciable à l'initiative quoi. A force de pas cadrer chacun fait ce qu'il veut dans son coin, une dérégulation pas tenable quoi…un collège qui bosse comme un malade une année va pas forcément bosser autant l'année suivante. Donc on a essayé, je crois, de prendre un petit peu à la fois les remontées du terrain, de le transformer, de le porter au ministère…bon à l'époque on avait quand même quelques interlocuteurs biens…biens. [1 05 35].**

[…]

*(Fin de l'entretien enregistré*

## EXTRAITS DE L'ENTRETIEN # 17 – CLAUDE PAIR

*(Début de l'entretien enregistré)*

« [Présentation du sujet de la thèse et de l'objet de l'entretien]

Ce que je vous propose pour commencer, c'est tout simplement de vous présenter, de retracer votre parcours…

**Mon parcours… ? Ben, à l'origine, bon ça va pas remonter à si loin quand même, à l'origine je suis universitaire, je travaille sur des universités, dans une discipline qui n'a pas grand-chose à voir avec ce que vous faites, qui est l'informatique. Euh, et puis, euh, étant président d'université, euh, étant professeur d'université pardon, je suis devenu président de l'une d'entre elle, plus exactement d'un institut national polytechnique, m'enfin la nuance est faible, euh, à Nancy. La nuance est faible parce qu'on porte notre intérêt là mais je pense pas que ç'est à voir avec votre sujet, euh bon, d'autres parts, j'ai commencé à ce moment là à avoir des responsabilités nationales au CNRS comme, euh, comme président d'une commission, euh, j'étais au… Comment ça s'appelait à l'époque ? Comité consultatif de la recherche scientifique et technique, au moment où monsieur A. était ministre. Bon et puis, après, j'ai continué de m'occuper d'informatique, et m'occupant d'informatique, euh, j'ai, je me suis intéressé à l'introduction de l'informatique dans l'enseignement, il y a eu une opération qui a débuté en 1970 donc, dans laquelle j'ai trempé, pour former des professeurs, vous voyez que ça n'est pas d'hier. Et… Et tout ça, euh, a amené que… Et ça notamment, enfin, l'introduction de l'informatique, qui a amené que en 1981 qui comme vous le savez est une année charnière du point de vue politique…, en 1981, le ministre de l'époque ou son cabinet enfin on ne sait jamais tout à fait comment les choses se passent, euh, m'a demandé un rapport sur l'introduction de l'informatique dans l'enseignement, que j'ai fait avec l'un de mes collègues, Yves Le Corre, lui-même ancien président d'une université, d'une université Paris VII, et à la suite de ce rapport, enfin, peu de temps après, on peut même probablement…peut-être même un peu avant que nous ayons déposer le rapport, le ministre m'a demandé de prendre la direct…une direction dans cette maison et donc, ça a été ça, euh, le moment où j'ai le plus touché à ce qui vous intéresse, c'est-à-dire, des définitions de réformes. Donc euh, à l'époque, il y avait dans cette maison, trois directions pédagogiques, pédagogique cela veut dire s'occupant plus de l'organisation des contenus, des examens plutôt que des moyens, d'accord ? Il y en avait une… Bon euh, selon les ordres d'enseignement qui datent de la loi Haby de 1975, une pour les écoles, une pour les collèges, une pour les lycées, et donc avec les directeurs de lycée ça se passait ici au 107 rue de grenelle, au 15ème étage du bâtiment où je suis allé chercher la clé tout à l'heure, euh, et donc, je suis resté au…Le ministre était Alain Savary et euh, je suis resté directeur des lycées pendant, euh, quatre ans et demi, c'est-à-dire que ça a commencé au mois d'octobre 1981, ma mission ça avait été juillet, juillet-octobre si vous voulez, et donc j'ai été nommé au début du mois d'octobre 1981, un peu moins de quatre ans après en 1984, Alain Savary est parti dans les conditions que vous savez, c'est que, euh, c'était à la suite de l'échec de la réforme qu'il avait mené sur le, sur l'enseignement privé. Donc je suis resté directeur, le ministre, le nouveau ministre arrivant, euh, qui était Jean-Pierre Chevènement, qui avait des idées assez différentes de Alain Savary, avant Chevènement, j'ai pris un certain temps, j'ai demandé au ministre de, de me, de me libérer de mes fonctions, voilà, bon c'est jamais des choses très agréables m'enfin... c'était assez normal et c'est ce qu'il s'est passé au mois de mars 1985… Donc l'époque qui, enfin l'époque oui, qui se rapproche le plus de, euh, de ce qui vous intéresse, c'est donc cette période de 1981 à 1985, euh, bon euh, on va voir après ce que vous voulez en savoir, mais c'est quand même une époque un peu ancienne, c'est maintenant une époque qui date de plus de vingt ans, hein ? Bon… Il est possible que les choses aient un peu changées, bon, on va essayer de voir… Alors euh, à la suite de ça, euh, je suis rentré dans mon université, bon professeur d'université c'est un bon parachute, donc je suis rentré dans mon université, euh…, j'ai été amené un peu à réorienter ma recherche, enfin bon peu importe…Et, trois ans après, oui, en 1988, euh, alors à l'époque on commencé à… Si vous voulez quand je suis rentré, quand je suis devenu, quand j'ai eu fait cette mission, personne ne me connaissait au ministère et je ne connaissais pas le ministère, enfin je connaissais la partie de l'enseignement supérieur puisque j'y avait été le président mais je ne connaissais pas la**

**partie enseignement scolaire comme on dit, euh, et, en revanche en 1988, y a un certain nombre de réformes que vous connaissez et euh, oui j'avais, j'avais aussi du point de vue politique était du soutien pour Michel Rocard, j'ai été un peu proche de Rocard si vous voulez, qui était… Et quand, euh, en 1988, la gauche est revenu au pouvoir, vous avez bien vu que j'étais parti non pas sur une alternance gauche/droite et non pas sur une alternance gauche/gauche, mais quand je suis revenu c'est au moment où la gauche a repris le pouvoir, et, le secrétaire d'état à l'enseignement technique de l'époque, qui s'appelait Robert Chapuis, m'a demandé d'entrer à son cabinet comme son conseiller le plus proche, donc euh, pendant, je suis resté là pendant un an, a peu près un an, et au bout d'un an, j'ai été… Alors cette année là, ça c'est quand même susceptible de vous intéresser, pendant cette année là a été faite la loi Jospin, qu'on a appelé Jospin parce que Jospin était premier, qui était non pas premier ministre mais ministre de l'Education Nationale, ministre d'Etat, de la Jeunesse et des Sports... Et Robert Chapuis m'avait demandé, de, de suivre pour lui l'élaboration de la loi, de sorte que j'ai trempé dans l'élaboration de la loi, ça pourra éventuellement vous intéresser. Dans un deuxième temps si vous voulez, où alors, une loi c'est pas une réforme fin bon… au sens large quand même…**

Oui, oui, ces réformes, au sens très large…

**Bon, il y a quand même eu une décision à cette époque. Bon, au bout d'un an la loi a été votée comme vous le savez, le 10 Juillet 1989, et euh, j'avais fait savoir, enfin on m'avait déjà un peu par la bande jamais directement par le ministère, par le président de la républiques enfin des choses comme ça, si je proposai d'être recteur et je n'avais pas, euh, je n'avais pas donné suite, euh, d'une part parce que, bah, parce que je voulais que loi soit en bonne voie, soit votée, et je pense d'ailleurs que quelques directeurs de cabinet de Jospin n'auraient pas accepté que je m'en aille, d'autres parts j'avais envie d'être recteur de l'académie de Lille, parce que c'est une académie où j'avais fait un rapport, un rapport sur l'apprentissage enfin, euh, en 1986-87 qui m'avait accroché donc j'avais envie de retrouver cette académie, donc j'attendais de remplir les critères, et la loi ayant été votée le 10 Juillet, j'ai été nommé recteur de Lille, le 26 Juillet. J'ai été recteur quatre ans, euh, je pense qu'on s'éloigne un petit peu de votre sujet, enfin, c'est un autre niveau, le niveau où on applique ces réformes plutôt que de les définir, alors on peut aussi, c'est peut être pas le mot réforme qui convient, mais enfin oui, c'était quand même le début du moment où, euh, les académies et donc les recteurs ont pris, ont obtenu, on je sais pas quoi, enfin, il s'est trouvé qu'ils ont, je sais pas si c'est la volonté de qui que ce soit, enfin, il s'est trouvé que euh, on parlait de la décentralisation et ils ont pris une certaine importance. Donc, j'ai été recteur à l'académie de Lille pendant quatre ans, de 1989 à 1993, depuis la nouvelle alternance politique, euh, je suis… Enfin un jour ça s'est arrêté. Euh, je suis rentré dans mon université, plus exactement, j'ai demandé à être, à être professeur d'IUFM pour donner un peu de ce que j'avais appris et puis, j'ai à ce moment là plus exercé de responsabilité directe, mais quand même, j'ai quand même réfléchi au pilotage de l'Education Nationale, bon.**

[…]

Justement, est-ce qu'on peut revenir sur la première période, 81-85, est ce que vous pouvez me décrire un peu ce que vous avez fait, quel genre de missions… ?

**Ah bah si, si vous voulez, justement, justement il y a une ou deux heures dans le train, euh, je réfléchissais parce que euh, vous allez dire que je ne fais que ça de ma vie mais c'est pas vrai mais, j'ai un autre discours de décoration à préparer pour l'actuel recteur de Nancy qui a été un certain nombre de chose hein, qui a été prof euh, qui a été euh, qui a été comment on dit, au cabinet ministériel [15min45], qui a été inspecteur général, qui a été recteur. Et euh, donc je lui ai demandé son curriculum vitae, et dans ce curriculum vitae, il y a eu une chose très très clair si vous voulez, c'est que quand il était inspection… inspecteur général, il était capable de décrire ses missions, il était capable de décrire ce qu'il avait fait, hein? Il a une liste de ce qu'il a fait, des thèmes qu'il a abordé, des groupes auxquels il a appartenu, alors que pour toutes les autres époques, il n'y a pas de telles descriptions, parce que quand on est professeur, bah…chacun sait ou croit savoir ce que c'est qu'un professeur, ils sont tous plus ou moins pareils donc euh, il y a pas que, il y a pas que des différentes sections donc euh, donc on décrit pas. [sonnerie] Euh, quand il était dans un cabinet ministériel bah, c'était encore pire, il**

**arrive un problème urgent tous les jours euh, donc bon, on n'arrive pas à dire ce que l'on a fait, hein ? Euh…, quand il était recteur c'était un peu pareil, hein. C'est seulement quand il était inspecteur général qu'il a eu euh, du temps pour prendre un peu de recul et des thèmes précis à traiter, vous voyez ? Bah là, c'est un peu pareil, c'est un peu pareil quand vous êtes directeur euh…bah, d'abord vous arrivez là euh, il faut, il faut vous familiariser euh, familiariser avec l'enseignement, j'avais, heureusement ! Heureusement, j'avais fait ce que je vous ai dit, c'est-à-dire euh, travailler sur euh, l'informatique dans l'enseignement, c'est-à-dire dans l'enseignement secondaire, donc ça m'avait amené à…, ça m'avait amené à travailler avec des lycées, hein, bon. Euh, d'autres parts, qu'est ce qu'on peut dire encore ? Oui, j'avais aussi été directeur de l'IREM, Institut de Recherche en Informatiques, ainsi que sur que de recherches sur l'enseignement des mathématiques euh, parce que je suis mathématicien quand même et donc, là aussi j'avais été amené à travailler avec l'enseignement secondaire si vous voulez donc euh, je partais pas tout à fait de rien. Mais enfin quand même, quand même, il faut d'abord apprendre un peu et en particulier euh, j'avais comme la plus grande partie des français qui parle, tout à apprendre sur l'enseignement technique et plus encore sur l'enseignement évidemment, sur l'enseignement professionnel et c'est…, on pourrait y revenir tout à l'heure, ce qui m'a, c'est peut-être là-dessus que ça serait intéressant que nous parlions un peu parce que c'est probablement ce qui m'a le plus occupé et le plus occupé dans le sens que vous dîtes, c'est-à-dire pour changer les choses. [18.25]**

Oui, pour réformer…

**Parce que dans les lycées généraux euh, avant qu'Alain Savary arrive euh…, voyons, le ministre était Bellac qui avait… Christian Bellac qui avait lui-même suivi Raymond…, René Haby, qui avait lui suivi René Haby, et Haby avait fait voté une loi en 1975, bon. On… parle encore de la réforme Haby, enfin du collège unique etc.… Et donc euh, à partir de là un certain nombre de choses s'étaient mise en place et, et quand nous sommes arrivés en 1981 euh, on en était au lycée, c'est-à-dire que, qu'à la rentrée 81, euh, la réforme Haby qui a porté surtout sur le collège, qui a porté pas vraiment sur le lycée, mais la suite disons de la réforme Haby atteignait le lycée et donc euh…, la première chose que…, que…, le cabinet ici et moi quand je suis arrivé, euh, moi je suis arrivé la rentrée était déjà un peu faite donc c'était déjà un peu lancé mais la première chose était de mettre en place la nouvelle classe de Seconde, je sais pas quel âge vous avez ?**
**[…]**
**Oui, vous êtes née en 81, soit d'accord, vous naissiez tout juste, vous n'étiez pas au lycée mais vous vous êtes trouvé avec des petites changements, mais rien de considérable dans ce [20min11], qu'on appelait euh, qu'on devait appeler, « Seconde de détermination » hein, d'accord ? Que certain appelaient Seconde indifférenciée, enfin c'est pas tellement vrai, avec ce choix des options, avec une seconde qui, où l'orientation n'était pas faite à l'entrée de la seconde, euh, enfin l'orientation qui était faite à l'entrée de la seconde c'était le lycée général, le lycée général et technologique d'un côté ou le lycée professionnel de l'autre, euh, mais la, mais la section n'était pas choisie, il y avait des options pour aider à choisir, enfin, c'est ça qui, euh, qui c'est mis en place en 1981, et, pour l'essentiel, ça avait été défini par le Ministère Bellac et donc nous, nous avons eu à le mettre en place, c'était l'année suivante, il a fallu mettre en place la Première donc euh, pendant cette année 81 euh, on a, on a fabriqué des programmes de Première et puis après on fabriqué des programmes de Terminale, bon. Euh…, il y a eu bien sûr des discussions, à l'époque il y avait une Première C et une Première D, vous avez encore connu ça ou vous étiez déjà à l'époque de la Première S ?**

Première S, on venait juste de …

**Vous étiez déjà à la Première S, bon d'accord, il y avait Première S et puis aussi Première D, il y avait, il y avait eu une volonté de faire une Première S, ça s'était heurté à rejoindre les préoccupations, euh, ça s'était heurté au, au…, Snes notamment, enfin euh, au lobby syndicale, euh, qui euh, pour qui euh, plus il y a de classes diverses mieux ça vaut parce que ça évite de fusionner des classes, donc ça, ça évite de gagner des moyens, enfin bon, enfin vous voyez, euh, de la même façon, il y avait la volonté d'une euh… Alors donc, on a pas fait, on a pas fait euh, la fusion C-D à l'époque, après euh, en avoir beaucoup discuter, euh, de la même façon, euh, dans la Première qui s'appelait à, à l'origine, qui s'appelle maintenant STT, Sciences Technologiques et Tertiaires, donc du côté technique, du technique tertiaire, euh, il y**

**avait la volonté de faire une Première G commune et là aussi il y a eu trop de discussions et on est arrivé euh…, il y avait trois Premières G autrefois, on est arrivé, attendez que je me souvienne bien, il me semble qu'on est arrivé à une Première G commune mais quand même avec des options préfigurant plus ou moins là-dessus, enfin une sorte de compromis…**

Oui un montage un peu composite [22m34]

**Oui, bon, et donc ce que je voulez dire c'est que…, de ce côté des lycées euh, généraux voir même euh, des lycées technologiques, enfin généraux et technologiques disons c'est plus ou moins les mêmes, surtout pour la section G qui en général se trouve dans les lycées généraux, bon, euh…, nous avons fait des choses euh, il y a quand même eu la réforme du Bac, il y a eu une réaction, bon, c'est un peu secondaire quand même, une grande querelle sur les mentions de Bac, est-ce qu'on maintient ou, est-ce qu'on ne maintient pas les mentions ? Bon… On avait, on pourra y revenir si ça vous intéresse parce que… Ça montre un peu, comment, comment se prend la décision sur des choses euh, quand même secondaire, hein…si on peut dire.**

Oui, alors que pour moi elles sont parfois révélatrices …

**Oui, des choses secondaires, bon euh, c'est souvent, c'est souvent là-dessus qu'on s'empaille, moi je, moi j'ai toujours remarqué que, que quand on discutait des programmes, ce qui s'appelait à l'époque le Conseil Général de l'Education Nationale, de l'Education…Conseil Général de l'Enseignement Général et Technique, Technologique… conseil général… Le Conseil National de l'Enseignement si vous voulez, euh…, bon maintenant c'est au, c'est au Conseil de l'Education qu'on discute de ça, bon, quand on discutait des programmes de philo, des programmes d'histoire, des discussions pleuvent, quand on parle des programmes de physique personne ne sait rien, c'est clair, quand on parlait des programmes industriels personne ne disait rien. Euh…Bon alors pourquoi je vous racontais tout ça ? Oui, bon alors, pour vous dire que, euh, si nous avons fait des choses là-dessus, si il y a eu des, des petits problèmes, des problèmes où il y a eu aussi, si je me souviens bien, vous me faîtes, vous me rappelez, vous me faîtes me rappeler des tas de choses, il y a eu un problème aussi sur l'orientation en Première S, euh…ou c'était en Première S ? Oui, c'était en Première S…l'orientation de Première…ah c'était en Première S, comment c'était …? Ah ! L'orientation, oui, l'orientation à la fin de la Seconde vers la Première C et la Première D,bon…, je crois que c'est ça, ah mais non il y avait déjà une Première S…Ah ! Oui…, ça été ça le compromis et non le…, j'aurais dû réviser mes choses, ça a été ça le compromis, oui oui oui oui, euh, si, si je reviens à ce que je vous disais tout à l'heure, je vous disais, euh, est-ce que de votre temps il y avait une Première S, euh, en fait, c'est bien en 1980…2 probablement qu'on a discutait si il devait y avoir une Première C et une Première D ou pas et nous on a décidé de Première S contre, contre le Snes, mais avec une Terminale C et une Terminale D. D'accord ? Et ce qui s'est passé en mille neuf-cent…Qu'est ce que ça doit être ? 90, 80… Enfin plus tard, en tout cas…c'est que… ça doit 91-92 par là, la pre…la Terminale C et la Terminale D, on était fusionnée en une Terminale F, alors vous de votre temps c'était quoi ?**

S.

**Terminale ?**

Terminale S.

**Donc nous, nous avions fait un pas qui était la Première S et donc, j'ai posé la question de, euh, à la fin de la Première S, euh, comment se fait l'orientation, euh en Terminale C et en Terminale D et même généralement à la fin de la Première, c'est un peu vague, à la fin de la Première comment se fait l'orientation ? Ce que je veux dire c'est que l'orientation, comme vous le savez, il y a deux régimes d'orientation, il y a des classes, où ce sont, où c'est l'élève et sa famille qui décident, et des classes où c'est le Conseil de classe qui décide, vous voyez ? Avec bon, des manières d'essayer de mettre les gens d'accord donc là, mais au bout du compte qui prend la décision ? C'est [inaudible 26m40]. Et, et là euh…, donc jusqu'à, jusqu'à cette réforme qui atteignait donc le lycée en 81, comme je vous l'ai dit, avec la classe de Seconde de détermination, jusque là, euh, la…, la classe de Première …, était un endroit euh,**

**où c'était le Conseil de classe qui décidait, et puis à ce moment là, nous avons remarqué, et d'ailleurs ça m'a, ça m'a été signalé par la division qui s'occupait de l'orientation, qui était connue de la direction des collèges et de la direction des lycées, c'est pas logique parce que, parce qu'en Première , euh…, à la fin de la Première , on a déjà pris des voix, hein ? Alors, on avait éventuellement une logique pour Première S, puisque, il y avait Première S et Terminale C, Terminale D, mais pour les autres il y avait pas !**

C'était une fois qu'on arrivait en Première, assez logiquement…

**Assez logiquement…, c'était comme, comme à l'époque, en classe de 4ème, hein, bon, il y avait, il y avait pas de raisons, il y avait pas de raisons de ne pas donner le, le pouvoir aux familles et…, et donc il y a eu euh, une querelle là-dessus aussi donc, donc ce que j'avais commencé à vous dire, c'est que je ne dis pas que je n'ai eu pas de décisions à prendre, pas de, pas de difficultés à les prendre, bon euh, pour les lycées généraux, euh, mais c'est plutôt sur les lycées professionnels que nous avons agi, parce que, euh, parce que, il se pourrait peut être d'ailleurs, j'ai, j'ai beaucoup plus tard, c'est quand j'étais à Lille, à une conférence sur la décision dans l'Education Nationale, alors ça vous dit quelque chose ? Une conférence qui a été une…, un colloque qui a été fait à Lille, je pense que c'était sous l'égide [28m42] de Sciences Po sur la décision dans l'Education Nationale, euh, vous n'avez pas ça dans vos … ? Alors je pense qu'il y avait deux éditeurs, et l'un d'entre eux, le nom de l'un d'entre eux me revient, parce que je le connais bien, parce qu'il était directeur de cabinet d'Alain Savary, maintenant il est Conseiller d'Etat ou plus exactement il est Conseiller d'Etat, mais il est juge à la cour européenne de Strasbourg, il s'appelle Jean-Paul Costa. Donc, vous devriez trouvez dans une bibliothèque, euh, sous le nom, ça pourrait vous intéresser ça quand même, sous le nom de Jean-Paul Costa, euh, les actes de ce colloque « La décision dans l'Education Nationale » qui s'est tenu à Lille, l'année m'échappe mais ça devait être, euh, oh si je disais 1992 je pense pas que je me tromperais pas beaucoup, début des années 90. Et là, j'ai fait un… j'ai fait une communication, euh, sur, euh, sur ce que nous avions fait dans les lycées professionnels à ce moment là et je dois pouvoir vous retrouver un tiré à part de cette communication, donc je pourrais vous l'envoyer, votre adresse c'est …?**
**[…]**
**D'accord, je vais, je vais vous envoyer ça et je sais plus comment s'appelait, m'enfin c'était le lycée professionnel. Alors donc, c'est quand même, là-dessus, je crois que j'ai passé le plus de temps et que je dirais que j'ai passé le plus de temps moi-même, au sens où, quand on est directeur, euh, bah on a des tas de bureaux qui travaillent pour vous, [30m43], il y avait, j'avais trois sous directions dans ma direction, chaque sous direction comportait, euh, trois, quatre, cinq bureaux, quoi, hein ? Donc vous voyez, ça fait, bon ça fait une vingtaine de bureaux, euh, et vous avez, vous avez des gens qui travaillent pour vous dans ces bureaux, et puis vous avez des arbitrages à rendre, bon. Euh…, alors c'est vrai que quand il y a des questions un peu lourdes, on en parle avec le cabinet du Ministre, on en parle avec les syndicats, on y passe un peu de temps pour ça, euh, mais je dirais que c'était moins peut être que sur le lycée professionnel du temps de réflexions fondamentales, hein ? Autant qu'on puisse avoir des réflexions fondamentales à ce niveau là, alors que j'ai l'impression pour le lycée professionnel d'avoir eu vraiment des réflexions fondamentales, d'avoir, euh, d'avoir réfléchi avec des chercheurs euh, d'avoir, euh, d'avoir monter des groupes de travail où je m'impliquais moi-même euh, enfin des choses comme ça. Et ceci parce que quand, quand je suis arrivé, j'étais intéressé par le lycée professionnel pour au moins deux raisons, euh, la première c'est que je ne connaissais pas, euh, bon, vous voyez, j'étais quand même, j'étais issu de l'enseignement supérieur, alors, j'étais quand même chercheur, pas dans cette discipline là bien sûr, dans une autre discipline, m'enfin je savais quand même un peu le, le soucis de prendre des décisions euh…, comment dire, euh, instruite par la recherche, hein, Bon… Euh, ah oui, il y a autre dont il faudrait qu'on parle aussi, j'ai oublié ça c'est que il y a eu un rapport Prost pendant que j'étais directeur, le rapport d'Antoine Prost. Vous l'avez ce rapport d'Antoine Prost ?**
**[…]**
**Oh de toute façon, il l'a largement, il l'a largement…, comme il a, ce rapport n'a pas été publié par un éditeur, pas était publié à la documentation française, il avait juste était publié par le ministère donc, donc au prix de la littérature écrite, euh, et donc après, il a écrit un dossier pédagogue et ce dossier pédagogue [tousse], ce bon, sous une forme un peu différente bon, mais euh, très largement sans rapports, hein ?Euh…Oui, alors, il faudra aussi parler du rapport d'Antoine Prost parce que ça, ça fait parti de la mission [33m05], et là c'était pour l'ensemble**

**des lycées. Alors, je reviens quand même aux lycées professionnels, excusez-moi, c'est un peu comme ça les, les anciens combattants, on arrive pas à les arrêter ! Euh, donc, quand je suis arrivé, la première raison pour lesquelles je m'intéressais aux lycées professionnels c'était que je ne les connaissais pas, j'avais envie d'apprendre, et, euh, lié à ça, je me souviens très bien que euh, quand je suis arrivé, j'ai dit à mes collaborateurs : « Organisez-moi la semaine prochaine une visite dans un lycée professionnel ». Nous sommes allés à Champigny dans la banlieue parisienne, la banlieue rouge de Paris, euh.., voir un lycée professionnel. Et puis, l'autre raison, c'est que j'ai toujours été, et je continue à l'être, préoccupé personnellement par euh, comment on peut dire, par les plus pauvres, les plus, certains disent défavorisés, socialement, bon. Euh, vous vous avez un background sociologique ?**

De Sociologie…

**De Sociologie, d'accord, donc vous voyez à peu près…Bon, les sociologues disent les classes populaires, je, je n'aime pas cette expression parce que, à mon avis, euh, je peux pas tellement dire ça aux sociologues mais enfin, elle ne recouvre rien de stable dans le temps [34min30]**

On le dit moins…

**On le dit moins, bah, les classes populaires ça avait une réalité en 1930, euh, bon, peut-être encore une réalité en 1950 , mais la réalité d'aujourd'hui n'a plus rien à voir, bon…, donc j'aime pas trop « classe populaire »,mais…, bon, mais enfin, c'est bien de ça qu'il s'agit quand même, et même pour les lycées professionnels en 1981, j'aurais pas été choqué qu'on dise ça, parce que c'était quand même sociologiquement, euh, très marqué par ce type de catégories socioprofessionnelles, c'est, c'est je crois depuis l'extension du chômage que tout…, que tout c'est un peu…, brouillé, bon. Euh…, et d'ailleurs si on m'avait remis à Champigny, c'est vraiment la plus pure banlieue ouvrière traditionnelle, [inaudible, 35m13]. Euh…, donc euh, donc je, je suis, je continue à être préoccupé, j'ai, de la réussite scolaire des élèves qui viennent euh, des familles euh, pauvres, exclus on dirait maintenant, hein, euh, j'ai d'ailleurs écrit aussi sur ce sujet, j'ai écrit un livre « L'école devant la grande pauvreté », toujours chez Hachette, euh, que vous pouvez regardez aussi, même si ça moins à voir avec…, bon, j'ai déjà préoccupé à ce moment là, pour le moment un peu moins, mais je, je l'étais déjà, et c'était la deuxième raison pour laquelle je m'intéressais aux lycées professionnels, puisque euh, je pense que, plus encore qu'aujourd'hui, euh…la… l'origine, l'origine sociale, enfin ça reste vrai aussi, mais c'était encore plus marqué qu'aujourd'hui, l'origine sociale jouait, dans l'orientation de fin de 3ème, c'était très net ça, alors qu'aujourd'hui vous avez quand même euh, beaucoup de jeunes euh, de ces familles alors populaires avec beaucoup de guillemets, qui se retrouvent euh, pas trop…, en section S, mais euh, en section STT, en section STI… Euh…, bon… Et donc, c'est la deuxième raison pour laquelle je m'intéressais aux lycées professionnels, et m'intéressant aux lycées professionnels, euh, j'ai découvert en 1981, euh, des établissements euh, un peu désespérés, bon. Et donc, je me suis un peu fixé pour but, de…, de comprendre ce qu'on pouvait faire, hein ? Et, euh, très vite, nous avons mis en place, ce, un certain nombre de petites mesures, euh…, on va essayer de, on va essayer d'en faire, de disposer pas de manière pas exhaustive [37min11], euh, de petites mesures qui convergeaient, pour rendre, pour rendre ces établissements, euh, bah moins désespérés. Euh, pour leurs rendre, euh, pour leurs…Pour leurs donner… [ Se lève et cherche des documents dans l'armoire présente dans la salle] … Donc leurs redonner un peu plus de brillant vis-à-vis de l'extérieur et surtout un peu le moral, euh, à la fois pour les professeurs et pour les élèves, hein, euh…, à l'interne. Et ça d'ailleurs, euh, vous le savez ou pas forcément, euh, que, que tous les ans, le Ministère publie ce que l'on appelle une circulaire de rentrée, et l'un, l'un des grands exercices d'une direction, vous demandiez tout à l'heure ce que je faisais, euh, l'un des exercices d'une direction c'était de faire des circulaires de rentrées, ou tout au moins, il y a euh, bon, ça dépendait des moments, mais en général il y avait une unique circulaire de rentrée signée par le Ministre, euh courte, et puis des annexes, par ordre d'enseignement, donc euh, ça occupait un certain nombre de temps, ça se négocie avec les syndicats, bon.**

Ah oui ?

**Oh oui, oui, tout se négocie avec le syndicat, hein. Oh, négocier c'est peut être pas vrai, disons que on, concer…concerter, le mot employé était concertation, et d'ailleurs c'est un mot très**

**lourd, concertation pour dire, que euh, ça n'empêche pas la décision, quand même. On parle, on concerte…et puis après on prend la décision. Euh, mais après, on reparle dans les conseils euh, consultatifs, je vous parlais du Conseil euh, de l'Enseignement Général et Technologique, euh…, ou j'aurais pu dire au Conseil de l'Education, bon… Bien, et donc, il vaut mieux concerter avant si on veut pas que ça se passe mal lors de ces concertations…euh… Oui, alors, je dis que l'un des, l'un des…exercices, l'un de nos exercices, c'était de faire une circulaire de rentrée, et euh, je me souviens très bien que, pour la circulaire de rentrée quand nous étions en 81, donc euh, on commence presque dès la rentrée 81, à préparer la circulaire 82, qui euh, qui parait en général, en tout cas c'était le cas à l'époque, oh ça pas dû beaucoup changer, euh, je pense que, celle-là a dû paraître le, le 31 Décembre, ou le 1er Janvier 82, ou quelque chose comme ça, enfin, en tout début d'année civile, hein ? Et à ce moment là, nous étions en train encore de réfléchir sur les lycées professionnels, et nous avons donc, écrit simplement une phrase, une circulaire ultérieure très très trafiquée [40m20] des lycées professionnels, ce qui montrait bien que, euh, on avait besoin de, de, de prendre du temps pour… Alors bon, les mesures, je sais pas si elles vous diront grand-chose, euh, d'abord, euh, d'abord, d'abord ou parallèlement, euh, nous avons euh, procédé euh, à une euh…, à une réforme des commissions professionnelles consultatives, vous savez ce que c'est les commissions professionnelles consulta… ?**

Non…

**Non ! Ça prouve que l'enseignement technique et professionnel … [Rires] … Ça ne pénètre pas, bon. Les diplômes, les diplômes technologiques et professionnels, euh, font…, ne sont pas publiés avant d'avoir été…, examiné en profondeur voir proposer, par euh, ce qu'on appelle une commission professionnelle consultative, qui comprend euh, des représentants des partenaires sociaux, une partie de représentants des patronats et une partie de représentants syndicats ouvriers, euh, et euh, une…une troisième partie un peu composite, euh, qui d'une certaine façon représente un peu l'Education Nationale, alors faudrait encore la couper en deux cette troisième partie, il y a des représentants des syndicats d'enseignants, alors bon, je sais pas comment c'est maintenant mais dans les premiers textes, c'était un peu hypocrite parce que comme on voulait dire euh, il y avait les importants c'est les syndicats ouvriers et les syndicats patronaux, on voulait pas dire que les syndicats de l'Education Nationale étaient au même niveau, donc ils ont été mis dans des personnalités qualifiées, mais la réalité c'est que ces personnalités qualifiées, c'est les syndicats qui les choisissaient, donc c'était pas vraiment des personnalités qualifiées. De même que, le représentant de la CGT était choisi par la CGT, et le représentant du Snes était désigné par le Snes, hein, bon, mais enfin bon. Et puis, il y avait alors là, des vrais représentants de l'administration, notamment des inspecteurs généraux, euh, alors je dit, <u>les</u> commissions professionnelles consultatives parce que, il y en a, il y en a vingt, je pense pas que ça ai changé, hein, il y en a vingt dont une, euh, à partir du Ministère de l'agriculture donc, il en reste dix-neuf sur le Ministère de l'Education Nationale, pour les grands secteurs professionnels, oui, d'accord ?**

Oui, c'est des commissions paritaires…

**Oui, c'est ça. C'est des commissions plutôt, tripar…enfin plutôt tripartie, plutôt je dirais même quadripartie, c'est ça que je vous disais, parce que vous avez les syn…, les organisations patronales, euh, les organisations ouvrières, si c'était ça, ce serait paritaire si vous voulez, mais vous ajoutez une troisième partie que je découpe encore en deux, avec les représentants des enseignants d'un côté, et les représentants des administrations de l'Education Nationale de l'autre, oui, c'est clair ?**

Un conseil à quatre…

**Oui, c'est ça. Plutôt, quatre-vingt. Ce qui est pas absurde, parce que vous voyez que, assez logiquement les, euh, les patrons, euh, les patrons et les salariés ont quelque chose à dire sur l'<u>emploi</u>, sur la définition des emplois, mais entre l'emploi et la formation, comment dire, bien sûr la formation prépare à l'emploi dans ce domaine, mais la formation c'est qu'une niche en elle-même, ça ne se décalque pas, euh, automatiquement de, euh…, si l'emploi demande des compétences, il va falloir se demander comment on va acquérir ces compétences, si vous voulez, bon. Donc, c'est pas absurde qu'il y est des enseignants, bon, enseignants,**

**enseignants et puis des gens qui représentent l'administration de l'Education Nationale, bon. Alors, nous avons, une des pre…, une des choses que nous avons faite pendant ces années là, c'est de revoir, les, les commissions professionnelles consultatives, hein, euh…, alors on a, je sais plus exactement ce qu'on, ce qu'on a fait pfff, oh ça n'a pas été une réforme très spectaculaire, parce que les commissions professionnelles consultatives, et ça, ça peut être intéressant dans votre travail, les commissions professionnelles consultatives sont, euh, créées et régit par des décrets. Et donc toutes modifications profondes demandent une modification du décret, et un décret c'est quelque chose de lourd à prendre, hein ? Euh…, surtout que, en l'occurrence ça aurait été forcément un décret inter-ministèriel, vous voyez ? …le Ministère de l'industrie, euh, le Ministère de la formation professionnelle auraient eu des choses à dire, bon. Euh…, et donc, à partir d'un certain moment, quand euh, quand Alain Savary a commencé à s'affaiblir un peu, euh, on lui a fait comprendre que, euh, comme ça arrive souvent pour les ministres, qui fallait pas faire trop de vagues, et donc euh, ça se…, ça commencé à être difficile de, de travailler par décrets, donc on a décidé de travailler par arrêtés, alors vous n'êtes peut être pas juriste [45m23], mais quand même un minimum ?**

[…]…

Ce que je voulais dire c'est que, vous les avez reformées mais vous vouliez les réformer dans quel sens ?

**Oh, bon, on voulait que leur travail soit plus efficace, hein ? On a donc plutôt, modifié ce qu'on pourrait appeler leur règlement intérieur, la manière dont elles travaillent, vous voyez ? En disant…, euh, bon, par exemple, il va y avoir des groupes de travail qui préparent les décisions, euh, en disant, euh, en disant quoi encore ? Euh…, en disant, en…en organisant un peu les échanges avec la direction c'est-à-dire, en disant par exemple, euh, la direction prépare un premier dossier, sur ce premier dossier, on décide, euh, on décide de l'opportunité de modifier tel ou tel diplôme, euh, et puis après ça on monte un groupe de travail, et puis après le groupe de travail, peut être je sais plus si c'était ça, mais, peut être cela revient à la direction qui donne un avis, vous voyez, enfin, ce genre de…**

Revoir le process ? [48m28]

**Oui, c'est ça. Le processus de mise en place. Et puis, on va essayer de leur donner, un plus de lustre, enfin donc, le directeur est allé…dans toutes les commissions, pour euh, pour leur expliquer ce qu'on allait faire, on a, on a re…oui, on a, si les choses, les choses un peu importantes, euh, les choses un peu importantes, oui, c'est que les commissions, comme je vous l'ai dit, sont euh, sont par secteurs, euh, par secteurs d'emplois, hein, par secteurs professionnelles, euh… Et…qu'est ce que je voulais dire ? Oui…et donc, euh, pour, pour travailler, pour travailler de manière transversale, euh, il, il n'est pas inutile, que, qu'il y est une instance qui les chapeaute, euh, alors il y avait, il y a dans, il y avait dans le décret qui les créait une instance qui les chapeaute absence, qui, qui s'appelle le, le « Comité Interprofessionnel Consultatif », mais sa composition, faisait une instance absolument énorme, de sorte qu'on la réunissait à peu près une fois par an et, et on pouvait pas vraiment discuter, le ministre faisait un discours, euh, il y avait quelques personnes qui intervenaient à l'issu du discours, mais c'était pas vraiment une instance de travail, euh, donc euh, nous avons, nous avons mis en place euh, un…, la co…oui, alors, on a, oui, alors voyez une chose, on pouvait pas supprimer CIC parce que c'était créé par le décret, donc on a décidé qu'on en créait une section permanente, mais la section permanente, en réalité, c'était une section où j'avais décidé qu'il y aurait euh, un, je crois que c'était un ou deux, un je crois, un représentant par grande confédération ça faisait [ ?] plus un nombre égal, je pense égal de, de représentants des syndicats des enseignants, ça faisait dix, plus deux, je pense, représentants de l'Inspection Générale et le directeur, vous voyez ? Donc ça permettait de faire des choses, bon. Alors, simplement, ce qui s'est passé, c'est que quand Jean Pierre Chevènement est arrivé, alors on voit bien, on voit bien la différence, euh, Alain Savary, euh, il était très content de, de ce que nous faisions, nous le tenions au courant, hein, mais il avait pas envie de trop trop s'impliquer, enfin, il quand même venu par exemple installer ce comité et ce parlement, si vous voulez, je lui ai préparé un discours et il est venu l'installer, euh, mais euh, mais il ne souhaitais, il n'avait pas le besoin que, qu'on en parle à l'extérieur, alors que Jean Pierre Chevènement qui avait un autre tempérament, a décidé que, au contraire, qu'il allait faire un…,**

**ça s'appelait, un Haut Comité, je crois, ça s'est appelé d'abord je crois, oh…, je sais plus, enfin, ensuite ça s'est appelé, « Haut Comité Economie et Education » avant ça s'appelait je sais plus quoi, enfin, peu importe, il y a eu un temps où ça s'appelait Haut Comité Education Economie, et alors là, il a créé par décret et tout ça . Alors, ça, ça a pris la place, ça a fait la même chose, d'accord ? Donc euh, donc on voit bien selon le, selon la, le tempérament du ministre et puis aussi le, la position de ce qu'on crée par rapport à tout leurs autres problèmes, euh, c'est intéressant de, de travailler par décrets voir par lois, parce que ça, on en parle beaucoup, ou bien, c'est intéressant de travailler de manière plus…, c'est-à-dire souterraine enfin plus…, euh, en tout cas moins éclatante, euh, et c'est ce que nous avions fait, ça va ?**

Oui, oui !

**Bon, je parle un peu trop, parce que je n'en suis encore que, euh, et je vois qu'il est déjà quatre heure, hein, je n'en suis encore qu'à ça, donc, nous avons réformé le CPC, euh, nous avons euh, redéfinit les diplômes euh, CAP et BEP, vous savez que pour les lycées professionnels, à l'époque en tout cas, il existait deux diplômes, euh, le CAP et le BEP, vous le saviez ça ? Le diplôme comme on dit de niveau 5 [52m35], oui ? Euh, et au fond, c'était un legs de l'histoire, le diplôme traditionnel était le CAP, euh, qui avait été créé à partir 1919-1920, même avant, même avant, même avant…Donc un diplôme tout à fait traditionnel, très lié à des métiers traditionnels, et, et je pense que c'est sous René Haby, on avait voulu moderniser le diplôme mais on était pas arrivé à le supprimer et donc on avait créé, moderniser ça voulait dire, rendre plus transversale, moins, moins pointus, sur euh, sur la discussion euh, sur les discussions des diplômes professionnels, est ce qu'ils doivent être moins pointu donc limiter à un métier au risque de euh, de rendre la mobilité plus difficile, la mobilité professionnelle plus difficile, euh, ou bien, est ce qu'il doivent être large, au risque de rendre l'employabilité immédiate moins grande ? Oui ? Vous voyez bien ? C'est tout à fait clair, et, et euh, ce qui…toute l'évolution technologique, va vers les diplômes larges, euh, tout le, toute la précarité de l'emploi qui s'est installée progressivement, va vers les diplômes larges. Mais d'un autre côté, le chômage, alors le chômage, bah, il va aussi vers des diplômes larges, si on voit que ces précarités de l'emploi et qu'on pourra pas forcément être employer dans le secteur où on a étudié, mais avec un diplôme pointu, si on pense qu'en période de chômage, les entreprises sont très exigeantes sur la rentabilité immédiate, d'accord ? Donc on était vraiment là, dans cette discussion, diplôme pointu ou diplôme large, et nous avions un diplôme pointu qui était le CAP, et nous avions un diplôme plus large, qui était le BEP. Euh, le CAP qui, à l'époque, était préparé à la fin de la classe de 5ème et le BEP, préparait à la fin de la classe de 3ème, ce qui les différencient à priori, il y avait quand même des CAP préparaient après la 3ème, enfin en gros, c'était comme ça, donc euh, première idée qu'on a eu c'est euh, on va euh, préparer le CAP euh, à partir de la 3ème aussi, qui n'était d'ailleurs que l'application stricte de la loi Haby, qui n'avait jamais était appliquée sur ce point, euh, et euh, c'est dans ce sens que nous avons, pas tout de suite, parce que ça a été difficile, mis en place des classes appelées 4ème et de 3ème technologique, qui étaient des classes de 4ème et 3ème d'une certaine façon comme les autres, c'est-à-dire pouvant déboucher sur euh, sur une seconde, euh, mais des classes, quand même destinées à des élèves, à laquelle la pédagogie générale du collège ne réussissait pas très bien. Donc des classes, qu'on a voulu technologiques, pas professionnelles, y'a une nuance, professionnelle on prépare à un emploi, technologiques on utilise des techniques, hein, euh, bon, par exemple, euh, qu'est ce qu'on peut dire, euh, … la mécanique, c'est une technique, tourneur [56m02], c'est une profession, oui, vous voyez ce que je veux dire ?**

Oui, oui je vois parfaitement

[…]

Est-ce que il y a eu certaines réformes que vous avez mises en place, où justement vous avez rencontré des difficultés…dans l'application… ?

**Oh…oui, j'ai, j'ai mentionné…, j'ai mentionné tout à l'heure, tout à l'heure les, la mise en place de la 3ème et la 4ème Technologique, où on a eu une petite opposition, <u>résolue</u>, euh, oh bah, curieusement, euh, une double opposition, euh, venant, euh, venant, venant de, venant toutes, euh, venant de, euh, cette double opposition, cette opposition contraire si vous voulez, je vais**

**vous expliquer, euh venait de la FEN qui était puissante à l'époque, maintenant la FEN a disparu…**

Oui, elle était très, très puissante…

**Mais, elle était très puissante, et alors, la FEN, euh, côté euh, côté syndicat, ah, le signe PEGC, disons, hein, bon. Professeur de collège, bon. Restant…, à l'idée traditionnelle, euh, de la commission [ ? 65m02], euh, ils font un fond commun jusqu'à, minimum jusqu'à seize ans, euh, et donc, euh, c'est le collège unique, ça rend le collège unique, euh, et 4ème et 3ème Technologiques, bah c'était quand même un pas vers le collège unique, mais ça n'était qu'un pas, puisque c'était des classes séparées, oui, d'accord ? Et donc, et donc, c'est les tenant dans cette position, euh, disant, euh, oh bah, non, non, vous faites de la ségrégation ! Ne voyant pas, qu'avant y en avait plus, mais je le voyais qu'il y en avait plus, bon, et d'un autre côté, le [SMEPA ? 65m37], donc, euh, le syndicat majoritaire des, des lycées professionnels, qui lui voulait la, la spécialisation des lycées professionnels, et, était alarmé dès qu'on diminuait cette spécialisation, c'est toujours comme ça quand on essaye de trouver une voie moyenne, on prend du coup des deux côtés, or l'idée que nous avions était bien une idée d'évolution, c'est-à-dire, je crois que, euh, nous étions bien persuadé, euh, qu'il faudrait faire un jour ou l'autre le collège unique, mais qu'on n'y était pas prêt, euh, que si on le décrétais, euh, complètement, que si on le décrétais complètement, il y aurait un échec scolaire épouvantable, et qu'aussi on tuerait les lycées professionnels, enfin, surtout qu'à l'époque, à l'époque, il vivait surtout avec une population qui sortait de la classe de 5ème, et donc, euh, la v…, la voie…euh… Alors, à l'époque, euh, il y a eu le rapport de monsieur Legrand sur les collèges, qui, qui poussait vers, euh, le vrai collège unique, oui ? Et…, ce que nous avons proposé là, était, c'était un peu pièce au rapport Legrand, où plutôt, voulait dire, euh, on va faire quelque chose de transitoire, nous avons d'ailleurs écrit, euh, sans trop, sans trop écrire quelle était la durée de cette période, pour la période qui s'ouvre, en annonçant cette, ces classes de, euh, 4ème, et dans notre esprit, c'était une dizaine d'années, hein, donc vous voyez qu'à l'époque, on était en 1984, hein, donc la dizaine d'années, elle est passée depuis longtemps,hein, bah, bon, ces classes technologiques, elles se sont usées elles aussi, elles sont devenues, euh, elles sont devenues aussi, alors qu'il y avait un espoir, alors qu'au début ça a été construit pour, pour des élèves… Donner de l'espoir à des élèves de lycées professionnels, après c'est redevenu, euh, des classes poubelles, hein, euh, bon. Et, et ça, ça montre bien, euh, enfin, c'est un des nombreux exemples, qui font que, euh, les ré…, il faut pas s'accrocher aux réformes pour l'éternité. Quand, quand on a fait une réforme, dix ans, c'est ça, dix ans après, euh, il faudra voir les effets perverses que ça a créé, parce que ça en créer toujours, voilà, et la reprendre, euh, bon. Alors, euh, oui, on, on a aussi monté, euh, des actions qui se sont appelées « Jeunes en difficultés », pour, euh, il y avait à l'époque, et d'ailleurs on n'y a pas, on y a remédié un temps et puis après c'est retombé, euh, beaucoup d'élèves qui sortent des lycées professionnels avant la fin, et donc, et donc qui sortent sur le marché de l'emploi sans qualifications, hein. Euh, et donc, on voulait éviter ça et donc, on a monté une opération qui s'appelle « Jeunes en difficultés » pour que, euh, on prévienne ces sorties prématurées, bon. Qu'on prévienne, c'est-à-dire, qu'on essaye de déceler à l'avance ces signes avant-coureurs, qui, qu'on essaye de, d'éviter la sortie, et que si on évite pas la sortie, on, on dise aux jeunes, ah bah, bon, tu veux vraiment sortir, le jour où tu le voudras, tu pourras vraiment revenir, euh, et on s'arrangera pour, pour pouvoir te reprendre, bon c'était l'idée de ce que nous avions appelé l' « Education nouvelle », fin voyez, je n'insiste pas trop, il y a eu ici aussi, il y a eu aussi une tentative de, d'apporter de la souplesse dans les, dans les horaires, moi, je croyais beaucoup à, à des horaires un peu souples, c'est-à-dire, de dire, euh, de dire dans une classe, alors on a commencé par le lycée professionnel après, on l'a étendu, on l'a étendu aux lycées, de dire dans une classe, euh, bon, bah, y a, on donne un moyen, euh, je ne sais pas moi, 40 heures, 40 heures de prof, de professeurs par semaine, euh, mais, euh, sur chaque discipline, on ne fixe pas les durées, euh, de manière précise, on les fixe dans une fourchette. On donne une fourchette de durée, on dit par exemple, on fera entre, entre trois et cinq heures de maths, hein, bon, vous voyez ce que je veux dire, quoi ? De manière à responsabiliser un peu plus les, euh, les équipes pédagogiques, euh, bon…**

Ça a été reçu comment ? [69m42]

**Bah, même chose, les syndicats n'aiment pas trop ça, dès l'instant où l'on déroge à des règles nationales, qui on toujours peur, d'ailleurs on n'a pas toujours tort, on a toujours peur que ça se…, qu'on ne donne pas les horaires, euh, parce que, nous dans notre esprit c'était, on dit que le recteur devra donner pour telle classe, 40 heures/profs par semaine, et puis après, les établissements s'attachaient à la fourchette, hein, parce qu'après, qu'il y est une compensation, si le recteur n'a pas assez de moyens, c'est de dire, bah, je vais gommer que la, la fourchette minimum, la dent minimum, minimum de la fourchette,…bon, m'enfin, bien, pas mal de choses comme ça, hein. Euh, oui, on a aussi, développé, développé ce que l'on appelle les classes d'adaptation, c'est-à-dire la, la possibilité de lutter pour les, pour les élèves de lycée professionnel de rejoindre le lycée technologique par les Première d'adaptation, nous avons, nous avons décidé, nous avons, un jour, dans une circulaire de rentrée, je crois dans la première circulaire de rentrée, euh, dit que dans les 30-50, je sais plus, qu'on avait doublé les, euh, le nombre d'élèves dans la classe de Première d'adaptation, ce qui a d'ailleurs était réussi, hein. Et donc, vous voyez que tout ça, euh, et j'insiste bien que tout ça tourné quand même beaucoup autour de cette idée, euh, plus ou moins de spécialisation, d'accord ? Euh, une orientation plus tardive, mais pour autant, une pédagogie différencié, hein ? Avec la volonté que les élèves, ne soient pas enfermés dans le lycée professionnel, mais pouv…puissent ultérieurement poursuivre des études.**

Oui, il y a moins de…enfin plus de probabilité pour eux de réintégrer le cursus ? [71m30]

**Voilà, ce qui devait apparaître sur des chemins…, et, euh, après avoir fait ça en 82, euh, pour des raisons qui regardaient peut-être plus les é…, qui regardaient l'économie, enfin, une évolution générale de l'économie, mais qui regardaient quand même beaucoup les élèves, euh, il y a eu, il est arrivé, euh, par des gens que je rencontrais, des gens divers, deux demandes convergentes, ou même peut-être trois demandes convergentes, euh, une demande de l'industrie qui disait, euh, il faut élever le niveau. Alors, à l'époque, on regardait beaucoup le Japon, on parlait des, des bacheliers sur les chaînes, enfin bon, euh, sur les chaînes de fabrications, je veux dire, euh... Et donc, il y avait une demande du côté des patronats, et notamment, du patronat de la métallurgie enfin, de la métallurgie élargie au sens… [72m27]**
**[…]**
**Bon, l'une des motivations, c'était de redorer le, l'image de l'enseignement professionnel, oui, euh, et disant, bah, on ne redorera cette image, que si nous avons un diplôme professionnel de niveau 4, vous voyez pour…, partant d'autres, d'un autre point de vue arrivant à quelque chose. Et puis, la troisième demande, c'était quand même la demande sociale, qui, qui était pas encore très, très forte, mais, qu'on sentait, qu'on sentait poindre, euh, de…, la volonté de poursuivre des études, enfin la, la constatation qu'on est moins chômeurs quand on est, quand on est plus diplômé, euh, en tout cas au niveau globale, hein, je dois bien reconnaître qu'en toutes choses qu'on est, qu'on est moins chômeurs, qu'on a un travail plus intéressant, bon. Donc, vous voyez, des, des raisons professionnelles, euh, professionnelles, je veux dire, au sens de l'évolution industrielle, euh, des raisons un peu corporatristes, corporatistes, et puis, des raisons liées à la demande sociale, donc euh, on pourrait dire, c'est ce que j'ai écrit souvent, dans mes articles sur l'enseignement technique et l'orientation, euh, il y a une demande prof…, il y a une demande, une demande comment on dit…? Il y a une demande sociale, il y a une demande économique, euh, et, et puis, il y a les positions de, euh, interne à l'Education Nationale. Il y a eu des concurrences entre établissements, et une concurrence avec l'apprentissage, enfin, ce qui fait en sorte que… Donc, ce constat ayant été fait, euh, par des rencontres que j'avais, j'avais, tout le monde était entrain de me dire la même chose, pour les patrons, c'était spectaculaire quand, euh, quand j'étais arrivé en 81, euh, 81-82, les patrons disaient, euh, attention, il faut pas trop formé les jeunes, euh, parce que allez en faire des déclassés, des aigris…tout ça, et puis brutalement euh, en un an, on avait le discours, euh, retournement, nos ouvriers, les ouvriers français, les ouvriers des employeurs français ne sont pas assez formés, euh, regardez à l'étranger, euh, il faut les former d'avantage.**

C'était pendant les commissions que vous avez recueilli ces demandes là ?

**Oh…c'est aussi des gens qui venaient me voir, oh oui, c'était un peu quand même pendant les commissions, parce que j'avais oublié de vous dire tout à l'heure, il y a, on a mis en place cette commission, euh, ce groupement, ce groupe permanent de lycée, mais peut-être qu'il était pas encore en place à l'époque, et moi, euh, j'avais mis en place un, euh, j'avais mis en place, euh,**

**pour les lycée d'un côté et, pour les lycées professionnels de l'autre, mais, mais j'avais suggérer, euh, au cabinet d'Alain Savary, ils devaient faire aussi pour les collèges et pour les éc…pour les écoles je pense aussi, euh, on avait mis en place des commissions dites transversales, en réalité, c'est quelque chose qui avait été, qui avait été pensé par un, un de mes chargés de mission, euh, on était parti de l'idée, que pour fabriquer les programmes, il fallait pas tout faire à l'inspection générale, mais il fallait faire les commissions qu'on avait appelé « Verticales », par, euh, discipline, hein ? Il y avait une commission d'histoire, une commission de Maths, c'est-à-dire que la demande venait en partie des matheux, euh, une commission de Maths, enfin, pour euh, penser avec les professeurs, avec leurs représentants, euh…, l'évolution des programmes, hein ? Et pas de laisser simplement à l'inspection générale, et donc à des spécialistes, bon. Et alors, c'est des commissions, où on mettait d'ailleurs aussi des gens de l'enseignement supérieur, euh, pour ouvrir, [ ? 78m12]. Donc des commissions verticales et pour ne pas quand même pas outrageusement privilégié les disciplines, vous savez, quand on est directeur de lycée, on se méfie un peu des querelles entre disciplines, surtout dans le genre des programmes, chacune revendique plus d'heures, euh, aller plus loin, plus vite, enfin bon. Donc, euh, aussi des commissions que nous avons baptisé « Horizontales », donc dans ma direction, il y en avait une pour les lycées généraux, euh, et technologiques, et une pour les lycées professionnels, et, donc, ce, c'était aussi lié, euh, aux réflexions que, qu'on avait eu, euh, dans cette commission là. C'était lié aussi, on parlait tout à l'heure, on aura peut-être pas beaucoup le temps, euh, à la commission de d'Antoine Prost, euh, aux réflexions de la commission d'Antoine Prost, qui, euh, qui, euh, se faisait vraiment, euh, enfin le rapport sur les lycées avait pas été demandé [ ?] par le ministre, mais par les directeurs, Antoine [79m10] on dit ça de temps en temps, temps en temps il dit le contraire, mais, mais c'est comme ça, euh, et, et il travaillait, euh, à l'intérieur, enfin, j'avais, je leur avais donné une salle, euh, une secrétaire, euh, ils travaillaient à l'intérieur de, de la direction du lycée, donc nous nous voyions souvent et, et, euh, il y avait une bonne interaction, et, et la commission Prost, euh, avait en outre, euh, à ma demande d'ailleurs, euh, nous voulions pas seulement qu'ils sortent un rapport, mais aussi, euh, qu'ils fassent de la ville propre, si vous voulez, c'est-à-dire que, euh, qui, qui, qu'ils associent un peu, euh, les, les, les lycées, euh, les pa…les élèves, les parents et on avait fait deux journées d'analyses, et, euh, à cette époque, euh, oh vous étiez peut-être au lycée à l'époque, oh oui, puisque c'était donc 1982, je pense, donc vous étiez pas encore au lycée en 1982 ?**

J'avais un an … [sourires]

**Ah !! Non, non, vous étiez pas au lycée, non, non, non ! Oh, vous savez…quand on est vieux, on radote, bon, euh…, d'accord [rires]. Euh, donc on a fait des journées d'analyse, et, de réflexions, euh, et tout cela, bon, donc, c'est, c'est pas toujours facile de savoir d'où viennent les idées, mouais, elles viennent de lectures, elles viennent des gens qu'on rencontrent, elles viennent des groupes plus, plus ou moins institutionnels, euh, de groupes ad hoc [80m35], bon, et je crois que tout l'art, en tout cas, c'est ma conception à moi, hein, puisque vous m'interrogez moi, je, d'abord, pas pour pré…, je prétend pas être représentatif de qui que ce soit, pas du personnel et du directeur, je pense qu'ils sont tous différents les uns des autres, hein. Mais ma conception à moi, c'est que je, je tenais beaucoup à, à me fonder un peu sur des idées un peu réfléchies et, et des idées qui ne viennent pas <u>toutes</u> du même endroit. Et puis à les faire miennes après, j'avais quand même, j'avais quand même ce soucis, qui est un peu le, le soucis du chercheur, c'est pas seulement de faire une bibliographie, c'est aussi de, d'être…**

…Oui d'être le médium. [81m10]

**Oh, oui, tout à fait…Tout à fait, bon. Ou sinon d'être le medium, d'être au moins le médiateur. [Rires]. Euh…bon.**
**[…]**
**Et puis à ce moment là, le manuscrit que je vous ai, que je vous ai dit tout à l'heure, il y a eu un changement de gouvernement, donc est arrivé un nouveau gouvernement, euh, avec Fabius comme Premier Ministre, avec Chevènement comme Ministre de l'Education Nationale et, quand arrive un, un nouveau gouvernement, c'est le moment des effets d'annonces, c'est au contraire le moment où les politiques ont envie de récupérer les choses. Et ceci, plus ou moins consciemment, avec le, avec ce, ce, ce, alors, ce haut conseil Education Economique, qui s'appelait pas comme ça, qui s'appelait je sais plus quoi, enfin bon, c'était un autre nom,**

**m'enfin bon. Où, il y avait, euh, ça s'appelait « Ecole Entreprise », je sais pas quoi, école entreprise, euh, et ça a été récupéré et on a dit on va le faire en Bac, et c'est le moment où, où Fabius, euh, c'est le premier qui l'ai annoncé, on dit que c'est Chevènement, mais c'est Fabius, hein, je me souviens, j'étais, j'étais pas au courant, euh, mais je me souviens d'avoir entendu Fabius parlait à la radio, euh il parlait à la radio ou à la télé, je sais plus, régulièrement, disant, euh, annonçant, euh, l'objectif 80% de, de, d'une tranche d'âge, et d'une génération au niveau du Bac et Chevènement reprenant ça. Et pour faire 80%, euh, il y avait des, alors, alors, là aussi, le 80%, Alain Savary à la fin de sa vie, le disait volontiers, « c'est vous qui l'avait inventé », en réalité devant le rapport Pro, c'était pas exactement pareil. Alors, le rapport Pro, euh, on avait dit, euh, il faut que tous les jeunes terminent un second cycle, comme on disait, court ou long. Long, c'est Bac, et court, c'est BEP, bon, BEP ou CAP. Et, on avait dit que 80% terminant ce second cycle, court ou long, ça voulait dire en gros, euh, quasiment 100% de qualifiés, parce que ça fait ajouter cet apprentissage qui amène au même, au même diplôme, à l'époque d'ailleurs, il n'amenait qu'au CAP, euh, et ce qui amène au niveau 5, et donc on avait fait le calcul, euh, que 80%, plus l'apprentissage, ça faisait quasiment 20%, bon, on arrive jamais tout à fait à 100%, quand à la loi de 89, on a dit 100%, mais tout le monde sait bien que, qu'on prend les questions handicapés, euh, on prend les, euh, bon, bien. Euh, Donc, euh, donc les gardiens en rapport au procédé de 80%, mais c'était pas 80% au niveau du Bac, c'était 80% euh, au niveau euh, soit du Bac, soit du BEP, ou CAP, hein. Et donc, euh, le 80% est ressorti, je sais pas si, euh, et, [ ? 88m38et on avait fait des simulations, hein, pour voir si c'était réaliste, et d'ailleurs ça a été à part de, de…cap… Pro disait dans dix ans, alors son rapport date de 1983, euh, dans dix ans, ça voulait dire en 1993, il y aura, euh, hors apprentissage, euh, 80% des jeunes, qui sortiront euh, au niveau, au niveau, ça veut dire, euh, ayant terminé, mais n'ayant pas nécessairement le diplôme, euh, au niveau du Bac ou du CAP, ou niveau BEP et ça, ça a été réalisé et donc, ça on l'a fait. Et de manière plus volontariste, alors, y a, y a…du point de vue politique, il y a le ministre qui arrive et qui dit à la télévision, euh, on va amené 80% des jeunes au niveau d'un certain cycle, court ou long, bah, c'est totalement incompréhensible, bon, et donc, euh, Fabius et Chevènement on dit 80% niveau Bac, euh, pas bacheliers, m'enfin, ça a été traduit, dit de 80% de bacheliers, 80% de niveau Bac, sans avoir je crois, tout à fait, l'accès des simulations qui l'aurait fait naître, euh…Et donc on voit bien, voyez, comment la décision à un aspect, euh, administratif, un peu besogneux, et puis aussi, un aspect politique, euh, qui a…, qui a d'autres déterminants, hein…**

[…] »

*(Fin de l'entretien enregistré)*

## EXTRAITS DE L'ENTRETIEN # 18 – ALAIN BOISSINOT

*(Début de l'entretien enregistré)*

« Pourriez-vous d'abord vous présenter ?

**Alain Boissinot, très brièvement j'ai été longtemps professeur, comme beaucoup, ou la plupart, des cadres de l'EN, puisqu'elle recrute largement ses cadres en interne, contrairement à d'autres administrations. Donc j'ai été professeur à peu près partout cad rapidement au collège en début de carrière, au lycée, en classe préparatoire de université jusque vers 1993, année à laquelle je suis devenu inspecteur général de Lettres, parce que j'étais professeur de Lettres, je suis devenu inspecteur général, je suis rentré très peu de temps après au cabinet de François Bayrou qui était à l'époque ministre de l'EN, pour m'occuper des questions de pédagogie auprès de lui. Et j'ai été nommé en 1995 directeur des lycées et collèges, poste auquel je suis resté pendant 3 ans parce que j'ai démissionné peu après l'arrivée de Claude Allègre. Donc j'ai passé 3 ans là bas, c'est une période assez intéressante de réformes notamment au plan des collèges, on pourra en parler. Après je suis repassé un petit peu à l'IG, j'ai enseigné à l'université, assez rapidement, à Cergy Pontoise, j'ai été nommé recteur de l'académie de Bordeaux en 2000 et je l'ai quitté en 2002, c'est le hasard des choses, pour rejoindre mon ami Luc ferry qui était nommé ministre de l'EN à l'époque, donc j'étais le directeur de cabinet de Luc Ferry pendant son mandat entre 2002 et 2004 et lorsqu'il a quitté le gouvernement je suis arrivé ici, je suis devenu recteur de l'académie de Versailles. Donc j'ai connu un petit peu…j'ai eu la chance de connaitre un petit peu les grandes facettes, je crois, du fonctionnement de l'EN, comme enseignant, comme responsable à des postes divers et sur des missions diverses, et comme responsable aussi bien au ministère que dans des services déconcentrés, en académie, ce que je crois est important. J'ai tendance à penser qu'actuellement, pour aller vite, le niveau national c'est celui où se conjugue tous les facteurs de blocage et les marges d'action ou d'initiative possibles existent plutôt au niveau des services déconcentrés donc je suis assez…heureux de l'expérience des services déconcentrés et de pilotage des académies.**

Et qu'est qui explique qu'il y ait plus de marge de manœuvre à ce niveau là selon vous ? C'est quoi comme types de blocages ?

**C'est euh…pour aller vite, le refus de toute évolution, toute tentative d'évolution est analysée comme le fruit de la pensée perverse d'esprits malins qui cherchent à démanteler le service public. Le mot favori des organisations syndicales c'est démantèlement. Toutes réformes, toutes réorganisations est perçu comme une volonté de démantèlement du service public et donc rapporter systématiquement, dans une logique de type paranoïaque à un complot ourdi par les forces du mal.**

Mais ça c'est dans les faits ou dans le discours syndical ?

**Dans le discours syndical. Dans les faits je crois pas, non, qu'il y ait de complot [rires].**

Justement je me demandais quelles relations vous entreteniez avec le « terrain » ? Comment cela se passe avec le terrain qui peut être l'administration ou les enseignants ? Vous les rencontrez ?...

**Bien sûr ! Honnêtement je crois que ça se passe très bien…c'est-à-dire que sur le plan des relations interindividuelles, du travail quotidien avec les enseignants, avec les chefs d'établissement bon je vais les voir je rends visite à des établissements etc. j'essaye de pas me laisser enfermer dans mon bureau. Les relations de travail, les relations individuelles etc. sont bonnes, mais…ça n'empêche que le discours officiel que des syndicats vont tenir dans des instances officiels, comité technique, paritaire académique des choses comme ça ils réciteront une langue de bois sur le fait que l'institution est mauvaise que tout ce que fait l'institution est mauvais ou insuffisant. Dans le meilleur des cas c'est insuffisant parce qu'on a des bonnes intentions mais on a pas les moyens de nos intentions, et dans le pire des cas ce sont les intentions elles-mêmes qui sont mauvaises et c'est toute la démarche qui est perverse. Et ça c'est la doxa d'un certain syndicalisme alors le pb c'est que quand les gens qui**

**tiennent ce langage là sont intelligents, et dans bcp de cas sils le sont, ils ont eux-mêmes un peu de mal à croire à ce qu'ils disent alors ils le disent avec un sourire lorsque c'est langue de bois officielle et qu'ils sont tenus de, par des logiques syndicales, de tenir ces discours là ; puis ça n'empêche pas la qualité des relations personnelles parce qu'ils ont leur bon juif donc même s'ils ont un adversaire en face d'eux ils veulent bien reconnaitre que l'adversaire en question, après tout, n'est peut-être pas une canaille et que donc, à titre personnel on peut avoir des relations correctes avec lui. Mais institutionnellement parlant, leur discours est un discours de défiance vis-à-vis de l'institution et de défiance vis-à-vis de toutes tentatives de réformes, qu'elles quelle soient que proposent l'institution. Et comme ils n'ont pas un autre discours de la réforme à opposer, parce qu'ils pourraient essayer de contester les volontés de réformes des ministres etc. avec de bons arguments, et pour proposer d'autres schémas d'évolution qui sont possibles, le pb c'est quand on observe, comme vous l'avez certainement fait, ils n'ont pas d'autres discours de réformes alternatives à proposer. Le seul discours c'est il faut d'avantage de moyens pour faire ci pour faire ça, c'est uniquement un discours quantitatif. Y'a pas, contrairement à ce qui existait jusqu'à en gros les années 80, y'a pas de…y'a pas de contre utopie, y'a pas de…y'a pas de grande volonté de réforme, euh, qui s'affirmerait dans le monde enseignant, et au nom de laquelle on contesterait les projets ministériels comme erronés, insuffisants, etc. Non, le vrai sentiment c'est un sentiment, euh, de peur, terrible des évolutions et le discours syndical est devenu, hélas, d'une pauvreté je trouve assez effrayante par rapport à ce qu'on y trouvait il y a 30 ans.**

Je suppose que jeune enseignant vous étiez syndiqué…

**Oui, bien sûr, bien sûr. Ba comme à peu près tout le monde à l'époque parce que c'était difficile de faire autrement d'ailleurs. Moi j'ai été syndiqué au SNES ? j'ai été syndiqué à la CFDT quand j'étais jeune prof, c'est à dire entre 70 et 85 en gros. J'ai été responsable…euh, national, de l'association française des enseignants de français, qui était justement un de ces mouvements pédagogiques qui cherchait à faire évoluer l'enseignement littéraire et qui proposait un certain nombre de pistes de réforme et qui, à l'époque, bataillait contre l'institution, considérée comme beaucoup trop conservatrice, euh…maintenaient tous ceux qui participaient avec moi de ce mouvement là ils sont tous inspecteurs généraux, ou responsable du système, et les associations d'enseignants maintenant c'est, à nouveau, un front complètement renversé, c'est par exemple « Sauvez les Lettres », c'est ces mouvements là qui sont purement et simplement des mouvements conservateurs, c'est-à-dire euh, qui, euh, qui ont comme référence, euh, la nostalgie d'un passé un peu idéalisé et qui ont comme gourou des gens comme Yves D., c'est-à-dire une pensée néo-républicaine et qui voient dans toutes évolutions le signe de la dégradation universelle des choses. Le paradigme dominant de toutes les associations de profs actuellement c'est « Sauver les bébés phoques », c'est sauver les lettres, sauver les maths, sauver le…voilà quoi, c'est toujours sauver le passé. C'est un discours de la nostalgie, pas du tout un discours de l'utopie, de la transformation du monde, etc.**

[…]

Et justement sur le rapport réforme et réel, comment vous faites pour intervenir justement au moment opportun ? Pour remonter la voie du terrain ? Par voie institutionnelle ? Des réunions....

**Alors ça attendez… Euh bon… …..**

On le sent ? [Rires]

**[Rires] On le sent ! Ça se construit au carrefour de deux choses, ça se construit au carrefour de réflexions de fond sur le système éducatif, bon y'a des…hum hum, y'a des…euh grands cadres de référence, y'a des grandes options qui s'affrontent, y'a des grandes conceptions de ce que doit être le système scolaire, elles sont marquées par leur politique, par des idéologies etc., et chacun a plus ou moins son projet et sa vision des choses par rapport à ça. Bon moi je crois très profondément par exemple en effet à ce nouveau positionnement du collège au sein du système scolaire comme étant le deuxième temps de l'école fondamentale, bon y'a des gens qui y croient beaucoup moins, des gens qui ont par exemple encore la nostalgie de sortie**

**importante d'élèves en fin de 5ème, voir vous avez un certain discours sur l'apprentissage qui continue, euh, à porter le souvenir d'une époque où les enfants sortaient majoritairement dès 14 ans du système scolaire, moi je crois fondamentalement au système unique donc y'a… y'a des grandes références de principes comme ça, des grandes conceptions du système éducatif, et puis à côté de ça il y a des sollicitations d'actualité, y'a des mouvements d'opinions et des…propositions d'action se construisent quelque part à l'intersection des deux choses, c'est-à-dire le temps court des sollicitations par les médias et puis une réflexion de fond qui peut proposer un certain schéma d'évolution possible, donc un certain cadre d'évolution possible ; et les politiques essayent de se débrouiller avec ça, et de croiser ça, ce qui n'est pas facile, avec leur cote de popularité, avec les attentes supposées de l'électorat, avec le résultat des sondages. C'est là que ça devient particulièrement compliqué d'ailleurs et que le système tend à s'autodétruire à toute allure parce que….parce qu'on arrive plus à mettre les choses en adéquation les unes avec les autres quoi, c'est là qu'au niveau national ça…ça se télescope complètement.**

Et comment quand on est dans une situation de blocage pour justement mettre en cohérence ?

**Je crois qu'actuellement on arrive plus à mettre en cohérence, clairement hein, c'est bien ce qui nourrit le sentiment de crise. On est quand même dans une situation très étrange actuellement où… y'a à mon avis à la fois à la fois deux convictions complètement opposées qui existent à la fois dans l'opinion. Une première conviction qui est que l'éducation va tellement mal qu'il n'y a de salut que dans une réforme radicale, et tout le monde chante un hymne à al réforme etc, et puis en même temps et souvent les mêmes refusent systématiquement tout réforme quelle qu'elle soit, euh, en considérant qu'elle est mauvaise et que c'est jamais celle-là qu'il faut faire etc. Et il y a à la fois donc ces deux postulations, l'idée qu'il faudrait une réforme radicale parce que décidément ça va trop mal et en même temps le refus absolu de toute réforme quelle qu'elle soit, donc le système est en situation de blocage, d'impasse totale….donc pour le moment, euh, enfin je vois pas trop de solution à ça dans l'immédiat, mais euh [frotte ses mains] comme toujours dans ces cas là un jour ou l'autre il se passe quelque chose et on repart sur d'autres bases. Le risque tout simplement c'est que…euh…euh…on arrive pas à gérer l'évolution nécessaire en douceur et que, du coup, les évolutions qu'il faudra bien conduire un jour ou l'autre se déclenche dans un contexte de crise brutale. Je sais pas en gros c'est l'histoire de la réforme de l'université après mai 68 quoi, faute d'avoir su la faire à temps, et en douceur, on la faite dans un contexte de violence et de crise quoi, il est pas exclu que pour l'enseignement euh scolaire, secondaire les choses se passent de la même, de la même manière.**

La rupture et le renouveau total alors ?

**Oui, oui ! et sur des bases, à ce moment là qui serait en effet un changement de pied complet, euh, un changement de logique euh complet… D'une certaine manière quand on entend les projets de…il se trouve que le hasard des choses fait que je déjeunais euh à l'invitation de Nicolas Sarkozy là à midi au Conseil Général des Hauts de Seine, Nicolas Sarkozy recevait hein les principaux des collèges de Hauts de Seine et il a profité de l'occasion pour tester un petit ses thèmes sur l'éducation devant [sourires] son public de chefs d'établissement, et développer son argumentation en faveur de la suppression de la carte scolaire. Alors…euh, c'est un sujet très compliqué hein cette affaire de, de carte scolaire, mais…on peut être pour ou contre etc, etc, mais ça demande un débat un peu nuancé, mais ce qui est sûr, euh…c'est qu'une réforme comme celle là, par exemple, si elle était adoptée euh….et quelqu'un comme Nicolas Sarkozy semble considérer que, euh, il faudrait l'adopter, que lui l'adoptera s'il est en situation de la faire l'adopter. Une réforme comme celle là est certainement de nature à induire une espèce de changement total de paradigme, parce que si on fait ça, euh, derrière ça va produire des effets en chaine à toute allure. On va en effet mettre les établissements en situation de concurrence les uns par rapport aux autres, ce qui n'est pas forcément une mauvaise chose, je veux dire la concurrence peut provoquer l'émulation et le progrès, mais à ce moment là par exemple, inévitablement, ils vont demander la possibilité de choisir des professeurs qui adhèrent au projet de l'établissement, euh, il faudra probablement aussi envisager que le conseil d'administration élise le chef d'établissement qui portera la politique de l'établissement…autrement dit des réformes comme celle là ça peut, eh… déclencher le changement de paradigme euh, qui fait que les problèmes se poseront sur des bases**

**complètement différentes. Simplement, ça se fera pas en douceur, c'est…c'est quelque chose qui serait violent si ça se produisait dans la société française, alors peut-être qu'il faut le faire peut-être qu'il y a pas d'autre solution, [plus bas] ça c'est ça qui se passera, [ton normal] mais là on est dans la rupture on est pas dans la réforme, on est effectivement…d'ailleurs c'est intéressant de voir que le débat politique s'organise beaucoup autour de cette problématique, la réforme ou la rupture.**

[…]

Et justement est-ce que vous pourriez me parler un peu de votre expérience en tant que chef de cabinet sur justement toute cette, euh, conceptualisation, et surtout diffusion des réformes ?

**[Silence]… ba euh…la période que j'ai connu, auprès de Luc Ferry, donc entre 2002 et 2004, était une période très difficile à l'Education nationale, euh…puisque, euh…elle a eut à gérer des réformes, euh, dont elle n'avait pas la maitrise euh…ce qui a été extrêmement difficile pour nous à l'époque euh, c'est euh… deux réformes et un fléchissement de politique budgétaire, alors le fléchissement de politique budgétaire, clairement c'est la rupture avec la pratique des années Lang et du mandat précédent mais surtout à l'époque de Jack Lang qui étant une logique inflationniste de dépenses budgétaires etc., bon mais à partir de 2002 on se trouve dans un contexte économique et avec un gouvernement qui revendique une autre conception, dont budgétaire qui met en avant le déficit du pays la nécessité de reprendre le contrôle de la dépense publique etc. et qui veut arrêter la fuite en avant dans la création des emplois de fonctionnaires. Quand on est au ministère de l'EN en responsabilité c'est pas très facile parce que le ministère de l'EN est quand même nourri d'une culture dominante qui est qu'on ne peut rien faire si on ne crée pas des emplois supplémentaires quoi, …donc gérer le MEN dont 98% du budget est un budget de rémunération de fonctionnaires, gérer une politique, même avec de bons arguments euh comme la baisse du nombre d'élèves, le reflux budgétaire, [tousse] mettre fin au système des emplois jeunes qui été créés par le gouvernement précédent et qui, comme par hasard, arrivait à échéance juste après l'arrivée du nouveau gouvernement, donc tout ça a été très difficile, il a fallu gérer ça, ce qui nous rendais pas forcément populaire. Ensuite on a eu a gérer deux réformes majeures, mais qui ne venaient pas de chez nous même si elles étaient sans doute indispensables et si elles produisaient largement leurs effets chez nous. La première c'est la réforme des retraites, qui a été terrible pour les enseignants hein, alors là-dessus on en pense ce qu'on veut, j'crois qu'il y a un ensemble de bons arguments qui permettent de montrer que la France peut difficilement faire l'économie d'une réforme du système des retraites, n'empêche que pour les enseignants, euh l'idée de voir euh, au moment même où ils se pensent à tord ou à raison très malheureux dans l'exercice de leur métier, l'idée de pratiquer plus longtemps et l'idée de voir s'éloigner le paradis de la retraite ça été très, très dur, hein. Moi j'ai reçu à l'époque des délégations syndicales etc. avec des témoignages à la fois naïfs et assez pathétiques hein, je me souviens de jeunes femmes, euh, professeurs des écoles enseignant en maternelles, euh, euh me disant « mais vous rendez comptes », euh, euh, il y a toujours un peu d'exagération en plus, don « vous vous rendez compte si à 70 ans on est encore professeur en maternelles mais comment on fera ? C'est un âge où on peut même plus soulever les gamins pour les changer ! Comment s'occuper d'eux ? » etc. vous voyez ce genre d'angoisse quoi, avec un mélange de sincérité, de naïveté, etc. mais y'a eut vraiment cet électrochoc ; au fond au moment même où les professionnels de l'éducation, euh, se sentaient pas à l'aise dans leur métier, avaient peur de l'avenir etc. on leur demandait par la force des choses de rester à faire ce dit métier, déjà c'est très mal passé, c'est très mal passé…et ça nous a valu évidement de très grandes difficultés. Et puis la deuxième réforme, là aussi on peut la défendre avec des arguments rationnels, mais les choses malheureusement ne se passent jamais sur le terrain de la rationalité ; la deuxième réforme c'est la décentralisation, qui était une idée forte de Jean-Pierre Raffarin, à l'époque premier ministre et, euh, qui là aussi avec de bons arguments considérait qu'il fallait franchir une nouvelle étape de la décentralisation au sein du système, euh, éducatif, confier aux collectivités territoriales la responsabilité de nouvelles catégories de personnels etc., etc. etc.…. Là aussi c'est très mal passé, euh…parce que euh…là encore euh à un moment où les gens se sentent insécurisés, euh, clairement, leur demande c'était euh la protection de l'état et c'était pas un nouvel équilibre entre les collectivités et l'état quoi, et donc la réforme, pour des raisons largement fantasmatiques, mais là encore ça serait trop simple si les choses marchaient rationnellement, hein, ça c'est très, très ma passé. On a connu un débat**

**extrêmement vif autour de la fameuse question du transfert des personnels TOS aux collectivités territoriales. Il est pas inintéressant de constater, j'avais encore les chiffres en réunion tout à l'heure, que maintenant que la réforme est faite, la loi a été voté, les TOS sont rendus à exercer ce qu'on appelle vous savez le droit d'option prévu par la loi, c'est-à-dire c'est le moment où ils doivent dire s'ils choisissent de rester statutairement au sein de la fonction publique d'état jusqu'à leur retraite ou s'ils choisissent d'entrer dans la fonction publique territoriale, hein, et donc de choisir ce nouveau statut qui est en cohérence avec la décentralisation, de devenir fonctionnaire territoriaux, mais ils sont pas obligés, car à titre individuel, s'ils le veulent, ils peuvent rester dans la fonction publique d'état jusqu'à leur retraite, donc ils ont à choisir. Et bien 80% d'entres eux choisissent d'entrer dans la fonction publique territoriale. Donc euh ce qui avait suscité une émotion, des grèves, des tensions, etc. quand c'était un projet de réforme, maintenant deux ans après, concrètement ça se passe sans aucun problème, et les mêmes qui s'inquiétaient tant y'a deux ans on choisit maintenant, sans états d'âme, d'enter dans la fonction publique territoriale. Mais à l'époque ça été euh…extrêmement difficile…. Et donc dans ce triple contexte là, c'est à dire difficultés budgétaires, euh…loi sur les retraites et loi sur la décentralisation, euh, on a eut l'extrême difficulté de faire passer quelque chose sur l'éducation a proprement parlé, et en fait ça n'était pas audible. Ça n'était pas audible car le débat était complètement parasité par les autres sujets. Alors ce qu'on essayé avec Luc Ferry à l'époque de faire passer comme message concernant les dossiers plus spécifiques à l'EN, c'est quelque chose qui à moi me parait totalement essentiel et qui depuis à fait son esprit, euh son chemin dans les esprits, c'est l'idée qu'actuellement la priorité c'est l'enseignement supérieur, euh…alors ça c'est un débat fondamental aussi dans notre pays. La France est un pays qui jusqu'en 2002 et contrairement à la plupart des autres pays comparables, avait fait plus ou moins consciemment les choix de faire porter l'essentiel de son effort d'investissement sur, euh, l'enseignement primaire et secondaire, notamment l'école primaire et les lycées, un peu moins les collèges, mais les lycéens ça manifestent toujours plus facilement que les collégiens donc on met plus de moyens dans les lycées. En revanche notre enseignement supérieur était vraiment réduit à la portion congrue par rapport à ce qu'ont fait tous les pays étrangers. On est le seul pays au monde à avoir développé la scolarisation à 2 ans en matière de maternelles, ce qui est quand même une ânerie sans nom, enfin tout le monde maintenant le dit à peu près clairement et euh l'argent qu'on a utiliser pour scolariser les gamins à 2 ans c'est autant de moins pour préparer des doctorants. On voit bien comment le système, et encore une fois on est pratiquement le seul pays développé à avoir fait ce choix là, alors l'idée qu'il était plus que temps de mettre l'accent sur l'enseignement supérieur et de revoir nos priorités, euh, l'idée qu'il fallait aller jusqu'au bout du processus du LMD, de réorganisation, c'est une idée qui s'est imposée en gros à partir de 2002, et sur laquelle on est toujours, enfin le débat est toujours en train de s'organiser et les, les réformes sont en train de péniblement de se faire, hein. Mais là aussi ça n'est pas sans difficulté parce qu'il faut que les esprits s'habituent à ces idées là, puis il faut considérer peu à peu un certain nombre de conséquences… ….**

Et concrètement après l'élaboration de la réforme au niveau ministériel qu'est ce qui se passe ?

**Ba le ministre saute !** […] »

*(Fin de l'entretien enregistré)*

# Extrait de la base de données d'articles de presse

| CALENDRIER INSTITUTIONNEL | ANNEE | TITRE | IMPORTANCE TPE | TONALITE TPE dans article | ACTEUR(S) REFERENCE(S) GLOBAL | REFERENCE(S) SPECIFIQUE(S) SUR LES TPE | PROPOS TPE |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **De 1999 à 2000 : Expérimentation des TPE en classe de première (quelques classes par série dans chaque académie)** | 1998 | ***L'instauration de nouvelles méthodes de travail au cœur de la réforme des lycées*** | secondaire | neutre | SNES (Monique Vuaillat, dirigeante), Cl Allègre, UNL | | *"insipré des principes de M. Meirieu"* |
| | 1999 | ***Lycées: une réforme revue à la baisse*** | secondaire | favorable | Cl Allègre, textes insti (Charte pour la réforme des lycées, circulaire sur rentrée 99), syndicats (SNES, FSU, FEN avec secre géné Hervé Baro, SGEN) organisations lycéennes | | *"[…] l'aide individualisée en seconde et les TPE sont les seuls points positifs" H. Baro* |
| | 1999 | ***L'école peut-elle être son propre recours*** | secondaire | mitigé | Cl Allègre, Chartes | | *"Pour les défenseurs de la réformes […] TPE favoriseront les recherches personnelles et l'autonomie. "Gadgets", rétorquent les détracteurs de la Charte […]. Nouveautés mises en place au détriment des savoirs […] décloisonnement des disciplines* |
| | 1999 | ***Le texte présenté n'a pas repris toutes les propositions du rapport Meirieu*** | secondaire | | Cl Allègre, rapport Ph. Meirieu, syndicats (en général, comme acteur coll) | | *"Inspiré du "dossier personnel interdisciplinaire" du rapport Meitieu*<br>*TPE entrainent une évolution du métier d'enseignant, avec réorganisation du travail en équipe et en groupes d'élèves"*<br><br>*reprend def factuelle des TPE : "le lycéen doit traiter, ss forme* |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1999 | ***Un lycée pour le XXIe siècle*** | secondaire | favorable | texte instit (Charte présentée devant CSE) | | *"axe essentiel de la réforme des lycées"*<br>*TPE entraine évolution du métier d'enseignant dont les tâches sont diversifiées/ nouvelles pratiques doivent être dev avec possibilités meilleur suivi et aide de l'élève/ travail d'équipe doit être instauré* |
| | 2000 | ***Jack Lang apporte sa touche à la réforme Allègre des lycées*** | secondaire | neutre | ministre Lang<br>ministre Allègre | Réforme Allègre<br>ministre Lang | *Généralisation des TPE en première en janvier 2001 (3 mois retrad sur calendrier) puis en term en septembre 2001*<br>*TPE = une des 2 mesures phares de la réforme Allègre (avec aide individualisée)*<br>*Question de l'évaluation des TPE en suspens et marge de manœuvre* |
| | 2000 | ***Parents et enseignants globalement satisfaits par la réforme des lycées remaniée par Jack Lang*** | secondaire | neutre | ministre Lang<br>ministre Allègre<br>syndicats enseignants<br>associations de parents d'élèves<br>textes instit (réforme des lycées) | syndicats : FEN, SGEN, SNALC et SNES, UNL<br>fédé parents élèves : FCPE et PEEP | *FEN, SGEN, PCPE et PEEP, et UNL se félicitent maintien des TPE (et aide individualisée)*<br>*TPE et aide individualisée: 2 éléments essentiels de la réforme voulus par Allègre*<br>*SNALC et SNES regrettent maintien des TPE: demande de retrait du SNALC et focus sur* |
| **A partir de la rentrée 2000: Généralisation des TPE en classe de première** | 2000 | ***Au lycée de Montrouge, les enseignants se demandent comment digérer la réforme*** | secondaire | neutre | Ministre Lang<br>ministre Allègre<br>section locale Snes | enseignants lycée où reportage | *manque de moyens à leur mise en place et interrogations face aux difficultés d'intégrer ens des nouveautés (cf. aide individualisée et ECJS en sus TPE) sans alourdir emploi du temps des élèves* |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2001 | ***Lang renonce à rendre les TPE obligatoires en terminale*** | principal | neutre | | MEN<br>SNES<br>Ministre Lang<br>circulaire de rentrée du BO<br>SE-UNSA | *TPE clef de voûte de la rénovation pédagogique des lycées*<br>*finalement optionnels, contrairement annonce MEN*<br>*nouveau mode d'enseignement, pluridisciplinaire et favorisant autonomie de l'élève*<br>*mise en place "souple et progressive" avec dotations financières:* |
| | 2001 | ***Quelques nuages planent déjà sur la rentrée scolaire*** | secondaire | favorable | ministre Lang<br>syndicats du 1er degré<br>SNES-FSU | ministre Lang<br>ministre Allègre<br>SNES-FSU | *Lang renonce rendre TPE obligatoires en term*<br>*nouveauté pédagogique importante de la réforme du lycée d'Allègre*<br>*SNES-FSU pointe difficulté d'application* |
| **Rentrée 2001: Introduction des TPE en classe terminale à titre facultatif** | 2001 | ***Le SNES-FSU critique le smodalités d'évaluation des TPE au bac.*** | principal | neutre | | SNES-FSU<br>ministre Lang | *critiques du SNES-FSU sur évaluation Tpe au bac: présence d'un membre du lycée du candidat dans jury va à l'encontre anonymat et valeur national du diplôme*<br>*principale innovation de la réforme du lycée*<br>*objet de conflits*<br>*descriptions des modalités d'évaluation* |
| | 2002 | ***Drôle de taux*** | principal | défavorable | | MEN<br>ministre Allègre<br>collègues lecteur-auteur | *Chiffre 40% mirobolant*<br>*dans le lycée parisien où exerce le lecteur-auteur seulement 18,5% malgré action de l'administration en faveur mise en place TPE*<br>*rapporte hostilité des collègues au TPE*<br>*soupçon de truquage du taux de 40%* |
| | 2002 | ***le MEN précise ce qui va changer à la rentrée 2002*** | secondaire | neutre | MEN<br>minsitre lang<br>ministre Allègre<br>SNES-FSU | ministre Lang<br>ministre Allègre<br>Sgen, SE-UNSA, FCPE et PEEP | *TPE (et IDD) principale innovation pédagogiques lancées par Allègre et Lang*<br>*contexte future présidentielle: report décision sur avenir des TPE après l'échéance électorale*<br>*TPE: innovation pédagogique voulue par Allègre*<br>*généralisation en Terminale contestée* |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Rentrée 2002: Généralisation des TPE en classe terminale (toutes filières)** | 2003 | ***L'ennui à l'école, l'une des causes de la violence scolaire*** | mention | neutre | CNP<br>ministre Ferry<br>élèves<br>expert école (Ph Meirieu)<br>Ministre allègre | | *moyen d'une pédagogie active, moins ennuyeuse aux yeux élèves* |
| | 2004 | ***Une pétition sur Internet pour sauver les "TPE3*** | principal | favorable | | ministre Fillon<br>Cahiers pédagogiques et site Café pédagogique<br>Ligue des enseignants<br>Ceméa<br>UNSA - EDUCATION, SGENS, FAEN<br>FCPE et PEEP<br>FIDL et UNL | *pétition à l'initiative Cahiers pédagogiques et site Café pédagogique pour faire pression sur Fillon, contre texte visant suppression des TPE*<br>*dans pétition, TPE = "sont pour les enseignants une occasion de travailler en équipe en conjuguant leurs approche* |
| | 2004 | ***Ecole: les échéances dérisoires et les autres*** | secondaire | favorable | MEN | MEN | *tribune Meirieu contre politique Fillon*<br>*suppression des TPE est pour Meirieu signe soumission aux lobbys disciplinaires* |
| | 2005 | ***A Prost, historien de l'éducation "Si vous faites une réforme tous les 2 ans, vous détruisez le système"*** | secondaire | favorable | textes instit<br>référence aux précédents ministres de l'EN (depuis Haby)<br>ministère Fillon | ministre Fillon | *"Il est contre productif de les changer [les programmes] tous les 3 ans. De ce point de vue, la suppression par François Fillon des TPE en classe de terminale est ridicule."* |
| | 2005 | ***Lycéens: Les raisons de la colère*** | secondaire | favorable | Ministre Fillon,<br>Ministres Ferry | ministre Fillon | *défense du maintien des TPE/ colère face suppression*<br>*une réforme de l'école passe par d'avantage d'innovation pédagogiques à l'image des TPE et dev de l'interdisciplinarité*<br>*la principale innovation pédagogique de ces dernières années* |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2005 | ***La sage révolte des lycéens*** | secondaire | neutre | projet loi Fillon<br>UNL et FIDL<br>lycéens et enseignants de Blois<br>SNES | Lycéens de Blois | *revendication de maintien des TPE*<br>*exercices créés par Allègre en 99, pluridisciplinaires et collectifs*<br>*TPE sont pour lycéens Blois une source de fierté: exercice qu'ils jugent adapté à leur envie d'autonomie et à leur créativité.* |
| | 2005 | ***A quoi servent les ministres de l'éducation?*** | secondaire | neutre | minsitres de l'EN de Bayrou à Robien<br>syndicats enseignents | Ministres Allègre et Fillon<br>FSU | *création des TPE dans le cadre de la réforme du lycée par Cl Allègre puis suppression partielle par F. Fillon*<br>*La FSU critique TPE au moment mise en place avant de prendre parti des lycéens quand supression par Fillon* |
| **Depuis la rentrée 2005: Les TPE sont supprimés en classe terminale** | 2005 | ***Les premières dispositions de la loi Fillon en application*** | secondaire | neutre | ministre Fillon (loi Fillon)<br>communauté éducative<br>ministre Robien | | *TPE disparaissent en term et restent obligatoires en prem*<br>*Seront évalués en juin 2006 ss forme d'épreuve obligatoire anticipée coef 2 avec seuls points au dessus moyenne*<br>*Suppression pour libérer heures pour groupes restreints en langues* |
| | 2006 | ***Rentrée scolaire Bataille sur les moyens*** | secondaire | neutre | gouvernement<br>5 fédérations de l'EN (FSU, UNSA-SE, SGEN, FERC, FAEN)<br>minsitres Jospin, lang, allègre, ferry<br>ministère des finances<br>ministre Robien | F. Fillon | *suppression des TPE à al rentrée 2005 par Fillon afin de permettre d'appliquer mesure inscrite dans loi Fillon sur enseignement de l'anglais en groupe restreint* |

Résumé en français

Cette thèse a pour objet la réception des réformes éducatives par les enseignants syndiqués du secondaire en France. Ce travail appréhende le phénomène de réception à partir des dynamiques enseignantes locales, et d'un dispositif en particulier, les Travaux personnels Encadrés (TPE). Les logiques d'action à l'échelle de l'enseignant, ou agir local enseignant, prennent place dans une double contrainte paradoxale. Les comportements enseignants sont prescrits à la fois par une réglementation nationale stricte et à la fois par une incitation à l'autonomie.
En ce qui concerne les caractéristiques du phénomène de réception, le rôle de filtre à la réception de la représentation syndicale locale est le plus significatif. La définition et le périmètre du rôle des élus syndicaux dans l'établissement portent à croire que ce filtrage concerne l'ensemble de l'équipe pédagogique. Hormis ce rôle de filtre, le syndicalisme dans l'établissement participe à la coordination de l'action locale. Il sert de médium à l'articulation des problèmes locaux avec des enjeux plus larges. En plus de ce prisme syndical, plusieurs variables jouent sur la réception de la réforme, au premier rang desquelles la correspondance des TPE avec une évolution attendue et valorisée des techniques d'enseignements par les acteurs pédagogiques. En effet la réception est toujours une interprétation par les acteurs concernés à partir de leur point de vue. Dans ce sens la réception est un phénomène aussi contextuel que relatif.
Les enseignants ont en effet investi l'espace local tout en cherchant à influencer plus largement la teneur des missions éducatives globales. L'investissement des acteurs de terrain se double d'une volonté de leur part à agir plus largement, au delà de leur l'établissement. Cette volonté souligne l'opportunité d'un changement localement initié. A ce titre, le local change de sens. Désormais il peut être un centre d'élaboration des actions des politiques éducatives et non plus un angle mort de l'action gouvernementale.

Mots-clés : Sociologie/Réception des réformes/ Travaux Personnels Encadrés (TPE)/ syndicalisme/changement institutionnel.

Titre en anglais

**The process of receiving reforms by trade-unionist secondary-school teachers**

Résumé en anglais

The subject of this research work focuses on the reaction to educational reforms from *Travaux Personnels Encadrés* (Tutorial Personal Work, TPE) by secondary-school teachers belonging to a Union. This work studies this phenomenon from the local teaching point of view. At the teaching level, strategies or local teaching approaches are confronted by paradoxical constraints. Teaching practices are, on the one hand, controlled by national regulations and on the other, encouraged to move towards more independence.
The reaction and the role of the local union representative, and the manner in which the reforms are presented or filtered down is significant. The scope of the role of these elected representatives leads one to believe that a filtering process has an impact on the whole pedagogical team. Apart from this role, unions, in the school, co-ordinate local action, they are also the means to link local problems to major issues. Added to the union view, several variables have an impact on how a reform is received ; first of all, the recognition of the TPE with its expected evolution for and valorisation of good teaching practices. In fact, the response is always an interpretation, by the parties concerned, from their own point of view. In that sense, the process is a contextual phenomenon as well as a relative one.
Teachers have become involved on the ground locally, while trying to influence the global educational policy. This local involvement of experienced teachers increases their determination to act more widely, beyond their own school. This determination emphasizes the possibility of change being initiated locally. As such the meaning of "local" evolves. In the future, local experience could be the catalyst to develop educational policies and not a dead end for government actions.

Keywords: Sociology / reform receiving process / Tutorial Personal Work / unions/ institutional change

Discipline : Sciences de l'Education

Université de Nantes
UFR Lettres et Langage - Département des sciences de l'éducation
Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)
Chemin de la Censive du Tertre
BP 81227
44312 Nantes cedex 3